

Margrete Røising

Friluftsliv på timeplanen

En kvalitativ undersøkelse av tre læreres/
spesialpedagogers opplevelser med bruk av
friluftsliv som en pedagogisk arena for elever
med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Theresa Kerstin Ristad

Medveileder: Kåre Hauge

Mai 2022

Margrete Røising

Friluftsliv på timeplanen

En kvalitativ undersøkelse av tre læreres/
spesialpedagogers opplevelser med bruk av friluftsliv
som en pedagogisk arena for elever med ADHD og
ADHD-lignende atferdsuttrykk

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Theresa Kerstin Ristad
Medveileder: Kåre Hauge
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Fem år ved NTNU nærmer seg slutten og dette forskningsprosjektet markerer en avslutning for mine studier i denne omgang. Både studiene og arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt, spennende og tidvis krevende. Å begynne som lærerstudent er et valg jeg aldri har angret på, og det er med både motivasjon og lyst jeg nå står på dørstokken og skal ta steget inn i lærerlivet. Forhåpentligvis er jeg nå klar til å møte mine elever på en måte som bidrar til å gjøre dem til robuste, selvstendige og deltakende samfunnsmedlemmer.

Det er mange som i denne anledningen fortjener en takk. Først og fremst en stor takk til mine veiledere Kåre Hauge og Theresa Kerstin Ristad. Dere har møtt meg på en måte som gjorde at ingen spørsmål følte dumme, og har hele veien kommet med interessante innspill og perspektiv. Jeg vil også takke mine supre studievenninner som gjennom både prosessen med masteroppgaven og studiene har motivert meg og heiet på meg. Dere er supre hele gjengen! En stor takk fortjener også min kjære Bendik, for all støtte og for at du alltid stiller opp for meg.

En stor takk rettes også til mine informanter! Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Deres refleksjoner og perspektiver har vært til stor hjelp, både i masteroppgaven og i lærerlivet generelt.

Til mamma og pappa: takk for alle friluftsopplevelser, takk for all støtte i arbeidet med masteren og takk for at dere hele veien har hatt troen på at jeg kom til å klare det. Dere skal vite at jeg føler meg umåtelig heldig for at dere har tvunget meg med på tur, stått i alle stormer og støttet meg frem til enden av studiene. Dere har gitt meg en glede med å bedrive friluftsliv som jeg setter utrolig stor pris på. Jeg er veldig, veldig glade i dere, og jeg gleder meg til mange flere opplevelser i årene fremover.

Til sist vil jeg takke elevene mine. Dere gir meg alltid noe å bryne meg på, og det er ingenting jeg heller vil enn å utvikle meg i takt med dere. Sammen er jeg ganske sikre på at vi kan klare det meste.

Margrete Røising
Trondheim, 2022

Sammendrag

I Norge antar vi at 3-5% av barn og unge under 18 år har ADHD (Folkehelseinstituttet, 2015). Vi vet og at antallet elever i skolealder (5-19 år) som fikk resept på ADHD-medisiner har økt med 197% i perioden fra 2004-2014 (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 85). Det er viktig at vi som lærere og spesialpedagoger bidrar til å tenke nytt rundt hvordan vi kan organisere opplæringen slik at vi ikke bidrar til en videre sykliggjøring av disse elevene. Formålet med oppgaven er å fokusere på hvordan friluftsliv kan være en pedagogisk arena for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Friluftsliv er en arena som åpner for fysisk aktivitet og sosial læring, og kan være en nyttig arena å benytte i arbeidet med en elevgruppe som ofte sliter med kroppslig uro og konsentrasjonsvansker. Studien har med bakgrunn i dette følgende problemstilling:

Hvordan kan en pedagogisk tilnærming til friluftsliv i skolen bidra til å skape en bedre tilpasset skolehverdag for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk?

For å svare på oppgavens problemstilling har jeg gjennomført en abduktiv, fenomenologisk studie. Gjennom tre kvalitative dybdeintervju har tre ulike lærere/spesialpedagoger delt sine erfaringer og opplevelser med bruken av friluftsliv som en pedagogisk arena for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Utvalget ble plukket ut på bakgrunn av deres lange erfaring med fenomenet. Intervjuene ble videre analysert og drøftet med teori om *friluftslivets pedagogikk og kroppens fenomenologi*.

Et fremtredende funn er informantenes opplevelser av friluftslivets særegenhet, og som en arena som kan tilby noe *annet* enn det vi kan kalle «det ordinære» klasserommet. Friluftsliv er for informantene et friere, mer uformelt alternativ til klasserommet. Det er færre krav, og informantene opplever større grad av mestring blant elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. I oppgaven blir opplevelser rundt mestring og anerkjennelse i friluftslivet diskutert. Andre kategorier som har blitt utarbeidet på bakgrunn av intervjumaterialet er «*å jobbe meningsfylt med kroppslig uro*» og «*effekter i etterkant av friluftslivet*». Respondentene går også inn i spørsmålet om hvilke kunnskapssyn friluftsliv som pedagogisk arena kan fremme. Disse blir drøftet ved hjelp av aristoteliske begrep om ulike kunnskapsformer. Et sentralt funn her er informantenes samstemte beskrivelser av friluftslivet som en egnet arena for tilegnelse av kunnskapsformen *phronesis*.

Forskningen på bruken av friluftsliv og grønne-arealer i arbeidet med elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk er fortsatt på et tidlig stadium. Studien er i så måte et lite, men forhåpentligvis viktig bidrag for å fremme friluftslivets kvaliteter for denne elevgruppen. I videre forskning vil elevenes synspunkter og opplevelser være sentrale å undersøke. Det kan også være nyttig med undersøkelser av kvantitativ art, som kan bidra til å si noe mer generelt om tematikken.

Abstract

In Norway, we assume that 3-5% of children and youth under the age of 18 have ADHD (National Institute of Public Health, 2015). We also know that the number of pupils of school age (5-19 years old) that received a prescription on ADHD medication has increased by 197% in the period of 2004-2014 (Djupedal & Korshavn, 2016, p. 85). It is important that we as teachers and special educators contribute to rethinking how we can organize the education so that we do not contribute to a further morbidity of these pupils. The purpose of this study is to focus on how outdoor life (In Norwegian: friluftsliv) can be an educational arena for pupils with ADHD and ADHD-like behavioral expressions. Outdoor life is an arena that opens for physical activity and social learning and can be a useful arena to use when working with pupils that often struggle with restlessness and attention deficit. With this background information in mind, the thesis of this study is:

How can a pedagogical approach to outdoor life in school contribute to create a better adapted school life for pupils with ADHD and ADHD-like behavioral expressions?

To answer the thesis, I have conducted an abductive, phenomenological study. Through three qualitative in-depth interviews, three different teachers/ special educators have shared their experiences with the use of outdoor life as an educational arena for pupils with ADHD and ADHD-like behavioral expressions. The selection of respondents was selected based on their long experience with the phenomenon. The interviews were further analyzed and discussed with theory about the "pedagogy of outdoor life" and the "bodily phenomena".

A prominent finding is the responders' experiences of the uniqueness of outdoor life, and as an arena that can offer something else than what we can call the "ordinary" classroom. For the responders, outdoor life is a freer, more informal alternative to the classroom. There are fewer demands, and the responders experience a greater sense of mastery among the pupils with ADHD and ADHD-like behavioral expressions. In this study, experiences around mastery and acknowledge in outdoor life are discussed. Other categories that have been developed on the basis of the interview material are "working meaningfully with restlessness" and "effects in the time afterwards of outdoor life". The respondents also address the question of what views of knowledge outdoor life as an educational arena can promote. These are discussed using Aristotelian concepts of different forms of knowledge. A key finding here is the responders' consistent descriptions of outdoor life as a suitable arena for the acquisition of the knowledge form phronesis.

Research on the use of outdoor life and green environments in the work with pupils with ADHD and ADHD-like behavioral expressions is still at an early stage. The study is thus a small, but hopefully important contribution to promoting the qualities of outdoor life for this group of pupils. In further research, the pupils' views and experiences will be central to include. It may also be useful to do research with a quantitative approach, which can help to say something more general about the phenomena.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Spesialpedagogisk relevans	3
1.3	Begrepsavklaring	4
1.3.1	Friluftsliv.....	4
1.3.2	Pedagogisk tilnærming.....	4
1.3.3	Tilpasset skolehverdag.....	5
1.3.4	ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk.....	5
2.	Teoretisk grunnlag	9
2.1	Perspektiv på friluftsliv og friluftslivets pedagogikk	9
2.1.1	Friluftslivets pedagogikk.....	10
2.1.2	Episteme, techne og phronesis.....	11
2.2	Kroppen fenomenologi i møte med friluftslivet.....	12
2.2.1	Kroppens fenomenologi.....	12
2.2.2	Friluftslivet som motvekt til klasserommet og samfunnet.....	13
2.2.3	Den dys-fremtredende kropp	14
2.3	Anerkjennelse og mestring	15
3.	Metodiske valg og fremgangsmåter.....	17
3.1	Valg av metode.....	17
3.1.1	Fenomenologisk tilnærming og kvalitativt forskningsintervju	17
3.2	Planlegging, gjennomføring og transkribering.....	19
3.2.1	Utvalg	19
3.2.2	Gjennomføring.....	20
3.2.3	Transkribering	21
3.2.4	Analysearbeid	21
3.3	Studiens kvalitet	22
3.3.1	Indre validitet.....	22
3.3.2	Generaliserbarhet	23
3.3.3	Reliabilitet.....	24
3.3.4	Førforståelse og verdier	24
3.3.5	Intervjusituasjonens iboende maktforhold	25
4.	Funn.....	26
4.1	Hva er friluftsliv og hvorfor friluftsliv? Informantenes opplevelser av friluftsliv og friluftslivets særegenhet	26
4.1.1	Et bredt friluftsperspektiv	26
4.1.2	Friluftslivets særegenhet.....	28
4.2	Hva kan friluftslivet tilby elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk? ...	31
4.2.1	Episteme, techne og phronesis i arbeidet med en pedagogisk tilnærming til friluftsliv	31
4.2.2	Å jobbe meningsfylt med kroppslig uro.....	34
4.2.3	Å skape rom for anerkjennelse og mestring	37
4.2.4	Effekter i etterkant av friluftslivet	39
5.	Avsluttende refleksjoner.....	41
5.1	Til videre forskning.....	42

6. Litteratur	44
Vedlegg 1: Intervjuguide	47
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	48
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	51

1. Innledning

Vi er på en måte ikke «bare» ute og går tur, for å gå av hva det nå enn måtte være av bokstaver de har. Det har et faglig innhold, det tjener formål.

- Informant 1

Som spesialpedagoger har vi et særlig ansvar overfor våre elever å være oppmerksomme på hvordan faktorer i elevenes livsmiljø kan bidra til at deres atferd blir oppfattet som avvikende. Manglende tilpasning i elevenes utdanningsløp kan ha enorme konsekvenser for vår oppfatning av våre elever, samt elevenes oppfatning av seg selv. Dette er konsekvenser som potensielt kan følge elevene for resten av deres liv. En stadig økende diagnostisering av barn med ADHD vitner om at det er på tide å løfte blikket opp fra elevenes individuelle vansker, og heller forsøke å se på hva vi kan gjøre systemorganisasjon for våre elever. Professor i psykologi ved UiT, Willy Tore Mørch, forteller i et intervju med Aftenposten at han opplever at det er en overdiagnostisering av elever med ADHD, og advarer mot å tro at disse barna vil få det bedre så lenge de får diagnose og medisiner (Sandvig, 2010). Også Befring og Uthus (2019, s. 512) peker på at det internasjonalt har vært store variasjoner i diagnostiseringen av elever med ADHD, og hvordan en konsekvens av dette er at vi er nødt til å ha en særlig kritisk holdning til praktiseringen av ADHD-diagnosen.

Et personlig brennende engasjement for naturen og friluftslivet som en alternativ pedagogisk arena har vært drivkraften bak prosjektet. Gjennom en 3 ukers praksisperiode ved et ressurscenter i Trondheim kommune fikk jeg oppleve hvor givende læring kunne være for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk når de fikk komme ut fra klasserommet og tilbringe tid i naturen. Dette har i etterkant vært til inspirasjon for egen spesialpedagogisk praksis og friluftslivet har blitt til noe jeg aktivt har brukt som innfallsport til læring og mestring for mine egne elever.

Forskningsprosjektet er skrevet for å synliggjøre hva naturen og friluftslivet kan bidra med for elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Gjennom tre dybdeintervju setter mine informanter ord på hvordan, og på hvilken måte, friluftslivet kan være en alternativ læringsarena for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. De beskriver i forskningsprosjektet noe av friluftslivets særegenhet, og på hvilke måter de opplever at friluftslivet kan tilby blant annet kunnskap, mestring og anerkjennelse. Gjennom studien har de bidratt til å verbalisere fenomen jeg selv tidligere har hatt vansker med å forstå. Studien er på ingen måte en fasit på hvordan man skal arbeide med friluftsliv inn mot elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Likevel kan den forhåpentligvis fungere som inspirasjon for de som ønsker å tilby et mer aktivt pedagogisk tilbud for sine elever. Med dette som bakteppe har jeg valgt å formulere følgende problemstilling for prosjektet:

Hvordan kan en pedagogisk tilnærming til friluftsliv i skolen bidra til å skape en bedre tilpasset skolehverdag for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk?

1.1 Bakgrunn og formål

I Norge antar vi at 3-5% av barn og unge under 18 år har ADHD (Folkehelseinstituttet, 2015), og i en rapport fra utdanningsdirektoratet (2006, s. 5) beskrives barn og unge

med ADHD som en «betydelig vanskegruppe i skolen». Videre vet vi at antallet elever i skolealder (5-19 år) som fikk resept på ADHD-medisiner har økt med 197% i perioden fra 2004-2014 (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 85). Det er vanskelig å gi et fasitsvar på årsaken til den stadig økende diagnostiseringen og medisineringsen av elever med ADHD. Det er likevel svært tydelig at det er nødvendig å tenke nytt rundt hvordan vi som lærere og spesialpedagoger møter elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk, slik at vi ikke bidrar til en videre sykliggjøring av denne elevgruppen. Den økende diagnostiseringen og medisineringsen har også blitt kritisert av blant annet FNs barnekomité (Befring og Uthus, 2019, s. 512). Jeg tror at en svært viktig del av dette arbeidet innebærer at vi i mindre grad vektlegger ADHD og ADHD-lignende atferd som en individuell vanske, og ser elevgruppen i en større helhet, slik at vi kan skape en bedre tilpasset skolehverdag for disse elevene.

Djupedal & Korshavn (2016) ser den økende diagnostiseringen i et pedagogisk-sosiologisk perspektiv og peker på nødvendigheten av å inkludere de institusjonelle rammene skolen utgjør når vi forsøker å forklare årsaken/årsakene til dette problemet. Skolen er et sted hvor det langt på vei er satte forventninger til elevens oppførsel og atferd, og elever som bryter med denne forventende atferden blir gjerne meldt videre til diagnostisering. Spørsmålet vi i den anledning må stille oss er om dagens norske skolesystem er for smalt, som igjen gjør at flere faller utenfor det som blir oppfattet som «normalt».

I 2006 ble det i Norge innført en grunnopplæringsreform, hvor fokuset på faglig læring ble løftet frem som særlig sentralt. Dette var en konsekvens av det mange anså som for dårlige resultater på internasjonale tester (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 90). Kunnskapsløftet av 2006 førte med seg blant annet en økning i timetall i enkelte skolefag, og dette førte igjen til at andre fag fikk mindre prioritet. Djupedal & Korshavn (2016, s. 93) drøfter hvordan en smalere skole i sin tur kan ha fått følger for blant annet elever med ADHD, fordi det vil være mindre rom for den sosiale og emosjonelle læringen som er sentral for mange i denne elevgruppen. Det er viktig at vi unngår at elevenes individuelle atferd blir stående som eneste forklaring på dette pedagogiske problemet. Institusjonelle rammevilkår må inkluderes i debatten, og ses på som både en del av problemet, forklaringen og løsningen. Et annet viktig poeng er at pedagogiske tiltak vil være nødvendige uansett medisineringsen, fordi en kombinasjon av medisineringsen og pedagogiske tiltak i de fleste tilfeller er mer effektivt enn medisineringsen alene.

En måte å møte denne elevgruppen på, som i mindre grad vektlegger ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk som en individuell vanske, er gjennom bruken av friluftsliv. Gjennom flere nasjonale undersøkelser finner de amerikanske forskerne Kuo & Faber Taylor (2004, 2009, 2011) at eksponering for grøntarealer kan ha en symptomreducerende effekt på barn med ADHD. I undersøkelsen utført i 2011 tar Kuo & Faber Taylor (s. 283 – 286) en gjennomgang av tidligere forskning på feltet. Her finner de en forskjell mellom det de kaller *rutine-eksponering* og *isolert-eksponering* for grøntområder (2011, s. 2084). Med rutine-eksponering mener Kuo & Faber Taylor den eksponeringen som inngår som en naturlig del av barnets dag, for eksempel plenområdet i skolegården, eller å se skogen gjennom vinduet mens man gjør lekser. Det inkluderes altså ikke noen spesielle aktiviteter, og innebærer gjerne å «henge» på områdene. Ved isolert-eksponering mener Kuo & Faber Taylor de aktivitetene som ikke er vurdert som en naturlig del av hverdagen, og som ofte krever planlegging for å gjennomføre. Dette kan for eksempel være å padle kajakk, teltturer eller å gå tur med

foreldrene sine i skogområder. Et poeng er at grøntområdene ikke inngår i barnet/ungdommens daglige rutiner.

Kuo & Faber Taylor (2011, s. 286) skriver at funnene fra de tidligere undersøkelsene er tvetydige når det kommer til rutine-eksponeringer. Det kan ikke konkluderes med at rutine-eksponeringer for grøntareal har en symptom-reduserende effekt på barn og ungdom med ADHD. Funnene knyttet til de isolerte-eksponeringene er langt mer samstemte, og indikerer at denne typen eksponering kan ha en symptom-reduserende effekt. I undersøkelsen fra 2009 finner de at en 20-minutters gåtur i et grøntareal (i denne undersøkelsen ble parken benyttet), ga en signifikant forbedring av konsentrasjonen straks etter eksponeringen. Dette til sammenligning med gåtur i nabolag og gåtur i «downtown areas».

Slik jeg ser det argumenterer disse funnene for at vi burde fortsette undersøkelsene rundt hvordan friluftsliv og grønt-eksponering kan være et mulig verktøy i arbeidet med elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Studien er i så måte et bidrag til dette. I Norge har vi i forhold til mange andre land god tilgang på natur – og friluftsområder, som igjen gir gode muligheter for en slik pedagogisk tilnærming til elevgruppen. Vi har også langt på vei en etablert fellesforståelse for at naturen og friluftslivet har en positiv effekt på både fysisk og psykisk helse. Dette kan bidra til at det er lettere å få aksept fra både foreldre og skoleledelse for hvordan friluftslivet kan være en hensiktsmessig arena å benytte seg av i arbeidet med elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk.

1.2 Spesialpedagogisk relevans

Skolen har et lovpålagt ansvar å tilpasse opplæringen slik at elevenes forutsetninger danner grunnlaget for opplæringen. I opplæringsloven § 1-3 står det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Som jeg vil komme inn på i det følgende vil atferden som ofte forbindes med ADHD være konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet (Befring & Uthus, 2019, s. 513; Tjora et.al., 2016, s. 13; Folkehelseinstituttet, 2015). Dette er atferd som typisk går dårlig over ens med klasserommets sensitivitet for støy og uro, og en konsekvens av dette er at disse elevene ofte trenger spesialpedagogisk oppfølging. Det er nødvendig å følge opp disse elevene tett slik at man sikrer at opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger, og slik er i tråd med gjeldende lovverk. Elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk har periodevis andre behov enn andre elever, og det er derfor skolens ansvar å organisere opplæringen på en slik måte at vi legger til rette for mestring, læring og anerkjennelse.

Spesialpedagogikken beskrives av Befring og Næss (2019, s. 25) som et lærings- og verdifag. Mange av målene for dagens spesialpedagogiske praksis er innlemmet i den internasjonale barnekonvensjonen som vi i Norge ratifiserte i 2003 (Befring og Næss, 2019, s. 26). Disse handler i stor grad om at man skal sikre at barn med psykiske og fysiske utfordringer skal kunne delta i samfunnet, ha muligheter for personlig utvikling og gode læringsvilkår. Befring og Næss skriver at det handler om at barn med særlige behov har rett til å føle verdighet og verdi (2019, s. 26). Som spesialpedagoger har vi et særlig ansvar for å tenke nytt rundt organiseringen av skolens rammer når vi arbeider med elever med særlige behov. Vi må hele tiden spørre oss om hvordan vi kan sørge for at

alle elever kan få en verdig, deltakende og verdifull utdanning og opplæring i skolen. Jeg tviler på at svaret er å skape en trangere, mer ensidig-fokusert skole.

