



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2024-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

**Startdato:** 01-05-2024 09:00 CEST  
**Sluttdato:** 15-05-2024 14:00 CEST  
**Eksamensform:** Masteroppgave - Bergen  
**Termin:** 2024 VÅR2  
**Vurderingsform:** Norsk 6-trinns skala (A-F)  
**Flowkode:** 203 MGBKØ550 1 O 2024 VÅR2  
**Intern sensor:** (Anonymisert)

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 107

### Informasjon fra deltaker

**Antall ord \*:** 23017

#### Egenerklæring \*:

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har  
registrert**

**oppgavetittelen på**

**norsk og engelsk i**

**StudentWeb og vet at**

**denne vil stå på**

**vitnemålet mitt \*:**

Ja

### Gruppe

**Gruppenavn:** (Anonymisert)  
**Gruppenummer:** 1  
**Andre medlemmer i  
gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



# Masteroppgave

Et utvalg barneskolelæreres refleksjoner om bruken av friluftsliv med elever med atferdsvansker

A selection of primary school teachers` reflections about the use of outdoor activities for students with behavioral difficulties

**Maren Benedicte Johnstad**

Kandidatnummer: 107

Master i kroppsøving - grunnskoleutdanning 1-7. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Veiledere: Arild Bratten Hafstad & Michael Grasdalsmoen

Innleveringsdato: 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# Sammendrag

**Bakgrunn og formål:** Elever med atferdsvansker har mange ulike utfordringer i skolehverdagen som følge av deres atferd, enten det er snakk om sosiale og/eller emosjonelle vansker. Denne studien tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg barneskolelærere om bruk av friluftsliv for elever med atferdsvansker?». Studiens formål er å undersøke hvilke erfaringer et utvalg barneskolelærere har med elever med atferdsvansker i friluftsliv.

**Metode:** Det er en kvalitativ studie der semistrukturert intervju ble benyttet. Intervjuene ble tatt lydopptak av, og deretter transkribert og analysert.

**Resultat og konklusjon:** Hovedfunnene i denne studien viser at lærerne mener opphold i naturen gir færre atferdsvansker og større ro, noe som også viser seg å ha positiv innvirkning skoledagen etter. Mestringsopplevelser er viktig for elevenes motivasjon, innsats, læring og utvikling av identitet og selvbilde. For elever med atferdsvansker kan praktiske oppgaver, tilpasset den enkelte eleven, gi dem viktige erfaringer og lærdommer når det gjelder mestring og utholdenhet. Ved å prøve og feile kommer mestringsopplevelsene, noe som etter hvert kan generaliseres og brukes i andre sammenhenger. Lærerne fremhever at friluftsliv gir elever med atferdsvansker mulighet til å vise en annen og mer positiv side av seg selv, og fremstå som en ressursperson som kan hjelpe andre og bidra positivt. Samhandling med andre elever er viktig for elever med atferdsvanskers sosiale kompetanseutvikling. Videre gir det å være i naturen gode muligheter for å utvikle en god lærer-elev relasjon. Informantene forteller hvor viktig trygghet er, og fremhever at en god og trygg lærer-elev relasjon gir færre atferdsvansker. Trygghet skapes også gjennom regler og rutiner.

## Abstract

**Background and objective:** Students with behavioral difficulties experience many different challenges during their school day as a result of their behavior, whether it is a question of social and/or emotional difficulties. The issue in this study is “What kind of reflections do a selection of primary school teachers make about the use of outdoor activities for students with behavioral difficulties?”. The objective of the study is to clarify what kind of experiences a selection of primary school teachers achieve among students with behavioral difficulties in outdoor activities.

**Method:** It is a qualitative study where semistructured interviews were used. The interviews were audio recorded and then transcribed and analyzed.

**Result and conclusion:** The main findings in this study show that the teachers believe that spending time in the nature causes fewer behavioral difficulties and greater peace of mind, something which also turns out to have a positive impact the following school day. Mastery experiences are important for students` motivation, effort, learning and development of identity and self-image. Practical tasks for students with behavioral difficulties, adapted to the individual student, can provide them with important experiences and lessons in terms of mastery and perseverance. The students will achieve mastery experiences through trial and error, and these experiences can be generalized and used in other contexts. The teachers emphasize that outdoor activities give students with behavioral difficulties opportunities to show a different and more positive side of themselves and appear as a resource person who can help others and contribute positively. Interaction with other students is important to develop the social competence of students with behavioral difficulties. Furthermore, being in nature provides good opportunities to develop a good teacher-student relationship. The informants tell how important it is to feel safe and emphasize that a good and safe teacher-student relationship results in fewer behavioral difficulties. Safety is also a result of good rules and routines.

# Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år på lærerstudiet. Det har vært en spennende og tidkrevende prosess der jeg har fått lov å fordype meg i et tema som jeg synes er svært spennende og interessant, nemlig friluftsliv og elever med atferdsvansker.

Det er flere som fortjener en takk nå som prosjektet er over. Først og fremst vil jeg takke veilederne mine Arild Bratten Hafstad og Michael Grasdalsmoen for deres gode og konstruktive tilbakemeldinger og refleksjoner underveis i skriveprosessen. Jeg er svært takknemlig overfor informantene som tok seg tid til å dele sine erfaringer gjennom intervju i en travel arbeidshverdag. Deres erfaringer har vært spennende, inspirerende og er utgangspunktet for masteroppgavens funn. I tillegg vil jeg takke min mor, Ingrid Benedicte Johnstad og min søster, Mathea Marie Johnstad, for god hjelp med korrekturlesning. Også min onkel, Harald Stolt-Larsen, vil jeg takke for god hjelp med oversettelse av sammendraget.

Bergen, mai 2024

Maren Benedicte Johnstad

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>1</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>2</b>
<b>Forord .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Formål og problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens oppbygning .....	7
<b>2. Teori.....</b>	<b>8</b>
2.1 Atferdsproblemer .....	8
2.1.1 Årsaker til atferdsproblem.....	9
2.2 Friluftsliv.....	10
2.3 Friluftslivspedagogikk.....	11
2.4 Emosjonsbasert tilnærming .....	12
2.5 Mestringsforventning .....	13
2.6 Tidligere forskning .....	15
2.6.1 Mestrer ikke skolen .....	15
2.6.2 Sosiale vansker og konflikter.....	15
2.6.3 Friluftsliv – avkobling fra skolehverdagen.....	19
<b>3. Metode.....</b>	<b>20</b>
3.1 Forskningsdesign .....	20
3.1.1 Kvalitativ metode .....	21
3.1.2 Fenomenologisk tilnærming .....	21
3.1.3 Semistrukturert intervju .....	21
3.2 Intervjuguide .....	22
3.3 Utvalgsprosess og presentasjon av informanter.....	23
3.4 Gjennomføring av intervju .....	25
3.5 Transkripsjon .....	25
3.6 Analyse .....	26
3.7 Etiske refleksjoner og vurderinger .....	29
3.8 Reliabilitet og validitet .....	31
<b>4. Presentasjon og drøfting av funn.....</b>	<b>32</b>
4.1 Forforståelse - lærernes forståelse av atferdsvansker .....	32
4.2 Mestring.....	33
4.2.1 Mestringsopplevelser.....	33
4.2.2 Være en ressurs og vise det til andre .....	35
4.2.3 Bygge identitet.....	37

4.3 Relasjon .....	40
4.3.1 Bygge relasjon .....	40
4.3.2. Snakke sammen.....	42
4.3.3 Trygghet.....	43
4.3.3.1 Regler og rutiner.....	43
4.3.3.2 Nok voksne .....	44
4.3.3.3 Lærerstyrt aktivitet .....	46
4.4 Sosialt.....	48
4.4.1 Sosial trening .....	48
4.4.2 Færre atferdsvansker ute .....	51
4.4.3 Konflikthåndtering .....	54
4.5 Valg av aktivitet.....	57
4.5.1 Fysisk og praktisk arbeid.....	57
4.5.2 Bål .....	59
4.5.3 Trivsel og engasjement .....	60
<b>5. Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>63</b>
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>67</b>
<b>7. Vedlegg .....</b>	<b>73</b>
7.1 Vedlegg 1 – vurdering SIKT .....	73
7.2 Vedlegg 2 – intervjuguide .....	76



# 1. Innledning

Atferdsvansker i skolen blir fremstilt som et økende problem i media. Ifølge Nordahl (et al. (2018, s. 114) har 3,6-5,8 prosent av elevene i skolen atferdsvansker (Nordahl, et al., 2018, s. 114). Det kan være sosiale vansker som blant annet vises gjennom utagerende atferd, liten impuls kontroll, aggressive handlinger, eller emosjonelle vansker som kommer til uttrykk gjennom hemmet atferd, angst, unngåelse og bekymring (Aasen et al., 2002, s. 34). De ulike atferdsvanskene kan stamme fra en rekke ulike årsaker knyttet til blant annet arv, miljø og psykologisk sårbarhet hos individet. Nordahl et al. (2005, s. 192) forteller at det er sammenheng mellom atferdsvansker og dårlig sosial kompetanse, noe som igjen fører til at de ofte blir avvist av jevnaldrende (Drugli, 2013, s. 125). I tillegg opplever sårbare elever dårligere lærerstøtte enn de elevene som mestrer det sosiale og faglige godt (Faldet & Nordahl, 2017, s. 51). Dette er svært uheldig med tanke på hvor viktig en god lærer-elev relasjon er for elevens trivsel og læring i skolen, samt elevenes selvbilde (Faldet & Nordahl, 2017, s. 49; Nordahl et al., 2005, s. 238-240). Elevenes selvbilde utvikles i samspill med lærerne og de andre elevene. Elever med atferdsutfordringer er derfor ekstra sårbare når det kommer til utvikling av selvbilde og tro på seg selv (Kinge, 2015, s. 35-38). De trenger trygge voksne som kan hjelpe dem å forstå hvem de er, hva de kan og hvilke verdier de har (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 78). Friluftsliv blir gjerne trukket frem som en fin arena for å bygge relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev (Edlev, 2008, s. 78). Å være ute i naturen gir elever med atferdsvansker mulighet til å vise andre sider av seg selv (Unheim & Frenning, 2019, s. 185). I tillegg er det samhandling og dialogmuligheter som ikke finnes innendørs (Kinney, 2018, s. 176; Krempig, 2020, s. 244).

Mange elever med atferdsvansker har over lang tid opplevd lite mestring på skolen, noe som preger deres motivasjon negativt (Akseldotter og Grimstad, 2009, s. 13; Stornes & Bru, 2011, s. 428). Den tøffe ytre atferden elevene viser, er gjerne elevenes forsvar for å skjule angst, tristhet og utrygghet (Akseldotter og Grimstad, 2009, s. 13). Disse følelsene påvirker igjen elevenes mestringsforventninger i negativ retning og gir lav innsats (Bandura, 1977a, s. 82). Forskning har vist at friluftsliv har positiv innvirkning på barns opplevelse av glede, ro, gir mindre angst og bekymringer (Tillmann, 2018, s. 711; Wold, 2020, s. 31).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som lærerstudent og vikar på en barneskole har jeg erfart at elever med ulike atferdsproblemer kan være vanskelig å bygge en relasjon med, enten de er utagerende eller stille og tilbaketrukkne. Jeg har opplevd at det kan være vanskelig å få dem motivert til skolearbeid og noen viser en tøff, ytre atferd for å unngå arbeidsoppgavene som skal gjøres. De får dermed få mestringsopplevelser på skolen, og viser seg fra en negativ side fremfor lærere og medelever. Erfaringer fra friluftsliv i praksis, der elever med atferdsvansker fikk vise en annen side av seg selv, gjorde at jeg ble inspirert til å lese tidligere forskning knyttet til atferdsvansker og friluftsliv. Håpet er at de positive innvirkningene friluftsliv har på ulike atferdsvansker, også kan være til hjelp for slike elever i skolen. Derfor ønsket jeg å intervju lærere som har erfaring fra friluftsliv sammen med elever med ulike atferdsvansker for å høre hvilke erfaringer de har rundt temaet friluftsliv og elever med atferdsvansker.

## 1.2 Formål og problemstilling

Denne studien har som formål å undersøke hvilke erfaringer kroppsøvingslærere i barneskolen har med elever med atferdsvansker i friluftsliv. Målet er at denne studien kan gi innsikt i hvordan friluftsliv kan brukes sammen med elever med atferdsvansker, og hvordan friluftsliv påvirker disse elevenes atferd, motivasjon og mestringsopplevelser. Det er ønskelig at denne studien kan bidra til inspirasjon og kunnskap, slik at flere lærere ser hvordan friluftsliv kan være en positiv arena for elever med atferdsvansker, og tar klassen eller mindre grupper med seg ut i naturen. Tiden lærerne investerer sammen med elevene i naturen, og hvordan de legger til rette for gode mestringsopplevelser, vil forhåpentligvis også ha positive innvirkninger på elevenes vansker i skolehverdagen generelt. Med dette som utgangspunkt ble problemstillingen for dette masterprosjektet følgende: «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg barneskolelærere om bruk av friluftsliv for elever med atferdsvansker?».

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne studien består av fem hovedkapitler, med tilhørende underkapitler. Det starter med et innledende kapittel, før sentrale teorier og tidligere forskning blir presentert i kapittel to, teorikapittelet. I kapittel tre blir studiens metode beskrevet gjennom ulike delkapitler som tar

for seg kvalitativ forskning, metodiske valg som er tatt i prosjektet, samt analyseprosessen. Deretter presenteres funn og drøfting i et eget kapittel med tilhørende underkapitler, hvor sentrale funn blir presentert og drøftet. Avslutningsvis kommer et kapittel med oppsummering og konklusjon, før litteraturliste og vedlegg.

## 2. Teori

I teorikapittelet presenteres begrepene atferdsproblemer, samt mulige årsaker til atferdsproblemer, og friluftsliv. Deretter blir det en gjennomgang av teoriene friluftslivspedagogikk, emosjonsbasert tilnærming og mestringsforventning. I tillegg presenteres tidligere forskning om elever med atferdsutfordringer og friluftsliv med tanke på mestring og sosiale utfordringer.

### 2.1 Atferdsproblemer

Atferdsproblem er et begrep som kan være vanskelig å forklare, og er ifølge Aasen et al. (2002, s. 27) et overforbrukt begrep. I hverdagspråket regnes atferdsproblemer som utagerende atferd som registreres av andre, atferd som vi reagerer negativt på fordi den bryter med forventninger eller det som er akseptert i bestemte sammenhenger (Aasen et al., 2002, s. 27). Det kan også være hemmet atferd og angst som resulterer i sosial tilbaketrekning (Aasen et al., 2002, s. 27). Dersom barnets atferd er avvikende ut fra alder og utviklingsnivå i både intensitet og varighet, har barnet som oftest atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 48). Likevel er det vanlig at barn har problematisk atferd fra tid til annen, uavhengig av kjønn, alder, familiebakgrunn, skoletilknytning og kognitive forutsetninger (Nordahl et al., 2005, s. 31). Å vise problematisk oppførsel i ulike perioder i livet, er å regne som normal utvikling og er en del av alle menneskers utviklings- og læringsprosess (Nordahl et al., 2005, s. 31). Dersom problematferden er omfattende, utvikler seg over tid, er hemmende for barnets vekst og utvikling og/eller er en krenkelse eller betydelig plage for andre, har barnet et atferdsproblem (Nordahl et al., 2005, s. 31-32). Det brukes mange ulike begreper for atferdsproblemer i både hverdagspråk og i fagterminologier. Noen av begrepene er som følger: emosjonelle problemer, atferdsavvik, atferdsforstyrrelser, sosiale vansker, psykososiale problemer, mistilpasning, tilpasningsvansker, disiplinproblemer og samspillsproblemer (Aasen et al.,

2002, s. 27). Hva som blir sett på som et atferdsproblem er kontekstavhengig og har ulike toleranseterskler (Aasen et al., 2002, s. 27). Innenfor pedagogikken defineres atferdsproblem som atferd som ikke kan aksepteres ut fra enten de skrevne eller uskrevne lovene som gjelder i samfunnet man lever i (Aasen et al., 2002, s. 33). Spesialpedagogen Samuel A. Kirks definisjon av atferdsproblemer er atferd som helt klart hemmer eller forstyrrer andre og/eller barnets egenutvikling (Kirk, 1972, i Aasen et al., 2002, s. 33).

I pedagogikken skiller man mellom to kategorier atferdsproblemer. Elever med sosiale vansker og elever med emosjonelle vansker. Sosiale vansker er en merkelapp som settes på barn som har utagerende atferd, manglende selvkontroll og impulskontroll, aggressive handlinger, løgnaktighet, destruktiv atferd, og disiplinproblemer (Aasen et al., 2002, s. 33-34). I tillegg sliter disse barna med antisosial atferd, har liten eller ingen sosial kontakt og evne til å forstå andres situasjon, følelser og konflikter (Aasen et al., 2002, s. 33-34). Barnas sosiale kontakt innebærer ofte konflikter og aggresjon, for de er usikre på hvilken atferd som forventes og hvordan de skal oppføre seg i forskjellige situasjoner (Aasen et al., 2002, s. 34).

Elever med emosjonelle vansker kan være nervøse barn, barn med hemmet atferd, personlighetsvansker og barn med nevrotiske trekk (Aasen et al., 2002, s. 34). Emosjonelle vansker viser seg hos barn gjennom angst, unngåelsesatferd, overdreven bekymring og passivitet (Aasen et al., 2002, s. 34). I tillegg er de ofte lei seg, gjerne uten grunn, og viser liten evne i å vise glede og spontanitet, har overkontroll og er ofte preget av aggresjonshemming (Aasen et al., 2002, s. 34).

### 2.1.1 Årsaker til atferdsproblem

Det er forsket på sammenhengen mellom gener og miljø når det gjelder barn som utvikler eller ikke utvikler atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 18). Hvordan genene kommer til uttrykk er avhengig av miljøet barnet lever i. Dersom et barn har genetisk disposisjon for atferdsutfordringer kan genene «skrus av» i et optimalt oppvekstmiljø, mens de kan aktiveres i et negativt miljø der barnets behov ikke blir møtt og forstått (Drugli, 2013, s. 18). Likevel kan barn som vokser opp i trygge miljø ha genetiske forutsetninger som fører til utfordrende atferd (Drugli, 2013, s. 18). Det kan være mange ulike årsaker til at barn utvikler

atferdsproblemer utover det som er å se på som normalutvikling og en del av det å være menneske. Dette kan være dårlig økonomi, depresjon hos foreldre, vold og seksuelt misbruk, omsorgssvikt, dårlig oppfølging av foreldre og avvikende vennerelasjoner (Drugli, 2013, s. 26-27). Atferdsvansker kan også være en reaksjon på negativ oppdragerstil og dårlige søskenrelasjoner (Drugli, 2013, s. 26-27). Atferdslidelse (CD), trasslidelse (ODD) og psykiske vansker kan oppstå hos barn som er i en eller flere av de nevnte risikogruppene (Drugli, 2013, s. 26). Andre diagnoser som tilhører gruppen av barn med ulike atferdsvansker er ADHD, Aspergers Syndrom og Tourettes Syndrom (Nordahl et al., 2005, s. 39). I tillegg er angst, depresjon, sosial tilbaketrekking og psykosomatiske problemer som uro, muskelspenninger, vondt i magen og hodepine også ulike typer problematferd (Ogden, 2022, s. 148). Denne oppgaven tar utgangspunkt i atferdsutfordringer hos elever, både med og uten diagnoser, for mange elever blir ikke diagnostisert før etter de har startet på skolen (Engh, 2014, s. 10). I tillegg er det elever som ikke får noen diagnose, men likevel har atferdsproblemer (Ogden, 2022, s. 18).

## 2.2 Friluftsliv

Klima- og miljødepartementets Meld. St. 18 ((2015-2016), s. 10) definerer friluftsliv som «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». Definisjonen bruker begrepet fritid, men kan også gjelde i skoletid der elevene er ute i naturen, får naturopplevelser og miljøforandringer (Krempig, 2020, s. 239). Friluftslivsforståelsen i Meld. St. 18 ((2015-2016), s. 10-11) er vid og rommer opphold og ferdsel i alt fra parker og grøntområder i byer og tettbygdestrøk, til mer uberørt natur i skog, fjell og til sjøs. Det er i de senere årene blitt tillatt å kalle opphold og turgåing i parker og grøntområder i byer og tettbygdestrøk for friluftsliv. Dette har sammenheng med at stadig flere bor på slike steder, og et økende fokus på folkehelse der regjeringen ønsker at flest mulig skal ha mulighet til å utøve enkelt og kortreist friluftsliv i nærmiljøet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 15). Friluftsliv er en tradisjon, et kulturmønster og et innslag i livsmønsteret i de skandinaviske landene (Tordsson, 2014, s. 11). Sentralt er naturopplevelser og fysisk aktivitet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Tradisjonelt har folk drevet med friluftsliv i uformelle situasjoner med familie og venner. I vårt moderne samfunn foregår fortsatt friluftsliv sammen med familie og venner i helger, ferier og andre ledige stunder, men brukes også i ulike samfunnsapparat som skole og helsevesen (Tordsson, 2014, s. 11). Både stortingsmeldingen og Tordsson påpeker en rekke goder og kvaliteter ved friluftsliv. Dette er

blant annet personlig utvikling, sosial utvikling, endring av atferd, glede, selvtillit, selvbylde, sunnhet og psykisk balanse (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10; Tordsson, 2014, s. 12). For at friluftsliv skal ha mulighet til å gi alle disse godene for folkehelsen, er det helt nødvendig at barn og unge blir introdusert for friluftsliv. Barn som får positive opplevelser og glede av å være i naturen, vil fortsette med dette videre i livet og igjen ta med egne barn ut i naturen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 11). Slik poengterer Meld. St. 18 ((2015-2016), s. 11) at friluftsliv kan være en kilde til god helse og livskvalitet hele livet.

