

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven, er å rette blikket mot arbeidsmetoder som man i skoleverket kan benytte for å tilrettelegge for gode læringssituasjoner for barn og unge som strever. Fokuset mitt retter seg mot bruken av uteskole som arbeidsmetode i undervisningen.

Studiet løfter frem fem tidligere og nåværende elevers erfaringer knyttet opp mot emnet. Jeg har i tillegg trukket inn noen andre deltakergrupper for å få besvart problemstillingen ut fra et mer nyansert og bredere perspektiv. På bakgrunn av dette har jeg valgt kvalitativ tilnærming som inngangsport til studiet. Jeg gjennomførte 14 semistrukturerte intervjuer, med 15 personer, hvor jeg spurte om deres erfaringer og refleksjoner knytte opp mot emnet.

Problemstillingen min er:

Hvordan kan man ved hjelp av uteskole, legge til rette for gode læringssituasjoner for elever med spesielle behov?

Innledningsvis peker jeg på hvorfor det er viktig å rette fokus mot temaet, der det fremkommer at mange ikke er tilpass med det læringsmiljø som de er en del av.

Gjennom studiet kan man få en forståelse for hvorfor disse elevene har strevd på skolen, og hva som har medvirket til en bedre skolegang. Et overordnet fokus er rettet mot gode læringssituasjoner, som har bidratt til positive vendepunkter - faglig og sosialt.

Deltakerne pekte på en alt for travel og teoretisk skole, hvor dette hadde medført uheldig atferd og resignasjon. Det fremkom i tillegg at man i de senere årene hadde sett en endring i atferdsproblematikk - hvor elever har vanskelig med å takle livet på en tilfredsstillende måte, og der psykiske lidelser har eskalert. I forhold til dette pekte man på endrede samfunnsstrukturer og en økt databruk som medvirkende årsaker. Barn og unge blir i mindre grad enn tidligere en del av nære relasjoner, som sammen finner på aktiviteter ute i det fri. I tillegg pekte man på mindre tid sammen med voksne.

Gjennom å aktivt bruke naturen som arbeidsform, førte dette til at elevene gledet seg mer til å gå på skolen. Man fikk et generelt bedre humør, og gode relasjoner ble opprettet. Denne arbeidsformen førte til at sosiale og skolefaglige prestasjoner ble styrket.

På grunnlag av samtalene, og tiden jeg fikk være sammen med gruppen, har jeg fått tatt del i kunnskap som kan bli til hjelp i egen yrkesutøvelse. Jeg håper at dette også kan bidra til refleksjon, inspirasjon, hjelp, og faglig nytte for andre.

Summary

The purpose of this thesis is to examine working methods that can be used within the educational system in order to facilitate effective learning situations for children and young people who are struggling. My focus is directed towards the use of outdoor education as a working method in teaching.

The study showcases five former and current pupils' experiences linked to the topic. In addition, I have included some other participant groups in order to address the research question from a more nuanced and broader perspective. In the light of this, I have chosen a qualitative approach as the entry point to the study. I have conducted 14 semi-structured interviews with 15 people, where I asked about their experiences and reflections linked to the topic. My research question is:

With the help of outside education, how can one facilitate good learning situations for students with special needs?

Initially, I point out why it is important to call attention to this topic, when it is so obvious that there are many who do not fit the learning environment that they are a part of.

Through the study one can gain an understanding of why these pupils have been struggling at school, and what has contributed to better schooling. An overriding focus is directed towards good learning situations, which have contributed to positive turning points - professionally and socially.

The participants indicated that school was too busy and theoretical, where this had resulted in unfortunate behaviour and resignation. In addition, it emerged that recent years, one has seen a change in behavioural issues - where students have difficulty in coping with life satisfactorily, and where psychological disorders have escalated. In relation to this, one called attention to changed social structures and an increased use of computers as contributing causes. Children and young people are to a lesser extent than previously a part of close relationships, which are found in outdoor activities. Furthermore, one pointed to less time together with adults.

Through specifically using outdoor activities as a working method led to the pupils looked forward more to going to school. There was in general a better mood and good relationships were established. This procedure led to social and school academic achievement being strengthened.

On the basis of the interviews, and the time had with the group, I have gained knowledge that can help me in my own professional practice. I hope that this can also contribute to reflection, inspiration, help, and professional benefit for others.

Forord

”Det er de smilene, det er de fjesene som du ser endrer seg - fra å være tomme og mimikkløse, til å begynne å smile litt, til å se håp. Det er kanskje den største motivasjonsfaktoren” (uteskolelærer).

I denne forskningsprosessen har jeg valgt å gå noen skritt lengre med tanke på et tema som jeg brenner for. Hvordan kan man i skolen tilrettelegge for gode læringssituasjoner for elever som sliter under benevnelsen barn og unge med atferdsproblemer.

Ved selv å ha arbeidet med barn og unge i ulike sammenhenger, har jeg sett alt for mange som har kommet uheldig ut fordi de ikke har mestret godt nok situasjonen som de er satt inn i. Gode og sterke sider tildekkes av krav som man av ulike årsaker ikke når opp til. Ut fra dette blir enkelte dratt inn i en negativ spiral som det er vanskelig å komme ut av. Jeg har også fått forståelse for at det finnes arbeidsmetoder som klarer å favne ulikhetene i elevgruppen på en god måte.

Gjennom dette studiet har jeg vært så heldig å få møte elever som lot meg få innblikk i deres erfaringer, og hva de betegnet som gode læringssituasjoner. Jeg ønsker med dette å rette en stor takk til dem dette gjaldt. Uten dere hadde ikke dette forskningsprosjektet blitt mulig. Tanker og refleksjoner som dere delte med meg, håper jeg vil bli til hjelp for andre. Under datainnsamlingen fikk jeg også møte foreldre, lærere, og representanter for skoleledelse og barnevern. Jeg er svært takknemlig for den tid og kunnskap som dere ville dele med meg. Hver gang jeg tenker tilbake på oppholdet ute i feltet, forstår jeg at det finnes noen som gir det ``lille ekstra`` som skal til for å tilrettelegge for gode læringssituasjoner for elever som trenger dette. Takk for at dere finnes, og at dere åpnet opp for at jeg kunne ta del i dette. Jeg er også svært glad for kontakten jeg fikk med bachelorstudenten som fungerte som en ``portåpner`` til feltet. Uten henne hadde jeg trolig aldri kommet i kontakt med denne arenaen.

Prosessen rundt masteroppgaven har vært lærerik på mange måter, men dette har til tider gått på bekostning av verdifull tid sammen med kone og barn. Jeg føler meg heldig som har en god og forståelsesfull familie å komme hjem til.

Sist, men ikke minst vil jeg å takke min dyktige veileder Tove-Anita Fiskum for gode, presise og raske tilbakemeldinger. Gjennom samtaler, gode kunnskaper og et smittende godt humør – har du vært en motivator gjennom hele prosessen. Din ekspertise ønsker jeg å anbefale videre.

Levanger, mai 2016

Pål-Jørn Hanssen

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema, og hvorfor jeg mener det er aktuelt i tiden	1
1.2	En for forståelse, samt noen begrensninger.....	2
2	Teoretiske perspektiver	3
2.1	Hvilke teorier er brukt, og hva sier forskningsbasert faglitteratur om emnet?	3
2.2	Uteskole	3
2.2.1	Hvorfor uteskole – en tilnærming mot begrepet.....	3
2.2.2	Fremvekst av uteskole - en grasrotbevegelse for å kunne imøtekomme elevene.....	4
2.2.3	En hensiktsmessig definisjon	5
2.2.4	En metode der teori og praksis går hånd i hånd	5
2.2.5	Ingen tilfeldig pedagogikk.....	6
2.2.6	Uteskole – et nyttig verktøy med stort potensial	7
2.3	Atferdsvansker	8
2.3.1	Noen tilnærminger mot begrepet, samt en hensiktsmessig definisjon	8
2.3.2	Ulike atferdsmønstre	8
2.3.3	Årsakssammenheng mellom indre følelser, og utagerende (eksternaliserende) atferd	10
2.3.4	Et negativt reaksjonsmønster	10
2.3.5	Hva kan skape atferdsvansker?	11
2.4	Skolen – en arena for alle?	13
2.4.1	Kompetanse og tid - en mangelvare i forhold til målgruppen	13
2.4.2	Sosial kompetanse og relasjonskompetanse – viktige brikker for å kunne lykkes	14
2.4.3	Er skolen godt nok rustet til å gi en helhetlig opplæring - som er tilpasset enkeltindividet?	15
2.4.4	Forståelse – en essensiell betingelse for å kunne gi hjelp	16
2.4.5	Behovet for skreddersydde tiltak	19
2.5	Hva er læring, samt noen gode læringsstrategier.....	19
2.5.1	Uteskole – en arbeidsmåte som fremmer Sosial kompetanse.....	20
2.5.2	Uteskole - en unik mulighet for inkludering	20
2.5.3	Ute reduseres de atferdsmessige utfordringer, og skillene blir mindre synlige.....	21
2.6	Uteskole – en vei til resiliens	22
3	Metode	23

3.1	De første skritt mot egen forskning.....	23
3.2	Forskningsløpet kartlegges og valg av metode	23
3.3	Intervjutyte, ønske om deltakere, spaning på feltet samt egen forforståelse	24
3.4	Spissing av problemstilling, og utarbeidelse av intervjuguide	25
3.5	Valg av deltakere og portvakt for feltet.....	27
3.6	Forberedelser for å møte og ivareta sårbare grupper i en intervjuoprosess	28
3.7	Gjennomføring av datainnsamlingen	29
3.8	Analyseprosessen	31
3.9	Noen etiske refleksjoner knyttet opp mot studiet.....	33
3.10	Kvaliteten i eget studie, og min rolle som forsker	34
4	Resultat og drøfting.....	36
4.1	En forforståelse til analysen.	36
4.1	Lærings situasjoner som kan stå i veien for en individuell faglig utvikling.....	37
4.2	Lærings situasjoner som kan bidra til individuell faglig utvikling.....	41
4.3	Utfordringer som kan skape sosiale forskjeller, og være til hinder for et inkluderende læringsmiljø.....	46
4.4	Lærings situasjoner som bidrar til et inkluderende læringsmiljø.....	51
5	Avslutning.....	57
5.1	Resultater, og noen refleksjoner om hvordan metoden har påvirket disse.....	57
5.2	Vurdering av intervjusituasjonen, og refleksjoner knyttet opp mot resultat.....	59
5.3	Pedagogiske implikasjoner, og forslag til videre forskning	59
6	Referanseliste.....	61
7	Oversikt over vedlegg:.....	71
	Vedlegg 1: Noen grunnkrav i forhold til samfunnsvitenskapelig forsknings og utviklingsarbeid:.....	72
	Vedlegg 2: Spørsmålsguide tilpasset nåværende elever ved den alternative uteskolearenaen	73
	Vedlegg 3: Spørsmålsguide tilpasset tidligere elever ved den alternative uteskolearenaen	77
	Vedlegg 4: Spørsmålsguide tilpasset foresatte.....	82
	Vedlegg 5: Spørsmålsguide tilpasset lærere ved den alternative uteskolearenaen.	86
	Vedlegg 6: Spørsmålsguide tilpasset kontaktlærere.....	89
	Vedlegg 7: Spørsmålsguide tilpasset skoleledelse og barnevern.....	92
	Vedlegg 8: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til rektorer	96
	Vedlegg 9: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til lærere	98
	Vedlegg 10: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til tidligere elever.....	100
	Vedlegg 11: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til ansatte i barnevernet	102

Vedlegg 12: Informasjonsskriv og skjema med informert samtykke til foresatte.....	104
Vedlegg 13: Meldeskjema til NSD.....	106
Vedlegg 14: Tilråding fra NSD.....	111

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema, og hvorfor jeg mener det er aktuelt i tiden

Mange barn og unge våkner opp til en ny morgen med en eller annen form for vegring knyttet til det å møte opp på skolen. Flere av disse blir sett på som potensielle ”dropouts” i forhold til egen skolegang. Omgivelsene rundt velger ofte å beskrive denne elevgruppen som problem-barn (bl.a. Ogden, 2012). Slike beskrivelser kan være vonde å bære for dem dette gjelder. Ved å se bak et slikt signalement, finner man enkeltindivider som trolig lider som en konsekvens av samfunnets fordommer. Hver enkelt har sin egen bakgrunn for hvorfor livet har tatt de vendinger som det har gjort. Deres betraktninger kan være nyttig å se nærmere på. Dette for å kunne tilrettelegge for en god skolegang for elever som befinner seg i denne faresonen. Her kan både positive og negative erfaringer fra målgruppen bli gode kilder for nyttig refleksjon.

Ogden (2012) setter søkelyset mot hvorfor positive elevhistorier først blir gjeldende når elever tilhørende denne elevgruppen blir omplassert ved alternative undervisningsarenaer. Man kan spørre seg hva man mangler i den ordinære grunnskolen, og som man finner ved enkelte alternative opplæringsarenaer. Har skolen den kompetanse som skal til for å imøtekomme elever som viser problematferd, eller må man lete etter denne kompetansen andre steder? Dette er en omdiskutert og media omtalt problematikk. Eksempelvis mener fylkesmannen i Nord-Trøndelag at det er bedre at elever som strever på skolen sendes ut i yrkeslivet, enn at de havner på samfunnets sidelinje (Rossing, 2015, s 6).

I en rapport som er gjort for kunnskapsdepartementet fremkommer det at for hver elev som avslutter videregående skole, koster dette samfunnet ca. 900000 kr. Det vises også til at dersom andelen av et kull som fullfører skoleløpet økes fra 70 til 80 prosent, vil samfunnet spare om lag 5,4 milliarder kroner (Falch, Johannesen & Strøm, 2009). Dette sier lite om de personlige nederlag som ligger bak tallene, men kan fortelle at den enkelte pedagog bør streve etter å tilrettelegge for et best mulig skoleløp for hver enkelt elev. Skolen pålegges å tilrettelegge undervisningen etter den enkeltes forutsetninger (Opplæringsloven, 1998), noe som står i kontrast til alle som dropper ut av skolen.

Grunnen til at elever ikke føler seg tilpass kan være mange. Problematferd kan blant annet sees i sammenheng med en teoritung skole. Her ser ikke elevene nytteverdi av det de skal lære, og påfølgende frustrasjoner blir synlige i form av negativ atferd (Bru, 2006; Dewey, 1966). For å kunne lære, er det nødvendig å kunne knytte begreper mot konkrete og sansbare

ting. Utforskning av omgivelser gjennom egen aktivitet blir dermed en nøkkel for god læring og utvikling (Illeris, 2006; Piaget, 1973).

Jordet mener at man må benytte nærmiljøet for å kunne gi elevene en forståelse for hvordan ting henger sammen. Dette er i sterkt samsvar med de læreplaner som skolepolitisk blir skissert. Ved å flytte deler av undervisningen ut av klasserommet, der elevene får anvende teoretiske kunnskaper i praktisk handling, vil dette føre til en forståelse for sammenhenger som ellers er vanskelig å se. Dette er også en arena hvor positive relasjoner skapes lettere enn inne i klasserommet (Jordet, 2010). Gode læringsaktiviteter, hvor man i større grad enn ellers oppnår inkludering, kan dermed bli en følge av det hele.

Gjennom å ha lest noen av Jordets tanker og erfaringer, finner jeg det interessant å sette meg nærmere inn i hva uteskole kan bidra med. Dette for å kunne gi elever med atferdsvansker en positiv og lærerik skolegang. Jeg ønsker selv å kunne tilegne meg nyttig kunnskap, men også kunne være en bidragsyter i det viktige arbeidet for at flere elever skal kunne føle seg tilpass i et inkluderende, meningsfullt og lærerikt skolefelleskap.

Problemstilling for denne oppgaven er derfor: *”Hvordan kan man ved hjelp av uteskole, legge til rette for gode lærings situasjoner for elever med spesielle behov?”*

1.2 En forforståelse, samt noen begrensninger

Gode lærings situasjoner omhandler forhold som legger til rette både for faglig og sosial utvikling. Jeg vil først se på hva uteskole er, for så å vende blikket mot begrepet spesielle behov. Her vil jeg bare belyse momenter som kan relateres mot elever med atferdsproblemer, og som av ulike årsaker ikke mestrer skolens teoretiske krav. Det blir i fortsettelsen naturlig å sette spørsmålsteget ved om skolen er godt nok tilrettelagt for målgruppen. I det påfølgende vil jeg gi en beskrivelse av forhold som kan lede til atferdsvansker.

Mitt formål er å se på hvordan man kan legge til rette for gode lærings situasjoner blant denne elevgruppen. På bakgrunn av dette vil jeg definere hva læring er, samt trekke frem hvordan uteskole kan bli et nyttig redskap i denne forbindelsen. Sosial kompetanse blir pekt på som en viktig faktor for at elever skal kunne mestre sin skolehverdag, derfor vil dette bli fremhevet i teksten.

Til sist vil jeg trekke inn begrepet resiliens. Dette gjør jeg fordi elevene som lot seg intervjuet gav uttrykk for å ha vært utsatt for store påkjenninger. Her hadde uteskole, gjennom den alternative undervisningsarenaen, bidratt til at de hadde klart seg godt. Elevene fortalte om en god utvikling, til tross for påkjenningene de hadde hatt gjennom en teoritung skolehverdag.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Hvilke teorier er brukt, og hva sier forskningsbasert faglitteratur om emnet?

Grunnholdningen i det teoretiske rammeverket rundt studiet kan tilskrives et sosiokulturelt læringssyn j.fr, Vygotskij (Imsen, 2014), og reformpedagogikken som Dewey (1966) bygde på. Oppgaven er bygd opp rundt bruksteori av nyere dato, som tar for seg atferdsproblematikk, tilknytningsteori og uteskole.