For å kunne gjennomføre spesialpedagogikkens mandat trenger vi mer forskning og faglig funderte metoder å arbeide ut fra. Det er viktig at vi ikke slutter å bevege oss fremover og vi har et ansvar for å stadig arbeide med å utvikle fagfeltet. Befring og Næss (2019, s. 27) skriver at Council for Exceptional Children (CEC) har vært en sentral organisasjon for å fremme spesialpedagogikkens praksis og forskning. Disse beskriver bevaring og utvikling av egen kompetanse er et yrkesaktivt krav, og at spesialpedagoger må fungere som profesjonelle og faglige hjelpespillere (Befring & Næss, 2019, s. 27). Egne studier og lesing av annen forskning er dermed en nødvendighet for å kunne fungere godt som spesialpedagoger. I den sammenheng er studien et bidrag til hvordan vi kan tenke nytt rundt elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Om en omorganisering av skolens rammer kan bidra til at gruppen i fremtiden får oppleve mer mestring, læring og personlig utvikling har vi kommet langt på vei.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Friluftsliv

Et problem med å sette en klar definisjon på begrepet "friluftsliv" er at de fleste har en egen definert forståelse av hva som inngår i friluftslivet. For noen er friluftsliv å gå til nærmeste skogkant å drikke kakao, for andre er det å krysse Hardangervidda. Det ble derfor betraktet som nyttig å ha en relativt bred forståelse av friluftsliv i denne studien. Dette bidro til at informantene lettere kunne fortelle om sine opplevelser og erfaringer, uten at jeg la for mange begrensninger. I tillegg vil en bred tilnærming til friluftsliv være med på å sikre en oppgave som ikke begrenser seg til spesielle skoleområder med spesielle former for natur. Informantene fikk i stor grad selvrapportere rundt hva de legger i begrepet friluftsliv. De praktiserer alle med en bred forståelse av friluftsliv, hvor grensene for fenomenet var flytende. Dette presenteres videre i studiens analysedel. Jeg så det likevel som nødvendig å sette en viss forståelsesramme for å etablere et sammenligningsgrunnlag i studien, og sikre at vi snakket om samme fenomen.

Hovedpoenget med friluftsliv i dette prosjektet er at det skal være aktivt, enkelt og i natur. Regjeringen definerer friluftsliv som "Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse" (Meld. St. 18. (2015-2016), s. 10). I denne studien vil jeg forsøke å utfordre forståelsen av friluftsliv som noe som kun tilhører fritiden, og argumentere for at det er store iboende pedagogiske muligheter i bruken av friluftsliv. Jeg vil derfor forholde meg til Sølviks (2013, s. 17) beskrivelse av friluftsliv som lyder som følger: "Friluftsliv omhandler ein kroppslig og mental relasjon til natur, som kjem til uttrykk gjennom våre rørsler, møter og handlingar i naturen". Denne beskrivelsen spenner bredt, og rommer derfor et mangfold av forståelser av friluftsliv.

1.3.2 Pedagogisk tilnærming

Med en pedagogisk tilnærming til friluftsliv legger jeg at friluftslivet i denne studien skal forstås som en integrert del av elevenes utdanningsløp. I motsetning til regjeringens beskrivelse av friluftslivet som noe som hører fritiden til (Meld. St. 18. (2015-2016), s. 10), vil jeg i denne oppgave se på hvordan friluftslivet kan være en arena for læring og utvikling. Læring er ikke i denne studien satt til tilegning av en spesifikk kunnskapsform, fordi læringsbegrepet er vidt og det er ønskelig at informantene i stor grad selv skal få definere hvilke typer kunnskap og læring friluftslivet kan bidra med. Et annet poeng er

det Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 19) presenterer, når de skriver at det i vår tid er vanskelig å predikere hvilken kunnskap og kompetanse det vil være behov for i fremtiden. En årsak til dette kan være at samfunnet utvikles raskere enn noen gang tidligere. Likevel vet vi at enkelte evner, som selvstendighet og kreativitet, samt de grunnleggende ferdighetene i regning, lesing og skriving høyst sannsynlig fortsatt vil være relevante (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 19).

1.3.3 Tilpasset skolehverdag

I den nåværende læreplanens overordnede del trekkes tilpasset opplæring frem som et prinsipp for skolens praksis. Her står det blant annet at "skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Alle elever møter skolen med sine egne evner, erfaringer og behov, og har derfor rett til å bli møtt på en måte som motiverer til læring og utvikling. Prinsippet om tilpasset opplæring er som tidligere nevnt også lovfestet gjennom opplæringslovens §1-3, som sier at "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten" (Opplæringsloven, 1998).

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 24) skriver at målet med tilpasset opplæring er at hver enkelt elev skal bli møtt i skolen på en slik måte at de får dekket sine opplærings- og utviklingsbehov. Det er en forutsetning å kjenne elevens ressurser og utfordringer for å kunne gjennomføre en godt tilpasset undervisning. Buli-Holmberg og Ekeberg skriver at det gir gode muligheter for utvikling når elevene i læringsprosessene får mulighet til å ta i bruk sine ressurser (2016, s. 25). I overordnet del står det at undervisningen kan tilpassess gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Slik blir altså en pedagogisk tilnærming til friluftsliv en måte å tilpasse undervisningen på. De elevene som har utfordringer med de mer stillesittende innendørsaktivitetene, har også krav på å få bruke sine sterke sider og slik få mulighet til å utvikle seg.

1.3.4 ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk

I dette prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i både elever som er diagnostisert med ADHD og elever som har ADHD-lignende atferdsuttrykk. Årsaken til dette er at mange av elevene med ADHD-lignende atferd vil kunne ha behov for lignende tilrettelegging som de elevene som har fått en diagnose. I en rapport fra utdanningsforbundet som omhandler ADHD som vanske i skolen, trekkes uttrykket "lignende atferdsvansker" frem (2006, s. 4). Her beskrives det at dette kan inkludere blant annet Tourette syndrom, søvnsykdommer og ulike syndromer (2006, s. 4). I tillegg til disse vil jeg vektlegge atferd som ikke nødvendigvis har, eller kommer til å bli, diagnostisert, men hvor atferden likevel gjør lange skoleøkter med stillesitting og konsentrasjon til en utfordring.

For å drøfte hvordan friluftsliv kan være en pedagogisk tilnærming for denne elevgruppen, er det nødvendig å vite noe om hvilken atferd som kan utgjøre en utfordring for disse elevene i skolesammenheng. Dette fordi atferd som er typisk for disse elevene sannsynligvis vil være tjent med å bli møtt med et mer aktivt pedagogisk tilbud. Det vil derfor i det følgende redegjøres for ADHD som vanske i skolen, samt hvilke vansker og tilleggsvansker som typisk opptrer hos denne elevgruppen. Det er likevel svært viktig at man ikke glemmer å se elevene som enkeltindivid, hvor alle har ulike måter å være menneske på. I det følgende vil det kun redegjøres for de mest typiske

trekkene ved ADHD som diagnose, men alle elever må møtes på en måte hvor diagnosen eller atferden ikke utgjør helheten av hvem de er.

ADHD – Forekomst, symptomer og som vanske i skolen

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eller Hyperkinetisk forstyrrelse er en tilstand grunnet en nevrologisk forstyrrelse i hjernen (ADHD Norge, 2021). ADHD Norge (2021) skriver dopamin er en sentral kjemisk bestanddel i hjernens regulering av oppmerksomhet og atferd. Hos mennesker med ADHD er dopaminomsetningen redusert, og dette kan få utslag i form av vansker med å styre blant annet oppmerksomhet og atferd (ADHD Norge, 2021). ADHD kjennetegnes gjerne ved kjernesymptomer/atferd som *konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet* (Befring & Uthus, 2019, s. 513; Tjora et.al., 2016, s. 13; Folkehelseinstituttet, 2015). Dette kan fortone seg som indre uro i kroppen, rastløshet, vansker med å holde konsentrasjonen på en oppgave, organisere oppgaver, gjennomføre oppgaver, bli lett distraheret og så videre (ADHD Norge, 2021). Intensiteten av de ulike atferdsuttrykkene vil kunne variere, og tilstanden vil kunne fremtre noe ulikt hos jenter og gutter. I tillegg vet vi at det kan forekomme en hel del tilleggsvansker hos personer med ADHD.

Det er store variasjoner i estimerte tilfeller av ADHD internasjonalt. I Norge benytter vi oss av ICD-10 som klassifisering - og diagnosesystem, og denne har estimert en forekomst på 3-10 prosent internasjonalt. I Norge antar vi at 3-5% av barn og unge under 18 år har ADHD (Folkehelseinstituttet, 2015). Et stadig mer diskutert tema i debatten rundt ADHD har sirkulert rundt en økende medisinerings av barn og unge med symptomer på ADHD. Befring og Uthus (2019, s. 512) skriver at det har blitt understreket at den store variasjonen i estimerte tilfeller gjør det nødvendig å ha en særlig kritisk holdning til diagnostiseringen av ADHD. En stor andel av de som blir diagnostisert med ADHD vil begynne på medisiner for å dempe symptomene, og flere aktører har kritisert den økende sykeliggjøringen av barn og unge dette kan medføre (Befring & Uthus, 2019, s. 513). Dette kan trekkes videre til en pågående diskusjon om avvik versus normalitet i skolen. Uten å for dypt inn i denne, vil diskusjonen kunne peke på hvordan de institusjonelle rammene skolen utgjør, får konsekvenser for hvordan vi ser på gruppen «elever med ADHD/ ADHD-lignende atferdsuttrykk». Både Hauge (2011, s. 22) og Djupedal og Korshavn (2016, s. 89), skriver at den økende medisinerings kan være med på å trekke fokuset bort fra at alle elever har særlige behov, og dermed også bort fra å endre skolekonteksten. Et økt individfokus, vil kunne gi et smalere systemfokus. Tjora et. al. (2016, s.17) skriver at:

Når vi tenker på dette som et fenomen i samfunnet, er det både i den forstand at det kan si oss noe om samfunnet, og også som ressurs for å søke etter løsninger på andre nivåer enn dem vi finner i det dominerende medisinske domenet.

ADHD i skolen

Som nevnt innledningsvis vet vi at personer i skolealder som fikk resept på ADHD-medisiner fra 2004 og til 2014 økte med 197% (Djupedal & Korshavn, 2016, s.85). Tjora et. al. (2016, s. 19) ser dette i et sosiologisk lys, og peker på hvordan de ulike institusjonene vi omgir oss, som legemiddelindustrien og utdanningssektoren, er med på å bestemme hvordan vi diagnostiserer ADHD og videre medisinerings av den. De skriver at dette gjør diagnosen til et relevant fenomen for en sosiologisk analyse. Poenget her vil ikke være å gå inn i noen lang utgreing av debatten om medisinerings av ADHD, men heller peke på hvordan enkelte trekk i skolen som institusjon kan bidra til en

økt sykeliggjøring av elever med visse atferdsuttrykk. Det handler om at enkelte elever har utfordringer å tilpasse seg skolekulturen, og når de ikke klarer å tilpasse seg den dominerende kulturen står de i fare for å bli oppfattet som problemer.

Befring og Uthus (2019, s. 514) skriver at hyperaktive barn alltid har fremstått som et problem i skolekontekst. Klasserommet er en arena med lite toleranse for støy og uro, og elever med ADHD har derfor gjerne havnet inn under spesialpedagogisk opplæring, fordi deres atferd oppleves som forstyrrende for klasse miljøet. I tillegg er det et problem at flere av atferdsuttrykkene som skyldes nevrologiske forstyrrelser ligner på det som oppfattes som uønsket atferd i norsk skole (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 87). Rønhovde (2004, s. 16) trekker frem blant annet karakteristikkene latskap, giddeløshet, rotethet og uberegnelighet. I tillegg ønsker jeg også å trekke frem problemer med å sitte stille og problemer med å fokusere på oppgaver over tid. Det er viktig å presisere at dette ikke er atferd som karakteriserer alle elever med ADHD, men atferd som gjerne kan knyttes til en slik diagnose. Det sier seg dermed selv at atferden fort kan komme i konflikt med forventningene til elevrollen. Dette har igjen ført til at ADHD først og fremst har blitt forstått som en individuell vanske, hvor elever med ADHD og ADHD-lignende atferd blir ansett som problemelever (Befring & Uthus, 2019, s. 514).

Det er ikke her ønskelig å greie ut for mye rundt spørsmålet i den større debatten om *normalitet* versus *avvik*, men det vil det være nødvendig å se på i utviklingssektorens utviklingstrekk når man leter etter årsaken til den økte medisinerings. Djupedal og Korshavn (2016, s. 96) har igjennom en analyse av skolen i kjølvannet av kunnskapsløftet pekt på at «kunnskapskolen» (mye brukt «kallenavn» på norsk grunnskole etter utdanningsreformen «kunnskapsløftet» i 2006), kan ha gjort skolen smalere, og dermed vanskeligere for elever med enkelte atferdsuttrykk. De skriver at «i takt med at skolen får en stadig smalere forståelse av hvilke fag og ferdigheter elevene skal lære, vil vi mene at det nødvendigvis fører til at stadig flere faller utenfor det som defineres som normalt» (2016, s. 97). Videre forklares det at når de strukturelle rammene ikke er inkludert når man forsøker å forklare den økte medisinerings av ADHD i Norge, blir symptomene og diagnosene bli redusert til et individuelt problem (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 97). Når man reduserer diagnosen til et slik individuelt problem står gjerne medisinerings igjen eneste mulige tiltak (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 98).

Tilleggsvansker

Det er flere kjente tilleggsvansker hos elever med ADHD. Rønhovde (2004, s. 91) skriver at ADHD ofte også fyller kriteriene for andre lidelser, og at ADHD ofte ledsages av andre vansker. Vi kan dele tilleggsvanskene i *sekundære* og *komorbide*. Sekundære vansker vil si at det er ADHD som er primærvanske, og andre vansker ses som en konsekvens/følge av ADHD-diagnosen (Rønhovde, 2004, s. 92). De komorbide vanskene betyr at det er en annen diagnose som forekommer samtidig som ADHD-diagnosen (Rønhovde, 2004, s. 92). Det vil si at vansken ikke kommer av ADHD-diagnosen. Statistikken over de ulike tilleggsvanskene er ofte svært varierende, men de vanligste tilleggsvanskene er lærevansker, atferdsforstyrrelser, søvnvansker og depresjon (Rønhovde, 2004, s. 94; Befring & Uthus, 2019, s. 514).

Muskulære/ motoriske reguleringsvansker er en annen, mindre omtalt, men likevel svært utbredt tilleggsvanske hos personer med ADHD. ADHD Norge skriver at rundt 80% av personer med ADHD har vansker med regulering av spenning i muskulatur (2020).

Dette fortøner seg på to ulike måter, hvor den første er at man kan ha vansker med å regulere kraft og flyt i bevegelser (ADHD Norge, 2020). Den andre gjelder problemer med å regulere spenninger i store bevegelsesmuskler (ADHD Norge, 2020). ADHD Norge skriver at man gjerne ser vanskene i form av at barn med ADHD har problemer med å sitte oppreist ved skolepulten, og gjerne legger overkroppen ned på pulten eller trekker bena opp på stolen. I finmotorikken kan man gjerne se at skrijving kan bli problematisk over tid, og at eleven bruker mye krefter på å skrive (ADHD Norge, 2020). Videre skriver ADHD Norge at motorikkproblemene kan føre til at de dulter bort andre, river ned ting og oppleves aggressive i lek. Alt dette er sentralt å ha innsikt i når man arbeider for å legge til rette for elever med ADHD.

2. Teoretisk grunnlag

I teorikapittelet har jeg valgt ut teori som argumenterer for å sette fokus på de pedagogiske særegenhetene friluftslivet kan tilby. I tillegg er det valgt ut teori som argumenterer for et økt fokus på det kroppslige perspektivet på mennesket, som belyses av blant annet Merlau-Ponty (2012), Duesund (1995) og Leder (1990). Årsaken til dette er at jeg anser det som hensiktsmessig å rette søkelyset mot friluftslivet og det kroppslige perspektivet på mennesket i en skole hvor effektivitet, måling og resultater har blitt mer og mer dominerende. Som tidligere nevnt vil en skole med økende effektivisering og målorientering også få en rekke andre konsekvenser, som mer stillesitting og økt fokus på typisk teoritunge fag (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 91). Det blir derfor viktig å tydeliggjøre den kroppslige dimensjonen ved læring. Samtidig er det lite kvalitativ teori som beskriver bruken av friluftsliv som en alternativ pedagogisk tilnærming hos elever med kroppslig uro og elever med ADHD og ADHD – lignende atferdsuttrykk. I det følgende vil jeg presentere teori som setter fokus på friluftslivet og dets særegenhet, og teori om det kroppslige perspektivet på mennesket. Kombinasjonen friluftspedagogikk og det kroppslige perspektivet synes imidlertid å være lite omtalt.

Et teoretisk felt jeg vurderte i denne sammenhengen, var teori som forsøker å sette et kroppslig perspektiv på friluftsliv gjennom en forklaring på friluftsliv som noe naturlig menneskelig, og som et iboende menneskelig behov. Dette perspektivet peker på at vi på grunn av vår utviklingshistorie er konstruert til å leve et liv nært naturelementene (Vingdal & Hollekim, 2001; Hågvar & Støen, 1996). Dette perspektivet ble imidlertid forkastet av flere årsaker, blant annet fordi man bør være forsiktig med å forklare friluftslivet på en slik måte som helt devaluerer det kulturelle perspektivet. Tordsson argumenterer for at det sannsynligvis er å «følge en blind vei» (2014, s. 73) når vi forsøker å sette det kroppslige perspektivet på friluftsliv i en slik ren evolusjonistisk/biologisk forståelse. Videre forklarer han at om man kunne forklare friluftslivet med et slikt perspektiv, er det vanskelig å forstå det mangfoldet vi har av opplevelser og oppfattelser av friluftslivets verdi og kvaliteter (2014, s. 73). I stedet har jeg valgt å hente teori som beskriver de særegne pedagogiske egenskapene ved friluftsliv, for så å sette disse i sammenheng med det kroppslige perspektivet på mennesket. Derfor er kroppens fenomenologi i møte med friluftslivet ansett som hensiktsmessig teori for å skape et rammeverk for studiens empiri, og er det som blir presentert i det følgende. For å belyse andre viktige aspekt ved empirien besluttet jeg også å inkludere en kort teoretisk beskrivelse av begrepene «mestring» og «anerkjennelse».

2.1 Perspektiv på friluftsliv og friluftslivets pedagogikk

Friluftslivet har utviklet seg som fagtradisjon i Norge de siste cirka 50 årene, og er slik sett en relativt ung fagtradisjon (Høyem, 2016, s. 27). Forskningen som har kommet i Norge og Norden gjennom disse årene har vært sentral for å forstå og beskrive det pedagogiske potensialet friluftsliv innehar. Høyem (2016, s. 28) skriver at friluftsliv, som er et typisk praktisk kunnskapsfelt, er fenomenologisk av natur og derfor krever en annen tilnærming enn tradisjonell vitenskapsteori. Jeg vil i det følgende beskrive friluftsliv fra et teoretisk fenomenologisk ståsted og som pedagogisk tilnærming. Det vil først bli belyst hva som legges i friluftslivets pedagogikk og hvilken kunnskap friluftslivet kan fremme, før det videre vil redegjøres for kroppens fenomenologi i møte med friluftslivet.

2.1.1 Friluftslivets pedagogikk

Tordsson (2014, s. 7/ s. 11) forsøker gjennom begrepet «friluftslivets pedagogikk» å forene de to begrepene «friluftsliv» og «pedagogikk», ved å peke på hvordan kombinasjonen av de to kan fremme ulike perspektiver som kan være interessante for de som arbeider med friluftsliv som fag eller tema. Han skriver videre at begrepet «friluftslivets pedagogikk» ved første øyekast kan fremstå motsetningsfylt, da man gjerne assosierer friluftsliv med noe fritt, enkelt og gledespreget (2014, s. 11). Pedagogikk på den andre siden vil sannsynligvis i større grad av mange forbindes med noe målrettet, seriøst og ofte som typisk teoretisk (Tordsson, 2014, s. 11). Tordsson benytter seg av metaforen «blomst» i å forsøket på å forene friluftslivet og pedagogikken (2014, s. 12). Han beskriver friluftslivet som noe hovedsakelig uformelt, og forstår friluftslivet som en «vill blomst», men som i møtet med pedagogikken blir omplantet til noe nyttig (2014, s. 12). For å si det med Tordssons ord: «En grund til at vi kan tale om «friluftslivets pædagogik» er, at den vilde blomst er blevet omplanetet som nytteplante i samfundets forskjellige blomsterbede» (2014, s. 12). Med dette mener han at vi gjennom organiseringen av friluftsliv har tatt nytte av de gode kvalitetene friluftslivet tilbyr, og forventer at den organiserte formen vil gi samme kvaliteter som den «viltvoksende». Men Tordsson skriver at det er slett ikke sikkert at disse organiserte formene kan tilby det samme som den «viltvoksende» (2014, s. 12). Til sist poengterer Tordsson at hovedformålet med friluftslivets pedagogikk må være nettopp å beholde friluftslivets kvaliteter, selv om vi temmer og omgjør friluftslivet til en nytteplante. Om vi her trekker en kobling til det å benytte seg av friluftsliv som en pedagogisk arena for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk, vil det si at vi gjennom en slik organisering ønsker at friluftslivet fortsatt skal tilby samme kvaliteter og særegenheter selv om det er i organisert form.

Tordsson forstår friluftslivspedagogikk som todelt; 1) som pedagogikk i friluftslivet og 2) som pedagogisk metode (2014, s. 13-14). Den første formen viser til den undervisningen vi har når vi skal lære vekk kunnskapene som kreves i friluftslivet. Dette kan for eksempel være båltenning, kartlesing, teltoppsetting og mye mer. Det handler altså om de metodene og arbeidsmåtene vi trenger for å undervise i praktiske ferdigheter og kunnskaper om friluftsliv. I denne studien fokuserer jeg på hva friluftslivet kan tilby elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Det er derfor naturlig at fokuset vil heller være på *den andre* delen av friluftspedagogikken, som handler om å skape erfaringer og opplevelser for elevene (Tordsson, 2014, s. 13). Tordsson (2014, s.14) beskriver den andre delen av friluftspedagogikken slik:

Det enkle liv i naturen, hvor vi lever som hele mennesker – integreret når det gælder tanke, krop og følelser – rummer i sig selv pædagogiske kvaliteter, som netop giver grundlag for oplevelser og erfaringer, der stiller bestemte krav til os og som dermed påkalder sig forskellige måder at være menneske på, og dermed udvikler menneskelige kvaliteter.

