

Karianne T. Røhner

**Friluftsliv som arena for å bygge relasjoner
til elever som viser innagerende atferd.**

En kvalitativ intervjustudie av hvordan lærere opplever å bruke
friluftsliv for å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Trondheim, mai 2017

Veileder: Arve Thorshaug

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler innagerende atferd, friluftsliv og relasjoner. Formålet med denne studien er å gi stemmen til lærere i skolen. Jeg ønsker å løfte fram deres tanker og meninger om hvordan friluftsliv kan benyttes i skolen knyttet opp mot elever som viser innagerende atferd. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming i studien og problemstillingen er som følgende: Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?

For å besvare problemstillingen benyttes kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervjuer med tre lærere samt ett gruppeintervju med to av disse lærerne. Spørsmålene i intervjuene dreier seg om tre temaer; innagerende atferd, friluftsliv og relasjoner. Etter analyse av datamaterialet, tolkning av transkripsjonene og ved bruk av koding og kategorisering ble studiens funn delt inn i to hovedkategorier: *Hvordan lærere bruker friluftsliv* og *hvorfor lærere bruker friluftsliv*. Kategoriene er utviklet på bakgrunn av lærernes utsagn om *hvordan* og *hvorfor* de bruker friluftsliv som arena for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd.

Lærerne opplever at det er enklere å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd gjennom bruk av friluftsliv. De benytter seg av både organiserte og uorganiserte aktiviteter, de vektlegger viktigheten av å se elevene sine, og uttrykker at det er av stor betydning å drive aktiv relasjonsbygging utenfor klasserommet. Lærerne sitter inne med erfaringer om at de elevene som viser innagerende atferd forandrer seg ut i fra hvilken arena de befinner seg i. Av den grunn opplever de at elevene blomstrer opp og viser nye sider av seg selv. Lærerne hevder at det er lettere å bygge relasjoner til de elevene som viser innagerende atferd, gjennom å legge til rette for at elevene opplever trygghet og mestring. Gode relasjoner til medelever er noe lærerne ser på som essensielt for elever som viser innagerende atferd, og de stadfester at friluftsliv er en arena som legger godt til rette for både etablering og vedlikeholdelse av gode relasjoner.

Forord

Jeg er endelig ferdig!

Det har vært utrolig spennende og givende å få lov til å forske på og gå i dybden på et tema som interesserer meg veldig mye. Det har også vært en utfordrende og krevende prosess, men jeg kan med stolthet si at jeg nå har fullført en mastergrad i spesialpedagogikk! Det er mange som fortjener en stor takk nå som oppgaven er ferdig.

Først og fremst vil jeg takke lærerne som stilte opp som forskningsdeltakere til masteroppgaven min. Deres deltakelse og erfaringer har bidratt til at studien lot seg gjennomføre. En stor takk rettes også til veilederen min, Arve Thorshaug, som ga meg tro på meg selv og på prosjektet mitt. Tusen takk for at du ga meg troen på at jeg ville klare å levere før sommerferien! Tusen takk for at du har vært så tilgjengelig gjennom hele prosessen, med gode tilbakemeldinger og raske svar. Jeg vil også takke min kjære onkel og tante som tok seg tid til å lese korrektur og gi tilbakemeldinger på oppgaven min, det satte jeg virkelig stor pris på!

En spesielt stor takk til mine studievenninner Anette, Karina og Malin! Sammen med dere har studietiden i Trondheim vært fantastisk og dere har vært en god støtte gjennom hele masterstudiet. Tilslutt vil jeg også takke min kjære ektemann, som har holdt ut med meg i denne prosessen, tusen takk for at du har vært der for meg med oppmuntrende ord og motivasjon.

Trondheim mai, 2017

Karianne T. Røhner

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Studiens formål og problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning	3
1.4 Oppgavens disposisjon	4
2. Studiens teoretiske utgangspunkt	5
2.1 Innagerende atferd.....	5
2.1.1 Innagerende atferd i skolen.....	7
2.2 Friluftsliv	8
2.2.1 Uorganisert og organisert aktivitet	9
2.2.2 Mestring i en ny arena	10
2.3 Relasjoner.....	10
2.3.1 Hvorfor er relasjoner viktig?.....	10
2.3.2 Elevrelasjoner og sosial kompetanse	11
2.3.3 Relasjonsbygging utenfor klasserommet	12
2.3.4 Relasjoner og problematferd.....	13
3. Metode	14
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	14
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	14
3.2 Vitenskapsteoretiske overveielser	15
3.2.1 Forskerens rolle	15
3.2.2 Kvalitet i studien	16
3.2.3 Etske betraktninger	17
3.3 Forskningsprosessen	18
3.3.1 Utvalg og presentasjon av forskningsdeltakere.....	18
3.3.2 Intervjuguide	19
3.3.3 Tilgang til feltet.....	20
3.3.4 Prøveintervju	21
3.3.5 Datainnsamling	21
3.3.6 Transkribering	23
3.4 Analyse og kategorisering.....	24

4. Funn og drøfting	26
4.1 Hvordan lærere bruker friluftsliv	26
4.1.1 Aktivitet.....	27
4.1.2 Å se elevene.....	32
4.1.3 Å skape gode relasjoner utenfor klasserommet	34
4.2 Hvorfor lærere bruker friluftsliv	37
4.2.3 Ny arena – ny rolle	37
4.2.1 Trygghet og mestring.....	40
4.2.2 Relasjonsbygging mellom elevene	43
5. Avsluttende refleksjoner	46
5.1 Sammenfatning av oppgavens hovedfunn	46
5.2 Avsluttende kommentarer	49
Litteraturliste	51
Vedlegg 1	51
Vedlegg 2:	52
Vedlegg 3:	54
Vedlegg 4:	56
Vedlegg 5:	57

1. Innledning

Til tross for at innagerende atferdsproblemer kan hindre både sosial utvikling og læring, viser forskning at det er lite som gjøres for å hjelpe de stille barna i skolen (Nøra, 2013, 18.02.). Barn og unge i denne gruppen kan få store problemer resten av livet, de kan bli mobbet, utvikle sosial angst, de kan bli deprimerte og havne i psykiatrisk behandling. Ettersom denne elevgruppen deltar mindre i timene kan de også få mange og store faglige problemer. Forskning som er gjort i Norge viser at den elevgruppen som er sjenerte og stille utgjør mellom 10 til 30 prosent, og 10 prosent av dem har et alvorlig problem (Nøra, 2013, 18.02.). Dette er en atferd som verken rammer lærere, medelever eller miljøet rundt og har derfor veldig lett for å bli ignorert og oversett (Lund, 2012a). Det kan være vanskelig å definere og måle atferdsproblemer i skolen, og det kan være problematisk å begrunne hvorfor en elev eventuelt viser atferdsvansker. Når det kommer til å definere barn og unge med en innagerende atferd er det et stort sprik i tallene fra internasjonal forskning. Alt fra 4-20% av barn fra 4-18 år er tall som vises i denne forskningen (Asendorpf, 1986; Henderson og Zimbardo, 2001; Sørli, 2000 i Lund 2012a s. 27). Dette store spriket kommer av at det er ulik forståelse av når sosial tilbaketrekking og taushet kan defineres som et atferdsproblem. Likevel er det enighet om at dette i stor grad kan være et atferdsproblem i skolen uten at diagnoser blir anvendt (Lund, 2008; Sørli, 2000; Zimbardo & Radl, 1999 i Lund, 2012a s. 28).

Det viser seg at de stille og mer tilbaketrukne barna har fått litt mer oppmerksomhet de siste årene. Dette er blant annet fordi angst og depresjon er diagnoser som øker raskt og kan knyttes opp mot nettopp den typen atferd. Forebygging og tidlig hjelp er veldig viktig for de elevene som sliter med innagerende atferd. (Eriksen, 2015, 16.11.). Her er det ikke snakk om barn og unge som er stille av natur, som trives med det og har det fint, men heller de som bruker dette som et uttrykk for at de har det vanskelig. Fritidsaktiviteter kan være en gunstig arena for disse elevene, slik at de kan oppleve mestring og felles opplevelser sammen med andre barn (Eriksen, 2015, 16.11.).

Det har blitt gjort mye forskning rundt friluftsliv og bruken av det i skolesammenheng, men det er likevel lite av forskningen som dreier seg om sammenhengen mellom friluftsliv, relasjoner og innagerende atferd. En som har forsket mye rundt bruken av friluftsliv i skolen er Arne Nikolaisen Jordet. Han har gjennom sin forskning om uteskole funnet ut at ved å flytte skoledagen ut, opplevde lærere at de ble bedre kjent med elevene og det førte til at relasjonene

mellom dem ble styrket (Jordet, 2007). Han fant også ut at lærere som har elever som viser problematferd og mistilpasning i klassen, opplever at friluftsliv har en positiv virkning på disse elevene og for lærernes forhold til dem. Hans forskning gir grunnlag for å stille spørsmål ved om uteskole kan være en god løsning for de elevene det gjelder (Jordet, 2007). Det viser seg at tanken om at elevene skal være aktivt forskende i eget lokalmiljø har vært en del av alle læreplanene i etterkrigstida (Jordet, 2007). Forskningen som er gjort rundt friluftsliv tar for seg mange ulike begreper. De som ofte blir brukt er «friluftsliv», «uteskole», «uterommet», «nærmiljøet» og «turdag». Det er stor variasjon rundt bruken av disse begrepene og de er ofte avhengig av lærernes siktemål med opplegget, men likevel omhandler begrepene mye av det samme. De handler alle om å bruke omgivelsene som kontekst, altså å flytte deler av skoledagen ut og å bruke det både som arena og kunnskapskilde. Forskning og litteratur som bruker andre begreper enn «friluftsliv», vil også være relevant for min studie. Dette fordi i tillegg til at det er fokus på faglige aktiviteter ute i friluft så blir også aktiviteter som bidrar til utviklingen av sosiale ferdigheter trukket fram (Jordet, 2007).

Som nevnt er det lite forskning som har hovedfokus på hvordan lærere kan bruke friluftsliv for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Det har også vært krevende å finne internasjonal forskning på temaene hver for seg, og derav er den tidligere forskningen i denne oppgaven i stor grad basert på forskning som er gjort i Norge.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg mener innagerende atferd er et tema som fortjener mer oppmerksomhet og har derfor valgt å skrive en oppgave om dette. I løpet av prosessen med å skrive denne oppgaven har det kommet enda tydeligere fram at det er den utagerende atferden som får mest oppmerksomhet. Dette faller naturlig da det er denne atferden som forstyrrer undervisningen i størst grad. Elever som viser innagerende atferd, som er stille, tause, passive, sosial isolert og nervøse får ikke like stor oppmerksomhet innenfor skolen og fagfeltet, som de elevene som viser utagerende atferd. Dette til tross for at innagerende atferdsproblematikk er omtrent like vanlig som utagerende (Nordahl, Sørli, Mange & Tveit, 2005) og konsekvensene kan være store (Lund, 2004).

Mye av barn og unges handlinger og atferd i skolen kan betraktes som sosiale strategier for å etablere gode relasjoner til medelever. Jordet (2014) hevder med utgangspunkt i sin forskning at gode lærer–elev-relasjoner har positiv betydning på minst to områder: Elevatferd og

læringsutbytte. Han hevder videre at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på lærer–elev-relasjoner og omfanget av problematferd. Elever som har et godt forhold til læreren viser mindre problematferd enn elever som har et dårlig forhold til læreren. Elevene blir motivert av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem (Jordet, 2014). Jeg har møtt elever som viser innagerende atferd i skolen og møtene med slike elever har gjort at jeg har fått lyst til å finne ut hvordan vi som lærere kan hjelpe disse elevene til å blomstre.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Ved å sette fokus på elever som viser innagerende atferd håper jeg at andre kan få kunnskap om hva det egentlig betyr og hvem disse elevene er. Ettersom dette er en gruppe som tidligere ikke har fått så mye oppmerksomhet, håper jeg at utvidet kunnskap om den innagerende atferden kan styrke fokuset mot denne gruppen barn og unge. Jeg håper også at denne studien kan bidra til en god og bred forståelse av hvorfor friluftsliv er en gunstig arena å drive aktiv relasjonsbygging på, opp mot elever som viser innagerende atferd. Mitt ønske er at denne masteroppgaven kan inspirere både lærere, pedagoger og andre voksne som jobber med barn og unge til å bruke friluftsliv for å jobbe med å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd.

Som framtidig spesialpedagog og med et stort ønske om å klare å se den enkelte elev i klassen, kan jeg ikke tenke meg noe viktigere enn å sette fokus nettopp på denne gruppen elever. Jeg har opplevd at friluftsliv som arena i skolesammenheng kan ha en positiv effekt på elever som viser innagerende atferd. Jeg har også sett hvor vanskelig det kan være for lærere å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. På grunn av disse erfaringene har jeg blitt veldig engasjert i hvordan lærere i barneskolen kan ta i bruk friluftsliv og bruke det som en arena for relasjonsbygging. Ut i fra disse tankene ble problemstillingen min følgende:

«Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?»

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Jeg har valgt å se på hvordan lærere i barneskolen benytter seg av friluftsliv i sammenheng med elever som viser innagerende atferd, derfor vil denne oppgaven dreie seg om læreres synspunkter, meninger og tanker. Det er mange perspektiver som kunne vært spennende å

belyse når det gjelder elever som viser innagerende atferd. Jeg har valgt å sette fokus på lærerperspektivet, og etter ett år med fordypning i kroppsøving, fant jeg ut at jeg ville se nærmere på sammenhengen mellom friluftsliv og innagerende atferd. Det kan være mange grunner til at elever viser denne typen atferd. Jeg fokuserer imidlertid ikke på årsakene til atferden i denne studien. De kan være komplekse og sammensatte, og jeg synes derfor ikke at det er etisk riktig å begi seg ut på å drøfte læreres tanker, ideer og tolkninger omkring hva som kan være årsaken til at den enkelte elev viser den atferden han eller hun gjør (Lund, 2004).

Jeg starter med å avgrense atferdsproblemer hvor jeg blant annet skiller mellom de to typene problematferd; innagerende atferd og utagerende atferd. Videre kommer en begrepsavklaring på innagerende atferd, hvor jeg også går nærmere inn på begrepet og benytter Ingrid Lunds (2012a) definisjon.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. Etter dette innledningskapitlet vil jeg i kapittel to belyse det teoretiske utgangspunktet for studien. I kapittel tre, metodekapitlet, gjør jeg rede for relevante deler av kvalitativ forskning og alle de metodiske valgene jeg har tatt både før og underveis i min studie, før jeg til slutt beskriver analyseprosessen. Videre i kapittel fire presenterer jeg mine funn og drøfter dem i lys av relevant teori. Avslutningsvis, i kapittel fem, følger en oppsummering av hovedfunnene, samt refleksjoner rundt funnene knyttet opp mot studiens problemstilling og formål.

2. Studiens teoretiske utgangspunkt

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske utgangspunkt. Innledningsvis vil jeg presentere teori om innagerende atferd, hva det innebærer og hva som kjennetegner atferden. Videre vil jeg gjøre rede for teori om friluftsliv, under her vil jeg også belyse teori om aktivitet og mestring. Avslutningsvis vil jeg presentere teori om relasjoner, samt sosial kompetanse og tilslutt relasjoner knyttet til friluftsliv og problematferd. Teorien i dette kapitlet danner et grunnlag for å forstå studiens tematikk og relevans.

2.1 Innagerende atferd

Ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) dreier atferdsproblemer seg om ”i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn” (Nordahl, et al., 2005, s. 31). Det handler også om i hvilken grad atferden begrenser eller forstyrrer læringen og utviklingen til barnet, og om den skaper problemer for andre rundt barnet. Ogden (2015) hevder at det er store meningsforskjeller rundt omfanget av atferdsproblemer blant barn og unge, og at det er enda større forskjeller når det dreier seg om årsakene til at vanskene oppstår. Men ifølge Lund (2012b) er de fleste fagfolk enige om at det er en kombinasjon av arv og miljø. Miljøet rundt barnet er en faktor som kan være med på å skape atferdsvanskene, og det kan være atferdsvansker som har gått i arv (Lund, 2012b). Nordahl et al. (2005) hevder videre at blant alle barn vil det en eller annen gang oppstå problematisk atferd, men mye av det som oppfattes som problematferd kan betraktes som normalatferd. Problematferd er en naturlig del av utviklings- og læringsprosessen til ethvert menneske. Atferden bør derimot tas tak i hvis den utvikler seg over tid og er omfattende, eller hvis den hindrer barnets utvikling eller er en stor plage for andre rundt barnet (Nordahl, et al., 2005).

I blant annet Nordahl et al. (2005) sin forståelse av problematferd skilles det vanligvis mellom to typer, eksternalisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd. Nordahl et al. (2005) sin forskning har fastslått at disse to typene problematferd fremtrer omtrent like ofte. Både i litteratur og skolesammenheng har internalisert problematferd fått mindre oppmerksomhet i forhold til eksternalisert problematferd, dette finnes det flere grunner til. Hovedgrunnen er at de elevene som viser utagerende atferd utfordrer miljøet rundt seg i større grad enn elever som viser innagerende atferd. De krever mest oppmerksomhet og de utfordrer de voksne, hjelpeinstansene og samfunnet rundt. Det er også fordi konsekvensene for de som

viser utagerende atferd er mer dramatiske sett i et større livsperspektiv. Når det er sagt, betyr det ikke at innagerende atferd er mindre problematisk (Nordahl et al., 2005).