Det påpekes at utfordrende atferd kan føre til store negative konsekvenser for omgivelsene, og for de som sliter under disse benevnelsene. Dette i form av emosjonelle lidelser, personlige nederlag og store samfunnsmessige kostnader (for å nevne noen: Falch m.fl., 2009; Nordahl m.fl., 2012; Ogden, 2015; Skogen & Torvik, 2013). Ved å tilrettelegge med gode tiltak kan man være med å forbygge en slik utvikling. Dette handler blant annet om forhold hvor man blir sett, forstått, akseptert og føler mestring. Forskning viser at aktiv bruk av uteskole naturlig fremmer disse momentene, og at man gjennom dette kan vise til gode resultater knyttet opp mot målgruppen (for å nevne noen: Dismore & Bailey, 2005; Jordet, 2010; Maynard, Waters & Clement, 2013; Mygind & Herholdt, 2005; Uhls m.fl., 2014).

2.2 Uteskole

2.2.1 Hvorfor uteskole – en tilnærming mot begrepet

Uteskole betegnes som en arbeidsform hvor man flytter deler av undervisningen ut av klasserommet. En motivasjon for dette blir beskrevet som den glede og velvære som skapes i møte med naturen. Her kan elevene mestre og erfare i autentiske miljøer, der sanser mobiliseres, og erfaringer i dets rette element gjør seg gjeldende (Buaas, 2009). Det å ta med elevene ut er ingen ny tanke. Jordet (2010) sier at dette er tanker som sentrale pedagoger har fremmet allerede på 1600 tallet. I norsk sammenheng har dette vært nedtegnet som intensjoner i lærerplaner siden 1939, men selve begrepet uteskole ble først tatt i bruk på 90-tallet.

LK-06 pålegger skolen å være en arena, hvor man skaper en motivasjon hos elevene til ”å bryte nytt land”. Her fremkommer det at for å nå dette målet, må elevene gis praktiske ferdigheter og innsikt. Videre fremkommer det at man i nyere tid har skapt en passiv tilskuerrolle blant dagens unge, hvor de i liten grad tar del i arbeidslivets prosesser. Praktisk handling med direkte virkning er en mangelvare i dagens samfunn. Det vises til en utbredelse av en innadvendt ungdomskultur, hvor de unge i stor grad bare observerer hverandre. Læreplanverket oppfordrer skolen til å bli en motpol mot en slik utvikling, der elevene får erfaring og

praktisk innsikt gjennom ulike aktiviteter - hvor samarbeid og gjensidig avhengighet står sentralt (LK-06, 2014). Dette forteller at man i dagens samfunn har mistet noen viktige verdier, som tidligere gjorde barn og unge bedre rustet til å møte voksenlivets krav og utfordringer. For å kunne skape muligheten for et godt liv, måtte man som familie samarbeide rundt dagligdagse gjøremål. Ved å rette blikket mot læreplanverket, forteller dette at de sosiale merverdier og praktiske ferdigheter som dette gav – i stor grad har blitt borte. Dette blir skolen anmodet om å gjøre noe med.

Tiller og Tiller (2002) beskriver dette. De maler et bilde av en skole og et samfunn, som ikke lengre gir den mening og glød som dagens elever trenger - for å kunne trives i gode og sunne omgivelser. Tittelen, ”den andre dagen”, er et bilde på noe som har sklidd ut av hendene våre, og som gjør at unge mister kontakten med de voksne, fellesskapet og livet som det bør leves. Før hadde barn fri fra skolen annenhver dag, der de kunne ta del i de voksnes arbeidsoppgaver. Praktisk samhandling i felleskap - på tvers av alder var en selvfølgelighet. Det settes spørsmålstegn ved om man i skolen har glemt betydning som ”den andre dagen” gav oss. Er det mulig, til tross for et økende behov for teoretisk kunnskap, å bringe noe av dette tilbake til skolen? Kan skolen gi elevene noen av de fellesverdier som virkelig betyr noe for helse, trivsel, sosialt samspill og en mer helhetlig forståelse for hvordan ting henger sammen? Tiller og Tiller refererer til en økende frustrasjon blant lærere, som ser en negativ forandring blant elever på ungdomskolenivå - der mange trekker seg inn i sin egen verden (ibid.). ”Klasserommet utenfor” fremstår som en arena, hvor man kan finne tilbake til noen av de verdier som mer eller mindre har blitt borte for dagens unge. Til tross for dette er arbeidsformen uteskole, som den er i Norge, mest utbredt i barneskolen (Jordet, 2003).

2.2.2 Fremvekst av uteskole - en grasrotbevegelse for å kunne imøtekomme elevene

Ved å se på hva departement og læreplanverket pålegger skolen, fremkommer det ingen plasser at uteskole skal integreres i undervisningen. En fremvekst av dette er å anse som en grasrotbevegelse som utspringer seg fra skoler og enkeltlæreres engasjement. Dette kan sees på som læreres ambisjoner om å utføre sitt virke på tilfredsstillende måter (Jordet, 2003). Den ”den gode lærer” er glad i sine fag, og ser og imøtekommer elevene på måter som gjør at det skapes gode relasjoner - og en lyst og iver til å lære (Eidsvåg, 2005). Tankene bak uteskole kan relateres mot Eidsvågs tanker om hva ”den gode lærer” medbringer sitt virke. Han/ hun ser sine elever, finner dem der de er, og gir dem noe de ikke visste at de trengte (ibid.). Ved å se på uteskole som et resultat av læreres behov for en arbeidsmetode som kan imøtekomme den enkelte elev, kan dette betraktes som en bottom – up strategi. En slik strategi har sitt

opphav fra læringsmiljø som arbeider for å finne og videreutvikle arbeidsmetoder, som vektlegger elevens mulighet til å mestre faglige og sosiale ferdigheter (Fræðsumiðstöð i Bjarnason, 2010). Uteskole må sees på som en mulighet, der elevene får konkrete og personlige erfaringer i sitt møte med virkeligheten - hvor alle sanser aktivt øves opp. Sentrale stikkord for elementer som inngår i denne form for undervisning er faglig aktivitet, nysgjerrig søken, fantasi, lek og utfoldelse, og sosialt samspill (Jordet, 1998). Man kan summere alt dette opp med Deweys tanker om erfaringsbasert læring (bl.a. Dewey, 1966).

2.2.3 En hensiktsmessig definisjon

Siden det ikke er noe entydige krav til denne undervisningsmetoden, er det vanskelig å finne en nøyaktig definisjon som samler ulike læreres praksis under samme paraply. Jeg velger å referere til Jordets definisjon av 1998, som står i overensstemmelse med sentrale momenter i læreplanverkets generelle og fagspesifikke del (Lk-06, 2014).

Uteskole er en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet.

Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet.

Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi, opplevelse og sosialt samvær.

Uteskole handler om å aktivisere alle skolefag i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten; dvs. om naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet (Jordet, 1998. s 24).

Ut fra dette forstår man at uteskole inngår i en helhetlig ramme, der det ikke bare skal inngå som en etterlengtet avkobling og kos rundt et leirbål. Lærer skal her ha et overordnet mål med sitt arbeid, hvor både faglige og sosiale målsetninger er tilstede. Uteskole blir dermed en gjennomtenkt praksis, hvor en mer dyptgående læring står sentralt. Jordet (2010) går så langt, at han mener uteskole er den eneste arbeidsmåten som skolen har for å kunne gi alle elever en god og tilpasset undervisning. Selv om Jordet definerer uteskole som all undervisning som foregår utenfor klasserommet, vil mitt fokus rettes mot aktiviteter man gjør ute i naturen.

2.2.4 En metode der teori og praksis går hånd i hånd

I boka "Democracy and education", trekker Dewey frem betydningen av at teoretiske tilnærminger i skolen skal ha en nær link til den virkelighet som befinner seg utenfor skolens

fire vegger (Dewey, 1966). ”Vekselvirkningen mellom naturrum og klasserum giver mulighed for samspil og transfer af læring (oplevelser og erfaringer) mellem de to læringsrum” (Jensen, Lager & Kristoffersen, 2005. s. 216). Praktiske erfaringer skal bidra og være et redskap for å kunne tilegne seg, og få en forståelse av de teoretiske emner som elevene møter. Uten praktiske erfaringer vil en helhetlig forståelse være vanskelig. En vekselvirkning mellom teori og praksis vil dermed, ut fra Dewys tanker, kunne føre til en økt forståelse blant elevene. Fiskum og Husby (2014) hevder at for å kunne få et fullgodt utbytte av undervisningsopplegg som praktiseres ute, bør dette ikke være opplegg som er løsrevet fra resten av undervisningen. Som en hjelp til lærer i dette arbeidet, kan det være greit å dele slike undervisningsopplegg i tre faser; forarbeid, feltarbeid/ uteaktivitet og bearbeidingsfasen. Videre fremkommer det at det er viktig at elevene får mulighet til å vise frem resultater og tanker som opplegget har gitt dem, og at dette kan stimulere trangen til flere læringsaktiviteter.

2.2.5 Ingen tilfeldig pedagogikk

En oppdeling av undervisningen som det vises til ovenfor, kan relateres mot måten læreplanverket pålegger naturfaglæreren å utøve deler av sin undervisning på. Gjennom kompetansemål, sett opp mot forskerspiren og mangfoldet i naturen, skal elevene etter 7. klassetrinn sette hypoteser, planlegge og gjennomføre undersøkelser, samt samtale, diskutere og fremlegge resultater (Lk-06, 2014). Dette er en arbeidsmåte som også kan linkes mot Inquiry Based Science Education (IBSE), eller utforskende arbeidsmetoder, som man kaller det på Norsk (Knain & Kolstø, 2011). IBSE forutsetter at elevene lærer gjennom selv å være en del av aktive prosesser. De skal lære gjennom å gjøre, og ikke av noe som er gjort for dem, Jfr. Piagets konstruktivistiske læringsteori (Anderson, 2007). En fare med en slik form for læring, er at misforståelser fort kan skje. Dermed er det en forutsetning at teori og praksis går hånd i hånd (ibid.), og at ideer og resultater berikes gjennom diskusjon i interaksjon med andre; ”Meanings are socially constructed; understanding is enriched by engagement of ideas in concert with other people” (Anderson, 2007. s. 809).

Forskningsbasert faglitteratur tilsier at det er en link mellom problembasert læring og uteskole (Dahlgren & Szczepanski, 2001). Problembasert læring er en benevnelse for IBSE i den matematiske verden (Rocard, Csermely, Jorde, Lenzen, Walberg-Henriksson, & Hemmo, 2007). Innen denne læringsformen, er virkelighetsnære situasjoner et utgangspunkt for læring i et sosiokulturelt læringsmiljø. Disse situasjonene minner om fenomener og situasjoner som elevene møter i natur- og kulturmiljøer (Dahlgren & Szczepanski, 2001). Ved å følge denne

tankerekken, og dokumentasjonen for at sentrale tanker i uteskolepedagogikk er satt fokus på innen flere fagtermer, gir dette en forståelse for at dette ikke er en tilfeldig form for pedagogikk - men en arbeidsform som er blitt prioritert og forsket på.

2.2.6 Uteskole – et nyttig verktøy med stort potensial

Nyere forskning viser at utforskende arbeidsmetoder innen naturfag trigger elevenes lyst til deltakelse. Det fremkommer at en slik undervisningsstrategi gjør læring mer spennende og lystbetont. Her påpekes det nødvendigheten av en vekselvirkning mellom elevenes egne erfaringer, og god veiledning fra lærers side (Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, 2015). Praktiske tilnærminger for læring i interaksjon med andre, med god veiledning, der dette ikke er løsrevet fra den undervisning som skjer i klasserommet - kan være gunstig for en undervisningsform som når inn til elevene. Her kan gode læringsprosesser, for alle elever, bli et resultat av det hele (Dewey i Jordet, 2010).

Ved å rette blikket mot hva uteskole og naturen har bidratt til i barns læring, har det vært gjort relativt lite konkret forskning på området (Tordsson & Vale, 2013). Man har dermed få klare indikasjoner på hva arbeidsmetoden kan bidra med, men mange signaler tyder på at det kan være mye å hente ved aktiv bruk av uteskole. I forhold til dette pekes det på at mange opplæringsarenaer praktiserer og signaliserer viktigheten av et slikt nedslagsfelt. Det er her snakk om et spenn fra frivillige organisasjoner, barnehager og grunnskoler - til høyskoler og universiteter. Dette tilsier en iboende tro på at naturen er av stor betydning for barns læring og utvikling. En slik tanke forsterkes ved at uteskolepedagogikk har vært et forsknings og utdannelsesområde i flere land de senere årene (Mygind, 2005).

Det refereres til at mange har misforstått den pedagogikk som Dewey banet vei for, hvor man mener at dette kan bli vel mye preget av sosialt samvær og lek. Jordet (2010) bygger derimot opp om Deweys tanker, og fremmer at de erfaringer som man gjør seg ute - har essensielle sosiale og læremessige aspekter. Han sier at det bør være en uforenelig link mellom aktiviteter som foregår på begge sider av skolens vegger. Dette slik at all læring kan brukes i praktiske ”hands-on”- aktiviteter. Gjennom en slik form for undervisning, åpner man opp for elevenes potensial for læring. Uteskole fremstår altså ikke som et tilfeldig Norsk fenomen, der friluftsliv og kos står fremst. Dette er en arbeidsmetode som er gjenstand for forskning og utprøving i flere land, hvor læreres behov for gode undervisningsstrategier står sentralt, og der teori og praksis bør gå hånd i hånd (Husby & Fiskum, 2014).

2.3 Atferdsvansker

2.3.1 Noen tilnærminger mot begrepet, samt en hensiktsmessig definisjon

Gjennom beskrivelser som blir fremlagt om personer som viser problematiske væremåter, blir det ofte brukt negative ladde ord (Nordahl & Sørli, 1994; Overland, 2007; Ogden, 2010). En entydig definisjon finnes nok ikke, noe som kan skyldes at grenser for hva som betraktes som god og dårlig atferd har forandret seg (Overland, 2007). I tillegg er det ikke nødvendigvis slik at en uønsket atferd i en setting, vil bli oppfattet som problematisk i en annen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2012). Ut fra gjeldende problemstilling blir det naturlig å definere begrepet inn under lærings- og undervisningshemmende atferd. Slike væremåter omtales som det vanligste problemet i dagens skole (Sørli, 2000; Ogden, 1998). På bakgrunn av dette fremkommer Ogdens definisjon av atferdsproblemer som hensiktsmessig:

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”(Ogden, 2010. s. 18).

2.3.2 Ulike atferdsmønstre

En vanlig måte å skille mellom ulike former for atferdsvansker, er å dele dette inn etter innagerende (internalisert), og utagerende (eksternalisert) atferd (Folkman, 1999; Nordahl m.fl., 2012). Andre bruker benevnelsene sosiale og emosjonelle vansker (Apter og Conoley i Aasen m.fl. 2002; Damsgaard, 2003; Solli, 1993). Jeg velger å bruke begge tilnærmingene, fordi dette kan gi en større forståelse for hva som ligger til grunn for målgruppens væremåte.

2.3.2.1. De innagerende barna

Innagerende atferd blir brukt i forhold til væremåter hvor opplevelser, tanker og følelser rettes inn mot en selv. Kjentegn er tilstander hvor angst, depresjon, usikkerhet, sårbarhet, tilbaketrukkethet og avvisning lar seg gjelde (Lund, 2012). Denne gruppen kan være vanskelig å nå inn til. Man beskriver en beskjeden og snill væremåte, hvor slike barn tar lite initiativ. Noen motsetter seg kontakt og nærhet, og det kan være problemer med å bli inkludert i lek. Mange er reserverte, redde for andre, og bruker mye energi på å gjøre hva som blir forventet. Noen kan i tillegg virke som om de nesten har gitt opp (Folkman, 1999).

2.3.2.2 De utagerende barna

Utagerende barn kjennetegnes ofte med at de fort blir sint, kommer i slåsskamper, krangler og blir verbalt utagerende (Nordahl m.fl., 2012). I tillegg preges deres situasjon av manglende

struktur, orden og motorisk ro. Selvkontroll og konsentrasjon er også en mangelvare. Det vises til at i situasjoner hvor barna utagerer, handler dette i stor grad om omstendigheter der eleven ikke mestrer det som kreves - og hvor krav føles urimelige (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). I følge Folkman (1999) avreagerer målgruppen med uhensiktsmessige og alt for store reaksjoner, sett i forhold til utløsende situasjon. Dette er reaksjonsmønster som blir beskrevet av flere (Aasen m. fl., 2002; Befring & Duesund, 2012; Nordahl m. fl., 2012; Sørлие, 2000), og som er en utfordring for de som arbeider med målgruppen.

2.3.2.3 Barn med sosiale vansker

Under sosiale vansker finner man barn og unge som er utagerende, har disiplinproblemer eller viser antisosial atferd. Manglende eller negative atferdsmønster med tanke på orden, struktur, og selvkontroll - er ofte en gjenganger. I tillegg sliter mange med liten evne til sosial kontakt og forståelse for andre. Den kontakt som utspiller seg, preges dessverre ofte av konflikter og aggresjon. Ved å rette blikket direkte mot målgruppen, viser det seg at mange er usikker på hvilken atferd og fremtreden som forventes av dem (Aasen m. fl., 2002). Det trekkes også frem at omgivelsene til barna i stor grad er preget av frustrasjon og merarbeid (Folkman, 1999). I tillegg fremkommer det at atferdsforstyrrelser kan få store følger for de som rammes, og at merbelastningene for omgivelsene er markante (Skogen & Torvik, 2013). Til tross for dette har også denne elevgruppen behov av å bli positivt verdsatt (Nordahl, m. fl., 2012).