Friluftsliv som pedagogisk tilnærming/metode kan ifølge Tordsson altså tilby noe mer enn bare teoretisk og praktisk kunnskap om friluftsliv. Det kan gi oss andre erkjennelser og personlig utvikling på flere plan, om det pedagogiske opplegget bare legger opp til det. Han skriver at for at dette perspektivet skal være nyttig, må vi forstå «læring» som noe mer enn bare boklig, teoretisk kunnskap (2014, s. 15). Læring må i denne sammenheng forstås som menneskets forhold til seg selv og verden, og at læring foregår i alle situasjoner vi befinner oss i (Tordsson, 2014, s. 16). Et viktig premiss her handler om at

vi gir elevene erfaringer og opplevelser med å lykkes, og at de føler de har mulighet til å handle. Kanskje vi nettopp her er i dybden på både særegenheten og utfordringen med friluftsliv som pedagogisk tilnærming. For friluftslivet tilbyr gjerne andre utfordringer og situasjoner enn klasserommet, men tilbyr det de utfordringene som blir ansett som verdifulle og nyttige i dagens norske utdanningssystem? Innledningsvis diskuterer jeg hvordan en smalere, mer resultatorientert skole gjerne har mer fokus på den boklige teoretiske kunnskapen, og at dette kan få konsekvenser for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Samtidig er vi gjennom opplæringslovens §1-3 lovbundet til å organisere undervisningen på en slik måte at elevenes evner og forutsetninger danner grunnlaget for opplæringen. Kanskje kan friluftslivet være en måte å organisere opplæringen på som er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring? I det følgende vil jeg presentere ulike kunnskapssyn og diskutere disse i sammenheng med friluftslivets pedagogikk.

2.1.2 Episteme, techne og phronesis

Tordsson (2014) viser til Aristoteles i arbeidet med å finne begrep som kan bidra til å si noe om kunnskapssynet i en friluftsfaglig kontekst. Disse begrepene kan bidra til å sette ord på, eller artikulere, hva slags kunnskap en pedagogisk tilnærming til friluftslivet kan bidra med. Tordsson (2014, s. 29 -30) tar utgangspunkt i begrepene *episteme*, *techne* og *phroensis*, og jeg vil i min utgreiing også ta utgangspunkt i disse. Årsaken til det er at disse blir ansett som sentrale for å belyse hvilke kunnskapssyn som kommer frem i studiens empiri. Tordsson greier imidlertid noe kort ut om disse begrepene, og jeg vil i det følgende derfor også inkludere Gustavsson (2002) i min diskusjon av kunnskapssyn.

Tordsson (2014, s. 30) skriver at motsetningen mellom «teori» og «praksis» har vært godt kjent i pedagogisk debatt, og at friluftslivet gjerne har blitt forstått som en motvekt mot skolens teoretiske fokuserte hverdag. Gustavsson (2002, s. 78) skriver imidlertid at dette godt kjente skillet har langt fra så klar oppdeling som man først kanskje tenker. Aristoteles bruker begrepet *episteme* om det vi i dag gjerne kjenner som teoretisk kunnskap. I dette ligger den kunnskapen som vi tar imot utenifra, og som Tordsson (2014, s. 29) beskriver som «gyldig» og «universell». Det er den kunnskapen som typisk kan forstås som boklig kunnskap, og som krever abstrakt tenkning for å ta innover seg. Gustavsson skriver at Aristoteles forsto *episteme* som «att bedriva teori som virksomhet» (2002, s. 79). Det handler altså om aktiviteten å utforske verden og Gustavsson sier at det handler om «att uppöva vetenskaplig skicklighet» (2002, s. 79). For å sette det på spissen kan vi si at det kanskje handler om kunnskapen som typisk blir formidlet fra lærer til elev i en klasseromssituasjon. Eller som Gustavsson (2002, s. 102) beskriver det, har denne formen for kunnskap typisk vært forbundet med høyere utdanningsinstitusjoner. Begrepet *techne* viser til det vi i dag gjerne forstår som praktisk kunnskap, og Tordsson (2014, s. 29) skriver at «techne involverer kropp og sanser og kommer til uttrykk i handling». *Techne* handler ifølge Gustavsson (2002, s. 79) om å gjøre noe, skape eller produsere. Gustavsson siterer Aristoteles for å tydeliggjøre dette skillet mellom *episteme* og *techne*, og skriver «den teoretiska kunnskapens syfte är sanningen och den praktiska kunnskapens verket» (2002, s. 85). *Techne* handler altså om å oppnå noe mer enn bare aktiviteten, men få et resultat eller verk.

Tordsson mener imidlertid at denne inndelingen mellom teoretisk og praktisk muligens blir en forenkling (2014, s. 30). I den sammenheng presenterer Tordsson det aristoteliske begrepet *phroensis*. Gustavsson oversetter *phroensis* til praktisk klokhet. Høyem skriver at *phroensis* har blitt forstått som «en kjerne kunnskap i friluftslivet»

(2016, s. 39). Phronesis handler ifølge Tordsson om verditenkning, etikk, analyse av situasjoner, og er utgangspunkt for handling (2014, s. 30). Tordsson (2014, s. 31) skriver at phronesis på en måte kommer inn i situasjoner hvor både kunnskap i form av episteme og techne ikke strekker til, og man derfor ikke har gitte regler for hva man skal gjøre. Phronesis kan forstås som kunnskap man har, basert på tidligere erfaringer, tidligere kunnskaper og som gjør at vi kan fatte veloverveide valg. Tordsson skriver at han forestiller seg at friluftslivet kan tilby mange muligheter for en slik type kunnskap til å utvikles (2014, s. 102). Dette fordi det vil være situasjoner hvor teoretiske kunnskaper eller praktiske mønstre ikke vil kunne gi oss svaret på hvordan vi skal handle. I et kropps-fenomenologisk perspektiv, som vi skal komme inn på i det følgende, handler det om at man i møte med nye situasjoner fortolker de med hele repertoaret av erfaringer og kroppsskjemaer vi har fra tidligere handling (Tordsson, 2014, s. 102). Men ifølge Gustavsson handler det også om å bruke fantasi i vurderingen av situasjonene (2002, s. 108). Slik kan vi altså forstå friluftslivet som noe mer enn en praktisk motvekt mot skolens teoritunge hverdag, men også som en kilde til kunnskap som gir oss evnen til å fatte veloverveide, etiske gode valg for oss selv og andre.

2.2 Kroppen fenomenologi i møte med friluftslivet

Fenomenologi kan forstås både som en filosofi, og som en kvalitativ metodisk tilnærming. I denne delen av prosjektet er det fenomenologien som filosofi jeg fokuserer på. Fenomenologien som filosofi ble grunnlagt av Edmund Husserl og videre utviklet av filosofen Martin Heidegger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Fenomenologien er opptatt av hvordan vi som mennesker oppfatter fenomener, altså den opplevde virkeligheten, i motsetning til å fokusere på den vitenskapelige forståelsen av verden, eller teorier om hvordan verden «egentlig er». Tordsson (2014, s. 76) skriver at fenomenologien er opptatt av hvordan fenomenene oppfører seg for oss. Dermed blir de sosiale og kulturelle oppfattelsene av et fenomen av mindre betydning (Tordsson, 2014, s. 76). I forbindelse med friluftslivet er dette sentralt når vi snakker om hvordan vi lærer av, opplever og erfarer de ulike situasjonene vi møter i friluftslivet. Det er når vi stiller oss spørsmålet om hva friluftslivet gjør med oss, at kroppens fenomenologi blir relevant i sammenheng med friluftsliv som en pedagogisk tilnærming.

2.2.1 Kroppens fenomenologi

Merleau-Ponty har utviklet fenomenologien i en videre retning, og peker på kroppens plass i menneskets eksistens (Duesund, 1995, s. 30). Det har lenge vært en rådende oppfatning i vestlig kultur at kroppen og sinnet (eller bevisstheten) har vært atskilt fra hverandre (Öhman & Sundberg, 2004, s. 173; Tordsson, 2014, s.77; Duesund, 1995, s.21). Sinnet eller bevisstheten har blitt opphøyd som det som gir oss mulighet til å skape meninger og erkjennelser, mens kroppen har blitt nedvurdert. Det er dette synet Merleau-Ponty gjør et opprør mot når han vektlegger kroppen som sentral i vår relasjon til verden (Duesund, 1995, s. 30; Tordsson, 2014, s. 77; Leder, 1990, s. 5). Dette ligger også tett opp til phronesis, fordi det handler om en kroppslig tilstedeværelse i situasjonene, for å kunne skaffe situasjonsforståelse. Karlsen (2015, s.32) skriver at «En av Merleau-Pontys mest sentrale innsikter er at det erfarende subjektet ikke kan fungere løsrevet fra kroppen...». Med dette mener hun at vi må betrakte sinnet og kroppen som samme enhet, som ikke kan fungere uten hverandre. Det er ikke bare sinnet/bevisstheten som erfarer, det er også kroppen. Merleau-Ponty mente at kroppen må forstås som en helhet, fordi vi bruker hele kroppen når vi formidler og oppfatter (Duesund, 1995, s. 31).

Duesund (1995, s. 31) skriver at kroppen er i konstant samspill med verden rundt oss, og vi har mulighet til å påvirke verden rundt oss med den. Merleau-Ponty forsøker å fange denne forståelsen av kroppen med begrepet «den levde kroppen» (Duesund, 1995, s. 32). Slik kan vi skille mellom kroppen som objekt, og den levde kroppen. Kroppen som objekt er forstått som den kroppen vi undersøker for eksempel medisinsk, og som vi kan tegne ned anatomisk. Den kroppen vi har når vi reflekterer over vår egen kropp. Den levde kroppen derimot, er den vi bruker til å erfare og oppleve verden rundt oss. Tordsson (2014, s. 80) forklarer det med «Kroppen er snarere det vi er, end det vi har...». Duesund (1995, s. 38) skriver at kropp og identitet er tett forbundet, fordi vi bruker kroppen vår til å sanse omverdenen og reflektere over oss selv. Dette er relevant i arbeidet med elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk fordi det sier noe om hvordan denne elevgruppen møter skolelivet med sine særegne kropp. Elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk vil, som tidligere nevnt, ofte ha mye kroppslig uro. Å kunne se denne elevgruppen handler også om å kunne se deres kropp, og hvordan de opplever og oppfatter verden med sin «levde kropp». Duesund (1995, s. 36) skriver at det er skolens oppgave å henvende seg til den levde, erfarende kroppen, og ikke bare kroppen som objekt. Det er i vår kroppslighet at vi får en meningsfull relasjon til verden (Tordsson, 2014, s. 77). Dette betyr imidlertid også at vi ikke bare må se denne elevgruppen som sin atferd, men at vi må se hele barnet, som tenkende, følende og sansende. ADHD -uttrykket, eller det lignende atferdsuttrykket, utgjør kun en del av helheten barnet er.

2.2.2 Friluftslivet som motvekt til klasserommet og samfunnet

Verden rundt oss sender en uendelig rekke stimuli imot oss og dette foregår konstant. Vi må kontinuerlig velge ut hvilke sanseuttrykk vi skal reagere på, og ta inn over oss. Kroppen og sansene er som sagt vår mulighet til en meningsfull relasjon til verden, men om vi skulle reagert på alle stimuli som ble sendt vår vei ville vi rimelig kjapt bli overstimulert. Merleau-Ponty skriver at man må velge hvilke stimuli vi gjør til gjenstand for refleksiv bearbeidelse (Tordsson, 2014, s. 81). Kroppen vet altså ting som vi ikke bevisst tar inn over oss. Tordsson (2014, s. 81-82) skriver at vi til enhver tid må bruke energi på å holde stimuli borte fra bevisstheten, eller for å si det med andre ord; ikke gjøre de til gjenstand for refleksiv bearbeidelse. Han eksemplifiserer dette med beskrivelsen av hvordan vi ofte først merker lyden av viften i ventilasjonsanlegget når den skrur seg av, fordi vi da slutter å bruke energi på å blokkere ut lyden (2014, s. 82). I det moderne samfunnet og utdanningssystemet bruker elevene mye energi på å skille ut hvilke stimuli de skal ta inn over seg, fordi de til stadighet blir overøstet av informasjon, lyd og inntrykk. Tordsson (2014, s. 82) skriver at å blokkere ut disse stimuliene krever trening, og etter hvert blir det automatisert. For mange elever, men kanskje særlig for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk kan dette imidlertid være krevende. Denne elevgruppen er ofte særlig følsomme for ytre stimuli fra sanseintrykk, som for eksempel lyd, lys og berøring (NHI, 2020). Det er derfor enkelt å se for seg at elever som i utgangspunktet har vansker med å styre - og holde på oppmerksomheten, vil ha enda større problemer med dette dersom de utsettes for mye ytre stimuli.

Tordsson (2014, s. 92) trekker i denne sammenhengen frem tre forhold som er typiske for dagens samfunn. Det første forholdet handler om at vi oftere opplever at krav og utfordringer kommer utenfra enn fra oss selv. Med dette mener han at vi ikke selv oppsøker kravene, men de bunner i andres forventninger til oss. Skolen utgjør her et godt eksempel, hvor elevene til stadighet blir stilt krav til i form av oppmerksomhet,

oppførsel/atferd, faglig utvikling, nettopp fordi de har rollen som elever. Dette kan trekkes videre til det andre forholdet Tordsson (2014, s. 92) trekker frem, nemlig at vi sjelden vet når vi har oppfylt kravene. Han skriver at vi sjelden kan finne klare holdepunkter når vi skal vurdere om vår innsats er bra nok. Når vet en elev at hen har jobbet godt nok med en oppgave? Det siste forholdet Tordsson bemerker henger tett sammen med de to foregående, og handler om at vi til stadighet opplever at vi kommer til kort i enkelte situasjoner (2014, s. 92). Vi blir stadig vekkt minnet på at vi ikke mestrer alle samfunnets nisjer, og at vi må strebe mot noe mer. Dette gjelder både rundt det sosiale, det skole-faglige, skjønnhetsideal, idrett og mye mer. Det vil alltid være noe vi ikke presterer godt nok i, og dette blir vi jevnlig påminnet gjennom sosiale medier, reklame og prestasjoner i skolesammenheng.

Tordsson (2014, s. 82) skriver at friluftslivet på en måte kan utgjøre en motvekt mot et samfunn som stadig sender store mengder stimuli vår vei. Det handler om å få mulighet til å benytte oss an andre sanser enn de vi til daglig må bruke i for eksempel et klasserom. Stormark (2008) skriver at uansett hvor lystbetont en oppgave i utgangspunktet er, vil den på et tidspunkt bli utmattende fordi vi må anstrenge oss for å stenge andre inntrykk ute. Tordsson beskriver friluftslivet som en motvekt til dette fordi «indtrykkene kan melde sig i en rytme vi kan fordøje» (2014, s. 83). Mange av oss vil nettopp forbinde naturen og friluftslivet med ro, fred og stillhet. Det kan gi oss en sjanse til å la det mentale slappe av, samtidig som vi får utfoldet oss fysisk. Dette vil på mange måter utgjøre en motvekt mot skolen hvor det i stor grad er hodet som jobber, mens kroppen sitter i ro. Stormark (2008) skriver at naturen har en rekreasjons effekt fordi den er tilpasset vårt tempo til å prosessere informasjon. Dette er i samsvar med Tordssons beskrivelse av naturen. I tillegg handler det, ifølge Tordsson (2014, s. 92-93) om å finne nisjer hvor vi opplever at vi lykkes, og hvor vi kan selv sette mål og definere våre utfordringer. Han skriver (2014, s. 92) «I stedet for hverdagens diffuse, modstridende og kompliserte krav, bestemt af en omverden uden for vores kontrol, kan vi i livet i naturen finde utfordringer som vi selv vælger». Selv om naturen og friluftslivet er langt fra det eneste pedagogiske området vi kan legge til rette for dette, er det nettopp et av de hvor man har store muligheter for det.

2.2.3 Den dys-fremtredende kropp

Leder (1990, s. 1) skriver at kroppen som regel ikke er gjenstand for vår bevissthet. Med dette mener han at vi i det daglige ikke legger merke til vår egen kropp, med mindre vi bevisst retter vår oppmerksomhet mot den. Til vanlig, sier Merleau-Ponty (Duesund, 1995, s. 36), er den objektive kroppen alltid avledet av den levde kroppen, og vi må rette konsentrasjonen mot den objektive kroppen for «kjenne etter» hvordan den er. Den blir plassert i bakgrunnen og vi tar den for gitt. Duesund (1995, s. 51) skriver at i enkelte situasjoner er dette en nødvendighet for kroppens funksjoner. Pust kan fungere som et eksempel på dette, hvor vi kan overstyre vår pust, men funksjonen fungerer selv uten vår bevissthet. Men noen ganger blir kroppen veldig tydelig for vår bevissthet. Leder (1990, s. 4) skriver

Insofar as the body tends to disappear when functioning unproblematically, it often seizes our attention most strongly at times of dysfunction; we then experience the body as the very absence of a desired or ordinary state, and as a force that stands opposed to the self

Dette belyser Leder med begrepet «The Dys-appearing Body» (1990, s. 69), som Duesund (1995, s. 50) oversetter til «den dys-fremtredende kropp», og er begrepet jeg

vil bruke i det følgende. I «den dys-fremtredende kropp» legger Leder at de ulike funksjonene kroppen har, som vi ikke kan kontrollere, noen ganger kan føles som en ulempe for oss. Vi kan for eksempel ikke kontrollere om vi blir sulten, om vi skal svette mindre, eller om vi blir slitne. Det er imidlertid når sultenheten, svetten eller utmattelsen kommer «i veien», at kroppen blir dys-fremtredende for oss. Den blir ubehagelig og disharmonisk, og Duesund (1995, s. 51) skriver kroppen kan oppleves som «den andre» som står i motsetning til «selvet». Leder (1990, s. 85) beskriver dette med eksempel, hvor han skal holde en tale på en konferanse, men hans angst gjør at hendene blir klamme, stemmen sprekker og hjertet hamrer. Han skriver at denne angsten uten tvil er en del av han, men det er samtidig noe utenfra, noe som kommer på tverke med hans innsats for å holde talen. Den dys-fremtredende kropp tematiserer altså kroppen når den er dysfunksjonell eller problematisk, og føles som noe fremmed.

Dette er relevant i forbindelse med ADHD og ADHD-lignende atferd når vi trekker frem symptomet kroppslig uro, som ligger i hyperaktiviteten enkelte opplever. Som tidligere skissert karakteriseres dagens norske skolesystem av en stor andel stillesitting, som en konsekvens av et økt fokus på typisk teoritunge fag (Djupedal & Korshavn, 2016, s. 91). I denne sammenheng kan kroppen oppleves dys-fremtredende for elever som sliter med kroppslig uro. Kroppen kommer i veien, den blir uharmonisk. Kroppen gjør det vanskelig for dem å utgjøre oppgaver som krever at de sitter stille og arbeider konsentrert. De blir tvunget til å rette oppmerksomheten mot kroppen, og kjenne etter på uroen. I det aktive friluftslivet kan man imidlertid gi denne elevgruppen en anledning til å slippe fri fra den dys-fremtredende kroppen. Duesund skriver at når man er i bevegelse er kroppen som subjekt og objekt i en, den glemmer seg selv (1995, s. 29). Dette gir elevgruppen mulighet til læring, men på en arena hvor kroppen ikke i like stor grad blir dys-fremtredende for dem.

2.3 Anerkjennelse og mestring

I dette delkapittelet vil jeg kort redegjøre for de to begrepene "anerkjennelse" og "mestring". Dette ble viktig å inkludere for å belyse viktige aspekter ved empirien, og handler overordnet sett om elevenes selvoppfatning og selvverd. Både anerkjennelse og mestring handler ifølge Imsen (2014, s. 329) om følelsen av at man er verdt noe, og sier noe om de oppfatningene og følelsene en person har om seg selv. I skolen blir man ofte vurdert basert på andres forventninger og dette kan bidra til å trekke selvverdet i både negativ - og positiv retning.

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 79) skriver at "den sosiale innflytelsen på selvverdet blir særlig tydelig gjennom anerkjennelse og sosial støtte". Å føle seg anerkjent, i form av å få respekt, bli inkludert og medregnet er en viktig kilde til å trekke selvverdet i positiv retning. Skaalvik og Skaalvik skiller mellom 1) å bli anerkjent for det en person gjør, og 2) å bli anerkjent for den personen man er (2017, s. 79). Et eksempel på nummer 1 kan være at man føler anerkjennelse når man gjør det godt på en prøve og mottar en god karakter fra læreren. Når det gjelder å bli anerkjent for den personen man er, handler det om at man anerkjenner en person uavhengig av sine prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 79). Som lærer er det viktig med slik anerkjennelse overfor sine elever fordi det bidrar til at de føler trygghet, til tross for faglige og atferdsmessige utfordringer. En årsak til dette er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 80) at man spiller seg i andres vurdering av oss. Det vil si at vi ved å anerkjenne våre elever også kan få elever som anerkjenner seg selv. Som lærer trer man inn i en rolle hvor vi utgjør en stor og viktig

del av elevenes liv, og derfor vil også vår vurdering av våre elever være særlig viktig for elevenes selvverd.