De siste årene har en rekke nye friluftslivsaktiviteter som gir spenning, action og utfordringer økt (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 15). Bølgesurfing, kiting og terrengsykling er blant de nye friluftslivsaktivitetene. Dette er aktiviteter som krever utstyr, og er i kontrast til det tradisjonelle norske friluftslivet som krever lite og enkelt utstyr. Fotturer er fremdeles den vanligste friluftslivsaktiviteten. Naturopplevelse, stillhet og fred, i tillegg til å komme seg bort fra mas og stress, er det folk lengter etter og som de finner når de driver med friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14). Ferdsl i naturen krever at man planlegger etter evne, fysisk form og kan gi opplevelser av å mestre vær og terreng, noe som er en sentral del av den norske friluftslivstradisjonen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14). Erfaringene man gjør seg når man driver med friluftsliv bidrar til personlig utvikling på mange plan, og utvikling av ferdigheter som er nyttige å ta med seg videre.

## 2.3 Friluftslivspedagogikk

Ifølge Tordsson (2014, s. 13-14) kan friluftslivspedagogikk bli forstått på to måter, som pedagogikken i friluftslivet og friluftsliv som pedagogisk metode. Pedagogikken i friluftslivet handler om de konkrete metodene og arbeidsmåtene man bruker når man underviser i friluftsliv. Hensikten er at elevene skal lære ferdigheter og kunnskaper som kreves for å drive med friluftsliv som å lage bål, padle kano og lese kart (Tordsson, 2014, s. 13). Friluftsliv som pedagogisk metode er det enkle liv der vi lever som hele mennesker i naturen med tanker, kropp og følelser (Tordsson, 2014, s. 14). Tordsson (2014, s. 13-14) sier det handler om å organisere og skape situasjoner som gir gode opplevelser og erfaringer sammen med andre i naturen. Ulike situasjoner gir ulike erfaringer og opplevelser som stiller ulike krav, og utvikler menneskelige kvaliteter (Tordsson, 2014, s. 14). Vi lærer om verden vi lever i, om andre og ikke minst om oss selv. Det skjer skjult læring, som ifølge Tordsson (2014, s. 16)

kan ha større gjennomslagskraft hos den enkelte elev, enn lærdom man får fra fakta og pensum. Det er ikke alle elever som får selvtillit og glede av den tradisjonelle læringsmåten skolen bruker (Tordsson, 2014, s. 16). Elevene trenger å oppleve mestring og få gode opplevelser på skolen. Friluftsliv er en god mulighet for positive opplevelser og læring. Det er lærerens ansvar å legge til rette for elevenes læring og ferdighetsutvikling, og å bruke de mulighetene og utfordringene som oppstår og finnes i friluftsliv for å fremme læring og utvikling hos elevene (Tordsson, 2014, s. 18). Friluftsliv er «et liv som engagerer os fullstændigt og integreret når det gælder krop, tanke og følelser.» (Tordsson, 2014, s. 18). Friluftsliv gir oss mulighet for å velge mellom ulike utfordringer, vi får nye erfaringer og kan utvikle oss som mennesker (Tordsson, 2014, s. 18).

## 2.4 Emosjonsbasert tilnærming

Emosjonsbasert tilnærming er basert på emosjonsbasert terapi. Emosjonene våre er først i forklaringsrekken på hvordan vi forstår verden og hvorfor vi gjør det vi gjør (Stiegler, 2015, s. 19). Det er viktig for vår identitetsoppfatning, opplevelsesverden og tilknytning (Stiegler, 2015, s. 19). Det er emosjonene våre som gir indre motivasjon, bidrar til tilknytning, hvordan vi håndterer farer og mestre sosiale situasjoner, holder på og danner relasjoner (Stiegler, 2015, s. 19). Emosjoner kalles følelser, og er kroppslige reaksjoner som forteller hva vi vil, ønsker og bør gjøre (Stiegler, 2015, s. 19). I tillegg hjelper emosjonene oss med å utforske omgivelsene og løse utfordringer i livet (Stiegler, 2015, s. 19). Barn med atferdsutfordringer kan ha vanskeligheter med å kontrollere og regulere sine emosjoner, og vil behøve hjelp og veiledning med å kontrollere og regulere egne følelser. Frykt og skam er vonde og altopplukende emosjoner som kan redusere troen på at vi kan regulere og håndtere opplevelsen (Stiegler, 2015, s. 19). Slike sterke følelser kan gi en følelse av å miste kontrollen (Stiegler, 2015, s. 19-20), og er dermed en motivasjon for å unngå situasjoner som er skumle eller vanskelige og fører til vonde emosjoner. Både gode og vonde emosjoner er der for å hjelpe oss å navigere i livet. Dersom emosjonene ikke lengre er nyttige hjelpemidler, vil det ifølge Stiegler (2020, s. 21) føre til begrensninger, og kalles negative eller onde emosjoner. De negative og onde emosjonene Stiegler (2020, s. 21) snakker om, handler om frykt, skam, opplevelsen av å miste kontrollen og redusert mestringstro.

## 2.5 Mestringsforventning

Begrepet self-efficacy er oversatt som mestringsforventning, og stammer fra Albert Banduras sosial kognitive læringsteori. Denne læringsteorien handler om hvordan menneskets atferd påvirkes av kognitive og miljømessige faktorer som påvirker personens evne til selvstyring i eget liv (Bandura, 1977a, s. 3). Self-efficacy handler om personens mestringsforventning og hvordan denne forventningen påvirker personens innsats for aktiviteten eller oppgaven (Bandura, 1977a, s. 80). Jo sterkere mestringsforventningen er, desto mer motivasjon og innsats har personen. Har man lav mestringsforventning vil dette vise seg gjennom hemninger og frykt for å ikke mestre (Bandura, 1977a, s. 80). Personen vil da gjerne unngå de ubehagelige følelsene av å ikke mestre, og dette påvirker i tillegg hvor mye krefter personen er villig til å bruke og hvor mye hen tåler i møte med hindringer og vanskelige oppgaver (Bandura, 1977a, s. 80). Personer som gir opp for tidlig vil opprettholde de destruktive mestringsforventningene og frykten (Bandura, 1977a, s. 80). Det er nødvendig å utfordre seg selv i trygge omgivelser med aktiviteter personen ikke tidligere har mestret. Ved å bruke tid og fortsette selv om det oppleves vanskelig, vil personen få korrigerende erfaringer ved at de mestret denne aktiviteten (Bandura, 1977a, s. 80). På denne måten økes personens mestringsforventninger, noe som vil ha positiv innvirkning på motivasjonen i liknende aktiviteter.

Ifølge Bandura (1997, s. 37) handler mestringsforventning om hva eleven tror om seg selv og hva hen kan klare, heller enn hvilke ferdigheter eleven faktisk har. Dette betyr at en elev som har gode ferdigheter likevel presterer dårlig fordi eleven har negative mestringsforventninger til seg selv og den aktuelle oppgaven. Det er svært uheldig dersom det er stor avstand mellom elevens ferdigheter og mestringsforventninger, da dette kan påvirke elevens mestringsforventninger og atferd i negativ retning. Elevens atferd påvirkes gjennom hvor mye innsats og utholdenhet eleven har i møtet med vanskelige oppgaver (Bandura, 1991, s. 257). Mestringsforventninger er ifølge Bandura (1977b, s. 193) dynamiske og er forskjellige i ulike situasjoner. Eleven kan ha mestringsforventninger til seg selv i flere situasjoner, mens hen mangler i andre. Eleven trenger motivasjon for å oppleve mestring i ulike sammenhenger og skape positive mestrings erfaringer – og forventninger (Bandura, 1977b, s. 195). Personens mestringsforventninger kan også føre til skjuleteknikker for å unngå undervisningen, føre til mer stress hos eleven i tillegg til større disposisjon for depresjon (Bandura, 1991, s. 257).



Bandura (1997, s. 3) påpeker at mestringsforventningen og hvor lenge personen holder ut, påvirkes av hvilke krav som stilles i situasjonen og hvor mye stress og angst personen opplever. Dette viser at eleven trenger trygghet, tilpassede aktiviteter og oppmuntring underveis for å skape positive mestringsopplevelser. For å ha en positiv mestringsforventning må personen oppleve å ha kontroll i situasjonen, regulere egne tankeprosesser og ha motivasjon (Bandura, 1997, s. 36).

Bandura (1977a, s. 80-81) presenterer fire hovedmetoder som brukes for å redusere defensiv atferd og skape forventninger om mestring. Resultatet av metodene er selvfølgelig avhengig av hvordan metodene anvendes i forhold til den enkelte person (Bandura, 1977a, s. 81). Disse metodene er *Performance accomplishments*, *vicarious experience*, *verbal persuasion* og *emotional arousal*. *Performance accomplishments* kan oversettes til autentiske mestringsopplevelser. Dette blir beskrevet som den mest pålitelige kilden til mestringsforventning fordi den baserer seg på personlige erfaringer (Bandura, 1977a, s. 81). Suksess gir økt mestringsforventning, mens gjentatte feil minsker den, og spesielt hvis det skjer tidlig i hendelsesforløpet. Har man opplevd mestring mange ganger, vil denne følelsen av suksess gjøre det lettere å overse sporadiske feil. Å ikke mestre i starten, men likevel klare en vanskelig oppgave til slutt, kan være en viktig erfaring og motivasjon for at de også senere kan være villig til å stå i utfordrende oppgaver og til slutt mestre (Bandura, 1977a, s. 81). Når mestringsforventninger først er etablert har de en tendens til å generaliseres til liknende situasjoner (Bandura, 1977a, s. 81). *Vicarious experience*, eller vikarierende læring som det kalles på norsk (Danielsen et al., 2020, s. 301) handler om at dersom personen ser andre gjøre og mestre en vanskelig aktivitet, skaper det forventninger om at også hen kan lykkes hvis hen fortsetter innsatsen sin, eller hvert fall oppnå forbedring (Bandura, 1977a, s. 81). *Verbal persuasion* eller verbal overtalelse er lett tilgjengelig og derfor mye brukt for å overbevise personen at hen kan klare det hen ikke har klart tidligere (Bandura, 1977a, s. 82). Denne metoden er den som gir svakest mestringsforventninger og kortest effekt. Har personen gjentatte erfaringer med å ikke lykkes, kan små feil raskt resultere i negative opplevelser til tross for oppmuntring og overtalelse (Bandura, 1977a, s. 82). Den siste metoden er *emotional arousal*. Emosjonell aktivering kan forklare en persons mestringsforventninger i en truende eller vanskelig situasjon der personen kjenner på angst og stress (Bandura, 1977a, s. 82). Når personen kjenner på angst og stress i en situasjon er mestringsforventningen lav og ytelsen

deretter. Det er lettere å tro på suksess og ha en positiv mestringsforventning når man ikke har slike kroppslige reaksjoner (Bandura, 1977a, s. 82).

## 2.6 Tidligere forskning

### 2.6.1 Mestrer ikke skolen

Skolen skal være en trygg og god plass for elevene. Likevel er det en del elever som opplever skolen som et vondt sted (Haug, 2016, s. 68). Det blir en plass der elevene møter gjentatte nederlag og lite mestring (Haug, 2016, s. 68). Elever med atferdsutfordringer, uten påvist diagnose, er den mest utbredte vansken blant elever i skolen (Nordahl, et al., 2018, s. 113). Dette er elever som har lav motivasjon for tradisjonelt skolearbeid (Nordahl, et al., 2018, s. 102). Mange elever med atferdsutfordringer sliter også faglig og har gjerne andre vansker som dysleksi eller forsinket språkutvikling i tillegg (Nordahl, et al., 2018, s. 74; Nordahl, et al., 2018, s. 99). Manglende mestring i skolen over tid gjør elevene motløse, nedstemte og gir manglende motivasjon (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 13). Det er ubehagelig å stadig kjenne på en følelse av nederlag og å ikke mestre når man er på skolen. De kan utvikle negative mestringsstrategier som bråk og uro for å unngå utfordrende og vanskelige læringssituasjoner (Stornes & Bru, 2011, s. 428). Disse elevene trenger mestring og motivasjon gjennom aktiviteter på skolen som kan motivere til arbeidsinnsats. Lite interessevekkende aktiviteter kan også ifølge Akseldotter og Grimstad, (2009, s. 13) føre til regelbrytende atferd som er forstyrrende for klassen og læreren. Elevene viser en tøff ytre atferd som enten kan være elevens forsvar eller et uttrykk for angst, utrygghet eller tristhet (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 13). Eleven kan ha problemer med å forstå hvorfor situasjonene ofte blir håpløse, og læreren har vanskelig for å håndtere denne typen problemer (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 13).

### 2.6.2 Sosiale vansker og konflikter

Ifølge Nordahl et al. (2005, s. 192) er det påvist sammenheng mellom atferdsproblematikk og dårlig sosial kompetanse. Deres dårlige sosiale kompetanse og aggresjonsnivå fører til at de ofte blir avvist av jevnaldrende (Drugli, 2013, s. 125). Avvisning og stigmatisering fra jevnaldrende, gjør at mange føler seg ensomme. Det uheldige er at barn med atferdsvansker som opplever å bli avvist og føler seg ensomme, er mer aggressive enn dem som enten

avvises eller føler seg ensomme (Drugli, 2013, s. 127). Mangel på selvkontroll er en stor del av utfordringen for slike barn når det gjelder sosial kompetanse (Nordahl et al., 2005, s. 257). De har blant annet utfordringer med å vente på tur, møte og forstå andres følelser og reaksjoner. I stedet for å ordne opp i problemene som oppstår ved hjelp av kommunikasjon, lager de heller nye problemer ved å gråte, hyle, ødelegge, slå og stikke av (Drugli, 2013, s. 127). Deres manglende sosiale kompetanse øker risikoen for aggresjon og trusler i sosiale situasjoner for å få sine behov tilfredsstilt og unngå det som ikke er lystbetont (Nordahl et al., 2012, s. 257). Barn med atferdsvansker trenger trening i selvkontroll og sosial kompetanse. Alle har behov for å føle seg likt og kjenne på tilhørighet, og spesielt barn med atferdsutfordringer (Drugli, 2013, s. 126; Nordahl, et al., 2005, s. 16) som opplever mye stigmatisering og avvisning. De andre elevene trenger positive erfaringer med slike elever i situasjoner der elever med atferdsutfordringer oppfører seg annerledes. Barn med atferdsproblemer har mange positive sider og fungerer bra i mange situasjoner (Nordahl et al., 2005, s. 16). Vingdal og Hollekim (2001, s. 32) forteller at det å være ute i naturen skaper unike muligheter for sosial kontakt, der elevene ofte tilbringer tid sammen med andre enn de gjør på skolen. Friluftsliv kan dermed være en fin måte for elever med atferdsvansker å danne relasjoner med andre i klassen. De andre elevene kan også se en annen og mer positiv side av eleven (Edlev, 2002, s. 78). I naturen endres de fastlåste rollene som finnes på skolen, åpner for større likeverdig deltagelse og har bruk for alle hender og utradisjonelle løsninger (Edlev, 2008, s. 78). I samhandling og relasjon med andre jevnaldrende vil barn lære selvkontroll, sosiale ferdigheter og fleksibilitet fordi dette er ferdigheter som er nødvendig for å bli inkludert i sosiale situasjoner og lek (Drugli, 2013, s. 125). Naturen har mange utfoldelsesmuligheter som gir rom for felles opplevelser og å utrette noe i fellesskap. Å være engasjert i samme aktivitet er ifølge Edlev (2008, s. 78) nødvendig for utvikling av fellesskap og relasjoner.

I pedagogisk sammenheng blir naturen sett på som en arena som fremmer sosial utvikling, følelsesmessig kompetanse og minsker konflikter (Edlev, 2008, s. 76). Barn med atferdsutfordringer som lager mye uro og er en forstyrrelse for andre, får fort mye negative korreksjoner, reaksjoner og tilbakemeldinger på alt hen gjør (Nordahl et al. 2005, s. 16). Kjefting blir brukt av lærere for å få elevene til å følge reglene, forandre seg og bli snille, som et middel for å kontrollere og sette grenser for elevene (Ohnstad, 2018, s. 107). Å få kjeft foran andre kan føles ydmykende for eleven det gjelder, noe som kan føre til en fiendtlig holdning

til læreren (Ohnstad, 2022, s. 202). Dette er svært negativt med tanke på at en god lærer-elev relasjon er en grunnleggende forutsetning for å håndtere konflikter, og vite hvordan man best mulig kan møte eleven og dens følelser (Bråten & Falkum, 2019, s. 32; Eriksen & Lyng, 2018, s. 42). Som tidligere nevnt er atferdsvanskene ofte mindre når elevene er ute i naturen. Det er derfor ikke nødvendig for læreren å irettesette elevene like ofte, men heller legge til rette for gode læringsmuligheter sosialt og faglig som elevene kan mestre. Elever med atferdsvansker trenger voksne som bruker tid med dem, gir ros og annerkjennelse (Nordahl et al., 2005, s. 238). Friluftsliv er en fin arena for å gi elevene dette og bygge sterkere relasjoner. Kinge (2015, s. 20) forteller at det har stor betydning å skape tid og rom for gode samtaler i fredstid. Å bli kjent med eleven når hen ikke er i en vanskelig situasjon, der barnet føler seg trygg, sett, hørt og blir møtt med empati for sine følelser og opplevelser, bygger relasjoner (Kinge, 2015, s. 20). Selvbildet til barn med atferdsvansker er ofte negativt i den forstand at barna opplever mye negativ oppmerksomhet i form av korreksjoner og straffesanksjoner, og trenger derfor mer ros og oppmuntring enn andre barn (Nordahl et al., 2005, s. 238-240). Deres selvbilde er preget av, og føres til stadighet med at de ikke klarer å leve opp til egne og andres forventninger, og de føler seg derfor dumme, rare, feile og annerledes (Kinge, 2015, s. 32-35).

Forskning viser at mange elever med atferdsutfordringer har positivt utbytte av å ha friluftsliv. Likevel er det slik at ikke alle elever responderer like bra på friluftsliv i skolen. Elever med atferdsproblemer har behov for forutsigbarhet, rutiner og tydelige regler (Engh, 2014, s. 72; Nordahl et al., 2005, s. 203). Faste rutiner og regler er med på å skape trygghet (Engh, 2014, s. 76). Derfor kan friluftsliv bli en utfordring i den forstand at sted, rutiner på når ting skal skje og hva som skal skje er annerledes enn det eleven er vant til. Dette kan da føre til utrygghet og forvirring, noe som kan komme til uttrykk som aggresjon og lite samarbeidsvilje (Rønhovde, 2018, s. 173). Rønhovde (2018, s. 173) anbefaler å bare endre ett av forholdene om gangen, for å unngå for mye forandring og utrygghet på en gang, noe som ikke er mulig når en skal ha friluftsliv. Når elevene skal ha friluftsliv må læreren informere elevene om hva som skal skje, slik at store forandringer ikke kommer uforberedt på slike elever (Engh, 2014, s. 77). For lærere som har med seg små elevgrupper eller enkeltelever ut i naturen er det lettere å ha tid til den enkelte eleven, skape trygghet og gi eleven tid og oppmerksomhet, i forhold til når en hel klasse skal ha friluftsliv med sine lærere. Da sier det seg selv at lærernes oppmerksomhet må fordeles på flere elever. I små grupper kan lærerne

lage opplegg med utgangspunkt i elevenes styrker og interesser, for å styrke elevenes opplæring i en annen arena hvor de kan oppleve mestring og motivasjon (Nordahl et al., 2005, s. 228).