2.3.2.4 Barn med emosjonelle vansker

Emosjoner handler om instinkter som påvirker våre følelser og væremåte, og hjelper til slik at vi kan tilpasse oss omgivelsene. Disse instinktene blir definert som forbindelser mellom opplevelser, fysiske reaksjoner og atferd. Egen helse påvirkes blant annet av hvordan man klarer å regulere egne emosjonelle reaksjoner, og måten man oppfatter omgivelsene sine på. Med tanke på betydningen av emosjonsregulering, handler dette om hvordan man klarer å redusere, opprettholde, øke, starte eller avslutte emosjonell spenning (Vikan, 2014). Når man er i situasjoner som krever en rask respons, blir regulering av emosjoner ekstra viktige (Goleman i Fiskum, 2015). Med tanke på når instinktene tilsier at man bør reagere, trenger dette nødvendigvis ikke å være passende. Det vil dermed være til stor hjelp å kunne regulere disse, noe som har betydning for konsentrasjon, læring og fleksibilitet (Hughes i Fiskum, 2015). I forhold til målgruppen kan det være nyttig å vite at for å kunne bli gode problemløserne, må man lære seg å gjenkjenne og regulere egne følelsesmessige reaksjoner (Webster – Stratton, 2005). Et tankekors som det kan være verdt å merke seg i negativ forstand, er barns utstrakte bruk av data og fjernsyn. Gjennom en stort europeisk studie har man påvist at for

hver time et barn til daglig bruker foran slike medier, vil sjansene for å kunne utvikle følelsesmessige problemer fordobles (Hinkley m.fl., 2014).

Bevissthet til egne, og evnen til å tolke andres følelser - er viktig for sosial utvikling, og det å kunne fungere sammen med andre (Vikan, 2014). Det viser seg at bare ved å ofre noen dager ute i naturen, uten skjermtid, gir en betydelig forbedring i barnas evne til å tolke andres ansiktsuttrykk (Uhls m.fl., 2014). Uteskole, og arenaer hvor man arbeider med sosial fungering, blir ut fra dette viktig for at enkelte skal kunne lykkes i skolesammenheng.

2.3.3 Årsakssammenheng mellom indre følelser, og utagerende (eksternaliserende) atferd

Selve ordet eksternaliserende blir forbundet med å flytte, eller overføre indre følelser til ytre omgivelser. Her gir man følelsene en sansbar form (Gundersen, 2009). Det blir dermed nærliggende å tenke at utagerende atferdsproblemer er et sammensatt problem – hvor barn og unge lider som en konsekvens av egne følelser, og påløpende reaksjoner. Forskning blant målgruppen bekrefter dette. Aggresjon ansees som et mulig utløp for iboende frustrasjoner, og betraktes som et forsvar mot situasjoner som føles vanskelige. Som en konsekvens av det hele, viser det seg at målgruppen har problemer med å bli akseptert av medelever (Johnsen, 2003). Funnet kan linkes opp mot Covingtons tanker om beskyttelse av selvværdet. Læringshemmende atferd relateres her mot elevens strategi av å overføre egen tilkortkommenhet, mot en krevende atferd (Covington i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Slike væremåter kan i sin tur utløse irritasjon, sanksjoner, og sinne fra omgivelsenes side (Skaalvik & Skaalvik, 2009) - og føre til at gode vennskapsrelasjoner blir vanskelig å etablere (Webster-Stratton, 2005). Negativ atferd kan gi konsekvenser som ikke tjener målgruppen til gode. Det fremkommer at elever som ofte kommer i konflikt med og på skolen, har en lav trivselskurve. Følger av dette har kommet til syne gjennom høyt fravær, irritasjon og dårlig humør (Aasen m. fl., 2002).

2.3.4 Et negativt reaksjonsmønster

Vanskene som beskrives ovenfor er tunge og har et vidt spenn, hvor disse fort kan gripe inn i neste problemområde. Væremåte kan gi grunnlag for å bli stemplet som annerledes. Dersom dette er en bekreftelse man ofte gir seg selv, eller får av andre, kan det hele bli et voksende problem (Damsgaard, 2003). En slik virkelighet risikerer målgruppen å møte. Personer utvikler seg ut fra et samspill av personlige indre forhold, egen atferd og forhold som kan relateres mot omgivelsene (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Negative tilbakemeldinger på grunn av egen væremåte, kan ut fra dette, gi grobunn for en oppfattelse av annerledeshet.

Elever med utfordrende atferd har lett for å feiltolke omgivelsenes signaler og motiver (Dodge & Scwartz i Nordahl m.fl, 2012), noe som kan øke en iboende følelse av å mislykkes. Dermed kan negative strategier til forsvar av eget selvvord bygges opp. Gjennom et slikt reaksjonsmønster blir det vanskelig å bygge opp et godt selvbilde, og skadelige merbelastninger kan oppstå. Ved å gå til empirisk forskning ser man klare forbindelser mellom selvvord, depresjon, psykosomatiske lidelser, og emosjonelle problemer (Kaplan i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Situasjonen til elevgruppen beskrives som uønsket og bekymringsfull. Deres vanskelige situasjon blir ofte bare forsterket av omgivelsene, i stedet for å bli avhjulpert der det trengs (Befring & Duesund, 2012). Mange av disse elevene blir misforstått, og behandlet på måter som man vet opprettholder en uønsket atferd (Greene, 2012). Barn og unge som sliter under denne problematikken trenger gode og profesjonelle voksne - som klarer å imøtekomme den enkelte elev, og som kan avhjelpe i en vanskelig hverdag.

2.3.5 Hva kan skape atferdsvansker?

Hvorfor enkelte utvikler atferdsmønster som for andre kan virke utfordrende, er det ingen klar indikasjon på. Et hovedfokus er i stor grad lagt mot teorier av psykologisk art. Her ser man på individuelle forskjeller, og det påpekes nødvendigheten av å se på flere årsakssammenhenger samtidig (Ogden, 2010).

En grunnleggende tanke innen psykologi og pedagogikk, er at atferd dannes på grunnlag av personlighet og situasjoner som individet er en del av (Nordahl m. fl. 2012). Hvordan elevene ser på seg selv i samhandling med andre J.fr Meads speilingsteori (Mead, 1934), blir et viktig moment i det hele. Dersom man ofte mislykkes faglig og sosialt, vil selvbildet kunne få seg en knekk, og en angst for å komme i lignende situasjoner vil kunne etableres (Harter, 1985). Dette kan settes i sammenheng med Banduras teori om self-efficacy. Dersom elever tror de ikke kan takle vanskelige og truende situasjoner, vil dette kunne føre til en sårbarhet. I slike situasjoner vil man fokusere på hvordan man skal forsvare seg - i stedet for å løse problemene (Bandura, i Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Ut fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell forstår man at atferd er en konsekvens av mange faktorer, hvor den ene griper inn i den andre. Det er her snakk om et komplekst samspill - hvor tilfeldigheter slår inn. ”*Different kinds of settings give rise to distinctive patterns of role, activity, and relation for persons who become participants in these settings*” (Bronfenbrenner, 1979. s. 109). I denne forbindelse bør man merke seg barns reduserte mulighet for å tilpasse seg i miljøene de involveres i. Før utvidet man nærmiljøet etter hvert som man vokste opp, mens nå

blir barna transportert til ulike fritidsarenaer. Dette kan gå på bekostning av sosialiseringsevnen, fordi samspillet blir mindre åpent enn hva barn av tidligere generasjoner opplevde nært hjemmet. I tillegg mister man muligheten til å kunne se sammenhenger, når man blir avskåret fra sitt naturlige nærmiljø (Zeicher i Andersen & Fiskum, 2014). Sett i en skolefaglig sammenheng, reduseres mulighetene for å kunne forstå ulike faglige perspektiver godt nok. Gjennom aktiv bruk av uteskole kan man veie opp for noe av dette (Andersen & Fiskum, 2014), noe som kan komme målgruppen til gode.

Med tanke på hvorfor barn og unge utvikler atferdsvansker, kan man ikke se bort fra skolens ansvar i det hele (Damsgaard, 2003; Nordahl m. fl. 2012; Ogden, 2010; Sørli, 2000). I tilfeller hvor elever gjennom lengre tid opplever å komme til kort i forhold til skolefaglige prestasjoner, vil dette være med på å skape en utfordrende atferd (Sørli, 2000). Hos barn som av ulike grunner til stadig tenker negativt om seg selv, er det dokumentert at disse oftere utvikler sinne enn andre (Webster – Stratton, 2005). I tillegg agerer flere med raseri eller resignasjon når krav føles urimelige (Aasen m.fl.2002). Gjennom undersøkelser påvises det en sammenheng mellom elevers oppfattelse av egen læresituasjon, og negative atferdsstrategier som bråk og uro (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009; St.meld. nr. 39, 2001-2002). Når skolen i tillegg preges av ”*en vente og se holdning*”, i håp om at situasjoner til elever som sliter skal kunne gå over av seg selv - blir oddsene for å lykkes ikke særlig bedre av den grunn (Ogden, 2010). Skolens mangelfulle håndteringsevne i forhold til elever som kommer til kort, synes som utslagsgivende for enkeltes mulighet til å kunne lykkes. Måten elever vanligvis takler faglig og sosialt stress, er knyttet til emosjonelle og atferdsmessige problemer. Det vises til faktorer som predikerer sterkt for en uheldig utvikling. Faglige tilnærminger som oppfattes som meningsløse, og manglende emosjonell støtte fra lærers side, resulterer i uheldige væremåter og helsemessige plager (Thuen, 2007).

Det poengterer at man i skolen har hatt et for lite fokus mot elevenes psykiske helse, og at det i denne forbindelse er nødvendig med endringer (Ogden, 2010). Noe av den endring som bør vies mer oppmerksomhet, er skolens vilje og evne til varierende læringsstrategier. Elevene bør få opplevelser med at større deler av undervisningen blir praktisert ute - i livsnære settinger. Ut fra dette vil det i økt grad legges til rette for mestringsopplevelser av både faglig og sosial karakter (Jordet, 2010). Et Amerikansk studie av nyere dato tilsier at gjennom å ta deler av undervisningen ut, vil dette blant annet føre til mindre underytelse blant elevene. En nevneverdig positiv konsekvens av dette, er at flere elever opplever en forandring fra å se på seg selv som underyttere - til å anse seg som gode og kompetente barn (Maynard m.fl., 2013).

Ut fra dette ser man at ved å tilbringe mer tid ute, vil dette vil trolig være en faktor som i seg selv vil føre til mindre emosjonelle problemer og atferdsmessige utfordringer.

2.4 Skolen – en arena for alle?

Skolen skal være en møteplass hvor den enkelte elev opplever trygghet og tilhørighet (Meld. St. nr. 20, 2012-2013). Det har forøvrig vært gjort lite konkrete aktiviteter sammen med elevene, hvor hensikten har vært å lære dem sosiale normer og verdier (Erickson og Shultz 1992; Ogden, 2010) - dette til tross for et omfattende fokus mot problematferd i skolen (Helgeland, 1994; Nordahl mfl., 2012; Ogden, 2010; Sørli, 2000). Selv om elever viser en atferd som er negativt for skolens læringsmiljø, er man pliktig til å imøtekomme hele elevmangfoldet på en god, smidig og utviklende måte (Lk-06, 2014).

Gjennom tidene har man ikke lyktes like godt med tilrettelegging av et helhetlig tilbud for barn og unge som viser en utfordrende atferd (for å nevne noen: Damsgaard, 2003; Drugli, 2013; Greene, 2012; Nordahl & Sørli, 1994; Nordahl m. fl. 2012; Ogden, 2010). Det fremkommer at tiltak som utføres i stor grad er basert på subjektive erfaringer, hvor man velger strategier ut fra hva den enkelte lærer selv synes er best. Dermed står noen i fare for å møte tiltak som ikke gir en ønskelig effekt, og som i ytterste konsekvens kan være skadelig for elevene. Det settes også lys på at det finnes for få kvalifiserte forskningsinstanser med tanke på det å evaluere tiltak som fungerer for målgruppen (Nordahl, Gravkrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006). Som pedagog blir det dermed nærliggende å spørre seg selv, om man har den kunnskap og kompetanse som skal til for å kunne imøtekomme den enkelte elev.

2.4.1 Kompetanse og tid - en mangelvare i forhold til målgruppen

Undersøkelser viser at lærere trenger mer kompetanse innen håndtering av utfordrende atferd (Westergård, 2011), i tillegg fremkommer det at lærere ofte står alene i sitt arbeid med målgruppen. Kolleger eller eksterne instanser som barnevern eller skolepsykolog blir sjeldent involvert, og dermed kan nødvendig kompetanse bli en mangelvare (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). En annen faktor kan være at samarbeid med foreldre til ”såkalte problem-barn” kan være vanskelig å skape (Nordahl, 2007, Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Dette bekreftes gjennom en studie hvor ¼ av lærerne meddelte at forholdet til hjemmet kunne vært bedre. Dette med tanke på elever som viser en utfordrende væremåte. Flere av deltakerne pekte på problemer med å håndtere målgruppen på tilfredsstillende måter, og samtidig kunne være en god ressurs for resten av klassen (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Det vises også til at mange lærere savner mer tid til den enkelte elev, og fremmer et ønske om mer kunnskap

for å imøtekomme de behov som finnes (Skulberg & Sund, 2009). Læreres forståelse og tilstedeværelse for målgruppen blir beskrevet som markant. Elever forteller om en følelse av å være et problem, i stedet for å bli oppfattet som ungdommer som har det vanskelig (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Ut fra dette kan man se behovet av økt kunnskap for å kunne avhjelpe målgruppen. Ved å rette blikket direkte mot lærere, beskriver en stor andel sitt forhold til målgruppen som lite nært (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Disse funnene peker mot forhold som både lærere og elever mener burde vært bedre, og at en endring i form av tverrfaglig samarbeid, kompetanse og tidsbruk trolig er nødvendig.

2.4.2 Sosial kompetanse og relasjonskompetanse – viktige brikker for å kunne lykkes

Senere forskning tilsier at elevens sosiale kompetanse har mye å si for muligheten til å kunne lykkes (for å nevne noen: Webster-Stratton & Lindsay, 1999; Nordahl m.fl., 2006; Ogden, 2010; Ogden, 2015). Gjennom krav som samfunnet setter, fremmes derimot skolefaglig kompetanse, og regelstyrt atferd som et viktigere satsningsområde. Ved å rette blikket mot barn og unges oppfattelse av det hele, er det ingen tvil om at sosial tilhørighet ofte kommer i første rekke (Ogden, 2010). Dette kan komme på bekostning av faglig læring. Ønsket om å være en del av gjengen, og det å ha nære venner, er et behov som overskygger det meste. Dersom barn og unge ikke får innpass i gode relasjonsforhold på skolen, kan dette medføre en søken etter miljøer som er destruktivt for en god utvikling (Nordahl m. fl. 2012). Manglede innpass i gode miljøer kan i seg selv tilskrives uheldig atferd (Kvelling, 2012). Dermed kan barn og unges mangelfulle sosiale kompetanse bidra til å forsterke de atferdsproblemer som allerede finnes (Webster-Stratton & Lindsay, 1999; Nordahl m.fl., 2012). Pedagogens kunnskap og kyndighet for å kunne heve elevenes sosiale kompetanse, blir sett på som en vesentlig faktor for å hjelpe elever med atferdsproblemer (Ogden, 2010).

En viktig brikke i det hele er lærers relasjonskompetanse. Dette blant annet med tanke på elevenes selvfølelse, skolefaglig motivasjon, og for å forebygge farer av å bli trukket inn i negative relasjoner (Drugli, 2013; Ogden, 2010; Sunnevåg, 2012). Lærers tilstedeværelse og positive anerkjennelse av den enkelte elev, blir i denne sammenheng betydningsfullt med tanke på elevens positive utvikling i skolen (Eidsvåg, 2005). Kjennetegn på lærere som anerkjenner sine elever er blant annet at de bekrefter, forstår, aksepterer og lytter (Drugli, 2012). Når pedagogen har vunnet elevenes tillit, og en god relasjon er etablert, vil det faglige fokuset etter hvert komme. I forhold til dette trekkes det frem at alle har en iboende trang til å lære, og at det i denne forbindelse blir viktig at elevene finner troen på seg selv (Sørli, 2011).

For å nå dette målet, hvor troen på å lykkes blir etablert, kan lærers anerkjennende væremåte bli av stor betydning.

Ved å oppleve positive relasjoner, kan problematferd reduseres (Nordahl m. fl., 2012). Dette kan begrunnes i menneskets iboende lojalitetsfølelse, hvor vennlighet og forståelse blir møtt med imøtekommende og god atferd (Spurkeland, (2011). På steder hvor man finner inkluderende miljøer, vil man kunne tilføre gode rollemodeller for elever med atferdsproblemer (Nordahl m.fl., 2012). Med tanke på det å tilrettelegge for gode og inkluderende miljøer, er det en klar sammenheng mellom barns sosiale fungering og faglige ferdigheter (Nordahl, 2005; Ogden, 2010). En økt kompetanse innen feltet, kan dermed bli et nyttig hjelpemiddel. Ved å se på mulighetene ved å gjennomføre undervisning ute i naturen, viser det seg at en slik arbeidsmetode har som hensikt å arbeide både med faglige og sosiale aspekter – samt barnas bevissthet rundt dette (Jordet, 1998; Jordet 2010; Mygind, 2005; Sabroe & Johnsen, 2002).

2.4.3 Er skolen godt nok rustet til å gi en helhetlig opplæring - som er tilpasset enkeltindividet?

Ved å se på tilpasset opplæring, mangler skoleverket kompetanse i det å utnytte mangfoldige arbeidsformer (Dale, Lindvig & Wærness, 2005). Mye av undervisningen som utøves er heller ikke er satt i meningsfull kontekst. Et resultat av det hele vil bli et mindre optimalt læringsmiljø (Meld. St. 18, 2010–2011), noe som utgjør en vesentlig faktor i forhold til det å utløse atferdsmessige problemer (Nordahl, 2005). Jordet (2010) peker på en mangelfull praktisk didaktisk opplæringsform i lærerstudenters utdanningsløp. På bakgrunn av dette vil lærere ha vanskeligheter med å legge til rette for tilpasset opplæring. Dette står i kontrast til hvordan lærere bør utøve sitt virke. Innen skoleverket skal man ta i bruk varierte og tilpassede arbeidsmåter. Gjennom dette kan elevene få en økt lærelyst, samt få en realistisk og positiv oppfatning av egne talenter (LK-06, 2014). Dansk forskning viser at når lærere har tilegnet seg erfaring med å flytte deler av undervisningen ut, gir det blant annet fordeler som virker svært positiv inn på elevens helhetlige læring (Mygind & Herholdt, 2005).

