

Vegard S. Kristiansen

# **Friluftsliv som verktøy for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø**

En kvalitativ intervjustudie av hvordan lærere og elever opplever å bruke friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, 2015

Veileder: Per Egil Mjaavatn

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt





## Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler friluftsliv, relasjoner og klassemiljø. Formålet med denne kvalitative studien er å belyse hvordan friluftsliv kan bidra til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Problemstillingen er følgende: Hvordan opplever lærere og elever friluftsliv som virkemiddel i arbeidet for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø?

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med to lærere og ti elever. Alle informantene har deltatt på et prosjekt hvor klassen er sammen i friluftsliv for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Informantenes deltakelse på prosjektet er brukt som utgangspunkt for å snakke med dem om friluftsliv, relasjoner og klassemiljø.

Etter å ha analysert og tolket intervjuene, ble studiens funn delt inn i fire kategorier. Den første kategorien er *Samarbeid og mestring*. I denne kategorien kom det frem at lærerne og elevene opplevde at elevene mestret mye sammen som klasse, og sammen med lærerne sine på tur. Informantene uttrykte at å samarbeide i friluftsliv bidro til at klassen endret sitt syn på seg selv som klasse. Friluftsliv har samtidig mange muligheter for å skape mestring for alle elever. Ved å samarbeide og mestre sammen som klasse og med lærerne, opplevde informantene i min studie at dette bidro til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Den andre kategorien har jeg valgt å kalle *Lek og felles opplevelser*. Denne kategorien bygger på informantenes utsagn om at når de lekte i friluftsliv stilte lærerne og elevene mer likt, og de skapte felles opplevelser. Dette bidro til at lærerne og elevene fikk se nye sider ved hverandre, som kan være et godt utgangspunkt for å styrke en relasjon. Informantene opplevde samtidig at lek og felles opplevelser styrket deres tillitsforhold. Den tredje kategorien er *Å få tid til relasjoner og klassemiljø*. Informantene uttrykte at i skolehverdagen er det mye som tar tid, og at de opplevde det som positivt å sette av tid til å fokusere på relasjoner og klassemiljø gjennom friluftsliv. Tiden brukte de blant annet på gode samtaler. Lærerne opplevde at elever som viser utagerende atferd var roligere på tur, noe som bidro til å frigjøre tid til å styrke de relasjonene som lærerne følte de trengte å forbedre. Lærerne følte at en utfordring med tiden er at det krever tid å styrke relasjoner og endre et klassemiljø. Den siste kategorien har jeg valgt å kalle *Nye roller i en ny arena*. Informantene følte at ved å bruke friluftsliv så ble de frigjort fra mange av de rammene som eksisterer på skolen. Ved å endre rammene fra skolehverdagen, opplevde de å få nye muligheter for kontakt og samspill, som bidro til å styrke relasjonene mellom lærer-elev og elevene seg imellom. Informantene opplevde også friluftsliv som en arena som fremmet nye vennskap mellom elevene.



## **Abstract**

This master assignment deals with outdoor activities, relations and classroom environment. The purpose of this qualitative study is to elucidate how outdoor life helps strengthen relations and promote a good classroom environment. The master thesis question is: *How do the teachers and students experience using outdoor activities as a tool in strengthening the relations and promoting a good classroom environment.*

To answer this thesis I have conducted semi-structured interviews with two teachers and ten pupils. All the informants have participated in a project where the class is together outside doing activities designed to strengthen relations and promote a good environment in the classroom. This project was used as a starting point to talk to the informants about outdoor activities, relations and classroom environment.

After analyzing and interpreting the interviews, the study's findings were divided into four categories. The first category is *Cooperation and sense of empowerment*. In this category it came clear that both teachers and pupils felt that the pupils experienced a great share of mastering together with the rest of the class, and together with their teachers while being outdoors. The informants expressed that working together outdoors contributed to a change in the pupils own view of themselves as a class. Outdoor activities also provided lots of opportunities to experience mastery for the pupils. The informants experienced working together both pupils and teachers, as a good tool to strengthen relations and promote a good class environment. The second category I named *Play and shared experiences*. This category builds upon informants statements about how playing outside kept the teachers and pupils on a more equal footing and made it easier to share experiences. This contributed to teachers and pupils getting to know new sides of each other, which may be a good base to strengthen a relation. The informants also experienced that playing together and sharing experiences strengthened their fiduciary. The third category is *Getting time to work on relations and class environment*. The informants meant that there are too little time in the ordinary school day and that the days spent outside where more open to focus explicit on relations and class environment, which was a very positive experience for the informants and time were spent among others on good conversations. The teachers experienced that pupils who could show externalizing behaviour in the classroom acted calmer outside, something that gave the teachers more time to strengthen other relations. The teachers felt that time could being a challenge because strengthening relations and changing the environment in a class is time consuming. The last category I have chosen to call *New roles in a new arena*. The informants felt that by

using outdoor activities many of the existing frameworks changed. By changing the framework they experienced new opportunities to interact with people, and this helped strengthen the relations between the teachers and the pupils, but also among the pupils. The informants also experienced outside activities as an arena where new friendships could grow.

## **Forord**

Denne oppgavene markerer avslutningen på en lærerik mastergrad i spesialpedagogikk. Det har vært spennende å kunne gå i dybden på et tema som interesserer meg. Prosessen har vært givende og spennende, men har også krevd mye jobb. Det er flere som fortjener en takk nå som denne studien er ferdig.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til lærerne og elevene som ville være informanter i min studie. Dere har delt utrolig mange spennende erfaringer, tanker og opplevelser med meg om tematikken. Deres kunnskaper og vilje til å bidra til min studie har betydd mye. Samtidig har det vært veldig lærerikt å få være med klassen deres på alle turene i friluftsliv. Lederne av relasjonsprosjektet fortjener også en stor takk, at dere lot meg ta utgangspunkt i deres prosjekt for å skrive denne oppgaven setter jeg stor pris på. Dere har samtidig inspirert meg og bidratt til å lære meg mye om friluftsliv og hvordan det kan brukes i skolesammenheng.

Takk til familie og venner for alle oppmuntrende ord og motivasjon underveis. En spesielt stor takk rettes til Knut, Sylvi-Ann, Mari, Morten og Trine Emilie, studietiden i Trondheim og denne oppgaven hadde ikke blitt den samme uten dere!

Til slutt vil jeg takke min veileder, Per Egil Mjaavatn, for oppmuntrende veiledninger og gode faglige diskusjoner.

Trondheim, oktober 2015

Vegard S. Kristiansen





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Om Markaskolen .....	2
1.3	Formål.....	2
1.4	Problemstilling.....	3
1.5	Oppgavens oppbygging .....	3
<b>2</b>	<b>Studiens teoretiske utgangspunkt .....</b>	<b>5</b>
2.1	Relasjoner .....	5
2.1.1	Hvorfor er relasjoner viktig?.....	5
2.1.2	Hvordan jobbe med relasjoner? .....	7
2.1.3	Tillit .....	8
2.1.4	Anerkjennelse .....	8
2.1.5	Relasjoner på tur .....	9
2.2	Klassemiljø .....	9
2.3	Friluftsliv .....	11
2.4	Tidligere forskning på friluftsliv, relasjoner og klassemiljø.....	12
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>15</b>
3.1	Om kvalitativ forskning .....	15
3.1.1	Vitenskapsteoretisk forankring .....	15
3.2	Forskningsintervjuet.....	15
3.3	Utvalg og presentasjon av informanter .....	17
3.4	Intervjuguide .....	19
3.5	Intervjuforberedelser og intervjusituasjonen .....	20
3.6	Transkribering.....	22

3.7	Analyseprosessen .....	23
3.8	Forskerrollen og forforståelse .....	24
3.9	Kvalitet.....	25
3.10	Etiske betraktninger .....	27
<b>4</b>	<b>Funn og drøfting.....</b>	<b>29</b>
4.1	Samarbeid og mestring .....	29
4.2	Lek og felles opplevelser .....	37
4.3	Å få tid til relasjoner og klassemiljøet .....	40
4.4	Nye roller i en ny arena .....	47
4.5	Endringer .....	53
<b>5</b>	<b>Oppsummering og avsluttende kommentarer .....</b>	<b>55</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg 1</b>	<b>Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 2</b>	<b>Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærerne .....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 3</b>	<b>Intervjuguide elevintervjuer .....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 4</b>	<b>Intervjuguide lærerintervjuer .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 5</b>	<b>Member-checking.....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 6</b>	<b>Tillatelse fra NSD .....</b>	<b>75</b>

# 1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan en kan bruke friluftsliv for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. For å belyse dette har jeg intervjuet lærere og elever for å få frem deres erfaringer og tanker om tematikken. Informantene mine har deltatt på Markaskolen, som er et prosjekt hvor friluftsliv blir brukt som utgangspunkt for å jobbe med relasjoner og klassemiljø. Jeg fulgte prosjektet over to måneder og brukte lærere og elevers opplevelser som utgangspunkt for å få frem deres perspektiv på friluftsliv, relasjoner og klassemiljø, både knyttet til prosjektet og mer generelt. Jeg har gjennomført intervjuer med de to lærerne som var med på prosjektet, samt ti av elevene i deres klasse.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forskning viser at friluftsliv kan bedre en klasses samhandling (Drugli, 2012; Edlev 2008; Spurkeland, 2011; Jordet, 2010). I dette ligger det blant annet at elever og lærere kan bli bedre kjent ved å være ute. Gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene seg imellom er viktig for at elevene skal føle tilhørighet og trivsel i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Relasjonen mellom lærer og elev er ifølge Hattie (2009) den viktigste faktoren for læring i skolen og vil samtidig påvirke elevenes trivsel på skolen. I opplæringsloven § 9a-1 kommer det frem at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som bidrar til å fremme deres helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2014). Både forskning og offentlige styringsdokumenter tyder dermed på at relasjoner og klassemiljø er viktige faktorer for å bidra til trivsel og læring for elevene. Derfor er det viktig med kunnskap om ulike tiltak som kan bidra til å bedre relasjoner og klassemiljøet i skolen, for eksempel bruk av friluftsliv.

Jeg har funnet lite forskning som spesifikt omhandler hvordan friluftsliv kan brukes for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Dermed tror jeg det er viktig med mer kunnskap om hvordan bruk av friluftsliv kan påvirke disse faktorene. Jeg håper denne studien vil kunne bidra til å hjelpe lærere, elever og klasser som har utfordringer med relasjoner eller klassemiljøet.

Jeg har alltid vært interessert i friluftsliv, med tanke på betydningen av aktivitet og reduisering av sittestilling (jf. Helsedirektoratet, 2015), men også hvordan dette kan brukes på en hensiktsmessig måte i skolen. Jeg ønsket derfor å snakke med lærere og elever som har erfaring med bruk av friluftsliv i skolesammenheng, og i den forbindelse mener jeg at prosjektet Markaskolen er et godt utgangspunkt.

## **1.2 Om Markaskolen**

Markaskolen er et kommunalt prosjekt som er tilknyttet det spesialpedagogiske arbeidet i Trondheim kommune. Målgruppen er klasser på barneskolen som har samspillvansker. Prosjektets hovedfokus er å styrke relasjoner i klassen og fremme et godt klassemiljø. Det jobbes både med lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner. Prosjektet varte i omtrent to måneder, og en klasse sammen med sine to kontaktlærere deltok på hele prosjektet. Prosjektet er organisert ved at klassen benytter en dag i uka til friluftsliv. Aktiviteter på disse friluftslivdagene var blant annet gå på ski, bygge gapahuk, lage bål og matlaging. Prosjektlederne har ansvar for innholdet og organisering av utedagene, slik at lærerne kan fokusere på å styrke relasjonen til elevene i sin klasse og jobbe med klassemiljøet. Et overordnet mål er å jobbe med relasjoner og klassemiljø, noe jeg synes gjorde prosjektet til et spennende utgangspunkt for min studie.

Klassen jeg fulgte, er en av de første klassene som var med på prosjektet, så prosjektet kan anses som et relativt nytt tiltak i spesialpedagogisk sammenheng. Det finnes også andre tiltak hvor friluftsliv blir brukt i klasser som opplever utfordringer. Det er derimot ingen prosjekter som jobber på helt samme måte som dette, og med det fokuset dette prosjektet har på relasjoner og klassemiljø. Samtidig skiller prosjektet seg fra andre tiltak ved at lærerne bare fokuserer på relasjoner og klassemiljøet, mens det er prosjektlederne som har ansvar for alt annet. Det er et utviklet prosjekt, derfor håper jeg at min oppgave kan tilføre feltet ny og viktig kunnskap.

## **1.3 Formål**

Formålet med denne studien er å belyse hvordan friluftsliv kan bidra til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Ved å få frem både lærere og elevenes opplevelser av å bruke friluftsliv til å fremme relasjoner og skape et godt klassemiljø, håper jeg å bidra til en god og bred forståelse av hvordan en kan bruke friluftsliv til å jobbe med relasjoner og klassemiljø. Jeg håper at min masteroppgave kan føre til at både dette prosjektet videreutvikles og at det inspirerer andre til å etablere lignende tiltak eller å implementere virksomme elementer fra dette i andre tiltak. Jeg håper også at denne oppgaven kan inspirere lærere, pedagoger og andre voksne som jobber med barn og unge til å bruke friluftsliv i sin praksis for å jobbe med relasjoner og klassemiljøet.

## **1.4 Problemstilling**

Problemstillingen for denne oppgaven er *«Hvordan opplever lærere og elever friluftsliv som virkemiddel i arbeidet for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø?»*

Med utgangspunkt i relasjonsprosjektet som klassen jeg har fulgt har deltatt på, vil jeg se på hvordan de opplever å bruke friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Ved å ta utgangspunkt i informanter som har deltatt på et relasjonsfremmende prosjekt i friluftsliv, håper jeg å få rike og detaljerte beskrivelser. Jeg vil i min studie hovedsakelig løfte frem hvordan lærerne og elevene generelt opplever å bruke friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø, men noen av deres erfaringer vil også spesifikt omhandle relasjonsprosjektet de har deltatt på. Informantene har og gjort mange nye erfaringer knyttet til friluftsliv ved å delta på relasjonsprosjektet, noe som medfører at utsagnene deres både omhandler friluftsliv generelt, og opplevelser direkte til relasjonsprosjektet. Mitt hovedfokus knyttet til relasjoner vil være lærer-elev relasjonene, da det er dette lærerne i min studie følte var de viktigste relasjonene å jobbe med i klassen da de ble med på prosjektet. Jeg vil allikevel også se på hvordan friluftsliv kan påvirke relasjonene mellom elevene, da dette også er et av målene med prosjektet.

Deltakerperspektivet vil bli løftet frem i oppgaven min, da jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere og elever opplever å bruke friluftsliv for å jobbe med relasjoner og klassemiljøet. Schibbye (2009) påpeker at elever og lærere har rett til hver sin opplevelse av en relasjon. Dette innebærer at elever og lærere ofte vil kunne vurdere relasjoner ulikt. På bakgrunn av dette understreker Drugli (2012) at når en skal evaluere lærer-elev relasjoner så bør både elever og lærere benyttes i studien. Å løfte frem elever og læreres opplevelser, erfaringer og tanker knyttet til friluftsliv, relasjoner og klassemiljø, vil være sentralt i min oppgave.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. Etter dette innledningskapittelet følger et teorikapittel hvor det vil bli redegjort for relevant teori knyttet til relasjoner, klassemiljø og friluftsliv, samt tidligere forskning på tematikken. I kapittel tre, metodekapittelet vil det bli redegjort for relevante deler av kvalitativ forskning og alle metodiske valg som jeg har tatt før og underveis i min studie. Deretter følger funn og drøfting, hvor jeg vil presentere mine funn og drøfte de i lys av teori og tidligere forskning. Dette funnkapittelet inneholder avslutningsvis et underkapittel hvor det vil bli presentert noen endringer klassen opplever ved å ha jobbet med relasjoner og klassemiljøet i friluftsliv. Kapittel fem inneholder en oppsummering og

avsluttende kommentarer til min studie. Etter dette følger litteraturliste og vedlegg, som innebærer intervjuguidene til lærer og elev intervjuene, member-checking, samtykkeskjemaer og tillatelse fra NSD.

## **2 Studiens teoretiske utgangspunkt**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske utgangspunkt. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for teori som omhandler relasjoner. Deretter vil jeg presentere teori om klassemiljø og friluftsliv i en læringsituert og relasjonell sammenheng. Under disse tre hovedkategoriene vil og annen relevant teori bli belyst, som klasseledelse og mestring. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg redegjøre for tidligere forskning som er knyttet til hvordan friluftsliv kan påvirke relasjoner og klassemiljø. Teorien i dette kapittelet vil kunne utfylle hverandre og sammen skape et grunnlag for å forstå studiens tematikk og relevans.

### **2.1 Relasjoner**

#### **2.1.1 Hvorfor er relasjoner viktig?**

En relasjon innebærer en forbindelse eller et forhold mellom to personer som påvirker hverandre (Moen, 2011). Relasjonen mellom lærer og elev er en sentral faktor i skolen for å fremme elevers positive atferd i skolen, og for å øke deres trivsel og motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter og ha lyst til å lære. Å investere tid og energi på relasjonen til elevene vil kunne føre til positiv effekt på elevenes emosjonelle og sosiale sider og på deres faglige læring (Drugli, 2012). Kjernen i en god relasjon innebærer å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Relasjoner innebærer også faktorer som ikke er synlige i et samspill, som personers tanker og holdninger til hverandre (Spurkeland, 2012). Gode relasjoner til elevene vil gjøre det lettere for læreren å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og interesser. Hvis læreren kjenner til elevens interesser, kan læreren for eksempel knytte forklaringen av en faglig utfordring til dette, noe som høyst trolig vil øke elevens motivasjon for å forstå det læreren gjennomgår (Drugli, 2012; Nordahl, 2010). Læreren bør videre vise en genuin interesse for hver elev, og bry seg om deres liv utenfor skolen og hva de interesserer seg for (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Lærere vil også trives bedre i jobben når de har gode relasjoner til sine elever. Lærere som derimot opplever negative relasjoner til sine elever, vil i verste fall kunne føre til at de føler håpløshet og utbrenthet (Drugli, 2012; Moen, 2011).

Drugli (2012) påpeker at lærerne må være åpne med hverandre om hvordan relasjonene er til sine elever, slik at de sammen i utfordrende situasjoner kan drøfte hva som kan gjøres for å bedre relasjonen. Læreren og eleven kan vurdere relasjonen ulikt, derfor kan det være viktig å inkludere elevene i vurderingen av lærer-elev-relasjonen. Ved å løfte frem begge parter opplevelse av relasjonen vil det gi et godt utgangspunkt for å jobbe videre med å styrke den.

Dette støttes og av Schibbye (2009), som sier at både lærer og elev har rett til å ha hver sin opplevelse av en relasjon. Nordahl (2010) understreker at et moderne elevsyn innebærer at elevens opplevelse er sann for eleven, og at man derfor bør være oppmerksom på å løfte frem elevenes perspektiv.

Elever både lærer mer av, og hører mer på lærere som de har en god relasjon til, respekterer og stoler på. For å etablere og opprettholde en god relasjon så er det virkningsfullt å finne en god balanse mellom varme og tydelighet (Bergkastet & Andersen, 2013). Relasjoner avhenger av samhandling og kommunikasjon, og utvikler seg over tid. Det kreves både en innsats for å etablere gode relasjoner, og for å kontinuerlig opprettholde de.

For å fremme et godt miljø i klassen er det også viktig med gode relasjoner elevene seg imellom. Forskning viser at lærer-elev-relasjoner også påvirker relasjonen mellom elevene. Den atferden læreren viser overfor elevene, vil kunne påvirke elevens syn på den aktuelle eleven. Læreren er en viktig rollemodell for elevene, og derfor vil elevene kunne vurdere hvem de liker og ikke i klassen ut ifra hvordan relasjon læreren har til elevene i klassen (Drugli, 2012). Elever som har en positiv relasjon til læreren sin, har ofte også positive relasjoner til medelevene sine (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Dette viser igjen hvor viktig det er at læreren er bevisst på egen atferd overfor enkeltelever, da det også vil påvirke forhold utover egen relasjon til eleven (Drugli, 2012).

Spurkeland (2012) hevder at relasjonsbygging kanskje er vår tids viktigste kompetanse. Relasjonsbygging kan forklares som en kombinasjon av holdninger, ferdigheter og kunnskaper. Samtidig så innebærer det en mental bevissthet om viktigheten av å etablere, utvikle og pleie relasjoner (Spurkeland, 2012). For å skape gode lærer-elev relasjoner så er det viktig at læreren har relasjonskompetanse. Dette innebærer de ferdigheter, kunnskaper, evner og holdninger som er med på å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012). Relasjonskompetanse blir i St. Meld. Nr. 11 (2008–2009): *Læreren. Rollen og utdanningen* fremhevet som er viktig kompetanse alle lærere bør praktisere (Kunnskapsdepartementet, 2009). Å være villig til å tilpasse sin egen atferd til elevens behov og være bevisst på hvordan man selv er i samspillet med ulike elever er en viktig del av relasjonskompetansen (Drugli 2012).

I negative lærer-elev-relasjoner forekommer ofte konflikter, sinne, trass, engstelse, kritikk og mistillit. I slike relasjoner trives hverken læreren eller eleven, noe som kan føre til at de unngår hverandre. Dette vil kunne skape en ond sirkel, ved at mangelen på kontakt gjør at de ikke får anledning til å skape nye og positive erfaringer med hverandre, som kanskje kunne bedret den negative relasjonen (Drugli, 2012). I relasjoner preget av konflikter, vil ofte elever



unngå å spørre læreren om hjelp og læreren vil i liten grad kontakte eleven for å hjelpe og vise støtte. Dette vil i stor grad begrense elevenes læring på skolen (Pianta, 1999).

### **2.1.2 Hvordan jobbe med relasjoner?**

Relasjoner er ikke noe ekstra i tillegg til det lærerne ellers gjør, men noe som er der hele tiden på grunn av kontakten og samspillet med elevene. Selv om man som elev eller lærer ikke er bevisst på det, så utvikles relasjonene hele tiden og de vil ha mye å si for hvordan både elevene og lærere har det på skolen. Lærernes bevissthet om hvor viktig relasjonene er, vil ha mye å si for hvordan livet blir på skolen (Drugli, 2012). I alle møter med mennesker har man muligheten til å gjøre andre gode. Spurkeland (2012) beskriver dette som hver personlig relasjonell påvirkning som får andre til å føle seg psykisk sterkere, mer kompetent og får de til å ta i bruk det beste i seg.