Å føle mestring handler om å ha tro på seg selv og at man forventer å lykkes i ulike situasjoner og oppgaver. Skaalvik og Skaalvik viser til den kanadiske psykologen Albert Bandura i sin utgreiing av mestring (2017, s. 160). Bandura bruker begrepet "self-efficacy", som handler om vår forventning om å mestre eller ikke. Bandura (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 161) mener at elever som ikke opplever mestring i skolefag, er mer utsatt for angst og stress i lærings situasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 162) skriver at elever som ikke mestrer de læringsaktivitetene det er lagt opp til i klasserommet kan oppleve "en meningsløs og svært belastende liksomdeltakelse". Å legge til rette for mestring blir dermed en svært viktig oppgave for læreren, for å sikre at elevene føler at de hører til i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 163) skriver at å gi elevene mestringsopplevelser handler om verdighet, og at et mer fleksibelt organisatorisk system vil kunne bidra til å gi elever med særlige behov en følelse av å være inkludert. Om vi kobler dette opp mot denne studien, vil det være interessant å se på lærernes opplevelse av en pedagogisk tilnærming til friluftsliv, og hvordan dette eventuelt kan bidra til å skape positiv mestringsforventning og følelse av anerkjennelse.

3. Metodiske valg og fremgangsmåter

I det følgende vil jeg redegjøre for valg, bortvalg og avgrensninger som har vært nødvendige å ta i arbeidet med studien. Forhåpentligvis vil jeg gi leserne et inntrykk av hvordan jeg har endt opp med nettopp denne metodiske tilnærmingen som resultat. Jeg vil også reflektere rundt mulige implikasjoner og konsekvenser av disse valgene og avgrensningene. Dette er sentralt for å sikre en studie av god kvalitet, og gi et detaljert bilde på hvordan veien mot målet har blitt til.

3.1 Valg av metode

Studiens empiri er innhentet via kvalitative forskningsintervju av tre lærere/spesialpedagoger. Studien har klare fenomenologiske trekk, og målet med intervjuene var å innhente data som kunne si noe om opplevelsene og erfaringene informantene hadde med bruk av friluftsliv som pedagogisk tilnærming til elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Det ble også vurdert å inkludere informanter fra elevgruppen «ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk», men dette ble forkastet av flere årsaker. Blant annet fordi det er sannsynlig at det ville tatt tid å bygge opp en relasjon til elevene som gjorde at de følte seg komfortabel nok til å åpne opp om sine opplevelser. Det ble også vurdert dit hen at intervjuene i stor grad kunne bli preget av dagsform og de mest nylige opplevelsene. Et slikt perspektiv er likevel betraktet som svært aktuelt i en eventuell videreføring av studien, da elevenes stemme er så viktig at det med fordel kan utgjøre en egen studie. Videre ble det vurdert at et utvalg lærere/spesialpedagoger med erfaring innenfor fenomenet som undersøkes ville kunne gi meg refleksjoner som er nyanserte og et mer generelt inntrykk av tematikken. Håpet var at informantene kunne belyse viktige og sentrale sider ved tematikken og bidra til å verbalisere fenomenet. Studiens problemstilling har, som presentert innledningsvis, blitt formulert som følgende:

Hvordan kan en pedagogisk tilnærming til friluftsliv i skolen bidra til å skape en bedre tilpasset skolehverdag for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk?

Problemstillingen min plasserer meg innenfor en abduktiv tilnærming. I en abduktiv tilnærming beveger vi oss mellom induksjon og deduksjon, altså mellom teori og hypotesedanning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 24). Årsaken til at studien plasseres innen en abduktiv tilnærming er at jeg på forhånd har en hypotese om at friluftsliv er en hensiktsmessig pedagogisk tilnærming for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Denne antakelsen er basert på den tidligere presenterte forskningen av Kuo og Faber Taylor (2004, 2009, 2011) og egne erfaringer med elevgruppen. En abduktiv tilnærming trenger ikke å gi meg en logisk gyldig slutning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 24). Det har i større grad handlet om å finne mønstre i datamaterialet som kan bidra til nytenkning, gi nye ideer og gi nye forståelsesrammer for eksisterende teori. Problemstillingen har ikke et enkelt, logisk svar, men heller mange tilnærminger, og studien har hele veien tatt sikte på å beskrive informantenes ulike erfaringer og opplevelser.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming og kvalitativt forskningsintervju

Studiens fremste mål har vært å samle og beskrive læreres/spesialpedagogers erfaringer og opplevelser, og er derfor i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er i denne delen av prosjektet forstått som en kvalitativ metodisk tilnærming for å utforske

hvordan friluftsliv kan være en alternativ pedagogisk tilnærming for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Kvale og Brinkmann skriver at «En fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand har vært utbredt i kvalitativ forskning» (2015, s. 44). Som kvalitativ metodisk tilnærming tar fenomenologien sikte på å beskrive menneskers forståelse av og erfaringer med et fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 78). Siden alle menneskers forståelser av og erfaringer med et fenomen er ulike, ønsker man å undersøke verden slik den blir oppfattet av aktørene i den. Postholm (2010, s.41) skriver at man grovt sett kan dele fenomenologiske studier i tre tilnærminger; sosiologiske, psykologiske og individuelle. Denne studien plasserer seg innenfor en psykologisk fenomenologisk tilnærming. Om den psykologiske fenomenologien skriver hun at «målet med denne forskningen, som fokuserer på individet, er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider» (2010, s. 41). I denne studien har aldri målet vært å finne en «fasit» på hvordan man kan benytte friluftsliv i arbeid med elever som har ADHD/ADHD-lignende atferdsuttrykk. Det har hele veien vært et ønske å beskrive, fremfor å forklare. Å lete etter en slik form for fasit hadde trolig vært lite nyttig uansett, da det er lite sannsynlig at noe slikt finnes. Ved å beskrive lærerne/spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser av fenomenet kan man likevel få et inntrykk av hva som oppleves som mer eller mindre hensiktsmessig.

Målet med det kvalitative forskningsintervjuet beskrives av Tjora (2017, s. 114) som blant annet å få innblikk i «verden sett fra informantenes ståsted». Dette er også en beskrivelse som støttes av Kvale og Brinkmann (2015, s. 20), som trekker dette noe videre og skriver at «å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål». Beskrivelser av intensjonen med det kvalitative forskningsintervjuet ligger slik sett tett opp til studiens fenomenologiske tilnærming og overordnede mål. Kvalitative forskningsintervju ble derfor vurdert som den mest egnede metoden i denne studien. Det var ønskelig å gjennomføre forskningsintervju som bar preg av fri dialog hvor det var mulig å gå nærmere inn på interessante emner og stikkord som dukket opp underveis i samtalen. Informantene sto også i stor grad fritt til å gå inn på de temaene og emnene de selv ønsket imellom spørsmålene, og styre spørsmålene mot de emnene de synes var mest interessante. Tjora (2017, s. 114) skriver at et kvalitativt forskningsintervju gjerne er karakterisert av *åpne spørsmål*, fordi dette «gir informantene mulighet til å gå i dybden der de har mye å fortelle». Det var bevisst lagt til rette for dette i intervjusituasjonen og det var derfor kun utformet en intervjuguide (vedlegg 1) som kunne være retningsgivende og veiledende i intervjusituasjonen.

En utfordring ved bruk av kvalitative intervju med klare fenomenologiske trekk som metode i en studie med abduktiv tilnærming har vært å sette egne forhåndskunnskaper på pause i intervjusituasjonene. Med en fenomenologisk tilnærming er det sentralt å sette forhåndskunnskaper i parentes, for å kunne møte intervjupersonenes opplevelser med åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 75; Postholm, 2010, s. 79). Dette har vært vesentlig i denne studien for å kunne gi presise beskrivelser og la informantene forklare seg fritt. Likevel har det utgjort en av studiens utfordringer, hvor jeg som forsker har hatt en formening i forkant av gjennomføringen av intervjuene, og dermed har stått i fare for å lede intervjuene i ønsket retning. Det har derfor vært sentralt å være bevisst på egne fordommer og forkunnskaper når intervjuene ble gjennomført, og å legge til rette for at informantene skulle få samtale fritt og komme med egne beskrivelser. Det ble også tatt høyde for dette ved å utsette utformingen av studiens teoretiske rammeverk til

etter intervjuene var gjennomført og fortløpende endre teorikapittelet samtidig som jeg har arbeidet med analysen. Dette for å sikre at det teoretiske ikke skulle styre analysen i en spesifikk/ønsket retning. Det har altså vært essensielt å gå inn i intervjusituasjonene med et åpent sinn, tross studiens abduktive tilnærming.

3.2 Planlegging, gjennomføring og transkribering

3.2.1 Utvalg

Tjora (2017, s. 130) skriver at man i et kvalitativt intervju ikke plukker ut tilfeldige informanter som skal representere en populasjon. Man velger heller ut informanter som på noen måte kan si noe om fenomenet som undersøkes. I denne studien representerer informantene seg selv, og sine erfaringer og opplevelser med bruk av friluftsliv i arbeidet med elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Det var viktig å velge ut informanter med erfaring innenfor fenomenet som undersøkes og som kunne gi refleksjoner og beskrivelser. Et annet vesentlig aspekt var at utvalget var stort nok til at ingen sentrale aspekter ved teamet ble utelatt. En utfordring ved dette er at man på forhånd ikke har oversikt over hva som ville komme opp i intervjuene, og dette ble tatt høyde for ved å ha en «backup-informant». Dette var viktig for å sørge for en studie som er «mettet» (Tjora, 2017, s.143; Johannessen, et. al., 2016, s. 114). Med dette menes det at intervjuene har gitt nok informasjon til at det kan gjennomføres en detaljert analyse og drøfting av fenomenet. Temaet for studien er relativt smalt, og deltakerne har noe felles bakgrunn, dermed vil et slikt mål på at studien er mettet kunne være et godt kriterium på at man kan avslutte innsamlingen av empiri. Etter tre intervjuer var inntrykket at det var nok informasjon til en fylldig beskrivelse av tematikken og at problemstillingen var grundig belyst.

Alle informantene arbeider ved skoler i Trøndelag. To av informantene arbeider ved samme arbeidsplass. Skolen de arbeider ved kan beskrives som et ikke-ordinært skoletilbud, hvor elevene blir tatt inn på skoletilbudet på bakgrunn av ulike sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer. Skolen tilbyr friluftsliv som et pedagogisk alternativ til en utvalgt gruppe av elevene ved skoletilbudet som de tenker kan ha utbytte av tilbudet. Begge informantene fra denne arbeidsplassen er lærere ved denne friluftslivslinja, og det er derfor sannsynlig at de deler noen av de samme erfaringene. Fordi informantene har stor variasjon i yrkes – og erfaringsbakgrunn fra tidligere ble det vurdert dit hen at de ville kunne tilby studien sentrale perspektiver og erfaringer til tross for den nåværende felles arbeidsplassen. I tillegg var det viktig å inkludere disse informantene nettopp fordi de har mye erfaring med arbeid med friluftsliv som pedagogisk tilnærming hos elevgruppen «ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk». Fordi de arbeider innenfor rammene de gjør, hvor friluftsliv er et alternativt pedagogisk tilbud, var det sannsynlig at de hadde erfaringer og opplevelser med hva friluftslivet kunne tilby den aktuelle gruppen, og hvilke muligheter som ligger i friluftslivet. Det ble også tatt høyde for en viss spredning ved at den tredje informanten er hentet fra et «ordinært» skoletilbud, men fordi studien ikke har som mål å generalisere ble dette ikke ilagt større vekt i utvalget. Her ble friluftsliv brukt hos hele elevgruppa, og ikke bare mot utvalgte elever som man tenkte kunne ha utbytte av det. Tanken var at denne informanten kunne ha andre refleksjoner og tilnærminger, fordi friluftsliv ved denne skolen ble brukt på en noe annerledes måte enn ved det første nevnte skoletilbudet. Sammensetningen av informanter har ført til at studien har fått et bredt empirisk grunnlag med spredning i refleksjoner og erfaringer.

3.2.2 Gjennomføring

Lærerne/spesialpedagogene ble kontaktet via e-post med en invitasjon som inneholdt en kort beskrivelse av studien, og hva det innebar for dem å delta. Invitasjonene ble sendt ut desember 2021, og intervjuene fant sted i januar 2022. To av informantene ble kontaktet på bakgrunn av bekjentskap gjennom egen yrkeserfaring. Den siste ble kontaktet gjennom tips fra en bekjent som mente personen kunne ha erfaring med temaet. Da de hadde takket ja fikk alle fikk tilbud om at intervjuene skulle gjennomføres på arbeidsplassen. Dette for at de ikke skulle bruke arbeidstid på å reise til andre møtelokaler. Det var også viktig for at informantene skulle være i kjente omgivelser slik at de var komfortable under intervjuene. Alle informantene takket i utgangspunktet ja til dette, men en av informantene var på grunn av Covid-19 nødt til å endre til digitalt intervju. Det ble da invitert til et møte via Microsoft Teams, som informanten var vant til å bruke som digital plattform og derfor følte seg komfortabel med.

Fordi det ble innhentet personopplysninger og brukt lydopptak i forbindelse med studien var studien meldepliktig til NSD. Søknaden inneholdt også et utarbeidet samtykkeskjema som skulle signeres før intervjuene. NSD vurderte behandlingen av personopplysninger til å være i samsvar med gjeldende personvernlovgivning (se vedlegg 3). Før gjennomføringen av intervjuene ble samtykkeskjemaet (vedlegg 2) gjennomgått sammen, for å sikre at informantene var innforstått med sine rettigheter, og hva det innebar å delta i studien. Det var her viktig å presisere at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien, uten at dette skulle få noen negative konsekvenser for dem. Ved de to fysiske intervjuene signerte informantene samtykkeskjemaet fysisk, hos den tredje informant ble samtykkeskjemaet sendt over per mail, og underskrevet digitalt før det ble sendt i retur.

Et annet etisk prinsipp som var sentralt i intervjusituasjonen var at informantene skulle ha innsikt i når diktafonen var på, og lydopptak ble gjort. Det ble derfor tydelig redegjort for når diktafonen ble skrudd på, og når den ble skrudd av. I tillegg ble det på forhånd presisert at opplysninger om tredjeparter ikke skulle komme frem i intervjuene, og informantene ble påminnet sin taushetsplikt. Dette for å sikre at erfaringer og opplevelser hvor elever kunne bli gjenkjent på bakgrunn av beskrivelser ikke skulle bli inkludert. Lydopptak av intervjuene ble gjort ved bruk av Nettskjema Diktafon-app, hvor lydopptakene blir sendt over til en sikker lagringsplattform utviklet av Universitetet i Oslo. Årsaken til at det ble gjort lydopptak av intervjuene var at dette ble ansett som nødvendig for å sikre at jeg fikk med meg det som ble sagt, og at jeg kunne konsentrere meg om samtalen. I tillegg fikk jeg gjennom opptakene muligheten til å gå tilbake å se på detaljene i intervjuet når jeg arbeidet med analysen. Dette kan bidra til å styrke studiens kvalitet. Et hovedmål for intervjuene var at de skulle bære preg av samtale, og for at dette skulle være mulig måtte intervjueren være aktivt lyttende. Å være aktivt lyttende innebærer at man er til stede i intervjusituasjonen, kommer med passende respons, og stiller oppfølgings spørsmål der det er nødvendig. Dette ville vært vanskelig dersom jeg ble låst til notatskriving i intervjusituasjonen. Et annet sentralt poeng er at informantene har rett til å bli gjengitt korrekt, og det er sannsynlig at informasjon ville gått tapt dersom alt det muntlig-verbale skulle bli nedtegnet skriftlig fortløpende.

Intervjuene bar preg av en fri dialog, og vi snakket frem og tilbake om de ulike spørsmålene og emnene som dukket opp. Vi startet med noen oppvarmings spørsmål for

å bli komfortable i situasjonen. Disse var enkle spørsmål om yrkeserfaring og utdanning, altså spørsmål som krever lav grad av refleksjon. I denne delen av intervjuet bar situasjonen preg av typiske intervjuroller, hvor informantene svarte på spørsmål fra meg som intervjuer. Det ble deretter gått over til spørsmål som krevde høyere grad av refleksjon, og hvor det opplevdes som at informantene i større grad var nødt til å konsentrere seg før de kom med sine betraktninger, erfaringer og opplevelser. I denne delen av intervjuet var det på grunn av spørsmålenes høye grad av refleksjon nødvendig å sammen utforske hva som kunne ligge i spørsmålet, og greie litt mer ut rundt spørsmålene. Enkelte ganger opplevde informantene noen av spørsmålene som litt utfordrende, men de ble hele tiden trygget på at det ikke var mulig å svare feil på spørsmålene. Det varierte litt i hvor stor grad informantene greide ut om egne erfaringer og opplevelser selvstendig, og hvor mange oppfølgingsspørsmål det var nødvendig å stille. Dette gjorde at samtalen gikk mye frem og tilbake og intervjuet ble dialogpreget. Til sist ble intervjuene avsluttet med at informantene fikk anledning til å legge til informasjon, dersom de hadde flere erfaringer og synspunkter de ønsket å inkludere. Her hendte det i alle intervjuene at samtalen fortsatte rundt tema som informantene var særlig opptatte av, og disse ble gått enda mer i dybden på i dette stadiet av intervjuet. Det generelle inntrykket var at informantene fort ble komfortable i situasjonen, og derfor relativt lett kunne komme med sine betraktninger, noe som var ønskelig for intervjuene.

3.2.3 Transkribering

Intervjuene ble transkribert i sin helhet, kort tid etter intervjuene var gjennomført. Dette var vesentlig for å ha situasjonen friskt i minne og øke sannsynligheten for et mest mulig presist transkriberingsarbeid. Intervjuene ble transkribert fra dialekt til bokmål for å anonymisere informantene, samt å lette lesingen. Ord og uttrykk som ikke ville hatt samme betydning dersom de ble transkribert til bokmål har blitt bevart for å gi et korrekt inntrykk av utsagnene. Likevel er det alltid slik at enkelte formuleringer og informasjon vil gå tapt når man oversetter en samtale til skriftlig-verbalspråk, fordi ting som blant annet kroppsspråk, stemmeleie og tempo i mindre grad vil bli synlig skriftlig-verbalt. Det er forsøkt å transkribere på en slik måte at man får et mest mulig korrekt inntrykk av intervjusituasjonen. Derfor er ting som latter og tenkepauser inkludert i det transkriberte materialet, og forsøkt å vise med tegnsetting for å gi inntrykk av hvordan det ble uttrykk muntlig.

Informantene fikk tall fra 1-3, og intervjuer markeres med «I» i det transkriberte materialet. Det er jeg som har transkribert alt materialet fordi det er større sannsynlighet for at jeg har et mer detaljert inntrykk av situasjonen, og kan gjengi dette skriftlig-verbalt. Dette kan ha betydning for den senere analysen av materialet. I tillegg var dette en god mulighet til å begynne å gjøre seg opp et inntrykk av materialet, og utgjorde en startfase for analysen. Der hvor det har vært behov for å komme med oppklaringer er disse skrevet i klammer, og er markert med «kommentar». I tillegg er stedsnavn erstattet med fiktive navn, dette for å bevare anonymitet. De fiktive navnene er av samme karakter som de oppgitte stedsnavnene, for å gi et inntrykk av hvilken form for sted det er snakk om. De stedene stedsnavnene er byttet ut, er dette markert mer understrek i det transkriberte materialet.

3.2.4 Analysearbeid

Å analysere noe betyr å dele opp i biter, eller å ta noe fra hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219; Postholm, 2010, s. 88). I arbeidet med analysen ble det transkriberte

intervjumaterialet, som utgjør studiens empiri, først kodet. I dette arbeidet fikk jeg muligheten til å gjennomgå datamaterialet nøye og lete etter interessante detaljer i empirien. Videre ga jeg ulike navn til de tekstsegmentene jeg hadde plukket ut. Fordi jeg i kodingsarbeidet tok utgangspunkt i datamaterialet og utarbeidet koder på bakgrunn av dette, går kodingsarbeidet inn under det vi kan kalle *datastyrt koding*. Kvale og Brinkmann (2015, s. 209) beskriver den datastyrte kodingen som koding som foregår ved at forskeren utvikler kodenavnene ved å lese materialet. De er altså ikke satt på forhånd av kodingsarbeidet, og er slik i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Når jeg hadde identifisert og kodet de ulike uttalelsene, ble de kodede tekstsegmentene samlet i grupper hvor merkelappene syntes å peke på de samme fenomenene. Postholm (2010, s. 88) skriver at denne prosessen kalles kategorisering, og at målet med dette arbeidet er å redusere datamaterialet. Gjennom dette arbeidet fikk jeg et langt mer oversiktlig felt å forholde meg til i den videre analysen og drøftingen. En fordel med å arbeide stegvis på denne måten i analysearbeidet er at man gjør seg kjent med materialet, og øker sannsynligheten for at man fanger opp detaljer i det empiriske materialet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) trekker frem spørsmålet om forrang i forbindelse med tolkning når de diskuterer analyse av kvalitative intervju. Hvem er det som kan gi en legitim tolkning av et kvalitativt datamateriale? Som tidligere nevnt er det stor enighet om at man ikke kan produsere helt objektiv kunnskap gjennom et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272; Tjora, 2017, s. 235). Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) skriver at man i de hermeneutiske og postmoderne forskningstradisjonene tillater et legitimt fortolkningsmangfold. Det betyr at det viktigste for meg som forsker blir å formulere meg eksplisitt rundt mine tolkninger, slik at leserne selv kan gjøre seg opp en egen mening om tolkningene. I tillegg er det viktig å arbeide for en perspektivisk subjektivitet i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Dette betyr at jeg velger å se empirien fra ulike perspektiver og stiller teksten ulike spørsmål, slik at man åpner for ulike tolkninger av det samme datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Dette kan også være med på å styrke studiens reliabilitet, fordi det minsker sjansen for at jeg kun plukker ut deler av empirien som underbygger min egen oppfattelse, eller deler som bygger opp under egne konklusjoner.