Det kan stilles spørsmålstegn ved om man i dagens skole klarer å innfri deler av visjonen som fremkommer i LK-06. Klarer man å tilrettelegge for en helhetlig opplæring som er tilpasset enkeltindividet? Det er store variasjoner i elevmassen, og mange strever med å henge med på grunn av de teoretiske krav som skolen stiller. Dette vil, blant teorisvake elever, kunne føre til en forsterket opplevelse av ikke å strekke til (Breilid & Sørensen, 2012; Jordet, 2010). Ved å legge

til rette for mestringsopplevelser ved alternative arenaer, vil dette få positiv innvirkning for barnas totale selvbilde (Harter, 1985). Dermed vil troen på egen mestringsevne, j.fr Banduras begrep om ”self – efficacy” (Bandura, i Skaalvik & Skaalvik, 2009), styrkes. Hva kan alternative undervisningsarenaer tilby, som man ikke finner i den ordinære skolen? Skolens utfordring er å finne gode læringssituasjoner som er tilpasset elevenes erfaringsverden (Dewey i Jordet, 2010). ”Klasserommet utenfor” kan på mange måter være en berikelse i forhold til denne problematikken. Jordet (2010) går så langt at han sier at uteskole er den eneste mulighet for å utøve tilpasset opplæring. Gjennom å koble inne og uteaktiviteter, hjelper dette elevene til å se faglige sammenhenger. Slike vinklinger er spesielt positive for elever som sliter faglig (Dismore & Bailey, 2005). Funnet styrkes av studier som tilsier at gjennom å være ute i fysisk aktivitet, vil både kognitive og akademiske prestasjoner kunne forbedres (Sibley & Etnier i Fiskum, 2015). Ut fra dette kan man ikke se bort fra de positive virkninger som uteskole kan tilbringe klassen som helhet, og for elever som sliter faglig og sosialt.

2.4.4 Forståelse – en essensiell betingelse for å kunne gi hjelp

En forutsetning for å kunne hjelpe er å forstå (Kvello, 2012). I denne forbindelse er det viktig å sette seg inn i situasjoner som atferdsvansker kan relateres til. I mange tilfeller har man ikke kartlagt godt nok opphavet til barnets atferdsproblemer (Ogden, 2015). For å kunne innhente nødvendig kompetanse og hjelp, er det nødvendig å kjenne til hvilke faktorer som har utløst og/eller opprettholder en negativ væremåte. Dersom tiltak skal være virkningsfullt, må det rettes inn mot utløsende faktorer. Her bør man ta i betraktning forhold som er med på å opprettholde uønsket atferd. Noen ganger kan årsaksforhold være kompleks. Det blir da viktig å kartlegge hele barnets livssituasjon. Dette for å finne kjernen til problematferden, og for kunne forstå, og gi rett hjelp på områder der dette trengs (Drugli, 2013; Ogden, 2015). For å kunne få en bedre innsikt og forståelse for barns uheldige væremåte, kan det blant annet være nyttig å vende blikket mot hva som defineres som risikoutsatte barn. Dette er barn og unge som av forskjellige årsaker blir utsatt for hendelser som kan resultere i en uønsket utvikling – og hvor utfordrende atferd kan bli et resultat av det hele (Kvello, 2007; Kvello, 2012; Ogden, 2010). Her kan faktorer som omsorgssvikt, overgrep, ulykker og harde påkjenninger bli utslagsgivende. Hvordan elever fremtrer, må alltid sees ut fra en større sammenheng. Innsikt kan bidra til økt forståelse av eleven, samt åpne opp for at nødvendig og rett hjelp kommer eleven til gode (Kvello, 2012).

2.4.4.1. Tilknytningsteori - en viktig faktor for å kunne forstå barn og unge

I følge Olsen og Traavik (2010) er det en viktig sammenheng mellom det å være elsket, og det å kunne hvile trygt i seg selv. I tilfeller hvor barn føler seg utrygge, vil en blokkering i forhold til videre læring og utforskende aktiviteter kunne utarte seg. Hvor vidt barnet føler seg trygg eller ikke, vil dermed ha stor betydning for barnets sosiale og kognitive utvikling. For å kunne ha mulighet til å imøtekomme barn og unge som sliter med å etablere gode relasjoner, kan det være nyttig å kjenne til noen mønster som gjentar seg i forbindelse med tilknytningsvansker (Drugli, 2012). I denne sammenheng kan den enkelte lærer bli betydningsfull. Lærers tilstedeværelse og evne til å se og imøtekomme den enkelte elev kan sees som en av de viktigste faktorene for at barn og unge skal kunne lykkes på skolen (Eidsvåg, 2005).

For å kunne hjelpe denne elevgruppen, kan det være nyttig å vende blikket mot Freuds psykoanalyse (Teigen & Rzakowska, 2014). Han mente at personlighet blant annet er preget av vår samhandling med våre nærmeste i tidlig barndom, men at dette også må settes i forbindelse med sosialiseringprosessen som skjer senere i livet. Denne er relatert til de forventninger og idealer som blir representert gjennom familie og venner, samt normer som finnes i samfunnet. I tillegg mente han at vår biologiske basis også er en viktig brikke i dette samspillet, noe som består av den enkeltes behov, drifter og lyster (Freud i Aasen m. fl., 2002). Ut fra dette fremkommer det at en persons reaksjonsmønster er et resultat av et komplekst samspill, hvor mange faktorer virker inn.

2.4.4.2 Sammenheng mellom atferd og tilknytning

Utrygg tilknytning fører ofte til atferdsvansker. En forståelse for dets opphav er nødvendig for at lærere på en best mulig måte skal kunne imøtekomme målgruppen (Aasen m. fl., 2002), og for å ha mulighet til å kunne formidle hjelp på et så tidlig stadium som mulig (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Dette bekreftes gjennom en Norsk elevundersøkelse. Her fant man sammenheng mellom utfordrende atferd og manglende tilknytning til foreldre (Kaufmann i Nordahl & Sørli, 1994). I et vitenskapelig lys, gir tilknytningspsykologi en forståelse for hvordan risikofaktorer og erfaringer som omhandler tilknytning påvirker en person. Her vil erfaringer, sett opp mot barnets omsorgspersoner i tidlig levealder, påvirke dets evne til å styre emosjoner og håndtere stress (Schore, 2001).

For å kunne skjønne barns psykososiale utvikling, og hvorfor deres atferdsmønster utarter seg som det gjør, kan Sameroffs transaksjonsmodell være til hjelp. Denne gir et bilde av hvordan risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer virker inn på barnets utvikling. Elevenes væremåte

utvikles over tid, og er et resultat av interaksjon mellom seg selv og omgivelsene (Drugli, 2013). Det vises til at dersom faktorer som kan relateres mot nær familie inntreffer på samme tid som individuelle faktorer inntreffer, økes sjansene for å utvikle atferdsvansker (Lacrouse m.fl., Mofitt., Tremblay m. fl. i Drugli, 2013). På den annen side kan positive tiltak som iverksettes i forhold til barnet, få gode bivirkninger. Dermed kan konsekvenser av gjeldende risikofaktorer bli redusert (Campbell, 2000). Ved å sette dette inn i skolesammenheng, kan en uttrygg relasjon til lærer forsterke elevens uheldige utvikling. Ved å snu på flisa kan derimot en god relasjon, hvor lærer imøtekommer barnet, bidra til en positiv endring (Drugli, 2012). Psykologspesialist Torsteinson fremmer at kunnskap knyttet til tilknytning har økt de siste tiårene, og at denne forståelsen i større grad bør anvendes i skolen (Torsteinson, 2010).

2.4.4.3 De fire tilknytningsstilene

Barn som preges av utrygg og unnvikende tilknytning, føler det ofte tryggest å hjelpe seg selv. Nærhet er noe man prøver å unngå, og veien til hjelp fra tilknytningspersoner er ikke et selvsagt valg. Årsaken er mangel på sensitive nære voksne, hvor barnet har erfaringer med avvising når behovet for hjelp har meldt seg. De viser stort sett ingen forskjell når det gjelder hvem de forholder seg til (Drugli, 2012, Kvello 2010).

Når det gjelder *ambivalent/ utrygg tilknytning*, vil barna i mange tilfeller oppleves som klengete – dette spesielt i forhold til sine naturlige tilknytningspersoner. Deres sinnstilstand preges av å være urolige, masete, hjelpeløse, sinte eller irritable. Årsaksforhold relateres mot uforutsigbare omsorgspersoner. De voksnes tilstedeværelse på barnets premisser har vært ustabil, og et samspill har stort sett pekt mot omsorgspersonens behov. Dette er til hinder for en sunn utvikling. Slike barn foretrekker ofte å være sammen med voksne, fremfor det å tilbringe tid sammen med jevnaldrende (Drugli, 2012, Kvello 2010).

Ved å vende blikket mot barn som lider under *desorganisert tilknytning*, vil en relasjon til naturlige omsorgspersoner stort sett være preget av frykt. Her er det ofte snakk om rusproblematikk, hvor alvorlig omsorgssvikt har latt seg gjelde. Andre årsaksforhold til unaturlige væremåter, kan relateres til svært innsensitive omsorgspersoner. Barna kan på grunn av dette utvikle depresjon og sosiale problemer. Sinne ovenfor egne foreldre er en gjentakende tendens. En annen vanlig reaksjonsform er at barna påtar seg de voksnes ansvarsområde i hjemmet.

Målet er for øvrig en *trygg og god tilknytning*. Her opplever barna å få hjelp og trøst når behovet melder seg. De har erfaring med at de kan stole på sine tilknytningspersoner, og

opplever at voksne viser respekt for deres ønske om selvstendighet. I forhold til en trygg og sunn tilknytning, vil man i tenårene ikke føle at forholdet til de voksne står på spill - dersom en uenighet skulle oppstå. Den trygge relasjonen kjennetegnes av tilgjengelige og samarbeidsorienterte voksne, hvor aksept og respekt er nøkkelord (Drugli, 2012, kvello 2010).

2.4.5 Behovet for skreddersydde tiltak

Med tanke på problematferd kan dette være et resultat av elevers ønsker om å unngå ubehag, eller for å på motsatt side oppnå noe som føles positivt. Denne form for mestringsstrategi fremtrer som et forsøk på å unngå krav som oppleves urealistisk høye, eller for å komme bedre ut i sosiale sammenhenger (Ogden, 2015). For å imøtekomme og avhjelpe elever som strever med dette, kan tiltak som fører til økt motivasjon og mindre fravær bli viktige faktorer (Nordahl m.fl. 2012). Skreddersydde tiltak blir dermed en viktig brikke for å kunne imøtekomme målgruppen i form av tilpasset opplæring. Man tenker her spesielt på elever med større behov, hvor problembelastningen er ekstra stor. Risikoen med å gi elever alternative tilbud, kan være at enkelte mot sin hensikt får en forsterket følelse av å være annerledes. På den andre siden kan alternative mestringsarenaer, og god individuell oppfølging, være med på å stimulere til økt motivasjon i elevenes skoleløp (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010).

2.5 Hva er læring, samt noen gode læringsstrategier

Begrepet læring kan defineres som et resultat av en individuell prosess. Her ser man på hvilken ny kunnskap som er tilegnet, samt de endringer som har funnet sted. Læringens formål handler om å kunne møte og mestre de utfordringer som livet har å by på. I denne forbindelse fremkommer det at læringsprosesser blant annet består av kompetanseutvikling, kvalifisering, sosialisering og terapi (Illeris, 2006). Videre hevdes det at erfaringsbasert læring er mer dyptgående enn "alminnelig læring". Gjennom erfaringer tilegner man seg en personlig erkjennelse av den nye kunnskapen. Dette i motsetning til en mer indirekte kunnskap, som man eksempelvis tilegner seg gjennom litteratur eller forelesninger (ibid.). I følge Gadamer vil en ekte erfaring alltid gi en helhetlig endring, selverkjennelse og innsikt av individets egenforståelse (Gadamer & Holm-Hansen, 2010). Deweys så på kunnskap som en handling, fremfor en instrumentell teoretisk tilnærming. Han mente at kunnskap er noe man må tilegne seg gjennom erfaring, og ikke noe man får gitt av en signifikant andreperson (Dewey i Løvlie, 1989). I tillegg til erfaringsbasert kunnskap, er det viktig å merke seg at sosialt samspill er en vesentlig faktor for å kunne lære. Desto mer aktiv og engasjert en elev er i selve lærings-

situasjonen, jo større blir læringsmulighetene. Dette forutsetter at elevene får mulighet til å være aktivt medvirkende (Illeris, 2006).

For at elevene skal lykkes i læresituasjonen, må lærer kunne gi de verktøy som trengs for å mestre den. Jordet påpeker at man i skolen må endre praksis fra en tradisjonell kunnskapsformidling, til en mer praktisk rettet lærings situasjon. Her bør den enkelte elev selv få mulighet for direkte deltakelse i et inkluderende og trygt læringsfellesskap. Det påpekes at gjennom å bruke uterommet aktivt, hvor elevene får se og ta del i det virkelige liv, vil man lettere kunne forstå sammenhenger. For mange kan en ren teoretisk fremstilling bli vanskelig og abstrakt (Jordet, 2010). Ifølge undersøkelser som er gjort, viser det seg at naturen legger til rette for erfaringer i situasjoner som er ekte og livsnære. Ved å utøve undervisning ute, innbyr dette til en nysgjerrig, utforskende og selvstendig væremåte blant elevene. I tillegg vil man automatisk, og ofte oppfordres til samarbeid (Stelter, 2005).

2.5.1 Uteskole – en arbeidsmåte som fremmer Sosial kompetanse

En positiv interaksjon med andre er en elementær forutsetning for å trives å ha det godt. For at dette skal være mulig, er det nødvendig å inneha sosial kompetanse (Jordet, 2010; Ogden, 2015). Jordet viser til at klasserommets praksisformer ikke har fungert tilstrekkelig i forhold til det viktige sosiale samspillet (2010). Det fremkommer at man ved hjelp av alternative opplæringsarenaer kan være med på å snu en slik utvikling, og at uteskole virker positivt inn på det psykososiale miljøet. I tillegg er interaksjon på uformelle opplæringsarenaer med på å styrke samholdet elevene seg imellom. Her vil også den viktige lærer - elev relasjonen gis næring. Gjennom en dansk studie, som pågikk over flere år, påviste man nettopp dette. Ute i naturen fant man et sosialt potensial som man ikke kunne finne maken til andre steder - verken innenfor skolens vegger eller ute i skolegården. Gjennom disse studiene observerte man nye venns relasjoner, hvor elevene i større grad varierte med hvem de tilbrakte tid sammen med (Mygind & Herholdt, 2005).

2.5.2 Uteskole - en unik mulighet for inkludering

Undervisning i klasserommet preges ofte av en formell karakter, hvor spesielle normer og regler for sosial samhandling og kommunikasjon gjelder. Gjennom tidene har man skapt en sedvane for hvordan kropp og sanser brukes. Dialogen i klasserommet preges av redusert taletid for hver enkelt elev, noe som kan være uheldig for noen. I denne forbindelse refereres det til en ”konkurransesituasjon” om hvem som klarer å komme til ordet. Ved å gjennomføre undervisning ute, oppnår man en dialog som karakteriseres av spontanitet og en betydelig mer

fri fremtoning. Uterommet gir i tillegg rom for mer undring enn man opplever inne. Dette skyldes at man befinner seg i sentrum av den naturlige virkelighet, noe som står i kontrast til klasserommets mangel på praktiske og virkelighetsnære opplevelser. Den spontane dialogen som fremkommer ivaretar elevenes mulighet for å fremlegge egne tankerekker (Jordet, 2010).

Undersøkelser viser at ved å ta elever med ut, opplever mange lærere en mer åpen og uformell kommunikasjon. Dette må sees i sammenheng med at ute inngår lærere på en helt annen måte i praktiske gjøremål, og sosial samhandling sammen med sine elever. Her får lærere vist frem andre sider av seg selv, enn hva som ellers fremkommer. I tillegg åpner uteskole opp for en annen væremåte, hvor man kommer nærmere hverandre - og hvor det hele preges av en lystbetont stemning. Relasjonen mellom lærer og elev blir dermed bedre enn hva man får til inne (Jensen, Lager & Kristoffersen, 2005; Jordet, 2010), noe som kan bli ekstra viktig for elever som preges av en utfordrende atferd.

2.5.3 Ute reduseres de atferdsmessige utfordringer, og skillene blir mindre synlige

Store deler av den litteratur som omhandler atferdsproblemer blant barn og unge, viser til en klasseromssituasjon preget av mye verbal og non – verbal utagering (for å nevne noen: Drugli, 2013; Nordahl m.fl., 2012; Ogden 2015). Elever med mye uro i kroppen har i realiteten liten sjanse til å endre sin væremåte. Deres påfallende mangel av selvkontroll kan i mange situasjoner føre til mindre aksept fra omgivelsene. I tillegg til uro er det her snakk om elever som strever med turtaking og sinnemestring. Dette er momenter som gjør at enkelte elever skiller seg negativt ut fra resten av elevmassen (Nordahl m.fl., 2012). Ved å bruke naturens uterom vil mange av disse negative momentene kunne bli borte (Jordet, 2003; Jordet, 2010; Mygind & Herholdt, 2005). Det vises til at stille elever vitaliseres, mens de mer aktive/ utagerende elevene ikke trenger å bli irettesatt (Fiskum & Jacobsen, 2012). Gjennom undersøkelser fremkommer det at uteskole bidrar positivt med tanke på faktorer som påvirker emosjonelle følelser. I denne forbindelse nevnes momenter som stress, sinne, humør og energi. Det vises også til at elever som preges av en utfordrende atferd, har et større utbytte av en slik undervisningsform enn resten av elevgruppen (Roe & Aspinall i Fiskum, 2015). Med andre ord kan man ved å ta deler av undervisningen ut, bidra til et større samhold og aksept blant elevene. Kommunikasjonen viser seg å være lettere, og elevene føler seg mer fri til å være seg selv. Her får de uttrykke sine tanker og meninger, hvor den uformelle kommunikasjonsformen kan være til stor hjelp. En usikkerhet vil også kunne reduseres. Dette fordi man i større grad kan kommunisere seg imellom, uten at alt blir sett og hørt av alle. Elevene risikerer ut fra dette i mindre grad å bli negativt bedømt for sine uttalelser, noe som

igjen kan senke terskelen for en friere kommunikasjon. Dette kan i sin tur heve kvaliteten på undervisningsutbyttet.