Drugli (2012) påpeker at relasjoner er dynamiske, ved at de hele tiden kan endre seg. Lærere kan ikke styre alle faktorer i en relasjon, men man kan alltid sørge for å ta grep og ansvar for sin egen rolle i relasjonen. Det er et asymmetrisk maktforhold i relasjonen mellom lærer og elev. Dette innebærer at det alltid er den voksne som må ta ansvar når relasjonen trenger å forbedres (Juil & Jensen, 2004; Moen, 2011). Når relasjoner trenger å styrkes, kan lærerens innstilling på å jobbe med egen klasseledelse, kommunikasjon og holdninger være en viktig faktor for å fremme positive relasjoner til elevene. Relasjoner er ofte noe mer abstrakt enn det vi kan se, ved at de inkluderer tanker og holdninger personer har om hverandre (Drugli, 2012). Juil og Jenssen (2004) beskriver lærerens evne til å se den enkelte elev på elevens egne premisser og tilpasse sin egen atferd til vedkommende som sentralt i relasjonskompetanse. Elevenes oppfatning av sin relasjon til læreren vil nemlig kunne påvirke hvordan elevene har det på skolen, samt deres faglige og sosiale utvikling (Moen, 2011). Studier viser at relasjoner påvirker hvordan atferd elever viser på skolen (Overland, 2011).

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet virker inn på kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Ved at barnets to viktigste utviklingsarenaer samarbeider og har en god dialog, vil dette bidra til å styrke relasjoner mellom lærere og elever (Drugli, 2012). Foreldrene bør få frem sine tanker og meninger, slik at skolen og hjemmet kan ha en dialog for å samarbeide om det beste for eleven (Bergkastet et al., 2009). En grunn til at dette samarbeidet er betydningsfullt for relasjonene ser ut til å være at når læreren har et godt samarbeid med hjemmet, har læren tydeligere forventninger til hva samspillet med eleven skal inneholde (Pianta, 1999).

For å skape gode relasjoner til sine elever, må læreren jobbe for å bli kjent med hver enkelt elev i klassen. Et godt virkemiddel er å bruke elevens navn og være opptatt av hva som

skal til for at eleven skal lykkes på skolen (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Å bruke noe positiv tid på hver elev i klassen er sentralt, og det er spesielt viktig overfor elever som kan oppleves som utfordrende eller tilbaketrukket. Elever med internaliserte vansker tar sjeldnere selv kontakt med læreren, noe som kan gjøre det utfordrende å skape en positiv relasjon. Overfor elever som er stille i skolehverdagen er det viktig at læreren er ekstra oppmerksom og bevisst forsøker å skape en positiv relasjon til de (Drugli, 2012). For elever som er utagerende og krever mer oppmerksomhet i klasserommet kan det være utfordrende for relasjonen til læreren om de ofte viser forstyrrende og negativ atferd i klassen. Dette kan føre til irritasjon og en uønsket relasjon for læreren og elevene. For å skape en positiv relasjon til elever som utagerer er det viktig å være bevisst på hvordan man opptrer overfor eleven i utfordrende situasjoner, og prøve å være i forkant av problematferden (Drugli,2012).

### **2.1.3 Tillit**

Spurkeland (2012) hevder at tillit er selve bærebjelken i en relasjon. Tillit kan beskrives som en følelse som bygges ved gjentakende tillitsvekkende handlinger (Spurkeland, 2012). For at tilliten i en relasjon skal være god, må begge parter føle omtrent det samme (Spurkeland, 2012). Når det er tillit mellom en lærer og elev, så stoler de på hverandre. Tillit skaper rom for å være forskjellige, og tilpasse samspillet til hverandres personlighet (Drugli, 2012). En forutsetning for å etablere tillit er at partene innstiller seg på hverandre og er villige til å gi av seg selv (Kristiansen, 2005). En risiko ved dette er at når man gir av seg selv så gjør man seg sårbar, og man risikerer å bli avvist. Om en lærer jobber hardt for å få tillit hos en elev og blir møtt med likegyldighet eller avvisning, så vil læreren kunne bli såret og irritert (Drugli, 2012). I slike tilfeller bør læreren reflektere over det som har skjedd og hvorfor. Alle elever er ikke vant til å bli møtt med tillit, så i noen tilfeller vil det kreve ekstra innsats og tålmodighet for at eleven skal ta imot lærerens tillit. Tillit og gode relasjoner mellom lærer og elev vil gradvis utvikles når de er del av et positivt samspill hvor det er rom for både nærhet og distanse (Drugli, 2012). Alle tillitsforhold må vedlikeholdes for å opprettholdes (Spurkeland, 2012). En forutsetning for tillit er at lærer og elev blir godt kjent med hverandre. For læreren så betyr det at han eller hun bør by på seg selv som person.

### **2.1.4 Anerkjennelse**

Linder (2012) trekker frem anerkjennelse som en viktig del av en god relasjon. Viktige faktorer ved anerkjennelse er aksept, lytting, bekreftelse, forståelse og respekt (Schibbye, 2009). Å vise elevene at en som lærer har sett de vil kunne være en anerkjennende handling som bidrar til å styrke

relasjoner. En av skolens oppgaver er å anerkjenne og støtte elevene, slik at de føler seg verdifulle på bakgrunn av sin eksistens, og ikke bare på bakgrunn av prestasjoner (Linder, 2012). Deci og Ryan (1985) påpeker at alle mennesker har et sterkt grunnleggende behov for å føle en positiv anerkjennelse fra andre. Anerkjennelse innebærer bekreftelse, og handler om å møte elevene og gi de bekreftelse på deres opplevelse av verden (Linder, 2012). Det er hvordan barn opplever de voksnes bekreftelse og tilbakemeldinger som er sentralt, ikke den voksnes intensjon (Nordahl et al., 2005). For å kunne styrke relasjonene til elever, så er det viktig at den enkelte lærer klarer å se sin egen påvirkning i de relasjonene som er utfordrende og trenger å styrkes (Linder, 2012). Ved å være bevisst på å forstå elevenes handlinger og intensjoner, og bekrefte disse vil elevene kunne føle seg anerkjent (Edlev, 2008). En anerkjennende lærer må være motivert, være oppmerksom på elevenes behov samt ha et personlig engasjement.

### **2.1.5 Relasjoner på tur**

Å gjøre noe konkret sammen kan være en god måte for å bli bedre kjent med hverandre og vil kunne bidra til å fremme et tillitsforhold (Drugli, 2012). Ved lærerskifter og ulike overganger er det en utbredt praksis i skolesammenheng at den nye læreren bruker tid sammen med elevene utenfor klasserommet. Tilbakemeldingene er preget av at begge parter uttrykker at de blir raskere kjent med hverandre ved å sammen gjennomføre aktiviteter utenfor klasserommet (Drugli, 2012).

Å dra på tur og legge til rette for aktiviteter hvor elevene kan vise frem nye sider av seg selv kan være et godt pedagogisk virkemiddel for å styrke lærer-elev-relasjoner. Lærerne kan da få muligheten til å bli kjent med elevene på en annen måte, og elevene kan få et nytt syn på læreren. Å endre de daglige rammene i skolehverdagen vil gi nye muligheter for kontakt og samspill, og vil gjerne bedre relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012).

## **2.2 Klassemiljø**

Klassemiljø er et vidt begrep som inkluderer flere forhold i skolehverdagen. I St. Meld. 22 (2010 – 2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter* står det at et godt klassemiljø skaper motivasjon for å lære og komme på skolen hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2011). I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* er et av punktene at alle nyutdannede lærere skal ha kunnskap om klassemiljø, klasseledelse og om utvikling av gode relasjoner til elevene, og mellom elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010). I offentlige styringsdokumenter kommer det frem at skolekulturen, relasjonene mellom læreren og elevene og elevene seg imellom og det pedagogiske arbeidet på skolen vil kunne påvirke

hverandre gjensidig (Kunnskapsdepartementet, 2011). Elevenes klassemiljø vil altså kunne påvirkes av relasjonene i klassen, og relasjonene vil kunne påvirke klassemiljøet. At det er et overordnet mål fra offentlige styringsdokumenter at alle elever skal være i et godt klassemiljø, kan sees i lys av opplæringsloven § 9a-1, hvor det står nedfelt at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som bidrar til å fremme deres helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2014). Skaalvik & Skaalvik (2013) påpeker at faktorer som fysiske forhold, lærestoff, læremidler, arbeidsformer, relasjoner og holdninger vil kunne påvirke elevenes skolehverdag. Klassemiljø kan altså forstås som et overordnet begrep som omhandler klassens miljø, og hvordan elevene har det i klassen.

Et godt klassemiljø er avhengig av gode relasjoner mellom lærer og elev, og elevene seg imellom. Klassemiljøet innebærer både organisatoriske og emosjonelle faktorer, derfor er det viktig å være opptatt av elevenes opplevelse av klassemiljøet. Det er deres opplevelse av klassemiljøet som vil ha betydning for deres motivasjon, prestasjoner, selvoppfatning og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å skape et godt og inkluderende klassemiljø er en langsiktig og kontinuerlig prosess, som krever at lærerne jobber målrettet og er tålmodige (Bergkastet & Andersen 2013).

Et viktig faktor for et godt klassemiljø er lærerens klasseledelse (Nordahl, 2010). Klasseledelse kan beskrives som læreres kompetanse i å holde orden og skape arbeidsro ved å fremme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (Ogden, 2009). Hvordan læreren leder klassen vil kunne ha mye å si for hvordan klassemiljøet blir. Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lærerens kompetanse er avgjørende for en god klasseledelse. Lærerens kompetanse omhandler ifølge Bergkastet & Andersen (2013) lærerens relasjonskompetanse, evnen til å etablere og opprettholde regler sammen med klassen og didaktisk kompetanse. Dette innebærer å være faglig dyktig samtidig som man sørger for tilrettelagt og fleksibel undervisning. En god klasseleder er opptatt av et godt samarbeid med skoleledelsen, andre lærere og foreldre (Bergkastet & Andersen, 2013). I denne sammenheng er det blant annet viktig at lærer og skoleledelsen har god kommunikasjon så de jobber mot de samme målene, at man samarbeider med de andre lærerne som er involvert i klassen slik at de kan handle forutsigbart overfor elevene, og at de samarbeider med foreldrene slik at læreren vet hva slags behov eleven har (Bergkastet & Andersen, 2013).

En viktig del av å lede en klasse handler om å sørge for at undervisningsaktivitetene blir gjennomført på en god måte, samtidig som man ivaretar relasjonene til elevene (Bergkastet et al., 2009). Som klasseleder bør man vite hvordan man kan være både reaktiv og proaktiv.

Reaktiv klasseledelse handler om å handle i etterkant av situasjoner, mens proaktiv klasseledelse handler om å arbeide for å ligge i forkant av situasjoner (Bergkastet et al., 2009).

### 2.3 Friluftsliv

Aktiviteter som inngår i begrepet friluftsliv kan være så mangt. Det kan være alt fra en lokal sykkeltur til lengre turer i skog og mark (Edlev, 2008). Barn har et stort behov for å bevege seg fordi når hjernen skal utvikle seg fungerer sanseopplevelser som næring. Gode opplevelser og godt humør fører til at man åpner sinnet og tenker på måter som er mer kreative, tolerante, konstruktive, og imøtekommende (Fredrickson, 2009). Edlev (2008) hevder at å finne glede i å være aktive ligger i menneskers natur.

En fordel ved å bruke friluftsliv i en pedagogisk sammenheng er at det i høy grad legger til rette for felles løsning av praktiske oppgaver. Turer gir muligheter hvor alle elevene kan skape felles opplevelser, hjelpe hverandre og samarbeide for å nå felles mål. Edlev (2008) kaller dette «*det felles tredje*». Begrepet innebærer felles opplevelser, interesser og arbeidsoppgaver som to eller flere mennesker gjør sammen. Oppmerksomheten rettes mot en felles aktivitet, hvor den enkeltes fokus kan flyttes vekk fra selvopptatthet og konfrontasjon og over til samarbeid, ansvarlighet og fellesskap. Edlev (2008) påpeker at dette kan ha stor betydning for utviklingen av relasjoner. Dette støttes blant annet av Jordet (2007), som påpeker at lærere opplever at det oppstår bedre relasjoner utenfor klasserommet. Lærere gir uttrykk for at de har det hyggeligere med elevene når de er utenfor klasserommet (Jordet, 2007). Det kan også åpne opp for gode pedagogiske muligheter til å styrke barns selvtillit og identitet. Naturen er mangfoldig og gir barn mange måter å utfolde seg på. Det skaper rom for nysgjerrighet, opplevelser og fellesskap som kan være med på å samle klassen. Å være sammen om oppgaver og aktiviteter i naturen kan tilrettelegge for utviklingen av relasjoner og fellesskapsfølelse (Edlev, 2008).

Ved å dra ut av klasserommet endrer rammene seg, og faste rutiner og fastlåste roller kan brytes opp. Dette vil kunne gjøre at lærerne og elevene stiller mer likt, noe som er et godt utgangspunkt til å styrke relasjonene. De vanene og rollene som eksisterer i klasserommet vil ikke nødvendigvis være like utenfor klasserommet, noe som kan skape nye muligheter for samhandling. Når man er ute er aktivitetene ofte tilpasset til samarbeid og gir rom for kreativitet. Dermed kan det legges til rette for at alle elevene bidrar og får nye positive opplevelser om seg selv og om sine medelever (Edlev, 2008). Som pedagog har en i disse situasjonene en unik mulighet til å delta på elevenes aktiviteter og arbeide aktivt med samspill, kommunikasjon og relasjoner (Edlev, 2008).

Når en er på tur har en et mye større rom å forholde seg til, noe som gir elevene større mulighet til å bevege seg fritt rundt. Edlev (2008) påpeker blant annet at dette fører til at elevene kan slippe følelsen av å kontinuerlig bli evaluert av de andre i klassen. Elevene kan i dette rommet utforske sitt forhold til trygghet og utfordringer, og slik også bli bedre kjent med seg selv. Jordet (2007) påpeker at lærere opplever at utedager preges av en positiv atmosfære og mindre kjefting og konflikter enn i klasserommet. I utesituasjoner kan en trekke seg unna situasjoner og en kan bruke eventuelle negative følelser og energi til fysiske aktiviteter istedenfor på konflikter. Det synes å være enighet i pedagogiske miljøer om at å være ute og gjøre aktiviteter og oppgaver i et annet miljø reduserer konflikter og fremmer utviklingen av sosiale og følelsesmessige forhold (Edlev, 2008).

Læring og aktiviteter ute i friluft mobiliserer mange sanser samtidig hos elevene (Buaas, 2009). Dette gir muligheter hvor barnet kan knytte seg til læringen i større grad enn ved å bruke en mer teoretisk undervisning. Læringen ute bør knyttes til praktiske erfaringer fra virkeligheten (Buaas, 2009). Når man er ute i naturen utvikler man seg både faglig og personlig (Edlev, 2008). Å gjøre faglige oppgaver utendørs legger godt til rette for at oppgavene tilpasses elevenes mestringsnivå og fører til indre motivasjon (Dahlgren og Szczpanski, 2001). Alle aldersgrupper kan oppleve mestring og få gode opplevelser ute. For å tilpasse oppgavene bør en legge liten vekt på oppgaver eleven antageligvis ikke vil klare (Befring, 2012). Oppgaver som eleven derimot vil kunne klare med støtte betegnes som elevens nærmeste utviklingszone, og skaper et godt utgangspunkt for at eleven skal mestre (Vygotsky, 1978).

Når friluftsliv blir brukt i pedagogisk sammenheng bør de voksne være opptatt av en grundig tilretteleggelse, god organisering og ivareta sikkerheten på en forsvarlig måte (Edlev, 2008). Områder hvor utendørspedagogikk vil kunne fungere godt er for eksempel i skogen, på fjellet og i fjæra. Men det ligger også uante muligheter i skolegårdene, på lekeplassen og andre steder ute i nærmiljøet (Buaas, 2009). Det viktigste er hvordan det pedagogiske arbeidet gjennomføres ute. Edlev (2008) understreker at naturen i seg selv ikke garanterer elevenes utviklingsmuligheter. Naturen kan ikke ses på som «en pedagogisk sovepute», men må betraktes som en gunstig ramme for å gjennomføre hensiktsmessige og gjennomtenkte pedagogiske tiltak.

## **2.4 Tidligere forskning på friluftsliv, relasjoner og klasse miljø**

Det er blitt gjort mye forskning på friluftsliv, og bruken av det i skolen. Tanken om elevene som aktivt forskende i eget lokalmiljø har vært med i alle læreplanene i etterkrigstida (Jordet, 2010). Allikevel så er det lite av forskningen som har sitt hovedfokus på sammenhengen

mellom friluftsliv og relasjoner og klassemiljø. Når det gjelder forskning på friluftsliv i skolen, er det verdt å merke seg at begrepsbruken kan variere. Begreper som ofte blir brukt i norsk sammenheng er for eksempel «friluftsliv», «naturen», «nærmiljøet», «uterommet» og «uteskole». I engelskspråklige land brukes ofte begrepene «outdoor education», «outdoor activities» og «forest school». Selv om begrepsbruken varierer, så omhandler alle disse begrepene mye av det samme. De handler alle om å flytte deler av skolehverdagen utenfor klasserommet. Samtidig så legges det ofte vekt på at det ikke bare er fokus på faglige aktiviteter, men også på aktiviteter som bidrar til utviklingen av fysiske og sosiale ferdigheter. Derfor vil også forskning og litteratur som bruker andre begreper enn «friluftsliv» være relevant for min studie.

Jordet (2007) er en av de som har forsket på bruken av friluftsliv i skolen. I sin forskning om uteskole fant han ut at lærere opplever at det oppstår bedre relasjoner mellom lærere og elever utenfor klasserommet. Lærere hadde det hyggeligere med elevene ute, og naturen skapte rom for opplevelser og fellesskap som kan være med å samle klassen. Jordet (2007) fant også ut at utedager preges av en positiv stemning med mindre kjefting og konflikter enn i klasserommet. Dette støttes også av mye annen forskning, noe Edlev (2008) understreker med å hevde at det i pedagogiske miljøer synes å være enighet om at å være ute og gjøre aktiviteter og oppgaver i et nytt miljø reduserer konflikter og fremmer utviklingen av sosiale og følelsesmessige forhold.

Mye forskning konkluderer med at klasserommet er begrensende for mange elever. Befring & Duesund (2012, s. 462) sier at «Skolen er i utpreget grad en sitte- og lytteplass, dårlig tilpasset barns store aktivitetsbehov». Frøyland (2010) påpeker at det er mange læringsarenaer utenfor klasserommet som byr på verdifulle muligheter man ikke får i klasserommet. Ofte sitter elevene for det meste stille inne i klasserommet, og de vanligste aktivitetsformene er å snakke, å høre etter, å lese og skrive. Kroppslig aktivitet blir sett på som forstyrrende, noe som representerer et reduksjonistisk syn på elevenes muligheter for å lære og mestre. Haug (2010) påpeker at nyere skoleforskning støtter at denne oppfatningen er vanlig i skolen. Jordet (2010) hevder at mange elevers behov for å være aktive disiplineres, noe som er med på å sosialisere elevene til et stillesittende liv.

Fiskum & Jacobsen (2012) hevder i *Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances* at uteskole skaper muligheter for fri lek, noe som kan bidra til læring, trivsel og mestring. De fant videre ut at når elever er ute har de muligheten til å bevege seg fritt i et større rom, noe som er med på begrense problematferd.

Sarah Knight har skrevet flere bøker om hvordan «forest school» blir brukt i England, Skottland og Wales. Siden begrepet ble innført i den engelske skolen i 1995 påpeker hun at bruken av uteskole har økt betraktelig i landene siden det. Hennes bøker «*Forest School for all*» (2011) og «*Forest School and outdoor learning in the early years*» (2013) kan trekkes frem i denne sammenheng. Knight (2013) løfter frem sosiale ferdigheter, motivasjon, konsentrasjon og muligheter for læreren å se elevene på en ny måte som viktige faktorer ved å bruke uteområder i skolesammenheng. Å ta med klassen ut i friluft vil kunne virke som en ny start for elevene, og elever vil ofte vise en annen atferd og nye sider ved seg selv ute i friluftsliv (Knight, 2011).

Som nevnt tidligere er det lite forskning som har hovedfokus på hvordan friluftsliv kan brukes til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Samtidig så tar mye av forskningen utgangspunkt i lærerens erfaring med å bruke friluftsliv i skolen. Ved å både løfte frem elevperspektivet og lærerperspektivet, samt ha et tydelig fokus på hvordan friluftsliv kan brukes til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø, håper jeg at min forskning kan tilføre feltet nyttig kunnskap.



### **3 Metode**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene ved kvalitativ forskning og alle metodiske valg jeg har gjort i min studie. Innledningsvis vil jeg si noe om hva kvalitativ metode er, metodens vitenskapelig forankring og hva et forskningsintervju innebærer. Deretter vil jeg presentere utvalg deltakerne, intervjuguide, intervjuforberedelser og intervjusituasjonen. Etter dette vil jeg gjøre rede for transkribering, analyseprosessen, forskerrollen og forforståelse, kvalitet og etiske betraktninger. Gjennomgående for dette metodekapittelet vil være at jeg både redegjør for de forskjellige underkapitlenes kjennetegn i kvalitativ metode, og hva jeg har gjort i min studie. Postholm (2010) påpeker at problemstillingen styrer hvilken metode som vil være hensiktsmessig å bruke. På bakgrunn av dette ble kvalitativ metode med intervju valgt som datainnsamling i min studie.

#### **3.1 Om kvalitativ forskning**

I kvalitativ forskningsmetode går man i dybden på et avgrenset felt for å få en forståelse av informantenes perspektiv og forestillinger om feltet. Det er informantene sine oppfatninger og forestillinger av sin egen verden som skal løftes frem. Guðmundsdóttir (2011) beskriver dette som det viktigste formålet med all kvalitativ forskning. Målet er å skape en forståelse av hvordan personer opplever og forstår forskjellige fenomener (Dalen, 2013).

##### **3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Kvalitativ forskning er en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien tar utgangspunkt i at den virkelige verden er den vi mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012). En fenomenologisk tilnærming forutsetter at forskeren viser åpenhet for deltakerens opplevelser, ikke lar seg styre av egen forhåndskunnskap og gjennom hele forskningsprosessen vektlegger detaljerte beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2012). Som forsker har man her en unik mulighet til å få innblikk i deltakernes egne perspektiver og beskrive verden slik deltakerne opplever den.

#### **3.2 Forskningsintervjuet**

Datainnsamlingen i kvalitativ metode preges ofte av en nærhet mellom forsker og informant (Guðmundsdóttir, 2011). Dette kommer tydelig til uttrykk i observasjon og intervju, som er de to mest brukte formene for datainnsamling i kvalitativ metode (Thagaard, 2013). Vi kan skille mellom strukturerte intervju, semistrukturerte intervju og åpne intervju (Thagaard, 2013). Det er det semistrukturerte intervjuet som er vanligst i kvalitativ metode. At intervjuet er

semistrukturert betyr at det hverken er en helt åpen samtale, eller at det er strukturert som en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2012). Et semistrukturert intervjuet legger til rette for en dialog som tillater at intervjuobjektet er med og styrer samtalen (Thagaard, 2013). Informantene skal her ha mulighet til å fortelle sine egne fortellinger, og på denne måten kan forskeren få kunnskap om informantens perspektiv (Moen, 2011). Intervjuet gjennomføres med en intervjuguide, som tar for seg intervjuets temaer. Intervjuguiden inneholde konkrete spørsmål, og ha rom for oppfølgingsspørsmål. Intervjuet blir vanligvis transkribert, slik at den transkriberte teksten og lydopptaket danner grunnlag for den etterfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Datainnsamlingen i kvalitativ forskning kjennetegnes ved at den er preget av fleksibilitet. Datainnsamlingen, analysen og tolkning kan betraktes som overlappende aktiviteter. Et særpreg for den kvalitative datainnsamlingen er at forskeren reflekterer over hvordan materialet kan fortolkes ute i felten. I praksis kan dette for eksempel føre til at strategien for å samle inn data endres noe underveis (Thaagard, 2013).