I samarbeidsoppgaver er det viktig at læreren bistår eleven med atferdsutfordringer å tydeliggjøre og avgrense hens oppgaver, ikke overlate eleven til seg selv, men veilede og følge nøye med (Nordahl et al. 2005, s. 122). Lærere som lærer bort og modellerer samarbeidsevner, emosjonell bevissthet, problemløsning og empati fikk elever med bedre samarbeidsevne, selvkontroll og mindre aggressive, humørsyke og tilbaketrukne elever (Jones, 2004, s. 239). Det vil likevel oppstå konflikter og vanskelige situasjoner med elever med atferdsvansker, selv om elevene er ute i naturen og rammene er annerledes. Det stiller krav til lærerens konflikthåndteringskompetanse. Kommunikasjon er ifølge Bråten og Falkum (2019, s. 101) det viktigste verktøyet i konflikthåndtering. I konfliktsituasjoner er det hensiktsmessig å snakke med eleven på tomannshånd, da det kan være vanskelig å roe seg ned når medelever provoserer eller observerer (Ogden, 2022, s. 202). Friluftsliv gir unike muligheter til å trekke seg bort fra de andre, og gjør det mindre synlig for hele klassen dersom noe skjærer seg for elever med atferdsvansker. Det gir også en annen ro til dialog mellom lærer og elev når de kan være for seg selv. Lærere må tenke gjennom hvordan de møter en elev som er i en konflikt, og har mange negative emosjoner som hen ikke klarer å kontrollere. Å møte eleven med et imøtekommende og vennlig blick kan berolige eleven, mens et aggressivt ansiktsuttrykk vekker aggresjon mot læreren også (Bråten & Falkum, 2019, s. 37). Dersom konflikten har eskalert kan det være vanskelig for lærer å opprettholde et vennlig ansiktsuttrykk, og lærer må heller forsøke å møte eleven med et nøytralt uttrykk (Bråten & Falkum, 2019, s. 37). Læreren må vise at hen bryr seg gjennom å lytte, spørre og vise empati (Bråten & Falkum, 2019, s. 102). Tolk både verbalt og nonverbalt språk for å forstå eleven bedre og hva hen trenger. Gi eleven tid til å roe seg ned, og vær til stede. Et vennlig ansiktsuttrykk med trygg blickkontakt kan gi eleven en følelse av tillit og trygghet (Bråten & Falkum, 2019, s. 37). Er læreren unnvikende med blikket ved høyere konfliktnivå, kan det tolkes som usikkerhet og manglende kontroll hos læreren (Bråten & Falkum, 2019, s. 37). Det eleven trenger er en trygg voksen som kan hjelpe hen å forstå følelsene sine og situasjonen som utløste konflikten.

### 2.6.3 Friluftsliv – avkobling fra skolehverdagen

Abelsen et al. (2018, s. 39-40) har gjennomgått tidligere læreplaner, skoledokumenter og styringsdokumenter for å se hvordan friluftsliv har blitt brukt i den norske skolen. Friluftsliv ble første gang nevnt i Normalplanen av 1939, men opplæring i friluftsliv ble ikke dokumentert før i 1993 og viser at friluftsliv var manglende i skolen (Abelsen et al., 2018, s. 40). Lite endret seg med LK06 til tross for at friluftsliv var en del av læreplanen i kroppsøving og felles danningsemne på tvers av fag (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 19; Abelsen, 2018, s. 42). Friluftsliv er nesten helt fraværende i kroppsøving (Abelsen et al., 2018, s. 42). Ifølge Abelsen et al. (2018, s. 43) har elever på 1.-4. trinn i snitt 7-9 dager på tur og 5.-7. trinn 5-6 dager på tur i løpet av skoleåret. Elever på ungdomstrinnet gir i Murtnes (2018, s. 67) sitt doktorgradsprosjekt om læringssituasjoner i skolens nærmatur uttrykk for at de verdsetter friluftsliv i skolen. Det er en avkobling fra skolehverdagen og regler der de får brukt kroppen, får frisk luft og samtidig lære. Bruk av friluftsliv er noe alle elever har godt av, og spesielt elever med atferdsutfordringer som opplever lite mestring og lav motivasjon på skolen (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 13). En studie gjort i Canada på barn uten diagnose, forteller at barna ga uttrykk for mulighetene naturen gir til lek og aktivitet (Tillmann, 2018, s. 711). Barna opplevde selv at opphold i naturen førte til glede, større sinnsro, pause fra bekymringer og bedre evne til å tenke over ting (Tillmann, 2018, s. 714). De formidlet at naturen hadde påvirkning på deres atferd og følelser (Tillmann et al., 2018, s. 714). Gjennom frilek, utforskning og mulighet til å skape noe i naturen gir det barna mindre angst, reduserer stress og gir økt selvfølelse og bedre selvbilde (Wold, 2020, s. 31). Å være i aktivitet har positiv innvirkning på kognitiv, sosial, emosjonell og fysisk utvikling (Turnnidge et al., 2014, s. 204). Naturen er også en fin arena for å øve på sosiale ferdigheter gjennom å omgås andre og å samarbeide. Her er rammene og forventningene annerledes enn inne i klasserommet, og gir flere muligheter for å være kreativ og selvstendig, noe som er et godt utgangspunkt for sosial samhandling (Wold, 2013, s. 31). Dette er erfaringer og opplevelser som ville vært svært positive for elever med atferdsutfordringer. De trenger positive opplevelser med seg selv, skolen og sosialt. Forskning gjort på barn med ADHD og ADD viser at jo grønnere miljø barna leker i, jo mindre symptomer har barna, og dermed fungerer de bedre både når de er ute i naturen, men også i tiden etter (Bergström & Tronvik, 2012, s. 23; Taylor et al. 2001, s. 66). Et grønt miljø viser til områder med natur, alt fra et lite grøntområde i en skolegård eller park til store naturområder som skog og fjell.

Naturen har i seg selv mange positive virkninger på oss mennesker. I tillegg er det gjort en del forskning på bål, og det viser seg at bål gir en avslappende effekt (Ferneer et al., 2023, s. 184; Lynn, 2014, s. 984). Knitringen, varmen og lukten fra bålet kjennes med sansene. Dersom man er åpen og sensitiv, kan bålet puls og rytme hjelpe oss å finne en indre ro, utvikle følelser, sanser og iboende livsglede (Edlev, 2002, s. 95). Når man tenner bål inviterer det til nærvær og en rolig og hyggelig stund som kan gi sosial kontakt med klassen eller gruppen (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 33).

### 3. Metode

Metodekapittelet vil ta for seg de kvalitative aspektene ved forskning og hvilke metodiske valg jeg har tatt i studien. Først kommer en gjennomgang av kvalitativ metode, semistrukturert intervju og fenomenologisk tilnærming. Deretter blir arbeidet med intervjuguiden, utvalgsprosessen, datainnsamling, transkripsjon og analyse presentert. Avslutningsvis vil etiske vurderinger av gjennomføringen av studien bli tatt opp, samt reliabilitet og validitet. I forskning er det problemstillingen som avgjør valg av metode (Sæle & Hallås, 2020, s. 320). Dermed ble dette en kvalitativ studie, der intervju ble brukt som metode.

I en kvalitativ studie har man få deltakere som man får mye og utfyllende informasjon fra. Dermed er intervju hensiktsmessig for å få vite mest mulig om lærernes erfaringer med tanke på problemstillingen: «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg barneskolelærere om bruk av friluftsliv for elever med atferdsvansker?».

#### 3.1 Forskningsdesign

I startfasen av prosjektet leste jeg litteratur fra liknende studier, lagde prosjektskisse og utarbeidet problemstilling. Problemstillingen dannet utgangspunktet for det videre arbeidet med forskningsprosjektet (Thaagard, 2018, s. 49). Deretter måtte jeg tenke på forskningsdesign, som innebærer retningslinjer som beskriver hvordan man som forsker har tenkt å gjennomføre prosjektet (Thaagard, 2018, s. 50). Oppmerksomheten må rettes mot

hvem, hva, hvordan og hvor. Hvem er egnede deltakere, hva skal undersøkes, hvordan skal det utføres og hvor skal undersøkelsen gjennomføres (Thagaard, 2018, s. 50).

### 3.1.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning ønsker vi å få en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 14). Det kan gjøres ved intervju eller observasjon, der forsker har nær kontakt med deltager, eller ved analyse av visuelle uttrykksformer og tekster (Thagaard, 2018, s. 14). Kvalitative studier kjennetegnes av at de gir et rikt datamateriale som gir mye og grundig informasjon (Høgheim, 2020, s. 29). Informasjonen skal deretter tolkes og analyseres av forsker for å forstå meningsinnholdet i informantens utsagn om ulike opplevelser og erfaringer (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Kvalitative studiers utforming kan endres underveis i undersøkelsesprosessene ettersom nye erfaringer og utfordringer dukker opp (Thagaard, 2018, s. 15).

### 3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

I kvalitativ forskning er fenomenologisk tilnærming vanlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). I fenomenologien søker man å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiv og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Sentralt i fenomenologien er det at den virkelige verden er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Som forsker får man et unikt innblikk i informantenes erfaringer, og det er derfor viktig å være åpen for de erfaringene informantene kommer med (Thagaard, 2018, s. 36). Gjennom en fenomenologisk tilnærming i forskningsprosjektet trekker forsker ut de trekkene som er felles for informantenes erfaringer. Informantenes felles erfaringer i denne studien er knyttet til de fire hovedkategoriene mestring, relasjoner, sosialt og valg av aktivitet. Dette danner grunnlag for en generell forståelse av fenomenet som er studert (Thagaard, 2018, s. 36).

### 3.1.3 Semistrukturert intervju

Intervju er den vanligste metoden i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 89). Gjennom intervju får man god innsikt i hvilke perspektiver og synspunkter informantene har om temaet de intervjues om, i tillegg til personens tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89).



Semistrukturert intervju er derfor en god metode med tanke på min problemstilling. Det er et profesjonelt intervju med en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål innenfor valgte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet har en fleksibel struktur, der man selv bestemmer rekkefølgen på spørsmålene, og kan følge opp med uplanlagte spørsmål ut fra det informanten forteller (Thagaard, 2018, s. 91). Det er likevel viktig å huske at temaene som er viktige for problemstillingen blir tatt opp. Semistrukturert intervju ga meg som forsker mulighet til å bevege meg fritt rundt i intervjuguiden, og komme med oppfølgingsspørsmål som ga en dypere forståelse for informantens erfaringer. Intervjuer og informant samarbeider for å skape mening til informantens erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89).

## 3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet i forkant av intervjuene med utgangspunkt i problemstillingen. På den måten ble det laget spørsmål omkring sentrale temaer for prosjektet. Hovedstrukturen i intervjuguiden var tredelt, der første del omhandlet lærerens utdanning, neste del om lærerens forhold til friluftsliv på fritiden og med klasser, og til slutt en del om erfaringer med elever med atferdsutfordringer i friluftsliv. Intervjuguiden (vedlegg 2) var godt planlagt med spørsmål innenfor de sentrale temaene, og med forslag til oppfølgingsspørsmål for å oppfordre intervjupersonene til å fortelle mer om sine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden var fleksibel i den forstand at spørsmålene ikke måtte besvares i en bestemt rekkefølge, og der intervjuer kunne komme med oppfølgingsspørsmål ut fra intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018, s. 95).

Før jeg skulle gjennomføre intervju med informantene til prosjektet, valgte jeg å ha et prøveintervju med en klassekamerat. Klassekameraten jeg intervjuet har erfaring fra praksis med elever med atferdsutfordringer i friluftsliv, og kunne på den måten svare reflektert på spørsmålene jeg stilte. Prøveintervjuet var slik Thagaard (2018, s. 94) formidler, verdifull trening. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet intervjuguiden, lyttet til intervjupersonen og øvd på å stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg fikk også tilbakemelding av klassekameraten på hvordan han opplevde meg som intervjuer og hvordan spørsmålene var. Etter prøveintervjuet gjorde jeg noen små endringer i intervjuguiden, men viktigst av alt var

treningen jeg fikk som ga økt selvtillit i forbindelse med gjennomføring av intervju (Thagaard, 2018, s. 94).

### 3.3 Utvalgsprosess og presentasjon av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen var det naturlig å intervju et utvalg lærere som jobber i barneskolen, og som alle har erfaring med friluftsliv i skolen. For at lærerne kunne stille som informanter måtte inklusjonskriteriene være oppfylt. Inklusjonskriteriene var at informanten har lærerutdanning, jobber i barneskolen, har utdanning i kroppsøving og/eller friluftsliv og har erfaring med friluftsliv sammen med elever med atferdsutfordringer. I kvalitative studier er det få personer som deltar, og det er derfor svært viktig med strategisk utvelging (Thagaard, 2018, s. 54). I strategisk utvelging velges personer eller enheter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategisk med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Det kan være utfordrende å finne personer som er villig til å stille opp i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 56). Man må ha et strategisk utvalg, og samtidig et tilgjengelighetsutvalg som sikrer at deltakerne er villige til å delta og er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg sendte e-post til aktuelle deltakere med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Dette var lærere jeg visst om, eller hadde fått anbefalt og hadde kompetanse innenfor friluftsliv. Mitt inntrykk var allerede da at deltakerne var motivert for å delta og ønsket å bidra med sin kunnskap i mitt forskningsprosjekt. I utvelgesprosessen var det et bevisst valg å inkludere informanter jeg verken kjente personlig eller hadde noen tidligere relasjon til. Dette var for å unngå at eventuelle forutinntatte holdninger eller tidligere erfaringer med disse individene kunne påvirke intervjuenes utfall. Ved å opprettholde en slik distanse, sikret jeg en høyere grad av objektivitet og nøytralitet i datainnsamlingen, noe som er avgjørende for å oppnå valide og pålitelige forskningsresultater.

Da prosjektet ble godkjent av SIKT tok jeg igjen kontakt med dem som hadde sagt seg villig til å delta. De som bekreftet at de fremdeles ønsket å delta, fikk da tilsendt informasjonsskrivet, slik at de hadde litt tid på seg til å lese gjennom og stille eventuelle spørsmål om deltagelsen eller prosjektet. Totalt ble 4 lærere intervjuet, noe jeg betraktet som stort nok utvalg. Ifølge Thagaard (2018, s. 59) kan man vurdere utvalgets størrelse i forhold til et «metningspunkt». Metningspunktet er nådd når studier av flere deltakere ikke vil gi

ytterligere forståelse av det man studere (Thagaard, 2018, s. 59). Tre mannlige og én kvinnelig kroppsøvingslærer ble intervjuet, og kan sees på som representativt i den forstand at det er flere menn enn kvinner som har studiepoeng i kroppsøving (Arnesen et al., 2023, s. 4). Nedenfor er en presentasjon av informantene.

Figur 1 - presentasjon av informantene

	Kjønn og alder	Utdanning	Erfaring
Lærer 1	Mann, 46 år	Allmennlærerutdanning med ett års videreutdanning. Fordypning i kroppsøving.	Lærer på barneskole i 20 år.
Lærer 2	Mann 33 år	Grunnskolelærer. Master i kroppsøving.	Lærer på barneskole i 6 år.  Hadde vanlig undervisning de første årene.  Nå har han tilrettelagte grupper. Dette er grupper på 3-7 elever, der elever med ulike atferdsutfordringer har én dag i uken med friluftsliv. For elever på 3-7. trinn
Lærer 3	Mann, 57 år	Allmennlærerutdanning.  Ett år med kroppsøving og idrettsfag.  Videreutdanning: trenerutdanning, spesialpedagogikk og engelsk.	Lærer i 30 år.  Jobbet som lærer på 1-10. trinn.  Jobbet 17 år på en institusjonsskole innenfor barnepsykiatrien.  Arbeider nå på vanlig barneskole med enkelt elever.

Lærer 4	Kvinne, 37 år.	Allmennlærerutdanning.  Videreutdanning i veiledningspedagogikk og friluftsliv.	Lærer på barneskole i 17 år.  Hovedsakelig vært lærer på mellomtrinnet.
---------	----------------	---	--

### 3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført fra september til oktober på lærernes arbeidsplass. Før intervjuet startet pratet vi litt sammen for å skape en god og tillitsfull atmosfære. Mitt inntrykk var at informantene følte seg trygge på både stedet og meg som intervjuer. Å skape en god og tillitsfull atmosfære som gir trygghet er ifølge Thagaard (2018, s. 105) viktige forutsetninger for kvaliteten på intervjuet. Deretter ble informantene spurt om de hadde lest informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt på e-post, og om de hadde noen spørsmål. De fikk i tillegg muntlig informasjon om at det ble tatt opptak med mobiltelefonen som deretter vil bli transkribert og slettet. Til slutt signerte informantene på to samtykkeerklæringer, slik at vi fikk hvert sitt eksemplar. Alle intervjuene varte i 30-40 minutter. Min oppgave var å være en vennlig, følsom, åpen og styrende intervjuer, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) er noen viktige kvalifikasjoner hos en intervjuer. Som intervjuer måtte jeg kontinuerlig vurdere hva jeg skulle spørre om, og hva som var relevant å følge opp videre. Dette opplevde jeg som det mest utfordrende med intervjusituasjonen. For hvert intervju ble jeg litt og litt flinkere på å skjønne når det var hensiktsmessig å stille oppfølgingsspørsmål, og fulgte intervjuguiden mer fritt. Etter avsluttet intervju og lydopptaket var skrudd av, snakket jeg litt med tre av lærerne som ønsket å snakke mer om intervjuet og temaet.

### 3.5 Transkripsjon

Jeg valgte å ta opptak av intervjuene for å kunne konsentrere meg om intervjuenes innhold og dynamikk. Opptak er også den vanligste måten å registrere et intervju på med tanke på senere transkripsjon og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Lydopptaket registrerer ord, pauser og tonefall, men det er likevel ulike elementer som forsvinner når et sosialt samspill skal gjøres om til ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Lydopptakene ble tatt opp med

mobiltelefonen, og deretter lastet opp på passordbeskyttet datamaskin og slettet fra mobiltelefonen.

Like etter hvert intervju ble intervjuet transkribert. Dette gjorde jeg med tanke på at intervjuet var friskt i minnet, noe som var en fordel da jeg transkriberte. Transkripsjon er oversettelse fra muntlig til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) blir transkripsjonen omgjort fra en fysisk samtale mellom to mennesker, til å bli abstrakt og fiksert i skriftlig format. Jeg opplevde selv at det jeg observerte i det fysiske intervjuet som kroppsspråk, gester, ironi, stemmeleie, åndedrett og intonasjon, først gikk tapt i lydopptaket og enda mer i transkripsjonen, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) formidler. Transkripsjoner er dermed svekkende gjengivelser av fysiske intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Da jeg transkriberte intervjuene valgte jeg å skrive alt informantene sa om til bokmål. Dette gjorde jeg for å sikre informantenes anonymitet, i tillegg til å unngå gjengivelse av stedsnavn. Jeg valgte å transkribere selv for å få en korrekt gjengivelse, og som en forberedelse til videre analyser. Når man skal transkribere må man ta noen valg for hva man vil registrere av småord og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I mine transkripsjoner valgte jeg å gjengi ord for ord, også småord som «så», «eh», «em» og «sant». Det var spesielt en av informantene som hadde lange pauser før hen svarte og underveis i svarene sine. I og med at pausene var så mange og lange valgte jeg å notere ned pausene i transkripsjonene fra alle intervjuene. Gjennom transkripsjonene ble intervjuene strukturert og egnet for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Når jeg ser tilbake på transkripsjonene, ville ikke alle slike småord hatt betydning for besvarelse av problemstillingen, og kunne egentlig vært utelatt fra transkripsjonene.

### 3.6 Analyse

Jeg valgte å ta i bruk tematisk analyse som metode for å analysere datamaterialet. I en tematisk analyse ser man etter temaer i datamaterialet. Et tema kalles i denne sammenhengen også for en kategori, der datamateriale med viktige fellestrekk er samlet i grupper (Johannessen et al., 2018, s. 279). I en tematisk analyse grupperes svarene man får i tematiske

kategorier, slik at det blir mer orden, lettere å forstå og å se sammenhenger. Hensikten er at de til sammen skal svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 279). Analysen er i mange tilfeller med å skape den endelige problemstillingen for prosjektet (Johannessen et al., 2018, s. 280). Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) har med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin seks punkts metode for kvalitativ dataanalyse, utarbeidet en forenklet versjon med fire steg. Første steg er *forberedelse*, etterfulgt av *koding*, *kategorisering* og til slutt *rapportering* (Johannessen et al., 2018, s. 282).