For å bevare kvaliteten på studien er også perspektiver som er vanskelig å belyse med eksisterende teori inkludert. Dette fordi det kan være med på å peke på viktige aspekter som vi muligens kan ha en fordel av å studere videre. Det er også verdt å nevne at det tidvis gjennom intervjuene fremsto som at informantene hadde problemer med å sette ord på noen av sine opplevelser og erfaringer. Tematikken er kompleks, og det kan virke som at det er utfordrende å beskrive verbalt de tingene man føler på kroppen når man er i naturen. Dette gjør at det tidvis har vært krevende å eksplisitt få frem de beskrivelsene som lå underkommunisert i intervjusituasjonen. En særegenhet ved naturen og friluftslivet er nettopp at det kan bringes frem følelser og opplevelser som vanskelig kan verbaliseres, og dette har utgjort en av studiens utfordringer.

3.3 Studiens kvalitet

3.3.1 Indre validitet

Det har gjennom hele prosessen med utarbeidelsen av studien vært viktig å ta høyde for studiens validitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) skriver at å validere er å ta høyde for feilkilder, og handler om at studien undersøker det den er ment til å undersøke. Vi må spørre oss selv om metoden er veien å gå for å undersøke det vi ønsker å finne ut. En

annen måte å beskrive det på er «Er det sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes, og de dataene som er samlet inn?» (Johannesen et. al., 2016, s. 232) En utfordring rundt studiens interne validitet er at det er valgt en særlig åpen intervjumodell. Utfordringen ligger i å få et presist innblikk i informantenes beskrivelser av sin opplevde virkelighet, og at min tolkning av deres uttalelser ligger så tett opp til det de forsøker å formidle som mulig. En faktor som styrker studiens interne validitet på dette punktet er at informantene først og fremst representerer seg selv og sine synspunkter, og dette øker sannsynligheten for at de kan gjengi sine opplevelser og erfaringer korrekt. De skal ikke forsøke å forklare hvordan elevgruppen opplever bruken av friluftsliv, men hvordan de selv observerer og oppfatter en pedagogisk tilnærming til friluftsliv. Det er sin egen sannhet de formidler. Om dette skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 281): «Når det dreier seg om intervjusvar, kan det godt være at intervjupersonen ikke «forteller sannheten» om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel godt uttrykke sannheten om personens oppfatning av seg selv». Dette var ikke noe jeg videre kunne kontrollere.

En fordel med kvalitative forskningsintervju som metode er at det er en fleksibel metode som gir gode muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål. Dette ga anledning til videre utgreiing rundt utsagn jeg var usikker på om ble oppfattet riktig, eller som det var behov for mer forklaring rundt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) skriver at å validere er å stille spørsmål, altså man sikrer seg at man får svar på det vi lurte på. Dermed ble dette en form for kontroll som ble utført i intervjusituasjonen for å øke studiens indre validitet.

3.3.2 Generaliserbarhet

I motsetning til positivistiske versjoner av samfunnsforskningen har ikke denne studien noen intensjon om å finne lover eller generaliserte slutninger. Ekstern validitet, eller generalisering, er ikke et uttalt mål ved denne studien. Dette fordi studiens deskriptive art gjør beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer som sanne og verdifulle det mest sentrale. Studien kan derfor ikke generaliseres til en populasjon, slik man ofte er ute etter i representative kvantitative undersøkelser. Likevel er noen momenter ved ekstern validitet tatt høyde for, slik at funnene kan ha en verdi også utenfor denne studien. Blant annet gjennom utvelgelsen av informanter, hvor informantene har spredning i kjønn, alder og yrkesbakgrunn. Det er bevisst valgt ut informanter fra både et ordinært skoletilbud, og et ikke-ordinært skoletilbud.

Noe som kunne bidratt til en økt grad av ekstern validitet er imidlertid om to av informantene ikke hadde arbeidet ved samme friluftslivslinje. I denne situasjonen ble imidlertid deres kunnskap og erfaring rundt tematikken betraktet som så verdifull at det ble valgt å inkludere disse til tross for dette. Funnene kan forhåpentligvis gi nye perspektiver, ideer og refleksjoner til personer som arbeider med ADHD i skolen, selv om generaliserbarheten er begrenset. Kvale og Brinkmann (2015, s. 292) trekker frem begrepet «leserbasert analytisk generalisering», mens Postholm (2010, s. 131) og Tjora (2017, s. 239) bruker begrepet «naturalistisk generalisering». Med dette mener de at det er leseren som gjennom egen lesning av undersøkelsens beskrivelser og detaljer, vurderer man om resultatene kan generaliseres til andre situasjoner. For å si det på en annen måte «Leseren av en tekst kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, kan dermed også oppleves som nyttige for egen situasjon» (Postholm, 2010, s. 131). Slik sett kan studien ha betydning ut over seg selv, og være nyttig for andre, selv om den ikke kan generaliseres til en populasjon.

3.3.3 Reliabilitet

Det vil være et tolkningsmoment i alle deler av studien, fra hvordan jeg oppfatter informantenes utsagn og forklaringer, til hvordan jeg transkriberer materialet og analyserer empirien. Som forsker kan jeg ikke være fullstendig objektiv, og de fleste kvalitative forskere stiller seg bak et syn på at man ikke kan produsere helt objektiv kunnskap gjennom kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272; Tjora, 2017, s. 235). Det er likevel ønskelig å opprettholde en høy grad av reliabilitet i studien ved å etterstrebe sensitivitet rundt egne fordommer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) skriver at man som forsker bør forsøke å forstå og få innblikk i egne fordommer, og inkludere disse i studien når det er nødvendig. Dette er viktig for å skape en gjennomgående transparent studie. Derfor vil jeg i kapittel 3.3.4. *Førforståelse og verdier*, belyse mine førforståelser og verdier, og gjennom dette forsøke å forklare motivasjonen bak studien. I tillegg har det vært viktig å gå inn med en holdning om at førforståelsen kan bli justert underveis i arbeidet. Jeg anser det likevel som viktig å ha et engasjement for temaet som studeres, fordi det uten dette ville blitt vanskelig å gå så ned i dybden på forståelsene og opplevelsene, og fordi det gir et fellesskap med informantene.

For å styrke studiens reliabilitet ble det lagt til rette for et intervju preget av åpne spørsmål og en bevisst åpen holdning for å unngå å lede intervjuobjektet i en spesiell retning. Det var viktig i arbeidet med intervju og analyse å forsøke å holde tilbake mine forkunnskaper og være åpen og sensitiv for informasjonen. Likevel vil studien ha blitt preget av de oppfølgingsspørsmål og kommentarer som intervjueren stiller underveis i intervjusituasjonen. Disse spørsmålene og kommentarene er avhengige av min forkunnskap om temaet, men for å øke studiens reliabilitet har jeg forsøkt å etterstrebe åpenhet rundt egne verdier og førforståelse. Bruk av diktafon ble også ansett som et verktøy som kunne styrke studiens reliabilitet. Bruken av diktafon gjør at det i analyse – og drøftingsarbeidet kan legges frem direkte sitater, og dermed minker sjansen for at det er mine egne tolkninger som fremkommer og styrer forskningen. Tjora (2017, s. 237) skriver om bruken av diktafon at «Dette vil kunne styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi informantenes «stemme» gjøres synlig i noen grad helt frem til leseren». Det vil i større grad være opp til hver enkelt leser å gjøre seg opp en forståelse av utsagnene. Dette er viktig i denne studien, hvor målet hele veien har vært å beskrive informantenes opplevelser.

3.3.4 Førforståelse og verdier

Det er som nevnt viktig med åpenhet rundt egne fordommer og verdier for å skape en studie av høy kvalitet. I kvalitativ forskning er forskeren forskningsinstrumentet, og derfor må forskeren også beskrives (Postholm, 2010, s. 127). Tjora (2017, s. 238) skriver at man kan stille seg spørsmålet om resultatet ville blitt det samme, dersom forskningen ble utført av noen andre. Dette spørsmålet er det her vanskelig å svare et klart og tydelig ja eller nei på. Selv om det hele veien har vært et mål å fremme informantenes synspunkter, vil det være nærmest umulig at enkelte momenter ikke vil være preget av forskerens subjektive verdier og forståelser. Det kommer tidlig frem at studien er motivert av et inntrykk av dagens norske skole som for trangt for enkelte elevgrupper, og et ønske om å finne alternative pedagogiske arenaer hvor disse i større grad kan oppleve mestring. I tillegg er studien motivert av et ønske om å fremme de pedagogiske kvalitetene friluftslivet kan tilby, og at disse i større grad skal benyttes i skolekontekst. Det er også verdt å nevne at jeg har en personlig interesse for friluftsliv, og gjennom mange år har erfart hvordan naturen kan virke rekreasjonsende både for meg

selv og andre. En oppvekst preget av mye aktivt friluftsliv, i form av både kortere og lengre turer, har vært viktig for å forme den jeg har blitt i dag. Det ligger derfor en sterk personlig overbevisning om at friluftslivet kan være et verdifullt tilskudd i spesialpedagogikken bak denne studien.

Det er imidlertid også viktig å huske på at forkunnskapen og engasjementet for tematikken ikke kun utgjør en byrde på veien mot gode beskrivelser av erfaringer og opplevelser. Tjora (2017, s. 236-237) trekker frem hvordan kunnskap og engasjement rundt temaet kan være en fordel når det kommer til å stille presise spørsmål og skape en opplevelse av seriøsitet. Det ville ha vært vanskelig å stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål til en studie om tematikken friluftsliv og pedagogikk, uten å ha noen form for kunnskap om nettopp dette. I tillegg vil fagkunnskap om friluftsliv og pedagogikk også kunne øke sannsynligheten for at jeg som forsker forstår meningen bak informantenes utsagn, og også lette kommunikasjonen i intervjusituasjonen.

3.3.5 Intervjusituasjonens iboende maktforhold

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) skriver at selv om vi søker et forskningsintervju preget av fri dialog bør man ikke betrakte intervjuer og informant som likestilte parter. Dette fordi det er et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant i intervjusituasjonen. Det er viktig å huske på at man som forsker sitter på en vitenskapelig kompetanse som informanten ikke nødvendigvis innehar. Det er også forskeren som styrer intervjusituasjonen og stort sett bestemmer rytmen i intervjuet. Selv om det i denne studien ble etterstrebet at informantene i stor grad fikk frihet til å utgreie mer eller mindre der de selv ønsket, er intervju en utspørring som kun går en retning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I tillegg er det viktig å huske på at forskeren har monopol på å fortolke intervjusituasjonen, og videre fremstille disse fortolkningene.

I følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (heretter NESH), bør informantene ha mulighet til å korrigere feil i materialet som fremstilles (2021). Dette er viktig for å sikre at informantene føler seg ivaretatt og ikke opplever at de blir utnyttet eller feilaktig fremstilt. Selv om det er forskeren som har fortolkningsmonopol er det flere ting man kan gjøre for å sikre at informantene og deres uttalelser fremstilles etter deres intensjon. I denne studien er dette tatt høyde for ved respondentvalidering fortløpende i intervjusituasjonen og ved sitatsjekk av analyse materialet. Ved respondentvalidering i intervjusituasjonen ble det ved utsagn som det var fare for at kunne misforstås stilt oppfølgingsspørsmål. Dette for å sikre at forskerens fortolkninger var korrekte og la informanten tydeliggjøre intensjonen med sine utsagn. I tillegg ble det asymmetriske maktforholdet tatt hensyn til ved at den foreløpige analysen ble sendt til informantene for sitatsjekk. Slik kunne de rette opp i eventuelle feiltolkninger eller sitater hvor hensikten bak utsagnet ikke har kommet frem. Ingen av informantene hadde innspill etter sitatsjekken.

4. Funn

Kapittel «4. *Funn*» innbefatter en analyse av empirien med en løpende drøfting. Årsaken til jeg valgte å føre en løpende drøfting gjennom analysearbeidet er et ønske om å kunne bidra til å beskrive informantenes opplevelser ved hjelp av teoretiske begreper. Tanken har vært at dette kan bidra til å gi gode og meningsfulle beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer. Analysen er delt inn i 2 hovedkapitler, og videre inn i tematiserte underkapitler. De ulike kapitlene og underkapitlene er organisert kategorisk med utgangspunkt i det som ble ansett som hovedfunn fra empirien, og interessante tema som gikk igjen i de ulike intervjuene. Kapitlene er utarbeidet med bakgrunn i kategoriene.

I det første hovedkapittelet presenteres informantenes opplevelser av friluftsliv som fenomen og hva informantene anser som særegent med friluftsliv. Her vil det legges frem data om hvordan informantene opplever friluftslivet som en kontrast til klasserommet og hva de opplever kan inkluderes i fenomenet «friluftsliv». Dette vil videre drøftes opp mot begrep og perspektiv fra teorikapittelet om friluftslivets pedagogikk og friluftslivet som motvekt til klasserommet. I det andre hovedkapittelet vil informantenes opplevelser rundt hva friluftslivet kan tilby elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk beskrives. Her presenteres ulike egenskaper informantene mente at friluftsliv som pedagogisk tilnærming kunne tilby elevgruppen, og hvilke effekter de opplevde at friluftsliv kunne ha på denne elevgruppen. Opplevelsene drøftes her mot relevant teori om blant annet mestring og anerkjennelse, den dys-fremtredende kroppen, og kunnskapssyn.

4.1 *Hva er friluftsliv og hvorfor friluftsliv?* Informantenes opplevelser av friluftsliv og friluftslivets særegenhet

For å kunne si noe om hvordan friluftsliv kan fungere som en alternativ pedagogisk tilnærming for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk, er det hensiktsmessig å kartlegge hva informantene opplever som friluftsliv. Altså overskriftens første spørsmål, *hva er friluftsliv?* Som nevnt i begrepsavklaringen var det ønskelig å la informantene i stor grad selv rapportere rundt hva de opplever at friluftsliv er. Dette fordi hver enkelt person gjerne har sin egen definerte forståelse av hva friluftsliv er, og fordi det satte mindre begrensninger på informantens beskrivelser. Det ble også presisert at det i denne studien var Sølviks forståelse av friluftsliv som ble lagt til grunn. Forståelsen beskriver hvordan friluftsliv er en mental og kroppslig relasjon til natur, og at denne relasjonen forgår ved bevegelse og handling i naturen (Sølvik, 2013, s. 17). Dette inkluderer også mitt ønske om at friluftsliv i denne studien skal forstås som aktivt, enkelt og i natur. Jeg opplever at alle informantene befinner seg innenfor en slik forståelse av friluftsliv i sine beskrivelser. I tillegg ønsket jeg å kartlegge hva informantene opplever som særegent med friluftsliv. Med dette mener jeg hva informantene opplever at friluftslivet *kan være*, som er i kontrast til andre pedagogiske arenaer. Dermed ble også spørsmålet «*hvorfor friluftsliv?*» inkludert i dette kapittelet. I det følgende vil jeg først beskrive og drøfte informantenes opplevelser av fenomenet friluftsliv, før jeg går over til å beskrive informantenes opplevelser av friluftslivets særegenhet.

4.1.1 Et bredt friluftsperspektiv

En tidlig observasjon var at alle informantene har en relativt bred forståelse av friluftsliv. Jeg opplever at informantene i større grad er opptatt av friluftslivets innhold, fremfor

hvilket fysisk areal friluftslivet foregår i. Det kan belyses med disse utdragene fra intervjuet med informant 2 og informant 3. I begge intervjuene forsøker først informantene å beskrive hva friluftsliv er, før de går over til å snakke om «hvor» friluftsliv er.

Utdrag fra intervju med informant 2

2: Ja, det er jo et vidt spekter av ting man kan kalle friluftsliv da egentlig. Eller hva man kan gjøre. Altså... ehh... men mye av det vi jobber med her da, eller inn mot den gruppen vi har da, så er det på en måte snakke om, lære om, oppleve, se de ulike årstidene, for eksempel. Forskjellene i de ulike årstidene. Vann, snø, vannkraft, på en måte hvordan ressurser vi har i naturen, hvordan vi forvalter det. Hvordan vi bruker det. Hvordan vi opptrer i naturen, det er viktig begrep som vi føler at de bør lære seg, eller ha kjennskap til. Ja, ellers så er det på en måte en flott arena for å bli kjent med seg selv.

2: Man får en helt annen ro. Men altså friluftsliv trenger ikke å være at man skal på en lang tur, det kan være på en måte... du kan jo nesten sitte i hagen, nesten da. Litt lengre må du kanskje. Men nærmeste skogområdet. Det kan være veldig enkelt, du kan for eksempel bare drikke kakao på termos. Eller du kan gjøre det... Altså det er så bredt spekter, du kan gjøre det på bare ved å ha med deg en termos og drikke kakao mens du går en tur, stoppe en plass, se på naturen, høre på fuglene... være i skogen, være ute. Også har du på en måte, på andre enden, gå lengre turer, overnatting.

Utdrag fra intervju med informant 3

3: Jeg tenker jo det, eller det vi har lagt mye i det er kroppsøving inn i det også da. Bevegelse og lek liksom, på det nivået jeg er på nå, som er på 4. da. Og har fulgt dem siden 1. Så mye motorisk da, å lære seg å ferdes i naturen, og det her med å ikke legge igjen spor og. Mye av det da.

3: Nei, for vi kaller det jo bevisst ikke tur-dag, men uteskole. Så vi har jo også hatt uteskole da, her i skolegården. Vi har et xx-anlegg [sensurert stedsnavn], for jeg jobber jo på xx-skole [sensurert stedsnavn], der har vi jo et idrettsanlegg, så vi har vært der. Hatt orientering i skolegården. Så vi har definert det ganske vidt da. Også har vi en skole hvor vi har vann, vi har skog liksom på alle kanter da. Så vi har veldig mange muligheter her. Men jeg tenker at det må ikke være i skogen nei.

3: Ja, det er jo litt med innholdet og da. Hva du legger i det. Men jeg tenker at du trenger ikke være en skog for at det skal bedrives friluftsliv liksom. Du kan jo spikke i barken også, eller ja... så det er relativt vidt da, tenker jeg.

I disse utdragene ser vi at både informant 2 og 3 fokuserer på innholdet i friluftslivet, og at de iverksetter det mindre vekt hvor friluftslivet foregår rent fysisk. Informant 2 beskriver at friluftsliv handler om å snakke om, oppleve, se, høre og være ute. Dette er i tråd med Sølvviks (2013, s. 17) forståelse av friluftsliv, som handler om hvordan man mentalt og kroppslig er i relasjon med naturen når man utøver friluftsliv. Det informant 2 opplever at friluftslivet handler om, er mentale og kroppslige funksjoner de fleste av oss er stand til å bruke for å skape en relasjon til naturen. I tillegg opplever jeg at informant 2 snakker om en slags skala som beskriver hvor avanserte aktivitetene i friluftsliv kan være. Informant 2 beskriver hvordan den enkleste formen kan være å drikke kakao eller høre på fuglene, mens på den andre siden av skalaen finner vi lengre turer og overnatting. Slik jeg tolker det beskriver dermed informant 2 at friluftsliv har et bredt spekter av aktiviteter hvor vi kan tilpasse vanskelighetsgraden. Også Tordsson (2014, s. 92) trekker frem dette aspektet ved friluftsliv, når han beskriver at en egenskap ved friluftsliv er at vi kan finne utfordringer vi selv velger, og dermed definere våre egne utfordringer.

Også informant 3 er opptatt av hvordan friluftslivet i større grad handler om de aktivitetene som foregår, enn hvor det foregår. Informant 3 beskriver hvordan de bevisst har valgt å kalle det uteskole, fremfor tur-dag på sin arbeidsplass. I denne studien er fokuset på den delen av friluftspedagogikken som handler om å skape erfaringer og opplevelser for elevene (Tordsson, 2014, s. 13). Dermed er ikke fokuset nødvendigvis på hvor man er på tur, men å skape opplevelser i naturen som «stiller bestemte krav til os og som dermed påkalder sig forskjellige måder at være menneske på, og dermed utvikler menneskelige kvaliteter» (Tordsson, 2014, s. 14). Jeg tolker informant 3 slik at årsaken til at de har valgt å kalle det uteskole, fremfor tur-dag, er nettopp det at de i større grad er opptatt av opplevelsene de skaper, fremfor at turen må foregå med særlig fysisk distanse til skolen. Informant 3 er også opptatt av at friluftsliv skal være aktivt, i form av lek og bevegelse. I denne studien er aktivitet en av egenskapene som jeg har beskrevet som sentralt i friluftslivet. Alle informantene trekker frem ulike fysiske aktiviteter som kan bedrives i friluftslivet, blant annet å gå tur, leke ute, gå på ski, bade ute og så videre.