2.6 Uteskole – en vei til resiliens

Flere barn og unge opplever å klare seg godt. Dette til tross for at deres fortid skulle kunne tilsi noe annet. Begrepet resiliens beskriver nettopp dette. Det er her snakk om personer som erfarer en positiv utvikling, selv om de har vært utsatt for risiko som skulle kunne tilsi psykososiale vansker (Olsen & Traavik, 2010).

Sosial kompetanse fremstår som en vesentlig faktor med tanke på en resilient utvikling (Masten, 2007; Ogden, 2015). I tillegg til dette fremkommer gode familiære relasjoner, samt det å mestre skolefag og sin egen rolle som elev, som viktige. Elever som av ulike årsaker er i denne risikosonen, men som allikevel lykkes i skolen, har en større sjanse til å kunne klare seg. Dette til tross for sitt dårlige utgangspunkt (Ogden, 2015). Hvordan hjemmet støtter og bygger opp om faktorer som motiverer for skolearbeid, er viktig i denne sammenheng. Andre momenter som bygger opp om mulighetene for positiv utvikling, er gode mestringsmuligheter. I tillegg fremmes god tilknytning til lærere og personer som eleven liker å være sammen med som vesentlig. Med tanke på andre momenter som kan bidra positivt i skolesammenheng, kan gode miljøer være til hjelp. Dette er miljøer som tar sterkt avstand fra vold, og som fremmer ansvarlige og hjelpsomme medmennesker. Slike momenter kan i seg selv fremme en resilient utvikling (ibid.). I en studie av ungdommer som ble definert som vanskeligstilt, framkom det at flere av disse hadde tatt imot tilbud ved alternative og praktisk anliggende skolearenaer. Disse opplevde lærere som brydde seg om dem, noe som resulterte i bedre læringsbetingelser (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

Det vises til at risikoutsatte barn er mer avhengig av støtte enn andre. Avbrekk med alternative aktiviteter kan være et nødvendig tiltak for å fremme gode læringssituasjoner. Dette i tillegg til meningsfulle oppgaver, samt støtte og ros i situasjoner som skulle kunne tilsi dette (Helgeland, 1996). Olsen og Traavik sier at en resilient utvikling handler om ivaretagelse og trivsel i skolen (2010). Dette er faktorer som uteskole naturlig fremmer. Uteskole fremstår som en arbeidsmetode som fremmer helse, gode og tilrettelagte læringsaktiviteter, rikelig med mestringsmuligheter, og en opplæring i sosial kompetanse (Jordet, 1998; Jordet, 2010; Mygind, 2005). Muligheten for å kunne klare seg godt, til tross for enkeltes dårlige utgangspunkt – blir dermed en positiv effekt av det hele.

3 Metode

3.1 De første skritt mot egen forskning

I løpet av flere år har jeg på arbeidet med barn og unge. Noen av disse har av ulike årsaker strevd i skolehverdagen. Gjennom personer jeg har truffet og teori jeg har lest, har jeg også fått forståelse for at det finnes læringsmiljøer som har bidratt til positive vendepunkter. Ut fra dette har jeg som student og lærer ofte fundert på om det finnes arbeidsmetoder som klarer å favne disse elevene på en god måte. Med tanke på hva forskning er, starter dette med en undring. I neste omgang formuleres undringen om til spørsmål som jeg som forsker ønsker å få besvart. Man lurer med andre ord på hva det er som foregår, og hva det er som har bidratt til dette. Når dette er gjort setter man i gang med en aktivitet som har til hensikt å besvare, eller belyse det hele (Kleven, 2011).

3.2 Forskningsløpet kartlegges og valg av metode

Hvordan man har gått fram på for å besvare spørsmål, hvor formålet er ny erkjennelse, kalles metode. Dersom dette skal kunne brukes i samfunnsvitenskapelig utviklings- og forskningsarbeid, må den kunne tåle kritisk etterprøving etter gitte grunnkrav (se vedlegg 1) (Holme & Solvang, 1996). Forskningsmetode er med andre ord teknikker og fremgangsmåter man bruker for å gi svar på vitenskapelige spørsmål og problemstillinger (Ringdal, 2009). Innen pedagogikk er det vanlig å skille mellom tre metodiske tilnærminger. Den første går under benevnelsen historisk forskningsmetode. Gjennom denne metoden kan man erverve en forståelse av virkeligheten man lever i, sett i lys av fortidens hendelser (Tveit, 2011). Formålet er å kunne rekonstruere fortiden ved hjelp av et vidt kildemateriale, og illustrere hvordan ting var eller kunne ha vært (Kjeldstadli, 1999). Ved å rette blikket mot kvantitativ forskningsmetode er formålet å finne tendenser som gjelder for mange. Her blir det en naturlig distanse mellom forskeren og forsøkspersonene (Kleven, 2011), hvor man forsøker å gjøre målbare undersøkelser. Ingen av disse metodene passet til mitt forskningsstudie.

I tidligere studier har jeg fått en forståelse for at uteskole kan være et nyttig redskap med tanke på tilpasset opplæring. Jeg ønsket å finne ut hvordan enkelte lærere ved hjelp av uteskole klarer å tilrettelegge for gode lærings situasjoner for elever som forbindes med atferdsproblemer, og hvordan inkluderende læringsmiljøer kan bli et resultat av det hele. Jeg ønsket å gå i dybden av et lite område, hvor jeg ville intervju noen få elever fra samme miljø. Ut fra muntlige dialoger ville jeg forsøke å få et innblikk i elevenes personlige opplevelser, erfaringer, og noen refleksjoner knyttet opp mot temaet. Det blir presisert at valg av metode

avhenger av hva man ønsker å undersøke, og hvordan man formulerer problemstillingen (Solvang & Holme, 1996). Kvalitative studier kjennetegnes disse ved at man går i dybden av et lite og nokså ensartet felt, hvor det geografiske nedslagsfeltet også er begrenset. Som forsker ønsker man gjennom slike studier å løfte deltakernes perspektiv frem i lyset. Dette blir også kalt det emiske perspektiv (Moen & Karlsdottir, 2011). Ut fra dette ble kvalitativ forskningsmetode et naturlig valg.

Det vises til at det er to hoved innsamlingsstrategier innen kvalitativ forskningsmetode: deltakerobservasjon og intervju (Moen & Karlsdottir, 2011). Observasjon ansees som spesielt nyttig når man vil vite noe om hvordan personer fungerer i forhold til andre, miljøet rundt og i hverdagslige situasjoner (Thagaard, 2013). Jeg ønsket et innblikk i elevenes opplevelser av hva gode læringssituasjoner er, og hva dette hadde betydd for dem. Thagaard (2013) sier at intervju er en metode som er spesielt egnet i tilfeller hvor man ønsker deltakernes opplevelser og forståelse av sine omgivelser. Ut fra dette ville jeg bruke intervju som metode.

3.3 Intervjutype, ønske om deltakere, spaning på feltet samt egen forforståelse

Med tanke på selve utformingen av kvalitative intervju, kan dette variere fra å være strukturert og låst, til nærmest å være en uformell samtale (Thagaard, 2013). I mitt studie ønsket jeg å være sensitiv med tanke på hva deltakerne ville formidle. Jeg ønsket å få svar på problemstillingen, men ville ikke binde meg til forhåndsdefinerte spørsmål. Jeg ville stille med et åpent sinn, og forsøke å følge deltakernes tankerekker. Til tross for dette så jeg behovet for å lage en spørsmålsguide, for å kunne sikre at jeg holdt meg til tema. Intervjuguiden skulle fungere som et rammeverk som jeg kunne støtte meg til. Et intervju som hverken dreier seg om lukkede spørreskjemaer eller fortøner seg som en helt åpen samtale, kan defineres som et semistrukturert livsverdensintervju. Her prøver man å få skildringer fra deltakers livsverden ut fra et bestemt formål. Selve utførelsen av slike intervjuer ligner mye på en vanlig samtale rundt et tema (Kvale & Brinkmann, 2015). I en slik setting er det jeg som intervjuer som er ansvarlig for å tilrettelegge for at deltakere på en god måte skal kunne ta meg med inn i deres livsverden.

Med tanke på hvilke deltakere jeg ønsket å intervju, ville jeg prøve å komme i kontakt med en alternativ opplæringsarena som bruker uteskole som arbeidsform. En slik utvelging av deltakere kalles kriterieutvelging (Dalen, 2011). Jeg så det som en fordel å kunne intervju et relativt bredt utvalg av deltakere, som på en eller annen måte var tilknyttet denne arenaen. Ut fra dette kunne jeg få muligheten til å se effekten av læringsstrategier sett fra ulike perspektiv.

På denne måten kunne jeg i analysedelen få anledning til å prøve elevenes uttalelser (nåværende og tidligere elever) opp mot andre grupper, som foreldre, lærere, rektorer eller barnevern. Jeg ville dermed få et grunnlag for å sammenligne og trekke linjer mellom deltakernes uttalelser, og samtidig få anledning til å fange opp nyanser som jeg ellers ikke ville ha sett med bare en deltakergruppe. Dalen (2011) hevder at man kan tilføre studiet interessante vinklinger ved å konstruere utvalg fra ulike perspektiv.

Gjennom tidligere studier (bachelorgrad og spesialpedagogikk) har jeg sett på andre tematikker knyttet opp mot denne målgruppen og bruken av alternative undervisningsarenaer. Jeg har ved flere anledninger besøkt og hatt praksis ved lignende arenaer, og har gjennomført et målbevisst lærestudie med tanke på det å kunne imøtekomme barn og unge som blir forbundet med atferdsproblemer. Med tanke på dette har jeg bl.a. tatt 30 studiepoeng i faget uteskole, og satt meg ekstra godt inn i forskningsbasert faglitteratur som omhandler tematikken. I forkant av studiet fant jeg interessant forskning som jeg ikke hadde kunnskaper om fra før, og som kunne være nyttig å knytte opp mot en spørsmålsguide. Det påpekes at det er nødvendig å sette seg inn i en teoretisk referanseramme før man går ut i feltet i forbindelse med datainnsamling (Dalen, 2011). Jo mer ustrukturert et intervju er, dess mer forkunnskap kreves det for å få til et godt intervju (Kleven, 2011). I tillegg kan det på forhånd være nyttig å ha vært på steder med relevans for studiet. Dette blir omtalt som spaning, hvor man kartlegger feltet som man skal begi seg ut på (Dalen, 2011). En fare med det hele kan derimot være at man blir preget av de erfaringer, holdninger, og den kunnskap som man har, og at bagasjen man bærer med seg, bevisst eller ubevisst, farger settingen, tolkninger og resultat som fremkommer i forhold til intervjuene (Nilsen, 2012). Dersom man er bevisst sin egen forforståelse kan dette tilbringe forskningen positive elementer. Dette kan blant annet føre til at jeg som forsker blir mer sensitiv i forhold til muligheten for teoriutvikling sett opp mot eget intervju-materiale (Dalen, 2011). Mine erfaringer fra tidligere studier tilsier at ved å inneha forhåndskunnskaper, bidrar dette til å være bedre rustet for å legge til rette for gode, konstruktive og utforskende samtaler. Dette bekreftes gjennom anerkjent faglitteratur (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å møte deltakerne med et åpent sinn, men ikke tom for kunnskaper.

3.4 Spissing av problemstilling, og utarbeidelse av intervjuguide

Under hele studiet, og spesielt i forkant av utarbeidelsen av intervjuguidene, utviklet jeg forslag som kunne fungere som problemstilling. Jeg ville begrense oppgaven til å omfatte noen elevers oppfattelse av hva de mente var gode og autentiske lærings situasjoner og hvordan dette hadde bidratt til inkludering. Valg av målgruppe var bevisst. Ut fra disse

kriteriene ville nedfallsfelt og deltakerne ikke bli tilfeldig. Her ville jeg søke årsaks-sammenhenger mellom undervisning og eventuelle endringer. Dette beskriver Kleven (2011) som viktig innen det pedagogiske feltet. Det påpekes også at det vil være vesentlig å begrense og utarbeide en klar problemstilling, for å kunne innhente matnyttig informasjon.

Med tanke på intervjuguide, så jeg behovet av å lage flere varianter tilpasset de ulike gruppene jeg ønsket å intervju. Jeg arbeidet ut fra traktprinsippet (Dalen, 2011), hvor jeg ville ha en rolig og myk start – der trygghet kunne etableres. Dette kan hjelpe den som blir intervjuet med å kunne fortelle om sine egne opplevelser/ narrativer (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Etter hvert penslet jeg inn mot spørsmål som skulle besvare problemstillingen, for til slutt å gi noen generelle spørsmål for å avrunde på en god måte (vedlegg 2-7). Selv om jeg tidligere har laget flere intervjuguider i forhold til beslektede studier, var dette en krevende prosess. Jeg ønsket å få svar på problemstillingen, men ville samtidig være varsom med tanke på elevenes selvfølelse. Ved å gi for sensitive spørsmål, kan dette skape ubehag og uheldige følelser hos personen som blir intervjuet (Dalen, 2011). Sett opp mot det faktum at jeg skulle intervju elever som trolig var utredet for diagnoser, kunne dette være en sårbar gruppe. Min tilstedeværelse skulle ikke bli av belastende karakter. I forhold til dette formulerte jeg sensitive temaer som utsagn – hvor jeg kunne starte med: *"Noen sier..."* For så å følge opp med: *"Hva tenker du om det, har du hørt om, eller hvorfor tror du det er slik?"* Dermed ville elevene kunne få en forståelse for at man evt. ikke er alene om tunge følelser, og fikk ut fra dette anledning til å velge om de ønsket å trekke frem personlige erfaringer. For å forsøke å unngå sosialt forventede svar (Kleven, 2011) vendte jeg om påstandene, hvor rekkefølgen var gjennomtenkt. Dette kunne også resultere i større grad av refleksjon. Det påpekes at et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Under utforming av intervjuguidene var jeg observant på dette (vedlegg 2-7), hvor ord som hva og hvorfor ofte forekom. I tillegg konstruerte jeg overlappende spørsmål, og såkalte oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013) for å kunne oppnå fyldige beskrivelser og fange opp viktige nyanser i elevenes livsverden. Dette blir omtalt som deskriptiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). På forhånd hadde jeg som mål å forholde meg mest mulig nøytral i intervjusituasjonen for å unngå å påvirke deltakerne. Verdiladete og ledende spørsmål (Kleven, 2011) ble i denne prosessen ryddet bort fra intervjuguiden.

Etter å ha laget utkast som jeg så meg fornøyd med, ville jeg gjennomføre to prøveintervjuer. Til disse gjennomføringene fikk jeg hjelp av medstudenter. Gjennom dette ville jeg kvalitets-sikre spørsmålsguidene. Her ønsket jeg blant annet å luke ut tvetydige, intetsigende, og

uforståelige spørsmål. I tillegg ville jeg gjøre et estimat av tid. Jeg ville også ha tilbakemeldinger på min rolle som intervjuer, hvor jeg kritisk hørte på opptak i etterkant. Denne prosessen ble viktig, hvor flere justeringer ble gjort. Ut fra dette ble jeg bedre rustet til å møte deltakere i studiet.

3.5 Valg av deltakere og portvakt for feltet

Veileder formidlet kontakt med en bachelorstudent som skulle samle data ved en alternativ uteskolearena på en annen kant av landet. Denne studenten fungerte som en portåpner for feltet. Gjennom henne fikk jeg forbindelse med en av lærerne for den aktuelle undervisningsarenaen. Dette ble svært nyttig på mange måter. Av læreren fikk jeg god informasjon om miljøet som jeg skulle studere. Han forespurte og videresendte informasjonsbrev til aktuelle deltakere for studiet. Underveis, og i etterkant av prosessen, utvekslet jeg synspunkter med ham, og diskuterte inntrykk som jeg fikk. Det var også nyttig å få vite noe om hva elevene skulle gjøre de dagene som jeg ville tilbringe sammen med dem. Dette med tanke på klær og mentale forberedelser. Thagaard (2013) beskriver slike personer som verdifulle for forskeren. Hun omtaler dem som portvakter som har mulighet for å åpne eller stenge dører med tanke på tilgang til feltet, og som man kan utveksle synspunkter med. Læreren formidlet, som nevnt tidligere, kontakt med gruppene. Vi ble enige om at han skulle videresende informasjonsbrev og samtykkeskjema til foreldre av hele elevgruppen, og at disse skulle leveres signert tilbake til ham. Dette gjaldt også skjema og informasjonsbrev til de voksne deltakerne. Ut fra dette kunne de voksne ta stilling til om de ønsket dette, og elevene kunne velge selv om de ønsket å la seg intervju - etter å ha truffet meg. I tillegg unngikk jeg å være avhengig av enkeltelever med tanke på fravær eller uforutsette hindringer.