### Steg 1 – *forberedelse*

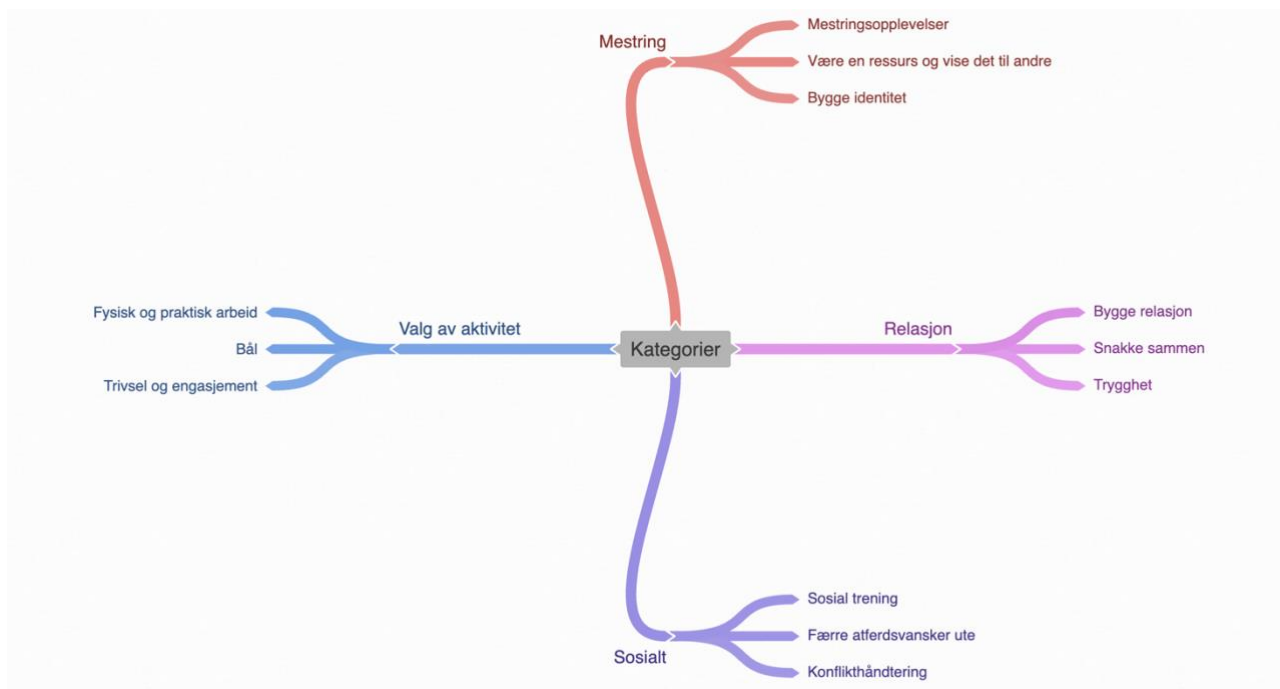
Det første steget i analyseprosessen handler om å få oversikt over datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 283). Johannessen et al. (2018, s. 283-284) anbefaler å gjøre datamaterialet om fra muntlig til skriftlig form. Dette gjorde jeg gjennom transkribering av alle intervjuene, noe som ga en bedre innsikt i datamaterialet. Jeg leste gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger, og fikk dermed innblikk i flere spennende sider ved datamaterialet. Før jeg gikk videre til neste steg noterte jeg stikkord til hvert intervju. Dette opplevde jeg som svært nyttig med tanke på å få oversikt over materialet.

### Steg 2 – *koding*

Steg to er koding, der man skal sette ord på og fremheve viktige poenger i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 284). Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 284) koder man datamaterialet for å få oversikt over innholdet, få ny og dypere innsikt i datamaterialet og for å tilrettelegge for videre kategorisering. I denne fasen var jeg opptatt av å skape en dypere oversikt, finne sammenhenger og systematisere dataene. I kodeprosessen stiller man seg spørsmål underveis, der spørsmålene man stiller er med på å bestemme kodingen (Johannessen et al., 2018, s. 285). Jeg brukte spørsmålet «hva handler dette om» som utgangspunkt for min koding. Kodingen ble gjennomført i tekstbehandlingsprogrammet Microsoft Word. Det ga meg mulighet til å enkelt markere, redigere og lage kommentarer underveis. I tillegg er det som Johannessen et al. (2018, s. 294) sier lett å flytte rundt og samle datamaterialet, samt muligheten til å finne igjen ting ved bruk av søkefunksjonen. Jeg begynte med å lage en tabell med to kolonner i Word (figur 2). En kolonne kalt datamateriell med svarene fra intervjuene, og en kolonne kalt kode. Jeg satte alle svarene jeg fikk i et eget



kom jeg frem til fire hovedkategorier som jeg har kalt mestring, relasjon, sosialt og valg av aktivitet. Hver hovedkategori er igjen delt inn i tre underkategorier slik det vises på tankekartet under.



Figur 3: Tankekart over hovedkategorier og underkategorier

#### Steg 4 – rapportering

Det siste steget er rapportering, hvor man skal presentere temaene i resultatdelen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Denne fasen av analysen blir presentert i kapittel 5 som tar for seg presentasjon av funn og drøfting. Som Johannessen et al. (2018, s. 301) sier er kategorisering og rapportering nært knyttet sammen. Det erfarte jeg også, ved at noen av underkategoriene ble naturlig å endre underveis i skriveprosessen av kapittel fem, funn og drøfting.

### 3.7 Etske refleksjoner og vurderinger

Forskningsetikk er konkretisering av forskningsetiske normer som skal sikre ansvarlig og etisk god forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2018). Som forsker forplikter man seg til å følge de forskningsetiske



retningslinjene. Derfor har jeg gjennom hele prosjektet tatt utgangspunkt i flere av de forskningsetiske retningslinjene NESH har utarbeidet. Disse vil bli presentert nedenfor.

Det ble gjennomført intervju med lydopptak, samt innhentet signatur fra informantene i forbindelse med samtykkeerklæringen. Både lydopptak og signatur er personopplysninger, selv om personene anonymiseres i publikasjonen (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør [SIKT], u.å.). Personopplysninger setter juridiske krav om personvern gjennom personopplysningsloven, og er viktig i forskningsetikken. Grunnet dette ble forskningsprosjektet meldt til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT), der informasjon om prosjektet, informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide var med (Referansenummer: 599349). Prosjektet ble godkjent av SIKT 08.09.2023 (Vedlegg 1).

Frivillig, informert samtykke er et hovedprinsipp i all forskning (NESH, 2021, s. 18). Frivillig samtykke innebærer at informanten selv har besluttet å delta i studien uten noen form for ytre press (NESH, 2021, s. 18). I tillegg er det krav om informert samtykke. Det betyr at informanten har fått god og tilstrekkelig informasjon av forskeren, slik at hen forstår hvorfor hen blir spurt, hva opplysningene skal brukes til, lagring av data og eventuelle ulemper deltagelsen kan medføre (NESH, 2021, s. 19). Deltagerne i studien fikk en e-post med et åpent spørsmål om de ønsket å delta på et intervju i forbindelse med masterprosjektet mitt. Lærerne som takket ja, fikk tilsendte informasjonsskriv med samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. De fikk dermed mulighet til å lese gjennom og stille eventuelle spørsmål før intervjuet. Deltagerne fikk informasjon både i informasjonsskrivet og muntlig om at det når som helst er lov å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn, slik NESH (2021, s. 18) poengterer. Før gjennomføring av intervjuet skrev informantene under på samtykkeerklæringen. Samtykket skal være dokumenterbart (NESH, 2021, s. 18).

Informantenes anonymitet skal sikres gjennom hele forskningsprosjektet. Det ble gjort anonymisering etter intervjuet, slik at informasjonen ikke kan spores tilbake til deltakerne, skolen eller elever (NESH, 2021, s. 23). Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informasjonen deltakeren har gitt skal behandles fortrolig og etter avtale, der ingen andre enn studenten og veileder har tilgang til informasjonen. For å sikre informantenes anonymitet og

konfidensialitet på best mulig måte ble intervjuene lagret på passordbeskyttet datamaskin og transkribert. Lydopptakene ble deretter slettet.

### 3.8 Reliabilitet og validitet

Uavhengig av hva det forskes på og hvilke metoder som brukes, stilles det krav til at gjennomføringen er vitenskapelig og til å stole på (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Det stilles altså krav til reliabilitet og validitet. Reliabilitet kan også kalles målesikkerhet eller nøyaktighet, og viser til om en undersøkelse eller måling er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Sæle & Hallås (2020, s. 335) poengterer også at reliabilitet er knyttet til at forskningsmetoden som brukes er egnet for å finne svar på problemstillingen. Ut fra problemstillingens formulering var det mest hensiktsmessig å bruke semistrukturert intervju. Gjennom intervjuene fikk jeg innblikk i lærernes erfaringer med bruk av friluftsliv sammen med elever med atferdsvansker. Jeg fikk god innsikt, og mulighet til å stille utfyllende og oppklarende spørsmål underveis. Intervjuene med lærerne ga meg god informasjon om barneskolelærernes refleksjoner knyttet til bruk av friluftsliv med elever med atferdsvansker. Det lærerne fortalte samsvarer med funn i andre studier som Fasting et al. (2023), Tillmann et al. (2018) og Wold et al. (2020). Studiens resultater er konvergens noe som også er med på å sikre reliabiliteten i studien min. Ifølge Nyeng (2012, s. 107) er reliabilitet vurdert ut fra konsistens og konvergens. Konsistens er knyttet til funn over tid, altså om resultatene er de samme om man gjør studien på nytt, mens konvergens er om andre forskere har funnet noenlunde samme resultater andre steder. Andre studier har resultater og funn som er noenlunde samsvarende med mine funn og resultater, noe som styrker studiens reliabilitet. Ved at jeg har redegjort for forskningsmetoden, hvordan informantene ble valg ut, gjennomføring av intervjuer og analyseprosessen økes reliabiliteten (Nyeng, 2012, s. 105-107). Ut fra dette er reliabiliteten tilfredsstillende for å kunne svare på følgende problemstilling: «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg barneskolelærere om bruk av friluftsliv for elever med atferdsvansker?». Til tross for at forskningsmetoden er nøye beskrevet og intervjuguide lagt ved som vedlegg, vil det i kvalitative studier alltid være en egenart med dem som blir intervjuet og forsker som intervjuer. Det vil likevel være reliabilitet i funnene dersom differansen mellom funnene er svært lav (Nyeng, 2012, s. 106).

Validitet handler om at du måler det som er formålet å undersøke eller måle, og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). Dette kalles begrepsvaliditet, og er knyttet til dataenes gyldighet (Nyeng, 2012, s. 109). Validiteten i prosjektet kan styrkes gjennom transparens (Thagaard, 2018, s. 189). Det vil si teoretisk gjennomsiktighet gjennom beskrivelse av teoretisk ståsted som utgangspunkt for tolkningene våre, og hvordan analysen danner grunnlag for våre tolkninger og konklusjon (Thagaard, 2018, s. 189). For å gjøre studien transparent har jeg gitt en detaljert beskrivelse av utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervju og transkripsjon. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg (vedlegg 2). Analyseprosessen er også nøye beskrevet steg for steg for å sikre studiens validitet. Studien er også transparent ved at det tydelig vises hva som er sitater fra intervju, og kan dermed ikke forveksles med forskers egne fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 188).

## 4. Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen blir resultatene fra analysen lagt frem og drøftet opp mot relevant teori som ble presentert i teorikapittelet. Dataene som brukes er hentet fra analyse av intervjuene, der jeg lagde kategorier med utgangspunkt i fellestrekk i informantenes erfaringer. Mestring, relasjon, sosialt og valg av aktivitet er de fire hovedkategoriene. For å svare på problemstillingen: «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg barneskolelærere om bruk av friluftsliv for elever med atferdsvansker?», blir hovedkategoriene drøftet gjennom inndeling i underkategorier, bruk av teori, samt sitater fra informantene. Ved å drøfte lærernes utsagn ved hjelp av teori og tidligere forskning, ønsker jeg å tydeliggjøre sammenhenger og gi funnene et dypere innhold.

### 4.1 Forforståelse - lærernes forståelse av atferdsvansker

Å ha en forforståelse av lærernes perspektiver på elever med atferdsvansker, er viktig for den videre diskusjonen og analysen. Gjennom intervjuene ble lærernes oppfatninger om atferdsvansker indirekte utforsket ved å stille spørsmål som oppmuntret dem til å dele sine tanker og erfaringer. Dette bidro til en dypere innsikt i hvordan lærerne i studien oppfatter og håndterer atferdsvansker, noe som er kritisk for å forstå kompleksiteten i lærer-elev-dynamikken.

Lærer 1 forbinder elever med atferdsvansker med elever som lager uro, støy, som har mye energi og behov for å bevege seg. Det er elever som er uforutsigbare, får ulike innfall og blir sint eller lei seg når et eller annet skjer. Ifølge lærer 2 har de fleste elevene hans utfordringer knyttet til uro og lav motivasjon for tradisjonelt skolearbeid. Også elever som har sosiale utfordringer er med i tilrettelagte grupper for elever med ulike atferdsvansker. For lærer 3 er atferdsvansker alt fra de elevene som har problemer med å sitte stille og jobbe med tradisjonelt skolearbeid, til ulike diagnoser og psykiske lidelser. Lærer 4 forteller at atferdsvansker er veldig fremtredende innendørs på skolen i form av bråk, språkbruk, elever som stadig havner i konflikter og/eller vegrer seg for å gjøre skolearbeid. Hun er opptatt av at alle elever og atferdsvansker er ulike, og dermed må hver enkelt elev bli sett og behandlet ut fra sine behov. Det er ulike grunner til at det oppstår atferdsvansker, uten at det trenger være en bakenforliggende diagnose. Lærerne snakker om atferdsutfordringer generelt. Felles for deres uttalelser er at atferdsvanskene påvirker elevenes læringspotensial og sosiale interaksjoner, og gjør at elevene har behov for støttetiltak og pedagogiske tilpasninger i skolehverdagen. Lærerne nevner ingen konkrete diagnoser foruten lærer 3 som har erfaringer med elever med psykiske lidelser. Det er dermed naturlig å videre forholde seg til at atferdsvansker både kan være elever med og uten diagnoser med ulike utfordringer med karakter av både sosiale og emosjonelle atferdsvansker, slik det skilles mellom i pedagogikken.

## 4.2 Mestring

### 4.2.1 Mestringsopplevelser

Mange elever med ADHD, Tourettes og andre atferdsvansker har over lang tid opplevd lite mestring i skolen (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 13). Å være i naturen gir muligheter for å oppleve mestring (Ferneer et al., 2023, s. 38). Dette samsvarer også med lærerne i denne studien sine utsagn, slik det kommer frem fra lærer 3:

*Ja, det er jo ved å gi dem mestringsopplevelser igjen. De har jo ofte masse erfaringer med ting de ikke fikk til, særlig da i teoretiske sammenhenger, så det å finne noen ting de behersker og som de likte å holde på med og kunne.*

Å drive med friluftsliv gir andre muligheter til å oppleve mestring, enn det en vanlig skoledag inne gjør. *«De får på en måte litt sånn tid der de kan vise at de har noen kvaliteter, og de kan oppleve en mestring som de kanskje ikke gjør inne, når de er ute å gjør helt andre ting»* (lærer 1). Gjentatte erfaringer med lite mestring i skolehverdagen, er negativt med tanke på elevenes mestringsforventninger og motivasjon (Bandura, 1977a, s. 80). Slik det fremkommer av lærer 1 og lærer 3 sine erfaringer, ser det ut som manglende mestring knyttet til teori og innendørsundervisning, ikke gjelder elevenes mestring i friluftsliv. Lærernes erfaringer stemmer overens med Bandura (1977b, s. 195) som forteller at elever som mangler mestringsforventninger og motivasjon i noen sammenhenger, kan ha mestringsforventninger og motivasjon i andre situasjoner. Aktivitetene og forventningene er annerledes i friluftsliv. Dette gir elever med atferdsvansker muligheter til å være i aktivitet og finne noe de synes er kjekt, passe utfordrende og slik få mestringsopplevelser. Dersom elevene skal introduseres for en ny aktivitet, vil noen elever ha gode mestringsforventninger fordi aktiviteten er knyttet til friluftsliv, en situasjon der de har opplevd mye mestring, mens andre elever kan ha lavere mestringsforventninger. Ifølge Haukeland (2020, s. 186) har elever med lav mestringsforventning behov for å bli introdusert for ulike aktiviteter og erfaringer som kan gi mestringsopplevelser, der eleven opplever det som håndterlig og meningsfullt (Haukeland, 2020, s. 186). Oppgaver og aktiviteter i friluftsliv er noe annet enn teoretiske, skriftlige oppgaver. Det kan derfor være lettere for elevene å se nytten av praktiske oppgaver, bli motivert og oppleve mestring i friluftsliv.

Elever med atferdsvansker har ofte uro og/eller mangel på motivasjon som gjør at de sjelden opplever mestring i skolehverdagen (Manger, 2012, s. 18). De trenger gjerne ytre motivasjon i form av systematisk ros eller belønning for å utføre en oppgave, og slik ha mulighet til å oppleve mestring (Manger, 2012, s. 18). Verbal overtalelse har kortvarig effekt, men er kanskje det som skal til for at eleven ønsker å prøve. Faldet og Nordahl (2017, s. 49) fremhever at elevenes mestringsforventninger, motivasjon og arbeidsinnsats er avhengig av trygghet, trivsel og positive tilbakemeldinger, noe som samsvarer med funn gjort i denne studien. I tillegg fremhever lærer 2 at valg av aktivitet også påvirker elevenes mestringsopplevelse: *«Aktivitetene er jo der på en måte for å jakte på denne gode mestringsopplevelsen, og når denne kommer så er det masse glede og vilje til å gjennomføre*

*en oppgave da, både sammen med andre og som gruppe da*». Fordelen med friluftsliv er at elevene får umiddelbare tilbakemeldinger på sine handlinger, og kan oppleve mestring i ulike situasjoner (Krempig, 2020, s. 246). Å få autentiske mestringsopplevelser, der elevene opplever at deres egne handlinger resulterer i mestring, er den viktigste kilden for å fremme positive mestringsforventninger (Bandura, 1977a, s. 81). Det er en belønning å mestre (Manger, 2012, s. 18). Opplevelse av suksess gir økt mestringsforventning, mens opplevelse av å feile svekker mestringsforventningene (Bandura, 1977a, s. 81). Spesielt uheldig er det dersom eleven mislykkes i starten av læringsprosessen. Derfor er det som lærer 3 sier, viktig å finne passe utfordrende oppgaver:

*Eh, ja, det er vel litt det at jeg kan legge til rette for sånne aktiviteter da som jeg vet at de har godt av og det får man en del erfaring med etter hvert. Hva slags, hvor man bør legge listen. Hva som kan være passe utfordrende for den og den eleven, med de og de utfordringene.*

Det er ikke nødvendigvis slik at elevene må mestre en ny oppgave eller aktivitet med en gang. De aller fleste mennesker må prøve flere ganger før de får til noe nytt. Å erfare at man kan mestre en oppgave etter litt prøving og feiling er en viktig erfaring både i skolesammenheng og livet ellers, og kan gi videre motivasjon og tro på at de kan mestre andre oppgaver bare de prøver litt (Bandura, 1977a, s. 81). Da lærer 2 fikk spørsmål om hva den viktigste mestringserfaringen elevene får i friluftsliv er, svarte han følgende: «*Det å jobbe mot et mål kanskje, være tålmodig og holde ut. Det tror jeg*». Å jobbe med problemløsning i friluftsliv har vist seg å ha positiv effekt på personens mestringsopplevelse og styrket selvbilde (Kurtze et al., 2009, s. 8).