Temaet for denne studien er internalisert problematferd, en form for atferdsvansker som har mange ulike betegnelser. Nordahl, et al. (2005) bruker begrepet *sosial isolasjon*, dette er et problem som ikke nødvendigvis trenger å gå ut over andre, men som dreier seg om at den eleven det gjelder føler seg ensom på skolen. Eleven kan gå alene i friminuttene og føle seg usikker og deprimert. Zimbardo (1981) bruker begrepet *sjenanse*, han sier at det berører forskjellige mennesker på forskjellige måter. Det er en tilstand som kan vise seg på mange ulike måter, det kan være alt fra lett ubehag rundt andre mennesker til psykiske lidelser. Bø og Helles (2013) beskrivelse av begrepet inneholder blant annet forlegenhet, følelse av usikkerhet, utrygghet og blygsel. Sjenanse kan gi fysiologiske utslag som for eksempel hjerteklapp, rødming og svetting. Cain (2013, i Ogden, 2015) prater om de introverte barna eller de som har en innadvent personlighet. Hun hevder at disse ikke nødvendigvis er sjenerte, men at det kan forekomme en kombinasjon av sjenanse og innadventhet. De som er introvert blir gjerne trukket mot den indre verden, hvor tanker og følelser er i fokus. Dette er barn som lett kan ta skade av traumatiske opplevelser, som omsorgssvikt eller familiekonflikter, dette er opplevelser som kan føre til angst, tilbaketrekking og depresjon. Ifølge Lund (2012a), kan sjenanse defineres som et atferdsproblem ved å bruke innagerende atferd. Hun definerer innagerende atferd som et atferdsproblem på følgende måte ”innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012a, s. 27).

I denne studien velger jeg å benytte begrepet innagerende atferd. Begrepet omfatter mange ulike vansker, med mange årsaker til vanskene. Likevel finnes det likhetstrekk, så jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Lund (2012a) sin definisjon, hvor det tydelig kommer fram at det kan være et atferdsproblem som går ut over eleven selv, de agerer inn i seg selv.

Nervøs og hemmet atferd er kjennetegn på innagerende atferd. De elevene som sliter med en slik type atferd kan ha sosiale og emosjonelle vansker (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002). De kan ha personlighetsvansker og angst, de kan bekymre seg overdrevent i forhold til nye situasjoner og de unngår ubehagelige settinger. Et annet kjennetegn på elever som viser innagerende atferd er at de ofte er lei seg og triste, de kan gråte uten spesiell grunn, de viser sjelden spontanitet eller glede (Lund, 2004). En konkretisering av innagerende atferd er sosial

isolasjon, som ikke nødvendigvis går ut over andre rundt eleven. Dette kan være veldig belastende for den det gjelder, ettersom det kan innebære å være for seg selv i friminuttene, ensomhet, usikkerhet eller depresjon (Nordahl et al., 2005). Det kan være flere årsaker til at barn og unge viser innagerende atferd, de kan være genetisk sårbare eller disponert for å utvikle problemer, eller så kan de ha en lav selvoppfatning eller at de ikke har tilegnet seg sosial kompetanse. En årsak kan også være mobbing eller utestenging fra det sosiale miljøet på skolen og i klassen. De elevene som viser innagerende atferd kan også være utsatt for et forventningspress fra både lærere og foreldre, de kan oppleve det som vanskelig å kommunisere med foreldrene sine og ha et negativt forhold til skolemiljøet (Ogden, 2015).

2.1.1 Innagerende atferd i skolen

Før vi kan definere det som et atferdsproblem må atferden observeres og det må registreres når og hvor ofte atferden oppstår. Videre er det viktig å finne ut om atferden har konsekvenser for elevens sosiale utvikling og om den virker negativt på barnets livskvalitet. Elever som viser innagerende atferd må få vise den atferden som føles riktig før vi kan definere det som et atferdsproblem, det kan faktisk hende eleven har det fint (Lund, 2012a). Likevel er det all grunn til å ta signalene som eleven viser på alvor, selv om det ikke alltid vil ha alvorlige følger for eleven det gjelder (Ogden, 2015). Uansett hvordan vi forklarer og definerer elevenes atferd, vil hvordan voksne svarer på atferden være det aller viktigste (Lund, 2012a). Ifølge Ogden (2015) er det svært viktig at lærer finner en måte å tilnærme seg eleven på, slik at den bekymringen og uroen læreren har for eleven blir tatt opp og snakket om. Det hender ofte at elevene ikke ønsker å utdype hvordan de har det eller si hva de strever med, og lærere kan ofte oppleve å bli møtt med enstavelser og klare signaler om at elevene føler seg utilpass. Ogden (2015) hevder videre at det er svært viktig å få elevene til å snakke, selv om de ikke føler seg helt komfortable i samtaler med læreren. Her trekker han fram at det vil være gunstig at det finnes aktiviteter som læreren og eleven kan fokusere på samtidig som de snakker sammen om mer personlige ting. Dette kan være så enkelt som spill, lek eller aktiviteter ute (Ogden, 2015).

Elever som viser innagerende atferd vil signalisere dette på ulike måter i klassen og skolemiljøet (Ogden, 2015). Atferden er lite synlig for omgivelsene rundt og det vil derfor være mest slitsomt for eleven selv. Dette handler om en atferd som hindrer både sosial kontakt og læring, som er aller mest utfordrende for eleven selv (Torvik, 2009, 07.04.). De elevene som viser innagerende atferd vil ofte bli stilt i skyggen av medelever som er mer utadvendt og selvhevdende, de blir ofte oversett og glemt av andre. I klasser med mange aktive elever og høyt støynivå blir disse

elevene ofte stående å se på når de andre elevene leker eller samarbeider om ulike oppgaver (Ogden, 2015). Sosiale behov er en viktig del av utviklingen, hvis vi tenker på barns grunnleggende behov. Alle barn ønsker å samarbeide og være sammen med andre barn i lek, og det kan oppleves som smertefullt å ikke mestre samspill med andre (Lund, 2012b). Ifølge Ogden (2015) har skoler generelt svak kompetanse og få tilbud i arbeidet med å redusere og forebygge omfanget av innagerende atferd blant elever.

2.2 Friluftsliv i skolesammenheng

Tradisjonelt sett har friluftsliv og naturopplevelser vært med på å prege den norske kulturen (Løge Hagen & Sæther, 2014). Friluftsliv i skolen er en møteplass for samspill med omgivelsene og for sosialt samspill, det kan også forstås som en sosialiseringsarena og et rom for selvoppdragelse (Grimeland, 2016). Det er en bred oppfattelse rundt at aktiviteter i naturen er med på å fremme utvikling av følelsesmessig og sosial kompetanse. Naturens mangfoldighet og utfoldelsesmuligheter kan bidra til at elevene får involvert seg sosialt, til å uttrykke følelser samt muligheter for å oppleve noe i fellesskap. Slike opplevelser kan føre til utvikling av fellesskap og relasjoner. Lærere som er ute i naturen sammen med elevene sine, har gode muligheter til å arbeide aktivt med relasjonsbygging og sosiale samspill (Edlev, 2008). Den friheten og de opplevelsesmulighetene som naturen tilbyr gir lærere mulighet til å ta rollen som veileder og observatør. Lærer vil da kunne få kjennskap til elevenes sterke og svake sider, samt hvordan elevene fungerer i samspill med andre elever. Ute i naturen kan det oppstå flere situasjoner som lærer kan ta tak i, og kan på en naturlig måte komme i prat med elevene. På den måten kan lærer tilegne seg kunnskap om hva eleven er opptatt av, samt hjelpe elevene med å sette ord på egne tanker og følelser (Edlev, 2008).

Uteområdet har vært en lavt prioritert arena og oppleves ofte av lærere som en mer ustrukturert og uforutsigbar arena enn klasserommet (Buaas, 2009). Det oppfattes ofte som rotete og kaotisk og det vil utfordre lærere i forhold til påkledning, stemmebruk og planlegging. Uansett om opplegg som foregår utendørs er planlagt eller ikke krever det at lærer kan løse problemer på en kreativ måte, er fleksibel og kan handle raskt i situasjoner. Buaas (2009) hevder videre at flere lærere mener at veilederrollen er lettere å få til utendørs, og at det oppstår en åpenhet og spontanitet som de sjeldent opplever i klasserommet.

Ifølge Jordet (2014) gir lærere uttrykk for at det er enklere å ha lette, spontane og frie samtaler med enkeltelever utendørs, fordi det er mulig å nærme seg elevene på en diskret måte.

Kommunikasjonen mellom lærer og elev får et mye mindre formelt preg utendørs fordi det er mye som skjer ute på tur, det kan oppstå spontane og uforutsette hendelser som kan skape engasjement og vekke oppmerksomheten til elevene. Dette stimulerer elevene til å snakke, og det fører til kommunikasjon elevene seg i mellom, og mellom lærer og elev (Jordet, 2014). Friluftsliv kan bidra til at lærerne ser elevene med nye øyne, de får høre hva elevene tenker og hva de er interessert i og kan på denne måten komme nærmere elevene og kan dermed bli bedre kjent med dem (Jordet, 2014). Friluftsliv kan bety så mangt, det kan være snakk om en hel skoledag ute i naturen og ute på tur, eller det kan være en fritime hvor elevene får bruke tiden utendørs. Det vil uansett være god tid til at elevene kan ta kontakt med lærerne, noe de ifølge Jordet (2014) gjør. Terskelen for å oppsøke lærere viser seg å være lavere utenfor klasserommet, dermed får samtalene et mer fritt, vennlig og spontant preg. Jordet (2014) hevder videre at det viser seg at elever kommuniserer mer med lærerne ute enn inne, dette gjør at lærerne har muligheten til å ha flere individuelle samtaler og dialogpreget opplæring utenfor klasserommet.

2.2.1 Uorganisert og organisert aktivitet

Elever som viser innagerende atferd trenger lærere som er bevisst på hvordan de kan legge til rette for at elevene får øve seg på å være i lek og samhandling med andre elever i ulike kontekster (Lund, 2012a). De aktivitetene som foregår utendørs er i stor grad basert på elevsamarbeid og elevene blir dermed nødt til å kommunisere og samhandle for å klare oppgavene som blir gitt. I klasserommet legges det stor vekt på at elevene skal komme fram til ”riktig” svar eller korrekt løsning, dette er derfor en kontekst som kan føre til at mange elever blir tause (Jordet, 2014). Når elevene er utendørs på en uformell arena viser det seg at terskelen for å prate er mye lavere. Elevene har lettere for å prate på en slik arena blant annet fordi det er få som hører hva som sies, dermed blir det enklere å dele følelser og tanker utendørs fordi kommunikasjonen foregår i mindre grupper og på en mer uformell måte. Elever som oppleves som stille i klasserommet, kan derfor blir mer språklig aktive utendørs (Jordet, 2014). Aktiviteter som er organisert av lærer fungerer godt utendørs fordi landskapet som benyttes gir muligheter for fri utfoldelse, som innebærer at elevene får tillatelse til å le og løpe samt bruke høye stemmer. Slike aktiviteter kan også være et viktig bidrag til utviklingen av klassemiljøet og det sosiale samspeillet mellom elevene (Jordet, 2014). Aktiviteter ute i friluft kan også legge til rette for elevenes personlige og faglige utvikling (Edlev, 2008). Framfor en mer teoretisk undervisning vil læring og aktiviteter utendørs gi elevene muligheter til å ta i bruk flere sanser samtidig, og dermed tilegne seg kunnskapen i større grad (Buaas, 2009).

2.2.2 Mestring i en ny arena

Skolen har som oppgave å hjelpe hver enkelt elev til å tro på at de kan mestre og klarer å tro på sine egne evner (Jordet, 2014). Lærere har som ansvar å legge til rette slik at oppgavene er tilpasset den enkelte elev og hans forutsetninger. Eleven vil utvikle tro på egne evner til å lykkes hvis skolen og lærer klarer å gi eleven muligheter til å mestre de oppgavene som blir gitt (Jordet, 2014). Klafki (2001) hevder at prestasjonsbegrepet i skolen burde utvides, slik at absolutt alle elever kan få positive erfaringer med mestring i skolen. Ifølge Lund (2012a) viser forskning at å oppleve mestring i møte med andre er en utfordring for elever som viser en innagerende atferd. Alle elever trenger å øve på å skape nye gode mestringsopplevelser sammen med andre, ikke minst de som viser innagerende atferd.

Friluftsliv er en arena som kan bidra til mestring for alle elever. Hvis elevene møter utfordringer som de har mulighet til å mestre vil de oppleve skolen som meningsfylt (Jordet, 2014). En mer uformell arena utenfor klasserommet kan ha en positiv funksjon for elever som viser problematferd og mistilpasning i skolen, og for relasjonene mellom dem og lærerne og til medelevene. Elever som strever på skolen kan få muligheter til å oppleve mestring utenfor klasserommet, og dermed få økt anerkjennelse hos medelever. Disse elevene får muligheten til å ”blomstre opp” hvis de får utfolde seg på andre arenaer enn klasserommet. Dette fordi det kan være en arena som er mer i samsvar med deres forutsetninger (Jordet, 2014). Mange elevers atferd kan endres i positiv retning ved å bruke uteområdet fordi det er to helt forskjellige kontekster som setter ulike betingelser for elevene. Arenaer utenfor klasserommet gir elevene i større grad muligheter til å bruke sine egne erfaringer, kunnskaper og interesser. Dermed kan de også oppleve å føle seg betydningsfull og verdsatt, samt ha en positiv og tillitsfull relasjon til læreren (Jordet, 2014).

2.3 Relasjoner

2.3.1 Hvorfor er relasjoner viktig?

Kjernen i en god relasjon handler om å kunne kommunisere og samhandle med andre mennesker. Relasjoner bygges og utvikles i interaksjon med mennesker og er et grunnlag for sosial samhandling med andre. Oppdragelse og all samhandling som foregår er avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev (Nordahl et al., 2005). Kvaliteten på relasjonen er avhengig av om hver enkelt elev opplever å ha en meningsfull relasjon til læreren som er preget av respekt, tillit og forståelse (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009). Sørli og Nordahl

(1998) viser til en tydelig sammenheng mellom omfanget av problematferd og lærer–elev-relasjoner. De hevder at elever som har et godt forhold til læreren sin trives bedre på skolen og de har en god positiv sosial kompetanse. Ifølge Bergkastet et al. (2009) kan relasjonen mellom lærer og elev ha en forebyggende effekt mot utviklingen av problematferd. For å kunne arbeide med å utvikle og opprettholde gode relasjoner til elevene må lærer ha evnen til å se enkeltelever, etablere tillit, verdsette og anerkjenne elevene (Nordahl et al., 2005). De sosiale interaksjonene mellom lærer og elev bør være preget av empati og respekt, samt at lærer må vise interesse for elevens utvikling og læring (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftkci, Wendt, & Østergård, 2008). Her er det ikke snakk om hvilke metoder og teknikker lærer kan bruke, men lærerens evne til å bli kjent med eleven. Dette ved å vise interesse for hva elevene er opptatt av, vise at hun eller han bryr seg om dem og ikke minst la elevene blir kjent med deg som lærer (Jordet, 2014).

2.3.2 Elevrelasjoner og sosial kompetanse

Elever som viser en innagerende atferd skal også, på lik linje med alle andre, ut i verden og møte nye mennesker. De skal skape nye relasjoner til nye mennesker og de må forholde seg til nye situasjoner (Lund, 2012a). Disse elevene trenger lærere som er bevisst på hvordan de kan legge til rette slik at de elevene det gjelder får øve seg på å bygge relasjoner i ulike kontekster med ulike typer mennesker. Det er viktig at lærere legger til rette for at elevene får øvd seg i den sosiale dimensjonen, de må få muligheten til å prøve, øve, feile og mestre (Lund, 2012a). En vesentlig egenskap for å etablere positive relasjoner og vennskap er å kunne vise sosial utfoldelse og sosiale initiativ (Nordahl et al., 2005). Relasjonsbygging handler om anerkjennelse, mestring og vennskap, dette kan bidra til at elevene opplever tilhørighet i klassen, ved at de blir sett som den de er og hva de gjør, og at de får muligheten til å bidra. Lærer må arbeide for å utvikle gode sosiale relasjoner i klassen, slik at elevene ser hvor viktig det er at de tar vare på hverandre, og at de inkluderer alle i aktiviteter og undervisningen (Ogden, 2015). Noe av det viktigste for barn og unges emosjonelle og sosiale utvikling er ifølge Lund (2012a), vennskap. Nordahl et al. (2005) hevder at vennskap betyr mye, det kan gi elevene en opplevelse av å høre til og å bety noe for noen.

Sosial kompetanse handler om å besitte ferdigheter, holdninger og kunnskaper for å mestre sosiale sammenhenger og for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. For å kunne delta i sosiale settinger er det nødvendig å ha sosial kompetanse. For barn og unge er dette nødvendig kompetanse for at de skal kunne samhandle og mestre miljøer med jevnaldrende samt aktivt delta i sosiale fellesskap (Nordahl, Flygare & Drugli, 2013). Sosial kompetanse og relasjoner

er svært vesentlig i forhold til atferdsproblematikk. Selv om noen er mer stille enn andre, er målet for lærere å skape et miljø hvor elevene ser hverandre og bryr seg om hverandre (Nordahl et al., 2005). Sosial kompetanse er en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd. Det blir sett på som et fundament for at elevene skal kunne verdsette hverandre, bygge sosiale relasjoner og danne vennskap (Ogden, 2001).

Skolen er en sosial arena som lærere bør være bevisst på, slik at den kan utnyttes for å utvikle den sosiale kompetansen til elevene (Nordahl et al., 2005). Ifølge Jordet (2014), er det bred enighet blant lærere at uteskole er en arena som egner seg godt til utvikling av elevens sosiale kompetanse. Dette fordi det forgår sosial samhandling som utfordrer dem sosialt og som gjør at de fungerer bedre ute (Jordet, 2014). Det er et kontinuerlig sosialt spill som foregår mellom elevene, hvor både popularitet og evnen til å opprettholde vennskap sees på som viktig. Betingelsen for barn og unges livskvalitet er avhengig av evnene deres til å mestre dette sosiale samspillet (Nordahl et al. 2005). I tillegg til at de elevene som viser en innagerende atferd trenger at andre tar hensyn til deres reaksjoner og behov, trenger de også stabile og gode relasjoner til medelevene sine. Disse elevene får ofte bedre kontakt med medelevene sine enn med lærer (Ogden, 2015). Når elevene skal vurdere sin egen sosiale kompetanse kommer det tydelig fram at betydningen av relasjonene mellom elevene er viktig. Det viser seg at sosial kompetansen i forhold til medelever er tilsynelatende viktigere enn i forhold til lærere og andre voksne (Sørli & Nordahl, 1998).