Deltakerne sorterte jeg i seks ulike grupper; Den første var fire *nåværende elever* ved den alternative uteskolearenaen. Denne gruppen bestod av gutter fra flere skoler innen samme kommune. Det kunne skille på hvilken ukedag man hadde plass ved uteskolen. Elevene gikk i 9. og 10. klassetrinn. Den andre gruppen var to *tidligere elever* ved den alternative uteskolen: Disse deltakerne var unge menn som hadde gått ut av grunnskolen for noen år siden, og som av den grunn kunne reflektere tilbake på tiden som elever med en naturlig distanse. På grunnlag av dette hadde de trolig forutsetning til å se det hele fra et mer bredt og nyansert perspektiv, hvor man i større grad kunne senke skuldrene i forhold til temaet. Alderen på disse var fra 17 til 20 år. Jeg ønsket også å se eventuelle forandringer ut fra *foreldrenes* perspektiv. Med tanke på dette ønsket to mødre til elever som deltok i studiet å bidra. Den fjerde gruppen bestod av to *lærere ved den alternative uteskolearenaen*, mens den femte var to *kontaktlærere*

i den ordinære skolen. Gruppe nr. seks innbefattet en *rektor, en rådgiver og en representant fra barnevernet*. På bakgrunn av disse personene, kunne jeg få mulighet til å se elevenes situasjon, og uteskolens påvirkning ut fra mange og interessante perspektiver.

3.6 Forberedelser for å møte og ivareta sårbare grupper i en intervjuprosess

Svært tidlig i forskningsprosessen var det klart for meg at den viktigste deltakergruppen ville bli barn og unge i alderen ca. 12-25 år. Dette ville være personer som er, eller hadde vært, tilknyttet en alternativ undervisningsarena. Trolig hadde flere av disse blitt utredet for diagnoser som f.eks. ADHD, og kunne ha opplevelser med og på skolen som kan betegnes som traumatisk. Betydningen av traume forbindes med alle former for mentale og kroppslige belastninger og skader som bunner i påvirkninger utenfra (Malt, 2014). Ut fra mine antakelser ville jeg mest sannsynlig møte personer som kan betegnes som sårbare, og som preges av relativt korte oppmerksomhetsspenn. På bakgrunn av dette så jeg det som nødvendig å sette meg inn i hvordan jeg som forsker skal ivareta denne deltakergruppen på en tilfredsstillende og god måte. Siden barn er en gruppe som også forbindes med korte oppmerksomhetsspenn, fant jeg det hensiktsmessig å sette meg inn hvordan man skal ivareta barn i en intervjuprosess. Jeg tilegnet meg kunnskap fra veileder, som selv har forsket på barn og unge. Hun har også undervist i metodelære ved Nord Universitet. Av henne fikk jeg gode råd for hvordan jeg burde forholde og formulere meg, både med tanke på intervjuguiden, og også sett opp mot selve intervjusettingen ute i feltet. I tillegg studerte jeg faglitteratur som tar for seg temaet, og reflekterte over tidligere intervjuer som jeg har gjort med samme målgruppe. Ut fra faglitteratur fremkommer det at man bruker samme metodologiske regler som man gjør mot voksne grupper (Dalen, 2011), men at det kreves en skjerpet bevissthet. Man bør blant annet ha et ekstra fokus mot språk, uventede svar og dreininger, samt en respekt for barna som likeverdige personer og eksperten i sitt eget liv (Eide & Winger, 2003). Det er viktig å ha en åpen/ eksplorerende tilnærming, fordi dette kan sette i gang selvreflekterende prosesser. Erfaringer med tanke på maktforholdet kan resultere i forventede/ sosialt riktige svar. I en god intervjusituasjon må jeg som forsker med andre ord kunne møte deltakerne med en genuin interesse og kunnskap. Dette kan resultere i nye oppdagelser og erkjennelser i et landskap av undring og refleksjon sammen med deltakerne. Forskningen bør i sin helhet forøvrig være mer opptatt av vern, enn det å fremskaffe gode data (Ibid.).

Med bakgrunn i at min viktigste deltakergruppe skulle være tenåringer og unge voksne som trolig hadde negative erfaringer med skoleverket, ønsket jeg også noen forhåndskunnskaper om hvordan intervjupersoner, under kategorien sårbare grupper, har opplevd å bli forsket på.

Erfaringene til denne sårbare gruppen som det hadde blitt forsket på av Dyregrov (2004), ville jeg bruke til konstruktiv refleksjon av eget studie. Dette sammen med allmenne metoderegler og kunnskap om barn som skal være delaktig i forskning, ville kunne bli nyttig for egen forskning. Med bakgrunn i tilegnet kunnskap ble det sendt ut grundig forhåndsinformasjon, hvor man i fred og ro kunne ta stilling til om man ønsket å delta. Jeg la opp til at deltakerne selv kunne bestemme om hvor og når man kunne møtes, og ville legge til rette for en avslappet setting - hvor min disponible tid var svært fleksibel. Det skulle være rikelig med tid til å kunne besvare spørsmål som deltakerne ønsket å stille meg. Jeg ønsket å fremstå som en empatisk og velinformert forsker, med forståelse for deres erfaringer. I tillegg ville jeg gi info og tilbakemeldinger under bearbeidelsesprosessen av dataene, hvor jeg ville etterstrebe det å fremme intervjupersonenes synspunkter og perspektiver. Samtlige deltakere skulle få tildelt mitt telefonnummer, slik at de til enhver tid kunne nå meg – med mulighet for innspill eller reservering. En tydeliggjøring av hvilken dato jeg kom til å slette nøkkelkoder, og hvor siste mulighet for å kunne trekke seg fra deltakelse, skulle klart formidles – både gjennom informasjonsskriv (vedlegg 8 - 12), og i forhold til selve intervjusituasjonen.

3.7 Gjennomføring av datainnsamlingen

I forkant av datainnsamlingen bestemte jeg meg for å reise til stedet og bli så lenge det måtte være behov. Jeg ønsket å tilbringe tid sammen med lærere og elever i dagligdagse settinger. Dette for å bli kjent med miljøet hvor jeg skulle innhente data. Det blir presisert at det ikke er mulig å forstå enkeltmennesket, uten å ha innsikt i den kulturelle og sosiale konteksten som de befinner seg i (Vygotsky i Moen, 2011). Jeg fant det ikke hensiktsmessig å bruke observasjon som metode, men ville likevel tilbringe noe tid ute i feltet for bedre å kunne forstå den enkelte - og for å kunne være mer påkoblet i selve intervjusituasjonen. Thagaard (2009) skriver at kvalitative tilnæringer handler om prosesser som forsker tolker i lys av konteksten som de er en del av. Jeg tilbragte en uke, i begynnelsen av mars 2015, ute i feltet sammen med lærere og elever.

Før jeg gikk ut i feltet, avtalte jeg å møte en bachelorstudent som kjente miljøet godt. Gjennom henne og uteskolelærer ble jeg forberedt på plassen og gruppen jeg skulle møte. Begge disse ble det naturlig å gjøre faglige diskusjoner med underveis. Dette knyttet opp mot refleksjoner over funn og tanker, og også i forhold til min rolle som forsker på plassen.

Intervjupersonene fikk selv velge tidspunkt og sted for hvor samtalene skulle være. Med tanke på foreldre og tidligere elever ble det naturlig å bruke basen til uteskolearenaen som møte -

plass. Dette var kjente omgivelser for dem. Jeg la opp til en avslappet ramme rundt det hele, hvor praten gikk løst foran en kaffekopp og noe godt å bite i, før selve intervjuet startet. Øvrige intervjuer ble gjort ute i naturen mens elevene fisket, ved uteskolens base, samt på rektors - studieveileders - og barnevernets kontor. På denne måten ville det hele ikke bli en belastning for elever som sliter med korte oppmerksomhetsspenn. Tommelfingerregelen for valg av sted, er at dette må kjennes som naturlig for deltaker (Postholm & Jacobsen, 2011)

Ute i det fri ble det naturlig å ha på klær som var tilpasset forholdene. Min framtoning var som en fremmed gjest, hvor jeg spurte hva som kom til å skje og innrettet meg etter dette – samtidig som min rolle tydelig framkom. Omgivelsene bidro til at deltakerne i større grad følte seg tilpass, og kunne senke skuldrene i mitt nærvær. Thagaard (2013) sier at man skal være bevisst sin fremtreden, hvor det klart skal fremgå hva ærende er. Man bør samtidig være reflektert over forskerrollen, der man på en god måte skal imøtekomme intervjupersonene, uten at de blir forledet til å gi uttrykk for ting de ikke ønsker å meddele.

Før selve intervjuet informerte jeg om hvordan anonymiteten ville bli ivaretatt, og hva formålet med forskningen var. Her fortalte jeg at deres svar kunne bli viktig for hvordan jeg og andre pedagoger kommer til å imøtekomme barn og unge på sikt. Deltakerne fikk anledning til å stille spørsmål rundt anonymitet og forskningen. Jeg var tydelig på at de kunne trekke seg fra prosessen når som helst, og frem til en gitt dato hvor kodenøkkel ville bli slettet. Jeg spurte om lov til å bruke diktafon j.fr. Postholm & Jacobsen (2011), og fortalte hvorfor jeg ønsket å bruke det. Troverdighet og tillit kan bidra til at intervjupersonene i større grad ønsker å fortelle sine historier/narrativer (Thagaard, 2013). Under intervjuene var jeg hundre prosent fokusert, og fulgte opp uttalelser med påløpende oppfølgingsspørsmål og erkjennende nikk jf. Kvale, & Brinkmann (2015). Jeg stokket fortløpende om på spørsmål i intervjuguiden ettersom dette passet seg. I tillegg unnlot jeg momenter som var lite relevant for settingen eller som allerede var belyst. På denne måten forsøkte jeg å gripe tak i deltakernes historie, hvor jeg ville fange opp det uforutsette (Dalen, 2011). Eksempler på dette kan være elevenes behov av å snakke om lite tid til dveling av fagstoff, og læreres stressede hverdag. Dette blir omtalt som forskerens sensitivitet (Rubin & Rubins i Thagaard, 2013). Jeg måtte også spore samtalen inn i tilfeller der dette var nødvendig. Ved temabytte i intervjusituasjonen, oppsummerte jeg hva som hadde blitt sagt. Dette for å hindre misforståelser (Gudmundsdottir, 2011), og for å skape en tiltro til meg som forsker. Dersom jeg i forkant av et spørsmål var noe usikker på om spørsmålet kunne virke for sensitivt, var jeg tydelig på at man bare kunne si at dette ville man ikke snakke om. I tilfeller hvor intervju-

person ikke forsto hva jeg spurte om, omformulerte jeg meg. Ved slutten av intervjuene fikk intervjupersonene anledning til å høre gjennom intervjuet, ta bort og / eller tilføye momenter. Jeg satte i tillegg av god tid hvor man kunne snakke litt løst og fast, og hvor man fikk mulighet til å stille spørsmål om selve forskningsprosessen. Som forsker uttrykte jeg stor takknemlighet for at de satte av tid og ville delta i studiet. Samtlige intervju vil jeg beskrive med en gjennomgående god stemning, hvor både humor og alvor ble en del av det hele. Tidsaspektet varierte fra 20 – 45 min, hvor tre av intervjuene oversteg estimert tid. Disse tre innbefattet voksne deltakerne, deriblant en tidligere elev. Her kunne jeg vært flinkere til å spore inn samtalen, men dette handler også om respekt for den enkeltes ytringer og forskers sensitivitet.

I etterkant av hvert intervju noterte jeg ned noen stikkord og tanker som jeg gjorde meg, og som kunne være greit å plukke frem under bearbeiding av funn. Føring av logg blir betegnet som et nyttig hjelpemiddel i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011).

3.8 Analyseprosessen

Med tanke på analysen startet denne allerede ute i feltet (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor jeg gjorde meg tanker og skrev ned refleksjoner. Straks etter intervjusituasjonen begynte jeg arbeidet med å transkribere hvert enkelt intervju. Dette var en tidkrevende prosess, hvor jeg ble godt kjent med datamaterialet. De ferdige transkripsjonene ble på 278 sider, eller 92997 ord, hvor dette innbefattet 14 intervjuer. Jeg forsøkte å gjenskape dynamikk og stemning ved hjelp av tegn og skrift, men valgte å unnlate verbale lyder som; eh, øh...osv.

Å analysere betyr å gjøre noe om til mindre deler, hvor målet er å komme til nye sammenhenger som ikke var åpenbare fra starten av (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Inspirert av åpen koding fra grounded theory (Hjalnhult, 2014), ville jeg gjøre materialet mer håndterlig. Siden elevenes narrativer/ historier (Mishler i Gudmundsdottir, 2011) skulle danne basis for studiet, ble det naturlig å kode deres intervju først. Ved hjelp av data laget jeg brede side-marger, med rikelig plass til notater. Disse skrev jeg ut, og gikk med et åpent sinn (Nilsen, 2012) systematisk gjennom materialet - hvor jeg skrev ned stikkord på alt som hadde med temaet å gjøre. Jeg kontrollerte dette flere ganger, for å kvalitetssikre den åpne (Hjalnhult, 2014) kodingsprosessen. Allerede her fremkom flere mulige kategorier. Videre grupperte jeg beslektede koder i temaer med god hjelp av markeringstusjer i ulike farger. Dette blir omtalt som aksial koding (Nilsen, 2012), og bidro til å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig. Underveis ble data som ikke hadde relevans til problemstillingen luket bort. Etter å

ha gjennomført disse prosessene, som for øvrig var svært tidskrevende, begynte jeg å se omrisset av hva som var det mest betydningsfulle datamaterialet. Underveis skrev jeg ned nyttige refleksjoner med tanke på sammenhenger som jeg så, og som kunne bli nyttig i den videre analysen. Dette kunne være alt fra uttalelser som forsterket hverandre, eller som kunne legge opp til en faglig diskusjoner – hvor forskningslitteratur kunne trekkes inn. Ut fra notater/ memoer (Ibid.) som jeg gjorde meg, så jeg likhetstrekk mellom koder. Under hele prosessen stilte jeg spørsmålsteget ved om det kunne være uttalelser hvor jeg åpenbart hadde påvirket svaret. I tvilstilfeller gikk jeg tilbake til de transkriberte intervjuene, for å lese sammenhengen på nytt. Med tanke på det øvrige datamaterialet, som stammet fra de andre deltakerne, sorterte jeg dette inn under elevenes kategorier, og tok bort alt som ikke var relevant.

Jeg gikk så over til neste stadium, hvor jeg samlet dataene inn under fire kjerne kategorier. Man kaller dette den selektive fasen (Hjalhmult, 2014), hvor disse fire ble stående som hovedtema for forskningen. Ordlyden som kjerne kategoriene etter hvert fikk, ble omformulert flere ganger for å kunne gi gode beskrivelser av innhold. Disse bestod av to og to kategoriske motpoler, som forøvrig henger nøye sammen. På grunn av glidende overganger mellom hva som kan bidra til god faglig utvikling og et inkluderende læringsmiljø, eller sammenhengen mellom momenter som kan være til hinder for faglig utvikling og stå i veien for et inkluderende læringsmiljø - kunne flere koder tilskrives samme kjerne kategori. Med tanke på dette vurderte jeg flere måter å strukturere det hele på. Dette innbefattet alt fra en kontinuerlig drøfting – til rekkefølgen av kjerne kategoriene. Ordlyden i de fire kjerne kategoriene som jeg til slutt endte opp med var: *``Lærings situasjoner som kan stå i veien for en individuell faglig utvikling``*, kontra *``Lærings situasjoner som kan bidra til individuell faglig utvikling``*, og *``Utfordringer som kan skape sosiale forskjeller, og være til hinder for et inkluderende læringsmiljø``* kontra *``Lærings situasjoner som bidrar til et inkluderende læringsmiljø``*.

I forbindelse med de grupperte dataene som jeg nå satt igjen med, brukte jeg flittig markeringstusjer. Dette var til hjelp for å finne momenter som kunne bygge opp om hverandre, eller legge opp til faglige diskusjoner mellom de ulike gruppene i studiet. Disse ble drøftet opp mot forskningsbasert teori - hvor funn og teori tilsammen ledet meg fra en brikke til neste. Gjennom dette utviklet jeg en større forståelse for elevenes totale lærings situasjon, hvor jeg var i en kontinuerlig veksling mellom deltakernes meninger seg imellom - og teori. En slik veksling blir omtalt som den hermeneutiske spiral (Gadamer i Postholm & Jacobsen, 2012). Man vil i en slik prosess være påvirket av egen bagasje/ subjektivitet, men jeg forsøkte etter beste evne å rekonstruere deltakernes rekonstruksjoner (Gudmundsdottir, 2011).

3.9 Noen etiske refleksjoner knyttet opp mot studiet

Før jeg startet arbeidet med å finne konkrete deltakere, meldte jeg prosjektet inn for personvernombudet for forskning (vedlegg 13), som blir omtalt under benevnelsen NSD. Her ble prosjektet vurdert, og en tilråding om gjennomførelse ble gitt (vedlegg 14).

Jeg valgte å be ”portvakten” gi informasjonsbrev med samtykkeerklæring til rektorer ved skolene (vedlegg 8) som hadde elever ved den alternative uteskolearenaen. Gjennom dette ønsket jeg tilbakemelding på om jeg var velkommen til å foreta forskning knyttet opp til deres skole. Responsen var positiv. Det fremkommer at det er vanlig å innhente tillatelse fra ledelse av formelle organisasjoner før man går ut i feltet (Thagaard, 2013). Selv mener jeg at man rent etisk bør kontakte ledelsen for den enkelte skole, slik at de får muligheten til å reservere seg fra uønsket aktivitet - og skjerm e elevgrupper som er ekstra sårbare. Etter godkjennelse fra ledelse startet arbeidet med å innhente konkrete deltakere til studiet. Informasjonsbrev, samtykkeskjema, og skjema med informert samtykke (vedlegg 9 -12) ble sendt ut.

Et vesentlig krav som samfunnet stiller til vitenskapelig forskning, er at etiske lover og retningslinjer overholdes nøye, og at forsker reflektere over disse gjennom forskningsprosessen (Dalen, 2011). Gjennom hele studiet tilstrebet jeg en redelig og etisk god prosess, hvor hensynet til deltakerne sto høyest i alt jeg foretok. Eksempler på dette kan være det å nøye overveie spørsmål eller settinger som kunne virke belastende. Et annet moment var at elevene selv fikk mulighet til å melde sin interesse for å la seg bli intervjuet rett før selve intervjusituasjonen, til tross for at informert samtykke var gitt og signert av foreldre. Dermed unngikk jeg at noen skulle føle seg presset til å delta, selv om dette kunne medføre et svekket studie eller andre ulemper for meg som forsker. I et av tilfellene meldte to elever seg, men ville gjerne gjøre dette sammen. Her kunne jeg risikere å få mindre reflekterte svar, men valgte heller å ivareta elevenes ønsker - framfor et optimalt forskningsresultat. Dette blir omtalt som forskers fleksibilitet (Thagaard, 2013).