Det er også et særtrekk ved datainnsamlingen at forskeren tilbringer mye tid på forskningsstedet, og ofte benytter seg av flere forskjellige datainnsamlingsstrategier (Dalen, 2013). Når man skal samle inn data i kvalitativ metode, så er det viktig at forskeren forstår og beskriver konteksten til forskningsdeltakerne og forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). Å forstå situasjonen og settingen som forskningsdeltakerne lever i er essensielt, da dette vil kunne påvirke hvordan de forholder seg til fenomenet som blir studert.

Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å bruke et kvalitativt intervju har forskeren en unik mulighet til å få fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever forskjellige sider ved et fenomen. Det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet til å få innsikt i deltakernes egne tanker, erfaringer og følelser (Dalen, 2013). Gjennom et intervju er målet at forskeren og informanten sammen skal konstruere kunnskap. Det er en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. I et forskningsintervju er det forskeren som har bestemt tema, og som kontrollerer samtalen ved å bestemme hvilke spørsmål som stilles. Det er altså et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen, hvor det er forskeren som har makten (Kvale & Brinkmann, 2012). Samtidig kan informanten være med på å styre retningen til intervjuet ved å ta opp uventet og interessante temaer som forskeren kan følge opp (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2012). Det er intervjupersonens opplevelse av temaet som skal frem, mens forskerens egne holdninger og meninger holdes utenfor samtalen. I et intervju er intervjuerens praktiske ferdigheter og

personlige vurderinger sentrale. Et intervju følger ikke en helt forhåndsbestemt mal, ved at en sammen med deltakeren kan komme inn på uventete temaer. Kvale & Brinkmann (2012) sammenligner det kvalitative forskningsintervjuet med sjakk, hvor hvert trekk endrer stillingen og er med på å påvirke situasjonen videre. Gode forberedelser og forskerens tilpasning til det uventede blir derfor viktige faktorer før og underveis i forskningsintervjuet.

Intervjuferdigheter læres gjennom å intervju (Kvale & Brinkman, 2012). Å lese om det kvalitative forskningsintervjuet og å prøve det ut i praksis, er derfor gode måter å forberede seg til et intervju på. Dette kan gjøres ved å gjennomføre prøveintervjuer på for eksempel medstudenter, kollegaer, venner eller familie. I intervjusituasjonen er det blant annet viktig at forskeren kjenner godt til temaet, og vet hva han eller hun vil spørre om (Kvale & Brinkmann, 2012). I intervjusituasjonen er det flere faktorer som forskeren bør huske på. Oppfølgingsspørsmål bør brukes når forskeren vil vite mer om det deltakeren sier. Dette kan gjøres ved å gi bekræftende nikk, «mm» eller å gi deltakeren tid istedenfor å stille neste spørsmål så fort deltakeren har snakket ferdig (Kvale & Brinkmann, 2012). I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen som hører til det kvalitative forskningsintervjuet, bør forskeren ivareta en holdning med full åpenhet for oppfatningen og opplevelsene som deltakerne har om fenomenet. Kvale & Brinkmann (2012) hevder dette er like viktig som hvordan man bruker forskjellige spørreteknikker. Dette kalles aktiv lytting, og innebærer at forskeren lærer seg å aktivt lytte til det som deltakeren forteller og hvordan det sies. Forskeren må også være oppmerksom på hva som ikke sies, og om det kan ligge noe bak det. I min studie ble det semistrukturerte intervjuet valgt, på bakgrunn av at jeg anser det som hensiktsmessig å ha en viss struktur, samtidig som intervjuformen har nok fleksibilitet til å løfte frem informantenes stemme.

### **3.3 Utvalg og presentasjon av informanter**

Selv om kvalitativ metode er en fleksibel forskningsmetode, understreker Postholm (2010) at utvalget av informanter må være nøye gjennomtenkt. For å få best mulig innsikt i temaet som studeres er det viktig at antallet informanter er tilpasset studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2012). Antallet informanter i en kvalitativ studie kan være alt fra 3 til 25 personer, avhengig av studiens tematikk og vinkling (Postholm, 2010).

Elever og lærere vil kunne vurdere relasjonen til hverandre ulikt. Derfor understreker Drugli (2012) til at når man skal evaluere lærer-elev relasjoner så bør både elever og lærere benyttes som deltakere i studien. Derfor ville jeg inkludere både lærere og elever i min studie. Relasjonsprosjektet jeg har fulgt jobber systematisk med både elevene og lærerne samtidig, noe

som styrket mitt valg i å intervjuer både lærere og elever som var med på prosjektet. Jeg har derfor valgt å ha med to lærere og ti elever som informanter i min studie. To lærere ble valgt fordi antallet lærere som har vært med på relasjonsprosjektet var to. Dette er også klassens to kontaktlærere. I tillegg ble 10 elever i klassen valgt ut til å være med på intervju. Dette ble gjort ved at de to kontaktlærerne fortalte elevene i timen om min masteroppgave. Lærerne forklarte hva jeg skulle skrive om, hvilke tema vi kom til å snakke om på intervjuet, anonymitet, varighet og at intervjuene ville skje på skolen. Alle elevene fikk deretter utdelt samtykkeskjema for elev, som er vedlagt i oppgaven som «Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene». Lærerne fortalte at det var frivillig å delta, og at de som ville være med på intervju kunne vise skrivet til foreldre hjemme, og skrive under sammen med de. Dette gjorde 10 av elevene i klassen, som dermed ble de elevene jeg skulle intervjuer. Av disse var fem jenter og fem gutter. Lærerne fortalte til elevene at om veldig mange ville være med på intervjuet, måtte vi trekke ut et sted mellom åtte og ti elever. En ulempe med å ha mange informanter er ifølge Dalen (2013) at gjennomføring og transkribering krever mye tid. Derfor hadde jeg bestemt meg på forhånd at flere enn ti elever ville blitt for mange å intervjuer. På grunn av dette måtte jeg si nei til andre elever som spurte om de også kunne bli intervjuet når jeg gjennomførte intervjuene på skolen deres.

Prosessen med å velge ut informanter startet med at jeg ble tipset om relasjonsprosjektet av en medstudent. Dette synes jeg hørt spennende ut, og jeg tok kontakt med de og presenterte hva jeg ville skrive masteroppgave om og spurte om det var mulig å skrive min oppgave knyttet til deres prosjekt. Etter et møte hvor jeg presenterte hva jeg ville skrive om, ble vi enige om at jeg kunne følge prosjektet og intervjuer lærere og elever, så lenge de ville delta på studien. De som driver Markaskolen snakket med lærerne som skulle delta, og de stilte seg også positive til å stille opp som informanter i oppgaven min. Jeg sendte de da en mail med utfyllende informasjon om hva min studie og hva deres deltakelse ville innebære. Lærerne presenterte deretter planene for masteroppgaven min på et foreldremøte, slik at også foreldrene til elevene i klassen visste at jeg skulle skrive en oppgave rundt prosjektet og derfor ville være med klassen på disse friluftslivdagene og intervjuer et utvalg med elever etter månedene med Markaskolen var gjennomført. Mine krav til hvem som kunne være informanter var at de deltok på Markaskolen og at de var villige til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg på intervju.

Lærerne som har deltatt i denne studien kan beskrives som to engasjerte kontaktlærere. Nina har jobbet som lærer i ni år, og hun har jobbet på trinnet i fire år. Katrine har jobbet som lærer i fire år og begynte på trinnet til klassen for omtrent ett år siden. De er kontaktlærere for trinnet sammen, og de bistår hverandre ofte i alle klassens fag. Lærerne ble med på prosjektet

fordi de følte at de trengte å styrke relasjonen til elevene i klassen, mellom elevene og fremme et godt klassemiljø. Lærerne hadde et positivt forhold til friluftsliv, og så frem til å bruke friluftsliv ukentlig som virkemiddel til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Begge lærerne har gjennom hele forskningsprosessen vært positive til å dele sine opplevelser og erfaringer med meg.

Et mål med relasjonsprosjektet som klassen deltok på var at både lærerne og elevene skulle oppleve å bedre sin relasjon til hverandre. Derfor valgte jeg å intervjuer både elever og lærere i min studie. På denne måten kan både elevperspektivet og lærerperspektivet knyttet til hvordan friluftsliv kan brukes til å styrke relasjoner bli løftet frem. Samtidig så skulle klassen ha fokus på å bedre sitt klassemiljø på utedagene, noe som omhandler samspillet mellom alle i klassen. Dette styrket min avgjørelse om å ha både elever og lærere som informanter.

### **3.4 Intervjuguide**

Å utarbeide en intervjuguide innebærer å omgjøre studiens problemstilling til temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2013). I det semistrukturerte intervjuet inneholder intervjuguiden en oversikt over emner som skal tas opp, og har forslag til spørsmål. Hvordan rekkefølgen holdes, og om alle spørsmålene i guiden vil bli stilt, vil kunne variere fra prosjekt til prosjekt (Kvale & Brinkmann, 2012). Da jeg utformet intervjuguiden var jeg blant annet opptatt av at spørsmålene skulle være tydelig og entydig formulert, ikke være ledende og at de skulle kunne gi deltakeren rom for å ha egne, og kanskje utradisjonelle meninger. Dette er faktorer som er med på at informantene skal åpne seg og gi fyldige svar (Dalen, 2013). Jeg fokuserte også på at spørsmålene ikke skulle være for lange og de skulle være frie for akademisk språk, noe som bidrar til å unngå fremmedgjøring av informanten (Kvale & Brinkmann, 2012). I min studie benyttet jeg meg av det Dalen (2013) kaller «traktprinsippet». Det betyr at man starter intervjuet med åpne spørsmål for at informanten skal være komfortabel med situasjonen. Deretter fokuserer en spørsmålene mot de mest sentrale temaene man skal snakke om. Mot slutten av intervjuet «åpnes trakten» igjen, ved at forskeren runder av intervjuet med mer generelle spørsmål (Dalen, 2013). For å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen, startet jeg intervjuene med både elevene og lærerne med å forklare hensikten med intervjuet og forklare deres anonymitet. Elevene ble først spurt om hva de synes var det morsomste på skolen, og lærerne ble spurt om de kunne beskrive sin arbeidssituasjon. Disse spørsmålene var greie å svare på for både elevene og lærerne, og bidro til en fin stemning i starten av intervjuene. Deretter var intervjuguiden min delt inn i hoveddeler som jeg synes gjorde problemstillingen min om til tema med underliggende spørsmål på en god måte. Hoveddelene i elevintervjuene

var «Introduksjon», «Om friluftsliv», «Medelever/klassen», «Lærerne», «Om utedager» og «Avrunding». Hoveddelene i lærerintervjuene var «Relasjoner», «Klassemiljø», «Diverse rundt Markaskolen», «Elevenes utbytte», «Friluftsliv», «Tiden fremover», «Oppsummering» og «Avrunding». Når jeg lagde hoveddeler med underliggende spørsmål fokuserte jeg på å lage en oppdeling som ga et godt grunnlag for å få rike og nyanserte svar fra informantene. Dette ble gjort ved at temaene både tok for seg et bredt utvalg av spørsmål, samtidig som de alle kunne være relevante for å svare på problemstillingen min. Avslutningsvis i intervjuguiden ble det i både elevintervjuene og lærerintervjuene rundet av med åpne spørsmål, slik at informantene fikk mulighet til å snakke om ting de synes var relevante, men som jeg ikke hadde spurt om.

Intervjuguiden til elevene utformet jeg noe annerledes, men etter de samme prinsippene. I utformingen av spørsmålene til elevene var jeg opptatt av at alle spørsmålene var formulert på en grei måte slik at de ikke skulle misforstås av barna. Samtidig unngikk jeg også her å ha ledende spørsmål. Når man intervjuer barn er dette spesielt viktig, slik at ikke barna oppfatter at det er noen svar som er mer «riktige» enn andre (Dalen, 2013).

### **3.5 Intervjuforberedelser og intervjusituasjonen**

Datainnsamlingen i oppgaven min er semistrukturerte intervjuer med to lærerne og ti elever som har erfaringer med å bruke friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. For å forstå situasjonen som forskningsdeltakerne befant seg i, deltok jeg på alle dagene av prosjektet hvor klassen var ute i friluftsliv og jobbet med relasjoner og klassemiljøet, dette gjorde jeg for å få innsikt i hvordan prosjektet ble gjennomført. Jeg deltok også på veiledningene lærerne hadde med lederne av Markaskolen. Ved å tilbringe mye tid på forskningsfeltet fikk jeg se på alle sin rolle i prosjektet, noe jeg synes ga meg et godt grunnlag for å intervju lærerne og elever i etterkant av prosjektet. Dette støttes av Moen (2011) som påpeker at ved å tilbringe mye tid på forskningsstedet får forskeren en unik mulighet til å komme nærmere datamaterialet. Å kunne se prosjektet i praksis synes jeg hjalp meg med å lettere forstå de erfaringene lærerne og elevene hadde om friluftsliv. Jeg kunne trekke frem situasjoner fra utedagene i intervjuene, og lettere forstå deltakerne når de snakket om eksempler og aktiviteter fra utedagene. Det ga meg mer kunnskap om temaet, noe jeg følte at jeg dro nytte av i intervjusituasjonene. Jeg fikk også etablert en relasjon til arrangørene av prosjektet, elevene og lærerne, noe jeg føler bidro til å skape tillit og trygghet i intervjusituasjonen. Dette støttes av Thagaard (2013), som fremhever at relasjonen mellom forskeren og informantene vil kunne prege intervjusituasjonen. Dalen (2013) påpeker at det er spesielt viktig å etablere et tillitsforhold før intervjuene når man intervjuer barn. Når man intervjuer barn, må man som

forsker både ta hensyn til at de er barn, og man må fremstå som en formell intervjuer. Da opplever barn å bli tatt på alvor, og man unngår selv muligheten for å ende opp i en rolle hvor man behandler barna slik man « tror barn er » (Dalen, 2013). I tillegg til denne formelle intervjuutilnærmingen så vil man også kunne tjene på og ha et barneperspektiv. Dette innebærer at man prøver å se verden gjennom barns øyne, slik at man bedre kan forstå barns opplevelser og forståelser om ulike fenomen. Dette kan være utfordrende for voksne, men å være observant på denne tilnærmingen vil kunne hjelpe forskeren. At forskeren viser en genuin interesse for det barnet sier er essensielt. Dette kalles anerkjennende kommunikasjon og vil kunne hjelpe med å skape en trygg atmosfære hvor barnet føler at intervjueren er til stede i situasjonen.

Dalen (2013) påpeker at det i kvalitative intervjustudier alltid bør gjennomføres et prøveintervju. Det er viktig for å teste ut intervjuguiden og opptaksutstyret. Det er også en god mulighet til å få tilbakemeldinger på hvordan man opptrer som intervjuer, og til å høre på opptak av intervjuet i etterkant. Noen uker før mitt første intervju gjennomførte jeg prøveintervjuer med to bekjente. Et med en skoleelev som er på omtrent samme alder som informantene i min studie, og et med en venninne som jobber som lærer på en barneskole. Mange av spørsmålene i intervjuguiden min er knyttet til deltakelsen av Markaskolen, noe denne eleven og læreren naturlig nok ikke har deltatt på. Derfor forklarte jeg relasjonsprosjektet grundig på forkant slik at de heller kunne trekke inn lignende erfaringer som de har gjort i skolen på spørsmål som omhandlet Markaskolen. Dette fungerte bra, da det viktigste i disse intervjuene ikke var hva de svarte, men hvordan intervjuguiden og min rolle som intervjuer fungerte. I prøveintervjuene erfarte jeg at flere av spørsmålene mine var ganske like. Derfor ble noen av spørsmålene fjernet slik at informantene skulle slippe å gjenta noe som de allerede hadde snakket om. Jeg valgte heller å omformulere noen av de andre spørsmålene så de ble tydeligere, og heller fokusere på å stille oppfølgingsspørsmål der det var hensiktsmessig. Gjennomføringen av prøveintervjuene førte til at jeg fikk et estimat på omtrent hvor lang tid intervjuene ville ta. Ved å få tilbakemeldinger fra prøveintervjuene og å høre på prøveintervjuene i etterkant ble jeg mer bevisst på min egen rolle som intervjuer. Hvordan jeg stilte spørsmål og at jeg flere ganger kunne gi informantene mer tid mellom spørsmålene, var noe av erfaringen fra prøveintervjuene som var nyttig å ha med videre.

Intervjuene med både elevene og lærerne ble gjennomført på skolen deres. Intervjuene ble gjennomført noen uker etter deltakelsen på Markaskolen. Dette vurderte jeg som det mest hensiktsmessige tidspunktet, ved at informantene da hadde fått litt tid til «å hente seg inn igjen» etter prosjektet, men samtidig var det ikke for lenge etter, slik at opplevelsene fortsatt var ganske nye for de. Intervjuene med lærerne ble gjennomført på et grupperom etter skoletid, og begge

intervjuene tok omtrent en time og 40 minutter. Dalen (2013) fremhever at det i en intervjusituasjon er viktig å lytte, å gi informantene nok tid og å vise en genuin interesse for det informantene sier. Dette var jeg oppmerksom på under intervjuene, og tilbakemeldingene fra lærerne og elevene var at det var spennende å snakke om temaet på intervjuene. De var engasjerte og hadde mange opplevelser og erfaringer om hvordan de opplevde å bruke friluftsliv for å styrke relasjoner og klassemiljøet. Jeg hadde lest mye litteratur på forhånd, noe som gjorde det lettere å forstå informantenes utsagn og stille oppfølgingsspørsmål. At deltakerne hadde mye å si gjorde at vi gikk litt frem og tilbake i intervjuguiden. Ved at jeg visste hva jeg ville spørre om, gikk dette allikevel fint. Dette førte til at intervjuene bar preg av å være en samtale, uten at jeg trengte å være bundet til intervjuguiden.

Intervjuene med elevene ble gjennomført på et grupperom i skoletiden, og varierte fra ti til 22 minutter, men de fleste varte i omtrent et kvarter. Jeg brukte to båndopptakere for å ta opp intervjuene, i tilfelle en av de skulle slutte å ta opp. Svarene til en del av elevene var ofte kortere enn lærerne sine, noe som førte til en del oppfølgingsspørsmål. Dermed ble også elevintervjuene preget av å være en samtale. Elevene uttrykte etter at intervjuet var ferdig at de synes det hadde vært gøy å være med på intervju.

### **3.6 Transkribering**

Transkribering er arbeidet med å gjøre intervjumaterialet klart for analysering, som innebærer å gjøre om tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Når man transkriberer lydopptak så påpeker Nilssen (2012) at man kun får med det verbale språket, og at man ikke får med tonefall, kroppsspråk, blikk-kontakt og andre uttrykingsmåter som kan ha betydning for det som blir sagt. Dalen (2013) påpeker at å gjøre det selv er en unik mulighet for å bli bedre kjent med sitt datamateriale. Andre grunner til å gjøre transkripsjonen selv er at det er forskeren som kjenner konteksten best, og å la andre transkribere skaper etiske utfordringer overfor informantene. Derfor valgte jeg å gjennomføre transkripsjonen av alle mine intervjuer selv. Jeg synes det var greit å høre hvordan jeg selv hadde stilt spørsmålene, om jeg hadde gitt informantene nok tid og hvordan tonefall og atmosfære det var på intervjuene. Transkriberingen førte også til at jeg ble bedre kjent med mitt eget datamateriale. Jeg prøvde å gjøre transkripsjonen så nøyaktig som mulig, ved å inkludere alle småord, pauser og bruke anførselstegn når informantene gjenga andres utsagn. For å ivareta informantenes anonymitet ble dialekter omgjort til bokmål og alle navn og steder ble byttet ut med fiktive navn eller fjernet. Transkriberingen førte til 102 transkriberte sider, hvor elevintervjuene utgjorde 40 sider, og lærerintervjuene ble på 62 sider.



### 3.7 Analyseprosessen

Fejes & Thornberg (2009) beskriver analyseprosessen som en prosess der forskeren systematisk går gjennom og organiserer datamaterialet ved å «bryte det ned» til mer håndterbare enheter som koder og kategorier. For å gjøre dette startet jeg med å lese nøye gjennom transkripsjonene. Jeg startet med det Nilssen (2012) kaller en åpen koding, hvor man setter ord på hva informanten snakker om. Jeg noterte koder i margen av transkripsjonene og markerte sitater som jeg synes kunne være relevante for å svare på problemstillingen min. Jeg leste gjennom alle intervjuene flere ganger for å finne nye koder og utsagn. Siden jeg hadde et stort datamateriale å forholde meg til, opplevde jeg at det var viktig å gå gjennom intervjuene grundig flere ganger. Etter hvert som jeg hadde gjennomgått et intervju flere ganger, samlet jeg alle kodene fra intervjuet. Jeg grupperte deretter kodene i forskjellige temaer for å få en oversikt over hva informantene vektla. Etter å ha gjort dette i hvert intervju, så jeg at det var noen koder som var gjennomgående for alle intervjuene. Deretter samlet jeg like koder i kategorier, og prøvde å se informantenes utsagn i lys av disse. I analyseprosessen var jeg åpen for å ha egne kategorier for elevene og lærerne, men kodene og utsagnene deres omhandlet mye likt, som førte til at det ble naturlig å samle de til felles kategorier. Ved å samle kodene til overordnede kategorier gjennomførte jeg det Kvale & Brinkmann (2012) kaller en reduksjonsprosess, ved at man kommer frem til kjernen i datamaterialet sitt. Etter å ha kommet frem til kategoriene leste jeg gjennom alle intervjuene på nytt, for å sikre at de gjenspeilet intervjuene og om det var noe som hadde blitt oversett. I disse gjennomlesningene prøvde jeg å være åpen for nye funn, og ikke la min forforståelse og kategorier hindre meg i å oppdage nye elementer i datamaterialet. Etter denne prosessen kom jeg frem til fire kategorier som jeg synes oppsummerte informantenes utsagn og svarte på problemstillingen på en god måte.

Nilssen (2012) understreker at kategoriene skal gjenspeile essensen i datamaterialet og bidra til å svare på oppgavens problemstilling. Analysearbeidet mitt resulterte i fire kategorier som representerer datamateriale og svarer på problemstillingen om hvordan lærerne og elevene opplever friluftsliv som virkemiddel i arbeidet for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. De fire kategoriene er *Samarbeid og mestring*, *Lek og felles opplevelser*, *Å få tid til relasjoner og klassemiljø* og *Nye roller i en ny arena*.