#### 4.2.2 Være en ressurs og vise det til andre

Mange elever med atferdsvansker opplever mye avvisning og stigmatisering fra andre elever (Drugli, 2013, s. 126; Nordahl, et al., 2005, s. 16). De er redde for å feile, føler seg utrygge, triste og angstfulle, og bruker dermed en tøff, ytre atferd for å skjule ubehagelige følelser av forkortkomming (Akseldotter og Grimstad, 2009, s. 13). Lærer 4 beskriver dette som frykten for å tape ansikt: «*Mange av disse elevene med atferdsvansker er jo redd for å tape ansikt*

*sant. Følelsen av å ikke få til er på en måte, det har de erfart så mye at de em...». Å tape ansikt blir også brukt av Rønhovde (2018, s. 27) for å beskrive hvordan barn med atferdsutfordringer prøver å takle eller skjule en såret stolthet ved å reagere med en tøff ytre atferd. Alle elever har sterke og gode sider i ulike situasjoner. Dette gjelder også elever med atferdsvansker (Nordahl et al., 2005, s. 16). De trenger lærere som gir dem mulighet til å vise frem sine positive sider i en arena de mestrer bedre enn skolen, slik lærer 4 formidler:*

*Ofte så er det jo det at de får vist seg frem og vist hva de mestrer til de andre. Det er kanskje det som er min jobb å sette de i situasjoner der de får vist hvor gode de er på en måte.*

Lærer 4 bruker både friluftsliv som pedagogisk metode og pedagogikken i friluftsliv. Hun bruker friluftsliv som pedagogisk metode ved å legge til rette for situasjoner som gir elever med atferdsvansker mestringserfaringer. Vel så viktig er erfaringene til medelevene som ser at eleven med atferdsvansker mestrer og er annerledes ute i naturen. Friluftsliv som pedagogisk metode gir gode muligheter til å lære om seg selv og andre (Tordsson, 2014, s. 14-16). Pedagogikken i friluftsliv kommer til syne gjennom at elevene får gjøre praktiske oppgaver der elevene lærer og utvikler ferdigheter som er nødvendige når en driver med friluftsliv (Tordsson, 2014, s. 13). Hun gir elever med atferdsvansker mulighet til å mestre, slik at de også kan vise dette til sine medelever. De får da vist seg fra en annen, og mer positiv side. Mestringsopplevelser er helt sentralt for å øke elevenes mestringsforventninger og dermed innsats og utholdenhet for å arbeide med liknende oppgaver og motivasjon for å prøve nye ting. I tillegg trenger elevene tilpassede oppgaver, trygghet, oppmuntring, opplevelse av kontroll og lav grad av emosjonell opphisselse (Bandura, 1977a, s. 82; Bandura, 1997, s. 36). De andre elevene trenger også positive opplevelser sammen med elevene med atferdsvansker. Gjentatte positive opplevelser kan gi dem et nytt syn på disse elevene, noe som vil være positivt for alle parter og skape større trygghet elevene imellom. Det er viktig å skape et miljø der alle elever skal føle seg trygge, utvikle selvstendighet og føle seg viktige i gruppen (Nordahl & Misund, 2009, s. 90). Lærer 1 har også en oppfatning av at friluftsliv kan gi elever med atferdsvansker mestring, der de andre elevene kan oppleve at de er en ressurs som kan bidra positivt:

*For de passer ikke inn i den kanskje tradisjonelle skolehverdagen som vi kanskje for ofte har. Og da er det liksom det at når de er ute, og den måten de fungerer ute, og den måten de bidrar på ute, der de andre elevene ser at de mestrer og er en ressurs, de får ansvar og oppgaver og. Liksom hvis de kan få med seg dette inn, så tenker jeg det er viktig både for det sosiale miljøet, for at de andre elevene liksom ikke, som jeg sa i sted, stigmatiserer og ser ned på disse elevene som kanskje lager litt uro og støy i timene, men tar med seg det at jammen husk hvordan de var ute da. De hjalp jo deg når du skulle spikke eller hjalp jo deg når du skulle løse noen oppgaver i naturen. De visste jo mye mer enn de i naturen, sånn at de skjønner at de elevene og har mye godt å bidra med.*

Lærer 1 og lærer 4 sine erfaringer er samsvarende med funn gjort av Unheim og Frenning (2019, s. 185). De fant i sin studie om uteskole at elever med mye energi og utfordringer på skolen fikk vist andre sider av seg selv når klassen var ute i naturen.

#### 4.2.3 Bygge identitet

Elever med ulike vansker har større problemer enn andre elever med å utvikle en positiv selvpoppfatning og et godt selvbylde (Nordahl & Misund, 2009, s. 60). Dette er ifølge Nordahl og Misund (2009, s. 60) fordi vanskene stopper dem fra deltagelse, de mislykkes ofte og sammenlikner seg med andre. I den tradisjonelle skolehverdagen er disse elevenes svake sider mye i fokus (Nordahl & Misund, 2009, s. 60). Selvpoppfatningen dannes ut fra personens tidligere erfaringer, og påvirker dermed personens handlinger, tanker og følelser i stor grad (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88-89). Friluftsliv blir av lærerne i studien trukket frem som en fin arena for mestring, å bygge opp elevens identitet og selvfølelse, slik lærer 3 forteller: «At det er en fin arena der de kan få oppleve mestring og bygge opp og gjøre seg positive erfaringer som bygger de opp som menneske, og som bygger opp identiteten som både elev og menneske».

Dette kommer også frem gjennom lærer 1 sin erfaring:



*Det viktigste for meg er å gi de mestring tenker jeg. At de kan oppleve at de og duger. De har ressurser å bidra med og komme med, sånn at de liksom kan gå med hevet hode. For de får så mye motgang og så mye nedturer i vanlig tradisjonell skole at å gi de noen gode opplevelser der de får ting til, det tenker jeg er det viktigste å gi de.*

Selvbilde, selvoppfatning og identitet er nært beslektede begreper og brukes om hverandre i litteraturen for å beskrive hvilke forventninger, tanker, oppfatninger og tro personen har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88; Waaktaar, 2019, s. 8). Det er derfor også naturlig at lærerne bruker ulike begreper i sine fortellinger. For å utvikle et positivt selvbilde trekker Kvello (2021, s. 279) frem flere essensielle faktorer. Dette er mestringserfaringer, ros og oppmuntring fra andre og seg selv, bekreftelse, opplevelse av tilhørighet og å observere andre. Mestringserfaringer har blitt trukket frem flere ganger som noe positivt, og er intet unntak når det gjelder å bygge og styrke elever med atferdsvansker sin identitet og selvbilde. De trenger rett og slett mange gode mestringserfaringer, noe som er målet til lærer 2 med friluftslivsundervisning med denne elevgruppen: «*Det jeg ønsker å oppnå er å gi den gode opplevelsen av å få til noe*». Elevenes tanker om seg selv påvirker hva de føler og hva de gjør, noe som igjen påvirker deres identitet og hvem de blir (Waaktaar, 2019, s. 10). Elever med atferdsvansker kan ha utfordringer med å regulere og kontrollere sine følelser. De trenger en lærer med en emosjonsbasert tilnærming som kan hjelpe eleven å forstå hvorfor de reagerer som de gjør, og hva kroppen prøver å fortelle dem. Sterke og vonde følelser reduserer mestringstroen, fører til unngåelse av vanskelige eller skumle situasjoner hvor elevene ikke opplever kontroll (Bandura, 1977a, s. 82; Stiegler, 2015, s. 19-20). En emosjonsbasert tilnærming kan hjelpe elevene å bli møtt, forstått og ta kontroll over seg selv og sine følelser, slik at de etter hvert kan prøve en aktivitet eller situasjon som oppleves vanskelig. Elever som opplever mye ubehagelige følelser, trenger en lærer som har tid til å være der så lenge det kreves. For en lærer som har ansvaret for én eller noen få elever er dette lettere å gjennomføre enn for lærere som har ansvar for en hel klasse. I tillegg er det ulikt hvilke utfordringer elevene har, hvor mye de strever med og hvor mye oppfølging og tilrettelegging de trenger fra lærer for å føle seg trygge og få mestringserfaringer ut fra sine ferdigheter. Disse elevene trenger positive opplevelser og mestringserfaringer som kan bygge dem opp som menneske. Lærerne må gi elevene selvillit til å gjøre noe de kanskje egentlig ikke våger eller har tro på at de kan mestre (Nordahl & Misund, 2009, s. 106).

I utviklingen av elevenes identitet er også ros, oppmuntring, bekreftelse og å observere andre sentralt. Dette kan knyttes til to av metodene Bandura fremmer for å redusere defensiv atferd og fremme mestringsopplevelser, nemlig verbal overtalelse og vikarierende læring. Lærer 2 fremmet viktigheten av ny selvtillit og tro på egne evner: *«La de få ny selvtillit og ny tro på egne evner og»*. De kan trenge oppmuntring for å starte, en lærer som gir dem tro på at de kan få det til, oppmuntring underveis og bekreftelse på hva de fikk til. Elevene trenger ros og anerkjennelse for det de har mestret i ulike deler av prosessen, uavhengig av resultat. Noen elever har liten grad av selvevaluering, overlater evalueringen til andre og tror og føler seg dermed ut fra den siste tilbakemeldingen de fikk (Kvelling, 2021, s. 279). For elevene som har det på denne måten er det avgjørende at læreren gir dem skryt og ros for det de har fått til, slik at de kan få mestringsfølelse og tro på seg selv. Er læreren opptatt kan det resultere i at deres selvoppfatning forteller at de fortsatt ikke har mestret og gjort det godt nok, og vil dermed ha negativ innvirkning på selvoppfatningen. I motsatt ende har man elevene som er lite mottagelige for ros og anerkjennelse. Uavhengig av hva læreren sier, har de en negativ selvoppfatning som gjør at de ikke klarer ta til seg velfortjent ros fordi det ikke samsvarer med selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 89). Vel så viktig som spesifikk ros og anerkjennelse, er anerkjennelse og bekreftelse av eleven som person uavhengig av prestasjoner og handlinger, slik at eleven kan føle seg viktig, trygg og elsket (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 98-99). Vikarierende erfaringer kan også bidra til å bygge identitet. Ved å observere andre elever som mestrer, eller blir gradvis bedre, kan det gi tro på egen mestring. Dersom eleven ser andre elever streve og klarer det bedre selv, har dette positiv effekt på elevens selvoppfatning og mestringsfølelse, men kan ha negativ effekt dersom eleven sammenlikner seg med en som får det bedre til (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 113). Tidligere i denne studien har det kommet frem at lærerne fremhever friluftsliv som en arena hvor elever med atferdsvansker mestrer mye, og kan vise andre elever slik lærer 1 forteller: *«Så jeg tenker at sånne konkrete oppgaver er bedre for de for det er noe de liksom kan, de kan vise at de får det til både overfor oss lærere og de andre elevene»*.

## 4.3 Relasjon

### 4.3.1 Bygge relasjon

Relasjonen mellom lærer og elev blir ifølge Spurkeland og Lysebo (2021, s. 8) ansett som den viktigste ressursen i arbeidet med livsmestring, menneskeverd og psykisk helse i skolen. Tre av lærerne som ble intervjuet i denne studien trekker frem friluftsliv som en fin arena for å bygge relasjoner til elever med atferdsutfordringer. Dette kommer tydelig frem gjennom lærer 4: *«Men det med relasjonsbygging er vel kanskje den viktigste tingen og det med mestringsarena er vel kanskje den andre»*. Det er bare lærer 3 som ikke nevner relasjoner direkte i sine uttalelser. Ut fra det lærer 3 forteller er det likevel svært tydelig at han har kunnskap og evne til å danne trygge og gode relasjoner til sine elever. Til tross for at gode lærer-elev relasjoner er så viktige, viser det seg at sårbare elever opplever mindre og dårligere lærerstøtte enn elever som klarer seg godt faglig og sosialt (Faldet & Nordahl, 2017, s. 51). Elever med sosiale atferdsvansker har gjerne en konfliktfylt relasjon til læreren, mens elever med emosjonelle atferdsvansker ofte blir usynlig overfor læreren sin (Nordahl et al., 2016, s. 14). Alle elever har behov for en god relasjon til læreren sin, men dette er ifølge Faldet og Nordahl (2017, s. 51) ekstra viktig for de elevene som har ulike utfordringer på skolen.

Elever med atferdsvansker får ofte mye korreksjoner, straffesanksjoner og negative tilbakemeldinger (Nordahl et al., 2005, s. 238). Disse elevene trenger mer ros og oppmuntring enn andre elever, men har også større utfordringer med å ta til seg positive tilbakemeldinger (Nordahl et al., 2005, s. 238). Dette er spesielt utfordrende dersom elevene er usikre på den voksnes respons (Nordahl et al., 2005, s. 240). Ifølge Spurkeland og Lysebo (2021, s. 25) er tillit selve grunnmuren for relasjonen. Tillit bygges gradvis gjennom positiv og tillitsvekkende samhandling (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 25-26). Lærer 4 forteller at friluftsliv blir brukt for å styrke relasjonen, og har positiv effekt for deres samhandling inne på skolen: *«Og hvordan kan vi legge opp til at min relasjon som lærer blir bedre til den eleven, for da er jeg i en mye bedre posisjon når vi kommer tilbake til skolen»*.

Naturen gir muligheter til en annen samværsform mellom lærer og elev, og er et annet miljø som gir andre muligheter for utfoldelse, slik lærer 2 forteller: *«Så det er noe med det spontane, samtidig er det mer sosialt, skal jeg si det. Det er liksom mulighet for større*

*interaksjon mellom barna og mellom meg og barna da».* Samhandling mellom lærer og elever gir gode muligheter for å bygge tillit gjennom å vise at en bryr seg, gi oppmerksomhet, anerkjennelse og ha tid til å prate sammen. Dette er noen av de viktigste byggesteinene Spurkeland og Lysebo (2021, s. 26) fremhever for å opparbeide tillit. Lærer 1 og lærer 4 forteller at det å gi disse elevene arbeidsoppgaver, og å gjøre det sammen med dem er positivt for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev:

*For det første er det en fin arena for å bygge en relasjon, for det kravene er annerledes. Det er mindre krav til med å sitte stille å skrive som ofte er min erfaring at ofte kan være utfordrende. Min erfaring er det med at du kan sette de i gang med å lage bål eller hogge ved eller du kan gi de en del verktøy, bokstavelige verktøy, og så kan du gjøre det sammen med de. (lærer 4)*

*Det å gi de noen sånne oppgaver som de kanskje ikke får så mye av inne. Det er jo en gang sant at de med utfordringer får jo ikke så mange oppgaver inne av lærer, for det det er vanskelig å gi de oppgaver som de kanskje ikke kan klare å gjennomføre. Derfor er det lettere i friluftsliv å kunne gi de oppgaver. [...] Så derfor pleier jeg ofte å være litt i dialog med de, høre litt hva de tenker og har lyst til, og så møtes vi litt sånn på halvveien, og så får de ofte faste oppgaver. Da har du de liksom på sporet. Da er de liksom med. Og da er den atferden liksom lagt litt til side. Det blir et godt samspill mellom lærer og elev, ja. (lærer 1)*

Ved å gi elevene ansvar, viser læreren elevene tillit. Elever med atferdsvansker har behov for å bli sett, anerkjent og respektert av læreren. Lærerne i studien gir uttrykk for at friluftsliv er en fin måte å bygge og videreutvikle relasjoner på. Det er ingen av informantene som forteller at de har opplevd det utfordrende med relasjoner til enkelt elever. Forskning gjort av Nordahl, et al. (2005), Spurkeland (2011) og Spurkeland og Lysebo (2021) tyder likevel på at de fleste lærere har hatt utfordrende lærer-elev relasjoner i forbindelse med utfordrende atferd. Det er lærerens ansvar å bygge tillit og relasjoner til elevene sine (Kinge, 2015, s. 29). Lærerne i denne studien fremmer friluftsliv som en god metode å gjøre dette på. Dersom en elev har gjentatte erfaringer med negativ lærer-elev relasjon, kan det ta tid for læreren å

opparbeide tilstrekkelig tillit hos eleven. Eleven har da lav mestringsstro når det gjelder å stole på lærere, og at lærere vil eleven vel. For å øve opp mestringsforventningen, kan man ifølge Bandura (1977a, s. 80-81) redusere defensiv atferd og skape positive forventninger og mestring på ulike måter. Verbal overtalelse er en metode. I forbindelse med relasjonsbygging kan verbal overtalelse sees på som ros, positive tilbakemeldinger og samtaler hvor læreren viser interesse for eleven. Ved å gjentatte ganger gi eleven spesifikk ros for oppgavene hen utfører som å lage bål og bruke tid sammen med eleven, kan eleven etter hvert få erfaringer med at læreren er oppriktig i sine uttalelser. Det vil være positivt både for elevens selvbilde og utviklingen av tillit og relasjon til læreren. Bandura (1977a, s. 82) viser også til emosjonell opphisselse som en måte for å fremme mestringsforventning. For å ha mulighet til å oppleve mestringsforventning er det en forutsetning at eleven ikke føler på stress og angst i situasjonen. Etter hvert som lærer og elev bruker tid sammen når de har friluftsliv, og eleven får gjentatte positive erfaringer sammen med læreren, vil dette bidra til at eleven begynner å tro at læreren liker eleven, ser elevens gode og ressurssterke sider, og ikke bare kommer for å gi negative sanksjoner. Selv om lærerne gir uttrykk for at det er viktig å vie tid sammen med disse elevene, at det er positivt for deres relasjon og elevenes atferd, har lærere en hel klasse med ulike behov som skal ivaretas til enhver tid.

#### 4.3.2. Snakke sammen

Å ta seg tid til å prate med elevene, og bli kjent med hele mennesket er svært viktig med tanke på relasjonsbygging (Eriksen & Lyng, 2018, s. 47; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 44). Å være utendørs og ha friluftsliv sammen med elevene gir gode muligheter til å prate med elevene slik lærer 2 sier: «*At jeg er, ja, veldig på da i forhold til at det gir meg en god mulighet til å snakke med elevene på en god måte*». Å ha friluftsliv med klassen eller elevgrupper skaper gode muligheter for å snakke mye sammen med elevene sine, noe som kommer tydelig frem gjennom lærer 1 sin uttalelse:

*Nei, ute er jo en arena sant, vi snakker jo, det er jo der vi har mest elevsamtaler på en måte. Det får man jo ikke tid til her inne. På tur og til og fra utendørs kan man jo få gjort mye elevsamtaler. Så jeg bruker jo mye tid på samtale på vei til og fra og sånne ting.*

Lærer 1 bruker mulighetene når de har friluftsliv til å snakke med elevene sine. Kinney (2018, s. 176) understreker at det kan oppleves lettere å snakke når man er i bevegelse, enn når man sitter stille overfor hverandre. Lærer 4 har erfaringer med at elever med atferdsutfordringer er mer åpne for å snakke når de har friluftsliv: «*Og de er mer åpne for å snakke og du kan snakke med de for å danne en relasjon, så det er en veldig fin plass å gjøre det på*». Dette stemmer overens med Krempig (2020, s. 244), som fremhever at det er lettere å få elevene til å snakke ute i naturen for da oppleves maktbalansen annerledes. Ulike situasjoner i friluftsliv der elevene er i bevegelse er dermed et utmerket utgangspunkt for å samtale og bygge relasjoner. I friluftsliv som pedagogisk metode er det lærerens ansvar å legge til rette for at eleven kan utvikle seg som menneske (Tordsson, 2014, s. 14). Relasjonsbygging mellom lærer og elever får nye og andre muligheter ute i naturen. Elever med atferdsvansker kan gjennom ulike aktiviteter og samtaler bli tryggere på læreren og bygge en sterkere lærer-elev relasjon. En god relasjon mellom lærer og elev er i høy grad preget av tillit, nærhet, åpenhet, omsorg, støtte, anerkjennelse og respekt (Faldet & Nordahl, 2017, s. 51). Opplever eleven dette i gode, og ikke minst i vanskelige stunder, kan relasjonen ifølge Spurkeland og Lysebo (2021, s. 27) bli fjellsterk. Det er likevel slik at elever kan oppleve at lærer ikke har tid, eller ser eleven i en utfordrende og sårbar situasjon, noe som kan tære på tilliten og relasjonen dersom relasjonen ikke er tilstrekkelig sterk (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 27). Relasjoner må hele tiden videreutvikles og vedlikeholdes. Dersom relasjonen har fått tid til å utvikle seg fjellsterk, ødelegges ikke relasjonen dersom det oppstår en vanskelig situasjon med en elev (Spurkeland, 2011, s. 48).

### 4.3.3 Trygghet

#### 4.3.3.1 Regler og rutiner

For elever med atferdsvansker er forutsigbarhet, regler og rutiner med på å skape trygghet (Engh, 2014, s. 72; Nordahl et al., 2005, s. 203). Dersom disse elevene på forhånd får informasjon og blir forberedt på hva som skal skje når de skal ha friluftsliv, er det til stor hjelp for eleven. Dette er også i samsvar med lærer 1 og lærer 2 sine erfaringer:

*[...] og så må vi informere disse elevene sant, dette med forutsigbarhet. De må liksom vite hva vi skal gjøre, så ser du de slapper av med en gang de vet hvor vi skal, de vet*

*hva vi skal gjøre den dagen, de vet hva vi skal jobbe med. Så hvis de er informert om innholdet, ser vi at det hjelper selvfølgelig. (lærer 1)*

*Ja, det er litt det jeg snakket om med den usikkerheten og ikke vite, tror jeg, hva som kommer til å skje. Så trygghet, nå har jeg heldigvis fått lov til å holde på noen år så nå vet elevene de som har vært med mange ganger, sikkert over flere år og. (lærer 2)*

Elevene til lærer 2 har friluftsliv hver uke, og noen av disse elevene har vært med over lang tid og vet dermed hva de går til. Det er naturlig at elever med atferdsvansker reagere ulikt på nye situasjoner, steder, regler og rutiner som er annerledes enn en vanlig skolehverdag innendørs. For noen elever vil det ikke være nok med informasjon og forberedelse i forkant. Elevene har i oppstart av friluftsliv, enten det er med klassen sin eller en tilrettelagt gruppe, ikke erfaringer og kunnskaper nok til å forutse hva som skal skje og hvordan det vil bli. Kanskje har elevene tidligere erfaringer med manglende mestring eller nederlag i friluftsliv, slik at situasjonen føles utrygg eller truende av den grunn (Nordahl et al, 2005, s. 17). De trenger praktiske og positive erfaringer med friluftsliv i skolen. Dette kan knyttes til Banudras begrep autentisk mestringsopplevelse. Elevene må selv erfare hva friluftsliv i skolen innebærer, forstå regler og rutiner. Å få gode erfaringer i friluftslivssituasjonen kan gi elevene mestringsopplevelse gjennom positive erfaringer og at elevene etter hvert begynner å føle seg trygge når de er ute. Når man føler seg trygg og vet hva som skal skje, er det også lettere å delta, være motivert og oppleve mestring på ulike områder. Lærer 2 svarer på spørsmål om elevenes deltagelse har økt etter hvert som de har hatt friluftsliv over tid at: «Ja, nå vet de mer hva som skal skje. Det er lettere for de å vite hva som skjer og hvordan vi jobber sånn at motivasjonen deres er mye bedre og det er lettere for meg».