2.3.3 Relasjonsbygging utenfor klasserommet

Ifølge Jordet (2014), vil uformelle læringsarenaer utenfor klasserommet være med på å styrke relasjonene mellom lærer og elever på en positiv måte. Dette er det flere lærere som er opptatt av og de mener at de blir bedre kjent med elevene ved å operere på andre læringsarenaer. Utenfor klasserommet får lærerne muligheten til å se enkeltelevne, oppleve nye sider ved dem, og de får vite at de bryr seg om dem. Det er tydelig at mange lærere også mener at latteren sitter løsere ute, noe som gjør det lettere å kommunisere på en positiv måte (Jordet, 2014). Utenfor klasserommet kan lærerne gi enkeltelever spesiell oppmerksomhet på en naturlig og genuin måte, og de får muligheten til å se den enkelte elevs individuelle forutsetninger og behov mye bedre enn innendørs. Dette kan også bidra til at lærerne lettere kan møte elevene som de menneskene de er. Utendørs får lærerne flere anledninger til å prate med de elevene som trenger ekstra kontakt, noe de ifølge Jordet (2014), synes er vanskeligere å få til i klasserommet. Utendørs kan det være lettere for lærerne å konsentrere seg om å gi oppmerksomhet til de

elevene som er litt mer reservert i klasserommet, fordi ”bråkmakere” ikke tar all oppmerksomheten. De gode relasjonene som blir etablert utendørs gir lærerne et godt grunnlag for å møte enkeltelevne i klasserommet (Jordet, 2014).

2.3.4 Relasjoner og problematferd

Jordet (2014) hevder at gode lærer–elev-relasjoner har positiv betydning for både læringsutbytte og atferden til elevene. Det er relasjonen mellom lærer og elev som har størst innvirkning på hvordan eleven har det på skolen. Han hevder videre med utgangspunkt i sin forskning at det er en tydelig sammenheng mellom graden av problematferd og kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Lærers arbeid med å bygge positive relasjoner til elevene sine har en forebyggende effekt mot utvikling av problematferd, det er flere undersøkelser som viser at relasjonen mellom lærer og elev har stor innvirkning på omfanget av problematferd (Sørli & Nordahl, 1998). Det viser seg at elever som har et godt forhold til læreren viser mindre problematferd, dette fordi elevene blir motiverte av lærere som vektlegger å ha et positivt forhold til dem og som respekterer dem (Jordet, 2014). Det er den enkelt lærers oppgave å sørge for å bruke tid og anledninger på å skape kontakt og knytte bånd til alle elevene (Bergkastet et al., 2009).

Lærernes evne til å ikke gi opp de elevene som viser innagerende atferd er veldig viktig, de må være i stand til å stå i relasjonen. Mange lærere skylder på få ressurser og at de av den grunn ikke har anledning eller tid til å følge opp disse elevene (Torvik, 2009, 07.04.). Voksenpersoner, enten lærere eller foreldre må vie særskilt oppmerksomhet mot elever som er tilbaketrukket, da de som strever med denne atferden har et ønske om å bli sett (Torvik, 2009, 07.04.). Dette er et grunnleggende behov som kan gi elevene en opplevelse av å bli lagt merke til, samt en opplevelse av å bety noe (Lund, 2012b). Elevene har behov for å oppleve at de blir tatt på alvor, det innebærer at de må få kjenne at den de er, det de gjør og sier, blir både sett, møtt og hørt. Det å bli sett handler om å se *hele* eleven og ha evnen til å se *bak* atferden. Da vil det også være viktig å vite hvordan en kan få fram elevens sterke sider i klasserommet, som for eksempel kan være å gi eleven en meningsfull oppgave som eleven mestrer ekstra godt. Her må det presiseres at dette skal skje i samarbeid og dialog med den eleven det gjelder (Lund, 2004).

3. Metode

Dette kapitlet vil omhandle de metodiske aspektene ved kvalitativ forskning og valgene jeg har gjort i studien. Innledningsvis gjør jeg rede for metoden, ser deretter på kvaliteten i forskningen og foretar etiske betraktninger før jeg til slutt går inn på selve forskningsprosessen og analyseprosessen. Gjennomgående for dette metodekapitlet vil være at jeg tar i bruk de sentrale aspektene ved kvalitativ metode og framstiller hvilke valg jeg har gjort i min studie. Det er problemstillingen som styrer hvilken metode som vil være hensiktsmessig å bruke, og på bakgrunn av dette ble kvalitativ metode med intervju valgt for å innhente datamateriale i min studie (Postholm & Jacobsen, 2011).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes av et ønske om å gå i dybden på et avgrenset felt for å få en forståelse av deltakernes perspektiv og forestillinger om feltet (Guðmundsdóttir, 2011). Problemstillingen i prosjektet ønsker det emiske perspektivet, som handler om fordypning i læreres erfaringer, refleksjoner og opplevelser omkring temaet. Det er lærernes oppfatninger og forestillinger av egen verden som skal løftes fram. Dette førte til at det ble naturlig for meg å benytte kvalitativ forskningsmetode (Thagaard, 2009). Denne forskningsmetoden er fleksibel, som blant annet vil si at opplegget kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen. Dermed hadde jeg muligheten til å tilpasse metoden etter mine erfaringer og eventuelle utfordringer som oppstod underveis (Thagaard, 2009). Det sentrale målet for kvalitativ forskning er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, noe som også var mitt mål for forskningen. Prosjektet mitt er fenomenologisk forankret da jeg ønsket å skaffe meg en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Thagaard, 2009). Ved å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet hadde jeg mulighet til å skaffe meg kunnskap som ble produsert mellom meg og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann 2012).

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som metode for innsamling av datamateriale har jeg valgt å benytte intervju. Dalen (2011) hevder at formålet med kvalitative intervju er å *”framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon.”* (Dalen, 2011, s. 13). Resultatet av bruken av forskningsintervju var at jeg fikk tilgang til et stort og innholdsrikt datamateriale som ble mitt utgangspunkt for analysen i studien. Forskningsintervjuer er godt egnet for å skaffe innsikt i intervjupersonenes egne tanker, følelser og erfaringer og det var dette

jeg ønsket å oppnå (Thagaard, 2009). Det finnes ulike måter å utforme et slikt forskningsintervju på. På den ene siden kan det være en relativt åpen samtale mellom forsker og intervjuperson, hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd men som er preget av lite struktur. På den andre siden kan det være et strukturert intervju hvor både spørsmål og rekkefølge er bestemt på forhånd. Dette er en form som er gunstig hvis svarene skal sammenlignes, fordi alle intervjupersonene har svart på de samme spørsmålene. Den tredje varianten, som er den mest brukte i kvalitative intervjuer, er delvis strukturert, eller semi-strukturert. Denne varianten blir beskrevet som en samtale mellom forsker og intervjuperson, som blir styrt av de temaene som forsker ønsker å skaffe informasjon om (Thagaard, 2009). I min oppgave valgte jeg den siste fremgangsmåten fordi jeg ønsket informasjon om bestemte tema, og for å kunne sammenligne intervjupersonenes utsagn. Ved å ta i bruk denne varianten ble det en delvis strukturert samtale, hvor jeg hadde forhåndsbestemte spørsmål slik at jeg sikret meg svar på de spørsmålene jeg måtte ha. Samtidig var jeg såpass fleksibel og åpen slik at intervjupersonene fikk anledning og mulighet til å ta opp tema som var viktig for dem.

3.2 Vitenskapsteoretiske overveielser

3.2.1 Forskerens rolle

Ifølge Nilssen (2012), er forskeren det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Derfor blir min kompetanse, kunnskap, følsomhet og evne som forsker helt avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2012). I kvalitativ metode er det viktig at jeg som forsker er bevisst min egen subjektivitet, jeg vil på en eller annen måte uansett bringe med meg min egen forståelse inn i studien for å kunne forstå og skape mening i datamaterialet (Nilssen, 2012). Det er jeg som er selve forskningsinstrumentet, det er jeg som samler inn alt datamateriale og konstruerer det sammen med forskningsdeltakerne, og det er jeg som analyserer og tolker det samme materialet (Nilssen, 2012). Forskningen ble utført av meg som forsker og jeg hadde med meg min forforståelse inn i forskningsprosessen. Jeg har personlige erfaringer om temaet og jeg kjenner stadig på et stort engasjement for elever som viser innagerende atferd. På grunn av spesiell interesse for forskningsfeltet har jeg vært veldig bevisst på mine egne tanker og meninger rundt temaet underveis i hele studien. Jeg var klar over at ved å bruke kvalitativ metode ville aldri forskningen min bli helt objektiv eller fri for verdier (Creswell, 2007). På grunn av disse personlige erfaringene så jeg meg nødt til å lese om temaet på forhånd av utarbeidingen av intervjuguiden, slik at min forforståelse ikke skulle påvirke forskningen i alt for stor grad. Denne forforståelsen har vært som Nilssen (2012) skriver,

nødvendig, fordi jeg måtte starte med noen ideer om hva jeg skulle se etter, den ga meg en retning i undersøkelsen min.

3.2.2 Kvalitet i studien

Det er mange forhold som er avgjørende for å sikre kvaliteten i et forskningsarbeid og kvaliteten kan vurderes på grunnlag av troverdighet, (Corbin & Strauss, 2008: Silverman 2006). Forskerens evne til å planlegge, handle og reflektere over disse forholdene og løfte dem fram er vesentlig i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2011). Det er jeg som forsker som er det viktigste instrumentet, og min evne til å behandle og tolke datamaterialet er gjennomgående i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Forskeren må være opptatt av å sikre studiens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2011), og kvaliteten til den kunnskapen som produseres beskrives ofte med begrepene troverdighet, pålitelighet og overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Troverdighet er av de viktigste faktorene for å måle kvalitet i kvalitative studier (Thagaard, 2009). I min studie har jeg hatt fokus på å løfte fram forskningsdeltakernes stemme for å sikre troverdigheten i studien. Videre har jeg redegjort for alle valgene jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen og jeg har beskrevet min forforståelse og hvordan den kan ha påvirket studien (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved at jeg tydelig har redegjort for alle valg i prosessen har jeg gjennomgående vært opptatt av å benytte meg av tykke beskrivelser. Dette innebærer å beskrive alle valg, analyser og resultater så tydelig og nøyaktig som mulig (Thagaard, 2009). Jeg har også vært opptatt av å skrive forskerlogg gjennom hele forskningsprosjektet, denne har jeg anvendt som et hjelpemiddel underveis i hele prosessen for å kunne redegjøre for alle valgene jeg har tatt (Nilssen, 2012). Jeg valgte også å benytte meg av triangulering, ved å bruke gruppeintervju i tillegg til individuelle intervju. Dette var noe både veileder og jeg anså som en faktor som kunne heve kvaliteten på forskningsprosjektet.

Pålitelighet handler om hvor godt forskeren har dokumentert forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011). For å sikre påliteligheten i min oppgave har jeg gjort rede for hvordan funnene har blitt til og jeg har forsøkt å beskrive alle valg tydelig samt lagt ved relevante vedlegg i oppgaven. Som sagt har jeg vært oppmerksom på hvordan jeg som forsker kan ha påvirket studien. Jeg har en tilknytning til miljøet jeg har studert på den måten at jeg har hatt praksis ved ulike skoler, og i tillegg er jeg utdannet lærer. Både min forforståelse og min posisjon i forhold til miljøet som ble studert har betydning for tolkningene jeg har kommet fram til (Thagaard, 2009). Et annet viktig aspekt for å sikre kvaliteten i et forskningsprosjekt er overførbarhet. Det

innebærer om tolkningene kan overføres til andre situasjoner (Thagaard, 2009). I min situasjon har forskningen tatt plass i skolesammenheng, og forståelsen i forskningen kan være relevant i andre liknende situasjoner. Likevel er det slik at alle skoler, klasser og lærere er forskjellige, det vil si at det som fungerer for en klasse, ikke nødvendigvis trenger å fungere i andre klasser eller skoler. Noe som også vil påvirke overførbarheten i min studie er at mine forskningsdeltakere er valgt på grunnlag av interesse for temaene. Det er tre lærere som er veldig opptatt av, og glade i, å benytte seg av friluftsliv. Alle ser på relasjoner som veldig viktig og de har stort fokus på og er veldig bevisst på innagerende atferd som et atferdsproblem. Derfor kan det være vanskelig å skulle overføre dette til en annen skole eller klasse. For at det skal kunne overføres er det en forutsetning at konteksten i forskningsprosjektet er beskrevet på en tydelig måte, slik at andre kan se likheter mellom egen og beskrevet kontekst (Postholm & Jacobsen, 2011). Ved at jeg på en tydelig måte har beskrevet konteksten i prosjektet kan det overføres og sammenliknes med andre og liknende settinger.

3.2.3 Etiske betraktninger

Ved gjennomføring av forskningsintervju etableres en nær kontakt med intervjupersonene. Derfor er det viktig å være seg bevisst at det medfører en rekke etiske utfordringer (Thagaard, 2009). I mitt prosjekt er det noen etiske problemstillinger som Kvale og Brinkmann (2012) nevner, som jeg synes er viktige å ta hensyn til. Før intervjuet måtte jeg som forskeren innhente deltakernes informerte samtykke, sikre dem konfidensialitet og vurdere konsekvensene for deres deltakelse. En god stund før intervjuene skulle gjennomføres sendte jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema til forskningsdeltakerne (Vedlegg 1) (Kvale & Brinkmann, 2012). Via informasjonsskrivet fikk deltakerne også vite hva som ville skje med informasjonen jeg innhentet og at deltakelse i prosjektet var frivillig. Før jeg kunne starte datainnsamlingsprosessen måtte jeg melde prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata). De foretok en prosjektvurdering av temaliste for intervjuet, prosjektskissen og meldeskjemaet. På bakgrunn av dette fant de prosjektet meldepliktig. Behandlingen av personopplysninger kunne settes i gang etter deres forutsetninger om at prosjektet ble gjennomført i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter (Vedlegg 5).

Ettersom jeg hadde sendt ut informasjonsskrivet en god stund før intervjusituasjonen, valgte jeg å starte intervjuene med en gjennomgang av prosjektets formål og prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette for å sikre at forskningsdeltakerne hadde fått full innsikt i hva dette

gikk ut på og de visste hva de skrev under på. Deretter spurte jeg om det var greit at jeg tok lydopptak. Dette var hensiktsmessig for meg slik at jeg kunne konsentrere meg om deltakerne og deres reaksjoner og det ble lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg sikret jeg at alle utsagn ble bevart, slik at jeg kunne bruke sitater i presentasjonen av funnene mine (Thagaard, 2009). Ved transkriberingen av intervjuene forsøkte jeg å være så nøyaktig og detaljert som mulig, slik at kunnskapen jeg presenterer er så sikker og verifisert som mulig (Thagaard, 2009). På denne måten sikret jeg at framstillingen av deltakerne ble så korrekt som mulig. I kvalitativ forskning er det naturlig at intervjudeltakerne deler personlig informasjon som meninger, opplevelser og erfaringer. Alle opplysningene som ble samlet inn i løpet av intervjuene ble behandlet med konfidensialitet (Thagaard, 2009). Det skal ikke være mulig å gjenkjenne verken deltakerne eller arbeidsplassene, og uttalelser jeg gjengir fra dem skal ikke kunne komme i konflikt med taushetsplikten. Denne studien skal heller ikke skape vansker for deltakerne som enkeltindivider eller for den arbeidsplassen de representerer (Thagaard, 2009). Derfor ble transkripsjonene skrevet på bokmål og deltakerne blir referert til som lærer K, lærer V og lærer I. Selv om de arbeider ved forholdsvis store skolen skal de ikke kunne gjenkjennes verken gjennom alder, dialekt, yrkeserfaring eller utdanning.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Utvalg og presentasjon av forskningsdeltakere

Jeg ønsket å gi stemmen til lærere som arbeider på barneskoler fra forskjellige deler av landet, siden det ikke bare er spesialpedagoger men også lærere som må ha kjennskap til innagerende atferd. Lærere må også kunne legge til rette for både sosial og faglig mestring for elever som viser denne formen for atferd. På bakgrunn av dette ga jeg stemmen til tre lærere som er i fast jobb, som har jobbet i skolesystemer over en periode på 8-14 år. Alle tre har erfaring med både friluftsliv og innagerende atferd.

I henhold til oppgavens tema ønsket jeg å komme i kontakt med lærere som hadde vært eller var i fast jobb. Jeg ønsket også lærere som hadde erfaring med friluftsliv og innagerende atferd. For å få samlet inn nødvendig datamateriale valgte jeg deltakere ut i fra om de hadde egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen, dette er kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innen kvalitativ intervjuforskning er det viktig å finne ut hvem man skal intervju, hvor mange deltakere som trengs og hvilke kriterier som skal bestemme hvem som er aktuelle å intervju. Både gjennomføringen av intervjuene og

analyseprosessen ville vært veldig krevende hvis jeg hadde valgt for mange deltakere. Samtidig ville jeg ha nok deltakere slik at datamaterialet ble tilstrekkelig og av god kvalitet slik at jeg fikk et grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Derfor valgte jeg å intervju tre lærere, i tillegg fikk jeg gjennomført et gruppeintervju, noe som ga meg fire intervjuer å jobbe ut i fra. Jeg hadde forventet at prosessen med å finne deltakere ville være mere krevende, men i mitt tilfelle var jeg veldig heldig. Jeg hadde fortsatt god kontakt med en tidligere praksislærer, som svarte positivt med en gang på mitt spørsmål om å delta på intervju i forbindelse med min masteroppgave. Jeg tok også kontakt med en rektor ved en annen skole, som videreformidlet prosjektet mitt til to lærere ved skolen. Jeg fikk kontaktinformasjonen til de to lærerne og vi etablerte en direkte kontakt oss i mellom. De svarte også positivt på mitt spørsmål om å delta på intervju og gikk med på både individuelle intervju og gruppeintervju.

Alle forskningsdeltakerne hadde vært, eller var, i fast jobb som lærere. Begge kjønn er representert i studien. Lærer "K" har 11 års arbeidserfaring fra barneskole og har relevant erfaring med både innagerende atferd og friluftsliv. Lærer "V" har 14 års arbeidserfaring fra barneskole og mye erfaring med friluftsliv og generell erfaring med innagerende atferd. Lærer "I" har 8 års arbeidserfaring, også fra barneskole og har relevant erfaring med både innagerende atferd og friluftsliv.