Den første kategorien «Samarbeid og mestring» inneholder lærernes opplevelse av at elevene mestret på tur, og elevenes opplevelse av å mestre og samarbeide med medelever og lærerne sine på tur. I den andre kategorien, «Lek og felles opplevelser», kom det frem at informantene opplevde at friluftsliv la til rette for lek og til å skape felles opplevelser. Dette bidro blant annet til at elevene fikk se nye sider av lærerne sine, og at elever opplevde å leke

med personer i klassen som de ikke er så mye med på skolen ellers. I den tredje kategorien, «Å få tid til relasjoner og klassemiljø», kom det frem at informantene opplevde friluftsliv som virkningsfullt til å bruke tid på å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. I skolehverdagen er det mye annet som tar tid, derfor opplevde lærerne at det var positivt å sette av tid ute hvor en kunne ha hovedfokus på å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Ute fikk informantene blant annet mer tid enn ellers til å skape gode samtaler, og lærerne opplevde å kunne styrke sine relasjoner til de som trengte det mest, fremfor de som søkte deres hjelp i klasserommet. I den fjerde kategorien, «Nye roller i en ny arena», kom det frem at lærerne opplevde at de stilte mer likt med elevene ute i naturen, og at det da var lettere å styrke relasjonene til elevene. Ved å dra ut av klasserommet ble rammene annerledes, og faste rutiner og fastlåste roller hos både lærerne og elevene kunne brytes opp. Elevene synes det var gøy å se lærerne gjøre noe annet enn å undervise, og flere av elevene fortalte at de hadde gjort morsomme og nye ting med lærerne sine, samtidig som de hadde blitt bedre kjent.

### **3.8 Forskerrollen og forforståelse**

Forskeren selv er en spesielt viktig del av kvalitativ metode, og det er derfor viktig at forskeren tydelig beskriver sin egen rolle i forskningen. En beskrivelse av forskerens subjektivitet i form av hvorfor man har valgt å studere tema, erfaringer med feltet og teoretisk ståsted bør forekomme (Postholm, 2010). Forskeren vil bevisst eller ubevisst ha egne meninger og oppfatninger om forskningstemaet. Dette betegnes som forforståelse eller subjektivitet, og omfatter alle meninger og oppfatninger vi har om det aktuelle temaet i forkant av en studie (Dalen, 2013). En redegjørelse av dette er viktig fordi forskerens forforståelse vil være med å prege forskningen (Postholm, 2010; Dalen, 2013). Det sentrale i forskningen blir at forskeren bruker sin forforståelse på en slik måte at den åpner for en best mulig forståelse av deltakeren sine uttalelser og opplevelser (Dalen, 2013).

Dalen (2013) påpeker at forskere i spesialpedagogisk sammenheng ofte selv har et personlig forhold til det fenomenet som studeres. Dette kan være med på å gi god innsikt i temaet, men det kan også føre til en for sterk personlig tilknytning. At forskeren reflekterer over denne rollen er viktig for å finne en god balanse til dette forholdet i forskningen. Slik kan forskeren øke sjansene for at man klarer å være både i rollen hvor man er personlig tilknyttet til temaet, men også å kunne gå ut av den og se på fenomenet med et annet syn. Dette hevder Dalen (2013) at vil være den ideelle tilnærmingen når man selv har et personlig forhold til temaet.

Kvalitativ forskning vil alltid være verdiladet og forskeren vil med all sannsynlighet tjene på å vise mot og lyst til å etablere nærhet til menneskene som blir analysert (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning bruker forskeren i stor grad seg selv som et middel for å samle inn data, derfor vil en metakognitiv tilnærming hvor man reflekterer og er oppmerksom på sin egen praksis være hensiktsmessig. Den kvalitative forskeren inntar en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen, og blir dermed selv metodens viktigste forskningsinstrument (Postholm, 2010).

Min forforståelse er preget av både erfaringer og teoretisk ståsted. Jeg har gjennom mine studier i spesialpedagogikk fått innblikk i hvor viktig det er med gode relasjoner i skolen. For å lese meg opp på temaet så leste jeg blant annet Jordet (2007; 2010). Dette gjorde meg interessert i å lære mer om hvordan friluftsliv kan brukes i skolesammenheng. Når det gjelder relasjoner har jeg selv erfart både som elev og lærer hvor mye en god relasjon mellom lærer og elev kan påvirke skolehverdagen. Som elev har jeg erfart hvor viktig det er å trives på skolen, og hvor mye det kan si å være i et godt klassemiljø. Temaet friluftsliv har jeg lite erfaring til gjennom mine studier i spesialpedagogikk, men jeg har tidligere studert idrett og jeg er glad i å være ute. Jeg var interessert i å fordype meg mer i kombinasjonen mellom pedagogikk og friluftsliv. At min forforståelse er preget av et positivt syn på friluftsliv og relasjoner kan ha påvirket min studie på forskjellige måter. Det kan blant annet ha kommet til uttrykk gjennom min utforming av intervjuguiden, oppfølgingsspørsmålene jeg stilte informantene på intervju og tolkningen av datamaterialet.

### **3.9 Kvalitet**

Gjennomgående i kvalitativ forskning er forskerens evne til å behandle og tolke data (Thagaard, 2013). Slik er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ metode, og må selv være kontinuerlig opptatt av å sikre studiens kvalitet (Postholm, 2010). Kvaliteten på data som kommer frem i et forskningsintervju måles ved styrken og kvaliteten til den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkman, 2009). Denne kvaliteten beskrives ofte i kvalitative studier med begrepene overførbarhet (transferability), troverdighet (credibility), bekreftbarhet (confirmability) og pålitelighet (dependability) (Lincoln & Guba, 1985). Disse begrepene kan i flere tilfeller overlappe hverandre, ved at for eksempel noe som er gjort for å styrke studiens bekreftbarhet også kan styrke studiens troverdighet.

Overførbarhet handler om at den forståelsen som oppstår innenfor et forskningsprosjekt også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Allikevel er det slik at om en for eksempel forsker på noe i skolesammenheng, så er alle klasser, lærere og skoler forskjellige.

Så aktiviteter som fungerer for en klasse, trenger ikke nødvendigvis å fungere på samme måte for en annen klasse. Det er derfor ikke i kvalitativ forskning snakk om en direkte overførbarhet eller en statistisk generalisering, men om en tilpasning med utgangspunkt i forskningsteksten (Postholm, 2010). En forutsetning for at dette skal være mulig er at konteksten i forskningsteksten er beskrevet på en tydelig måte, slik at leseren kan se likheter mellom egen og beskrevet kontekst (Postholm, 2010). Det er forskeren som argumenterer for hvordan studien kan være relevant i andre situasjoner og en større sammenheng (Thagaard, 2013). Ved tydelige beskrivelser av konteksten så kan aktivitetene fra en setting kunne tilpasses og overføres til en annen og lignende setting (Postholm, 2010).

Troverdighet ses på som et av de viktigste punktene for å måle kvaliteten i kvalitative studier. For å sikre en troverdig studie er det viktig at det er informantenes stemme som løftes frem. Forskerens tolkninger bør legges frem på en troverdig måte, som vil si at personer som har opplevd lignende erfaringer kan kjenne seg igjen i tolkningene (Lincoln & Guba, 1985). Videre bør forskeren redegjøre tydelig for alle valg i forskningsprosessen, samt sin forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette kalles ofte tykke beskrivelser, og innebærer å beskrive alle valg, tolkninger, analyser og resultater så tydelig og nøyaktig som mulig (Thagaard, 2013). Det samme gjelder teorien, metodevalg og hvordan datamaterialet blir hentet inn, tolket, analysert og presentert i oppgaven (Postholm, 2010). I oppgaven min har jeg gjennomgående vært opptatt av å benytte meg av tykke beskrivelser. Dette har jeg gjort ved å beskrive alle valg, tolkninger og funn så nøyaktig som mulig. Jeg har også beskrevet min forforståelse og hvordan den kan ha påvirket min studie. For å forsikre meg om at det er informantenes stemme som løftes frem i min oppgave benyttet jeg meg av member-checking. Det handler om å la forskningsdeltakerne se om de kjenner seg igjen i forskerens fremstilling av data som omhandler informanten (Lincoln & Guba, 1985). Ved å sjekke at forskningsdeltakerne kjenner seg igjen i fremstillingen av utsagnene deres, så øker sjansen for at det er deres oppfatning og forestilling av temaet som løftes frem. Etter at jeg hadde analysert datamaterialet mitt og kommet frem til kategoriene, sendte jeg kategoriene med tolkninger og utsagn på e-post til lærerne. De fikk dermed muligheten til å vurdere hvordan de kjente seg igjen i tolkningene jeg hadde gjort av intervjuene. Slik fikk lærerne sjansen til å vurdere mine funn, uttale seg om eventuelle faktafeil, tolkninger de mener er feil, eller komme med ytterligere tilleggsinformasjon. Jeg valgte å ikke gjennomføre member-checking av elevene, da jeg føler at det som ble sagt i intervjuene deres kom tydelig frem, og fordi hovedvekten av datamaterialet mitt kommer fra lærerintervjuene. Member-checking ligger vedlagt som «Vedlegg 5 – Member-checking».

Bekreftbarhet handler om studiens nøytralitet. For å sikre studiens bekreftbarhet bør forskeren være kritisk til sine tolkninger og hvordan en selv kan ha påvirket studien. Forskeren bør også vurdere i hvilken grad funnene stemmer med litteratur som omhandler temaet (Thagaard, 2013). For å styrke bekreftbarheten i min studie har jeg blant annet benyttet meg av triangulering. Dette innebærer å bruke et bredt utvalg av forskjellige kilder, ulike datainnsamlingsstrategier, forskningsresultater og flere teorier for å belyse funnene i prosjektet (Postholm, 2010). Jeg har drøftet mine funn i lys av litteratur fra både Norge og utlandet, og jeg har gjennom hele forskningsprosessen prøvd å se på min studie med et kritisk blikk.

Pålitelighet omhandler i hvilken grad forskningsprosessen er godt dokumentert av forskeren. Hvor konsekvent studien er gjennomført beskrives av Postholm (2010) som et vesentlig trekk ved pålitelighet. For å sikre påliteligheten i en studie bør forskeren synliggjøre og begrunne alle valg. Dette inkluderer blant annet å beskrive hvordan studiens funn har blitt til, og å legge ved relevante vedlegg i oppgaven. For å styrke påliteligheten i min studie har jeg prøvd å beskrive alle valg tydelig. Jeg har også lagt ved samtykkeskjemaer, intervjuguidene, member-checking og tillatelse fra NSD som vedlegg i oppgaven.

### **3.10 Etske betraktninger**

All vitenskapelig forskning må forholde seg til overordnede etiske prinsipper. For å sikre dette er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Jeg vil nå redegjøre for flere av disse punktene, samt kravet om meldeplikt.

Etter at personopplysningsloven kom i 2001 så er det meldeplikt for prosjekter hvor personopplysninger behandles ved hjelp av elektronisk utstyr. Alle forskere som gjennomfører prosjekter med personlige opplysninger må sende inn et meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er tilknyttet Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Deretter vurderer sekretariatet om prosjektet er meldepliktig, og i så fall sendes det videre til Datatilsynet (Dalen, 2013). På bakgrunn av dette sendte jeg inn informasjon om mitt prosjekt, utkast til intervjuguiden og samtykkeskjemaer til NSD. Noen uker senere fikk jeg svar om at prosjektet mitt ikke medførte meldeplikt, som betydde at datainnsamlingen kunne starte (se «Vedlegg 6 – Tillatelse fra NSD»).

Når et forskningsprosjekt inkluderer personer, så er det en hovedregel at prosjektet først skal settes i gang etter at informantene har gitt sitt frie samtykke. Informantene kan når som helst i løpet av studien trekke sin deltakelse, uten å oppgi noen grunn eller at det medfører noen negativ konsekvens for dem (NESH, punkt 9, 2006). At samtykket er fritt betyr at personene

ikke utsettes for noen form for press eller begrensninger av sin personlige handlefrihet. Informert samtykke betyr at deltakerne før prosjektet starter informeres om alt som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet. Noe av informasjonen som det er sentralt at deltakerne får, er hva som er formålet med prosjektet, hvilken metode som vil bli brukt og hvordan resultatene vil presenteres i publikasjonen. I kvalitativ forskning er det slik at det ofte skjer endringer i løpet av studien. Derfor er det viktig som forsker å hele tiden vurdere om endringene er av den betydning at det er nødvendig å endre og sende ut et nytt samtykkeskjema (Dalen, 2013). Slike vesentlige endringer ble det ikke behov for å gjennomføre i min studie.

I kvalitativ forskning deler deltakerne ofte mye informasjon om sine personlige meninger, opplevelser og erfaringer. Et viktig punkt ved de forskningsetiske retningslinjene er at deltakerne har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Dette betyr at det ikke skal være mulig for andre å gjenkjenne informantene i studien (Dalen, 2013). Derfor ble informantene i min studie tildelt fiktive navn, og dialekter har blitt omgjort til bokmål. Lister med navn, lydopptak og andre opplysninger som har gjort det mulig at deltakerne kan bli gjenkjent har gjennom hele forskningsprosessen blitt oppbevart forsvarlig, og de slettes når prosjektet avsluttes (NESH, punkt 14, 2006). Dette informerte jeg informantene om før studien startet, slik at de skulle vite at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt.

Når deltakerne i forskningsprosjekt er barn, har en som forsker et spesielt ansvar for å ivareta deres hensyn og beskyttelse. At barn deltar i forskningsprosjekter innebærer at man alltid skal innhente informert samtykke fra barnas foresatte. Dette ble gjort før alle intervjuene, og jeg sørget for å snakke tydelig med alle elevene, slik at de forstod hva prosjektet mitt og intervjuet innebar. Jeg forsikret blant annet elevene om at jeg har taushetsplikt om det som ble sagt, også overfor deres foreldre og lærere.

Kvale & Brinkmann (2012) påpeker at et viktig etisk punkt er å inkludere informantene i hvordan deres utsagn vil bli tolket i studien. Derfor har jeg benyttet meg av member-checking i min studie, slik at lærerne kunne uttale seg om mine tolkninger av deres uttalelser.

## 4 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for funnene i min studie. Datamaterialet har resultert i fire kategorier som vil bli belyst og drøftet ved hjelp av teori. Jeg vil bruke noe av teorien fra kapittel 2, og det vil bli brukt noe ny teori for å drøfte studiens funn. Dermed har jeg benyttet meg av både induktiv og deduktiv teori. Hver kategori vil bli presentert enkeltvis, med utsagn fra både lærere og elever, samt relevant teori.

For å besvare problemstillingen min «*Hvordan opplever lærere og elever friluftsliv som virkemiddel i arbeidet for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø?*» har jeg kommet frem til fire kategorier. Disse er *Samarbeid og mestring*, *Lek og felles opplevelser*, *Å få tid til relasjoner og klassemiljø* og *Nye roller i en ny arena*. Kategoriene går noe inn i hverandre, og noe av teorien vil kunne henge sammen med andre kategorier. Slik jeg ser det, kan relasjoner og klassemiljø virke positivt på hverandre, ved at gode relasjoner bedrer klassemiljøet, og at et godt klassemiljø kan legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev, og elevene seg imellom. Dette kan sees i lys av *Meld. St. 22 (2010 – 2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter*, hvor det påpekes at skolekulturen, relasjonene mellom læreren og elevene og elevene seg imellom og det pedagogiske arbeidet i skolehverdagen vil kunne påvirke hverandre gjensidig (Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor vil relasjoner og klassemiljø knyttet til friluftsliv både bli drøftet hver for seg, og samlet. Det samme gjelder relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene. Forskning viser at lærer-elev-relasjoner også påvirker relasjonen mellom elevene. Den atferden læreren viser overfor elevene, vil kunne påvirke elevens syn på den aktuelle eleven. Læreren er en viktig rollemodell for elevene, noe som medfører at elevene vil kunne vurdere sin relasjon til medelever ut ifra hvordan relasjon læreren har til elevene i klassen (Drugli, 2012). Drøftingen knyttet til relasjoner vil altså noen ganger omhandle relasjoner mellom elevene, andre ganger mellom lærer og elev, og noen ganger mellom både lærer og elev og mellom elevene sett i lys av hverandre.

### 4.1 Samarbeid og mestring

Begge lærerne opplevde at elevene mestret og samarbeidet mye på tur. Ved å gjøre aktiviteter med elevene opplevde de at elevene mestret mye sammen, i tillegg til at de selv mestret oppgaver sammen med elevene. Lærerne uttrykte at å samarbeide og mestre på tur bidro til at klassen endret sitt syn på seg selv som gruppe. Elevene vektla i intervjuene at de hadde fått til mye sammen som klasse, og sammen med lærerne sine. Ved å samarbeide og gjøre aktiviteter

og oppgaver sammen, opplevde elevene og lærerne samarbeid og mestring som virkningsfulle elementer ved friluftsliv for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø.

Både Nina og Katrine trakk frem at de opplevde friluftsliv som positivt for å legge til rette for mestring hos elevene. Katrine sa følgende om hvordan hun opplevde elevenes mestring på tur:

*Jeg tror veldig mange fikk mestringsopplevelser som de, som de som lærte å gå på ski og, de som ikke var fokuselever og, eller lærte og tenne bål som på en måte litt økte selvbilde av seg selv på den måten. Jeg tror mange sitter igjen med positive opplevelser på noe de har mestret, og det er jo en del å putte i banken for å bygge opp selvbilde og selvilliten, selvfølgelig, mm. For her tror jeg det er en del som opplever å ikke mestre alt, for eksempel, i forhold til oppgaver og skole, det skolske, ja. Som fikk en liten pustepause der og følte at de mestret, mm.. noen ting. Sånn som ene gutten, han tror jeg vokste veldig.*

Katrines utsagn om at elevenes selvtillit ble styrket på tur støttes av forskningen til Jordet (2007), som påpeker at uteområdet kan åpne opp for gode pedagogiske muligheter til å styrke barns selvtillit. Dette støttes og av Befring (2012), som påpeker at å legge til rette for at elevene skal oppleve mestringserfaringer vil styrke elevers selvtillit.

Jordet (2010) hevder at skolen preges av et teoretisk syn på kunnskap og læring. Elevene sitter stort sett i klasserommet, og de dominerende aktivitetsformene er å snakke, å høre etter, å lese og å skrive. Dette representerer et reduksjonistisk syn på elevenes mulighet til å mestre og lære, hvor kroppslig aktivitet blir sett på som forstyrrende. Denne oppfatningen har lenge vært dominerende i skolen, noe også nyere skoleforskning understreker (Haug, 2010). Elevenes kroppslige aktivitetsbehov disiplineres og Jordet (2010) mener dette er med på å sosialisere elevene til et stillesittende liv. Mange barn har behov for å være mer aktive enn det skolen tilrettelegger for. I min studie kom det frem at informantene opplever det å bruke kroppen aktivt i friluftsliv virker positivt for å kunne oppleve mestring. Katrine sa dette om hvordan hun opplevde at elevene mestret på tur:

*Jeg tror de kan få oppleve større mestringsopplevelser når de kan få brukt andre ting enn bare å sitte i ro for seg selv, men at man faktisk får brukt never, og hender, og føtter, og hodet i et samspill med andre, det tror jeg absolutt har noe å si.*

Lærerne opplevde at elevene fikk brukt mer av seg selv, noe som førte til økt mestring på tur. Jordet (2010) påpeker at når elever får brukt mer av seg selv ute, får de mulighet til å lære ved å bruke kroppen, istedenfor å arbeide mot den slik mange elever opplever i klasserommet. Dette støttes også av Buaas (2009), som hevder at barn i større grad enn voksne er avhengige av å få informasjon gjennom så mange sanser som mulig. En av sansene som Buaas (2009) understreker at de voksne må tilrettelegge for hos barn, er bevegelse. At elevene opplever mestring gjennom felles opplevelser på tur er positivt på flere områder, men vil det og kunne



påvirke relasjonene og klassemiljøet? Informantene i denne studien opplever at mestring på tur er med på å fremme et godt klassemiljø, og bedre relasjonene i klassen. Nina sa dette når hun snakket om klassens mestring på tur, og hvordan det påvirket klassemiljøet:

*Ja, jeg synes at de har fått veldig mange positive opplevelser som de har lagt i den godbanken sin sammen, og at de har sett at de som gruppe kan gjøre positive ting sammen. Det tror jeg er litt viktig, at femtetrinn ser på seg selv som ikke bare noe negativt, men som at vi som gruppe setter opp en gapahauk sammen, eller kan gå på tur sammen, at det ikke bare blir at femtetrinn er en dårlig gruppe, for det har de nok hatt et bilde av seg selv på. Så jeg tror de har fått noen sånne bilder av seg selv som gruppe gjennom å jobbe med det opplegget her. Og det er jo positivt, for det er viktig å snu for disse, at de ikke føler at hele skolen ser på de som det verste trinnet som noen gang har gått her på skolen. Og da går man inn i en sånn negativ rolle, at alle synes jo at vi er så fæle, så hvorfor ikke bare være fæle? Så den, den blir jo viktig å snu, og jeg tror noe sånt er viktig og på vei til å snu da, sånn at de får et positiv inntrykk av seg selv som gruppe.*

Å gjøre oppgaver sammen som gruppe i naturen kan tilrettelegge for utviklingen av relasjoner og skape en fellesskapsfølelse (Edlev,2008). Jeg tolker Ninas utsagn som at klassen opplevde å styrke sin fellesskapsfølelse. Dette vil være et viktig arbeid for å fremme et godt klassemiljø. Videre sa Nina dette om elevenes mestring på tur:

*Det var jo ingen av oppgavene som var uoverkommelige som dem fikk, også fikk dem det meste til sammen.*

Dette kan sees i lys av Befring (2012), som påpeker at det bør legges liten vekt på oppgaver som elevene antageligvis ikke vil mestre. I tillegg til disse ytterpunktene er det de oppgavene som barnet klarer med litt hjelp eller veiledning fra en voksen. Dette er en viktig utviklingszone, og kan betegnes som barnets nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978)

En aktivitet på turene som informantene trakk frem som virkningsfull for å styrke relasjonene i klassen var transportetappen. Begge lærerne og nesten alle elevene opplevde transportetappene som en aktivitet hvor de samarbeidet, mestret og styrket relasjonene til læreren og elevene seg imellom. På spørsmål om i hvilke situasjoner Nina synes det fungerte godt å styrke relasjoner så svarte hun dette:

*Det var egentlig litt på transportetappene, egentlig der vi fikk jobbet mest med relasjoner og prat. Det var kanskje mest der hvor vi ikke hadde så mye annet å gjøre enn å gå for eksempel, eller stå og sage sammen, eller trekke i et tre. Så er man kanskje også så opphengt i aktiviteten at man kanskje glemmer hvem man er sammen med, eller ikke hvem man er sammen med, men kanskje at aktiviteten tar mer fokus enn selve relasjonsbyggingen og den gode samtalen. Men samtidig så bygger man sikkert utrolig mye relasjon bare med å være sammen, så man skal ikke undervurdere det. For om man selv kanskje i etterkant tenker at man ville snakke med den ungen om så masse, og det har jeg ikke fått gjort, så føler man kanskje som voksenperson at de gode samtalenene har skjedd. At jeg har fått mest ut av det når vi har vært i transport eller bare sittet rundt bålet og spist pølser. Men for ungene så kan det hende at det er det å bare være i aktivitet sammen og gjøre samarbeid gir like mye.*