Jeg la opp til at deltakerne enkelt kunne trekke seg, og gav god informasjon om hensikten med studiet. Ut fra disse avgjørelsene sikret jeg frihet og selvbestemmelse j.fr. NESH (2016). Med tanke på anonymisering valgte jeg å legge flere inn under samme gruppe, selv om yrkestittel kunne heve tyngden i enkeltes uttalelser. Ut fra dette ville jeg unngå at deltakere internt i studiet kan spore den enkeltes ytringer og blir omtalt som konstruert kasus (Thagaard, 2013).

NESH (2016) understreker at deltakere eller grupper skal skånes mot urimelig belastning og beskyttes mot skade. I tilfeller hvor en tredjepart ble nevnt, gjorde jeg nøye avveininger om,

og hvordan, dette skulle fremkomme i teksten. Her må jeg som forsker være bevisst en god balansegang mellom viktig kunnskapsformidling, og prinsippet om å beskytte personer mot uheldige konsekvenser (Thagaard, 2013). God henvisningsskikk er fulgt etter APA 6th, og forskningsmaterialet er gjort tilgjengelig for veileder med tanke på etterprøving og etterbruk j. fr. NESH (2016). Med tanke på dette ble det gitt muntlig og skriftlig samtykke fra studiets deltakere, hvor disse også ble gjort observante på at den ferdige masteroppgaven vil bli publisert. Sett opp mot lydfiler og nøkkelkoder ble disse oppbevart forskriftmessig, og slettet til avtalt tid. Gjennom mine beskrivelser av forskningen, har jeg vist en tydelig og åpen profil, hvor jeg viser at hensynet til deltakerne har kommet i første rekke. Jeg har gjennom oppgaven vært spesielt oppmerksom på hva Thagaard (2013) definerer som symbolsk vold. Dette handler om å gi deltakerne en forsterket nederlagsfølelse. For å unngå dette har jeg fokusert på å fremme elevenes sterke sider - samt gode læresituasjoner som ivaretar disse.

3.10 Kvaliteten i eget studie, og min rolle som forsker

Postholm (2011) beskriver fire prosedyrer for å kvalitetssikre kvalitative studier. Den første omhandler det å bruke tid på forskningsfeltet, slik at man har mulighet til å innhente nok data for forstå og beskrive virkeligheten som man har studert. Til tross for at jeg bare oppholdt meg en uke på plassen, mener jeg å ha tilstrekkelig kunnskap om feltet. Ut fra tidligere studier ved lignende arenaer, og på bakgrunn av faglige samtaler med lærere ved den alternative ute-skolen, mener jeg å inneha den nærhet til feltet som kreves for å kunne gjøre et godt studie. En annen prosedyre blir omtalt som triangulering. Dette handler om at flere kilder understøtter og bekrefter hverandre (Postholm & Jacobsen, 2012). Med tanke på dette brukte jeg flere deltakere som kunne se situasjonen fra ulike perspektiv, hvor formen for øvrig kan minne om et fenomenografisk studie (Mellin-Olsen, 1996). Jeg fikk også en annen pedagog til å kode og kategorisere elevenes uttalelser, uavhengig av meg. Han kom frem til svært like resultater. Dette er med på å øke troverdigheten i studiet j. fr. Postholm & Jacobsen (2012). I tillegg trakk jeg inn ulik forskning, som hver for seg bygde opp om funn jeg gjorde ute i feltet, og lot andre kode og kategorisere deler av datamaterialet.

Ut fra elevens uttalelser fant jeg noen kjerneområder som det var verdt å se nøyere på. Ved å dra nytte av ulike deltakergrupper, ble det dannet grunnlag for ”tykke” beskrivelser (Postholm, 2011). Faren med det hele kunne bli at jeg ensporet søkte etter slike beskrivelser, og dermed ville risikere å miste den enkelte deltakers narrativ. En tredje prosedyre går inn under benevnelsen ”member checking” (Nilsen, 2012). I forhold til dette skrev jeg referat av hvert enkelt intervju. Dette ble gjort i etterkant av kodingsprosessen, hvor kun data som var

relevant for teksten ble tatt med. Disse sendte jeg til hver enkelt deltaker, men valgte i tillegg å ta en muntlig gjennomgang med elevene. Ut fra dette ble hensyn til forhold som dysleksi og korte oppmerksomhetsspenn ivaretatt. På bakgrunn av respons på referatene, kunne jeg kvalitetssikre at jeg hadde forstått deltakerne rett. Intervjupersonene fikk også her en ny anledning til å trekke fra og tilføye data - eller trekke seg fra studiet. Ut fra dette risikerte jeg å miste viktig informasjon, men ivaretok hensynet til den enkelte. Et fjerde og siste moment som Postholm (2011) trekker frem med tanke på troverdig forskning, omhandler hvor vidt man får bekreftet eller avkreftet antakelser, og om forskerens forståelse av forskningsfeltet har eskalert. Jeg gikk inn i studiet med en overbevisning om at jeg ville finne eksempler på gode læringssituasjoner. Ved utgangen av studiet satt jeg igjen med gode eksempler, og med en forståelse for at barns totale læringssituasjon er av en kompleks karakter. Her har endringer i samfunnsstruktur fått store negative innvirkninger for barns og unges læringssituasjon – der tid, nærhet og relasjoner til voksne, naturen og jevnaldrende spiller en vesentlig rolle.

Forskeren er selv det viktigste instrumentet, og den personen som farger undersøkelsen under hele studiet (Nilsen, 2012). Dette skjer allerede i den spede begynnelsen, hvor interesse for forskningsspørsmålet gjør seg gjeldende. Mine tanker, væremåte og bagasje påvirker hele prosessen. Dette gjennom spørsmål som stilles, dialogen med deltakere, mine tolkninger av deres rekonstruksjoner, analyseprosessen og funn som gjøres. Jeg som forsker trekker fritt inn den teori som jeg mener er relevant for studiet – og bygger dermed opp om egne tankerekker også på denne måten. Min evne til å reflektere over funn, hva som har påvirket dette, og fremgangsmåter under prosessen, blir avgjørende for et godt studie. Dette blir omtalt som forskerens refleksivitet (ibid.). Det er viktig å være klar over at man kan oppfatte virkeligheten annerledes enn hva deltakerne gjør (Glesne & Peshkin, 1992). I denne forbindelse er det også greit å være bevisst at det finnes mange virkelighetsoppfatninger, og at det jeg finner ut - er en sannhet blant mange (Nilssen, 2012).

Sett opp mot alt dette, har jeg etter beste evne forsøkt å ta det emiske perspektiv, ved å nøye reflektere over egen bagasje/ subjektivitet i møte med personer og datamateriale. Jeg har gått inn i studiet med et åpent sinn, for å få elevenes erfaringer av hva gode læringssituasjoner er. Dette for selv å kunne lære, og bli en bedre lærer. For at forskningen skal fremstå som god og pålitelig, blir det dermed ekstra viktig med en troverdig beskrivelse av det hele. Gjennom metodekapitlet har jeg forsøkt å ta leseren med inn i studiet, ved å gjøre forskningsprosessen så transparent J.fr. Silverman i Thagaard (2013) som mulig. Ut fra dette blir det mulig for leseren bedømme kvaliteten i forskningsarbeidet.

4 Resultat og drøfting

4.1 En forforståelse til analysen.

I min studie møtte jeg personer som hadde erfaringer med skolen som de gjerne kunne vært foruten. Til tross for dette utstrålte samtlige en glede ved å formidle hva som hadde bidratt til positive vendepunkter. Jeg ville finne ut hvordan man ved hjelp av uteskole kan legge til rette for gode lærings situasjoner for elever med atferdsproblemer. Jeg fikk møte nåværende og tidligere elever, foreldre, lærere, skoleledelse og barnevern. Tanken var å se det hele fra flere erfaringsgrunnlag, for å få et noe bredt perspektiv å jobbe ut fra. Jeg ville arbeide fra eleven og ut j.fr Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Under arbeidet med data-materialet ble det naturlig å dele teksten i to hovedkategorier. Disse fremkom etter å ha kodet alle elevintervjuene, og er også fremtredende i faglitteratur som jeg valgte å fordype meg i.

I forhold til elevsamtalene var det tydelig at deltakerne ønsket å poengtere hva som hadde snudd skolegangen - fra å være en arena full av nederlag, til å bli en plass hvor de kunne føle mestring og glede. Dette sett opp mot opplevelser av momenter som fremmet faglig læring, men også opp mot forhold som i skolen virket positivt inn på det sosiale fellesskapet. For å belyse temaet, valgte deltakerne å beskrive sin egen situasjon i forhold til behov og være-måter, men ønsket også å fremlegge hvordan de mente at skolen hadde imøtekommet dem. Den ene hovedkategorien viser til elevenes uttalte formeninger om *”lærings situasjoner som kan bidra til individuell faglig utvikling”*, hvor dets motsats var *”lærings situasjoner som kan stå i veien for en individuell faglig utvikling”*. Den andre kategorien som fremkom, var *”lærings situasjoner som bidrar til et inkluderende læringsmiljø”*. For å belyse dette ble det naturlig å trekke inn hva som kan skape sosiale forskjeller i skolesammenheng. En kategorisk motpol ble dermed *”utfordringer som kan skape forskjeller, og være til hinder for et inkluderende læringsmiljø”*. Ut fra kategoriene fremkommer det momenter til ettertanke, som det i skoleverket kan være verdt å merke seg. Dette ut fra deltakernes meninger og erfaringer.

Jeg velger å starte med hva som kan være til hinder for en god faglig utvikling, for så å trekke frem hva en målsetning kan være. Her vil man få et innblikk i at det finnes elever som ikke er tilpass med det læringsmiljøet som de er en del av, men at gode løsninger er mulig å gjennomføre. Til sist løfter jeg frem deltakernes synspunkter for hva som kan være med på å skape sosiale forskjeller i skolen, for så å vise til momenter som kan bidra til et godt og inkluderende skolemiljø. På bakgrunn av dette vil leseren trolig sitte igjen med en forståelse for at det finnes tiltak som kan bidra positivt i arbeidet med målgruppen.

4.1 Læringssituasjoner som kan stå i veien for en individuell faglig utvikling.

Samtlige elever fortalte om en skole som for dem virket alt for teoretisk, og at man i den ordinære skolen hadde svært lite undervisning ute. Elevene gav uttrykk for at de hadde kommet til et punkt hvor de til slutt nesten ikke orket tanken av å gå på skole. På spørsmål om hva det var som hadde gjort dem så lei, var svaret kort og konsist: **”Teori!”** Tiller og Tiller (2002) beskriver et samfunn og et skolesystem som har gitt slipp på viktige verdier som den oppvoksende generasjon trenger, og som kan gi den mening og glød som mange savner. Noe av årsaken kan trolig relateres til at barn og unge i langt mindre grad enn tidligere får delta i praktisk samhandling med voksne. Gjennom intervjuer med kontaktlærere ble det presisert at barn og unge savner nær voksenkontakt, og at voksne generelt ikke tar seg tid til de gode stundene og samtalene som man tidligere gjorde: ”De er ikke vant til å ha voksne sammen med seg”. I Lk-06 (2014) går man så langt at man hevder at det er skapt en passiv tilskuerrolle blant dagens unge, hvor praktisk samhandling er en mangelvare. To av elevene beskrev dette slik: *”I vår klasse så er det mange elever som er veldig sliten av skolearbeidet – og ikke orker mer. De bare legger seg ned på pulten. Jeg tror at hvis de kommer seg ut i praksis, så klarer de å følge mye mer med på skolen”.* *”Det er det å måtte sitte inne og skrive, og bare jobbe hele tiden.. Man blir jo til slutt på en måte likegyldig...”* (nåværende elever). Fag hvor man kunne spille på elevenes praktiske ferdigheter og interesser ble sett på som en mangelvare, og behovet av å ha praktisk relaterte fag på skolen ble fremmet. Uten dette hadde elevene lite å se frem til. *”De tok jo bort nesten alt av musikktimer, og slike ting. De tok jo bort nesten alt på skolen.... Og da ble det litt mindre stemning da...”* (tidligere elev).

Mye forskningslitteratur som omhandler barn og unge med utfordrende væremåter, peker på at man gjennom tidene ikke har lyktes like godt med tilrettelegging av et helhetlig tilbud for målgruppen (for å nevne noen: Damsgaard, 2003; Drugli, 2013; Greene, 2012; Nordahl & Sørli, 1994; Nordahl m. fl. 2012; Ogden, 2010). Dette gjenspeiles også gjennom samtalene jeg hadde med studiets deltakere. I følge representanter fra skoleledelse og barnevern fremkom det at man ofte venter for lenge med å tilpasse undervisningen etter den enkeltes behov. Man mente også at skolen bærer preg av lite kunnskaper innen alternativ undervisning som kan avhjelpe målgruppen. *”Jeg savner det at lærerne kommer ut på jobb med forståelse for de med atferdsvansker, med en større forståelse for hva som ligger til grunn - der barn har emosjonelle utfordringer, og hvorfor de har det... Og noe redskap i forhold til å møte barn og unge som har disse utfordringene”.* *”... for skolen tar jo inn alt, de må være gode på alt..”* (Skoleledelse og barnevern). For å kunne hjelpe andre, må man forstå (Kvelling, 2012). En grunnleggende tanke innen psykologi og pedagogikk er at væremåte blant annet dannes på grunnlag av situasjoner som man er en del av (Nordahl m.fl.2012). Gjentatte erfaringer av å komme til kort, med tanke på skolefaglige prestasjoner,

vil bidra til en uheldig væremåte (Sørli, 2000). I forhold til dette savnes det en mer aktiv bruk av ulike læringsstrategier for å kunne imøtekomme den enkelte elev (Jordet, 2010). Det viser seg at ved å utøve undervisning ute, kontra inne, gir dette større mulighet for variasjon av arbeidsformer (Mygind & Herholdt, 2005). I de senere år har man i større grad nyttiggjort seg av denne muligheten, men det viser seg at dette er mest utbredt i barneskolen (Jordet, 2003). Elevene fortalte at de gjennom barneskolen hadde hatt regelmessig undervisning ute, men at de anså det som minst like viktig å kunne få en slik praktisk rettet undervisningsform også i ungdomsskolen. Dette for lettere å kunne forstå teoretiske emner. ”På barneskolen var vi mye ute i praksis. Jeg synes det var mye bedre” (nåværende elev). Eller som en tidligere elev beskrev det: ”Å bare sitte og lese om alt mulige greier, som egentlig ikke betyr så mye. - Det er jo ikke noe særlig gøy... Å bare å sitte ved en firkantet pult, og se ned i en bok – for da skjønner ikke jeg det...”. Ved å gå til faglitterære kilder, vises det til at for mange elever kan det være vanskelig og abstrakt med en ren teoretisk fremstilling av fagstoff (Dewey, 1966; Jordet, 2010). I tillegg fremkommer det at mye av den undervisning som utøves, ikke er satt i meningsfull kontekst (Meld. st. 18, 2010-2011). Til tross for at skolen ble fremstilt som teoritung, fortalte elevene at noen lærere hadde gjort enkelte grep for å tilpasse undervisningen på en bedre måte: ”Ja, nå er det veldig teoretisk, men i det siste har noen lærere begynt å ta det til seg. Hos noen lærere, så leser vi nesten ikke bøker lengre. Da står læreren og viser oss ting fra naturen, og viser med ting som vi gjør i hverdagen. De demonstrer på en god måte...” (nåværende elev).

Under samtale med foreldre, ble det pekt på at man i den ordinære skolen ikke klarer å i møtekomme alle elever på en fullgod måte. Det ble vist til at man allerede i læreres eget studieløp burde ha gjort noen grep for å forebygge en slik utvikling: ”For lærerne har jo lært ting teoretisk... Dersom man selv ikke mestrer og kan dette på en annen måte. – Det er klart at det påvirker...”. Gjennom beskrivelser som foreldrene gjorde, framkom det en bekymring i forhold til at alle skal gjennom de samme teoretiske kravene. De mente at undervisningen ikke var godt nok tilpasset elevenes evner. Barn og unge som trenger andre tilnæringsformer, mister etter hvert troen på seg selv: ”Dersom elevene bare feiler og feiler.. Til slutt så blir de jo knekt helt ned. – Et menneske kan jo ikke gå hele livet å bare feile, feile og feile. Når de ikke får troen på seg selv, og ikke kommer gjennom skole-systemet og alt. - I verste fall kan det skje mye verre ting. De kan dermed havne utenfor det meste... - Det blir alt for mye press på dem – også på den psykiske helsen...”. Kaplan viser til dette. Han sier at det er tydelige forbindelser mellom selvverd, psykosomatiske lidelser, depresjon og emosjonelle problemer (Kaplan i Skaalvik & Skaalvik, 2009). I tillegg peker forskningsbasert faglitteratur, i likhet med foreldregruppen, på mangler i lærerstudenters utdanningsløp. Man tenker her på opplæring i praktisk didaktiske undervisningsformer som favner elever som trenger dette

(Jordet, 2010). Elevene mente at mange lærere ikke har forutsetning for å kunne forstå den enkeltes situasjon – og at dette kan påvirke elevenes skolegang og utvikling i negativ retning. ”Men dersom de aldri har slitt teoretisk selv, da klarer de ikke å skjønne seg på de elevene som sliter da...” (tidligere elev). Det settes spørsmålsteget ved om man klarer å innfri de visjoner som fremkommer av LK-06, hvor det heter at man skal tilrettelegge for en helhetlig opplæring som er tilpasset den enkelte elev. På grunn av skolens teoretiske krav strever mange elever med å henge med (for å nevne noen: Bru, 2006; Breilid & Sørensen, Dewey, 1966; Jordet, 2010; St.meld. nr. 39, 2001-2002), dermed vil teorivake elever kunne få en forsterket følelse av ikke å strekke til (Breilid & Sørensen, 2012; Jordet, 2010). ”De har så ulikt utgangspunkt for læring, og da får vi noen vinnere og noen tapere”(skoleledelse og barnevern).