3.3.2 Intervjuguide

Jeg har møtt elever som viser innagerende atferd i forbindelse med egen praksis fra skole. Dette har ført til at jeg har reflektert rundt hvordan lærere kan møte disse elevene på best mulig måte for å bygge gode relasjoner. Jeg hadde også lest en del om studiens tematikk, både innagerende atferd, relasjonsbygging og friluftsliv. Jeg tok i bruk både teorien og erfaringene mine da jeg skulle utarbeide intervjuguiden.

Jeg tok utgangspunkt i prosjektets problemstilling, som da ble gjort om til temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011). Hensikten med intervju er å hente ut så mye informasjon som mulig, dette gjelder spesielt halvstrukturerte intervju, noe min intervjuguide var. Jeg så det som nødvendig å ha en intervjuguide med tema og forslag til spørsmål som skulle tas opp underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011). Både temaene og spørsmålene var i stor grad bestemt på forhånd, men jeg var likevel fleksibel i henhold til at intervjupersonene kunne ta opp tema som var viktige for dem. Jeg fulgte heller ikke rekkefølgen på spørsmålene slavisk og stilte gjerne spørsmål som dukket opp der og da. Det var ønskelig at intervjupersonene

spontant og uoppfordret tok opp temaer som stod i intervjuguiden. Det hendte noen ganger, men det er ikke en selvfølge at det skjer, derfor så jeg det som viktig å ha en liste slik at jeg fikk tatt opp de temaene som var viktige for problemstillingen min (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg utformet som sagt en intervjuguide med utgangspunkt i min problemstilling og utarbeidet spørsmål ut i fra den. Jeg endte opp med tre hovedtemaer, *innagerende atferd, relasjoner* og *friluftsliv* (Vedlegg 2). Hvert tema har flere spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål. Helt til slutt endte opp med tre intervjuguider. Etter å ha gjennomført og transkribert det første intervjuet ble jeg og veileder enige om å gjøre noen små endringer, fordi jeg stod og vipet mellom noen fokusområder. Ved gjennomføring av de to neste individuelle intervjuene ble den samme intervjuguiden benyttet (Vedlegg 3). Intervjuguiden til gruppeintervjuet ble produsert etter at de individuelle intervjuene var avsluttet og transkribert. Etter gjennomlesing av transkripsjonene fra de individuelle intervjuene fant jeg ut hvilke spørsmål som var aktuelle å stille i gruppeintervjuet (Vedlegg 4).

Ved utarbeiding av intervjuguiden tok jeg i bruk det Dalen (2011) kaller for ”traktprinsippet”. Jeg startet med å stille spørsmål om intervjupersonenes yrkeserfaring, og hva de likte best med jobben sin, slik at de skulle føle seg trygg og oppleve situasjonen som behagelig. Jeg hadde fokus på at både oppstart og avslutning skulle bestå av nøytrale emner som var lett å prate om, noe Thagaard (2009) kaller for intervjuguidens dramaturgi, som vil si utviklingen av det emosjonelle nivået. Etterhvert ble spørsmålene fokusert mer mot de mest sentrale temaene. Helt til slutt spurte jeg om de hadde noe å tilføye, i tilfelle de følte de satt med noe de ikke hadde fått anledning til å si.

3.3.3 Tilgang til feltet

Før jeg kunne begynne å bevege meg inn i forskningsfeltet for å kunne oppsøke forskningsdeltakere måtte jeg først og fremst sikre meg tillatelse (Dalen, 2011). Før forskningen min i det hele tatt startet sendte jeg inn prosjektet til NSD. Etter å ha sendt inn både søknad, skjemaer og intervjuguiden fikk jeg tillatelse til å oppsøke aktuelle deltakere og kunne begynne prosessen med å samle inn datamateriale. På den ene skolen tok jeg kontakt med rektoren, som ifølge Dalen (2011), går under begrepet ”portvakt”, som ga meg kontaktinformasjonen til to lærere ved den skolen. En ”portvakt” kan ifølge Hammersley og Atkinson (1996), være en person som har myndighet til å enten blokkere eller åpne tilgangen til et miljø. Den tredje deltakeren tok jeg direkte kontakt med, ettersom vi allerede hadde en etablert kontakt fra

tidligere praksis. Etter at hun svarte positivt på å være forskningsdeltaker, sikret jeg at skolens ledelse godkjente prosjektet.

3.3.4 Prøveintervju

Før selve gjennomføringen av forskningsintervjuene gjorde jeg et prøveintervju på en medstudent. Da fikk jeg testet mine ferdigheter som intervjuer og jeg fikk testet intervjuguiden, noe Dalen (2011) hevder er viktig i en kvalitativ intervjustudie. Jeg fikk også øvd meg på å stille oppfølgingsspørsmål. Etter prøveintervjuet fant jeg ut at jeg måtte legge til og endre noen spørsmål i intervjuguiden. Jeg hørte på opptaket av prøveintervjuet og la merke til at jeg ga oppmuntrende tilbakemeldinger og korte responser som ”ja” og ”mhm”, når studenten svarte på spørsmålene. Jeg hadde foretatt ett eller to forskningsintervju fra bacheloroppgaven min, men dette var såpass lenge siden at jeg følte meg tryggere etter å ha gjennomført et prøveintervju. Det jeg la merke til underveis i intervjuprosessen, var at jeg ble tryggere på meg selv og mer komfortabel for hvert intervju som ble gjennomført. På tross av at jeg gjennomførte et prøveintervju hvor jeg fikk testet intervjuguiden, så jeg meg likevel nødt til å gjøre små endringer etter at jeg hadde intervjuet første forskningsdeltaker.

3.3.5 Datainnsamling

Etter å ha etablert kontakt med forskningsdeltakerne mine sendte jeg dem en kort beskrivelse av temaene for intervjuet og informasjon om hvor lang tid intervjuene ville ta. Etter å ha fått positivt svar på at lærer K ville stille til intervju sendte jeg henne oversikten over spørsmålene som ville bli tatt opp. Da fikk hun muligheten til å forberede seg, noe jeg tenkte kunne virke positivt på kvaliteten av uttalelsene. Jeg antok at dette i tillegg ville gjøre henne tryggere i intervjusituasjonen. Mine erfaringer fra intervjuet var at hun ikke var så forberedt som jeg hadde forventet, dette kan skyldes flere ting, som blant annet den hektiske skolehverdagen, at hun rett og slett ikke hadde tid til å sette seg inn i et nytt ”prosjekt”. Det kan også tenkes at ved at jeg sendte henne spørsmålene så fikk hun muligheten til å selvsensurere seg, noe som strider i mot den kvalitative forskningsmetoden som legger vekt på at kunnskap produseres i fellesskap mellom forsker og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2012). På bakgrunn av disse erfaringene etter det første intervjuet valgte jeg derfor å ikke sende oversikten til deltaker V og I. På forhånd av alle intervjuene sendte jeg samtykkeskjemaet til alle forskningsdeltakerne på epost, slik at de fikk lest igjennom det før jeg kom.

Alle intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass. Det første intervjuet ble gjennomført i midten av februar, så gikk det to uker før jeg fikk de to neste. Til slutt fikk jeg utført et gruppeintervju med to av deltakerne bare tre dager etter de individuelle intervjuene. Alle intervjuene varte mellom 20 og 30 minutter. Rett før intervjuene gikk jeg kjapt igjennom hva som stod i skjemaet og fikk underskrift av intervjupersonene. Underveis i intervjuene var jeg opptatt av å virke engasjert, interessert og positiv. Dette uttrykte jeg ved å bruke blikk-kontakt eller å le når situasjonen tilsa det, benyttet såkalte *prober*, som ”ja...”, ”mhm...”, eller nikk eller stilte utdypende spørsmål (Dalen, 2011). Likevel opplevde jeg at intervjupersonene var litt mindre pratsomme i de individuelle intervjuene enn jeg hadde forventet. For meg var det ikke noe problem å vise genuin interesse for det intervjupersonene fortalte meg ettersom jeg har en spesiell interesse for temaet. Jeg opplevde selv at jeg var engasjert og flink til å lytte (Dalen, 2011). Underveis i det første intervjuet la jeg merke til at jeg var mindre god på å forholde meg til pauser, jeg hadde vansker med å la det bli stille, som førte til at det neste spørsmålet ble stilt før deltakeren fikk tid til å tenke (Dalen, 2011). Dette var noe jeg kjente løsnet veldig i de neste intervjuene, da opplevde jeg at jeg ble mer naturlig og jeg lot forskningsdeltakerne tenke seg om før jeg gikk til neste spørsmål. Etter hvert intervju tok jeg meg god tid til en avsluttende samtale, slik at deltakerne skulle sitte igjen med en følelse av at jeg tok meg god tid og ikke stresset meg videre. Jeg valgte å ta lydopptak av alle intervjuene og disse ble transkribert rett etter at intervjuet var avsluttet, for å få et skriftlig datamaterialet som utgangspunkt og grunnlag for videre analysearbeid.

I samråd med veileder ble vi enige om at jeg også burde benytte gruppeintervju som metode for innsamling av datamateriale. Dette fordi jeg fikk opplevelsen av at lærerne ikke var så bevisst på innagerende atferd. Derfor ville jeg se om jeg kunne få mer utfyllende svar ved hjelp av et gruppeintervju. Ved å bruke et gruppeintervju i tillegg til de individuelle intervjuene fikk jeg muligheten til å skaffe fyldigere svar på noen av spørsmålene jeg stilte i de individuelle intervjuene samt dypere og mer beskrivende svar på noen nye spørsmål om de samme temaene. Brandth (1996) definerer gruppeintervju som en metode hvor forskeren har en rolle som ordstyrer og leder, hvor det er flere mennesker som diskuterer et tema. I mitt tilfelle ble tre temaer tatt opp på gruppeintervjuet, *friluftsliv, relasjoner og innagerende atferd*. Brandth (1996) hevder at ettersom deltakerne har muligheten til å kommentere eller følge opp svarene til hverandre kan gruppeintervju bidra til å utdype de temaene som tas opp.

Jeg ble møtt av to lærere som var veldig ivrige etter å prøve et gruppeintervju, da jeg kom satt de og pratet, det kom fram i intervjuet at de hadde pratet om temaene vi skulle gjennom. Videre ble jeg servert både kaffe og sjokolade, og stemningen var god og avslappet. Selv om gruppeintervju har som fordel at de myker opp intervjusituasjonen og gjør intervjupersonene mer pratsomme la jeg merke til at ordene ikke satt så løst de første minuttene av intervjuet (Hammersly & Atkinson, 1996). Etterhvert som minuttene gikk ble de mer pratsomme, og til slutt gikk samtalen av seg selv og jeg trengte bare å lede samtalen, introdusere nye tema og stille oppfølgingsspørsmål. Gruppeintervju kan egne seg best i situasjoner hvor deltakerne er noenlunde samkjørte (Repstad, 2007). Disse deltakerne jobbet på samme skole, og hadde tidligere jobbet tett sammen i en periode på ca. 8 år. Min oppfatning var at de hadde mange av de samme meningene og synspunktene under de individuelle intervjuene og at de var godt samkjørte under gruppeintervjuet. En viktig del av kvalitativ forskning er hvordan deltakerne blir representert, og jeg har vært bevisst på at utsagnene til deltakerne ikke skulle framstilles på feil måte (Thagaard, 2009). På bakgrunn av dette spurte jeg deltakerne om de var interessert i å lese datamaterialet jeg skulle bruke i prosjektet. Det svarte de positivt på, men de var enige med hverandre om at de ikke trengte å godkjenne det før prosjektet var avsluttet, de ville bare se det endelig produktet.

3.3.6 Transkribering

Transkribering innebærer å omsette tale til tekst og på den måten klargjøre datamateriale for videre analysearbeid (Nilssen, 2012). Selv om dette er en tidkrevende prosess ble transkripsjonene utført av meg. Dette fordi jeg ikke ville risikere at noe skulle gå tapt hvis det ble gjort av noen andre og fordi jeg ville gjøre meg kjent med datamaterialet før analyseprosessen. Jeg så nyttheten av det da jeg transkriberte gruppeintervjuet, det kunne lett ha ført til at noe hadde gått tapt hvis noen andre hadde transkribert det for meg. Dette fordi det dukket opp utfordrende dialektord og fordi det hendte seg at intervjupersonene snakket i munnen på hverandre, noe som kunne ført til at det ble problematisk å skille mellom stemmene. For å få tak i hva begge sa spilte jeg av lydopptaket flere ganger, slik at jeg kunne fokusere på en lærer av gangen. Jeg oppfattet det som positivt at de snakket i munnen på hverandre fordi det ga uttrykk for at de var trygge i situasjonen, engasjerte og hadde mye på hjertet.

Jeg satte av tid rett etter intervjuene til transkripsjon da det fortsatt var friskt i minne slik at jeg også kunne notere enkelte bevegelser og gester. I løpet av transkriberingen var jeg hele tiden bevisst etiske vurdering. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål for å anonymisere

intervjupersonene ettersom jeg skulle bruke sitater og utsagn senere i forskningen. Jeg passet på å ikke oppgi navn på verken skoler, personer, spesielle fag eller liknende. Jeg utelot også å fortelle om deltakernes alder og jeg brukte bare initialer i transkripsjonene. Selv om jeg forsøkte å transkribere så nøyaktig som mulig, ved å notere pauser og uttrykk som for eksempel ”eeh”, ”tja” og ”mhm”, vil tekster som blir produsert av forskeren via transkripsjon aldri blir helt nøyaktig (Nilssen, 2012).

3.4 Analyse og kategorisering

Den kvalitative analyseprosessen er en strukturert og systematisk prosess, hvor forskeren sorterer og organiserer datamaterialet (Nilssen, 2012). Jeg møtte datamaterialet med et så åpent sinn som mulig, jeg hadde ingen forhåndsbestemte kategorier og dette resulterte dermed i det Nilssen (2012) kaller åpen koding. Analyseprosessen dreier seg også om å identifisere materialet, bryte det ned i mindre enheter og kode det (Nilssen, 2012). For å gjøre dette startet jeg med å lese nøye gjennom alle transkripsjonene mine, med en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2009). Jeg tok utgangspunkt i ulike tema og sammenliknet informasjonen fra deltakerne i forhold til det aktuelle temaet. Jeg begynte å lokalisere relevante utsagn knyttet til studiens tematikk og problemstilling og fant dermed mønster og regelmessigheter i datamaterialet. Jeg hadde et stort materiale å forholde meg til og jeg følte det var viktig å lese gjennom intervjuene grundig flere ganger. Jeg satt igjen med en stor mengde koder og begynte først med å gruppere disse under ulike tema, for å finne ut hva intervjudeltakerne vektla i intervjuene. For hver gang jeg leste intervjuene ble innholdet klarere og det var tydelig å se hva forskningsdeltakerne vektla og hva som var essensen i materialet. Kategoriene skal ifølge Nilssen (2012), bidra til å svare på oppgavens problemstilling og gjenspeile essensen i datamaterialet. Gjennom å sammenlikne kodene mine i transkripsjonene og sitatene fra de tre deltakerne utarbeidet jeg kategorier som representerer datamaterialet og svarer på problemstillingen. Bearbeidelsen av datamaterialet resulterte i to hovedkategorier, som er *Hvordan lærere bruker friluftsliv* og *Hvorfor lærere bruker friluftsliv*, med flere underkategorier.

Etter analyseprosessen satt jeg igjen med hovedkategorier og underkategorier som karakteriserer funnene i oppgaven min (Nilssen, 2012). Dette er beskrivelser av forskningsdeltakernes meninger som har blitt tolket av meg som forsker. Jeg valgte å benytte meg av meningsfortetting, som vil si at jeg har forkortet intervjudeltakernes uttalelser til kortere

formuleringer. Jeg har komprimert lange setninger og gjengitt meningen i det som er sagt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2012). Tolkning står sentralt i kvalitativ metode, og all tolkning innebærer bevegelse mellom helhet og deler. Den hermeneutiske sirkel handler om nettopp dette, å se del og helhet i sammenheng. Jeg som forsker har beveget meg mellom delene og helheten og mellom min forforståelse og tolkning. I denne prosessen har jeg vekslet mellom datamaterialet og teori for å få en dypere forståelse av fenomenet (Nilssen, 2012).

4. Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og drøfte funnene i min studie. Datamaterialet og den påfølgende analyseprosessen resulterte i to hovedkategorier, *hvordan lærere bruker friluftsliv* og *hvorfor lærere bruker friluftsliv*. Under disse to hovedkategoriene vil jeg presentere underkategorier og drøfte de ved hjelp av teori. For å besvare min problemstilling «*Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?*», vil kategoriene bli drøftet hver for seg med utsagn fra lærerne opp mot den aktuelle teorien. Da disse kategoriene går noe inn i hverandre vil noe av teorien kunne gå igjen i flere av kategoriene. Gjennom drøftingen vil jeg forsøke å gi kategoriene et dypere innhold, både ved å tydeliggjøre sammenhengene mellom aspektene i kategoriene, og ved å belyse lærernes utsagn ved hjelp av teori.

4.1 Hvordan lærere bruker friluftsliv

Denne kategorien er utviklet på bakgrunn av lærernes utsagn om hvordan de bruker friluftsliv som arena for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Selv om alle forskningsdeltakerne har sine egne oppfatninger om hvordan de kan ta i bruk friluftsliv, har jeg funnet regelmessigheter og mønstre i datamaterialet. Jeg har også funnet flere utsagn som kan utdype lærernes opplevelser av å bruke friluftsliv i skolen knyttet opp mot elever som viser innagerende atferd.

For å i det hele tatt kunne bygge gode relasjoner til de elevene som viser innagerende atferd, må lærere vite hvordan atferden kommer til syne og de må vite hvem disse elevene er. Jeg var nysgjerrig på om lærerne opplevde at innagerende atferd var et tema som fikk nok oppmerksomhet og om de følte at de selv hadde nok fokus på det, og fikk følgende til svar:

Lærer V: Vi har jo jevnlig gjennomgang av elevgruppa og da blir de som viser innagerende atferd også nevnt og hvordan vi kan imøtekomme dem på en bedre måte, men det er mest i lærer–elev-relasjon.

Lærer I: Vi prater om det, vi prøver å se alle uansett, så jeg synes vi har fokus på det. Vi må prøve å hjelpe elevene med å legge hverdagen best mulig til rette.