Nina sin opplevelse av transportetappen som en god mulighet til å styrke relasjonen til elevene støttes av Jordet (2010). Han påpeker at transportetappen er en gyllen mulighet for læreren til å ha uformelle samtaler og komme tett på elevene, som vil kunne styrke deres relasjon. Etter å ha vært med klasen på utedager, gjennomført intervjuene og drøftet funnene i min studie, så har jeg utviklet et nytt syn på denne delen av å være ute med elever. Denne delen av å dra på tur er en gyllen mulighet til å jobbe med relasjonene i en klasse, men det krever at læreren jobber bevisst og aktivt går inn for å styrke relasjoner i denne situasjonen. Det kan læreren blant annet gjøre ved å gå sammen med de elevene som de trenger å styrke relasjonen til. Læreren kan ta utgangspunkt i elevenes interesser, og innstille seg på å bli bedre kjent med eleven, som Spurkeland (2012) understreker er en viktig del av å bedre en relasjon. Dette var noe Nina og Katrine så viktigheten av. Katrine sa følgende om hvordan hun tok utgangspunkt i elevenes interesser da de snakket sammen:

*Jeg prøvde å ta litt tak i hva de er opptatt av, så egentlig så la jeg opp litt at de skulle styre samtalen. Spurte litt om hva de var interessert i, eller hva de har opplevd i det siste eller hvis jeg visste at de hadde vært på hytta så snakket vi litt om det, og hvis de var interessert i dyr så tok jeg tak i det.*

Elevene trakk også frem transportetappene som et positivt element ved å være ute i friluftsliv:

Vegard: *Har du gjort noe sammen med lærerne dine på turene?*

Elev 1: *Gått på ski. Når det var litt vanskelig å gå på ski for eksempel, første gangen var det veldig is, så da hjalp dem oss og sånn*

Vegard: *Har du vært noe mer med lærerne dine på tur enn du pleier å være på skolen?*

Elev 1: *Ja, og det er mye artigere å være på tur med de istedenfor å være inne i et varmt klasserom*

Vegard: *Hva er det du synes er bra med å være på tur med lærerne dine?*

Elev 1: *At dem er gladere på en måte, og morsommere.*

Dette tolker jeg som at elev 1 satte pris på at lærerne hjalp dem med å gå på ski når det var isete løyper første gangen. Gjennom å gå på ski sammen med lærerne fikk hun og de andre elevene i klassen hjelp av lærerne, slik at elevene mestret det å gå på ski bedre enn de kanskje ville gjort uten hjelp. En slik støtte fra læreren vil kunne virke anerkjennende på eleven, som er en viktig del av en god relasjon (Linder, 2012). Elev 1 sier at hun synes det er mye artigere å være på tur med lærerne, fordi da er de «gladere og morsommere». Dette tolker jeg som at elev 1 satte pris på å se nye sider ved lærerne sine, og at de ved å mestre å gå på ski sammen, lettere kan bli bedre kjent med hverandre. Elev 2 opplevde også å få hjelp av lærerne sine på turene. Eleven sa følgende på intervju:

*De har hjulpet oss med å lage bål, lage gapahuk og stå på ski og sånn. Vi ble bedre kjent på tur.*

Jeg tolker elev 2 sine utsagn som at ved å samarbeide med lærerne sine om oppgaver ute så har de mestret sammen og styrket sin relasjon. Elev 3 svarte følgende på om han hadde gjort noe sammen med lærerne sine på tur:

*Jeg har vært med Nina og Katrine, og vi gikk lange turer på ski sammen, og vi gikk opp lange bakker. Det synes jeg har vært bra! Da kan vi liksom leke med hverandre hele tiden, istedenfor å være alene i friminuttene.*

Jeg tolker elev 3 sine utsagn som at hun opplevde det som positivt å samarbeide med lærerne sine om å gå opp bakkene på ski, og at dette førte til mestringsopplevelser. Elev 3 sitter igjen med gode opplevelser av å mestre å gå på ski sammen med lærerne sine. Hun synes også at elevene i klassen har blitt bedre kjent ved å være ute sammen. Jeg tolker utsagnene til elev 3 som at hun føler at hun eller medelever i klassen har måtte være alene i friminutt før, men ved å ha slike utedager hvor elevene får leke og skape felles opplevelser, synes hun at det kan bidra til at flere elever kan leke sammen på skolen ellers og. At elevene leker mer sammen og at ingen ekskluderes vil både kunne styrke relasjonene, og være med på å fremme et godt klasse miljø. Elevene ga også uttrykk for å ha mestret andre aktiviteter og oppgaver sammen med lærerne sine på tur:

Vegard: *Gjorde du noen ting sammen med Nina og Katrine på turene med Markaskolen?*  
Elev 10: *Ja, jeg og Nina. laget sånn, våres egen, jeg husker ikke hva det var sånn helt, det var to grupper, en som bakte inne og en som laga sånn... husker ikke hva det heter.*  
Vegard: *Gapahuk?*  
Elev 10: *Ja! Det har jeg og Nina lagd helt sjøl. Også henta vi sånne greier til et bål.*  
Vegard: *Hvordan synes du det var å gjøre sånne ting sammen med Nina da?*  
Elev 10: *Det var egentlig veldig trivelig.*  
Vegard: *Tror du det kan være bra for noe, at man gjør sånne ting med lærerne sine?*  
Elev 10: *Da blir man bedre kjent med hverandre.*  
Vegard: *Følte du at du ble bedre kjent med lærerne dine på de turene?*  
Elev 10: *Ja, veldig mye.*  
Vegard: *Hva synes du det gjør for hvordan dere har det sammen i klassen da?*  
Elev 10: *Vi forstår hverandre litt mere.*

Drugli (2012) påpeker at å gjøre noe sammen med elevene er en god måte for å bli bedre kjent med hverandre og skape et tillitsforhold. Jeg tolker utsagnene til elev 10 som at hun opplever økt tillit til læreren sin. Ifølge Spurkeland (2012) er tillit bærebjelken i en relasjon, og kan bli et resultat av positive interaksjoner og gjensidige positive opplevelser. Da jeg snakket med elev 10 om denne gapahuken som de hadde bygd sammen, og hun uttalte at det egentlig var veldig trivelig å gjøre sånne ting sammen med læreren sin, virket hun nesten overrasket. Jeg tolker at eleven synes dette var en ny og positiv opplevelse. At hun virket overrasket over denne erfaringen, kan forklares med at klassen ikke har vært mye på tur sammen før. Dette kan ha

vært en ny erfaring for både eleven og læreren. At elev 10 og læreren satte opp en gapahuk sammen, er kanskje ikke et kompetansemål i læreplanen, men det vil kunne ha positive effekter på flere andre områder.

Manger & Wormnes (2015) hevder det er viktig at elever føler seg som aktive handlere for å legge grunnlaget for mestring. Når de mestrer oppgaver så styrker de ofte troen på at større utfordringer også kan mestres. Dette støttes også av Fiskum & Husby (2014), som sier at å være ute vil kunne føre til hyppigere mestringsopplevelser for elevene. Ved å mestre gjennom felles opplevelser, slik elev 10 og Nina gjorde her da de bygde sin egen gapahuk, så vil det kunne øke elevens tro på å mestre andre og større oppgaver. Samtidig tolker jeg utsagnene til elev 10 som at tilliten mellom hun og Nina ble styrket ved å mestre sammen på tur. Eleven sier at hun har blitt mye bedre kjent med lærerne sine ved å dra på turer sammen, noe jeg synes viser hvilke muligheter man har til å styrke relasjoner ved å bruke friluftsliv. Dette støttes også av Drugli (2012), som påpeker at ved å dra på tur sammen kan lærerne og elevene få vist frem nye sider av seg selv, og slik oppleve å bli bedre kjent og dermed kunne styrke sin relasjon. Når Nina snakket om ting hun hadde gjort sammen med elevene sine på tur, sa hun dette:

*Jeg mener at man kanskje når man er fysisk sammen så blir man ofte nærere og. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men man må kanskje være borti hverandre og det skaper en sånn fysisk connection, fysisk tilhørighet på en måte. Det er et aspekt som gjør at det er lettere hvis man samarbeider, eller gjør noe lystbetont, og dermed blir det mer ufarliggjort. Det kan være i lek, det kan være i et prosjekt å bygge noe, så ja, da stiller man mer likt med elevene. Og det var veldig veldig positivt.*

I likhet med elev 10 som sa at ved at de blir bedre kjent så forstår de hverandre bedre, så trekker Nina frem at de kommer nærmere hverandre ved å dra på tur. Nina sier at hun ikke er sikker på hvordan hun kan forklare det, noe som kan forstås med utgangspunkt i Spurkeland (2012), som påpeker at relasjoner innebærer faktorer som kan være vanskelige å beskrive og som ikke er synlige i et samspill, som personers tanker og holdninger til hverandre. Dette støttes også av Drugli (2012), som understreker at relasjoner innebærer abstrakte forhold som ikke alltid synes utad. Jeg tolker det Nina sier som at hun synes det er lettere å styrke relasjonen til elever når de samarbeider og gjør noe lystbetont. Ved at læreren for eksempel lager noe sammen med eleven, så stiller de mer likt. Spurkeland (2012) påpeker at maktforholdet i en lærer-elev relasjon er asymmetrisk. Nina sier at hun føler at man stiller mer likt med elevene når situasjonen blir ufarliggjort. Selv om en lærer-elev relasjon alltid vil være asymmetrisk, så tolker jeg Ninas opplevelse av å styrke relasjoner til elever gjennom samarbeid og mestring som noe som kan være med på å viske ut deler av det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom en lærer og en elev.

Alle de ti elevene nevnte skiturene på Markaskolen som noe de synes hadde vært morsomt. Flere av elevene hadde heller ikke gått noe særlig på ski før, og opplevde i løpet av ukene med turer stor grad av mestring ved å lære seg å gå på ski, eller ved å bli bedre til å gå på ski. Dette sa elev 9 når vi snakket om ski og Markaskolen:

Vegard: *Hva synes du var det morsomste med Markaskolen?*

Elev 9: *Det morsomste var kanskje når jeg lærte å gå på ski.*

Vegard: *Hadde du gått mye på ski før eller?*

Elev 9: *Nei!*

Vegard: *Kan du si litt om hvordan du synes det var å gå på ski da?*

Elev 9: *Jeg synes det var gøy, veldig gøy egentlig. Det var så gøy at når jeg skulle hjem så tok jeg faktisk på meg skiene og gikk på skiene hjem.*

Vegard: *Når du skulle hjem fra Markaskolen?*

Elev 9: *Mhm (nikker glad)*

Vegard: *Så gøy!*

Elev 9: *Ja!*

Vegard: *Hadde du gått på ski før i det hele tatt?*

Elev 9: *Neeei, jeg har prøvd, men da har det aldri funka.*

Vegard: *Fordi de første gangene som vi var på tur, så husker jeg at jeg bar skiene, så gikk jo vi litt på beina og sånn.*

Elev 9: *Ja.*

Vegard: *Hva var det som gjorde at du ville prøve å gå på ski plutselig da, husker du det?*

Elev 9: *Nei, egentlig ikke.*

Vegard: *Men hva følte du når du fikk det til da? For du var jo kjempeflink, det husker jeg.*

Elev 9: *Jeg var egentlig litt stolt over meg selv ja. Før synes jeg ski var veeldig kjedelig og dumt. Nå synes jeg det er veldig veldig gøy og artig».*

Ved å mestre det å gå på ski samme med sine medelever har Elev 9 etter deltakelsen på Markaskolen fått et nytt syn på det å gå på ski. Elev 9 gikk på beina frem og tilbake til plassen vi var på de første fire gangene vi var på tur. Han fikk mange tilbud fra lærerne, lederne av prosjektet og noen klassekamerater om å prøve sammen, men han hadde ikke lyst til å prøve. Den femte gangen vi var på tur bestemte plutselig elev 9 seg for å prøve å gå på ski, og han strålte i skiløypa og gikk på ski sammen med medelever i klassen. Elev 4 hjalp elev 9 med å gå på ski. Elev 4 uttrykte:

Vegard: *Har du fått vært noe sammen med noen i klassen på Markaskolen som du ikke er så mye sammen med ellers?*

Elev 4: *Elev 9 bare.*

Vegard: *Hva er grunnen til at dere har vært mer sammen på Markaskolen da?*

Elev 4: *Fordi han sa at han ikke ville være med på ski. Så da sa jeg at han burde gjøre det, så klarte han det.*

Vegard: *Det husker jeg. Hvordan synes du det var da, når han fikk til det?*

Elev 4: *Det var morsomt! Fordi da begynte vi å ta løypene, så tok vi den største løypa sammen!*

Dette synes jeg er et godt eksempel på hvilke muligheter elevene har til å oppleve mestring på tur. Elev 9 fikk hjelp av klassekamerater til å mestre, noe som gjorde at de også førte til at elev 4 og elev 9 var mer sammen på Markaskolen enn de pleier ellers på skolen. Jeg tolker utsagnene til elev 4 og elev 9 som at de opplevde mestring og samarbeid på tur, og at dette bidro til å styrke deres relasjon. Mange av de andre elevene trakk også frem at de hadde mestret og samarbeidet på tur, og at det var gøy å prøve å få til nye ting. Dette er noen av utsagnene til elevene om aktivitetene på Markaskolen:

- Vegard: *Kan du fortelle noe du har gjort på tur?*  
Elev 1: *Ja, gapahuk, og ja... Gapahuk var veldig artig å samarbeide med alle andre, det var artig! Å få til en gapahuk. Vi hadde jo aldri prøvd det før.*
- Vegard: *Har du prøvd noe på de utedagene som du ikke hadde prøvd før?*  
Elev 3: *Ja, gå på ski, tenne bål og bake pinnebrød.*  
Vegard: *Hva følte du da, når du fikk til de tingene?*  
Elev 3: *Jeg ble glad!*
- Vegard: *Hvordan synes du det var når dere var på tur på torsdagene?*  
Elev 8: *Vi samarbeidet godt da. Også det var ikke noe annen forskjell enn at vi samarbeidet godt.*
- Vegard: *Hvordan synes du det har vært å samarbeide når dere har vært ute da, sammenlignet med å samarbeide i klasserommet?*  
Elev 8: *Jeg synes det er bedre å samarbeide ute.*  
Vegard: *Hva er det som er bra med det da?*  
Elev 8: *Fordi andre barn synes det er morsommere, og da blir dem gladere. Og da blir det bedre å samarbeide.*

Jeg tolker disse utsagnene til elev 1, elev 3 og elev 8 som at de opplevde mestring og samarbeid på tur. Da elev 1 skulle fortelle noe hun hadde gjort på tur fortalte hun om gapahuken som hun hadde bygd med de andre i klassen. Klassen ble delt i fire grupper, og hver gruppe samarbeidet om å bygge hver sin gapahuk. Dette var noe elev 1 trakk frem på intervju, og jeg tolker at hun synes det var positivt å samarbeide om oppgaver ute. Elevenes opplevelse av å samarbeide og mestre støttes av blant annet Edlev (2008), som hevder at man på tur har mange gode muligheter til å samarbeide og skape noe sammen. Dette kan og sees i lys av Spurkeland (2012), som påpeker at skapende prosesser er med på å styrke relasjoner. Elev 3 uttrykker at hun gjorde flere nye ting på tur, og at dette gjorde henne glad. Dette tolker jeg som at hun opplevde å skape flere nye mestringserfaringer på tur. At elever opplever mestringserfaringer vil kunne bidra til å styrke deres tro på at de kan løse lignende oppgaver senere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). At informantene i min studie opplever at lek og felles opplevelser er med på å styrke relasjoner samsvarer med forskningen til Fiskum & Jacobsen (2012), som påpeker at når elever er ute

fremmes trivsel, læring og mestring. Elev 8 synes at samarbeidet i klassen var den største forskjellen på å være på tur sammenlignet med å være i klasserommet. Han sier at det er bedre å samarbeide ute fordi andre barn synes det er morsommere, og da blir de gladere, noe som gjør det bedre å samarbeide. Dette kan sees i lys av Edlev (2008), som påpeker at man på tur har mange muligheter til å utrette oppgaver i felleskap, noe som kan være gode anledninger til å styrke relasjoner og fremme et godt fellesskap.

## 4.2 Lek og felles opplevelser

Denne kategorien bygger på lærerne og elevenes uttalelser om at lek og felles opplevelser var et virksomt element ved friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Denne kategorien bygger på informantenes utsagn om at når de lekte i friluftsliv, så stilte lærerne og elevene mer likt, og de skapte felles opplevelser. Dette medførte at lærerne og elevene fikk se nye sider av hverandre, som kan være et godt utgangspunkt for å styrke relasjoner. Informantene opplevde samtidig at lek og felles opplevelser styrket deres tillitsforhold.

Et kjennetegn ved gode relasjoner er at man kan ha det gøy sammen (Spurkeland, 2011). Løvoll & Jensen (2014) hevder at elever blir raskere og bedre kjent med hverandre gjennom lek. Fiskum & Husby (2014) påpeker at å oppleve gleden av å dra på tur, utforske omgivelser ute og leke sammen med venner i et naturlig miljø er et viktig bidrag for emosjonell, motorisk og sosial utvikling. Lek er en situasjon hvor elevene er tryggere på sin rolle i klassen, noe som vil kunne bidra til at lærerne får verdifull kunnskap om elevgruppa som de kan bruke til sin klasseledelse (Løvoll & Jensen, 2014). En pedagogs evne til å leke og være kreativ sammen med sine elever er en viktig ressurs for å nå fram til sine elever (Spurkeland, 2011). En viktig faktor ved relasjonskompetansen er å kunne ha det gøy med andre, som innebærer våre positive opplevelser av mellommenneskelige interaksjoner. At elevene gleder seg til å møte gode vennskap vil være med å bidra til å styrke relasjoner (Spurkeland, 2011). Gjennom lærerne og elevene sine utsagn kom det frem at å leke og skape felles opplevelser sammen på tur var et virksomt element for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Nina sa dette på intervju:

*Så det tror jeg er viktig, at dem ser at vi kan leke oss og ha det gøy sammen på lik linje med dem. Jeg har ikke muligheten til å følge deres lek og aktivitet på samme måte i skolen. Så det tror jeg er viktig, at man fikk være med på å gjøre det ungene ville.*

Spurkeland (2011) påpeker at vi forenes gjennom skapende prosesser, som ofte er forbundet med humor og lek. Å gjøre positive ting sammen er med på å føre oss sammen (Spurkeland, 2011). Jeg tolker det Nina sier her som at hun synes å leke og gjøre ting sammen med elevene

var virkningsfullt for å komme nærmere elevene sine. Hun opplevde det som positivt å ha det gøy sammen på lik linje med elevene, og hun påpekte at hun ikke har mulighet til det på samme måte ellers i skolen. Nina synes det var positivt å delta på lik linje med elevene i lek, og å kunne være med på å gjøre aktiviteter som elevene ville. Dette kan sees i lys av Lillemyr (2011), som hevder at når voksne er involvert i barnas lek så er det viktig at de selv har en lekende innstilling. Jeg tolker Ninas utsagn som at hun opplevde det som positivt at elevene fikk se at hun kunne ha en lekende innstilling, og at det bidro positivt for å styrke deres relasjoner. Edlev (2008) påpeker at når man er på tur med elevene får man muligheter til å skape felles opplevelser og samarbeide for å nå felles mål. Dette kaller han «det felles tredje», som innebærer felles opplevelser, interesser og oppgaver som to eller flere mennesker gjør sammen. Katrine sa følgende om å skape opplevelser med elevene på tur:

*Når man har friluftsliv og aktivitet så kommer man litt nærmere på elever, og man skaper opplevelser sammen som er et godt utgangspunkt for å ha en samtale eller å bygge relasjoner tror jeg da. At man har opplevd noe sammen som man kan prate om eller at man løser en utfordring sammen. Jeg tror når de får brukt mer av seg selv, om man får jobbet litt mer med andre typer oppgaver så tror jeg det er lettere å skape de opplevelsene sammen som man får med friluftsliv i alle fall, veldig mye, å stå i ting sammen så skapes det et annet tillitsforhold, at man og da skaper gode relasjoner.*

Jeg tolker det Katrine sier her som en erfart opplevelse av det Edlev (2008) kaller «det felles tredje.» Katrine gir uttrykk for at felles opplevelser ute i naturen er et godt utgangspunkt for å ha gode samtaler som kan styrke relasjonen mellom lærer og elev. Hun opplever i likhet med Nina at hun gjennom felles opplevelser kommer nærmere elevene. Hun trekker også frem at det å gjøre aktiviteter sammen fører til et annet tillitsforhold mellom lærer og elev, noe som vil kunne være med på å styrke relasjoner (Drugli, 2012). Å skape felles erfaringer er positivt for å etablere tillit (Spurkeland, 2012). Hvordan læreren er sammen med elevene sine er avgjørende for hvordan tillitsforholdet til elevene blir (Nordahl, 2010). Samtidig er tillit en dynamisk tilstand ved at den trenger vedlikehold for å ivaretas (Spurkeland, 2012). Derfor er det viktig med et kontinuerlig fokus på å skape og opprettholde et slikt tillitsforholdet som Katrine opplevde å etablere med elevene sine på tur. Å gjøre oppgaver sammen i naturen trekker Edlev (2008) frem som et godt utgangspunkt for å styrke relasjoner og skape en bedre fellesskapsfølelse. Å mestre gjennom felles opplevelser i naturen kan dermed virke positivt på relasjonene i klassen, og ved å skape en sterkere fellesskapsfølelse, vil det kunne bidra til å fremme et godt klassemiljø.

Skaalvik & Skaalvik (2013) understreker at det er elevenes opplevelse av klassemiljøet som vil ha påvirkning for deres prestasjoner, motivasjon, selvoppfatning og atferd. Derfor er det viktig med innsikt i hvordan elevene opplever klassemiljøet og lytte til deres tanker om hva



de synes kan bli bedre. Flere av elevene snakket om fellesskapet i klassen, og hvordan de synes det å dra på tur kunne påvirke klassemiljøet deres. Dette sa tre av elevene på intervju:

Elev 6: *Vi lærer liksom masse, også har vi det liksom mer gøy så det er ikke noe vits i å lage intriger og man kan liksom prøve å være med andre som man ikke har vært så mye med før. Det var veldig morsomt. Jeg savner det veldig mye fordi det var så gøy.*

Elev 9: *Man får hengt mer sammen, også vet man at man har hengt mer sammen der, så da kan man gjøre det enklere her og fordi vi hang sammen når vi var ute.*

Elev 10: *Også blir vi mere kjent med hverandre. Fordi på turer leker vi veldig mye sammen. Det er det beste med klassen, når det er så gøy, når vi har det fint sammen.*

Jeg tolker det elev 6, 9 og 10 sier her som at de føler å være på tur er med på å styrke relasjonen til medelever i klassen. Elev 9 sier at ved å være mer sammen på utedagene så blir det også enklere å henge mer sammen på skolen. Dette kan forklares ved at gjennom samhandling på tur så får de økt tillit til hverandre, og at de får en bedre relasjon. At elev 9 synes at samholdet han opplevde på tur også kan overføres til tiden på skolen vil være viktig i det videre arbeidet med å styrke relasjonene og fremme et godt klassemiljø, da begge deler krever tid og kontinuerlig arbeid for å opprettholdes (Spurkeland, 2012). Elev 6 sier at hun på tur opplever å få være mer med andre i klassen som man ikke er så mye med ellers. Dette ser jeg på som et viktig ledd i å styrke relasjonene mellom elevene i klassen. Ved å være sammen på tur så får kanskje elevene sjansen til å oppdage nye sider av hverandre, noe som kan bedre relasjonene mellom elevene. Løvoll & Jensen (2014) påpeker at elever blir bedre kjent gjennom lek. Et overordnet fellestrekk i utsagnene til både elev 6, 9 og 10 var at de likte å være på tur fordi de fikk mange muligheter til å leke og ha det gøy med sine klassekamerater. Lillemyr (2011) understreker at et vanlig kjennetegn ved lek er at den drives av indre motivasjon. Indre motivasjon er drevet av aktivitet for aktivitetens skyld, ved at det er indre krefter som fører til innsatsen (Lillemyr, 2007). Frøyland (2010) hevder at elever er mer indre motivert når de er ute enn i klasserommet. At elever opplever indre motivasjon kan bidra til læring, tilhørighet og utvikling av kompetanse på forskjellige områder (Deci og Ryan, 1985). Å gjøre lystbetonte aktiviteter på tur ser ut til å virke positivt på både elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjonene til informantene i min studie. Dette støttes også av Spurkeland (2012), som understreker at å gjøre positive ting sammen er med på å føre oss sammen.