#### 4.3.3.2 Nok voksne

Samtlige lærere trekker frem det å være nok voksne som en forutsetning for å drive med friluftsliv i skolen. Lærer 1 som har klassen med seg ut i naturen velger å legge friluftsliv til den dagen de er flest voksne, og nevner nok voksne som en utfordring med tanke på å ha friluftsliv på forskjellige dager eller spontane turer:

*Eh, det eneste er liksom voksentettheten. Den blir jo bare mindre og mindre jo eldre elevene blir sant. På småtrinnet har du flere hender, så når du kommer på mellomtrinnet sånn som vi jobber her på 6.trinn så har vi ikke så mange hender. Det eneste som kanskje er utfordringen med å gjennomføre mye friluftsliv er at vi har for få voksne. (lærer 1)*

Videre er det å være nok voksne med på å skape trygghet for både elever og lærere. For lærerne handler tilstrekkelig voksendekning om å ha nok ressurser til å håndtere ulike situasjoner som oppstår og samtidig ivareta de andre elevene, slik lærer 1 poengterer:

*Nei, altså vi har jo, vi må jo alltid sørge for at vi har nok voksne sant, hvis det skulle skjære seg. Ressursene må jo være på plass. Vi kan liksom ikke gå og ha én på 35 elever. Vi må ha god dekning på voksne.*

Lærer 3 fortalte at lærerne følte seg trygge når de var godt bemannet, og dette gjorde også at elevene følte seg trygge:

*Ja, vi var jo ofte, vi hadde mulighet til det, så vi var ofte godt bemannet. Det var det med å tenke trygghet og sikkerhet hadde vi ganske høyt oppe når vi planla. Det at det skulle være trygt for oss gjorde at vi slappet mer av i kontakt med elevene. Det merket også elevene da følte de seg trygge når de så at vi var trygge. Så det ble en god sirkel på det.*

Lærer 3 sine erfaringer er fra en institusjonsskole. Med tanke på å skape trygghet for både elever og lærere i form av å være nok voksne, er det nok gjeldene for alle. Elevene merker hvordan de voksne oppfører seg og har det. Dersom de voksne er redde eller utrygge kan elevene reagere på dette med å bli lei seg eller sinte (Forandringsfabrikken kunnskapssenter, 2022, s. 55). Om de voksne ikke har nok ressurser til å bistå sårbare elever i situasjoner der de føler seg usikker, redd eller har andre negative følelser, kan tilliten mellom lærer og elev svekkes (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 26). Alle lærerne i denne studien ønsker å ha nok



voksne slik at de kan ivareta og håndtere ulike elever og situasjoner på en god måte. Elevgruppene til lærer 2 er tilpasset slik at det er nok med én lærer. Dette er elevgrupper med 3-7 elever, tilpasset ut fra hvilke og hvor krevende vansker elevene i gruppen har. Lærer 2 formidler at det er en fordel å være få elever for da kommer han tettere på elevene:

*Altså tilpasningen her vil jo være at jeg har færre elever, og kommer tettere på. Sånn at de har en større voksenkontakt da. Så det er jo en tilpasning vi gjør. [...] Eh, sant gruppestørrelsen er jo tilpasset at det bare er meg og elevene da, hvilke utfordringer de har.*

Lærer 2 er den eneste som ikke har med seg flere voksne. Likevel mener han dette ikke er en utfordring fordi elevgruppen og deres atferdsvansker er tilpasset slik at han skal kunne håndtere dem alene. Fordelen for lærer 2 er at det er faste grupper, slik at han kjenner elevene godt og har en god relasjon til dem. Læreren har tid til den enkelte og kan på den måten bygge sterke relasjoner preget av tillit, og samtidig gi elevene økt tro på seg selv (Bakken & Østvik, 2021, s. 30). Elever som er trygge og har en god relasjon til læreren ønsker å bidra positivt, og får en dempet sabotasjelyst og provokasjonstrang (Spurkeland, 2011, s. 48).

#### 4.3.3.3 Lærerstyrt aktivitet

En siste måte trygghet kan påvirke elever med atferdsvansker i friluftsliv er med utgangspunkt i lærerstyrt aktivitet. Her har lærer 1 og lærer 4 motstridende erfaringer. Lærer 1 forteller om elever som får større utfordringer når det er lærerstyrt aktivitet: «*Friluftsliv er jo og faglig selvfølgelig. Det er jo læringsmål vi skal gjennom, og jo mer og mer teori vi skal gå igjennom og mer sånn lærerstyrt det er på en måte, jo større utfordringer får disse elevene*». Lærer 4 mener derimot at elever med atferdsutfordringer nyter godt av lærerorganisert aktivitet: «*Min erfaring er hvert fall at de nyter godt av organisert aktivitet ute, at det ikke bare er frilek*». Alle elever er ulike, og responderer derfor ikke like godt på samme tiltak. Kanskje elevene lærer 1 forteller om har lite mestringsopplevelser knyttet til lærerstyrt aktivitet, og dermed mangler motivasjon for faglige aktiviteter. Manglende interesse og motivasjon for aktiviteter kan resultere i regelbrytende atferd hos elever (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 13). Friluftsliv som pedagogisk metode kan brukes for å gi

elevene mestringsopplevelser som kan styrke deres mestringsforventninger. Læreren må organisere situasjoner som gir gode opplevelser, gjerne i form av skjult læring, som kan gi eleven mestring og økt selvtillit (Tordsson, 2014, s. 14-16). En lekbasert tilnærming eller praktiske oppgaver der elevene uten å vite det bruker for eksempel matematikk, kan være motiverende for elever med manglende mestring knyttet til teoretisk og lærerstyrt aktivitet. På et annet spørsmål trekker lærer 1 frem frilek som positivt når det gjelder elever med atferdsvanskers fungering:

*De gleder seg til å være ute, og de kunne egentlig bare være 2-3 timer ute uten å ha noe program, for de leker så fint og har det så kjekt at de trenger nesten ikke noe sånn beskjed om å gjøre noe faglig eller organisert, selv om det selvfølgelig er det som er fokuset vi gjør. Men de er veldig glad i å være ute og har vært mye ute. Det er en stor fordel.*

Lærer 1 sine erfaringer knyttet til lek i naturen, er samsvarende med funn gjort av Wold (2020). Ifølge Wold (2020, s. 31-33) har frilek i naturen mange positive effekter på elevene. De får sterkere gledefølelse, en pause fra bekymringer, mindre angst, større evne til å utforske og tenke, får bedre selvbilde og selvtillit (Wold, 2020, s. 31-33).

Et annet perspektiv på hvorfor noen elever får større vansker når det er lærerstyrt aktivitet, kan være frykten for å ikke mestre, stigmatisering fra medelever, følelsen av å ikke leve opp til egne og andres forventninger der elever med atferdsvansker føler seg annerledes og «feil» (Akseldotter og Grimstad, 2009, s. 13; Kinge 2015, s. 32). Lærer 4 forteller derimot om elever som nyter godt av organisert aktivitet, i motsetning til frilek. Trygghet kan være en del av forklaringen. Elever med ulike atferdsvansker har behov for struktur og rutiner, hva som skal skje og hvem de skal være med, noe som skaper trygghet (Engh, 2014, s. 76; Rønhovde, 2018, s. 173). Ved lærerstyrte aktiviteter kan lærer på forhånd informere og forberede eleven på hva som skal skje, og det er regler og struktur som gir forutsigbarhet og trygghet. I frilek er det derimot ikke regler og grenser på samme måte, og dette kan gi en følelse av utrygghet for enkelte elever (Faldet & Nordahl, 2015, s. 49). Elever med atferdsvansker har som nevnt gjerne lav motivasjon, trenger trygghet for å delta, i tillegg til positive tilbakemeldinger

(Faldet & Nordahl, 2017, s. 49). Læreren og opplegget kan gi trygghet. Ved å være i nærheten av læreren kan elevene få tilbakemeldinger både underveis og etterpå. Hensikten med positive tilbakemeldinger er at elevene skal oppleve mestring, slik at mestringsforventningen og motivasjonen for senere deltagelse øker.

## 4.4 Sosialt

### 4.4.1 Sosial trening

Å være ute i naturen gir mange ulike muligheter for sosial kontakt, og er en plass der elevene ofte er sammen med andre enn dem de vanligvis er sammen med på skolen (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 32). At friluftsliv er en fin arena for sosialisering, var det enighet i blant lærerne jeg intervjuet. Lærer 4 sa følgende: *«Men det er jo kanskje at det er en arena som krever mindre skriving og så er det mange av disse elevene som har bruk for samarbeidstrening, da er utearena veldig fin til det»*. Hun trekker frem at det å være ute er en fin arena for å øve på samarbeidstrening, noe som ofte er en nødvendighet. Barn med atferdsutfordringer har ofte dårlig sosial kompetanse og blir ofte avvist av jevnaldrende barn (Drugli, 2013, s. 125; Nordahl et al., 2005, s. 192). Lærer 3 fortalte om elever som hadde utfordringer med samvær med andre barn, der friluftsliv er en fin arena for å gradvis øve seg på å være sammen med andre:

*Og så er det vanligere planlagte opplegg, at sånn vi skal ut å gjennomføre noe vi har planlagt og kanskje forberedt litt før vi går ut. Og så er det i varierende grad vi har gjort det sammen med andre. Noen synes det er vanskelig det med samspill med andre, men ofte vært en fin arena for å øve litt forsiktig på det å være sammen med andre, være i nærheten av andre hvert fall. Litt sånn parallelt med andre.*

Innen friluftslivspedagogikken til Tordsson (2014), nærmere bestemt friluftsliv som pedagogisk metode, handler det om å skape situasjoner som gir gode opplevelser og erfaringer sammen med andre. Lærer 3 forteller om elever med atferdsvansker som har ulike erfaringer og evner når det gjelder å være sammen med andre elever: *«Ja, veldig varierende*

*egentlig med hva slags erfaring de hadde med å være sammen med medelever og hva slags evner de hadde til å klare det».* Lærerne som er sammen med elevene i friluftsliv må hjelpe dem som har vanskeligheter i sosiale situasjoner. Hver elev er forskjellig, og har sine utfordringer. Det gjelder da at læreren skaper gode situasjoner for elevene med atferdsvansker slik at elevene kan få sosial trening og positive opplevelser sammen med andre. Tordsson (2014, s. 14) fremhever at ulike situasjoner både stiller krav til og utvikler oss som mennesker. Hos elever med atferdsutfordringer er det den problematiske atferden mange forbinder med eleven. Likevel har disse elevene også flere positive sider som gjør at de vil fungere bra i ulike situasjoner (Nordahl, et al., 2005, s. 16). I friluftsliv som pedagogisk metode må lærer legge til rette for læring og utvikling hos elevene. Friluftsliv har mange naturlige og nødvendig oppgaver som legger opp til samarbeid (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 32). Lærer 1 påpeker at det er viktig å tenke gjennom gruppesammensetningen, slik at elever med atferdsvansker kommer sammen med noen som kan håndtere dem og forhåpentligvis unngå konflikter:

*Eh, og så er det jo sant, vi har jo en del gruppearbeid ute og da er det å sette sammen grupper der de er med elever som vi vet håndterer de og som vi vet mest sannsynlig ikke er grobunn for konflikt. Sånn sosial inndeling av grupper er viktig.*

Lærerne fortalte gjennom intervjuene at mange av elevene med atferdsvansker har problemer med samarbeid og sosial samhandling, og dette stemmer overens med funn gjort av Nordahl et al. (2005, s. 121). Nordahl et al. (2005) fremhever at det i denne sammenhengen stilles store krav til lærerens tilrettelegging for at samarbeid skal ha positiv innvirkning på elevenes problematferd og sosiale utvikling. Læreren kan hjelpe eleven med atferdsvansker å tydeliggjøre hans eller hennes oppgaver, veilede og følge opp underveis (Nordahl, et al., 2005, s. 122). Alle elever trenger skryt og ros, og spesielt elever med atferdsutfordringer som til stadighet for korreksjoner og negativ oppmerksomhet for alt hen gjør galt (Nordahl, et al., 2005, s. 16). Denne negative oppmerksomheten kan både utvikle og forsterke en negativ selvpoppfatning der eleven føler seg som den som alltid gjør noe galt (Nordahl, et al., 2005, s. 16). Å samarbeide med andre ute i naturen, i en annen arena enn klasserommet, gir elever med atferdsvansker mulighet til å oppleve mestring i sosiale sammenhenger. Lærer 4 forteller

at hun gir elevene med atferdsutfordringer tid til å observere andre elever, og har samtaler med dem for å finne ut hvor de har lyst til å delta:

*Men jeg tror det hvis vi pusher litt, men aldri for mye, lar de få lov til å observere, lar de få lov til å trekke seg til sides og sitte å se på at andre gjør. Men også stille litt krav til de, og sprø sånn og sånn og sånn skal vi gjøre i dag. Hva tenker du om det? Eller er det noe av det som ser interessant ut for deg eller hva har du lyst til å gjøre først eller. Ja, du må på en måte snakke med de om det. Og så er min erfaring at veldig ofte er det mer de vil delta på enn på vanlige skoledager.*

Lærer 4 lar elever med atferdsutfordringer få observere hva de andre elevene gjør. Dette er en form for vikarierende læring som kan bidra til å utvikle elevens mestringsforventning. Da kan eleven se hva de skal gjøre, at andre mestrer oppgaven eller aktiviteten og hvordan elevene samhandler med hverandre. Dette er nyttig læring, og er kanskje den tryggheten eleven trenger for å selv ønske å delta.

På spørsmål om elevene klarer å bruke det de lærer om seg selv og mestrings erfaringer i skolen generelt, svarer lærer 2, som jobber med små grupper der elever med atferdsvansker har friluftsliv én dag i uken, følgende:

*Jeg vil jo tro at på generelt grunnlag får de kanskje på grunn av denne dagen her mer positiv innspilling til skolen. At det finnes noe der, og at. Jeg håper jo at de øver på tålmodighet og det å holde ut, at de får gode vennskap og den typen ting. Og det tar de jo med seg på skolen er jeg sikker på.*

Dette viser at elever med atferdsvansker og sosiale utfordringer kan oppnå gode vennskap gjennom friluftsliv i skolen. Lærer 2 snakker med utgangspunkt i erfaringer gjort med små elevgrupper for elever med ulike utfordringer som har friluftsliv én dag i uken:

*Nå er det jo egentlig de forskjellige trinnene som plukker de da, men det er jo ofte lav motivasjon for tradisjonelt skole arbeid, eller så er det jo masse knyttet til uro, det å finne roen inne. Det er vel det det går på egentlig. Sosiale utfordringer kanskje, samspill med andre. Hvis du sliter der kan du være med der for å få den treningen da.*

Drugli (2013, s. 125) påpeker at gode relasjoner til jevnaldrende er viktig for alle elever. Gode relasjoner kan tilføre både emosjonell og sosial støtte som alle elever trenger. Som nevnt tidligere har elever med atferdsvansker ofte utfordringer i sosiale situasjoner, og har derfor liten tilgang på slik støtte, noe som øker sjansen for skjevutvikling av sosiale ferdigheter, selvkontroll og fleksibilitet (Drugli, 2013, s. 125). Derfor søker gjerne barn med atferdsvansker sammen. Ved å være sammen med andre med atferdsvansker opplever de et støttende nettverk hvor de respekterer hverandres aggressive atferd (Drugli, 2013, s. 126). Lærer 2 har friluftsliv hver dag med ulike grupper elever med atferdsutfordringer. Han fremmet at elevene som deltar i disse friluftslivsgruppene, danner gode vennskap som de tar med seg inn i skolehverdagen ellers. Ut fra denne lærerens formulering virker det ikke som det er et problem at elever med atferdsutfordringer blir venner og påvirker hverandre i negativ retning. Det er positivt at de etter hvert mestrer det sosiale samspillet bedre, og får relasjoner til jevnaldrende barn. Når man til stadighet blir avvist av andre barn, vil man ofte føle seg ensom. Barn med atferdsvansker som opplever å bli avvist og å være ensom, har en mer aggressiv atferd enn barn som enten føler seg ensom eller avvist (Drugli, 2013, s. 127). Det er derfor svært positivt at disse elevene finner hverandre, slik at de kan føle tilhørighet til andre, som igjen kan ha en positiv innvirkning på atferden. Mestringsopplevelsen elevene får gjennom å etablere vennskap, kan også påvirke deres mestringsforventning, og gi elevene ny tro og motivasjon på at de også kan få seg venner.

#### 4.4.2 Færre atferdsvansker ute

Det viser seg at barn med diagnosene ADHD og ADD har mindre symptomer jo grønnere miljø de befinner seg i, og har en bedre fungering når de er ute (Bergström & Tronvik, 2012, s. 23; Taylor et al. 2001, s. 66). Lærerne i denne studien har alle opplevd at elevene har færre atferdsvansker når de har friluftsliv, slik det fremkommer av lærer 1 og lærer 4 sine uttalelser:

*Så når de kommer ut så blir den liksom frustrasjonen som de gir uttrykk for inne, den er ikke eksisterende når vi kommer ut. Da er det ofte at de sjelden må snakkes til eller korrigeres på grunn av atferden, for det de kommer ikke i settinger der de blir utfordret på ting som de ikke mestrer. Jeg tror jo ofte at det er det som gjør at den atferden de viser inne som er problematisk og utfordrende mot både oss som jobber og mot de andre elevene, det er på grunn av litt frustrasjon tenker jeg. At ikke de mestrer, og ikke får ting til. (lærer 1)*

*Atferdsvansker er jo på en måte veldig ofte inne på skolen og sånn og så vises det gjerne som bråk, språkbruk, kommer gjerne i konflikter kanskje, vegrer seg for å gjøre skolearbeid. Mens når en er på uteskole, så er min erfaring at det blir mindre konflikter. Det kan jo være mange grunner til det, men det er jo gjerne arenaen og aktiviteten vi legger opp til. (lærer 4)*

Ut fra lærer 1 og lærer 4 sine erfaringer ser det ut som det er nær sammenheng mellom å mestre situasjonen og aktivitetene, og elevenes atferd. Frykten for nederlag kan føre til at elevene utvikler negative mestringsstrategier som bråk og uro, for å unngå opplevelsen av å ikke mestre (Stornes & Bru, 2011, s. 428). Akseldotter og Grimstad (2009, s. 13) påpeker at den tøffe, ytre, regelbrytende atferden eleven viser kan være elevenes forsvarsmekanisme for å skjule utrygghet, tristhet og angst. Å ha lav forventning til egen mestring i en situasjon, vil i tillegg påvirke motivasjonen negativt (Faldet & Nordahl, 2017, s. 52). Dette stemmer overens med lærer 4 sine erfaringer: «*Ja, de vil ikke prøve eller så gjør de ulike ting for å ja, fordi de ikke vil, det er jo frykten for å feile sant*».

Motivasjon og mestring er nært knyttet sammen. Mestring fører til motivasjon (Faldet & Nordahl, 2017, s. 52). Banduras (1977a, s. 80) teori om mestringsforventning viser også at dersom en person har lav mestringsforventning og frykter å ikke mestre, vil det ha påvirkning på personens innsats. Lærer 2 og lærer 4 har begge erfaringer med at friluftsliv er en arena der elever med ulike atferdsvansker opplever færre utfordringer og har mer motivasjon:

*Det er jo det å ta vekk, vet ikke om vi skal kalle det for barrierer, men det er det å være ute. Men det å være ute gjør at utfordringene blir mindre. Du tar på en måte, det der med å være inne og ute, de kan liksom være på forskjellige måter. Og ute så er det ikke så mange begrensninger som jeg føler det er inne så i friluftsliv er jo disse utfordringene til disse elevene mindre da, kjenner jeg på. (lærer 2)*

*Em.. roligere. Det er liksom. Det er mange som er litt lettere til sinns. De kan bli engasjert på sin personlige måte uten at de må tenke på hvor høyt de snakker eller em... Det er lov til å rope og hoie litt og det er lov å herje litt. Det at man er ute og har større plass og har forskjellige ting de er interessert i gjør at stort sett så samler ikke alle seg på en plass og de sprer seg mer og det blir mer harmoni i gruppen når de har noe å gjøre på. (lærer 4)*

Når elever med atferdsutfordringer er ute er kravene, oppgavene og området annerledes. Det er lov å være mer høylytt, snakke sammen og være i fysisk aktivitet. Det er en avkobling fra den tradisjonelle skolehverdagen og reglene som gjelder der. Tillmann (2018, s. 714) viser i sin studie at barn opplever glede, større sinnsro, bedre evne til å tenke over ting og en pause fra bekymringer når de er ute i naturen. Når elevene har færre vonde, og flere gode emosjoner, kan det påvirke motivasjonen og troen på at de kan mestre situasjonen (Bandura, 1977a, s. 82; Stiegler, 2015, s. 19). Elevene opplever mindre angst, stress og økt selvfølelse når de leker og utforsker i naturen (Wold, 2020, s. 31). Til tross for at mange elever med atferdsutfordringer opplever friluftsliv positivt slik informantene i denne studien forteller om, er det også elever som ikke får det bedre når de er ute i naturen. Alle elever, og spesielt elever med ADHD og andre atferdsvansker, trenger grenser, regler og struktur som bidrar til å skape trygghet (Engh, 2014, s. 76; Rønhovde, 2018, s. 32). Når det er andre regler som gjelder, eller situasjonen oppleves som grenseløs, kan dette gjøre at elever med atferdsutfordringer blir utrygge, urolige og mer utprøvende (Rønhovde, 2018, s. 32).