Lærer K: Vi bruker mye tid på å snakke om de elevene som viser innagerende atferd, de som er litt usynlig. Vi prater om hvordan vi kan legge til rette for dem.

Det kan være vanskelig å oppdage den omtalte formen for atferdsproblem da den er lite synlig for omgivelsene rundt og hindrer sosial kontakt (Torvik, 2009, 07.04.). Alle tre lærerne jeg har intervjuet, mente at de var flinke til å prate om den slags type atferd med kollegene sine. Dette er noe som kan være positivt ettersom elever som viser en innagerende atferd, ifølge Ogden (2015), vil signalisere dette på ulike måter både i klassen og i det helhetlige skolemiljøet. Det er nærliggende å tro at lærerne vil få en fordel ved å prate om atferden, slik at de kan hjelpe hverandre med å bevisstgjøre hverandre og oppdage de elevene det gjelder. Utsagnene viser at lærerne var bevisst på atferden og at de var klar over hvilke elever det var som strevde med en innagerende atferd. Da vil det som Nordahl et al. (2005) sier være viktig at lærerne tar tak i atferden. Det vil være spesielt viktig hvis den utvikler seg over tid og er omfattende eller hvis den hindrer barnets utvikling.

4.1.1 Aktivitet

Organisert aktivitet

Alle lærerne ga uttrykk for en opplevelse av at det ble satt av litt for liten tid til friluftsliv i skolen. Dette understøttes av Buaas (2009), som hevder at uteområdet er en arena som har vært lite prioritert, fordi det hovedsakelig oppleves av lærere som en ustrukturert og uforutsigbar arena. Det kom til uttrykk i intervjuene at lærerne så på friluftsliv som en arena med store muligheter for å skape godt samarbeid og god stemning mellom elevene. Dette er i tråd med det Grimeland (2016) mener om at friluftsliv kan være en møteplass for sosiale samspill. Ved at elevene ble utfordret til å samarbeide gjennom ulike aktiviteter, ble det også satt krav til den sosiale kompetansen deres. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2013) som hevder at det er nødvendig å ha sosial kompetanse for å delta i sosiale settinger. Det er grunn til å tro at samarbeid gjennom ulike aktiviteter kan ha positiv effekt på elevenes utvikling av sosial kompetanse. Det er i tråd med både Edlev (2008) og Jordet (2014), som sier at aktiviteter i naturen kan være med på å fremme utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Lærerne opplevde også at det oppstod andre grupperinger mellom elevene da de brukte uteområdet, noe som er i tråd med det Edlev (2008) sier om at elevene får involvere seg sosialt. Dette kan ifølge Edlev (2008), gi elevene muligheter til å uttrykke følelser samt oppleve noe i fellesskap, og lærerne mente at det ville kunne oppstå relasjoner på kryss og tvers av hele klassen. Lærer V fokuserte mye på samarbeid, samspill og sosialisering gjennom organiserte aktiviteter. Dette kan sees i lys av Lund (2012b) som hevder at alle barn ønsker å samarbeide og å være sammen med andre barn i lek. Lærer V og I uttrykte følgende om ulike aktiviteter som kunne foregå utendørs:

Lærer V: *Vi har en aktivitet som vi kaller kokkekamp, hvor jeg kjøper inn masse råvarer, også deler jeg dem inn i lag, på tre til fire elever, også skal de lage et måltid og servere det på bål. Det tror jeg er den mest populære aktiviteten vi har, det skaper godt samarbeid og god stemning.*

Lærer I: *Har jo sett de som går mye for seg selv. For det første må du finne ut hva den eleven liker, så må man jo finne en aktivitet de virkelig kan trives med.*

Lærer V uttrykte tydelig at han hadde positive erfaringer fra en organisert aktivitet som han kalte ”kokkekamp”. Dette var en aktivitet som utfordret elevene til å samarbeide, kommunisere, og ta i bruk egne erfaringer og kunnskaper. Det er grunn til å tro at en slik type aktivitet kan ha positiv effekt på elever som er stille i klasserommet. Dette fordi elevene er delt inn i mindre grupper og kommunikasjonen foregår på en mer uformell måte. Derfor kan, som Jordet (2014) påpeker, elevene bli mer språklig aktive utendørs. Det er nærliggende å tro at en slik aktivitet kan utfordre elevene til å bryte ut av den tilbaketrukne atferden ved at de, ifølge Lund (2012a), er nødt til å kommunisere og samhandle for å mestre aktivitetene. Derfor er det nærliggende å tro at elever som viser innagerende atferd, kan ha positivt effekt av å bli inkludert i organiserte aktiviteter.

Lærer I var veldig bevisst på at enkelte elever kunne bli stående alene eller stikke seg unna når de var utendørs. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2005), som hevder at dette fort kan hende med elever som viser en innagerende atferd. Han var opptatt av å finne en aktivitet som elevene kunne trives med og at han som lærer hadde ansvaret for å legge til rette slik at elevene opplevde aktiviteten som ålreit. Både lærer I og V var opptatt av at disse aktivitetene skulle være tilpasset de elevene som var med og at de som lærere hadde ansvar for alt det fysiske rundt aktiviteten. Det virket som lærerne hadde mye fokus på hvordan de på best mulig måte kunne tilrettelegge aktivitetene for elever som viste innagerende atferd. Dette samsvarer med Lund (2012a), som påpeker viktigheten av at elever som viser innagerende atferd trenger lærere som er bevisst på hvordan de kan bruke friluftsliv som arena. Lærerne sa også at når aktivitetene fungerte som de skulle, trakk lærerne seg gjerne unna og fungerte mer som støttespillere som var der for å ta vare på elevene. Dette er i tråd med Edlev (2008), som mener at den friheten naturen tilbyr, gir lærerne gode muligheter til å ta rollen som veileder og observatør. Dette kan tyde på at lærerne fikk gode muligheter til å observere elevene samt se hvordan det sosiale samspillet fungerte. Dette kan forstås med utgangspunkt i Edlev (2008), som hevder at gjennom observasjon vil

lærere få god kjennskap til elevenes sterke og svake sider, i tillegg til at de kan se hvordan elevene fungerer i felleskap med medelever.

Forskningsdeltakerne var enige om at friluftsliv var en arena som ga elevene mulighet til å utvikle seg sosialt. De mente også at elevene kunne utvikle seg faglig gjennom ulike aktiviteter utendørs. Ettersom skolens fremste oppgave er å drive opplæring, vil det være naturlig å ta med skolefagene ut hvis friluftsliv skal tas i bruk for å bygge relasjoner. Lærerne sa følgende om aktiviteter og læring ute i friluft:

Lærer V: Vi har en kursplan som går på å kjøre slalåm, tenne bål, bygge gapahuk, steke pinnebrød, lage barkebåter, masse forskjellig.

Lærer I: Jeg ser helt klart gevinst av det og det tror jeg de fleste er enig i, men i den hektiske skolehverdagen så tenker de mest direkte fag i stedet for å bruke faget ute.

Lærer K: Vi mener jo grunnleggende at alt kan læres ute, det er veldig mye praktisk matematikk og praktisk naturfag og samfunnsfag, det er veldig mye sånn som kan læres ute. Men det er kanskje vanskeligere å få gjennomført det da, man blir fort litt sånn satt, man setter ukeplanen på høsten, slik at alle gruppene får like mange minutter av hvert fag.

Utsagnet til lærer V kan tolkes dit at han ikke har direkte fokus på å ta med fagene ut, men ved å ta i bruk de aktivitetene han gjør kan det tenkes at dette bidrar til at elevene utvikler seg faglig. Dette kommer til syne gjennom de ulike aktivitetene ved at de er basert på et undervisningsfag. Det viste seg at lærer V gjennomførte aktiviteter som var preget av at elevene skulle ha det moro, samtidig som de skulle tilegne seg læring. Dette kan sees opp mot Edlev (2008), som sier at elevene får ta i bruk flere sanser samtidig og dermed tilegne seg kunnskap i større grad når de er utendørs. Lærer I mente at friluftsliv var en arena elevene ville kunne dra nytte av, noe Edlev (2008) også mener, da han hevder at friluftsliv kan legge til rette for både personlig og faglig utviklingen hos elever.

Lærer I uttrykte også at den hektiske skolehverdagen kunne sette begrensinger for mange lærere, som dermed valgte å gjennomføre undervisningen i ordinært klasserom framfor ute. Dette er som allerede sagt og i tråd med Buaas (2009), som hevder at uteområdet er en lavt prioritert arena. Det kan sees på som en ulempe fordi elever som viser innagerende atferd deltar mindre i ordinær undervisning, og en følge av dette kan være at de får mange og store faglige problemer (Nøra, 2013, 18.02.). Som nevnt vil friluftsliv legge til rette for både personlig og faglig utvikling, ved at de får ta i bruk flere sanser samtidig (Edlev, 2008). Som Lund (2012a)

hevder legger det også til rette for samarbeid og ifølge Grimeland (2016), vil det bidra til utvikling av elevenes sosiale kompetanse. På bakgrunn av disse positive aspektene ved friluftsliv bør dette være en arena som lærere prioriterer. En årsak til at det ikke blir prioritert kan være at mange lærere oppfatter friluftsliv som en uoversiktlig og kaotisk arena som krever god planlegging (Buaas, 2009). Det kan tenkes at dette kommer av at lærere ikke har nok kunnskap om tilrettelegging i en slik arena, og at det er utfordrende med tanke på tidsrammene lærerne har til rådighet. Det kan også virke som at læreres interesse for friluftsliv har mye å si for om de tar med elevene ut. Dette kommer til syne i lærer I sitt utsagn: *Der det er lærere som elsker å være ute, så er elevene mer ute også.* Det er nærliggende å tro at det ikke nødvendigvis bare er ressursene som setter begrensninger for bruken av friluftsliv, men også lærerens interesse for å ta med elevene ut og å være ute selv.

Lærer K hadde også et inntrykk av at det kunne være mer krevende å gjennomføre undervisningen ute i forhold til inne i klasserommet. Utsagnet hennes kan tolkes som at det er ressurskrevende å ta med klassen ut for å drive undervisning. Det vil kreve flere lærere for å holde kontroll på klasser når de er utendørs, noe som setter begrensninger for hvor ofte en kan bruke friluftsliv. Dette samsvarer med Buaas (2009) som påpeker at uteområdet oppleves som uforutsigbart for lærere, noe som fører til at de ikke prioriterer å bruke det. Det lærer K sier tolker jeg som at det må planlegges veldig godt i forveien hvis for eksempel en matematikktime skal kunne gjennomføres ute. Hun sier at alle gruppene skal få like mange minutter av hvert fag. Får ikke elevene det hvis lærerne tar med undervisning ut? Det er nærliggende å tro at det oppleves som krevende når det kommer til planlegging og at det er vanskelig å gå bort i fra ukeplanen for å organisere en økt utendørs. Dette kan sees i lys av Buaas (2009) som hevder at opplegg som skal foregå ute krever fleksibilitet og kreativitet.

Uorganisert aktivitet

Lærerne mente at friluftsliv kunne omfatte mange ulike former og aktiviteter. Det kunne for eksempel være en sykkeltur i nærmiljøet, bygge gapahuk i skogen, aktiviteter i skolegården som var organisert av lærerne eller rett og slett bare en fritime hvor elevene fikk bruke tiden som de selv ville på skolens uteområde. Lærer K hadde erfart at elevene fort kunne danne andre grupper da de var ute på tur på bakgrunn av felles engasjement for aktivitetene. Dette er i tråd med Edlev (2008), som påpeker at naturens utfoldelsesmuligheter bidrar til at elevene involverer seg sosialt og gir elevene muligheten til å oppleve noe i fellesskap. Hun hadde sett

at elevene ble trukket mot hverandre hvis de hadde felles interesser, og som Edlev (2008) hevder kan aktiviteter ute i naturen være med på å fremme elevenes sosiale og følelsesmessige kompetanse. På grunn av elevenes gjensidige engasjement for den uorganiserte aktiviteten fikk de mulighet til å oppleve noe i fellesskap, som igjen kunne føre til at det oppstod positive relasjoner mellom elevene. Dette støttes av Edlev (2008) som hevder at slike opplevelser kan føre til utvikling av fellesskap og relasjoner. Lærer I og V var veldig bevisst på at elever som viste innagerende atferd fort kunne trekke seg unna hvis situasjonen var ubehagelig, noe som støttes av Lund (2004) og de opplevde det som vanskelig å oppdage hvis en elev gjemte seg vekk. Som Ogden (2015) påpeker kan det være lett å overse og glemme disse elevene, fordi andre elever som er mer utadvendt krever mer oppmerksomhet og tar mye mer plass enn de stille og rolige elevene. Ogden (2015) hevder at dette ofte skjer i klasser hvor det er et høyt støynivå med mange aktive elever. Ut i fra hva lærer V sier, så er det tydelig at dette også kan skje når elevene er utenfor klasserommet.

Lærer V: Prøver å stikke seg unna og sitte helt alene, det er ikke alltid like lett å plukke opp.

Lærer V hadde erfart at hvis en situasjon ble ubehagelig for elevene førte det til at de trakk seg unna. Det er dette Nordahl et al. (2005) mener med at innagerende atferd er sosial isolasjon, som ikke går ut over noen andre enn eleven selv. Lærer I hadde sine strategier for å inkludere den eleven som eventuelt trakk seg unna. Han brukte gjerne medelever for å hente eleven tilbake i gruppa. Han ba dem om å inkludere eleven i sin aktivitet, eller så fikk han de andre elevene til å inkludere seg selv hvis eleven drev med en aktivitet på egenhånd. Dette kan sees i lys av Edlev (2008), som hevder at elever som viser innagerende atferd har behov for å øve på samhandling og lek i ulike kontekster. Og som han videre hevder, trenger de lærere som er bevisst på hvordan de kan bruke friluftsliv for å legge til rette for disse elevene. Det kan tenkes at uorganiserte aktiviteter fort kan føre til at elever som viser innagerende atferd blir utestengt fra det sosiale miljøet i klassen eller på skolen. Dette fordi de kan som Lund (2004) påpeker, bli stående for seg selv fordi de føler seg usikre og settingen kan oppleves som ubehagelig. Det er nærliggende å tro at ved hjelp av sine strategier arbeidet lærer I med å utvikle gode relasjoner i klassen. Det kan tenkes at han på denne måten fikk elevene til å se hvor viktig det var at de tok vare på hverandre og inkluderte alle i aktivitetene (Ogden, 2015).

4.1.2 Å se elevene

Det var enighet blant lærerne om at alle elevene skulle oppleve å bli sett i løpet av skoledagen. Dette var noe de hadde fokus på daglig og de anså det som veldig viktig, da spesielt knyttet opp mot elever som viste innagerende atferd. De ga uttrykk for at det var enklere å vise de elevene som viste en innagerende atferd at de så dem da de var utendørs. Alle lærerne hadde gjort seg opp noen tanker om hvordan de tilnærmet seg elevene for å vise at de så dem og svarte følgende:

Lærer K: Det kan være sånne små ting som å legge merke til når noen har klipt seg eller noen har fått nye briller. Eller bare prøve å se dem, nonverbal kommunikasjon, legg ei hånd på skuldra, spørre om det går bra, og snakke om ufarlig ting innimellom. Bare smette inn sånn smalltalk.

Lærer V: Vi prøver å gi dem litt mer oppmerksomhet, ja og noen sånne enkle små tiltak da, som å passe på at du er innom den eleven hver dag og sier hei for eksempel, så enkelt som det.

Lærer I: Hverdagen på skolen er veldig hektisk, men vi prater om det, vi prøver å se alle uansett. Hvis det til tider få ressurser er det som regel de elevene som viser innagerende atferd som vil lide for det, for da har du ikke den tiden til å ta deg av dem, og se dem.

Det kom fram i intervjuet med lærer K at hun opplevde det som lettere å se elevene utendørs. Hun mente det var enklere å se hvilke elever som trakk seg tilbake og kunne gå og oppsøke de elevene det gjaldt for å gi dem oppmerksomhet. Dette er i samsvar med Jordet (2014) som hevder at lærere har større mulighet til å vie særskilt oppmerksomhet til enkeltelever utendørs på en naturlig og genuin måte. Lærer K viste elevene at hun så dem i den forstand at hun la merke til små ting ved dem, dette kan sees i lys av Jordet (2014) som hevder at dette er lærerens evne til å vise at hun bryr seg om elevene. Lærer V mente også at dette bare kunne være noen små enkle tiltak som å passe på at han var innom alle elevene hver dag og hilste på dem. På den måten viste han elevene at han så dem, noe Lund (2004) hevder er et grunnleggende behov som gir elevene en opplevelse av å bli lagt merke til. Lærer K forsøkte også å vise elevene at hun så dem ved bruk av nonverbal kommunikasjon, det kan tenkes at dette også kan gi elevene en opplevelse av å bli lagt merke til. Hun ga uttrykk for at hun syntes det var enklere å finne noe å prate med elevene om da de var ute. Hun mente at dette kunne føre til spontane og frie samtaler mellom henne og elevene, noe som også støttes av Jordet (2014). Hun opplevde at dette gjorde det enklere å bygge relasjoner til de elevene som viste innagerende atferd. Lærer K tok med seg samtalen og de gode relasjonene som ble etablert utendørs og som ga henne, som Jordet (2014) påpeker, et godt grunnlag for å møte enkeltelevne i klasserommet.

Lærer I mente at skolehverdagen var såpass hektisk at med en gang det var mangel på ressurser, ble det en utfordring å følge opp og se de elevene som viste innagerende atferd. Det er nærliggende å tro at det meste av oppmerksomheten da ble viet til de elevene som viste en utagerende atferd. Dette støttes av Nordahl et al. (2005) som hevder at utagerende atferd utfordrer de voksne og miljøet rundt i større grad enn innagerende atferd. Alle lærerne mente at de fort kunne overse og glemme de elevene som viste innagerende atferd, de opplevde at disse elevene fort kunne bli litt usynlige i klasserommet. Dette samsvarer med Ogden (2015), som hevder at elever som viser innagerende atferd gjerne gjemmer seg bort og har lett for å bli stilt i skyggen av medelevene sine. Lærerne var enige om at det var deres ansvar å følge opp og se de elevene som hadde en tilbaketrukket atferd. Det kan sees på som en styrke at lærerne var bevisst dette, da det ifølge Nordahl et al. (2005), kan være en atferd som på lik linje med utagerende atferd, hindrer elevenes faglige og sosiale utvikling.