I tillegg er det som nevnt tidligere også viktig å være oppmerksom på å opprettholde prosesser som bidrar til å styrke relasjoner, da relasjoner er dynamiske og trenger å vedlikeholdes også etter at de er etablert (Drugli, 2012). Nina uttrykte dette:

*Jeg tror man må jobbe systematisk da. Lage seg en plan på når man skal på tur, hvordan og hvem man skal jobbe med da. Når vi har lek i gymsalen, vær med på det som skjer. Ja, ikke sett deg på benken når de leker sisten på en måte, og det kan fort være at man springer og organiserer neste ting som skjer, men heller ta med ungene i organiseringen og være mer aktiv sammen med ungene når de leker og holder på med aktiviteter, det tror jeg er viktig.*

Nina sier at hun tror man må jobbe systematisk, samt å bruke de mulighetene man kan som lærer til å inkludere elevene i organiseringen og delta aktivt i deres lek og aktiviteter. Å bruke elevenes lek og aktiviteter systematisk ser ut til å kunne virke positivt på å styrke lærerens relasjoner til elevene, elev-elev relasjonene, samt å fremme et godt klassemiljø. Samtidig kan det også få andre positive følger for elevene. Breivik (2001) hevder at jo mer man leker som barn, jo mer effektivt vil man løse oppgaver senere i livet. Ved å leke utforsker man verden og seg selv, og man opplever glede. Dette støttes av forskeren Robert Fagen (1981), som hevder at når barn leker så lager hjernen modeller av hva som går an å gjøre og ikke. Disse modellene er med på å gi oss innsikt i oss selv og vår egen kapasitet. Jordet (2010) påpeker at uteområder inviterer elever til å gjøre aktiviteter på mange ulike måter, noe som vil kunne være en fin tilnærming til å dra på tur med en klasse med mange forskjellige elever. Derfor hevder Jordet (2010) at uteområdet er et viktig bidrag for å fremme tilpasset opplæring for alle elever. At lek og felles opplevelser også kan føre til positive følger for enkeltelevne og være med å fremme tilpasset opplæring mener jeg kan ses på som innvirkende prosesser som kan være med på å styrke relasjonene i klassen og fremme et godt klassemiljø.

### **4.3 Å få tid til relasjoner og klassemiljøet**

Ved å bruke friluftsliv en dag i uka, opplevde lærerne og elevene at de fikk tid til å jobbe med relasjonene og klassemiljøet. Informantene ga uttrykk for at i skolehverdagen så er det mye annet som tar tid, og at det derfor var virkningsfullt å få tid til å fokusere på relasjoner og klassemiljø gjennom friluftsliv. Tiden bidro blant annet til å skape gode samtaler med elevene og læreren fikk tid til å styrke relasjonene til de som trengte det, istedenfor de som søkte deres hjelp på skolen. Nina sa dette om klassens behov for å få tid til å fokusere på relasjoner og klassemiljøet.

*Så var det veldig godt å få bruke tiden sin på akkurat det vi trengte å bruke tiden vår på i den tiden her. Og det er jo å jobbe med relasjoner, både i mellom oss voksne og elevene, og mellom elevene seg i mellom. Og det hadde vi jo kjenpebehov for.*

Drugli (2012) understreker at det er viktig å investere tid og energi i relasjonen til elever. Katrine og Nina uttalte at de følte at de trengte tid for å jobbe med relasjonene og klassemiljøet. De ga begge uttrykk for at det var utfordrende å få tilstrekkelig med tid til å fokusere på relasjonene i klasserommet. Selv om det å jobbe med relasjoner og klassemiljøet ikke er noe

eget som kommer i tillegg til det som skjer ellers på skolen, så syntes Nina og Katrine at andre ting tok opp mesteparten av deres tid og oppmerksomhet i skolehverdagen. På grunn av samspillet som eksisterer mellom lærer og elevene, så vil relasjoner hele tiden påvirkes, uavhengig av hvordan en jobber med de. Men ved å være bevisst på hvor viktig det er å etablere og opprettholde gode relasjoner, så vil de kunne styrkes på en bedre måte (Drugli, 2012). På spørsmål om hun så frem til å få mer tid med elevene sa Katrine:

*Ja, jeg føler ikke vi har det i hverdagen. Føler man går fra konflikt til konflikt, eller undervisningstime til undervisningstime, at man ikke får den gode samtalen, som man fikk muligheten til her da.*

Katrine sier i likhet med Nina, at hun føler de ikke får nok tid på skolen til å fokusere på å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Selv om man får tid til å gjøre noe annet enn å være i klasserommet så er det ikke gitt at det vil virke positivt på relasjonene og klassemiljøet. Det å få tid i seg selv er ikke sikkert vil bedre situasjonen, men tiden vil kunne være et viktig virkemiddel om den blir brukt på en god måte. I det forrige utsagnet trekker Katrine frem at ved å bruke tid ute, fikk de mulighet til «den gode samtalen», som hun føler hun ikke får tid til på skolen. Svare (2006) hevder at «den gode samtalen» innebærer en gjensidig vilje om dialog, samarbeid og åpenhet, og at partene jobber mot et felles mål. Ifølge Spurkeland (2011), så er samtalen det viktigste enkelttiltaket for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. I klasserommet preges ofte samtalen av at den drives av læreren, ved at læreren spør, elevene svarer og læreren evaluerer. Ute har man større muligheter for å åpne dialogen (Fiskum & Husby, 2014). Ved å ta seg tid kan denne tiden brukes til samtaler for å bli bedre kjent med elevene og deres interesser og ressurser. For å oppnå dette kan lærerne være opptatt av å anerkjenne elevene, som innebærer å være imøtekommende og vise interesse for deres opplevelse av verden (Linder, 2012). Å stille elevene åpne spørsmål hvor læreren ikke har forhåndsbestemt hva som er riktig å svare vil kunne være en hensiktsmessig metode for å skape en åpen dialog (Svare, 2006). Å benytte seg av en anerkjennende form for kommunikasjon vil dermed kunne være med på å styrke lærer-elev relasjonen (Overland, 2011).

Å få mer tid til samtaler og opplevelser sammen med elevene på utedager er noe begge lærerne opplevde som nyttig i arbeidet med å styrke relasjoner og bedre klassemiljøet. Allikevel så trenger det ikke å være en selvfølge at den gode samtalen og de gode opplevelsene skjer på tur selv om man får tid. Katrine sa dette da hun snakket om at det noen ganger kunne være vanskelig å skape gode samtaler på tur:

*Ja, jeg vet ikke, det er jo kanskje det med at vi ikke har så god relasjon da, at de ikke er helt komfortable, for vi er jo veldig ulike som personer, og de og er jo så ulike. Så jeg tror, men jo mer man på en måte gjør det, jo mer merker jeg at de og åpner seg, det var litt mer tregt i*

*starten. Og at man nå faktisk kan ha en samtale med de det gikk litt tregt med i starten, mer nå enn før. Det var spesielt ei som jeg synes det var vanskelig å drive en samtale med, og da måtte jeg gå litt mer i meg selv, ikke bare i Markaskolen, men og prøve jevnlig på skolen og. For ellers blir det sikkert veldig ukomfortabelt for hun og, plutselig skal man ha en kjempesamtale med en voksen også ja, heller ta de små dryppene.*

Alle elever er forskjellige, noe læreren bør være oppmerksom på for at tiden med elevene skal kunne brukes på en god måte til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Jeg tolker det Katrine sier som at hun synes det er viktig å både få tid og være tålmodig som lærer. Noen elever trenger lengre tid enn andre til å bli komfortable med å ha lange samtaler med lærerne. Noen elever kan synes det er rart eller ukomfortabelt at læreren plutselig skal snakke mye med de for å bli bedre kjent, mens for andre så faller det seg mer naturlig. En mulig faktor i slike tilfeller vil kunne være hvordan tillitsforholdet mellom læreren og eleven er. Drugli (2012) påpeker at ikke alle elever er vant til å bli møtt med tillit, og at det i noen tilfeller vil kreve ekstra tålmodighet og innsats for at eleven skal imøtekomme lærerens tillit. Ifølge Spurkeland (2012) trenger alle tillitsforhold tid og vedlikehold for å opprettholdes. Jeg tolker det Katrine sier som at hun også mener dette, da hun påpeker viktigheten av å også fortsette arbeidet på skolen etter utedagene. Å bruke noe positiv tid på hver elev i klassen er viktig, og det er spesielt viktig overfor elever som oppleves som utfordrende eller tilbaketrukket. Mange elever er stille i skolehverdagen, og disse elevene kan risikere å få mindre oppmerksomhet av læreren da det ofte kan være andre elever som krever lærerens tid og oppmerksomhet. Elever med internaliserte vansker tar sjeldnere selv kontakt med læreren, noe som kan gjøre det utfordrende å skape en positiv relasjon. Overfor elever som er stille i klasserommet er det viktig at læreren er ekstra oppmerksom og bevisst forsøker å skape en positiv relasjon til de (Drugli, 2012). Hvis man som lærer opplever at det er vanskelig å skape gode samtaler med noen av elevene vil det kunne være lurt å være tålmodig overfor eleven. Tillit og gode relasjoner mellom lærer og elev vil gradvis styrkes når de er del av et positivt samspill som gir muligheter for både nærhet og distanse (Drugli, 2012). Da Nina fikk spørsmålet «Hva er det som er annerledes med å bygge relasjoner gjennom friluftsliv sammenlignet med å jobbe med det i klasserommet?» så svarte hun følgende:

*At man hadde tid, hehe. Tiden spilte veldig masse inn ja. Også kanskje oppgavene var litt mer friere, de var ikke like låst til et mønster som man måtte følge. Og at det da kanskje ble litt mer naturlig å komme inn i samtaler og sånn. Men først og fremst bare det å ha tid til å se enkeltelevne som man skulle fokusere på, og ikke bare fokusere på alt annet rundt som jeg kanskje føler at vi gjør her da. At man kunne faktisk se bort ifra den konflikten, for den var det noen andre som tok seg av, så hadde vi fokus videre på den eleven, mm.*

Et viktig mål for Markaskolen er å legge forholdene til rette på tur slik at lærerne får tid til samhandling med elevene for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Nina gir i det

forrige utsagnet uttrykk for at oppgavene på utedagene er friere, noe hun synes gir et godt utgangspunkt for å skape gode samtaler med elevene. Ved at lærerne fokuserer på de elevene som relasjonen trenger å styrkes til, ser det ut til å gjøre at lærerne er mer bevisst på hvordan de skal bruke tiden de får på utedagene på en hensiktsmessig måte for å styrke relasjonene. Nina sier at det var godt å få tid til disse elevene, istedenfor å måtte bruke tiden på for eksempel konflikter som dukker opp. En sentral del i arbeidet til Markaskolen er at de har pedagoger som er med på gjennomføringen av utedagene. Dette skal gi lærerne tid til å styrke relasjonene og fremme et godt klassemiljø. Nina fremhevet dette som en faktor som gjorde det mulig for henne å i større grad fokusere på relasjonsorientert arbeid. Katrine synes også dette var positivt i arbeidet for å styrke sin relasjon til elevene i klassen. På spørsmålet «Kan du si litt om hvordan det var å få mer tid med elevene?»

*...det at man på en måte var litt på sidelinjen i forhold til opplegget gjorde at jeg fikk mer ro og kanskje gjorde det at de elevene jeg fokuserte på og fikk en litt ro til å ta den pratene, og bli litt bedre kjent og få et positivt forhold til meg, og jeg til de.*

Katrine opplevde at når hun var med klassen i friluftsliv så fikk hun mer tid til å snakke med elevene enn i klasserommet. Hun påpeker også at siden det var andre voksne som deltok på dagene når de var ute, fikk hun mer ro til å snakke med elevene. Hun følte også at elevene fikk ro til å snakke med henne, og dermed at de kunne bli litt bedre kjent og få et positivt forhold til hverandre. Elev 1 sa dette på intervju:

Vegard: Har du fått snakket mer med lærerne på disse turene da, enn i klassen ellers?  
Elev 1: *Ja! Hva er det dere har snakket om da? Masse rart. Om bål, og gapahuk og så snakket vi om ting som vi hadde gjort i uka og sånn.*  
Vegard: Synes du at dere gjorde det mer enn dere pleier på skolen?  
Elev 1: *Ja, for i klassen får vi bare fem minutter liksom, til å fortelle hva i har gjort liksom.*  
Vegard: Synes du det er bra å få snakke litt sånn?  
Elev 1: *Ja, jeg synes det er morsomt!*  
Vegard: Synes du at du ble bedre kjent med lærerne da?  
Elev 1: *Ja.*

Elev 1 synes at hun fikk mer tid til å snakke med læreren sin på Markaskolen enn det hun får i skolehverdagen ellers, og dette gjorde at hun synes hun ble bedre kjent med lærerne sine. Jeg tolker det elev 1 sier som at hun synes det var gøy å snakke med læreren sin om andre ting enn det de pleier å snakke om i klasserommet. I klasserommet synes elev 1 at det er liten tid til å snakke med lærerne sine, men på utedagene så opplevde hun å blant annet kunne snakke med læreren sin om oppgavene på tur, eller om hva de hadde gjort i uka. Dette kan ses i lys av Fiskum & Husby (2014), som påpeker at samtalen mellom lærer og elevene i klasserommet ofte preges av at samtalen styres av læreren. Elev 1, og flere andre elever i klassen opplevde å

få mer tid sammen med lærerne sine på tur. I tillegg opplevde elevene å få mer tid til hverandre.

Elev 7 sa dette på intervju:

*På tur får man får være litt mer sammen med vennene sine. Da kan klassen bli litt mer venner og sånn.*

Også elev 9 opplevde å få mer tid til lærerne sine på tur:

Vegard: *På de dagene fikk du vært sammen med noen som du ikke er så mye med sammen på skolen?*

Elev 9: *Ja, fikk jo det.*

Vegard: *Hvordan synes du det var da?*

Elev 9: *Nei, det var artig.*

Vegard: *Hva tror du er grunnen til at man får vært sammen med noen som man ikke er så mye med på skolen da?*

Elev 9: *Neei, man får liksom mer tid til hverandre, for eksempel. Vi får vært mer sammen. For der spiller man ikke fotball.*

Elev 7 sier at klassen får vært mer sammen på tur, og at det gjør at de kan bli mer venner. Jeg tolker utsagnet til elev 7 som at han opplever friluftsliv som en positiv tilnærming til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Elev 9 sier at på tur så fikk han vært mer sammen med elever i klassen som han ikke er så mye med ellers på skolen. Han sier det var fordi de fikk mer tid til hverandre, og fordi på tur så spiller man ikke fotball. Dette tolker jeg som at elev 9 synes det var positivt å få tid til å bli bedre kjent med elever i klassen som han ikke er så mye med ellers. Aktivitetene på Markaskolen har for mange vært nye erfaringer, noe som kan være med på å legge forholdene til rette så man kan få tid til å være med medelever i klassen som man ikke er så mye med ellers. At oppgavene på tur er nye og spennende for elevene vil kunne føre til at klassen blir mer samlet om leken og aktivitetene enn de er i friminuttet hvor elevene fordeler seg på aktiviteter på bakgrunn av interesser. Ved å gi elevene tid til å være sammen ute kan friluftsliv være med på å bedre relasjonene mellom elevene i klassen, og fremme et godt klassemiljø. Det kan allikevel være sånn at ikke alle elevene er positive til hva de skal bruke tiden i friluftsliv til. I min studie har jeg gjennom mine funn funnet ut at virksomme elementer for å imøtekomme disse elevene vil kunne være å bruke tid til samtale rundt deres interesser og å være opptatt av å lage et opplegg som fremmer samarbeid, mestring, lek og felles opplevelser på tur.

I likhet med i skolehverdagen, så vil det også på tur kunne oppstå konflikter. Nina uttalte at det var godt å kunne bruke tiden på tur til å jobbe med relasjoner og klassemiljøet, og at det var noen andre som grep inn når det oppstod konflikter. I denne sammenheng snakket Nina om hvordan de hadde valgt å bruke tiden på de elevene i klassen som var utagerende. Forskning viser at fysisk aktivitet og friluftsliv kan virke positivt på elever som utagerer. I naturen kan en

trekke seg unna situasjoner og man kan bruke eventuelle negative følelser og energi til kroppslig aktiviteter istedenfor på konflikter (Edlev, 2008). At elevene har mulighet til å bevege seg fritt i et større rom er med å begrense problematferd (Fiskum & Jacobsen, 2012). Det synes å være enighet i pedagogiske miljøer om at å være ute og gjøre aktiviteter og oppgaver i et annet miljø reduserer konflikter og fremmer utviklingen av sosiale og følelsesmessige forhold (Edlev, 2008).

Nina sa dette når hun snakket om hvordan det var å jobbe med de elevene i klassen som utagerer:

*Man har så mange muligheter i hverdagen til å jobbe med dem, så vi valgte ikke å gjøre det på Markaskolen da. Også fungerte de jo så bra! Så vi trengte ikke å være på dem. Og det var litt godt, å slippe å være på dem hele tiden, for det er jo kjempeslitsomt i hverdagen, å hele tiden måtte passe på enkelte elever som plutselig kan, eller det er jo ikke plutselig for dem, men for oss som bare ser bruddstykker av deres hverdag, for det gjør vi jo. For vi har jo mange å se i løpet av en dag, så er det ganske utfordrende å se «å der smalt det». Og da å slippe det når vi var på Markaskolen fordi de fungerer, man sitter ikke og er nervøs for nå smeller det, for man ser smilet på ansiktet deres, man ser at skuldrene er nede, og da ja. Det er jo kjempegodt, det var jo et rom i de dagene som vi var på Markaskolen i de ukene, en liten lomme. Hva var det som var godt med det? Hva følte du at du kunne gjøre da, som du ikke føler ellers? Mer tid til å fokusere på dem andre. Som man ikke helt får tiden til å fokusere på her på skolen når man har elever som er så utagerende.*

Nina føler at det er så mange muligheter til å jobbe med elevene som utagerer i hverdagen, så de valgte å ikke gjøre det på Markaskolen. Hun synes også at disse elevene fungerte bra på Markaskolen, noe som var med på å frigjøre tid. Fordi elevene som ofte utagerer på skolen ikke gjorde det på Markaskolen, så opplevde de å få tid til de elevene som de trengte å styrke sin relasjon til. Jeg tolker Ninas utsagn som at friluftsliv er med på å kunne gi lærerne tid til å jobbe med de relasjonene som trenger forbedring, samtidig som at det også kan virke positivt på elever som utagerer. Hvis elever som utagerer oppleves å fungere bedre på tur enn i klasserommet, så kan dette gi lærerne gode mulighet til å styrke relasjonen til de på disse dagene hvis læreren føler det trengs. Hvis ikke, kan det at elevene utagerer mindre på tur enn på skolen være med på å gi lærerne tid til å fokusere på relasjonene til andre elever i klassen, slik som Nina opplevde i løpet av min studie. En utfordring med å få tid vil kunne være at man da er avhengig av å ta tiden fra et annet sted. Nina sa dette om hva hun syntes om å ta tid fra skolehverdagen og bruke den på friluftsliv:

*Det er tidkrevende. Men man må jo kanskje investere i den tiden for at det skal bli et bedre læringsmiljø for alle sammen. For hvis det er et bedre læringsmiljø så lærer de bedre, da er det større kvalitet på det som skjer ellers. Så hvis man ikke legger av tid til det, å investere i relasjonsbyggingen så blir det jo, ja da blir det jo ikke noe vits i å være på skolen, det er jo vits, men kvaliteten på læringen som skjer hvis man er i et dårlig læringsmiljø er så dårlig da at summen av læring totalt vil jo bli mindre, så da får det bare ta tid, tenker jeg. Hvis man ikke har gode relasjoner og ikke ungene lærer på skolen og er i et godt skolemiljø og læringsmiljø så*

*lærer de jo ikke. Så man må prioritere det som fører til læring samlet sett. Da må man bare sette av tid til det, sånn ser mitt regnestykke ut i alle fall.*

Skolehverdagen kan oppleves som hektisk, og det kan være utfordrende å få endret en uønsket situasjon fordi det er andre aktiviteter som krever tid (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Frøyland (2010) påpeker at lærere ofte synes det blir for tidkrevende å ta klassen med ut. Lærerne i min studie opplever derimot at å ta tid fra andre aktiviteter i skolen vil fungere som en investering i relasjoner og klassemiljøet. Nina sier i det forrige utsagnet at hvis man ikke bruker tid på relasjonsbygging og er i et dårlig læringsmiljø, så vil summen av læring totalt bli mindre. Hvis elevene er i et dårlig læringsmiljø hvor relasjonene ikke er gode, så lærer de heller ikke. Derfor opplevde Nina at å sette av tid til relasjonsbygging og arbeid med klassemiljøet som en viktig investering for at elevene skal ha det best mulig på skolen. Katrine sa dette om å investere tid ute til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø:

*Det tror jeg man får igjen senere, den investeringen man gjør, å jobbe med å legge til side konkrete fag kompetansemål og heller jobbe med mål som styrker miljøet. Det har jeg veldig tru på. For jeg tror at hvis man ikke jobber med det miljøet som er her nå, så vil veldig mange ikke lære noe uansett, så man må kanskje faktisk, eller man må legge til side litt for å få fram å jobbe med miljøet.*

Katrine deler Nina sin oppfatning om at det vil lønne seg å legge noe av fokuset knyttet til konkrete fag og kompetansemål til side, og heller jobbe systematisk med miljøet i klassen. Dette støttes også av (Overland, 2011), som sier at når en klasse opplever utfordringer, så trengs det ofte å settes inn konkrete tiltak for å bedre situasjonen. Lærerne i min studie opplevde at de fikk brukt tiden på tur mer effektivt til å jobbe med relasjoner og klassemiljøet, enn de får på skolen. Med en tett læreplan og mange fagmål, så vil det for noen lærere kanskje være utfordrende å ta seg tid til et slikt arbeid, men lærerne i min studie opplevde denne tiden som en investeringen som på sikt vil lønne seg for klassen. Katrine har også et vesentlig poeng når hun uttrykker at de må fortsette arbeidet og fremgangen som lærerne og elevene har opplevd på tur, ved å fortsette og jobbe systematisk for å bedre miljøet. Dette kan være en utfordring fordi det krever tid for å bedre et klassemiljø med samspillvansker. Dette var noe Katrine uttrykte på spørsmål om hun skulle ønske hun hadde flere uker ute:

*Ja, absolutt. For å på en måte sette det litt mer kanskje, mm. Men og å fått litt mer hjelp i hvordan trekke det litt mer inn i klasserommet kanskje. Men jeg tror at hvis man jobber kontinuerlig med det over tid, så tror jeg ja. Men jeg tror sju uker er litt vanskelig å snu om på alt.*

Da Katrine skal oppsummere hvordan det har vært å få mer tid til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø sa hun:



*Absolutt det at man har kommet i gang med det, det har blitt en sånn «kick off» i forhold til det der å jobbe med relasjoner, det sitter jeg igjen med mest da føler jeg. At man fikk tid til å komme skikkelig i gang med det, for når det blir så intensivt som det blir på de dagene så får man lagt flere, ja man får på en måte bygd opp den godpotten litt større enn med bare sånne drypp her. Får en mye større grunnmur i bønn da, tenker jeg i forhold til relasjoner, enn om det bare hadde vært sånn smått her.*

Katrine sier at det ble en «kick off» og at de fikk et større grunnlag med tanke på relasjoner ved å jobbe ute, enn om de isteden skulle ha jobbet med det på skolen. Knight (2011), sier at å bruke friluftsliv i skolen vil kunne fungere som en ny start for elevene. Jeg tolker denne oppsummeringen til Katrine som et resultat av at hun sitter igjen med at det var virkningsfullt å få tid slik at de fikk jobbet intensivt på tur med å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø.