Informant 1 er i likhet med informant 2 og 3 opptatt av at friluftslivet i større grad handler om aktivitetene man legger opp til, enn hvor de foregår. Informant 1 skriver at du kan ta klasserommet ut, selv om du er en byskole. Når jeg spør om parkområder kan være et sted å drive friluftsliv er informant 1 enig i dette. Selv trekker informant 1 også frem pallekarmer og små åkerlapper som en måte å drive friluftsliv på i mer urbane byområder, hvor de kanskje ikke har samme tilgang på det de fleste av oss forbinder med typiske friluftsområder. Pallekarmer er små trekasser man kan så ulike vekster i. I tillegg peker informant 1 på hvordan det i friluftsliv som pedagogisk tilnærming kan være et skille mellom 1) det å være ute, oppleve naturen og føle at du er en del av naturen, og 2) det å bruke naturen som klasserom. Dette skillet belyses i det følgende utdraget.

Utdrag fra intervju med informant 1

1: *[...] En ting er jo å være ute i friluft og oppleve naturen og lære deg å sette pris på naturen og føle at du er en del av det. Det er jo friluftsliv. Men en annen ting er det jeg sa, med å kunne bruke naturen og uterommet som klasserom. Det er også friluftsliv. Og det er også fysisk fostring tenker jeg, og det å gå, og å gå på ski, det å leke ute i snøen, eller bade ute i vann. Ikke bare i et klorbehandlet basseng *ler*, så det har veldig mange aspekter til seg dette med friluftsliv da.*

I studiens teoridel trekker jeg frem hvordan også Tordsson peker på at friluftspedagogikken er todelt. Tordsson (2014, s.13-14) beskriver hvordan friluftspedagogikken på den ene siden handler om de ferdighetene vi trenger for å klare oss i naturen, praktiske metoder og kunnskaper om friluftsliv. På den andre siden handler friluftspedagogikken ifølge Tordsson om å gi elevene erfaringer og opplevelser, og gjennom dette kan vi ifølge Tordsson skaffe oss erkjennelser og personlig utvikling (2014, s.13-14). Dette skillet opplever jeg at informant 1 peker på i dette utdraget og er slik jeg ser det i tråd med det Tordsson (2014, s. 14) skriver om at friluftslivet som pedagogisk tilnærming også handler om en personlig utvikling gjennom å oppleve og erfare i friluft.

4.1.2 Friluftslivets særegenhet

I alle intervjuene kommer det frem at informantene opplever at friluftsliv som en pedagogisk tilnærming tilbyr noe annet enn det «ordinære» klasserommet. Alle

informantene opplyser at de opplever at det er noe særegent ved friluftslivet, som står i kontrast til det «ordinære» klasserommet. Det kommer frem i alle intervjuene at det handler om at friluftslivet tilbyr andre muligheter enn klasserommet, og at det handler om hvilke sanser vi benytter - og ikke benytter oss av i friluftslivet. Dette perspektivet kan belyses blant annet med blant annet disse utdragene.

Utdrag fra intervju med informant 1

1: *Du har jo nesten ikke begrensninger da, når du har Marka som klasserom. [...] Så mulighetene er jo at du får brukt alt, og du får den «hands-on» - undervisningen. Det er så mye... det er så mye bedre læring når du får gjort det ute i praksis. Jeg hadde en time med faseoverganger, vann som fryser, og ja, og det å gå ut og det å være ute i marka og forklare dem hvorfor blir isen så hard. Men når du er ute og står på isen, og du borrer den og tar den opp, ja, det er så mye bedre å gjøre det der det faktisk har voldsomme konsekvenser, «sebare», «hørbare», «rørbare» fenomen... ja... Jeg synes det er veldig viktig da.*

Utdrag fra intervju med informant 2

2: *[...] Liksom, klasserommet er arealet ditt da. Det er et lite areal, det gir lite rom for kreativ tenking. Når du er ute i skogen da, så kan vi ha tenkt at vi skal gjøre «det», men så ser man kanskje at ungene de finner på noe helt nytt som vi ikke har tenkt på. Det gir litt sånn... ikke bare den uroen som vi snakker om, om ADHD, men det gir rom for den kreativiteten vi ikke får utnyttet. Kanskje det ligger noe der. Vi kan sitte fast med problemer, ha problemstillinger, også etter vi har løpt, gjort kreative ting, etter vi har fått til en oppgave, så gjør jo det noe positivt med oss. Så kanskje det rommet for kreativitet i større omfang, enn de har i et klasserom. Det er flere muligheter ute i det fri. Du er ute i skogen, du bruker andre redskaper, du gjør ting du ikke gjør andre plasser. Så kanskje det kan ha en sammenheng.*

I disse utdragene peker informant 1 og 2 på hvordan elevene får brukt andre sanser når de er ute kontra i klasserommet. Informant 1 sier at det ligger noe i det å kunne se, høre og røre fenomenene man snakker om i undervisningen. I utsagnet «Du har jo nesten ikke begrensninger da, når du har Marka som klasserom», peker informant 1 på hvordan friluftslivet kan være en arena hvor vi kan tilby elevene andre ting enn i klasserommet. Vi kan sette dette opp mot dette sitatet fra informant 1, for å se på hvordan nettopp disse «andre» mulighetene, kan bidra positivt for elevene.

Utdrag fra intervju med informant 1

1: *Så, det var en elev som sa til meg en gang ute på friluftsliv at... akkurat hva vi hadde gjort, det husker jeg ikke, kanskje var det at han hadde fått fyrer opp et bål... så sier han at «det her, det visste jeg ikke at jeg kunne».*

I: *Det er jo veldig fint.*

1: *«Det her visste jeg ikke at jeg kunne», og hvorfor visste han ikke det? Jo, fordi han aldri hadde fått muligheten til å prøve.*

I dette utdraget fra intervjuet med informant 1 forteller hun om en hendelse hvor nettopp dette var tilfellet, og hun kunne skape en mestringsopplevelse hos en elev, nettopp fordi friluftslivet kunne tilby en aktivitet hvor det var mulig. Informant 2 beskriver hvordan klasserommet er et lite areal, og hvordan friluftslivet i større grad kan legge til rette for kreativitet. Dette fordi man i friluftslivet «gjør ting du ikke gjør andre plasser», for eksempel å fyre opp bål, som i eksemplet fra intervjuet med informant 1. Det ville vært vanskelig å skape den samme mestringsopplevelsen i et ordinært

klasserom, kun ved å fortelle om hvordan man skaper flammer. Om vi anser disse læringsmulighetene som verdifulle i det norske utdanningssystemet er imidlertid et annet spørsmål vi må stille oss. Basert på Djupedal og Korshavn (2016) analyse av norsk grunnskole i årene etter innføringen av grunnopplæringsreformen i 2006 er det endel som tyder på at svaret er nei. Djupedal & Korshavn (2016, s. 90) peker på hvordan timetallene i fagene norsk, matematikk og naturfag ble økt som et resultat av grunnopplæringsreformen, fordi fokuset på faglig læring ble løftet fram som sentralt. Dette er fag som gjerne kan forstås som typisk teoretiske, og som det for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk kan være utfordrende å delta på om de preges av for mye stillesitting og konsentrert arbeid.

Alle informantene snakker om hvordan en pedagogisk tilnærming til friluftslivet kan oppleves som et friere alternativ til klasserommet. De er også samstemte i opplevelsen av dette bidrar til at det er lettere for både lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner å utvikles. De forklarer det med at de har bedre tid til å være sammen uten de formelle rammene, og at premissene er annerledes i friluftslivet. Alle informantene beskriver hvordan skolen oppleves som noe fast, strukturert og formelt. Informant 1 forteller at det oppleves som at friluftslivet kan tilby løsere rammer enn det vi kan kalle «det ordinære klasserommet», og forteller at det føles som friluftslivet er mer «ufarlig». Dette stemmer godt over ens med Tordssons beskrivelser av friluftslivet som fritt, enkelt og gledespreget (2014, s.11). Informant 2 trekker frem hvordan skolen gjerne blir lange dager hvor elevene gjør oppgaver ved pulten. Videre beskriver informant 2 hvordan nettopp dette med å holde fokus over lang tid kan være vanskelig for elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende symptomer på grunn av den kroppslige uroen, og at det er en opplevelse ro i elevgruppen når de er ute på tur. Informant 3 sine beskrivelser av dette fenomenet blir belyst blant annet i dette utdraget.

Utdrag fra intervju med informant 3

3: Ja, jeg tenker når du... En vanlig skoledag er veldig sånn time til time. Komme, sitte ned på plassen, hente boka di, ta frem blyanten. Alt er veldig sånn regulert da hele veien. Og det krever. Det er krevende å sitte i et rom, vi sitter i et rom med 41 unger hver dag. Og hver dag sitter disse tre med ADHD med de andre og det er mye lyd, det er mye som skjer, og det er slitsomt helt sikkert. Og vi er mye borte hos dem, og forventer og forventer. Og det er klart at når vi har uteskole er det ikke sikker at det er alle dagene vi har et opplegg, noen ganger er det rett og slett frilek. Vi går for det sosiale sin skyld. [...] Og da tror jeg de føler seg mer fri, da henger ikke jeg over de eller de andre og korrigerer hele tiden. Og da får de være kreative, og de får holde på med sitt [...]

Tordsson beskriver tre forhold som han opplever at er typiske for dagens samfunn (2014, s. 92). *Det første* av disse er at vi som oftest blir oppsøkt av krav som kommer utenfra, gjerne i form av andres forventninger til oss, og *det andre* er at vi sjeldent vet når vi har oppfylt kravene (Tordsson 2014, s. 92). Når kan en elev føle seg trygg på at den har gjort det «bra nok» på skolen? I informantenes beskrivelser av friluftsliv som en pedagogisk tilnærming kan det fremstå som at elevene i større grad har mulighet til å selv definere når noe er «godt nok». Dette vises blant annet i eksemplet hvor eleven beskrevet i intervjuet med informant 1 selv oppgir at han nå kan å fyre opp et bål. Dermed kan det virke som at eleven føler mestring, eller har oppdaget en nye side ved seg selv som han mestrer. Slik kan friluftslivet være med på å motvirke det Tordsson beskriver som et jag etter å prestere bedre, fordi vi sjeldent vet når vi har prestert godt nok. I friluftslivet opplever informantene at elevene i større grad evner å sette krav til seg selv, og dermed selv også kan vurdere når kravet er oppnådd. *Det tredje*, og siste

forholdet Tordsson trekker frem handler om at man til stadighet blir påminnet det man ikke presterer godt nok i, blant annet gjennom sosiale medier, reklame og skolekarakterer (2014, s. 92). Ifølge informant 2 blir elevene i friluftslivet i mindre grad påminnet de tingene som er vanskelige og som de ikke får til. Informant 2 er opptatt av hvordan man i friluftslivet i større grad fokuserer på andre ting enn det som elevene ikke mestrer. Informant 2 opplever at elevene med ADHD og ADHD-lignende atferd gjerne kan være svakere til typisk teoretiske emner som lesing og skriving, og opplever også at enkelte er svakere muntlig. Målene i friluftslivet fokuserer ifølge informant 2 på andre ting enn disse.

Tordsson (2014, s. 82) og Stormark (2008) skriver om hvordan vi kontinuerlig bruker mye energi på å velge ut hvilke sanseuttrykk man skal ta innover seg for å ikke bli overstimulert. Jeg har også tidligere skrevet om hvordan særlig elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk kan være sensitive for ytre stimuli (NHI, 2020). Både Tordsson og Stormark skriver imidlertid at friluftslivet kan være en arena hvor inntrykkene kommer i et tempo hvor vi rekker å prosessere dem, og dermed kan bruke mindre energi på å velge hvilke inntrykk vi gjør til det Merleau-Ponty kaller refleksiv bearbeidelse (Tordsson, 2014, s. 81). Informant 3 beskriver også dette i utdraget over, og forklarer hvordan friluftslivet kan gi elevene en følelse av frihet, fordi det ikke er like mange - eller i det minste andre - sanseintrykk som preger elevene. Informanten opplever at klasserommet kan bli en strevsom arena fordi de er mange elever sammen, og sanseintrykk i form av lyd, krav og aktivitet rundt dem kan virke forstyrrende. I uteskolen opplever informant 3 at de i større grad kan bruke kreativiteten sin og velge hvilke aktiviteter som føles givende, uten at de blir forstyrret. Jeg tolker det slik at informant 3 opplever noe av det samme som Tordsson og Stormark beskriver i sin utgreiing om friluftslivets rekreasjons effekt.

4.2 Hva kan friluftslivet tilby elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk?

Alle informantene opplever som beskrevet i kapittel 4.1 at friluftslivet kan tilby noe annet enn det vi kan kalle «det ordinære klasserommet». I det følgende vil jeg beskrive hva informantene opplever at friluftslivet kan tilby elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Først vil jeg beskrive og diskutere informantenes kunnskapssyn i arbeidet med friluftsliv som en alternativ pedagogisk arena. Her vil jeg støtte meg til begrepene episteme, techne og phronesis og diskutere informantenes opplevelser av disse tre kunnskapssynene i friluftslivet. Videre vil jeg peke på hvordan friluftslivet kan være en arena for å arbeide meningsfylt med kroppslig uro, og knytte dette opp mot Leders begrep om den dys-fremtreende kroppen. Det tredje underkapitlet vil omhandle anerkjennelse og mestring og tar særlig for seg et prosjekt som jeg har valgt å kalle «gapahukprosjektet». Det vil her bli diskutert hvordan en pedagogisk tilnærming til friluftsliv kan være med på å skape en følelse av anerkjennelse og mestring hos elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Det siste delkapitlet handler om tiden i etterkant av bruken av friluftsliv som en pedagogisk arena.

4.2.1 Episteme, techne og phronesis i arbeidet med en pedagogisk tilnærming til friluftsliv

Tordsson (2014, s. 30) skriver at et skille mellom teori og praksis har vært godt kjent i pedagogisk debatt, og at friluftslivet gjerne har blitt forstått som en motvekt mot en teoretisk skolehverdag. Informant 1 beskriver hvordan hun opplever at elevene med

ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk har god nytte av en praktisk tilnærming til fagene, og kobler da inn mat & helse og kunst & håndverk i tillegg til friluftsliv. Ved å bruke de praktiske fagene tverrfaglig inn mot de mer teoretiske fagene, mener informant 1 at elevene med ADHD og ADHD-lignende atferd får et bedre utbytte fordi det blir lettere å forstå fenomenene man snakker om. Informant 1 mener at det handler om at når det er noe som er vanskelig å forstå ut fra en teoretisk presentasjon, er det en fordel å benytte seg av en mer praktisk tilnærming til fenomenene. Dette kan illustreres i blant annet dette utsagnet:

Utdrag fra intervju med informant 1

1: [...]Jeg tror jo og at det blir lettere for deg å få faglig læring når du har praktiske knagger å henge det på. At hvis at jeg nå skulle forklare noe i klasseroms-setting, og fortelle at «det var akkurat det vi gjorde da vi var der, oppe i skogen den dagen», eller «der, nede ved elven den dagen», eller ja, jeg tror det gir deg praktiske knagger og henge teori på. Pluss at jeg er overhode ikke i tvil om at friluftsliv gir deg en bedre fysisk helse til å takle en hverdag der hvor du har utfordringer.

Informant 1 veksler her mellom det teoretiske og det praktiske, eller som vi her kan kalle *episteme* og *techne*. Informant 1 viser til hvordan kunnskap i form av episteme kan være lettere å forstå, dersom man først har kunnskap i form av techne. Informanten skisserer her en slags induktiv tilnærming til fenomener. Techne vil ifølge informanten kunne skaffes i friluftslivet, ved at man opplever, ser, hører og rører fenomenene man snakker om. Her vil utdraget med eleven som kunne fyre opp et bål igjen fungere som et eksempel. Eleven kunne ha lært om hvilke komponenter det er nødvendig å ha for å kunne skape ild ved å motta informasjon formidlet i klasserommet, derav episteme, som typisk kan forstås som tilskuerkunnskap. Slik jeg oppfatter informant 1 vil det imidlertid, i situasjoner hvor det er mulig, være en fordel å først oppnå kunnskap i form av techne, for deretter forsøke å forstå det teoretiske bak, altså episteme. I eksemplet vil det ifølge informant 1 altså være lettere å gå tilbake på klasserommet og forstå de mer teoretiske sidene ved flammer, når man først har tent opp et bål i friluftslivet. Når eleven fikk være ute og forsøke å fyre opp et bål, fikk eleven kunnskap i form av techne fordi den produserte noe, som Gustavsson (2002, s. 79) skriver at er et hovedpoeng i techne. I tillegg førte det til en følelse av mestring, fordi bekreftelsen på at eleven hadde forstått de grunnleggende elementene i å kunne skape ild kom umiddelbart, i form av et bål.

Informant 3 har en litt annen tilnærming til læring av episteme i friluftslivet, og peker på hvordan det tidvis er veldig krevende å undervise i typisk epistemisk kunnskap i friluft. Informanten opplever at elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk oftere blir distraherede og forteller at uterommets mindre tydeligere rammer kan utgjøre en utfordring. Informanten bruker et eksempel med natursti, hvor elevene med ADHD og ADHD-lignende atferd gjerne trenger mye hjelp og støtte fordi de blir opphengt i andre forstyrrelser. Forstyrrelsene gjør at elevene ikke klarer å henge med gruppa eller ikke finner postene, fordi de lettere lar seg avlede av distraksjoner. Dette kan illustreres gjennom dette utdraget fra intervjuet:

Utdrag fra intervju med informant 3

3: Det med å gå på tur, å forholde seg til andre, og forholde seg til naturen. Sånn type ting. Men igjen, hvis jeg skal si noe sånn... For eksempel, det blir veldig konkret igjen da, men om de har natursti og de skal finne x antall kongler og gange sammen og slike ting, så må jeg si at ihvertfall de jeg har, ofte blir så avledet. For det er ikke standard type læringa. Jeg sier ikke at de ikke lærer, men jeg tror de lærer helt andre type ting. Men om de lærer det akkurat veldig faglige, hvis jeg tror at jeg skal ha lært de brøk ute for eksempel, så jeg

ikke nødvendigvis så sikker på det. Igjen, fordi det er så mye som tar oppmerksomhet. Da må det være veldig sånn.. Da må jeg ha de veldig tett, og det må være veldig sånn definert, og det føler jeg at i uterommet er det litt mindre rammer og tydelighet enn det gjerne vil være i klasserommet da. Så ja, jeg tror de lærer masse, men om de lærer akkurat det her, faglige. Jeg vet ikke om du skjønner hva jeg mener?

Informanten nevner konkret ganging og brøk, og dette er eksempler på kunnskap som gjerne kan kategoriseres som episteme. Dette er kunnskap som er abstrakt og derfor kan være vanskelig for enkelte elever å motta i form av formidlingspedagogiske tilnærminger. Informant 3 opplever at slik kunnskap i form av episteme gjerne blir utfordrende å formidle til elevene i uterommet fordi det blir for lite tydelig og rammene blir løsere/færre. Dermed kan elevene med ADHD og ADHD-lignende atferd bli lettere distraheret. Likevel konkluderer informant 3 med at læring er mye forskjellig, og ikke nødvendigvis bare kunnskap i form av episteme. Informanten forteller at de ofte ender opp med å ikke ha noe spesielt tema for uteskoledagene, fordi friluftsliv er mye læring i seg selv, og nevner blant annet å forholde seg til seg selv og forholde seg til naturen. Dermed passer det godt med en overgang til det Høyem (2016, s. 39) kaller en kjernekunnskap i friluftslivet, nemlig phronesis.

Slik jeg leser intervjuene er alle informantene på ulike måter innom phronesis i sine beskrivelser av hvilken kunnskap friluftslivet kan tilby elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Et eksempel på dette er når informant 3 i utdraget over sier at elevene i friluftsliv kan lære seg å forholde seg til andre, og forholde seg til naturen. Phronesis handler om verditenkning, etikk og analyse av situasjoner, og er utgangspunkt for handling (Tordsson, 2014, s. 30). Å lære seg å forholde seg til andre og til naturen vil slik jeg ser det være en viktig del av det å kunne handle klokt i situasjoner. For å forholde oss til andre på en hensiktsmessig måte er det nødvendig å lære seg å analysere situasjoner, og handle på etisk gode måter mot andre. I sosiale situasjoner er det sjeldent en fasit eller gitte regler for handling, og phronesis er derfor nødvendig for hensiktsmessig sosial samhandling. Slik seg ser det opplever informant 3 dermed at friluftslivet kan være en nyttig arena for å lære kunnskap i form av phronesis. De neste utdragene er eksempler fra intervjuene med informant 1 og 2, hvor de peker på det jeg vil kategorisere som phronesis-kunnskap.

Utdrag fra intervju med informant 1

1: Ja. Jeg jobber mye med leire når jeg har kunst og håndverk, kommer litt inn på det og nå, og fra og må si «der, også tar vi frem den», «så gjør vi sånn», «også jobber vi sånn», og i stedet for at du sitter og forteller og viser, og ungene gjør, så gjør ungene det selv etter hvert. Og i stedet for at de spør «ble dette riktig», så sier de «se hva jeg gjorde». [...] Det blir fra et spørsmål til en bekreftelse. Og alt det er overførbart til ute og altså. «Nå brenner det, nå kan du komme med den», «nå kan jeg ta større ved», «i dag er benkene så tørre at vi trenger ikke sitteunderlag». Ikke sant, de reflekterer, de vurderer, og det er jo læring.