Lærer V uttrykte en opplevelse av å ha en svakere relasjon til de elevene som var mer innadvendt og gjorde lite ut av seg. Det er nærliggende å tro at dette kunne være en konsekvens av at lærer V følte det var vanskeligere å se de elevene som viste innagerende atferd. Det kan tenkes at han derfor opplevde det som utfordrende å bygge relasjoner til dem. Dette kan sees på som ulempe da Jordet (2014) hevder at relasjonen mellom lærer og elev har størst innvirkning på hvordan eleven har det på skolen. Ifølge Nordahl et al. (2005), er det også flere undersøkelser som viser at relasjonen mellom lærer og elev har stor innvirkning på omfanget av problematferd. Det er nærliggende å tro at disse elevene vil få en bedre relasjon til læreren sin gjennom bruk av friluftsliv, da lærerne mener det er lettere å se elevene utendørs. Lærerne ga også uttrykk for at det var enklere å vise de elevene som viste en innagerende atferd at de så dem da de var utendørs. De mente at de fikk bedre muligheter til å oppsøke en og en elev for å komme nærmere elevene og for å bli kjent med dem. Dette kan sees i lys av Jordet (2014) som mener at det er mulig å nærme seg elevene på en diskret måte, for å prate med elevene. Det kan også tenkes at dette førte til at lærerne fikk bedre relasjoner til elevene. For å kunne arbeide med å opprettholde og utvikle gode relasjoner til elevene må lærer ifølge Nordahl et al. (2005), ha evnen til å se enkeltelever. Elever som viser innagerende atferd har ifølge Torvik (2009, 07.04.), et ønske om å bli sett og dette var noe alle lærerne anså som viktig. De hadde fokus på at alle elevene skulle oppleve å bli sett i løpet av skoledagen, noe de mente kunne bidra til å styrke relasjonene mellom dem og elevene. Gode lærer–elev-relasjoner kan ifølge Jordet (2014), også ha innvirkning på elevenes atferd og det kan ha en forebyggende effekt på utviklingen av problematferden.

4.1.3 Å bygge gode relasjoner utenfor klasserommet

Alle lærerne var enige om at alt ble litt enklere og friere utenfor klasserommet og som Buaas (2009) hevder kan det oppstå en spontanitet og åpenhet som sjeldent oppstår i klasserommet. De opplevde at de stramme rammene ble borte og stemningen mellom dem og elevene ble mye lystigere. Som Jordet (2014) påpeker kan det bli lettere å kommunisere på en positiv måte fordi latteren sitter løsere ute. Derfor er det nærliggende å tro at uteområdet er en arena som kan være med på å styrke relasjonene mellom lærer og elever på en positiv måte. Da jeg stilte spørsmål om de opplevde noen forskjell på å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd gjennom friluftsliv, sammenlignet med å jobbe med det i klasserommet svarte de følgende:

Lærer K: Jeg synes det er mye lettere å skape relasjoner til elevene ute. Man møtes mer som likepersoner da. Ute så er det lettere å finne noe å prate om. Vi har et sånt vindu av tid, hvor vi tar med oss de gode samtalene som vi hadde ute og følger opp de i klasserommet.

Lærer V: Jeg har inntrykk av at ting blir litt lystigere, litt lettere og litt enklere ute.

Lærer I: Du har jo ikke sjans til å få til det samme i klasserommet, for der er det jo stengt, når man driver på ute så er det en helt annen frihet.

Lærer K opplevde at det var mye enklere å bygge relasjoner til elevene utenfor klasserommet fordi det var lettere å finne noe å prate med elevene om. Ifølge Edlev (2008), kan det oppstå flere situasjoner utenfor klasserommet som lærer kan ta tak i, og kan derfor på en naturlig måte komme i prat med elevene. Det oppstod ofte gode samtaler mellom lærer K og elever utendørs, noe Jordet (2014) hevder at lærere synes er vanskeligere å få til i klasserommet. Lærer K opplevde det som lettere å ta opp igjen disse gode samtalene da de kom inn i klasserommet igjen. Selv om elever som viser innagerende atferd kan oppleve slike samtaler som ukomfortable (Ogden, 2015), mente lærer K at det var viktig at hun fikk pratet med elevene om hvordan de hadde det. Hun var opptatt av at elevene skulle føle at de var i et trygt miljø, at hun som lærer likte dem, og brydde seg om dem. Det er nærliggende å tro at dette er faktorer som kan bidra til å etablere og styrke relasjonene mellom lærere og elever. Dette kan også sees i lys av Jordet (2014) som mener at lærere må klare å vise at de bryr seg om elevene.

Et positivt aspekt med uteområdet som allerede nevnt, er ifølge Buaas (2009), at det øker sjansen for at det vil oppstå åpenhet og spontanitet. Dette var noe lærer V fikk inntrykk av, da

han mente at ting ble både enklere og lystigere ut. Noe som kan tenkes at det gjorde det lettere for ham å komme i samtale med elevene. Det kan tyde på at dette vil ha positiv effekt på elever som viser innagerende atferd, da de ifølge Lund (2004), sjeldent viser glede eller spontanitet. Lærer I opplevde store forskjeller rundt å bygge relasjoner til elevene sine ute i naturen i forhold til inne i klasserommet. Han mente at den friheten de hadde da de var utendørs gjorde det mye enklere å bygge relasjoner til elevene. Dette samsvarer med Jordet (2007) som i sin forskning fant ut at lærere opplevde at de ble bedre kjent med elevene da de flyttet skoledagen ut, noe som førte til at relasjonene mellom dem ble styrket. Videre var jeg nysgjerrig på lærernes tanker og meninger rundt å bygge gode relasjoner til de elevene som viste innagerende atferd og hva de anså som viktig i det arbeidet. Lærerne svarte følgende:

Lærer I: Det er ikke sikkert du klarer å opparbeide en ordentlig relasjon, men det er vår plikt som lærere at vi skal gjøre så godt vi kan i hvert fall.

Lærer V: En elev jeg har må ha en forutsigbarhet av en annen verden. Jeg må underbygge at nå skal vi ha det ålreit, at vi skal ut og kose oss og vi skal finne på noe moro.

Lærer K: Man må være veldig tålmodig, å virkelig gjøre en innsats for å finne tak i noe de interesserer seg for eller noe de er flinke til også underbygge det skikkelig. Vise at jeg ikke skal tvinge elevene til å snakke med meg, men at jeg er her.

Lærer I uttrykte sterkt sin mening om at lærere hadde både som plikt og ansvar å arbeide for å bygge gode relasjoner til elevene sine. Dette samsvarer med Bergkastet et al. (2009) som understreker at det er den enkelte lærers oppgave å sørge for å bruke tid og anledninger på å knytte bånd og skape kontakt med elevene. Likevel var lærer I bevisst på at det ikke alltid var like lett å bygge tilsvarende gode relasjoner til alle elevene. Det er nærliggende å tro at lærer I har mange elever og det kan være flere av dem som tar plass og krever oppmerksomhet. Det kan gjøre det vanskelig å oppdage de elevene som viser en innagerende atferd og som ikke gjør så mye ut av seg. Dette kan indikere at det er vanskelig å skulle bygge like gode relasjoner til alle elevene. I intervjuet med lærer I nevnte han også at han hadde erfart at problematferden gradvis kunne avta etterhvert som han fikk bedre relasjoner til elevene sine. Dette samsvarer med Sørli og Nordahl (1998), som hevder at relasjonen mellom lærer og elev har stor innvirkning på omfanget av problematferd. Lærer I fortalte at han viste stor interesse for hva elevene var opptatt av og han sa at han kjente til bakgrunnen til de fleste elevene sine. Dette var noe han dro nytte av da han arbeidet med å bygge gode relasjoner til dem. Gjennom å vise

elevene en slik interesse kan det tenkes at lærer I klarte å bygge relasjoner som var preget av empati og respekt (Nordenbo et al., 2008).

Lærer V nevnte at elevene trengte ulike måter å bli håndtert på i forhold til at de skulle bruke uteområdet, hvor noen blant annet var avhengig av forutsigbarhet. Hans evne til å se hvilke behov og forutsetninger elevene hadde kan være positivt for elever som viser innagerende atferd. Dette kan sees i lys av Lund (2004) som mener at disse elevene kan bekymre seg overdrevent i forhold til nye situasjoner og de unngår ubehagelig settinger. Ved at lærer V hadde fokus på at øktene utendørs skulle være forutsigbare, skapte han trygghet for de elevene som kunne være usikre. Dette vil kunne være hensiktsmessig da elever som viser innagerende atferd kan være preget av usikkerhet (Nordahl et al., 2005). Det er nærliggende å tro at lærer V skaffet seg et godt grunnlag for å bygge gode relasjoner til elevene som var preget av empati og forståelse, ved å gi elevene den tryggheten og forutsigbarheten de hadde behov for.

Det hender ofte ifølge Ogden (2015), at elever som viser en innagerende atferd ikke ønsker å snakke om hvordan de har det eller hva de strever med, og lærer K mente at man måtte være tålmodig for å komme nærmere disse elevene. Ogden (2015) hevder at det er svært viktig å få elevene til å snakke, selv om de føler seg ukomfortabel i samtaler med læreren. Da vil det være viktig som Ogden (2015) hevder, at lærer finner en måte å tilnærme seg elevene på. Lærer K gjorde det ved å bruke mye tid på å finne noe elevene interesserte seg for eller noe de var veldig flinke til. Da fikk hun muligheten til å snakke med elevene om dette og dermed komme nærmere elevene og bli bedre kjent med dem. Dette kan sees i lys av Jordet (2014) som påpeker at de sosiale interaksjonene mellom lærer og elev er avhengig av lærerens evne til å vise interesse for hva elevene er opptatt av.

Jordet (2014) hevder at det er en tydelig sammenheng mellom graden av problematferd og kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Det var av stor betydning for lærerne at kvaliteten på relasjonen mellom dem og elevene var gode, da de mente det var helt avgjørende for elevenes sosiale og faglige utvikling. Dette kommer tydelig fram gjennom følgende utsagn:

Lærer V: Hvis du ikke har en god relasjon til eleven så har du heller ikke noe grunnlag for å undervise den eleven egentlig, du vil ikke være i posisjon til å lære opp.

Lærer I: Jeg mener at hvis du ikke har en god samhandling med eleven, hvis du ikke har en god tone med han så vil ikke eleven lære ordentlig. Kjempeviktig å ha de med på

laget, hvis ikke så vil de med problematferd stå opp mot deg, altså gjemme seg fra deg er virkelig være bajas mot deg. Da vil de ikke lære.

Lærer K: Gode relasjoner til elevene er helt avgjørende for at elevene skal kunne lære noe. De må føle at læreren virkelig er der for å hjelpe dem. Jeg synes det er den viktigste biten, for å formidle noe så må vi ha en god relasjon, hvis ikke så går alt hus forbi.

Lærerne mente at hvis de ikke hadde gode relasjoner til elevene sine ville de ikke klare å formidle noe og elevene ville ikke lære noe, verken sosialt eller faglig. Dette kan sees i lys av Jordet (2014), som påpeker at gode lærer–elev-relasjoner har positiv betydning på både elevenes læringsutbytte og atferd. Lærer K nevnte også at elevene må føle at læreren er der for å hjelpe dem. Som Jordet (2014) hevder, vil relasjonen mellom lærer og elevene også være av stor betydning, da det har stor innvirkning på hvordan elevene har det på skolen. Det kan være grunn til å tro at elevene vil ha det bedre på skolen hvis de opplever at lærer virkelig vil hjelpe dem og støtte dem gjennom det som kan være utfordrende. Gjennom sin forskning fant Jordet (2007) ut at lærere som hadde elever som viste problematferd og mistilpasning i klassen, opplevde at friluftsliv hadde en positiv virkning på elevene og for lærernes forhold til dem. Det kan tyde på at lærere får gode muligheter til å bygge relasjoner til elevene sine gjennom friluftsliv, og på bakgrunn av dette er det stor grunn til å tro at friluftsliv er en arena som kan ha innvirkning på elevenes faglige utvikling.

4.2 Hvorfor lærere bruker friluftsliv

Denne kategorien er utviklet på bakgrunn av lærernes utsagn om hvorfor friluftsliv kan være en hensiktsmessig arena å benytte for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Jeg har også her funnet regelmessigheter og mønstre i datamaterialet som gjenspeiler forskningsdeltakernes oppfatninger om hvorfor de benytter seg av friluftsliv. Her har jeg funnet flere utsagn som kan utdype hvorfor lærerne bruker friluftsliv som en arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd.

4.2.3 Ny arena – ny rolle

Elever som viser innagerende atferd kan få muligheten til å ”blomstre opp” hvis de får utfolde seg på andre arenaer enn klasserommet (Jordet, 2014). For at lærere skal kunne forstå om elevene ”blomstrer opp” og forandrer seg fra en arena til en annen, kan det være av stor betydning at lærere vet hva innagerende atferd innebærer og at de vet hvilke elever som er plaget med det. Det kom fram i intervjuene at lærerne syntes at det var vanskelig å oppdage de

elevene som slet med en innagerende atferd. Dette kan forstås med utgangspunkt i Lund (2012a), som hevder at dette er en atferd som har lett for å bli oversett eller ignorert fordi den rammer verken lærere, medelever eller miljøet rundt. Lærerne opplevde at disse elevene lettere ble satt til side i og med at det var andre elever som krevde mer oppmerksomhet. Alle lærerne hadde gjort seg opp noen tanker om nettopp dette og svarte følgende:

Lærer K: *Det er de som roper høyst som får mest oppmerksomhet.*

Lærer I: *Det er jo mye enklere at, denne er jo stille på en måte, altså det går jo greit. Men han der som bråker, eller han der som skravler hele tiden, han må vi ta for å få ro, for å få kontroll på resten.*

Lærer V: *Det er lettere å på en måte la de ligge, og heller ta for seg de som har den utagerende varianten da.*

Lærernes utsagn om temaet kan sees i lys av Ogden (2015), som påpeker at skoler generelt har få tilbud og svak kompetanse i arbeidet med å forebygge og redusere omfanget av innagerende atferd blant elever. Utsagnene til lærerne kan også tolkes dit at det er avgjørende for klassens læringsmiljø at lærerne tar tak i de elevene som viser utagerende atferd med en gang for å sikre arbeidsro i klassen. Det kom til uttrykk i intervjuene at lærerne mente at det hadde vært lite fokus på innagerende atferd som tema da de tok utdanningen sin og de opplevde at det var et emne som fikk for lite oppmerksomhet i skolen. På tross av dette hadde de klare meninger om at elever som viste innagerende atferd burde tildeles like mye omtanke som de som viste utagerende atferd. Jeg var nysgjerrig på å høre hva lærerne la i begrepet innagerende atferd og de svarte slik:

Lærer I: *For meg er det ordet veldig vidt, det kan være alt i fra den stille jenta i kroken i klassa, til at det går mest utover en selv, som jeg ser det ordet da.*

Lærer V: *Kanskje jeg tenker litt elever med liten sosial kompetanse, lite utadvendt, få venner..*

Lærer K: *Jeg ser jo for meg de stille elevene som blir litt usynlig i klasserommet, fordi det er andre elever som tar mye mer plass, som kanskje har mye uro inni seg, som kanskje lett blir, ja vanskelig å oppdage da, fordi det tar litt tid før man skjønner at, oi her er det noen som ikke har gjort og ikke forstått.*

Lærerne var ærlige og uttrykte at de elevene som viste innagerende atferd fort kunne bli oversett og glemt. Dette er noe som gjenspeiler seg i det Ogden (2015) hevder, om at elever som viser innagerende atferd ofte bli stilt i skyggen av medelever som er mer utadvendte. Lærer I mente

at denne atferden gikk mest ut over eleven selv og som Nordahl et al. (2005) hevder, så dreier atferden seg om sosial isolasjon og kan være veldig belastende for den eleven det gjelder. Elever som sliter med en slik type atferd kan ifølge Aasen et al. (2002), også ha emosjonelle og sosiale vansker, eller de kan ha liten sosial kompetanse som lærer V påpeker. Lærer K opplevde at de elevene som var stille ble usynlige i klasserommet og de var vanskelig å oppdage fordi det var andre elever som tok mye mer plass. Utendørs kan det være lettere for lærere å fange opp og konsentrere seg om de elevene som er mer reservert i klasserommet fordi andre elever ikke krever all oppmerksomheten (Jordet, 2014). Alle lærerne hadde erfart at de elevene som viste innagerende atferd kunne forandre seg da de kom på en ny arena og de sa det på denne måten:

Lærer I: De forandrer seg jo også fra time til time, etter hvem de har og hvilket fag, om de føler seg trygge på det, ikke sant. For det er jo de som kan være veldig innagerende, men så kommer de på en annen arena hvor de virkelig blomstrer.

Lærer V: Ja, unger oppfører seg jo annerledes ute enn det de gjør inne. Det som jeg er inn på at, når de er færre blir de litt mer åpne, de blir litt friere. Det er litt lettere å komme ut av seg selv når man er ute enn når man sitter på skolebenken.

Lærer K: Elever som kan sitte og rope og være veldig vanskelige i klasserommet, er som en drøm å ha med seg på tur. De kan sitte å være så ufin og stygg i munnen i klasserommet, men reiser seg for eldre folk på bussen. Da er vi liksom utenfor bobla og der er vi vanlige mennesker.