#### **4.4 Nye roller i en ny arena**

Lærerne og elevene i min studie erfarte at de ved å ukentlig bruke friluftsliv så ble de frigjort fra mange av de rammene som er på skolen. De faste rollene ble endret, og dette skjedde på en ny arena. Ved å endre rammene fra skolehverdagen, opplevde informantene å få nye muligheter for kontakt og samspill, som kan bidra til å styrke deres relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Informantene opplevde også friluftsliv som en arena som fremmet nye vennskap i klassen. På spørsmålet «Hvordan opplevde du å jobbe med relasjoner og klassemiljøet gjennom friluftsliv?» svarte Nina:

*Det er noe helt annet når man er ute på tur og er frigjort fra alle rammene. Alt det som kanskje sitter i de rammene som vi i alle fall har på skolen, for der er det ganske stramt. Så det og gjorde at det var mye enklere å ta kontakt, men kunne holde på med aktiviteter, man kunne være med på deres aktiviteter. Så det var veldig positivt å jobbe ute, på en måte.*

Katrine opplevde også at å være i nye roller i en ny arena var virkningsfullt for å styrke relasjonene og fremme et godt klassemiljø. Hun sa dette på intervju:

*Jeg synes det har vært godt å komme seg vekk fra de vante omgivelsene når man skal ha en litt sånn kick off, å jobbe skikkelig med relasjoner med så mange elever. Jeg synes det å være borte herfra gjør ting litt lettere. For da brytes man litt ut av mønsteret og det er kanskje lettere å jobbe med relasjonene både elevene mellom oss lærere og elevene seg imellom.*

Disse utsagnene fra Nina og Katrine støttes av Drugli (2012), som påpeker at ved å endre rammene fra skolehverdagen, så vil det gi nye muligheter for kontakt og samspill, som gjerne vil bedre relasjonene. På tur kan lærerne og elevene vise frem nye sider ved seg selv, som kan være en god pedagogisk fremgangsmåte for å styrke relasjoner. Nina opplevde at ved å bytte ut de rammene de har på skolen med å være ute en hel dag i uka, så ble det mye enklere å ta kontakt med hverandre, og lærerne kunne delta på aktiviteter på mer lik linje med elevene. Når

man drar ut av klasserommet, så blir rammene annerledes, og faste rutiner og fastlåste roller kan brytes opp. Dette vil kunne føre til at lærerne og elevene stiller mer likt, noe som er et godt utgangspunkt til å styrke relasjonene. De vanene og rollene som eksisterer i klasserommet vil ikke nødvendigvis være like ute, noe som skaper nye og spennende muligheter for samhandling. Ved å sette av tid til å skape felles opplevelser og samarbeide ute, så kan det legges til rette for at alle elevene bidrar og får nye positive opplevelser om seg selv og om sine medelever. Som pedagog har man i disse situasjonene en unik mulighet til å delta på elevenes aktiviteter og arbeide aktivt med samspill, kommunikasjon og relasjoner (Edlev, 2008).

Jeg tolker Ninas forrige utsagn som at hun opplevde at ved å ha nye roller i en ny arena, synes hun det ble lettere å ta kontakt med elevene. Å være med på elevenes aktiviteter ute i friluftsliv var med på å styrke deres relasjon. Katrine opplevde at det var godt å komme seg vekk fra de vante omgivelsene når de skulle styrke relasjonene og bedre klasse miljøet. Hun kaller deltakelsen på Markaskolen for en «kick off». Jeg tolker Katrine sitt utsagn som at hun føler det ville vært vanskeligere å gjort det samme arbeidet på skolen. Ved å bryte med de faste rammene og mønsteret i skolehverdagen, så tror jeg det blir mer effektivt å jobbe med relasjonene og klasse miljøet. En av grunnene til at jeg tolker utsagnene slik, er at ved å legge arbeidet til en ny arena, som friluftsliv er sammenlignet med skolehverdagen, så kan lærerne og elevene få en annen innstilling til hva som skal skje. Samtidig var oppgavene på utedagene lagt opp til å skape samarbeid og fellesskapsfølelse, noe jeg tror skapte et godt grunnlag for kontakt og samspill mellom elevene og mellom lærerne og elevene. Nina uttrykte dette knyttet til hvordan hun opplevde at rollene var annerledes på tur:

*Jeg tror det har noe med de faste rollene de har hatt på skolen i mange år. Når de kommer hit så er det sånn jeg er, og det rollemønsteret er ikke noe lett å bryte opp. Det må ha vært utrolig godt når man har vært på tur, og ha sluppet å ha vært i den rollesettingen skolen er for veldig mange. Det var og kjempegodt å kunne senke skuldrene i forhold til alt det faglige og kunne bare være meg på tur. Kanskje ikke bare være «Nina lærer Nina», men bare være «Nina» på tur. Det har vært supert. Kanskje de ser at vi er mennesker og ikke bare lærere. Vi er sånn som alle de andre, vi er sånn som mammaene, pappaene, onklene og tantene, når vi drar på tur. Vi er ikke noen sånn vesen som bor på skolen, det trodde dem jo før at jeg gjorde.*

Jeg tolker dette utsagnet som at Nina føler at ved å endre rollene, så opplevde hun at hennes relasjon til elevene ble styrket ved at elevene ble kjent med nye sider ved henne. Nina sier at de har hatt det samme rollemønsteret på skolen i flere år, og jeg tolker at hun føler det derfor var virkningsfullt å bruke friluftsliv som en ny arena for å bryte opp skolens rollemønster. Å være ute i friluftsliv kan bidra til at læreren kan «senke skuldrene» på tur og dermed få muligheten til å vise nye sider ved seg selv. Med fastsatte rollemønstre kan lærere oppleve dette som en utfordring å få til i klasserommet. I slike tilfeller kan det å endre skolens roller og arena se ut

til å være et virkningsfullt tiltak for å styrke relasjonene og fremme et godt klassemiljø. Læreren må da selv involvere seg i dette arbeidet, da det er lærerens ansvar å etablere og opprettholde gode relasjoner til sine elever (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette kan sees i sammenheng med Ogden (2009), som hevder at læreren bør tilrettelegge for at elevene skal bli kjent med han/henne. Ninas utsagn henger sammen med det Katrine sa her:

*Vi er ikke bare den som står framme og lærer de, men at vi faktisk kan være en samtalepartner eller at vi kan være, le litt eller ikke bare er i den grensesettingsrollen, at det er lettere å få den humorbiten inn, at man står litt mer på lik linje i noen av oppgavene, det tror jeg elevene synes er litt godt. At man ikke alltid er den som står ovenfor og ser ned, mhm. For da bryter man kanskje opp den frykten for å ta kontakt med den voksne, for da har vi noe sammen. Nei, det tror jeg skaper et annet tillitsforhold, å ha gjort noe utenfor her sammen.*

Katrine opplever i likhet med Nina at det var positivt å være i en annen rolle for å styrke relasjonen til elevene i klassen. Hun sier også at det gjorde det lettere å få inn humorbiten, som kan sees i lys av Spurkeland (2011), som påpeker at humor kan brukes for å forene mennesker og slik styrke deres relasjon. Katrine sier og at ved å ha gjort noe sammen utenfor skolen så skapte hun et annet tillitsforhold til elevene. Dette støttes av Drugli (2012), som hevder at å gjøre noe sammen med elevene er en god måte for å bli bedre kjent med hverandre og skape et bedre tillitsforhold. Katrine sier at turene og var med på å bryte opp frykten for å ta kontakt med den voksne.

Katrine og Nina følte begge at på grunn av at de var i nye roller i en ny arena, ble det lettere å styrke relasjonen til de elevene i klassen som de følte var nødvendig. Nina uttrykte dette:

*Du har jo mye mer rom i en friluftssituasjon til å jobbe med de relasjonene du ønsker som lærer å jobbe med, istedenfor å være på en måte fanget til «hvem er det som søker din hjelp». For i klasserommet så er det jo de som rekker opp hånda og ber om hjelp som man går til, og det er nødvendigvis ikke de man trenger å bygge relasjoner til. For de som har en negativ relasjon til deg, de støter deg jo ofte fra deg, og da ber de deg jo ikke om hjelp.*

Jeg tolker Ninas utsagn som at hun opplevde at det ble lettere å ta kontakt med elevene når de var i en ny arena, fordi rollene ble endret. Når de var ute kunne hun ta kontakt med de elevene hun ville bedre sin relasjon til, og at dette i klasserommet ofte ble styrt av hvem som søkte hennes oppmerksomhet. Dette henger sammen med det Katrine sa tidligere om å kunne bryte opp elevenes frykt for å ta kontakt med læreren. Ved at rollene og rammene endres så er både elevene og lærerne mer åpne for å endre sitt samspillsmønster. Å gjøre noe sammen vil kunne føre til å etablere et annet tillitsforhold (Drugli, 2012). Samtidig får læreren som Nina sier «rom til å jobbe med de relasjonene du ønsker å jobbe med». Dette i kombinasjon med at det kan bli lettere for elevene å ta kontakt med de voksne mener jeg er et godt utgangspunkt for å styrke

relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Da Katrine snakket om hvordan det var positivt å være på en ny arena, sa hun:

*Jeg tror at friluftsliv er veldig viktig for å bygge opp det forholdet mellom en voksen og en elev, for man får bryte opp litt mønster i det som kreves i et klasserom hvor man må sitte stille, gå fra den ene plassen til den andre, det er mye mer struktur for at ting skal fungere, mens hvis man er ute og i aktivitet så får man muligheten til å ha litt større rom rundt seg, og man kan finne ulike løsningsveier å gå, og det kanskje blir mer plass til å være seg sjøl, at enkeltelever får mer plass til å være seg sjøl for at det er mer rom for det. Også at de får brukt hele kroppen sin istedenfor å bare bruke det som er oppi hodet, det tror jeg skaper mer situasjoner som man kan bygge utifra, og bygge relasjoner og bruke positive tilbakemeldinger på. Det er lettere å skape når man er utafør skolen.*

For å bli kjent med elevene og la de vise nye sider av seg selv, så opplever Katrine at dette er lettere å gjøre på en ny arena, hvor det er mer plass. Dette kan sees i lys av Arnesen (2004), som hevder at skolen kjennetegnes ved at det er mange mennesker på en svært begrenset plass. Å få mer plass på en ny arena uttrykker Katrine at fører til at elevene får mer rom til å finne ulike løsningsveier, og til å være seg selv, noe som er et godt utgangspunkt for å bli bedre kjent med hverandre. Dette støttes av Jordet (2010), som påpeker at uteområder er en arena som inviterer elever til å finne ulike veier og løsningsforslag. Edlev (2008) hevder at ved å gi elevene et større rom rundt seg, fører til at elevene kan slippe følelsen av å kontinuerlig bli evaluert av de andre i klassen. Elevene kan i dette rommet utforske sitt forhold til trygghet og utfordringer, og slik også oppleve å være i en trygg arena som er positiv for å bli bedre kjent med seg selv og andre.

Katrine sier at når elevene får brukt hele kroppen, istedenfor «bare det som er oppi hodet», så skapes det flere situasjoner som man kan bygge videre på. Disse situasjonene synes hun er gode for å gi positive tilbakemeldinger på, og til å styrke relasjoner. For å fremme et godt klassemiljø så er det den positive atferden til elevene som bør få mest oppmerksomhet (Bergkastet et al., 2009). Når man er ute i naturen og får brukt hele kroppen, så utvikler man seg både personlig og faglig (Edlev, 2008). Det vil altså i tillegg til det Katrine sier om at elevene får mer plass til å være seg selv, og styrke relasjonene, kunne legge til rette for læring. Ved at elevene bruker hele kroppen til aktiviteter og læring så mobiliseres mange sanser samtidig hos elevene, som gjør det lettere for elevene å knytte seg til læringen (Buaas, 2009). At elevene bruker hele kroppen ute vil altså kunne ha flere positive følger. Arnesen (2004) hevder at det er nødvendig å se på hvilke betingelser vi gir til elever som er fulle av vitalitet og energi. Elevene fortjener å bli møtt med respekt for sine behov til å være aktive. Hvis skolen ikke tilrettelegger for tilstrekkelig bruk av energi og fysisk utfoldelse så viser skolen manglende respekt overfor disse elevene Arnesen (2004).

Nina sa dette om hvordan samholdet til klassen var på tur:

*For her har vi en gjeng som spiller fotball, en gjeng som bruker å klatre i trær, en gjeng som hopper tau, da blir det ganske klikket, ganske fastsatt hvem du skal være sammen med utifra hva du gjør i friminuttene, men på tur så vi at flere av de klikkene spredte seg litt, det var jo noen som jeg tenkte «hæ, prater, går dem sammen? Så artig dem har det sammen, så bra!», som vanligvis jeg aldri ville tenkt at har noe med hverandre og gjøre i det hele tatt nesten, annet enn at de går i samme klasse og sitter i samme rom. Og det er jo kjempebra. Så det å ta dem vekk fra de rammene som er gjorde jo at de egentlig fikk jobbe med elevrelasjoner seg imellom. Hva tror du det gjør med klassen? Det løfter dem jo. Ja, det gjør jo at dem jobber med klassemiljøet.*

Nina uttrykker at ved å bruke en ny arena ble rammene endret, noe som førte til at elever som vanligvis ikke er så mye sammen på skolen var mer sammen når de var ute. Slik opplevde Nina at elevene i klassen fikk styrket sine relasjoner til hverandre, og at de fikk jobbet med å fremme et godt klassemiljø. Dette kan forstås i lys av blant annet Spurkeland (2011), som hevder at å ha det gøy sammen er et kjennetegn på en god relasjon. Jeg tolker Ninas utsagn som at hun ble positivt overrasket av hvordan friluftsliv var med på å føre til at flere elever etablerte nye vennskap og slik forbedret sin relasjon til medelever. Dette var noe også elevene snakket om på intervjuene. Ved å komme ut i en ny arena fikk de gjort nye aktiviteter sammen. Elev 6 og 10 uttrykte dette:

Elev 6: *På skolen må man liksom gjøre det samme hele tiden. Og i friminuttene, det er masse å gjøre, men det er ikke alltid så mye nytt å gjøre. Men når vi var på tur gjorde vi så mye nytt. Vi kunne gå mye fritt, så vi kunne gå hvor vi ville, bare at vi måtte komme tilbake da. Som en hel dag med friminutt mens vi lærte masse!*

Elev 10: *Egentlig så er det ikke så gøy å leke på skolen, for vi leker nesten det samme hver dag. Og det er litt gøy, men vi trenger noe nytt, og det var veldig gøy med Markaskolen.*

Jeg tolker utsagnene til elev 6 og elev 10 som at de synes de fikk gjort nye aktiviteter på grunn av at de var i en ny arena. Disse utsagnene kan sees i sammenheng med det Nina sa tidligere om at hun så at mange elever var sammen med medelever som de ikke er så mye med ellers. Jeg tolker elev 6 sitt utsagn som at hun opplevde det som positivt å kunne gå mer fritt enn de pleier i skolen. Dette kan forstås i lys av Edlev (2008), som påpeker at når elever har større rom å forholde seg til på tur så får de mulighet til å utforske sitt eget forhold til trygghet og utfordringer. Jeg tolker og utsagnet til elev 6 som at hun har lært mye nytt på tur, noe som støttes av Buaas (2009), som hevder at når elever er ute i friluft, så mobiliseres mange sanser samtidig, som gjør det lettere for de å knytte seg til læringen.

At elevene følte de ble mer kjent med hverandre og fremmet et godt klassemiljø ved å være ute var noe som ble gjenspeilet i elevenes utsagn. Elev 5 og 8 sa dette:

- Vegard: *Hva er det som skal til for at dere skal få et bedre miljø da?*
- Elev 5: *At vi kan være litt mer ute og, å bli bedre kjent enn å sitte i et klasserom hele tiden. Da kan det hende at vi får stopp på all mobbingen. Da blir nesten alle venner sammen. At alle kan være med på bursdagen til en, at ingen blir utestengt. Jeg tror vi også kunne blitt bedre kjent hvis vi hadde mer ute og, hvis vi hadde læring ute og.*
- Elev 8: *Jeg skulle ønske at vi var mer ute.*
- Vegard: *Hva tror du hadde vært bra med det da, for klassen? Hvis dere var mer ute?*
- Elev 8: *Da kunne vi lære ting på en bedre måte, og hvis vi for eksempel hadde naturfag og sånn og var mer ute, så hadde vi kanskje lært litt mer.*
- Vegard: *Tror du det og kunne gjort noe med hvordan dere har det sammen i klassen?*
- Elev 8: *Jeg tror at hvis det ble sånn så hadde alle blitt mer gladere, og at det hadde blitt bedre miljø i klassen vår.*

Jeg tolker utsagnene til elev 5 og elev 8 som at de synes å endre skolehverdagens roller og arena var med på å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Elev 5 sier blant annet at ved å være mer ute så kan klassen bli bedre kjent, de kan få slutt på mobbingen og alle kan være med på bursdagen til en. Jeg tolker dette utsagnet som at elev 5 kanskje ikke opplever klassemiljøet som veldig bra sånn det har vært. Skaalvik & Skaalvik (2013) påpeker at det er elevenes opplevelse av klassemiljøet som vil påvirke hvordan de har det på skolen. Jeg opplever at elev 5 er positivt innstilt til å bruke andre arenaer enn klasserommet. Derfor mener jeg det er viktig at lærere blir godt kjent med sine elever så de kan utnytte elevenes interesser og sterke sider. Elev 8 uttrykker at ved å være ute så kan klassen bli gladere, og at det kan bli et bedre miljø i klassen deres. Jeg tolker dette utsagnet til elev 8 som at elevene i klassen hadde blitt gladere, noe som medførte at miljøet ble bedre. Dette kan forstås i lys av Spurkeland (2011), som understreker at vi forenes gjennom skapende prosesser, som ofte er forbundet med humor og lek. Det kan og sees i lys av Edlev (2008) sin teori om «det felles tredje», som innebærer å gjøre noe sammen, noe han hevder kan være en effektiv tilnærming for å styrke relasjoner.

Ved at klassen opplevde nye rollemønstre i en ny arena, uttrykte også flere av elevene at de fikk et nytt syn på lærerne sine på tur. Elev 2 og elev 9 sa i den forbindelse dette på intervju:

- Elev 2: *Jeg synes det var veldig gøy å gjøre andre ting med Nina og Katrine! Istedenfor å bare høre på at de maser om at vi må konsentrere oss.*
- Vegard: *Hva er det som har vært annerledes da?*
- Elev 2: *De har hjulpet oss med å lage bål, og stå på ski og sånn.*

Elev 9: *Litt rart.*  
Vegard: *Hva var det som var rart med det da?*  
Elev 9: *Første gangen jeg har sett dem gå på ski.*  
Vegard: *Hvordan var det å se dem gå på ski da?*  
Elev 9: *Artig! Ja.*  
Vegard: *Har du fått et annet syn på lærerne dine etter Markaskolen?*  
Elev 9: *Ja, litt. Egentlig.*  
Vegard: *Å?*  
Elev 9: *Det er artigere å være med dem da.*

Jeg tolker utsagnene til elev 2 som at han opplevde det som positivt å se nye sider ved lærerne sine. Dette samsvarer med utsagnene til Nina og Katrine, hvor de uttrykte at det var godt å vise andre sider på tur enn i klasserommet, hvor man som lærer ofte kan gå inn i en grensesettende rolle. Dette gjenspeiles og i utsagnene til elev 9, ved at han sier at han har fått et annet syn på lærerne sine etter at de har vært sammen på turer. At han nå sier «det er artigere å være med dem da» tolker jeg som at elev 9 opplever å ha styrket sin relasjon til sine lærere. Dette kan forstås i utgangspunkt av Spurkeland (2011), som sier at relasjoner blir styrket ved å ha det gøy sammen.