Det kommer også frem av lærer 4 at elever med atferdsvansker ikke bare har færre atferdsutfordringer når de har friluftsliv, men også i skolehverdagen generelt:



*De vet at det kommer og de vet at det kommer hver uke, og de vet at vi prioriterer det. Så hvis det skjer noe annet den uken, så prioriterer vi det likevel på et annet tidspunkt. Sånn at jeg tror det skaper en helt annen ro i de når de er på skolen. Det er jo en av grunnene til at vi ikke ønsker å ha uteskole på en fredag fordi da får ikke vi nyte godt av at da har de vært på uteskole, for da har de helg, sant. Så, em. Jeg tror det med ro i kroppen og føle seg liksom tilfredsstilt i forhold til behovene deres med å være i aktivitet, være sosial, det er jo ofte det det handler om, leke, være i aktivitet, det er ofte det de liker.*

Elevene hennes vet at de alltid får én dag i uken med friluftsliv, helst en fast dag. De blir informert om friluftslivsdagen må flyttes. Hun forteller at vissheten om en utedag gir disse elevene en form for ro, men tydeligst er roen i kroppen hos elever med atferdsvansker dagen etter uteskole. Lærer 4 sine erfaringer er samsvarende med Taylor et al. (2001, s. 66) som formidler at elever med atferdsvansker har det bedre og færre vansker når de er ute i naturen, men også i tiden etterpå.

#### 4.4.3 Konfliktbehandling

Konfliktbehandling av elever med atferdsutfordringer i friluftsliv har andre rammer og muligheter enn konfliktbehandling innendørs, og blir trukket frem som en fordel av lærerne. Området er større, elevene er mer spredt og holder på med ulike ting, noe lærer 1 forteller er en fordel når utfordrende situasjoner oppstår:

*Og skjer det ting ute, så tar vi det der og da. Da trekker vi oss litt unna, for det er det jo gode muligheter for ute. Og det er mindre sjanse for at andre elever fanger opp at det har vært konflikter ute, for det de er opptatt med sitt og er på forskjellige steder. Inne så skjer det en konflikt så får alle det med seg. Men ute er det mye lettere å kunne gå litt til side å ordne opp i ting som skjer på en helt annen måte. Så de gangene, for det skjer jo selvfølgelig at det skjærer seg litt med disse elevene, så er det å spore de litt av sant. Ta de litt ut av situasjonen.*

Elever med atferdsvansker får mye negativ oppmerksomhet i form av kjeft. Ohnstad (2018, s. 107) forteller at kjefting blir brukt av lærere for å få elevene til å bli snille og følge reglene, og er en måte å kontrollere elevene og sette grenser. Lærer 2 sin tanke om det er elevenes atferd endres eller om det er atferden som passer bedre ute, visser at elever med atferdsutfordringer har behov for mindre kjeft og irttesetting ute enn inne:

*Jeg tror de er mer motivert for de oppgavene vi gjør ute enn inne, men det er jo veldig forskjellig da på en måte. Om atferden endres... Det har jeg tenkt litt på, men jeg vet ikke om det er atferden som endres eller om det er at atferden deres passer bedre ute. Det er nok sikkert en blanding.*

Likevel er det som lærer 1 forteller ikke til å unngå at det skjærer seg med disse elevene når de er ute og har friluftsliv. Konflikthåndtering kan sees i sammenheng med friluftsliv som pedagogisk metode. I friluftsliv lever vi som hele mennesker med tanker, kropp og følelser (Tordsson, 2014, s. 14). Det er lærerens oppgave å hjelpe eleven ut av konfliktsituasjonen, roe ned og sammen finne ut hva som utløste konflikten. Elever med atferdsutfordringer har ofte problemer med å forstå hvorfor situasjoner ofte blir håpløse (Akseldotter & Grimstad, 2009, s. 13). De trenger hjelp av læreren for å komme seg ut av situasjonen, roe ned og kontrollere følelsene sine, slik det legges vekt på i emosjonsbasert tilnærming. En god lærer-elev relasjon er en forutsetning for god konfliktløsning, for å vite hvordan man skal møte eleven og elevenes følelser på en god måte (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42). Ved å bruke friluftsliv som pedagogisk metode kan læreren skjerme eleven med atferdsvansker som er i en vanskelig situasjon som hen ikke klarer å kontrollere. Lærer 1 sa at han da skjærmer eleven ved å trekke de andre unna. Dette samsvarer med lærer 3 og lærer 4 sine erfaringer også:

*Da prøver vi skjerme og komme litt unna den situasjonen som hadde blitt vanskelig da. Prøve å veilede eleven ut av situasjonen, og noen ganger måtte vi jo føre han ut og bort fra det som ble vanskelig for å. Og så blir det jo å roe ned i trygge omgivelser. Og ja, hvis det ble for vanskelig å få eleven bort fra situasjonen, ble det å fjerne litt utstyr og de andre som var i nærheten heller da, sånn at vi kunne roe ned eleven på*

*stedet i trygge omgivelser. Det var vel den andre måten hvis det ble vanskelig å få eleven bort fra situasjonen. (lærer 3)*

*Og så tror jeg det med å være ute og gi de litt speace, skjerme, skjerme de andre, skjerme den utsatte eleven som gjerne har atferdsvansker. [...] For de andre elevene handler det om å flytte fokus sånn at ikke en blir veldig sånn, du blir jo sånn, det er jo ikke bra for en elev som strever med atferd at de andre står og ser på deg når du ikke får til å gjøre sånn som de andre. Så det er noe med ja, å flytte på de. (lærer 4)*

Å snakke med eleven på tomannshånd er hensiktsmessig med tanke på at det kan være vanskelig for eleven å roe seg ned dersom hen føler seg provosert eller observert av andre elever (Ogden, 2022, s. 202). I tillegg vil det å skjerme eleven fra resten av klassen være positivt for det sosiale. Mange elever med atferdsutfordringer har allerede sosiale utfordringer som følge av sin atferd. Det er derfor bedre at lærer og elev kan ta tiden til hjelp og roe ned i trygge omgivelser uten andre som tilskuere. Ohnstad (2018, s. 107) påpeker at det er både ydmykende og ubehagelig å få kjeft foran andre, men også en ubehagelig situasjon for dem som hører på.

Lærer 2 er den eneste som direkte forteller at kommunikasjon blir brukt for å løse konflikter: «*Nei, den største styrken for meg som har få elever er jo at jeg liksom kan snakke de gjennom det. Det er liksom den største liksom løsningen på det*». Dette er i samsvar med Bråten og Falkum (2019, s. 101) som mener kommunikasjon er det viktigste verktøyet i konflikthåndtering. Det handler om å være til stede for eleven, og vise at man som lærer bryr seg. Vær interessert i å høre det eleven forteller, still spørsmål og lytt til både verbalt og nonverbalt språk (Bråten & Falkum, 2019, s. 102). Når man skal møte en elev som er full av følelser i en konfliktsituasjon, er det viktig å være bevisst sitt eget ansiktsuttrykk. Møter man eleven med et aggressivt ansiktsuttrykk, fordi man er oppgitt av eleven som ikke kan oppføre seg, kan man bli møtt med aggressive følelser (Bråten & Falkum, 2019, s. 37). Et vennlig og imøtekommende uttrykk kan derimot virke beroligende. Å møte en elev som er ordentlig sint, kan gjøre det vanskelig å møte eleven med et vennlig blikk, og da bør man heller beholde roen og ha et nøytralt ansiktsuttrykk (Bråten & Falkum, 2019, s. 37). Trygg blikkontakt, som

igjen kan knyttes til relasjoner, kan gi eleven en følelse av tillit og trygghet (Bråten & Falkum, 2019, s. 37).

## 4.5 Valg av aktivitet

### 4.5.1 Fysisk og praktisk arbeid

Det er stor enighet blant lærerne i denne studien om at elever med atferdsvansker synes det er kjekt å gjøre fysisk og praktisk arbeid som å hogge ved, spikke eller bygge noe. De er ifølge lærer 3 ekstra motivert for denne typen arbeid:

*Em.. Kanskje det som innbefattet dyr i forhold til mange av de hvert fall. At de ble motivert av det og det der de kunne få bruke litt krefter og kanskje noen resultater og bygge ting kanskje. Ut å bygge en gapahuk eller bygge et bål eller.*

Motivasjonen hos elevene har utgangspunkt i gode opplevelser og aktiviteter som gir mulighet for å være i bevegelse og samtidig gi mestringsopplevelser. Dette kommer også frem av lærer 2 sitt utsagn:

*Vi jakter sånne oppgaver hele tiden på en måte. Nå har det vært fising mye og blåbærplukking for den del, og spikking. Mange av de er veldig glad i spikking og å lage ting i tre. Så det er ja, og vedhugging for den del. Der det er veldig sånn fysisk kanskje. Fising er jo ikke helt sånn fysisk, men er det spontane, spenningen med å vente på nappet og det å få napp som tror jeg er, har vært gode aktiviteter her.*

Nordahl og Misund (2009, s. 108) forteller at urolige og ukonsentrerte gutter får langt større oppmerksomhet og konsentrasjon når de får bruke kroppen fysisk, og gjerne i kombinasjon med verktøy og utstyr. Å være i fysisk aktivitet kan redusere uvaner og flytte oppmerksomheten bort fra daglige bekymringer, og kan gi eleven en følelse av avspenning i tillegg til fysisk og psykisk mestring (Edlev, 2002, s. 80). Dette fremmer også lærer 3 som

noe positivt med å drive med friluftsliv der elevene får drive med fysiske og praktiske oppgaver:

*Jeg tenker jo at det å være ute å bruke kroppen, og bruke kreftene setter i gang noen sånne prosesser, sånne kjemiske prosesser som gjør, og som og påvirker hjernen, har man jo lært om at sånne kjemiske prosesser som hjernen som man har godt av. At man får, som kan danne nye spor da, som gjør at man kan tenke litt annerledes om utfordringer og ting man står i.*

En annen fordel med praktiske oppgaver er at elevene raskt får tilbakemelding på om de klarte det eller ikke (Krempig, 2020, s. 246). Dette er samsvarende med lærer 2 sine erfaringer: «[...] Eller når du hogger ved og når kubben sprekker. Det er de der umiddelbare mestringsresponsene som kan oppstå ute da tror jeg er ganske sterke som gjør at vi kan holde på ganske lenge». Målet er at elevene med atferdsutfordringer skal oppleve mestring i ulike situasjoner i friluftsliv. Det er ikke dermed sagt at de må klare oppgaven med en gang. Læreren må hjelpe elevene å finne passe utfordrende oppgaver ut fra elevenes nivå, og gi veiledning underveis. Ifølge Bandura (1977a, s. 81) gir suksess økt mestringsforventning, mens gjentatte feil, spesielt hvis det skjer i startfasen, reduserer mestringsforventningen. Dersom en elev skal prøve å hogge ved, vil eleven sannsynligvis ikke få dette til på første forsøk. Har eleven tidligere mestringsopplevelser med spikking eller saging, kan det tenkes at eleven har høye mestringsforventninger siden det innebærer tre og verktøy, og det er noe eleven har mestret tidligere (Bandura, 1977a, s. 81). Dette kan være positivt for utholdenheten og innsatsen frem mot mestring (Bandura, 1977a, s. 80). De elevene som har lave mestringsforventninger knyttet til vedhogging, og ikke opplever å mestre dette i starten, til tross for tidligere mestringsopplevelser knyttet til spikking eller saging, har behov for oppmuntring og overtalelse. Dette er det Bandura kaller verbal overtalelse. Den har kortvarig effekt (Bandura, 1977a, s. 82), men kan være en hjelp på veien for at eleven skal få autentiske mestringsopplevelser. Det kan også være til hjelp for elevene å se andre prøve og feile, og til slutt få det til, gjennom vikarierende læring. Å ikke mestre vedhogging i starten, men likevel klare det etter gjentatte forsøk, er en viktig erfaring for elever med atferdsvansker. Denne erfaringen kan gi motivasjon og læring om at de kan oppnå mestring dersom de fortsetter å prøve selv om det er utfordrende i starten (Bandura, 1977a, s. 81). Lærer 2 trekker dette frem

som den viktigste mestringserfaringen elever med atferdsvansker lærer i friluftsliv: «*Det å jobbe mot et mål kanskje, være tålmodig og holde ut. Det tror jeg*».

#### 4.5.2 Bål

Samtlige lærere ble spurt om det er noen deler av friluftslivet der elever med atferdsvansker finner mer ro. Bål ble trukket frem av alle lærerne, i tillegg til enkeltuttalelser om aktiviteter som fiskeing, spikking og konsentrasjonsleker, slik lærer 2 og lærer 4 forteller:

*Ja, det kan være for eksempel rundt bålet eller det å spikke for eksempel. Når vi skal gå inn i en sånn type oppgave så oppleves, da finner de en ro, eller når vi fisker finner de ro. Jeg har en elev som for eksempel for to uker siden fikk fiskestangen i hånden og sto og fisket fra klokken 10-12 liksom. Og det tror jeg, han synes det var så spennende tror jeg, at han fikk én fisk tror jeg. Og da bare sto han der og fisket og fisket og fisket. Så det var en fantastisk opplevelse. Så de kan, de kan finne roen der ja. (lærer 2)*

*Ja, det er det nok. Bål er jo en av de. Eh, det finnes det jo en del, jeg vet ikke om det finnes forskning, men det finnes veldig mange artikler om akkurat den der effekten av bål. Så det er jo en, det å lage bål og å sitte med bål og mate bål er jo en aktivitet som gir mye ro. Konsentrasjonsleker, jeg har en kollega som er veldig god på det. Konsentrasjonsleker gir og ganske mye ro. (lærer 4)*

Lærernes erfaringer av bål som skaper ro hos elevene, er i samsvar med tidligere forskning som viser at bål har en avslappende effekt på oss (Ferneer et al., 2023, s. 184; Lynn, 2014, s. 984). Elever med både sosiale- og emosjonelle atferdsproblemer opplever mye uro i egen kropp, enten det er fysisk, psykisk eller en kombinasjon av fysisk og psykisk. Å samles rundt et bål gir tid til å senke tempoet, forventningene og stresset som omgir oss i hverdagen. Bål ute i naturen gir elevene mulighet og tid til å finne indre ro, åpne og utvikle sanser og følelsesregister og gir kroppen mulighet til å finne iboende livsglede (Edlev, 2002, s. 95). Edlev (2002, s. 95) forklarer at alle disse positive effektene kan komme dersom man er åpen

og sensitiv, og lar naturens puls, rytme og former virke inn på kroppen vår. Se flammens puls og rytme bli påvirket av naturens elementer som vind og vær og tilgang på brennbart materiale. I tillegg hører man knitring, kjenner varme og lukten av røyk. Bålet skaper nærvær til naturen og seg selv, men også nærvær og hygge sammen med de andre elevene i klassen. Det er likevel viktig å huske at bål ikke nødvendigvis har samme beroligende effekt hos alle elever. For noen elever kan bållukten oppleves ubehagelig og føre til frustrasjon (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 33). Læreren kan bruke en emosjonsbasert tilnærming, der eleven blir møtt på sine følelser, og får en forklaring på hvorfor hen kjenner på ubehagelige følelser og frustrasjon knyttet til bålsituasjonen. Føles situasjonen utrygg eller eleven opplever ubehagelige emosjoner, er det naturlig at eleven gjør det hen kan for å unngå situasjoner som innebærer bål. Gradvis tilvenning til bållukt, hjelp til å forstå hvor røyken går, og slik finne en plass rundt bålet der røyken ikke er ubehagelig, kan også hjelpe. Å være med å lage bålet kan også gi en annen tilnærming til bål og bållukt, slik at eleven etter hvert kan slå seg til ro med bålet. I tillegg kan det å få fyr på bålet gi elevene mestringsopplevelser som er positiv for å utvikle elevens selvtillit (Leirhaug, et al., 2020, s. 238). Elevene kan oppleve mestring knyttet til å få fyr på bålet, men også gjennom å forstå hvordan og hvorfor man lager bål (Haukeland, 2020, s. 185). For noen elever med atferdsvansker vil ikke bålet og naturen ha en beroligende effekt uavhengig av om de er med å lage bålet eller ikke. Presset og stresset de kjenner på i hverdagen blir tatt med ut i naturen (Haukeland, 2020, s. 185), og er så sterkt at det ikke slipper taket til tross for at både bål og natur har vist seg å ha en beroligende effekt.

#### 4.5.3 Trivsel og engasjement

Trivsel og engasjement er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 29) to sider av samme sak, og påvirkes samtidig. Trivsel bygges opp over tid, mens engasjement er mer øyeblikksbasert. Ut fra lærerne i denne studien virker det som friluftsliv er en arena der elever med atferdsvansker både trives og er engasjerte. Dette kommer godt frem gjennom lærer 1:

*Eh, de aller fleste som er med på friluftsliv ute de er veldig nysgjerrige og engasjerte. De har lyst til å gjøre ting. De har lyst til å hjelpe til. De har lyst til å utforske. Du ser ofte at mange av disse elevene har noe som de ikke viser i skolen på en måte sant.*

Friluftsliv gir elevene muligheter som ikke finnes inne. Det er andre typer oppgaver, mye som kan utforskes og det gir elevene andre muligheter for mestring og finne noe de synes er kjekt. Gjentatte mestringserfaringer og positive opplevelser alene og sammen med andre, der elever med atferdsvansker opplever å bli respektert og sett, fremmer trivsel og demper uro (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42). Abelsen og Leirhaug (2017, s. 25) trekker frem medbestemmelse, valgmuligheter og involverende arbeidsformer i friluftsliv som viktige faktorer for at elevene skal bli engasjerte og motiverte. De mange mulighetene friluftsliv innehar gjør at elevene har muligheter til å finne noe de har lyst til å gjøre. Det er likevel viktig å huske at en del elever kan slite med motivasjon og ha lave mestringsforventninger, noe som påvirker deres evne til å engasjere seg. I tillegg er det ulikt hva som engasjerer elevene, og friluftslivets muligheter er ikke nok i seg selv for en del elever (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 31). En god lærer-elev relasjon som skaper trygghet, der lærer kjenner elevene og kan finne noe elevene kan like og mestre, vil være nødvendig for å skape trivsel og engasjement hos elevene med lav mestringsforventning. Ikke minst trenger disse elevene en lærer som har mulighet til å følge dem opp slik at de kan oppleve mestring, og bli motivert og engasjert. Selv om mange elever med atferdsutfordringer trives godt med friluftsliv og fysisk aktivitet, er det også viktig å huske at ikke alle disse elevene trives like godt ute. Lærer 1 har erfaringer med at de aller fleste elevene med atferdsvansker trives ute:

*Mange av de, ikke alle selvfølgelig, trives mye bedre ute, mange av de har behov for å få ut en del energi de sitter inne med, og det er mye lettere å få til ute enten det er løping eller klatring eller bygging av steingarder eller lager bål. Altså de får brukt kroppen og energien sin som mange har behov for å få litt utløp for. Og erfaringene jeg har er at de trives og har gode skoledager når de har vært ute og hatt friluftsliv, ja. (lærer 1)*

Det er ulikt hvilke erfaringer elevene har med friluftsliv fra før. Noen har mye erfaring hjemmefra, fra barnehagen eller med tidligere lærere, mens andre har lite erfaring før lærerne tar dem med ut i naturen. På spørsmål om hvordan elevene har det når de er ute svarer lærer 3 følgende:



*Eh.. overraskende bra egentlig. Det er jo et spekter av hva de er vant til. Noen elsker og skulle gjerne vært ute hele dagen hver dag hele uken, mens andre er mere, skulle nok helst vært mere inne. Men når de først har kommet seg ut og kommet i gang, har jeg inntrykk av at de fleste synes det var overaskende ok å være ute og de fleste vil vel ikke inn igjen når de først ha kommet ut med mindre det er mye drittvær og de er blitt kalde og sånn.*

Også lærer 2 har erfaringer med at når elevene med atferdsvansker først har kommet seg ut, er de engasjerte, motiverte og trives.