Lærernes utsagn viser at de så at elevene kunne ta nye roller ut i fra hvilken arena de var i og ut i fra hvilken lærer de hadde. På en annen arena enn klasserommet opplevde lærerne at de fikk sett nye sider ved elevene, de klarte å se hele eleven og de mente det ble lettere å se bak atferden. Dette støttes av Lund (2004) som påpeker at elevene må få kjenne at den de er, det de gjør og sier blir både sett, møtt og hørt. Lærer I uttrykte en opplevelse av at elevene fort kunne forandre seg ut ifra hvilket fag og hvilken lærer de hadde. Han satt inne med erfaringer som viste at elevene blomstret hvis de fikk ta i bruk sine kunnskaper og interesser på en annen arena. Grunnen til det kan ifølge Jordet (2014), være fordi arenaen er mer i samsvar med elevenes forutsetninger. Dette kan føre til at elevene føler seg betydningsfulle og får oppleve mestring utenfor klasserommet, som igjen kan føre til at de etablerer en positiv og tillitsfull relasjon til læreren (Jordet, 2014). Lærer V uttrykte en opplevelse av at det ble litt lettere for elevene å komme ut av seg selv da de var ute. Han merket at elevene åpnet seg mye mer, at de ble litt friere og at de generelt oppførte seg annerledes da de var utendørs i forhold til hvordan de var inne i klasserommet. Dette kan sees i lys av Jordet (2014) som påpeker at friluftsliv er en arena som setter andre betingelser for elevene enn det klasserommet gjør, samt gir muligheter for fri

utfoldelse. Det er nærliggende å tro at elevene får muligheten til å bryte ut av den tilbaketrukne atferden ved at de ifølge Jordet (2014) får muligheten til å le, bruke høye stemmer og løpe når de er utenfor klasserommet. I utsagnet til lærer K viser det seg at hun har opplevd at elevene kan vise en annen positiv atferd utenfor klasserommet. Det vises tydelig at hun prater om elever som viser utagerende atferd, men det kan likevel tenkes at det også kan gjelde elever som viser innagerende atferd. Utsagnet hennes kan sees i lys av Jordet (2014), som hevder at mange elevers atferd kan endres i positiv retning ved å ta i bruk andre arenaer i skolen.

4.2.1 Trygghet og mestring

Alle lærerne opplevde friluftsliv som en arena som ga de elevene som viste innagerende atferd gode muligheter til å mestre. Dette støttes av Jordet (2014) som påpeker at elever som strever på skolen kan få muligheter til å oppleve mestring utenfor klasserommet. Det er skolens ansvar å hjelpe elevene til å tro på at de kan mestre og tror på egne evner (Jordet, 2014). Dette var noe lærerne var opptatt av og de mente at aktivitetene skulle være trygge og kjente i tillegg til at de skulle være tilrettelagt på en slik måte at elevene fikk kjenne på mestringsfølelsen. Jeg fant noen sentrale funn i intervjuene som viser hva de forskjellige lærerne tenkte på da vi snakket om elever som viste innagerende atferd knyttet opp mot friluftsliv:

Lærer V: Gi elever en positiv opplevelse i gruppe og å oppleve mestring på ulike arenaer.

Lærer I: Hjelp til med å fordekke svakhetene i stedet for å fremheve dem. For det er jo ofte at ungene erter når noen har noen svakheter.

Lærer K: Det begynner veldig tidlig det der prestasjonspresset til ungene.. De får veldig fort sånne tanker om at de ikke er flinke nok eller bra nok. Mens ute, så blir det ikke satt de samme kravene.

Friluftsliv kan ifølge Jordet (2014), være en arena som bidrar til mestring for alle elever, noe lærer V hadde veldig mye fokus på da han brukte uteområdet sammen med elevene sine. Han var opptatt av at alle elevene skulle oppleve mestring og at de skulle få kjenne på den gode følelsen mestring gir. Det å skulle oppleve mestring i møte med andre er noe som kan være en utfordring for elever som viser en innagerende atferd (Lund, 2012a). Lærer V så viktigheten av at alle skulle få denne opplevelsen og ifølge Lund (2012a,) trenger alle elever å øve på å skape nye gode mestringsopplevelser sammen med andre, ikke minst de elevene som viser innagerende atferd. Dette er en atferd som går mest ut over eleven selv og kan være veldig

belastende ettersom det innebærer både ensomhet og usikkerhet (Nordahl et al., 2005). Ved at lærer V hadde fokus på at elevene skulle få positive opplevelser i grupper sammen med andre og at elevene skulle mestre på ulike arenaer, skapte han både en trygghet og en tilhørighet for de elevene som følte seg usikre og ensomme. Sosialisering var også en faktor lærer V var opptatt av og dette er noe elever som viser innagerende atferd kan dra nytte av ettersom atferden kan dreie seg om sosial isolasjon (Nordahl et al., 2005). Utendørs foregår det sosial samhandling som kan utfordre disse elevene sosialt og som kan bidra til at de utvikler sosial kompetanse (Jordet, 2014). I forhold til atferdsproblematikk er sosial kompetanse og relasjoner svært vesentlig (Nordahl et al., 2005). Ved å legge til rette for at elever som viste innagerende atferd skulle oppleve mestring sammen med andre, skapte lærer V et miljø som var preget av trygghet hvor elevene brydde seg om hverandre og kunne bygge gode og positive relasjoner til hverandre.

Når det gjaldt de elevene som strevde på skolen og da gjerne de elevene som viste en innagerende atferd, forsøkte lærer I å fremheve elevenes sterke sider for resten av klassen. Dette gjorde han ved å bruke denne eleven til å vise noe i svømmingen for eksempel, ettersom han visste at eleven var spesielt god på det eller interessert i det. Dette støttes av Jordet (2014) som påpeker at andre arenaer utenfor klasserommet kan i større grad gi elevene muligheter til å bruke egne erfaringer, interesser og kunnskaper. Hvis eleven opplever mestring av dette kan det føre til økt anerkjennelse hos medelever (Jordet, 2014) og de ville som lærer I nevnte i intervjuet, få et litt annet syn på den eleven. Lærer I hadde en tydelig evne til å se bak atferden og han visste hva elevene mestret spesielt godt. Det er nærliggende å tro at dette vil kunne hjelpe elevene til å tro at de kan mestre og klarer å tro på sine egne evner. Dette kan sees i lys av Jordet (2014), som hevder at dersom lærere klarer å gi elevene muligheter til å mestre, vil de utvikle tro på egne evner til å lykkes. Lærer I hadde et tydelig fokus på og klarte å få fram elevenes sterke sider i klasserommet. Han var også tydelig på at dette skulle skje i samarbeid og dialog med eleven det gjaldt, noe som også understrekes av Lund (2004).

De elevene som viser innagerende atferd kan ifølge Ogden (2015), ha vært utsatt for et forventningspress fra både foreldre og lærere, dette var et punkt lærer K nevnte i intervjuet. Hun mente at prestasjonspresset begynte i alt for tidlig alder og at elevene fort kunne etablere tanker og følelser om at de ikke var flinke eller bra nok. Ifølge Ogden (2015), kan slike tanker og følelser fort føre til at elevene etablerer et dårlig forhold til lærere og et negativt forhold til skolen. Lærer K så på friluftsliv som en arena hvor dette presset i stor grad forsvant, og hun

merket at det ble satt andre krav til elevene når de var ute i naturen. Det kan tyde på at klasseromsundervisning gjør det vanskeligere for elevene å oppleve mestring. Dette kan forstås med utgangspunkt i Jordet (2014) som hevder at klasseromsundervisning legger stor vekt på at elevene skal komme fram til et såkalt riktig svar eller en korrekt løsning. Lærer K hadde et inntrykk av at når elevene var ute, var det helt greit for dem å ikke prestere og de kjente ikke på det samme forventningspresset som inne i klasserommet. Klafki (2001) mener at prestasjonsbegrepet i skolen burde utvides, slik at absolutt alle elever kan få positive erfaringer med mestring. Det er nærliggende å tro at dette kan føre til at elevene opplever mestring lettere og oftere både i klasserommet og utenfor.

Lærer I og V var med på et prosjekt som tok for seg elever som hadde behov for en annen hverdag enn den vanlige skoledagen. Dette var et mestringskurs for elevene som de kalte byggegruppe. Prosjektet hadde de en fast dag i uken hvor det var satt av tre timer til å drive med ulike aktiviteter utendørs.

Lærer I: Jeg er med på mestringskurs sammen med lærer V, noe som heter byggegruppe, som vi har tre timer i uken.

Lærer V: Vi har med oss ei gruppe elever som er plukket ut fra mellomtrinnet av ulike årsaker, noen på grunn av utagerende atferd, noen som har sosiale diagnoser som autismespekterforstyrrelser.

Lærer I: Man må finne et emne der de virkelig trives og bygge opp noe rundt det slik at man får løfte den eleven via et sånt kurs.

Lærer V: Jeg har alltid en runde på våren hvor jeg går rundt på alle trinnene, også kartlegger jeg hvilke elever som har behov for en annen hverdag, eller brudd i hverdagen da. Deretter lager vi en kursplan for påfølgende skoleår.

I samråd med kontaktlærer fant lærer V og I ut hvilke elever som hadde behov og tilrettela mestringskurset for de elevene som trengte en variert skoledag. Dette var et kurs som var planlagt med tanke på elever som viste problematferd, eller hadde diagnoser som blant annet autismespekterforstyrrelser. Det er stor grunn til å tro at dette kurset kan være en styrke for lærere i arbeidet med å redusere og forebygget omfanget av innagerende atferd. Noe som veier opp for det Ogden (2015) hevder, om at skoler generelt har svak kompetanse og få tilbud i arbeidet med innagerende atferd. På dette kurset fikk elevene velge mellom ulike aktiviteter, og de kunne da velge det som interesserte dem mest. Dette kan også sees opp mot Ogden (2015) som mener at det kan være lettere å snakke med eleven om personlige ting gjennom å holde på

med en aktivitet samtidig. Det kan tenkes at gjennom å drive med aktiviteter vil det være lettere for lærere å bygge gode relasjoner til elevene. Det er grunn til å tro at elevene som var med på dette kurset fikk store muligheter til å oppleve mestring. Gjennom at aktivitetene var tilrettelagt enkelteløver og deres forutsetninger sikret lærer V og I et trygt og kjent læringsmiljø hvor elevene skulle få mestringsopplevelser i grupper med få elever.

4.2.2 Relasjonsbygging mellom elevene

Det kom tydelig fram i intervjuene at lærerne så viktigheten av å opprettholde og utvikle gode elevrelasjoner. Dette kan sees i lys av Sørli og Nordahl (1998) som påpeker at relasjonene mellom elevene er av stor betydning når de vurderer sin egen sosiale kompetanse.

Lærer I: Du skal lære deg å akseptere at andre er forskjellige fra deg, det er da man kan hjelpe hverandre og styrke hverandre. Fokuserer mer på sosialisering og relasjoner synes jeg er vel så viktig som det faglige.

Lærer K: Sist vi var på tur så hadde vi fokus på vennskap.

Lærer V: Vi har veldig mye fokus på relasjonsbygging mellom elevene.

Utvikling og vedlikehold av relasjoner mellom elevene var noe alle lærerne anså som viktig. Lærernes bevissthet rundt elevrelasjoner kan sees på som en styrke, og kan sees i lys av Nordahl et al. (2005), som sier at all samhandling som foregår blant elevene er avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom dem. Lærernes bevissthet rundt elevrelasjoner kan også sees i lys av Lund (2004), som mener at elever trenger lærere som vet hvordan de kan legge til rette slik at de får øve seg på å bygge relasjoner. Ut i fra det lærer I sa virket det som han ønsket at det ble lagt like mye vekt på sosialisering og relasjonsbygging i skolen som på elevenes faglige utvikling. Dette samsvarer med det Lund (2012b) sier om at sosiale behov er en viktig del av utviklingen med tanke på barns grunnleggende behov.

Det kom tydelig fram i alle intervjuene at lærerne syntes det var viktig at de elevene som viste innagerende atferd hadde gode relasjoner til medelevene sine. Dette støttes av Ogden (2015) som understreker at elever som viser innagerende atferd har behov for stabile og gode relasjoner til medelevene sine. Dette kan også sees i lys av Lund (2012a), som hevder at vennskap er noe av det viktigste for barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Friluftsliv kan ifølge Grimeland (2016) forstås som en sosialiseringsarena, og lærerne mente at dette var en gunstig

arena for å etablere relasjoner mellom elevene. Dette kommer til uttrykk gjennom svarene deres:

Lærer V: Når vi deler inn i grupper som vi ofte gjør på uteskole, setter vi de sammen med elever som vi tror de kan fungere med, elever som kan føre en god dialog. Vi passer på å være tilstede der hvor vi vet det er elever som ikke er så gode på det.

Lærer K: Det er mange ganger vi ser i friminuttene og på skolen ellers at de og de er venner, men så reiser vi på tur også er det helt andre grupperinger som blir fordi de har felles interesser.

Lærer I: Der det er lærere som liker å være ute, som tar dem med ut, så få de en helt annen sammensmelting av elever, for da er du liksom ikke blå, grønn og gul (gruppe), da får du en miks på tvers og de finner felles relasjoner og får en bedre skolehverdag, mener jeg.

Lærer V mente at friluftsliv var en fantastisk arena å bruke for å bygge relasjoner mellom elevene. Det kan oppstå mange ulike situasjoner utendørs som ifølge Jordet (2014) skaper engasjement og vekker oppmerksomheten til elevene. Dette kan stimulerer elevene til å kommunisere med hverandre og lærer V mente at det dermed lettere oppstod dialog mellom elevene. Det hendte seg også at han delte klassen i grupper da de var ute og da satte han sammen grupper som han visste ville fungere. Han var veldig bevisst på å sette elever som viste innagerende atferd sammen med elever han var sikker på kunne føre en dialog. Dette kan forstås med utgangspunkt i Lund (2012a), som påpeker at disse elevene trenger lærere som er bevisst på hvordan de kan legge til rette slik at de kan øve seg på å bygge relasjoner i ulike kontekster med ulike type mennesker.

Lærer K hadde erfart at det kunne oppstå andre grupperinger mellom elevene da de var utendørs. Noe som kan være positivt for elever som viser innagerende atferd i og med at grunnen til atferden kan være utestenging fra det sosiale miljøet på skolen og i klassen (Ogden, 2015). Lærer K uttrykte også at elevene ble inkludert på bakgrunn av hvilke aktiviteter de var engasjerte og interesserte i, når de var ute på tur. Dette kan sees i lys av Grimeland (2016) som påpeker at friluftsliv åpner opp for sosiale samspill. Det støttes også av Jordet (2014) som hevder at arenaer utenfor klasserommet gir elevene mulighet til å bruke sine egne interesser, kunnskaper og erfaringer i større grad enn i klasserommet. Lærer I hadde tydelige meninger om at lærere som var flinke til å ta med elevene ut skapte større muligheter for at elevene kunne finne felles relasjoner på tvers i klassen. Dette samsvarer med Edlev (2008) som hevder at lærere som er ute i naturen med elevene sine har gode muligheter til å arbeide aktivt med

relasjonsbygging og sosiale samspill. Lærer I var også opptatt av at det burde vært mere fokus på sosialisering og relasjonsbygging de første årene på skolen. Dette kan sees i lys av Nordahl et al. (2005), som mener at sosial utfoldelse og sosiale initiativ er vesentlige egenskaper for at elevene skal kunne etablere vennskap og positive relasjoner til hverandre. Dette er egenskaper som kan læres gjennom friluftsliv hvor elevene får utfolde seg, involvere seg sosialt og utvikle sosial kompetanse (Edlev, 2008).

5. Avsluttende refleksjoner

Formålet med studien har vært å undersøke om friluftsliv kan være en gunstig arena som lærere kan bruke for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Jeg har i denne studien undersøkt problemstillingen: *Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?* I dette kapitlet sammenfatter jeg de mest sentrale funnene i datamaterialet i lys av problemstillingen, og avslutningsvis trekker jeg trådene sammen og fremstiller min konklusjon.

5.1 Sammenfatning av oppgavens hovedfunn

Organisert og uorganisert aktivitet

Et element mine forskningsdeltakere la vekt på for nettopp å bygge gode relasjoner til elever som viste innagerende atferd, var aktiviteter ute i friluft. Det var av stor betydning at elevene skulle samhandle og at det skulle være god stemning mellom elevene da de var utendørs. Da friluftsliv kan forstås som en møteplass for sosiale samspill, vil det være stor grunn til å tro at det vil ha positiv effekt på elevenes sosiale kompetanse. Ettersom både organiserte og uorganiserte aktiviteter ute i friluft vil utfordre elevene til å samhandle, kommunisere og utfolde seg fritt kan det tenkes at de får muligheter til å bryte ut av den tilbaketrukne atferden. Det kommer til uttrykk gjennom mitt arbeid at bruken av friluftsliv er avhengig av om lærere har tid og ressurser til å benytte seg av denne arenaen. Det er nærliggende å tro at friluftsliv er en underprioritert arena i skolesammenheng. Dette til tross for at studien viser at det sees på som en arena som gir gode muligheter for både relasjonsbygging, og styrking av elevenes sosiale og faglige utvikling. Gjennom ulike aktiviteter kan elevene få muligheter til å samarbeide med medelever, oppleve noe i fellesskap, utvikle faglig og sosial kompetanse samt utvikle seg personlig. Dette kan føre til at elevene bryter ut av atferdsmønstret sitt, og det er grunn til å tro at det i slike sammenhenger vil være lettere for lærere å nærme seg elevene og på den måten bygge gode relasjoner til dem.

Å se elevene

Et annet element forskningsdeltakerne hadde fokus på var at alle elevene skulle oppleve å bli sett i løpet av skoledagen. Dette var noe de anså som viktig for å kunne bygge gode relasjoner til de elevene som viste innagerende atferd. Mine funn støtter utsagnet om at utagerende atferd får mer oppmerksomhet i skolen enn innagerende atferd. Dette forklares ved at utagerende atferd oppleves i større grad å forstyrre miljøet rundt, mens innagerende atferd i større grad går

mer ut over den enkelte eleven det gjelder. Jeg fikk inntrykk av at friluftsliv ble sett på som en arena som gjorde det enklere å oppdage de elevene som strevde med innagerende atferd. Lærerne mente også at det var lettere for de å vise elevene at de så dem som enkeltelever. Dette gjorde de ved å prate med elevene, gi dem særskilt oppmerksomhet, legge merke til små ting ved elevene og bli bedre kjent med dem. Dette er faktorer som kan bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev.