#### **4.5 Endringer**

Å bruke friluftsliv for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø har ført til flere endringer i klassen til Nina og Katrine. Klassen har hatt en fast utedag i uka over en periode på omtrent to måneder. Dette har ført til at lærerne har tilegnet seg relasjonelle ferdigheter og holdninger som de kan bruke i sitt videre arbeid som lærere. I dette kapittelet vil jeg trekke frem noen utsagn som sier noe om hva informantene i min studie føler at kategoriene har ført til. Dette er noen av endringene Nina og Katrine trekker frem etter å ha brukt friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø:

Nina:

*Generelt sett så er relasjonene med elevene nå mye bedre. Mange forholder seg annerledes. Ja, det er jo mange som er mye mer positive, tar meg i hånda uten at de viser en slags negativ gest med at de må ta meg i hånda og si hadet bra, for det gjør vi, vi tar hverandre i henda. Nå er det sånn at de faktisk ser meg i ansiktet og smiler og sier hadet bra, ha en god dag, og sånn. Det er jo veldig koselig. Det gjorde dem ikke før, ikke alle.*

Katrine:

*Det ble liksom satt ekstra fokus akkurat på det med relasjoner når vi var på tur, istedenfor å bare tenke alt det andre, som man ofte lett kan gjøre på skolen. Organisering av klasserommet eller ja, at man faktisk satt fokus på relasjoner så tror jeg vi kan vinne på det videre.*

Nina:

*Og han gutten som synes at vi er «de verste i verden», at alle læreren er imot han og at skolen er den verste plassen som er og at han skal slutte så fort som mulig. Det tror jeg ikke han hadde sagt om du hadde spurt han i dag. Den muligheten tror jeg ikke vi hadde fått i hverdagen, sånn som vi har det her.*

Katrine:

*Jeg føler at de har en annen holdning til meg innimellom. Ja, jeg tror det er viktig det vi har skapt sammen som et utgangspunkt ved å være ute sammen.*

Nina:

*Har blitt mer bevisst, ja bevisst på min rolle som, ikke bare som klasseleder, men og som relasjonsbygger, for det er ditt ansvar som den voksne i klasserommet rett og slett. Føler jeg har blitt mye mer bevisst på hvor viktig relasjoner er.*



## 5 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne studien har jeg sett på hvordan lærere og elever opplever å bruke friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Studiens problemstilling har vært «*Hvordan opplever lærere og elever friluftsliv som virkemiddel i arbeidet for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø?*». Jeg har tatt utgangspunkt i lærere og elevers deltakelse på et friluftsprosjekt hvor hensikten er å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. For å svare på problemstillingen har to lærere og ti av elevene som var med på prosjektet blitt intervjuet. Etter å ha analysert datamaterialet kom jeg frem til at lærere og elever opplever at friluftsliv innebærer flere virksomme elementer som kan styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Mine hovedfunn ble at lærerne og elevene vektla samarbeid og motivasjon, lek og felles opplevelser, å få tid til relasjoner og klassemiljø og nye roller i en ny arena. Disse hovedfunnene inkluderer flere forskjellige faktorer som var med på å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Blant annet følte informantene mine at disse kategoriene førte til at de «stod mer likt» på tur, at de ble kjent med nye sider ved hverandre, at de fikk mange gode samtaler og at det var mindre konflikter enn i klasserommet. Lærerne og de fleste av elevene følte at deltakelsen på studien førte til flere positive endringer i klassen. Lærerne uttrykker blant annet at de ble mer bevisst på hvor viktig gode relasjoner er, og elevene følte at de ble bedre kjent med lærerne og medelevene. Et par av elevene fortalte på intervju at de ikke følte noe var annerledes i klassen etter å ha vært med på Markaskolen, men felles for alle elevene var at de satt igjen med positive opplevelser på å bruke friluftsliv i skolehverdagen.

Funnene er et resultat av 12 intervjuer som hadde til hensikt å løfte frem deres tanker, erfaringer og refleksjoner knyttet til hvordan de opplevde å bruke friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Mine funn er basert på informantenes deltakelse på Markaskolen og deres generelle tanker, erfaringer og refleksjoner knyttet til friluftsliv. For å rette et kritisk blikk mot min studie så vil jeg påpeke at funnene i min studie er preget av denne klassens deltakelse på relasjonsprosjektet Markaskolen. Studien er ikke egnet for generalisering. Allikevel håper jeg at leseren kan kjenne seg igjen eller bli inspirert av å lese studiens funn og tolkninger. I denne forbindelse er det viktig å trekke frem at det er jeg som forsker som har valgt ut teori, utsagn og tolket funnene. Min forforståelse kan ha påvirket dette, derfor har jeg prøvd å redegjøre tydelig for min forforståelse samt alle valg i min studie, slik at leseren kan lese studien med et kritisk blikk. Det kan også være tilfelle at mine informanter ville stille til intervju på grunn av at de har et veldig positivt forhold til friluftsliv. Det kan hende at elever og lærere som ikke er begeistret for friluftsliv er skeptiske til å stille opp på et slikt intervju.

Om de hadde valgt å stille opp så ville antageligvis funnene blitt ganske annerledes fra funnene i denne studien. Kanskje ville funnene blitt at de ikke opplever at friluftsliv har noen virksomme elementer for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. På en annen side kunne funnene blitt at det var andre faktorer ved friluftsliv som de synes styrket relasjoner og fremmet et godt klassemiljø.

Andre vinklinger som kunne vært en interessant tilnærming til min tematikk mener jeg kunne vært å se nærmere på elevenes lek og hva det kan ha å si for relasjoner og klassemiljø, hvordan friluftsliv kan brukes til å jobbe med elever som viser utagerende atferd eller hvordan friluftsliv påvirker elevenes faglige prestasjoner og motivasjon i skolehverdagen. Det ville og vært interessant å fordypet meg ytterligere i hvordan bare lærere, bare elever eller lederne av relasjonsprosjektet opplever å bruke friluftsliv som en del av skolehverdagen.

Selv om jeg synes intervju var den beste metoden for å svare på problemstillingen min, så kunne det vært interessant å tilnærmet seg tematikken ved bruk av andre metoder. En utfordring med intervju er at en bare får frem informantenes stemme, og ikke nødvendigvis hva som faktisk skjer i praksis. Allikevel føler jeg at ved å selv være med på alle utedagene til klassen fikk jeg et godt utgangspunkt for å intervju lærerne og elever, og bedre forstå hva de snakket om på intervju. Det kunne vært spennende å benytte observasjon mer aktivt som en forskningsvitenskapelig metode ved å bruke tid ute til å notere episoder og tolke det i etterkant. En kvantitativ undersøkelse hvor hele klassen svarte på spørreskjemaer før og etter deltakelsen på et slikt relasjonsfremmende prosjekt ville også kunne vært interessant for å måle effekten ved å bruke friluftsliv til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. En annen kvantitativ vinkling på mitt tema vil kunne vært å sammenligne flere skolars bruk av friluftsliv med kvaliteten på relasjonen mellom elevene og lærer-elev. En utfordring med en slik studie kunne blitt å konkludere med hvorvidt friluftsliv var den forklarende faktoren for studiens funn eller ikke.

Jeg anser friluftsliv som en arena hvor det er mange muligheter for å legge til rette for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Jeg oppfatter også at friluftsliv kan by på mange muligheter til å fremme mestring, motivasjon, samarbeid og læring.

Denne forskningsprosessen har vært en lærerik erfaring som har ført til at jeg har tilegnet meg ny kompetanse, forståelse og motivasjon til å jobbe videre med tematikken. Teori og tidligere forskning har ført til at jeg har fått mye ny kunnskap som jeg håper jeg får brukt i årene som kommer. Samtidig har det å skrive en masteroppgave i seg selv gitt meg mange verdifulle erfaringer. Skulle jeg gjort en lignende studie igjen så hadde det vært interessant å gått enda mer i dybden på noe av det som kom frem i min studie. I løpet av forskningsprosessen har jeg

sett at det er flere måter å kunne gjøre en lignende studie på. Nå som denne studien går mot slutten sitter jeg igjen med mye kunnskap om hvordan friluftsliv kan brukes til å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø. Jeg mener også at mye av det som har kommet frem i min studie kan brukes i klasserommet og ellers på skolen. Noen av erfaringene jeg sitter igjen med og vil fokusere på å bruke i møte med elever fremover er å legge til rette for samarbeid og mestring, sette av tid til samtaler, leke og skape felles opplevelser og sørge for å tilrettelegge for at både jeg og elevene får vise ulike sider ved oss selv og utfolde oss på forskjellige arenaer i skolehverdagen. Samtidig har jeg i likhet med lærerne i studien blitt mer bevisst på hvor viktig det er med gode relasjoner i skolen, og hvordan friluftsliv kan brukes i denne sammenhengen. Jeg håper denne studien videre kan inspirere lærere, pedagoger, og andre voksne som jobber med barn til å bruke friluftsliv i sin praksis for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø.



## Litteraturliste

- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfoldet*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., ss. 448 - 469). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., & Andersen, S. (2013): *Klasseledelse : varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden Forlag.
- Buaas, E. H. (2009). *Med himmelen som tak: Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (2001). *Udendørspædagogik: boglig dannelse og sanselig erfaring*. København: Børn og Unge.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Edlev, L. T. (2008). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde* (2. utg.). København: Munksgaard Danmark.
- Fagen, R. M. (1981). *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 13-37). Stockholm: Liber.
- Fiskum, T.A., & Husby, J.A. (2014). *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fiskum, T.A., & Jacobsen, K. (2012). *Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances*. *Journal of Adventure Education & Outdoor learning*, 1-24. Doi: 10.1080/14729679.2012.702532
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer I mange rom*. Oslo: Abstrakt forlag AS

- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 15-31). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2010). *Gode arbeidsmåtar*. Bedre Skole, 8-13.
- Helsedirektoratet. (2015). *Anbefalinger om å redusere stillesitting*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-om-a-reducere-stillesitting>.
- Jordet, A.N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Det Utdanningsvitenskapelige Institutt, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub, no 80.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Juul, J., & Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Knight, S. (2011). *Forest school for all*. London: SAGE Publications Ltd.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2.utg). London: SAGE Publications Ltd.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St. Meld. Nr. 11 (2008 – 2009): Læreren. Rollen og utdanningen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010 – 2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). *Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?* Child Development, 70, 1373–1400.

- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek – opplevelse – læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvoll, J.G., & Jensen, N. (2014). *Klasseledelse og relasjonsbygging: metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring* (ss. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap humaniora juss og teologi*. Hentet 12.02.2015 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rudasill, K., & Rimm-Kaufman, S. (2009). *Teacher-child relationship: The roles of child temperament and teacher-child interactions*. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120.

- Schibbye, A.-L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen : Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.



# Vedlegg 1      Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevene

## Forespørsel om deltakelse i masteroppgave

*” Friluftsliv som verktøy for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø ”*

### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Formålet med studien min er å finne ut hvordan friluftsliv kan brukes for å styrke relasjoner og skape et godt klassemiljø. Problemstillingen i oppgaven er «Hvordan opplever lærere og elever at friluftsliv kan brukes for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø?». For å finne ut av dette så vil jeg intervju 2-3 lærere og 8-10 elever som er med på Markaskolen sitt opplegg hvor de bruker friluftsliv hver uke i skoletiden.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene vil handle om hvordan det har vært å være med på Markaskolen sitt opplegg, og opplevelsen av å bruke friluftsliv i skoletiden. Intervjuet vil ta omtrent 15 minutter og jeg vil bruke en båndopptaker mens vi snakker sammen. Samtalen vil foregå på skolen, i skoletiden. Om foresatte ønsker det, så kan de få se spørsmålene i forkant av intervjuet.

### Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til opptaket, og det vil lagres på et sikkert sted.

*Alle navn på personer og steder vil bli anonymisert.*

*Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.*

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2015. Opptaket fra intervjuet vil da bli slettet.

### Frivillig deltakelse

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

Dersom du har noen spørsmål til oppgaven min, så er det bare å ta kontakt med meg på 91826652 eller mail@vegardsk.com. Veileder på oppgaven min er Per Egil Mjaavatn, som kan kontaktes på 73598103 eller per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Håper du vil være med på intervju!

Med vennlig hilsen Vegard S. Kristiansen

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg har lyst til å bli med på intervju.

Signatur elev og dato:

-----  
Jeg har mottatt informasjon om studien, og godtar at min sønn/datter blir med på intervju.

Foresattes signatur og dato:



## **Vedlegg 2      Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærerne**

### ***Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet***

#### ***” Friluftsliv som verktøy for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø ”***

##### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Formålet med studien min er å finne ut hvordan friluftsliv kan brukes for å styrke relasjoner og skape et godt klassemiljø. Problemstillingen i oppgaven er «Hvordan opplever lærere og elever at friluftsliv kan brukes for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø?». For å finne ut av dette så vil jeg intervju 2-3 lærere og 8-10 elever som er med på et opplegg hvor de bruker friluftsliv hver uke i skoletiden.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Spørsmålene vil omhandle opplevelsen av å aktivt bruke friluftsliv som verktøy for å styrke relasjoner og bedre klassemiljø. Jeg vil bruke en båndopptaker mens vi snakker sammen og intervjuet vil ta omtrent 1,5 time. Tid og sted vil avtales nærmere sammen med deltakerne.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til opptaket, og det vil lagres på et sikkert sted.

Alle navn på personer og steder vil bli anonymisert.  
Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2015. Opptaket fra intervjuet vil da bli slettet.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har noen spørsmål til oppgaven min, ta kontakt med meg på 91826652 eller mail@vegardsk.com. Veileder på oppgaven vil være Per Egil Mjaavatn, som kan kontaktes på 73598103 eller per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Håper du vil stille opp på intervju!  
Med vennlig hilsen Vegard S. Kristiansen

##### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signatur og dato)



## **Vedlegg 3      Intervjuguide elevintervjuer**

**Problemstilling:** «Hvordan opplever lærere og elever at friluftsliv kan brukes for å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø?».

-Forklare hensikten med oppgaven min og intervjuet.

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

-Er det noe du lurer på før vi begynner?

### **Introduksjon:**

-Hva synes du er det morsomste på skolen?

-Hva er det du synes er gøy med det?

### **Om friluftsliv:**

-Jeg har jo vært med dere på en del utedager nå. Hvordan synes du disse utedagene har vært?

-Hva synes du har vært det morsomste på disse dagene?

-Hva var det som gjorde at du synes det var så bra?

-Har du gjort noe på disse utedagene som du ikke hadde prøvd før?

-Hvordan synes du det var?

-Er det noe du synes kunne vært bedre med disse utedagene?

### **Medelever/klassen:**

-På disse utedagene, har du fått vært sammen med noen i klassen din som du ellers ikke er så mye sammen med? (Hva gjorde dere sammen?) (Hva var det som gjorde at dere fant på ting sammen?)

-Kan du beskrive hvordan klassen din er?

-Synes du noe har blitt annerledes i klassen din nå etter at dere har vært mye ute på tur?

-Hva synes du er det beste med klassen din?

-Er det noe du synes kunne blitt bedre med klassen din?

### **Lærerne:**

-Kan du fortelle meg om lærerne dine?

-Har du gjort noen ting sammen med lærerne dine på tur? (evt hva/hvordan var det?)

-Har du fått vært noe mer sammen med lærerne dine på disse utedagene enn du pleier i klasserommet?

-Føler du at du har fått snakket noe med lærerne dine på tur?

### **Om «utedager»:**

-Hva synes du er det aller beste med å ha sånne utedager?

-Synes du at sånne utedager gjør noe med hvordan dere har det sammen i klassen?

-Hvis du kunne bestemme, hvor ofte synes du at dere burde hatt sånne utedager?

### **Avrundning**

-Da har jeg stilt de spørsmålene jeg hadde. Har du kommet på noe underveis som du ville si?

-Har du noen spørsmål til meg?

## Vedlegg 4      Intervjuguide lærerintervjuer

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

**Problemstilling: «Hvordan opplever lærere og elever at friluftsliv kan brukes for å styrke relasjoner og skape et godt klassemiljø?».**

-Forklare hensikten med studien og intervjuet.

-Fortelle hva jeg vil vite noe om.

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

-Noe du lurer på før vi begynner?

### **Introduksjon:**

-Kan du beskrive din arbeidssituasjon?

-Hva synes du er det beste med å jobbe som lærer?

-Hvilke utfordringer har dere hatt i klassen før dere ble med på dette relasjonsprosjektet?

-Hvilke tiltak ble satt inn for å bedre den situasjonen?

-Hvorfor valgte dere akkurat dette/disse tiltaket/tiltakene?

-Hvilke forhåpninger hadde du til prosjektet før det startet?

### **Relasjoner:**

-Kan du beskrive hva du synes er det viktigste i en god lærer-elev relasjon?

-Og hva er det viktigste i en god elev-elev relasjon?

-Hvordan opplever du å jobbe med relasjoner til elever gjennom friluftsliv?

-Hvordan har du prøvd å gå fram på utedagene for å bedre relasjonene til elever?

-Hvilken tilnærming til elevene har du opplevd som mest effektiv for å bedre relasjonen?

-Hva er det som er annerledes med å bygge relasjoner gjennom friluftsliv sammenlignet med å jobbe med det i klasserommet?

-Dere har jo underveis i prosjektet fått i oppgave å velge ut forskjellige fokuselever som dere skal jobbe ekstra med å bedre relasjonen til. Hvordan var det å velge ut elever til dette?

- Hvordan bestemte du deg for hvem du valgte ut til å være fokuselev?
- Hva tror du er grunnen til at relasjonen til de elevene du valgte ut ikke var så god som du kunne ønske?
- Hvordan synes du det gikk å jobbe spesifikt med den valgte fokuseleven?
- Hvordan synes du nå i etterkant at det har fungerte å ha dette opplegget hvor du fokuserte spesielt på en eller to fokuselever hver dag dere var ute?
- Kan du beskrive en situasjon hvor dere voksne virkelig måtte jobbe for å få eleven til å knytte seg til dere? (Hva var det her som gjorde sterkt inntrykk på deg?)
- Er det noe du synes har vært utfordrende med å jobbe med relasjoner gjennom friluftsliv? (noen spesielle situasjoner?)
- I hvilke situasjoner i friluftsliv synes du det fungerte best til å bygge relasjoner til elevene? Hva var spesielt ved disse situasjonene?
- Hvilke elementer mener du er viktig å fokusere på hvis man skal bygge relasjoner til elever som viser utagerende atferd? (største utfordring?)
- Hvilke elementer mener du er viktig å fokusere på hvis man skal bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd? (største utfordring?)
- Synes du det har vært forskjellig å bygge relasjoner til guttene og jentene gjennom friluftsliv?
- Mange elever med atferdsvansker har problemer med å bygge relasjoner til voksne på grunn av tilknytningsproblemer som dårlige opplevelser med voksne. Tror du friluftsliv kan hjelpe disse elevene med å få et annet syn på voksne?

### **Klassemiljø**

- Et mål med dette prosjektet er at i tillegg til å jobbe med relasjonen til elevene så skal et slikt prosjekt også kunne være positivt for klassemiljøet. Hva tenker du om det?
- Hva synes du er det viktigste i et godt klassemiljø?
- Hvordan opplever du at dette prosjektet har påvirket klassemiljøet deres?
- I forkant av prosjektet så hadde dere lærerne, lederne av relasjonsprosjektet og alle foreldrene et møte, kan du fortelle om dette?
- Hvordan stilte foreldrene seg til dette prosjektet?
- Har du fått noen tilbakemeldinger fra foreldre underveis eller etter prosjektet?

### **Diverse rundt Markaskolen**

- Hvordan har det vært å ikke hatt ansvaret for undervisningsopplegget på utedagene?



-Hvordan synes du at det faglige innholdet på utedagene har vært?

-Hva synes du om organiseringen av dagene?

-Hvordan synes du de som har ledet prosjektet har opptrådt?

-Hvordan har du opplevd veiledningen underveis?

### **Elevenes utbytte**

-Hvordan opplever du at elevene synes det har vært å være å være med på dette friluftsprosjektet?

-Gir elevene uttrykk for hvordan det har vært å være mye på turer i naturen?

-Et mål med prosjektet er også at elevene skal oppleve mestring og motivasjon, hvordan opplever du at det har blitt nådd?

-Kan elever tilegne seg opplevelser gjennom friluftsliv som de ellers ikke ville fått gjennom andre fag?

-Merker du noen forskjell på elevene i undervisningssituasjonen nå i etterkant av alle turene?

-Føler du at deres bruk av friluftsliv kan få innvirkning på hvordan elevene er på skolen?

-Tror du at et slikt prosjekt kan øke elevenes faglige prestasjoner på skolen?

-Kan du fortelle litt om hvordan du synes relasjonen din er til elevene i klassen nå sammenlignet med før alle turene dere har vært på?

-Har du opplevd at elevene forholder seg annerledes til deg nå etter at dere har brukt friluftsliv?

-Hva tror du elevene sitter igjen med etter å ha vært med på et sånn prosjekt i friluftsliv?

### **Friluftsliv**

-Hva er ditt forhold til friluftsliv?

-Hvor ofte har elevene gym på skolen? (Hvordan er gymtimene organisert?)

-Hvor ofte bruker dere friluftsliv i skoletiden (utenom dette prosjektet og gym)?

-Vil dere gjøre noe annerledes i tiden fremover som inkluderer friluftsliv?

-Noen hevder at det er for mye fokus på fag og teori i skolehverdagen for at alle elever skal oppleve tilstrekkelig mestring, trivsel og motivasjon. Hva tenker du om det utsagnet?

-Husker du en episode i relasjonsprosjektet der elever opplevde mestring gjennom friluftsliv?

## **Tiden fremover**

-Det har vært et gjennomgående tema i løpet av prosjektet at å bygge relasjoner er en prosess som krever tid og kontinuerlig fokus. Hva tenker du om det?

-Vil du jobbe noe annerledes med relasjoner fremover etter alle turene dere har vært på?

-Føler du at du har plukket opp noe nytt om relasjonsbygging ved å delta i dette prosjektet?

-Vil du fokusere på noe annet fremover knyttet til å skape et godt klassemiljø?

-Føler du at du har fått noen nye tanker om hvordan man kan fremme et bedre klassemiljø?

-Har dere gjort noen andre grep i klassen som følge av turene dere har vært på?

## **Oppsummering**

-Hvis du nå til slutt skal oppsummere hva du har fått ut av å bruke friluftsliv til å prøve å styrke relasjoner og fremme et godt klassemiljø, hva vil du trekke frem?

-Har det gjort deg oppmerksom på noe som du vil ta med deg videre i din lærerpraksis?

-Hvis en lærerkollega av deg har utfordringer med relasjoner eller klassemiljø, ville du anbefalt de å delta på et slikt prosjekt? (Hva ville du sagt at han eller henne kan forvente av å være med på et slikt prosjekt?)

## **Avrunding**

-Har du kommet på noe underveis som du vil fortelle?

-Har du noen spørsmål til meg?

## Vedlegg 5      Member-checking

Member-checking ble gjennomført ved at lærerne fikk tilsendt studiens funn, i form av oppgavens fire kategorier. Dette ble gjort via e-post, og jeg la også med til hver av de hvilke utsagn fra intervju som skulle være med i oppgaven. Mine tolkninger av utsagnene ble også lagt ved, slik at de fikk mulighet til å se om de kjente seg igjen i funnene mine. Jeg spurte de i mailen om jeg kunne få en tilbakemelding på hvordan de synes at funnene, tolkningene og utsagnene jeg hadde valgt ut var, og jeg fikk svarene under tilbake. Begge informantene ble deretter spurt om det var greit at jeg la ved svarene deres i oppgaven min, noe de begge samtykket til. Her er deres tilbakemeldinger:

### **Nina:**

«Spennende lesing! Dette ser bra ut. Alle kategoriene sammen er viktige. Fire supre effekter ved å jobbe med friluftsliv i skole! Spesielt så vil jeg trekke frem kategoriene *Å få tid til relasjoner og klassemiljøet* og *nye roller i en ny arena* som viktige for å styrke relasjoner og klassemiljø.»

### **Katrine:**

«Jeg synes dette ser bra ut Vegard! Litt rart å lese seg selv ordrett, men jeg føler du har fått ut essensen av det jeg prøver å få fram!:)»



## Vedlegg 6 Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Per Egil Mjaavatn  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 10.02.2015

Vår ref: 41864 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41864	<i>Friluftsliv og relasjoner</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Egil Mjaavatn</i>
<i>Student</i>	<i>Vegard Stenersen Kristiansen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vegard Stenersen Kristiansen mail@vegardsk.com

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no