*Hmm, hva skal en si. Vær kan være en barriere, påkledning. Og tanken på å være ute en hel dag, er liksom hva ubehag de kan kjenne på. Spør spørsmålet en gang til. «Hvordan er elevene med atferdsutfordringer sin deltakelse i friluftsliv?». Ja, sånn så det er starten av dagen, men når vi først kommer oss ut opplever jeg at de er motiverte og engasjerte for de oppgavene vi skal gjøre da.*

Både lærer 2 og lærer 3 nevner at været kan være en barriere for mange elever, og påvirker deres trivsel og engasjement. Det er ikke vanskelig å forstå at elevene opplever dårlig vær som ubehagelig dersom de blir våte og kalde. Å være ute i naturen i all slags vær gir elevene nye erfaringer, og de opplever raskt konsekvenser av egne valg og handlinger (Krempig, 2020, s. 246). Har de ikke tatt på seg klær etter været, opplever de ubehaget av å bli kalde og våte. De vil erfare hensikten med riktig klesvalg. En autentisk mestringsopplevelse i form av riktig klesvalg, er en viktig erfaring og motivasjon for å kle seg etter været hver gang de skal ut i naturen. Det er lettere å være engasjert og trives når man er varm og tørr. Har de positive mestringsopplevelser i dårlig vær, kan det generaliseres og gjøre at eleven har tro på at de kan kle seg og trives ute til tross for dårlig vær andre dager.

## 5. Oppsummering og konklusjon

Målet med intervjuene var å utforske problemstillingen: «Hvilke refleksjoner gjør et utvalg barneskolelærere om bruk av friluftsliv for elever med atferdsvansker?». Hovedfunnene i studien er knyttet til mestring, relasjon, sosialt og valg av aktivitet. Funnene indikerer at de fleste elever med atferdsvansker opplever friluftsliv som en positiv arena. Friluftsliv gir gode muligheter for mestringsopplevelser, bygge opp positive mestringsforventninger og selvbygge. I tillegg har friluftsliv også god innvirkning på relasjonsbygging mellom lærer og elever, samt elever med atferdsvanskers sosiale utvikling og samspill med medelever. Friluftslivsaktivitetene gir muligheter for elever med atferdsvansker å vise seg som en ressurs, være engasjert og finne ro.

Studien viser at elevenes atferdsvansker ofte fører til at de har få mestringsopplevelser i skolen, lite motivasjon, sosiale utfordringer og ofte havner i konflikter. Lærerne i denne studien trakk frem friluftsliv som en god undervisningsplass for elever med atferdsvansker. Å være ute i naturen gir elevene mulighet til å være i aktivitet, bruke kroppen og være engasjert på sin måte. Dette viser seg gjennom reduserte atferdsvansker under friluftslivsundervisningen, i tillegg til positive innvirkninger på elevenes vansker skoledagen etter. Elever med utfordrende atferd ser ut til å trives med fysiske og praktiske oppgaver som vedhogging og spikking, mens bålet er en fin arena der elever med ulike vansker kan finne ro og avslapping. Mestringsopplevelsene av å hogge ved, bygge og få fyr på bålet, kan gi ro og glede over å se hva de har mestret. I tillegg indikerer fyr på bålet at det er tid for å slappe av. Ro skapes også ved å høre på flammens knitring og kjenne varmen fra bålet.

Lærerne i studien trekker frem friluftsliv som svært positivt med tanke på relasjonsbygging. Å være ute og i bevegelse gjør at elevene er mer åpne for å snakke, og gir gode muligheter for lærerne å bli bedre kjent med elevene. Friluftsliv er en arena der elever med atferdsvansker opplever å være en ressurs, får mestringsopplevelser, i tillegg til at det er tillatt å være aktiv, kreativ og høylytt. For elever med atferdsvansker kan friluftsliv bidra til redusert stress og angst for stadige korreksjoner og manglende mestring. I tillegg kan friluftsliv gi positive emosjoner basert på mestring, trivsel og engasjement. Det er viktig å

danne relasjoner når elevene ikke er i en utfordrende situasjon. En god lærer-elev relasjon er viktig for elevens opplevelse av trygghet, gir mindre utfordrende atferd i skolehverdagen generelt og er viktig i håndteringen av vanskelige situasjoner. Dersom elever med atferdsvansker havner i en konflikt eller blir overveldet av sterke negative emosjoner som sinne, stress eller angst, trenger de en god relasjon til læreren som kan hjelpe eleven å roe ned og forstå hva som skjer.

Lærerne som ble intervjuet mente at trygghet skapes gjennom regler, rutiner og forutsigbarhet. Forutsigbarhet gjør at elevene med atferdsvansker har det bedre, og viser mindre utfordrende atferd. Etter hvert som elevene har hatt friluftsliv en stund, kjenner reglene og rutinene, blir elevene roligere, har mindre utfordrende atferd og blir mer motivert for å delta på ulike aktiviteter i friluftsliv. Lave mestringsforventninger og manglende motivasjon, kan hos elever med atferdsvansker komme til uttrykk gjennom utfordrende atferd. Denne atferden tjener som en beskyttelsesmekanisme for elevene, både mot monotonien ved kjedelige oppgaver og frykten for å ikke mestre dem. Opplevelsen av mestring vil på sikt føre til motivasjon, styrket selvbilde og selvtillit. Lærerne fortalte om elever med atferdsvansker som er mer nysgjerrige, motiverte og engasjerte for ulike oppgaver i friluftsliv enn ellers i skolehverdagen. Trivsel og engasjement for friluftslivsaktiviteter, påvirker motivasjonen for læring og deltakelse, og gir grunnlag for gode mestringsopplevelser. Friluftslivsaktiviteter som de er motivert for, ser nytten av og får umiddelbare mestringsopplevelser av, er viktige for å øve opp utholdenheten i ulike arbeidsoppgaver. Elevene får erfare at øvelse fører til mestring, og dette har overføringsverdi til andre situasjoner i skolen og livet. Elevene er ulike og responderer derfor forskjellig på ulike aktiviteter og tiltak. Noen elever har utfordringer knyttet til frilek og har behov for lærerstyrt aktivitet, mens andre elever får større utfordringer i lærerstyrte aktiviteter og har færre vansker under frilek. Trivsel, trygghet, lav emosjonell opphisselse og positive tilbakemeldinger er viktig for elevenes motivasjon og mestringsopplevelser.

Funnene i denne studien indikerer at barneskolelærere mener bruk av friluftsliv i undervisning for elever med atferdsvansker har positiv innvirkning på disse elevenes sosiale utvikling. Den sosiale utviklingen har sammenheng med færre atferdsvansker og konflikter

ute i naturen. Dette gjør det lettere for elever med atferdsvansker å sosialiseres med medelever og vise seg fra en annen og mer positiv side. Samarbeid i naturen gir mulighet til å bli kjent på en ny måte, gi sosiale mestringserfaringer og på sikt nye vennskap.

Lærere som ønsker å bruke friluftsliv sammen med elever med atferdsvansker enten i full klasse eller mindre grupper, bør velge dag der de har mulighet for tilstrekkelig voksendekning til å håndtere ulike situasjoner, ha tid til elevene og gir læreren trygghet som igjen gjør elevene trygge. Elevene må forberedes på hva friluftslivsdagen skal innebære for å redusere utrygghet og skape ro. De positive effektene kan ikke forventes å komme umiddelbart. Slik det fremkommer i denne studien blir elevene tryggere på friluftslivssituasjonen etter hvert som de har vært med en del ganger, kjenner reglene og rutinene. Dette viser seg gjennom færre atferdsvansker, mer motivasjon og innsats. Med tanke på hvilke innvirkninger friluftsliv har på elevenes atferdsvansker der regler, rutiner og arbeidsoppgaver er innarbeidet, kan elever med atferdsvansker klare seg godt i friluftslivsundervisningen, og behovet for voksne kan på sikt reduseres.

Resultatene i denne studien gir innsikt i hvordan fire lærere benytter friluftsliv med klasser, tilpassede grupper og enkeltelever i naturen. Disse lærerne, med bakgrunn fra ordinær skole, tilpassede grupper for elever med ulike atferdsvansker og institusjonsskole, deler sine refleksjoner knyttet til friluftsliv med elever med diverse emosjonelle og sosiale atferdsvansker. Studien kan til en viss grad generaliseres, og stemmer overens med tidligere forskning knyttet til barn med atferdsvansker og friluftsliv. Dersom lærerne i denne studien sjelden brukte friluftsliv sammen med elevene sine, kan det tenkes at deres erfaringer hadde vært annerledes enn lærerne jeg intervjuet som hadde friluftsliv jevnlig i sin undervisning. For mange elever med atferdsvansker er forutsigbarhet gjennom regler, rutiner, og struktur essensielt, der enhver endring kan forsterke deres utfordringer negativt. Det kom frem i denne studien at elevene ble tryggere etter hvert som de hadde drevet med friluftsliv en stund. Det er derfor nærliggende å tro at lærere som har friluftsliv en sjelden gang, ikke vil kunne trekke frem like mange positive effekter som lærerne i denne studien. Lærerne i denne studien hadde tilsynelatende utelukkende positive erfaringer knyttet til friluftsliv og elever med atferdsvansker, med unntak av at dårlig vær kan være en utfordring. Dersom andre lærere

hadde deltatt i studien kan det tenkes at det hadde kommet frem andre og mer kritiske refleksjoner og erfaringer. Særlig dersom lærere som ikke er så interessert og engasjert i friluftsliv, og sjelden har friluftsliv med elevene sine hadde blitt intervjuet. Videre forskning burde ta utgangspunkt i elever med atferdsvansker sine erfaringer og opplevelser knyttet til friluftsliv i skolen. Det vil være interessant å undersøke hvilke opplevelser elever med atferdsvansker har knyttet til mestring og læring i friluftsliv.

## 6. Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. J. W. Cappelens Forlag a.s.
- 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, 18-31.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen? I Norsk friluftsliv, *Rapport fra konferansen Forskning i Friluft 2018: Friluftsliv gjennom 150 år: Tønsberg hotell 5. og 6. desember 2018* (s. 39-51). Norsk friluftsliv <https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2019/06/Forskning-i-friluft-2018-Konferanserapport.pdf>
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 21-36.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v6.3081>
- Akseldotter, M. & Grimstad, B. (2009). *AD/HD og Tourettes syndrom i skolen: Veileder i utredning som grunnlag for tiltak* (Statped skriftserie 71). Øverby kompetansesenter.  
<https://www.statped.no/globalassets/region/overby/veileder-adhdtourette.pdf>
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L. & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskole: Hovedresultater 2021/2022* (Rapporter 2022/50). Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022>
- Bakken, B. M. & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman and Company
- Bergström, L. & Tronvik, H. (2012). *Frisk i naturen: et nordisk prosjekt* (TemaNord 522). Nordiska ministerrådet. <https://doi.org/10.6027/TN2012-522>
- Bråten, O. A. & Falkum, A. (2019). *Håndbok i konflikthåndtering i oppvekst- og utdanningssektoren: Forebygging av trakassering, trusler og vold*. Cappelen Damm AS.
- Danielsen, A. G., Diseth, Å., Heldal, J., Kvello, Ø., Egelanddal, K., Ness, I. J. & Sætra, (2020). Elevens beste og pedagogiske perspektiver – en analyse. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 284-307). Gyldendal Norsk forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). *Kva er forskningsetikk?* <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/kva-er-forskningsetikk/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Drugli, A. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm AS.
- Edlev, L. T. (2008). *Natur og miljø i pedagogisk arbejde* (2. utg.). Munksgaard Danmark.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Cappelen Damm AS.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevens psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blindflekker i skolemiljøarbeidet*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Faldet, A.-C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*(13), 40-54. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127909>

- Fasting, M. L., Høyem, J., Neresen, C. F. & Johansen, B. T. (2023). Friluftsliv og psykisk helsearbeid: Hvordan sosialt friluftsliv, bevegelsesglede og naturnærvær kan bidra til livsmestring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 20(3), 174-186.
- Ferneer, C. R., Palucha, V., Olsen, I. A. & Gabrielsen, L. E. (2023). *Utendørsterapi: En introduksjon*. Cappelen Damm AS.
- Forandringsfabrikken Kunnskapssenter. (2022). *Trygt for oss: hvordan barnehagen må være fra 772 barn 2-5 år*. [https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2023/11/Trygt\\_for\\_oss\\_2022\\_web.pdf](https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2023/11/Trygt_for_oss_2022_web.pdf)
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida?. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 64-77. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Haukeland, P. I. (2020). Friluftsliv, naturnærvær og livsmestring: en økofilosofisk tilnærming i friluftsliv. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen i* (s. 167-194). Cappelen Damm AS.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jones, T. S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267. <https://doi.org/10.1002/crq.100>
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kinney, P. (2018). Walking Interview Ethics. I R. Iphofen & M. Tolich (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Ethics* (174-187). Cengage Publisher Services.
- Krempig, I. W. (2020). Friluftsliv og natur som kilde til helse og livsmestring. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (red.). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 238-255). Universitetsforlaget.
- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør [SIKT]. (u.å.). *Hva er en personopplysning?* <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>



- Kurtze, N., Eikemo, T. & Hem, K-G. (2009). *Analyse og dokumentasjon av friluftslivets effekt på folkehelse og livskvalitet*. (SINTEF A11851). SINTEF Teknologi og samfunn.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2021). Livsmestring og sentrale utviklingstemaer i barneskolealder. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Eleven i skolen 1-7: Mangfold og mestring* (s. 269- 287). Cappelen Damm AS.
- Leirhaug, P. E, Grøteide, P. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevissthet og livsmestring i videregående. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 226-240.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Lynn, C. D. (2014). Hearth and Campfire Influences on Arterial Blood Pressure: Defraying the Costs of the Social Brain through Fireside Relaxation. *Evolutionary Psychology*, 12(5), 983-1003. <https://doi.org/10.1177/147470491401200509>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=1>
- Murtnes, Å. (2018). Reglene er ikke så relevante ute i naturen. I Norsk friluftsliv, *Rapport fra konferansen Forskning i Friluft 2018: Friluftsliv gjennom 150 år: Tønsberg hotell 5. og 6. desember 2018* (s. 65-69). <https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2019/06/Forskning-i-friluft-2018-Konferanserapport.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, A. & Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring: Skoggruppetmetoden*. SEBU Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., og Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*.  
<https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintLargeDocumentAsPdfDocument/110406>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Lærerens etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og mestring* (4. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Stiegler, J. R. (2015). *Emosjonsfokusert terapi: Å forstå og forandre følelser*. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Stiegler, J. R. (2020). *Emosjonsfokusert terapi: Å forstå og forandre følelser*. (2. utg.). Gyldendal Norske Forlag AS.
- Stornes, T. & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*, 32(4), 425-438. [10.1177/0143034310397280](https://doi.org/10.1177/0143034310397280)

- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment and behavior*, 33(1), 54-77.  
[https://www.austintexas.gov/sites/default/files/files/Planning/City\\_Arborist/Green\\_Infrastructure\\_Coping\\_with\\_ADD.pdf](https://www.austintexas.gov/sites/default/files/files/Planning/City_Arborist/Green_Infrastructure_Coping_with_ADD.pdf)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tillmann, S., Button, B. Coen, S. E. & Gilliland, J. A. (2018). Nature makes people happy, that's what it sort of means: children's definitions and perceptions of nature in rural Northwestern Ontario. *Children's Geographies*, 17(6), 705-718.  
<https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1550572>
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pedagogik* (2. utg.). Books om Denmark GmbH.
- Turnidge, J., Côté, J. & Hancock, D. J. (2014). Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer?. *Quest*, 66(2), 203-217.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>
- Unheim, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig - erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 173- 190). Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. & Hollekim, I. (2001). *Barn i naturen: Utfordringer – opplevelse – læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Waaktaar, T. (2019). Identitet og ungdom. *Barn i Norge 2019: Årsrapport om barn og unges psykiske helse* (s. 8-19). Voksne for barn. <https://vfb.no/artikler/barn-i-norge-2019/>
- Wold, L. C., Skår, M. & Øian, H. (2020). *Barn og unges friluftsliv* (NINA Rapport 1801).  
<https://hdl.handle.net/11250/2652475>

## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1 – vurdering SIKT

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

599349

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

08.09.2023

**Tittel**

Friluftsliv og atferdsutfordringer

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Arild Bratten Hafstad

**Student**

Maren Benedicte Johnstad

**Prosjektperiode**

22.08.2023 - 15.05.2024

**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 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

### **Kommentar**

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

TAUSHETSPLIKT Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av barn, brukere e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET Informasjonsskrivet ditt ser bra ut, men det er brukt malen som gjelder for "allmenn interesse". Da du skal innhente samtykke må du benytte malen som gjelder for samtykke som behandlingsgrunnlag. Vi ber derfor om at du benytter den malen før du sender ut informasjonsskrivet til deltakerne. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet. Du finner riktig mal her "Samtykke - mal for informasjonsskriv " :

<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt> FØLG DIN

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

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

Lykke til med prosjektet!

## 7.2 Vedlegg 2 – intervjuguide

### **Generelle spørsmål**

Kjønn og alder?

Hvilken utdanning har du?

- Hvilke fag har du utdanning i?
- Hvilke fag underviser du i?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Hvilken elevgruppe har du jobbet med?

Har du jobbet andre steder enn på skole?

### **Friluftsliv**

Hva er ditt forhold til friluftsliv?

- Driver du med dette på fritiden, og i så fall hvordan?

Hvordan vil du beskrive friluftsliv?

- Hva skiller friluftsliv i skolen fra annen undervisning?
- Hva regner du som de viktigste kvalitetene med friluftsliv i skolen?
  - Hvorfor disse kvalitetene?
  - Hva gjør du for å fremme disse kvalitetene?

Hvordan kommer dine friluftslivsverdier til uttrykk sammen med elevene?

Hvordan bruker du friluftsliv sammen med klasser?

- Hvor ofte har du friluftsliv med klasser?

- Hvor lenge har dere friluftsliv de gangene dere har det?
- Hvordan er klassedynamikken i friluftsliv?

## **Friluftsliv med elever med atferdsutfordringer**

Hvordan bruker du friluftsliv sammen med elever med atferdsutfordringer?

- Tilpasser du friluftslivet på en annen måte for elever med atferdsutfordringer?

Hva er dine erfaringer med friluftsliv i skolen for elever med atferdsutfordringer?

Har skolen egne grupper for elever med atferdsutfordringer som driver med friluftsliv?

- Hvordan er dette organisert?
  - Hvor mange elever, antall voksne?
- Hvordan synes du dette fungerer?
- Hvordan mener du friluftslivsundervisning påvirker denne elevgruppen?
- Hvordan er gruppedynamikken med denne elevgruppen?

Hvordan er elevene med atferdsutfordringer sin deltakelse i friluftsliv?

- Endrer elevenes atferd seg i friluftsliv, i forhold til inne i klasserommet?
  - Hvordan merker dere at den endres?

Om elevene har friluftsliv kontinuerlig, er det forskjell på elevenes deltagelse fra de startet med friluftsliv til nå?

- Hva er forskjellen?

Endres atferden hos elevene med atferdsutfordringer når de har friluftsliv?

- Hvis ja:
  - Hva tror du gjør det?
  - Er det noen deler av friluftslivet der elevene finner mer ro?



Er det noen deler av friluftslivet elevene med atferdsutfordringer er ekstra motivert for?

- Hvilke aktiviteter?
- Hva tror du er grunnen til dette?

Hvordan påvirker valg av aktivitet i friluftsliv elever med atferdsvansker sin atferd?

- Hva tenker du aktiviteten gjør for elevenes atferd?

Hva gjør du for at disse elevene skal få gode opplevelser med friluftsliv?

- Hvordan tilrettelegger du for at hver enkelt elev skal opplever mestring?

Hva er de viktigste mestringserfaringene elevene lærer i friluftsliv?

- o Klarer elevene bruke det de lærer om seg selv og mestringserfaringer på skolen generelt?

Hvordan løser du utfordringer med elever med atferdsvansker i friluftsliv?

Hvordan opplever du at elever med atferdsvansker påvirkes når de har friluftsliv?

- Hva burde skolen gjort for disse elevene med tanke på friluftsliv som læring- og mestringsarena?

Hvilke utfordringer møter du som friluftslivslærer?

- Med ledelsen/kollegaene på skolen
- Skolens område og utstyr
- Utfordringer med elever

Føler du dere har nok ressurser på skolen til å drive det friluftslivet du ønsker for elevene?

- Hva mangler dere evt.?

Hva ønsker du å oppnå gjennom friluftslivsundervisningen, spesielt med tanke på elever med atferdsutfordringer?

Hva er det viktigste å tenke på når man skal ha friluftsliv for elever med atferdsutfordringer?

## **Avslutning**

Er det noe du vil utdype?

Er det noe som ikke er tatt opp eller spurt om som du ønsker å tilføye?

Takk for at du tok deg tid til å delta!