Å bygge gode relasjoner utenfor klasserommet

Det er den enkelte læreres oppgave å sørge for å knytte bånd og skape kontakt med elevene. Forskningsdeltakerne hadde klare meninger om at det var deres ansvar som lærere å bygge gode relasjoner til elevene. Friluftsliv kan i denne sammenhengen være en arena som bidrar til å styrke relasjonene mellom lærere og elever. Dette sies med utgangspunkt i lærernes utsagn om hvordan de opplevde å bygge relasjoner utenfor klasserommet. Utendørs kan det oppstå en åpenhet og spontanitet som kan gjøre det lettere å komme i prat med elevene. Friluftsliv kan by på friere rammer og dermed en lystigere stemning mellom lærerne og elevene. Dette kan bidra til at lærerne blir bedre kjent med elevene, noe som igjen kan føre til at relasjonen mellom dem ble styrket.

Ny arena – ny rolle

Funnene i studien viser at innagerende atferd kan være krevende å oppdage og avdekke, og at de elevene som strever med denne formen for atferd har lett for å bli oversett eller satt til side. Forskningsdeltakerne hadde klare meninger om at elever som viste innagerende atferd burde tildeles mer oppmerksomhet, og at temaet generelt burde fått mer fokus. Lærerne opplevde at elevene kunne ta nye roller ut i fra hvilken arena de var i, og at de oppførte seg annerledes ute i forhold til inne i klasserommet. Grunnen til dette kan være fordi friluftsliv setter andre betingelser for elevene enn det klasserommet gjør, og fordi det er en arena som er mer i samsvar med elevenes forutsetninger. Elevene blomstret og åpnet seg hvis de fikk tatt i bruk egne interesser og kunnskaper på en annen arena, noe som førte til at lærerne fikk sett nye sider ved elevene. Dette kan gi lærere gode muligheter til å snakke med elevene og bli kjent med dem, som igjen kan føre til at lærer–elev-relasjonen blir styrket.

Trygghet og mestring

Elever som viser innagerende atferd kan ha vært utsatt for et forventningspress, noe som fort kan føre til at elevene etablerer tanker om å ikke være flink eller bra nok. Dette kan resultere i at elevene får et negativt forhold til både skolen og læreren. Funnene i studien viser at friluftsliv kan være med på å redusere dette prestasjonspresset, i og med at aktiviteter ute i naturen stiller andre krav til elevene enn den vanlige klasseromsundervisningen. Friluftsliv kan være en arena som bidrar til mestring for alle elever. Dette sees på som veldig viktig for elever som viser innagerende atferd, da det kan være en utfordring for dem å oppleve mestring i møte med andre elever. Gjennom å bringe elevene på banen, slik at de får vise hva de er spesielt god på vil lærer kunne skape trygghet for elevene. Lærere kan gjennom å bruke friluftsliv gi elevene mestringsopplevelser, noe som kan bidra til at elevene utvikler tro på egne evner og tro på at de kan mestre.

Relasjonsbygging mellom elevene

Gode elevrelasjoner var noe forskningsdeltakerne anså som veldig viktig, og studien viser at elever som viser innagerende atferd har behov for stabile og gode relasjoner til medelevene sine. Ut i fra funnene viste det seg at lærerne så på sosialisering og relasjonsbygging som like viktig som elevenes faglige utvikling. De så på friluftsliv som en gunstig arena å bruke for å utvikle og vedlikeholde relasjoner mellom elevene. Lærerne la vekt på sosiale samspill mellom elevene, kommunikasjon, inkludering og utvikling av vennskap.

Sammendrag av hovedkategoriene

Et kortfattet svar på problemstillingen: «*Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?*», er at lærerne tar i bruk friluftsliv gjennom *organiserte og uorganiserte aktiviteter*. Dette er aktiviteter som legger til rette for samarbeid og kommunikasjon mellom elevene samt utfordrer de elevene som viser innagerende atferd til å bryte ut av den tilbaketrukne atferd. Dette kan føre til at det bli lettere for lærere å komme nærmere elevene og da bygge gode relasjoner til dem. Å se elevene var noe lærerne anså som viktig, og gjennom friluftsliv mente lærerne at de fikk større muligheter til å vise hver enkelt elev at de så dem. Det gjorde de ved å legge merke til små ting ved elevene, gi dem litt ekstra oppmerksomhet og prate med elevene om uformelle ting. Dette var faktorer de vektla da de arbeidet med å bygge gode relasjoner til elever som viste innagerende atferd. Friluftsliv kan dempe de stramme rammene, og det kan bidra til en lystigere

stemning mellom lærer og elever. Lærerne påpekte at dette gjorde det enklere for dem å bygge gode relasjoner utenfor klasserommet. Friluftsliv åpner opp for at lærer kan tilnærme seg de elevene som viser innagerende atferd på en hensiktsmessig måte, som gjør at lærere kan bli bedre kjent med elevene. Dette kan dermed kan føre til at relasjonen mellom lærer og elev blir styrket.

Hovedårsaken til at lærerne tok i bruk og så på friluftsliv som en gunstig arena for elever som viste innagerende atferd var fordi de mente at elevene ville kunne oppleve *mestring og trygghet*. Lærerne hadde også en klar oppfatning av at det kunne føre til *relasjonsbygging mellom elevene* samt at de hadde erfart at elevene kunne ta *nye roller på en ny arena*. De anså disse elementene ved friluftsliv som viktige da det kunne føre til kommunikasjon og samarbeid mellom elevene, som igjen kunne bidra til utvikling av elevenes sosial og faglig kompetanse, samt elevenes personlige utvikling.

5.2 Avsluttende kommentarer

Min konklusjon er at friluftsliv er en hensiktsmessig arena som bidrar til å utvikle og opprettholde relasjonen mellom lærer og elev, og har positiv effekt på elever som viser innagerende atferd. Denne studien er ikke ment for generalisering da resultatene jeg trekker frem er basert på forskningsdeltakernes erfaringer, opplevelser, tanker og meninger rundt den jobben de gjør som lærere. Likevel er et av formålene med studien å gi andre lærere, pedagoger og voksne muligheten til å kjenne seg igjen i forskningsdeltakernes opplevelser av å bruke friluftsliv for å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Dette åpner for en viss form for overførbarhet, og forhåpentligvis kan studien sammenliknes med andre og liknende settinger. Jordet (2007) sin forskning legger til grunn for å stille spørsmål ved om friluftsliv eller uteskole kan være en god løsning for elever som viser problematferd og mistilpasning i klassen. Med resultatene i denne studien og dette spørsmålet i bakhodet, er det naturlig for meg å tenke på de elevene som viser utagerende atferd. Kan det være en arena som har positivt effekt på de elevene også? Vil friluftsliv kunne bidra til å styrke relasjonene mellom lærere og de elevene som viser en utagerende atferd?

På bakgrunn av studiens problemstilling har jeg valgt å fokusere på de positive aspektene ved bruk av friluftsliv i skolesammenheng. Selv om dette har vært fokuset i denne studien, betyr det ikke at det er en arena som ikke bringer med seg utfordringer. Som funnene i studien også

viser, kan det være utfordrende med tanke på begrensede ressurser, både tidsrammer og ikke minst tilgjengelighet av lærere. Friluftsliv er en arena som kan fremstå som uoversiktlig og rotete, og det skal ikke mye til før det oppstår situasjoner hvor det er av stor betydning at det er flere lærere tilstede. Det vil også være en utfordring med tanke på at ikke alle elever viser interesse for eller er særlig glad i natur og friluftsliv. Da vil det være ekstra krevende for lærerne å få alle elevene med på aktiviteten eller turen. Viser elevene mistilpasning ved bruk av friluftsliv kan dette føre til at elever gjemmer seg bort eller stikker av. Når det gjelder tilgang på ulike uteområder i skolesammenheng, så er det heller ikke en selvfølge at alle skoler har et slikt privilegium.

Mitt største ønske med denne studien er at den er til inspirasjon, og jeg håper andre kan få kunnskap via studien om hva innagerende atferd egentlig betyr og hvem disse elevene er. Jeg har som sagt sett at det kan være vanskelig å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd, og jeg har selv erfart hvordan friluftsliv kan påvirke og hjelpe disse elevene til å blomstre. Nå har jeg også en studie som kan støtte at dette er en arena som bør prioriteres. Friluftsliv er en arena som kan endre elevers atferd i en positiv retning og som gir muligheter for etablering av gode relasjoner samt kan ha positiv effekt på elevenes sosiale og faglige utvikling.

Litteraturliste

- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse* (4.opplag. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter, & R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buaas, E. H. (2009). *Med himmelen som tak - Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole* (2. utgave . utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetde for lærerutdanningene* (1. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Corbin, J., & Anselm S. (2008). *Baiscs of Qualitative Research. Techniques and for Developing Grounded Theory*. 3rd ed. London: Sage.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. (3.utgave). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utgave . utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Edlev, L. T. (2008). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde* (2. utgave. utg.). København: Munksgaard Danmark.
- Eriksen, Maren. (2015, 16.11). *Stille barn trenger å bli hørt*. Hentet 18.04.17 fra <http://www.familieverden.no/Oppdragelse/Barnet-i-familien/Stille-barn-trenger-a-bli-hort/>
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I A. Horgen, M. Lund Fasting, T. Lundhaug , L. Magnussen, & K. Østrem, *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hammersly, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 30.03.17 fra

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/77831/Jordet_A_n%C3%A6rmilj%C3%B8et.pdf

- Jordet, A. N. (2014). *Klasserommet utenfor - Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (1. utg., 3. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm as.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Forlag.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet - Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne - Når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Løge Hagen, T., & Sæther, M. (Red.). (2014). *Kreativ ute - Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl T., Flygare E., & Drugli M. B. (2013). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - Teoretiske og praktiske tilnærminger* (5. opplag. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nøra, Stig. (2013, 18.02). *Stille barn forsømmes*. Hentet 19.04.17 fra <http://forskning.no/helsetjeneste-helseadministrasjon-psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2013/02/stille>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, David. 2006. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3rd ed. London: Sage.

- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapporten fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (3.utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvik, Line. (2009, 04.07). *Stille barn kan lokkes fram*. Hentet 14.03.17 fra <http://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom/2009/06/stille-barn-kan-lokkes-ram>
- Zimbardo, P. G. (1981). *Sjenanse*. Oslo: H.Aschehoug & co
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer - Innføring i pedagogisk analyse*. Osl: Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Friluftsliv som arena for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved NTNU i Trondheim, og skal skrive en masteroppgave innenfor spesialpedagogikk. Formålet med studien min er å finne ut om friluftsliv kan være en arena som lærere kan bruke for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Problemstillingen i oppgaven min er «Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd?» For å finne ut av dette skal jeg intervju 2-3 lærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå gjennom intervju, og det må settes av ca. 1 time per intervju hvor det vil bli tatt lydopptak og notater. Spørsmålene vil omhandle bruken av friluftsliv som arena i skolen for å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Tid og sted vil avtales nærmere sammen med deltakerne.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til opptaket, og det vil lagres på et sikkert sted. Alle navn på personer og steder vil bli anonymisert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2017. Opptaket fra intervjuet vil da bli slettet. Ved prosjektslutt vil alt datamaterialet bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på 91813483 eller kariato@stud.ntnu.no. Veileder på oppgaven vil være Arve Thorshaug, som kan kontaktes på 74022709 eller arve.thorshaug@nord.no. Hans Petter Ulleberg er oppført som daglig ansvarlig, og kan kontaktes på 73590286 eller hans.petter.ulleberg@ntnu.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Håper du vil stille opp på intervju!

Med vennlig hilsen Karianne T. Røhner

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signatur og dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide Lærer K

Denne intervjuguiden tar for seg spørsmål og områder som vil bli tatt opp på intervjuet. Det vil kunne bli stilt oppfølgingsspørsmål til informanten underveis når det kan være med å bidra til mer utfyllende informasjon om temaet.

Problemstilling: «Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?».

- Forklare hensikten med studien og intervjuet.
- Fortelle hva jeg vil vite noe om.
- Minne om anonymitet: Ingen vil få lytte til opptaket, informasjon vil ikke kunne identifiseres.
- Noe du lurer på før vi begynner?

Introduksjon:

- Kan du fortelle om din yrkeserfaring?
- Hva er det beste med å jobbe som lærer?

Innagerende atferd:

- Hva legger du i begrepet innagerende atferd?
- Var det mye fokus på innagerende atferd da du tok lærerutdanningen din?
- Det har vært og er stadig mindre fokus rundt innagerende atferd i motsetning til utagerende atferd, hvorfor tror du det er slik?
- Opplever du at skolen/klassen din har mye fokus på innagerende atferd, som et atferdsproblem? På hvilken måte da?
- Hvilke elementer mener du er viktig å fokusere på hvis man skal bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd?

Relasjoner:

- Kan du beskrive hva du synes er det viktigste i en god lærer–elevrelasjon?
- Hvordan tenker du at lærere kan arbeide for å bygge gode relasjoner til elevene sine?

- Hvorfor mener du det er viktig å ha gode relasjoner til elevene sine?
- Opplever du at du har nok tid gjennom en skoledag til å se alle elevene? Eller tar du deg tid?
- Hvordan viser du elevene dine at du ser de?
- Hva er det som er annerledes med å bygge relasjoner gjennom friluftsliv sammenlignet med å jobbe med det i klasserommet?

Friluftsliv:

- Hva er ditt forhold til friluftsliv?
- Hvor ofte bruker dere friluftsliv i skoletiden?
- Hva tenker du er grunnen til at dere bruker så mye/lite tid på det?
- Hva har dere fokus på når dere er ute på tur med klassen?
- Opplever du det som lettere eller vanskeligere å bygge relasjoner til elevene ute i forhold til inne?
- Ser du noen endringer i atferden til elevene når dere er ute i forhold til inne i klasserommet?
- Har du opplevd å ha fått bedre relasjoner til noen elever med innagerende atferd, etter at dere har vært ute på tur eller drevet med aktiviteter ute? Hvorfor?
- Har du sett noen endringer i atferden hos noen elever med innagerende atferd, etter at dere har vært ute på tur eller drevet med aktiviteter ute? På hvilken måte?
- Mange elever med atferdsvansker har problemer med å bygge relasjoner til voksne på grunn av tilknytningsproblemer som følge av dårlige opplevelser med voksne. Tror du friluftsliv kan hjelpe disse elevene med å få et annet syn på voksne?

Vedlegg 3: Intervjuguide Lærer V og I

Denne intervjuguiden tar for seg spørsmål og områder som vil bli tatt opp på intervjuet. Det vil kunne bli stilt oppfølgingsspørsmål til informanten underveis når det kan være med å bidra til mer utfyllende informasjon om temaet.

Problemstilling: «Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?».

- Forklare hensikten med studien og intervjuet.
- Fortelle hva jeg vil vite noe om.
- Minne om anonymitet: Ingen vil få lytte til opptaket, informasjon vil ikke kunne identifiseres.
- Noe du lurer på før vi begynner?

Introduksjon:

- Kan du fortelle om din yrkeserfaring?
- Hva er det beste med å jobbe som lærer?

Innagerende atferd:

- Hva legger du i begrepet innagerende atferd?
- Var det mye fokus på innagerende atferd da du tok lærerutdanningen din?
- Opplever du at lærere generelt har nok kunnskap om innagerende atferd som et atferdsproblem?
- Føler du at det kreves ekstra kompetanse for å håndtere elever som viser innagerende atferd?
- Det har vært og er stadig mindre fokus rundt innagerende atferd i motsetning til utagerende atferd, hvorfor tror du det er slik?
- Opplever du at lærerteamet ditt har mye fokus på innagerende atferd, som et atferdsproblem? På hvilken måte da?
- Innagerende atferd kan skyldes ulike forhold, mener du at alle elever som viser innagerende atferd skal håndteres likt? Har du noen tanker rundt hvordan de bør håndteres da?

Relasjoner:

- Kan du beskrive hva du synes er det viktigste i en god lærer–elev-relasjon?
- Hvordan tenker du at lærere kan arbeide for å bygge gode relasjoner til elevene sine?
- Hvorfor mener du det er viktig å ha gode relasjoner til elevene dine?
- Hvordan arbeider du med å bygge gode relasjoner til de elevene som viser innagerende atferd?

Friluftsliv:

- Hvor ofte bruker dere friluftsliv i skoletiden?
- Hva tenker du er grunnen til at dere bruker så mye/lite tid på det?
- Tenker du at friluftsliv kan være en gunstig arena for å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd? På hvilken måte da?
- Opplever du noen forskjell på å bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd gjennom friluftsliv sammenlignet med å jobbe med det i klasserommet?
- Ser du noen endringer i atferden til elevene når dere er ute i forhold til inne i klasserommet?
- Har du opplevd å ha fått bedre relasjoner til noen elever med innagerende atferd, etter at dere har vært ute på tur eller drevet med aktiviteter ute? På hvilken måte?

Vedlegg 4: Intervjuguide gruppeintervju

Denne intervjuguiden tar for seg spørsmål og områder som vil bli tatt opp på intervjuet. Det vil kunne bli stilt oppfølgingsspørsmål til informanten underveis når det kan være med å bidra til mer utfyllende informasjon om temaet.

Problemstilling: «Hvordan kan lærere bruke friluftsliv som arena i skolesammenheng for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?».

Gjenta og forsikre meg om at de husker dette:

-Forklare hensikten med studien og intervjuet.

-Fortelle hva jeg vil vite noe om.

-Minne om anonymitet: Ingen vil få lytte til opptaket, informasjon vil ikke kunne identifiseres.

-Noe dere lurer på før vi begynner?

- Hva har dere fokus på når dere er ute på tur? (ikke mestringskurset) men generelle turer.

- På hvilken måte tenker dere at friluftsliv kan være en ekstra god arena for elever som viser innagerende atferd?

- Har dere noen tanker rundt hvorfor det er viktig å ha en god relasjon til en elev som viser innagerende atferd?

- Hvordan tenker dere at dere kan arbeide aktivt for å bygge en trygg og god relasjon til en elev som viser innagerende atferd?

- Har dere noen tanker rundt hvordan friluftsliv kan brukes for å bygge gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd?

Vedlegg 5:

Tillatelse fra NSD



Hans Petter Ulleberg
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.02.2017

Vår ref: 51594 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51594</i>	<i>En kvalitativ forskningsstudie om hvordan lærere kan bruke friluftsliv som verktøy for å skape gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Karianne T. Røhner</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevick

Kontaktperson: Agnete Hessevick tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.