Utdrag fra intervju med informant 2

2: [...] De skal lære seg sosiale normer og slike ting. Det synes jeg kanskje er noe av det viktigste vi lærer. Både på skolen, men også på tur. Hvordan er vi med andre, hvordan forholder vi oss til andre mennesker? Hvordan prater vi? Hvordan gir vi anerkjennelse? Hvordan trekker vi frem det positive med de andre? Alt det der sosiale som man kanskje ikke lærer i like stor grad på skolen, fordi man jobber mer en – og – en. Hvordan er man sammen på tur? Det å lære seg å være med andre. For det kommer til å følge dem resten av livet.

[...]

2: Kanskje skal de ut i jobb. Noen skal studere. De skal jobbe i bedrifter. De skal ha sjefer som bestemmer over dem. Og de skal ta valg selv. Så det å lære seg å bli selvstendig, bli kjent med seg selv. Hva er svakhetene mine, hva er styrkene mine. Altså alt det der, er utrolig viktig i forhold til læring. Og det opplever vi at når vi er ute på tur, i friluftslivsfaget, at det bare blomstrer.

Utdragene er kun to av veldig mange eksempler hvor informantene kommer inn på hvordan friluftslivet kan være viktig i utviklingen av phronesis. I intervjuutdraget med informant 1 bruker informantene begrepene «refleksjon» og «vurdering» og begge disse er viktige bestanddeler i phronesis. Tordsson (2014, s. 102) skriver at vi bruker vårt repertoar av erfaringer og kroppsskjemaer når vi skal handle. Jeg tolker utdraget som at informant 1 skisserer en overgang hvor elevene etter hvert går fra å få instruksjoner til at de bruker sine erfaringer for å fatte veloverveide valg. De vurderer størrelsen på bålflammen for å vite når det er riktig tid for å legge på større vedkubber. De tenker og vurderer slik at de kan handle klokt i situasjonen. Man kan ikke på bakgrunn av kunnskap i form av episteme eller techne vite når det ville vært riktig å legge på en større kubbe med ved, eller hvordan de skal forholde seg til en gruppe på tur. Det må vurderes ut fra situasjonen som er der og da. «Er bålet stort nok til at det ikke dør ut om jeg legger på denne?»

Informant 2 trekker i likhet med informant 3 frem det sosiale, hvordan man forholder seg til hverandre. Informanten opplever at når man er på tur «blomstrer» læringen om å forholde seg til andre, gi anerkjennelse og positive tilbakemeldinger til andre. Dette er også kunnskap som går under phronesis-begrepet, fordi det ikke er gitte regler eller mønstre for hvordan man skal handle (Tordsson, 2014, s. 31). Å gi ros og anerkjennelse til andre er utøvende kunnskaper elevene må erfare, og er noe som informant 2 opplever er lettere å lære når man er på tur kontra i et klasserom. Også informant 3 snakker i sitt intervju om hvordan man på tur kan lære om hvordan vi er avhengige av hverandre for å få ting til å fungere. Videre beskriver informant 3 hvordan elevene fortløpende er nødt til å vurdere situasjonene som dukker opp på tur for å handle til gruppens beste. Informant 2 trekker dette videre og forteller at dette kanskje er den viktigste kunnskapen man har med seg i det videre livet.

For å oppsummere er det lite tvil om at informantene langt på vei er enige i at phronesis er en kjernekunnskap i friluftslivet, slik Høyem (2016, s. 39) skriver. De forteller om opplevelser og situasjoner som stemmer godt over ens med både Tordssons (2014) og Gustavssons (2002) forklaring av phronesis. Når det kommer til episteme og techne opplever jeg gjennom intervjumaterialet at informantene er mer splittet. Informant 1 forklarer opplevelsen av at kunnskapsformen techne, lært i blant annet friluftsliv, kan være en inngangsport til læring av mer epistemisk kunnskap. Informant 3 beskriver i stedet vanskene ved å lære vekk epistemisk-kunnskap til elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk på grunn av friluftslivets løsere rammer. Informant 2 er i hovedsak opptatt av hvordan friluftslivet fremmer phronesis, og nevner lite om friluftslivet som en arena for å lære praktisk - og teoretisk kunnskap.

4.2.2 Å jobbe meningsfylt med kroppslig uro

Hyperaktivitet et av kjernesymptomene eller kjerneatferden hos personer med ADHD (Befring & Uthus, 2019, s. 513; Tjora et.al., 2016, s. 13; Folkehelseinstituttet, 2015). ADHD Norge (2021) skriver at dette kan fortone seg som indre uro i kroppen og rastløshet. Dette er atferd som kan utgjøre en utfordring i skolekontekst, fordi

klasserommet er en arena hvor det er lite toleranse for uroen disse elevene gjerne har et behov for å få utløp for. Informant 1 og 2 er i sine intervjuer innom hvordan friluftslivet kan fungere som en pedagogisk arena hvor elevene får arbeidet meningsfylt med den kroppslige uroen. Jeg vil i dette underkapittelet forsøke å trekke tråder mellom informantenes utsagn om å jobbe meningsfylt med kroppslig uro, og Leders begrep om den dys-fremtredende kropp. For å repetere handler den dys-fremtredende kropp om de ulike funksjonene kroppen har, som vi ikke kan kontrollere, og hvordan disse noen ganger kan utgjøre en ulempe for oss (Leder, 1990, s. 69). Når funksjonene blir en ulempe for oss blir kroppen dys-fremtredende. For elever med ADHD og ADHD-lignende atferd kan gjerne den kroppslige uroen fungere som et eksempel på hvordan kroppen kan bli dys-fremtredende, fordi den gjør det vanskelig for elevene å gjennomføre stillesittende skolearbeid. I intervjuene kommer informant 1 og 2 innom hvordan friluftslivet kan være en arena å arbeide meningsfylt med den kroppslige uroen, og hvordan kroppen her ikke blir dys-fremtredende for elevene.

Utdrag fra intervju med informant 1

1: *Ja, men det er det å ta ut energi på en meningsfylt måte.*

I: *Ja. Det er veldig fint at du sier meningsfylt.*

1: *Ja, for altså, det du kan oppleve inne i et klasserom med en unge med voldsomt med uro i seg, det er at det blir bare meningsløst. [...] Ikke sant. Det å gå rundt i et klasserom å virre fordi du ikke klarer å være i ro, eller å ta det ut i negativ atferd fordi all oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet.*

Informant 1 peker her på hvordan det kan oppstå en følelse av meningsløshet når man plasserer elever med kroppslig uro inne i et klasserom, fordi de ikke klarer å sitte i ro. Dermed blir de, ifølge informant 1, tvunget til å ta det ut i form av virring eller negativ atferd. Kroppen er ifølge Duesund (1995, s. 38) ikke en del av oss som vi kan skille fra sinnet, men er aktivt deltakende når vi erfarer og opplever verden. Hun bruker Merleau-Pontys begrep «den levde kroppen» (1995, s. 32) for å fange denne forståelsen. I intervjuet med informant 1 forteller informanten gjentatte ganger at friluftsliv er en måte å ta ut energi på som er meningsfull. Om man ser dette sitatet i sammenheng med resten av intervjuet kommer det frem at det handler om at informant 1 opplever at friluftsliv er en måte å drive skole på hvor elevene får kanalisert den kroppslige uroen inn i en målrettet aktivitet.

Utdrag fra intervju med informant 1

1: *Det er jo en gang sånn at det er ikke alle som skal sitte å regne med tall og trykke på tastatur og gjøre en jobb foran en skjerm. Noen ikke bare bør, men noen må ut å gjøre ja.. lafting, bygging, snekring, dyrking. Ta vare på skogen, marka... Vi kan ikke fjerne oss fra alt vi egentlig er.*

I utdraget forteller informant 1 at det ikke er mulig å «fjerne oss fra alt vi egentlig er». Informanten forteller noe senere i intervjuet at det er viktig at elevene får lov å være den de er, selv om dette innebærer å være en «urokråke» (Sitat fra informant 1). Her peker informant 1 på det Merleau-Ponty kaller den levde kroppen. Informanten forteller at vi ikke kan fjerne oss fra alt vi er, og legger dermed et premiss om at den kroppslige uroen utgjør en del av hvem eleven er, som de ikke kan fjerne seg fra.

Informant 1 utdyper dette videre ved å forklare at om elevene med kroppslig uro får muligheten til å komme ut, å få utløp for den kroppslige uroen, blir det samtidig lettere

for de å få noe inn. Med «noe» er det rimelig å anta at informanten her mener kunnskap, fordi det blir snakket om i forbindelse med friluftsliv i skolen. Informant 2 er også innom dette i sitt intervju, og forteller at når man er på tur får man kanskje et annet utløp for uroen, kontra når man bruker ulike hjelpemidler for å roe elevene ned inne.

Utdrag fra intervju med informant 2

2: [...] Men det kroppslige uroen er jo der uansett på et vis. Så når man er ute på tur, så får man kanskje et annet utløp for uroen man har da. Man trenger ikke sitte i ro. Man er i bevegelse, og man kan gjøre ting. Praktiske oppgaver. Gå. Altså bare... du er ikke låst fast til pulten din. «Nå skal du jobbe tre kvarter med en oppgave».

Leder (1990, s. 1) skriver at kroppen som regel ikke er i veien for oss, og blir plassert i bakgrunnen for vår bevissthet. For elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk blir imidlertid kroppen fort gjort til gjenstand for fokus i de mer stillesittende aktivitetene, fordi den kroppslige uroen utgjør et hinder for dem. Akkurat dette peker informant 2 på når informanten sier at den kroppslige uroen er til stede i elevene når de er stillesittende inne, til tross for hjelpemidler for å «gire ned» (Sitat informant 2). Informant 1 og delvis informant 2 opplever at en fysisk aktiv tilnærming til læring er mer hensiktsmessig for disse elevene, fordi kroppen ikke blir dys-fremtredende for elevene på samme måte når de er aktive. Den kroppslige uroen utgjør ikke på samme måte et hinder eller en utfordring for elevene når de er i aktivitet. Dette er i samsvar med det Duesund skriver om at kroppen som subjekt og objekt blir det samme når man er i bevegelse, og dermed glemmer man kroppen (1995, s. 29). Slik jeg oppfatter informant 1 menes det at en pedagogisk tilnærming til friluftsliv kan utgjøre en arena hvor læring og fysisk aktivitet kan foregå på en slik måte at elevenes kroppslige uro ikke utgjør et hinder for dem.

Informant 2 snakker i sitt intervju om en måte informanten tenker på i møte med elever som sliter med kroppslig uro og selvregulering. I det følgende utdraget forklarer informant 2 hvordan man kan forklare at et aktivt friluftsliv kan være med på å hjelpe elevene å få utløp for blant annet uroen.

Utdrag fra intervju med informant 2

2: [...] Se for deg et vannglass. Når du kommer på skolen så kan det vannglasset være enten tomt, eller det kan allerede ha begynt å fylles opp. Og alt etter som... Og se for deg, oss voksne, koppen vår blir kanskje aldri full fordi du klarer hele tiden å tømme den. Det kan være problemer, vonde ting, triste ting, ting som gjør at vi føler på inni oss da. Og jeg tror kanskje særlig denne gruppa med ADHD og som har atferdsproblemer, de trenger hjelp til å tømme den koppen. Og vi opplever jo kanskje at når koppen stadig vekk fylles på, det er noen som maser på deg, det har vært en dårlig helg, du blir minnet på at du er dårlig, du får ikke til sosiale ting, du klarer ikke få deg venner. Alt det her da, er med på å fylle opp koppen din. Og når koppen din er full da, så renner det over. Og da kan det jo være at du blir veldig sint. Det er jo ikke alle som blir det da... Det er ikke alle som blir sint når koppen renner over. Men enkelte reagerer jo kanskje med sinne, enkelte blir veldig lei seg, innesluttet. En særegenhet med friluftsliv kan jo være, jeg sier ikke at det trenger å være sånn..

I: Nei, men dette er jo dine opplevelser.

2: Ja, altså friluftsliv, fysisk aktivitet, det er jo litt i ett da men. Opplever kanskje at det er med på å tømme koppen da. Og det kan være... Det er på en måte det jeg er litt opptatt av med den her gruppa. De trenger hjelp til og få tømt ut vannet. For det fylles gjerne opp fortere enn det tømmes.

Informant 2 bruker koppen som et symbol på elevenes toleranseramme, og peker på hvordan elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsproblem kanskje særlig har behov for å få hjelp til å «tømme koppen». Dersom elevene opplever for mye korrigerende eller negativ oppmerksomhet er det en mulighet for at koppen kan renne over.

Erfaringsmessig vil klasserommets lave toleranse for uro gjøre at elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk gjerne opplever mye korrigerende. Informant 2 peker på hvordan friluftslivet, og å få utløp for den kroppslige uroen, kan være en måte å hjelpe elevene å "tømme koppen" fordi de ikke til stadighet blir påminnet det de ikke mestrer. Slik jeg leser intervjuet med informant 2 er informanten opptatt av at man som lærer er ansvarlig for å finne å finne tilpassede arenaer for elevene slik at man unngår at koppen renner over. Dette er i samsvar med læreplanens overordnede del sin beskrivelse av tilpasset opplæring, hvor det står at undervisningen kan tilpasses gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Det er en forutsetning for læring at elevene får brukt sine sterke sider og ressurser, og informant 2 opplever at ved å arbeide med den kroppslige uroen gjennom et aktivt friluftsliv får elevene gjort dette.

4.2.3 Å skape rom for anerkjennelse og mestring

Skaalvik og Skaalvik skriver at å gi elevene mestringsopplevelser handler om verdiget (2017, s. 163). Videre presiserer Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 163) at et mer fleksibelt organisatorisk system vil kunne bidra til å gi elever med særlige behov en følelse av å være inkludert, noe som er viktig for å føle seg anerkjent. I intervjuene kommer det frem at alle informantene opplever at en av måtene å organisere opplæringen på for elevene med ADHD og ADHD-lignende atferd, som kan bidra til en følelse av mestring og anerkjennelse, er gjennom friluftsliv. Jeg vil først fortelle kort om informant 3 sine opplevelser av friluftslivet som en arena for å skape en følelse av mestring og anerkjennelse. Videre vil informant 1 og 2 sine opplevelser av «gapahukprosjektet» bli beskrevet og drøftet opp mot teori om anerkjennelse og mestring.

Utdrag fra intervju med informant 3

3: For en del av disse elevene er jo mye urolig i klasserommet, de blir litt klovn, de er litt på feil plass til feil tid, sier litt feil ting. Men i uterommet så kan de jo være konger enkelte av de, og dronninger. De mestrer ting kjempebra, så det kan jo være litt sånn overføring. At de får vist seg i en annen setting da, kan en si.

Utdrag fra intervju med informant 3

3: Nei, det er jo litt dette med å favne hele mennesket da. Det er jo det med at du kan... For mange tror jeg at det å komme i et annet rom enn klasserommet kan åpne for andre ting da, du kan se elevene på andre måter. Sant, hvis du sitter i klasserommet og har matematikk og en elev ikke mestrer matte for eksempel da, og kommer ut i friluft da, så kan du se den eleven på en annen måte.

I utdragene kan man se at informant 3 peker på hvordan uterommet og friluftslivet kan bidra til at elevene med ADHD og ADHD-lignende atferd kan vise seg fra andre sider. Informanten opplever at elevene i større grad får vist de tingene de mestrer, og dermed åpnes det for at medelever og lærer får oppleve andre sider av elevene. På en slik måte kan friluftslivet være med på å skape en anerkjennende arena for elever med ADHD og ADHD-lignende atferd, fordi det legger opp til aktiviteter som skaper mestringsfølelse. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 79) skriver at en viktig oppgave for læreren er å skape anerkjennelse hos elevene, fordi det er med på å skape en følelse av trygghet, til tross

for faglige og atferdsmessige utfordringer. Når man legger til rette for mestringsopplevelser er dette en måte å anerkjenne og inkludere elevene sine på, ved å tilpasse det organisatoriske opplegget. Jeg opplever at det er dette informant 3 forsøker å sette ord på når informanten snakker om at elevene får mulighet til å vise seg fra en annen side, eller i en annen setting. Dette til kontrast fra klasserommet, hvor det kanskje er flere aktiviteter elevgruppen ikke i like stor grad mestrer.

Videre vil jeg snakke om gapahukprosjektet informant 1 og 2 forteller om. Årsaken til at dette er en felles opplevelse for disse informantene er at de som tidligere nevnt arbeider ved samme opplæringstilbud. Likevel anser jeg opplevelsene rundt gapahukprosjektet som sentrale funn for å belyse studiens problemstilling. Gapahukprosjektet ble startet ved opplæringstilbudet for at elevene skulle produsere noe de kunne kalle «sitt eget». Prosjektet var et samarbeid mellom elevene som deltok på skolens friluftsliv-linje. Begge informantene opplever at det å bygge gapahuken ga elevene en slags status på skolen, fordi «alle» visste om gapahuken, og det var noe elevene kunne vise frem til andre at «dette har vi laget». I utdraget beskriver informant 2 sin opplevelse rundt gapahukprosjektet.

Utdrag fra intervjuet med informant 2

2: For da hadde vi en gjeng som var.. det var ganske tøft miljø i den gruppa. Så vi kom på en ide vi voksne, om at vi skulle hatt et litt stort prosjekt. Et litt heftig prosjekt. Som vi kunne kalle vårt eget. Det vi endte opp med da var at vi undersøkte området, sjekket opp mulighetene, også landet vi på at den plassen vi kom fram til, der skulle vi lage noe. Og det vi endte på var at vi skulle sette opp en gapahuk. I ganske stor størrelse, som elevene fikk være med å bidra på. De fikk kalle den opp. De fikk være med å bestemme navn. De fikk være med på å lage bord, benker. Og virkelig... De følte at de kunne kalle den gapahuken sin egen. Og i tillegg var vi flink til å markedsføre det til resten av skolen, også var det litt sånn... de andre elevene som ikke var med på tur, de spurte sånn «hvor skal dere i dag?». Også var det litt sånn, da sier de elevene «vi skal opp i gapahuken vår». Og det er egentlig utrolig kult. Og det ble en sånn greie, at alle visste om den gapahuken, og både voksne og elever. Og det ble en litt sånn ettertraktet plass, og de andre elevene spurte om de «kan vi få låne plassen deres».

[...]

2: Og det er litt sånn i forhold til de andre spørsmålene også. Altså mestring, anerkjennelse. De virkelig følte på at dette var noe de hadde laget, og som de andre visste om. Og det tror jeg gjorde dem egentlig ganske kry og stolt over å ha vært med på.

Informant 1 og 2 forteller at det å vise frem gapahuken til andre skapte en voldsom mestringsfølelse hos elevene som deltok på prosjektet, og hvordan dette løftet elevene. Det å benytte seg av elevenes sterke sider og ressurser er en viktig del av å anerkjenne elevene for hvem de er. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 79) skiller mellom å anerkjenne noen for det de gjør og å anerkjenne noen for den de er. I dette prosjektet kan det fremstå som informantene opplever at begge disse formene for anerkjennelse ble ivarettatt. For det første fikk elevene laget et produkt de kunne vise til medelevene, og dermed ble de anerkjent for noe de hadde gjort. På den andre siden er det å ta tak i elevenes sterke sider en måte å anerkjenne elevene for hvem de er. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 80), kan dette bidra til at elevene også anerkjenner seg selv, ved at de spiller seg i andres vurdering. Informant 2 forteller at de gjennom turene opplever at de kan gi elevene oppgaver de mestrer, og tid til å anerkjenne det de gjør. Informant 2 opplever at det handler om at tidspresset er mindre, og at elevene får bedre tid til å sette seg inn i oppgavene, og at de dermed har mindre behov for hjelp fra

voksenpersoner. I tillegg forteller informant 2 at dette er en måte å anerkjenne elevene for hvem de er.

4.2.4 Effekter i etterkant av friluftslivet

I dette underkapittelet skal jeg beskrive informantenes opplevelser av effekter i etterkant av friluftslivet. Innledningsvis presenterte jeg funn fra Kuo og Faber Taylor (2004, 2009, 2011) som gjennom flere nasjonale undersøkelser har funnet ut at isolerte-eksponeringer for grøntarealer har en symptomreduserende effekt på barn med ADHD. Faber Taylor og Kuo (2009, s. 402) skriver at forskningen på variasjonen i ADHD-symptomenes intensitet fortsatt er i et tidlig stadium. I min studie er informantene noe delt i opplevelsene av effekter i etterkant av bruken av friluftsliv som pedagogisk arena. Det kan være flere årsaker til dette, blant annet hyppigheten av grønt-eksponeringer, hvilke områder som er benyttet, og hvor - og når man møter elevene i etterkant. Tidsspennet vil være en av tingene jeg diskuteres i dette underkapittelet. Det er likevel vanskelig å si noe videre om hvorfor informantene opplever dette ulikt, og jeg tar her kun sikte på å beskrive informantenes opplevelser.

Informant 1 opplever at elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk er roligere i etterkant av å ha vært med på friluftslivs-timer. Informanten mener at det handler om at elevene får «brukt seg mer» (sitat fra informant 1). Om man ser dette opp mot resten av intervjuet er det naturlig å tenke at informant 1 mener at elevene får utløp for den kroppslige uroen, og dermed har en større ro i etterkant. Informant 1 trekker også frem at det oppleves som funksjonene *konsentrasjon* og *egen ytelse* er forbedret i tiden i etterkant av friluftslivet. Dette blir imidlertid ikke utdypet noe videre. Informant 2 opplever i likhet med informant 1 en større ro i elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferd etter de har vært på tur. Også informant 2 beskriver at det handler om at de får utløp for mye når de deltar i et aktivt friluftsliv. I tillegg forklarer informant 2 at konsentrasjonsevnen blir forbedret av et aktivt friluftsliv.

Utdrag fra intervju med informant 2

2: Jeg tror det kan øke konsentrasjonsevnen. Det er jeg helt sikker på. Det er jo forsket masse på at fysisk aktivitet kan være med på å øke konsentrasjonsevnen. Og det er jo kanskje særlig viktig for de som har uro, ADHD og andre utfordringer. Det er vell forsket på både når på døgnet aktiviteten utføres også. Jeg vet ikke om du har sjekket ut det? Om det er tidlig på dagen, sent på dagen. Hvilke effekter det har. Men jeg opplever at når vi starter dagen med noe fysisk, så er det med på å øke konsentrasjonen utover dagen.

I utdraget sier informant 2 at det har best effekt dersom de starter dagen med noe fysisk. Her persisterer ikke informant 2 at det nødvendigvis trenger å være snakk om aktivitet i form av friluftsliv. Jeg tolker intervjuene med informant 1 og 2 på den måten at det handler om å få utløp for den kroppslige uroen gjennom fysisk aktivitet. Dermed trenger det ikke nødvendigvis å være friluftslivet i seg selv som gjør at konsentrasjonen blir bedre, men heller at de får et fysisk utløp for kroppslig uro. Informant 2 forteller at den elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk som informant 2 er lærer for per dags dato har et stort behov for fysisk aktivitet, og at friluftslivet er med på å skape mer ro i gruppen. Informant 1 sier ikke noe om tidsspennet for hva informanten legger i «i etterkant» av friluftslivet. Det er dermed vanskelig å si om informanten snakker om timene i etterkant, eller om det kan trekkes videre til for eksempel dagen etter. Informant 2 opplever at det å starte dagen med noe fysisk er med på å øke

konsentrasjonen utover dagen, og det er derfor rimelig å se effektene av friluftslivet/ den fysiske aktiviteten informant 2 beskriver i et dagsperspektiv.

Utdrag fra intervju med informant 3

3: [...] Men om jeg ser at de blir mer konsentrert for eksempel, etter å ha vært ute, det vet jeg ikke om jeg kan påstå. Men at jeg tror at det gjør alle godt å være ute, uavhengig, både personlig, og for ungene. Og det å være ute i friluft, det tror jeg jo helt klart har overføringsverdi. Men jeg kan ikke si helt klart at de innenfor den gruppen du forsker på, at de profiterer på sånn og sånn, det vet jeg ikke om jeg kan si. Men at sånn generelt, at det er bra for oss, det er jeg ganske sikker på. Men det er ikke sånn at jeg tenker at en torsdag etter uteskole så er de mye roligere for eksempel. Det er ikke nødvendigvis sånn, lineært liksom, fra A til B.

Informant 3 observerer ikke en slik direkte effekt for elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk i form av økt konsentrasjon etter å ha hatt uteskole. Informant 3 bruker først beskrivelsen «etter å ha vært ute», og det blir dermed vanskelig å tolke hvilket tidsspenn informant 3 snakker om. Senere i utdraget ser vi at informant 3 sier at hun ikke kan se noen lineær effekt i form av at de er roligere dagen etter at de har hatt uteskole. Tidsspennet informant 3 operer med er lengre enn det informant 2 oppgir, og det blir derfor vanskelig å sammenligne deres opplevelser av effekter i etterkant. Videre forteller informant 3 følgende:

Utdrag fra intervju med informant 3

3: Vi får veldig god feedback fra foreldre som er glad for at vi som skole har uteskole da.

I: Hva er det foreldrene setter pris på?

3: Jeg tror de får hjem unger som er veldig fornøyde. De ser at barna deres kommer hjem og synes de har hatt en topp dag fordi de har fått være ute.

Informant 3 forteller her om positive tilbakemeldinger fra foreldre som en effekt i etterkant av friluftslivet. Foreldrene setter pris på at barna er fornøyde etter å ha vært ute. Dermed er det rimelig å anta at informant 3 opplever at det er positive effekter i etterkant av friluftslivet, men at de ikke kommer i form av for eksempel konsentrasjon eller ro, slik informant 1 og 2 beskriver.

5. Avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere funnene mine, og se på hvordan disse kan gjøre seg relevante opp mot studiens problemstilling. I tillegg ønsker jeg å se kort på hva som kan være aktuelt å ta utgangspunkt i for videre forskning på fenomenet.

Studiens problemstilling har vært: *Hvordan kan en pedagogisk tilnærming til friluftsliv i skolen bidra til å skape en bedre tilpasset skolehverdag for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk?* For å besvare problemstillingen har jeg først sett på hva lærere/spesialpedagoger opplever at friluftsliv er, og hva som utgjør friluftslivets særegenhet i en pedagogisk kontekst. Videre har jeg undersøkt hva disse lærerne/spesialpedagogene mener at friluftsliv kan tilby elevgruppen med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Gjennom denne studien har jeg på mange måter fått en større forståelse for hva friluftslivet kan tilby denne elevgruppen, og for læreres opplevelse av å bruke friluftsliv som et pedagogisk verktøy/pedagogisk arena.

I den første delen, som omhandler hva friluftsliv er og hva som utgjør friluftslivets særegenhet, beskriver informantene en bred forståelse av friluftsliv. Informantene fokuserer i stor grad på innholdet i friluftslivet, og mindre på hvor friluftslivet foregår rent fysisk. Fokuset er altså rettet mot opplevelsene vi legger opp til for elevene, og det er mindre sentralt om disse opplevelsene foregår i nærmeste skogsområde eller langt inne i marka. En gjennomgående tendens er opplevelsen av at friluftslivet kan tilby andre muligheter enn klasserommet, og at disse mulighetene kan gjøre at man som lærer/spesialpedagog kan legge opp til mestringssituasjoner. Det beskrives også, av informant 1 og 2, hvordan man i friluftslivet i større grad kan ha en fysisk tilnærming til de fenomenene man snakker om, og de opplever at dette er en tilnærming som er hensiktsmessig for elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Videre forteller informantene om hvordan en særegenhet ved friluftslivet er en opplevelse av frihet og hvordan friluftslivet utgjør en mer uformell arena enn det vi kan kalle det «ordinære» klasserommet. Skolen/klasserommet beskrives som særlig rutinepreget, og kjennetegnet med mange forventninger. Friluftslivet på den andre siden er i større grad fritt, og åpner for frilek og kreativitet. Dette gjør igjen at friluftsliv blant annet beskrives som en god arena for å fremme relasjoner, både blant elevene og mellom lærer og elev.

For å knytte dette opp mot problemstillingen, kan det virke som informantene opplever at elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk kan ha ulike former for vinning av denne friere, mer uformelle tilnærmingen. Informantene vektlegger i intervjuene delvis ulike former for vinning, men er i stor grad samstemte i beskrivelsene av færre korrigeringer, og flere muligheter for mestringssituasjoner. Slik kan vi tenke oss at friluftslivet er en av arenaene hvor elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk får muligheten til å benytte seg av sine sterke sider. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 25) skriver at å la elevene få mulighet til å ta i bruk sine sterke sider gir gode muligheter for utvikling. Det er derfor mulig at friluftslivet kan være en nyttig arena når vi arbeider for å skape en bedre tilpasset skolehverdag for elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk.

Når det gjelder den andre delen av studien, som omhandler hva informantene opplever at friluftsliv kan tilby elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk, har informantene delvis fokusert på ulike ting. I diskusjonen rundt kunnskapssyn samler de

seg rundt opplevelsen av friluftslivet som en god arena for læring av phronesis. Med dette mener de at elevene i stor grad lærer å samhandle, forholde seg til en gruppe, ta veloverveide valg og vurdere situasjoner. Dette utgjør en av studiens hovedfunn. Videre diskuterer jeg friluftslivets muligheter for å arbeide meningsfylt med kroppslig uro, og drøfter dette opp mot Leders begrep om den dys-fremtredende kroppen. Dette er i hovedsak belyst av informant 1 og 2. De fokuserer på hvordan elevene med ADHD- og ADHD-lignende atferdsuttrykk ofte opplever kroppslig uro, og hvordan man i friluftslivet kan få mulighet til å få utløp for denne uroen. Det beskrives også hvordan læringen kan lettes, dersom kroppen ikke er dys-fremtredende for elevene mens de lærer.

Friluftslivet som en god arena for å skape rom for anerkjennelse og mestring er også en kategori hvor informantene er samstemte. Dette ble også kort drøftet over, og handler i stor grad om hvordan friluftslivet kan være en arena hvor elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk får vist sine sterke sider og hvor det er flere muligheter for å legge opp til mestringssituasjoner. Informant 3 beskriver hvordan det handler om å få «se eleven fra en annen side». Til sist drøftes effekter i etterkant av friluftslivet, hvor informant 1 og 2 samler seg rundt opplevelsen av større ro og bedre konsentrasjon blant elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk i etterkant av friluftslivet. Informant 3 erfarer ikke den samme lineære opplevelsen, hvor A - friluftsliv, så B - mer ro og bedre konsentrasjon. Det er imidlertid vanskelig å sammenligne disse beskrivelsene fordi informantene opererer med ulike tidsspenn.

Det er altså liten tvil om at det finnes faktorer i informantenes beskrivelser som kan knyttes opp mot hvordan friluftsliv kan være en arena å arbeide for å skape en bedre tilpasset skolehverdag for elevene med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Informantene har imidlertid fokusert på delvis ulike faktorer i sine beskrivelser. De samler seg likevel rundt opplevelsene av friluftslivet som en egnet arena for å lære seg å fatte veloverveide valg, vurdere og reflektere, altså typisk phronesis-kunnskap, i tillegg til beskrivelser av større grad av opplevd anerkjennelse og mestring.

5.1 Til videre forskning

Forskningen på bruken av friluftsliv som en pedagogisk tilnærming til elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk synes å være på et tidlig stadium. Det er derfor svært mange emner som kan være interessante å undersøke i videre forskning. Denne studien tar sikte på å beskrive tre læreres opplevelser av bruken av friluftsliv som en pedagogisk tilnærming til elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. Den kan derfor ikke si noe om elevenes opplevelse av friluftsliv som en pedagogisk arena, og dette vil være en aktuell tematikk for en eventuell videreutvikling av studien. Elevenes synspunkter og erfaringer er ansett som svært verdifulle, og disse fortjener derfor å utgjøre en egen studie. Lærere kan ikke videre gi noen fasit på hva sine elever opplever, og det vil derfor være naturlig å gå til elevene selv for beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer.

Denne studien har ikke som mål å kunne generaliseres til en populasjon. I det videre ville det vært interessant å inkludere forskning av mer kvantitativ art som kan bidra til å si noe mer generelt om tematikken. Dette vil sannsynligvis også kunne bidra til at friluftsliv kan oppfattes som et enda mer seriøst pedagogisk felt.

En annet nyttig videreutvikling vil være studier som sier noe om hva som kan gjøre det utfordrende å benytte seg av friluftsliv som en pedagogisk tilnærming til elever med

ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk. I studien introduseres informant 3 sine opplevelser av friluftslivet som stort og uoversiktlig, og som derfor kan utgjøre en utfordring for enkelte elevers konsentrasjon. Men en annen utfordring informantene beskriver er hvordan det kan være vanskelig å bli anerkjent som et seriøst pedagogisk tilbud. Å bli oppfattet som et seriøst pedagogisk tilbud oppleves som en nødvendighet for å få ressursene som behøves. Informant 2 beskriver blant annet hvordan det kunne ha gjort det lettere å gi elevene flere opplevelser dersom de hadde hatt tilgang til en bil. Dette kunne gjort et større arsenal av områder og aktiviteter tilgjengelig for friluftslivstilbudet. I tillegg beskriver informant 3 at de er en stor gruppe som går sammen, og at det ville vært en fordel å kunne dele opp i mindre grupper, men som igjen gjør at det kreves flere voksenressurser. Årsakene til at dette ble ilagt mindre vekt i denne studien var blant annet at prosjektets omfang gjorde det vanskelig å inkludere dette perspektivet. I tillegg var temaet kun et bi-moment i intervjuene, og informantenes beskrivelser er derfor noe sparsomme.

6. Litteratur

- ADHD Norge (2020, 1. oktober). *Muskulære reguleringsvansker hos barn og voksne med ADHD*. <https://www.adhdnorge.no/artikkel/muskulaere-reguleringsvansker-hos-barn-og-voksne-med-adhd>
- ADHD Norge. (2021, 15. mars). *Hva er ADHD?* <https://www.adhdnorge.no/artikkel/hvaer-adhd>
- Befring, E. & Næss, A.-K. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-520). Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, R.T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Djupedal, E. F. & Korshavn, R. N. (2016). Medisinering av mangfold i kunnskapsskolen. I A. Tjora & L. E. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn* (s. 85 – 99). Fagbokforlaget.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Universitetsforlaget.
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. E. (2004). *A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study*. *American journal of public health*, 94(9), s. 1580-1586. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.9.1580>
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. E. (2009). *Children with Attention Deficits Concentrates Better After Walk in the Park*. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), s. 402-409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. E. (2011). *Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings*. *Applied psychology: health and well-being*, 3(3), s. 281-303. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01052.x>
- Folkehelseinstituttet. (2015, 20. mai). *ADHD*. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/adhd---faktaark/>
- Hauge, K. (2011) «Skaper vi barn med AD/HD?»: *Hva er det som kan ha ført til en drastisk økning av AD/HD diagnoser og AD/HD medisinering i en norsk kontekst?* [Masteroppgave]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Høyem, J. (2016). Å grave kantgrop med Aristoteles: En beskrivelse av praktisk kunnskap i friluftslivsfag. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem, *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 27-47). Fagbokforlaget.

- Hågvar, S. & Støen, H.A. (1996). *Grønn velferd: Vårt behov for naturkontakt. Fra bypark til villmarksopplevelse*. Kommuneforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I B. O. Hallås & Karlsen, G. (red.), *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 21 - 34). Fagbokforlaget.
- Kleven T. A. & Hjordemaal F.R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg). Fagbokforlaget.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 18. (2015-2016). *Friluftsliv - natur som kilde til helse og livskvalitet. Klima – og miljødepartementet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Bokklubben.
- Norsk Helseinformatikk. (2020, 3. januar). *ADHD - symptomer og tegn*. <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/adhd/adhd-symptomer-og-tegn/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV 1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2004) *Kan de ikke bare ta seg sammen? Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Sandvig, J. (2010, 29. juli). *Sender for mange til utredning*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/norge/i/kRynB/sender-for-mange-til-utredning>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdannings til å mestre egne liv* (s. 70-87). Gyldendal Akademisk.
- Stormark, K. M. (2008) *Tilbake til naturen? Om helsemessige gevinster av naturmiljø*. *Naturen*, 132(4), s. 165-171. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3118-2008-04-03>
- Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko. Eit fenomenologisk inspirert kasusstudium*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Tjora, A., Næss, S. C. & Levang, L.E. (2016). *ADHD i samfunnsperspektiv. I A. Tjora og L. E. Levang (Red.), ADHD og det disiplinerte samfunn (s. 85 – 99).* Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis (3. utg.).* Gyldendal Akademisk.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik. (2. utg.).* Books on Demand GmbH.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med ADHD. ADHD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet.* (Statusrapport 7. april 2006). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Vingdal, I.M., og Hollekim, I. (2001) *Barn i naturen: utfordringer, opplevelse, læring.* Gyldendal undervisning.
- Öhman, J. & Sundberg, M. (2004). *Rörelse i naturen - ett alternativt kroppsmøte. I. Lundegård, P.O. Wickman & A. Wohlin (Red.), Utomhusdidaktik. (s. 171 - 186).* Studentlitteratur.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Presentere meg selv og oppgaven
- Gå igjennom samtykkeskjema

- Kan du fortelle litt om deg selv og om din erfaringsbakgrunn?

1. Hva legger du i friluftsliv-begrepet?
2. Hvordan bruker du (arbeidsplassen) friluftsliv i arbeidet med denne elevgruppen?
3. Hva mener du er / hva opplever du som det særegne med å være på tur i friluftsliv? Hvilke muligheter og begrensninger.
4. På hvilke måter kan en pedagogisk tilnærming til friluftsliv bidra til å skape en følelse av anerkjennelse hos elever med ADHD/ ADHD-lignende atferdsuttrykk?
5. Kan du beskrive en erfaring hvor du husker at friluftsliv hadde en positiv effekt på elever med ADHD-lignende atferdsuttrykk? Hva tror du bidro til dette?
6. Kan du se noen sammenheng mellom læring og bruken av friluftsliv mot denne elevgruppen? Hvis ja; hvilken type læring?
7. Når vi jobber ute og inne har vi ofte forskjellige metodiske tilnærminger. Hvordan tror du aktiviteter ute kan være med på å gjøre en forskjell i forhold til aktiviteter inne for denne elevgruppen? Hvilken forskjell tror du at det kan gjøre?
8. Kan du se at bruken av friluftsliv har noen effekter som overføres også til andre fag? Spørsmålet kan forklares/følges opp med utgangspunkt i:
 - Skyting for mestring
 - Samarbeid/konsentrasjon.
 - Har noen av erfaringene elevene får i friluftsliv overføringsverdi?
9. Kan du tenke deg tre faktorer som er særlig sentrale for å skape et best mulig tilpasset friluftslivstilbud for elever med ADHD – lignende atferdsuttrykk, og tre faktorer som kan bidra til å gjøre et slikt tilbud mindre tilpasset?

→ Om du skulle rangere, hvilke tre faktorer er de mest sentrale for å skape et best mulig friluftslivstilbud.
10. Noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «ADHD, friluftsliv og tilpasset skolehverdag»

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel som sendes til deg om å delta i en forskningsstudie med temaet «ADHD, friluftsliv og tilpasset skolehverdag». Studiens mål er å samle læreres/spesialpedagogers erfaringer og opplevelser med bruk av friluftsliv som pedagogisk tilnærming til elever med ADHD og ADHD -lignende atferdsuttrykk. Det er også et mål å undersøke hvordan dette eventuelt kan bidra til å skape en tilpasset skolehverdag for disse elevene.

Studien gjennomføres på bakgrunn av min mastergrad i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), institutt for lærerutdanning. Det er også NTNU som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å spørre om du ønsker å delta fordi du anses å ha relevant kunnskap og erfaringer som kan belyse studiens problemstilling. Jeg tenker at dine opplevelser vil være relevante å fremme i min masteroppgave. Dersom du ønsker å delta vil du være en av tre informanter i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta i studien?

Dersom du takker ja, vil du bli invitert til et intervju på ca. 30-45 minutter. I intervjuet vil du svare på spørsmål om elever med ADHD og ADHD-lignende atferdsuttrykk, pedagogisk tilnærming til friluftsliv og å tilpasse skolehverdagen for denne elevgruppen. I intervjuet er jeg opptatt av dine erfaringer og opplevelser, og det er derfor på ingen måte mulig å svare feil. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet for å sikre at informasjonen du oppgir blir transkribert korrekt. Lydopptaket skal ikke høres av noen andre enn intervjueren (Margrete Røising).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi årsak. Om du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Personvern – hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Jeg vil behandle alle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Konfidensialiteten vil ivaretas gjennom anonymisering og sikker dataoppbevaring. Materialet som innhentes vil være tilgjengelig for meg (Margrete Røising) og to veiledere ved NTNU.

Lydopptaket vil imidlertid kun være tilgjengelig for meg (Margrete Røising). Lydopptakene vil slettes ved avslutning av prosjektet, og andre personopplysninger vil destrueres. I oppgaven vil du anonymiseres og det vil ikke være mulig å identifisere deg som informant, eller skolen du arbeider ved. Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2022.

Jeg vil behandle datamaterialet på Microsoft, og opptaket vil skje gjennom Nettskjema diktafon. NTNU har databehandleravtale med begge disse tjenestene, og de vil kunne forsikre at datamaterialet blir holdt konfidensielt.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. Behandlingen av personopplysninger er vurdert av Norsk senter for forskningsdata som forsvarlig i henhold til deres personvernreglement.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vil du vite mer?

Om du har spørsmål om studien, ønsker mer informasjon om dine rettigheter, eller ønsker å trekke deg fra studien, kan du henvende deg til:

- Margrete Røising (Mastergradsstudent)
- E-post: margrr@stud.ntnu.no
- Tlf.: 99582872
- Kåre Hauge (Veileder)
- E-post: kare.hauge@ntnu.no
- Theresa Kerstin Ristad (Veileder)
- E-post: theresa.k.ristad@ntnu.no
- Thomas Helgesen (Personvernombud ved NTNU)
- E-post: tthomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Du har også rett til å sende klage til Datatilsynet, dersom du har opplevd noe du mener er et brudd på personvernreglene. Disse kan nås ved å sende en skriftlig henvendelse til:

- Datatilsynet
Postboks 458, Sentrum
0105 Oslo

Med vennlig hilsen

Margrete Røising

Samtykkeerklæring

Jeg har fått tilstrekkelig informasjon og mulighet til å stille spørsmål om prosjektet «ADHD, friluftsliv og tilpasset skolehverdag». Jeg samtykker til

Deltakelse i studien og gjennomføring av intervju, samt at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 1. juni, 2022:

(Signatur)

(Dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

936303

Prosjekttittel

ADHD, friluftsliv og tilpasset skolehverdag

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kåre Hauge, kare.hauge@ntnu.no, tlf: 95707072

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Margrete Røising, margrr@stud.ntnu.no, tlf: 99582872

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

18.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Vi ber deg dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig. For studenter er dette obligatorisk. Vi ser at du har forsøkt å sende invitasjon, men at denne er utløpt. Varigheten er 7 dager. Vi ber om at du sender en ny invitasjon og følger opp at denne blir akseptert.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere/spesialpedagoger, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