På spørsmål om undervisningen burde ha vært mer differensiert for å kunne gi gode tilbud til elever som sliter, ble følgende uttalt: ”Helt ned i barneskolen ...M-m. - Der de begynner å se, og der de begynner med teorifag i utstrakt grad. – Der de begynner å se hvem som sliter eller har evner til hva. De burde ha begynt og lagt mer til rette for elevene med praktiske fag i skolen.. - mer enn det de gjør i dag. Det mener jeg...” (skoleledelse og barnevern). Jordet (2010) hevder at den eneste formen for tilpasset undervisning som fungerer, er bruken av uteskole som arbeidsmetode. ”Jeg klarte ikke å jobbe inne i klasserommet, for der fikk jeg ikke med meg noen ting...” ”For meg å sitte en hel time og bare skrive... det klarte jeg ikke..” ”Bekker det over det stadiet der det blir for mye, da kan det lett bli slik at du gir opp hele greia. Jeg gjorde det ikke noe bra – det ble for mye for meg – for vanskelig – det ble alt for mye....” (tidligere elev).

Gjennom samtaler med skoleledelse, klassekontakter og barnevern fremkom det at man i den ordinære skolen ikke har nok tid og ressurser til å kunne se og imøtekomme mange av de behov som finnes; ”Jeg pleier å si at når klassestørrelsen passerer 20 elever, ja da ser man dem ikke lengre... Inntil tjue elever- da er det personer som sitter der... Men når det er over tjue, da mister man oversikten... (kontaktlærer). Dette var også et savn blant elevene jeg møtte. Elevene pekte på at det var alt for store klasser, lite dveling med fagstoff, og mangel av kvalitetstid sammen med travle lærere. Dette kunne i seg selv være til hinder for god læring: ”I klasserommet så er det så mange elever som skal ha så mye hjelp, så da går hun jo fra elev til elev da...”. ”Det er jo som om noen lærere har grådig hastverk da... De har liksom ikke... sånn som... ja de må ta seg tid til å lære bort tingene skikkelig. For noen, de bare forteller deg sånn og sånn... - så var det okei, og ferdig med det - og så over på neste...” (tidligere elev). Med tanke på kvalitetstid savnet elevene mer tid til praktiske aktiviteter; ”De fleste lærere sier de har lyst til å gjøre noe praktisk, men vi må komme oss igjennom pensumet. - Så vi må gjøre de oppgavene som er satt opp til den dagen for å komme oss videre” (nåværende elev). Læreplanverket setter krav til at skoleverket skal imøtekomme alle elever på en god og tilfredsstillende måte; ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Det pedagogiske opplegget skal være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevers ulikheter i evner og utviklingsrytme

(Lk-06, 2014. s. 12). Representanter fra skoleledelse og barnevern gav klart uttrykk for at små nettverk er bra for læring, og at alternative undervisningsarenaer blir viktige i denne forbindelse; ”Men på slike alternative arenaer, er det en helt annen form for oppfølging...”. Elevene fortalte at i en travel hverdag, kunne det i noen tilfeller gå så langt at det følte som om noen lærere valgte å overse hendelser som kunne få negative følger for den enkelte elev: ”Nei, du kan si at det virker som om læreren føler at det er noe mer viktig på gang” (nåværende elev). Undersøkelser viser at lærere savner både tid og mer kompetanse for å kunne imøtekomme de behov som finnes (Skulberg & Sund, 2009), og at de ser det som et dilemma å skulle være en resurs for klassen - og samtidig skulle håndtere elever som viser utfordrende væremåter (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Til tross for at elevene kjente på seg at lærerne var presset på tid, ble det poengtert at man følte at de fleste forsøkte å imøtekomme den enkelte elev så godt de kunne (nåværende elever).

Under samtalen ble det uttrykt fra flere hold at man i skolen mangler viktige rammefaktorer for å kunne imøtekomme elevmangfoldet godt nok, dette til tross for en bred kompetanse blant de ansatte. Både kontaktlærere og skoleadministrasjon mente at store klasser, mangel av tid, økonomi og utstyr ble trukket frem som årsaker til at man ikke klarer å få til like gode resultater som de alternative undervisningsarenaene kan vise til. Dette spesielt med tanke på barn og unge, som av ulike årsaker strever med å tilpasse seg skolens krav. ”Jeg er ikke sikker på om det akkurat er kompetansen som mangler, men det er ikke tilrettelagt for det... Skolen er bygd som klasserom, og som undervisningsrom – og dette skal foregå på en pult – og der skal være ei bok, og det skal være ei tavle...” (skoleledelse og barnevern). For at elevene skal kunne lykkes i læresituasjonen, må læringsmiljøet være tilrettelagt for dette (Deriblant Dewey, 1966; Jordet, 2010). En klassekontakt satte følgende ord på temaet: ”Det er ikke så lett å være spontan i den vanlige skolen... Dette handler mye om tid, penger, ressurser og organisering ... Og med tanke på individuell tilpasning - begrenses man automatisk av klasserommets fire vegger”. Til tross for stor enighet i at skolen burde tilrettelegge for flere praktiske aktiviteter, spesielt med tanke på elever som ikke føler seg tilpass i skolen, fremkom det at praktiske settinger sammen med klassen ikke trenger å være uproblematisk for barn og unge med atferdsvansker: ”Men det er jo også utfordrende for dem. – Fordi vi løser jo opp den vanlige timeplanen... Så de som må ha en streng struktur gjennom dagen – de famler da altså.. Ja ..fordi, **eller de kan gjøre det....** Fordi at når strukturen forsvinner – så har man et ansvar selv for å være med ... - og da er det kanskje – da kan det være en utfordring til denne gruppen – kan du si...” (skoleledelse og barnevern).

Under samtaler med lærere ved den alternative uteskolen viste det seg at grunnen til at de ønsket å gi et slikt tilbud, blant annet beror på at mange elever føler seg mislykket og lite forstått. Dette med bakgrunn i en konstant følelse av ikke å mestre skolens krav. ”Jo større trykk

på ting elevene ikke mestrer, dess mer atferdsvansker avler man". "Dersom man ikke møter elevene på rett måte, bryter man dem ned - i stedet for å bygge dem opp" (lærer ved den alternative uteskolearenaen). *"Det har vel hendt at de har tatt han med ut fordi han har forstyrret klasseromssituasjonen, og at han ikke har mestret situasjonen"* (foreldre). Forskningslitteratur viser til at manglende mestringsopplevelser fører til en følelse av å være mislykket (Olsen, Jentoft & Jensen, 2009), og at barn og unge som kommer i konflikt med og på skolen har en relativt lav trivselskurve (Aasen m. fl., 2002). I tillegg blir disse ofte møtt med manglende forståelse i skolen (Damsgaard & Kjøkkervold, 2011). Det fremkommer også at manglende emosjonell støtte fra lærers side, og faglige tilnærminger som oppfattes som meningsløse, resulterer i uheldige væremåter. Dette kan gi grobunn for helsemessige skader (Thuen, 2007). Hver dag vegrer et stort antall barn og unge seg - for å gå på skolen (Eidsvåg, 2005). Mange av disse blir beskrevet som såkalte problem-barn (Ogden, 2010). Gode og tilpassede undervisningsformer kan, ut fra dette, virke som en nødvendighet for at flere elever skal kunne lykkes - og føle seg vel under egen skolegang.

4.2 Læringssituasjoner som kan bidra til individuell faglig utvikling.

Under samtalen framkom det at man til daglig, i den ordinære skolen, ser elever som man ikke klarer å imøtekomme på tilfredsstillende måter. De store forskjellene i elevgruppen bidrar ikke til å gjøre situasjonen noe enklere. Til tross for dette finnes det gode alternativer som kan være til hjelp; *"Det er ofte elever som får for lite av det praktiske, og det å være ute gjennom skoledagen, som kan bli gående å slenge på skolen.... Og som ikke føler at de får noe igjen for det.... - Som da ikke føler mestring... og som gjør at en dag ute med avbrekk... at de klarer seg de timene, og de dagene de er på skolen – fordi at de har den variasjonen"* (skoleledelse og barnevern). Med tanke på elever med utfordrende væremåter beskrives situasjonen rundt disse som frustrerende, og hvor merarbeidet er markant større enn hva det ellers er (Folkman, 1999). Ved å tilrettelegge for mer homogene grupper ute, i et praktisk læringsmiljø, kunne man snu en slik utvikling; *"Barn med atferdsvansker har mye større sjanse til å lykkes i praktiske settinger utenfor klasserommet. - På arenaer der man kan tilrettelegge, uten at det går på bekostning av de flinkeste - blir mestring et nøkkelord..."* (skoleledelse og barnevern). Ved å gjennomføre deler av undervisningen ute, fremkommer det av en amerikansk studie, at dette er svært positivt for elever som sliter på skolen. Flere og flere barn som blir delaktig i en slik form for undervisning, opplever en endring fra å betrakte seg selv som underlyttere, til å se på seg selv som kompetente og gode barn – med de positive ringvirkninger dette medfører (Maynard m.fl., 2013).

Gjennom samtalen jeg hadde med nåværende og tidligere elever, viste det seg at praktiske tilnærminger til fagstoff var den beste måten for dem å lære på. Det ble fremmet at ved å gjøre praktiske aktiviteter, økte forståelsen for teoretiske emner. I tillegg gav dette en økt

motivasjon til å gå på skolen. ”Praktiske fag er toppen for meg. Jeg er en person som elsker å være aktiv. Jeg tror at hvis det hadde blitt mye mer praktiske fag på skolen, så tror jeg at folk hadde gledet seg mye mer til å gå på skolen”. ”I forhold til teoretiske fag, så tror jeg at praktisk er det beste. Jeg tror at du lærer mye bedre når du får gjøre det, enn å sitte og skrive..”. ”Hvis du for eksempel tar samfunnsfag og krig. Så kan vi dele opp slik at vi gjør skuespill eller noe. Vi vet hva som foregikk, og så skal vi lære oss rollene og hvem som er hvem, og hvem som gjorde hva. Da tror jeg vi ville lært mye mer - for da gjør vi noe praktisk.” (nåværende elever).

Dette er i samsvar med blant annet Illeris (2006) tanker om læring. Han poengterer at læring gjennom praktisk erfaring, er mer dyptgående enn ”alminnelig” læring. Gjennom selv å erfare, får man en personlig forståelse av den nye kunnskapen. Dette hevder han står i motsetning til en instrumentell kunnskap, som man tilegner seg gjennom forelesninger eller litteratur. Egne erfaringer vil i tillegg alltid gi en helhetlig endring, innsikt og selverkjennelse av individets egenforståelse (Gadamer & Holm-Hansen, 2010). ”Når jeg fikk dra ut og gjøre de tingene selv – da var det slik at jeg kunne skrive om det, og jeg kunne dermed skrive flere sider...”. ”Dette er ting som hjalp på! Da fikk vi bruke hodet – måle, regne og sage... Det hjalp mye på... ” ” Jeg lærte lettere der, for det ble mye mer praksis der enn ved den ordinære skolen. Jeg lærer mye lettere da – mye lettere..”

(tidligere elever). Dewey gikk så langt at han så på handling som den eneste veien til kunnskap, og satte dette som motsetning til en instrumentell teoretisk tilnærming. Hans tanker gikk ut på at kunnskap er noe man tilegner seg gjennom erfaring, og ikke noe man kan få av en signifikant andre-person (Dewey i Løveli, 1989). I tillegg til at elevene la vekt på at praktiske aktiviteter var til stor hjelp i faglige situasjoner, framkom det at utforskende aktiviteter i naturlige omgivelser var både stimulerende og lærerikt. ”Jeg tror du lærer det mye bedre når du får gjøre det – enn å sitte inne og skrive. Hvis du går og forsker på noe, så kan du notere slik at du husker. Det er en måte å lære på....” (nåværende elev). Elevens tanker kan linkes opp mot en arbeidsmetode som man har gode erfaringer med innen naturfag, hvor utforskende aktiviteter inspirerer elevene til deltakelse - og en lyst og iver etter å lære (Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, 2015). En slik måte å tilegne seg kunnskap på kan også knyttes opp mot det matematiske feltet, hvor problembasert læring har blitt en anerkjent didaktisk læreform (Dahlgren & Szczepanski, 2001).

Selv om elevgruppen jeg intervjuet hadde erfart at det betydde svært mye for dem å kunne være ute i praktiske settinger, var de ikke fremmed for at teori var nødvendig. ”Jeg tror ikke det ville vært bra og bare gjort praktiske aktiviteter. Det burde vært mer enn det vi har nå, men ikke for mye – men litt mer...” (nåværende elev). Jordet (2010) poengterer at de erfaringer som elevene får ute, er svært viktige for sosiale og læremessige aspekter, og at det bør være en uforenelig forbindelse mellom det som skjer ute og inne. Det påpekes også at praktiske erfaringer er et redskap for å kunne forstå teoretiske emner som elevene møter, og at en vekselvirkning mellom teori og

praksis er svært viktig for elevenes læring (Dewey, 1966; Fiskum & Husby, 2014). Elevene fortalte at de sjeldent jobbet parallelt med temaer ute og inne, men at mye av det de gjorde ved den alternative uteskolearenaen allikevel kom dem til gode i teoretiske settinger. *"Det vi gjør, det kommer tilbake igjen på skolen. Uansett hva vi gjør. – Det meste i alle fall..."* (nåværende elev). Sett i forhold til det å kunne gjøre læringskurven enda bedre, mente elevene at en gjennomtenkt kombinasjon mellom ute og inneaktiviteter kunne vært bra. *"Ja, hvis vi hadde gått ut og funnet bladene og innsektene – og tatt dem med inn i labben, så tror jeg vi hadde lært mye mer - enn å bare sitte å skrive om det"* (nåværende elev). Ved å vende blikket mot det faglige utbyttet som elevene fikk ved å delta ved praktisk anliggende opplæringsarenaer, mente både lærere og skoleledelse at det kunne være mye å hente gjennom et bedre faglig samarbeid mellom disse og den ordinære skolen. Også her ble det vist til læreres mangel av tid for kunne gjennomføre dette. Det fremkom i denne forbindelse at et styrket samarbeid også kunne føre til en større lærelyst blant elevene. *"Hele statusen som skolen har hos disse elevene kan jo bygges opp når de er på disse arenaene – når de ser at noe av det de lærer her inne får en bruksverdi for dem. Det er kanskje her mesteparten av jobben ligger.... – for du ser at det man lærer for eksempel i naturfag, det har man jo en veldig glede av når man er ute... Dersom vi hadde fått til det, da hadde det jo vært helt fantastisk..."* (kontaktlærer). Til tross for et relativt lite faglig samarbeid mellom den ordinære skolen og det alternative skoletilbudet, poengterte elevene at en plass ved den alternative uteskolen hadde fått markante følger for deres fungering og faglige resultater i den ordinære skolen. Ogden (2015) setter spørsmålstegn ved hva det er som gjør at mange barn og unge, som strever på skolen, ikke lykkes før de får plass ved alternative undervisningsarenaer. Elevene fortalte at gjennom å være ute å lære i autentiske omgivelser, steg troen på seg selv betraktelig. *"Ja, veldig. Den gruppen her har jeg som en motivasjon for skolen. Jeg synes at det har vært veldig motiverende for meg. Jeg har begynt å jobbe mye mer på skolen og får bedre karakterer. Snittet mitt har gått opp med flere karakterer. Jeg synes det er skikkelig avgjørende"* (nåværende elev).

Bare det å komme seg ut i frisk luft førte til at man ble mer mottakelig for læring; *"Det er veldig motiverende å være ute, fordi du våkner på en måte opp. Når du sitter i ro en time - så blir du veldig trøtt, og hvis du bare skal høre på at læreren snakker - så blir du veldig sliten. Hvis du går ut og er aktiv, så tror jeg at elevene vil våkne opp - og de vil ta skolen mer seriøst".* *"Hodet går litt bedre rundt når du slipper å tenke på teori fra morgen til kveld da..."* (nåværende og tidligere elever). Elevenes uttalelser finner jeg belegg for i forskning som er gjort. Gjennom å få være i fysisk aktivitet bidrar dette til bedre kognitive og akademiske prestasjoner (Sibley & Etnier i Fiskum, 2015). Under samtale med klassekontakter ble det fortalt at lærerne selv syntes at det ofte er en lettere stemning ute, og at man på en helt annen måte kan legge til rette for sosiale relasjoner og faglige samtaler. *"Noe jeg har merket meg, er at dersom vi skal ha en gjennomgang av det vi har gjort – så fungerer det aller best når"*

vi er ute og går – når vi snakker om fag. - For så fort vi kommer inn i et klasserom – så blir det veldig ”Skolsk”, dersom du skjønner.. – Altså der er vel den store forskjellen – at man er... det er en annen setting... og nervene kommer oftere, og de kommer veldig inn i en form dersom elevene skal legge frem noe og forklare noe i klasserommet - kontra når vi gjør noe ute..” (kontaktlærer). Faglitteratur innen området forteller at klasseromsundervisning ofte preges av en formell karakter, hvor regler og normer for kommunikasjon og sosial samhandling gjelder. Ved å ta elever med ut, legger man til rette for en kommunikasjon av en mer uformell art – hvor dialogen ofte fremtoner seg som mer fri og spontan (Jordet, 2010). I tillegg til at man hadde erfaringer med at er det lettere å nå inn til elevene rent faglig, ble det fremmet at man som lærer ofte var delaktig i læreprosessen sammen med elevene - gjennom bruk av uteskole. ”Ja, og vi lærer mye av den læringen som vi.. gjør... - Vi lærer jo litt sammen også.. For de får også være med på å prege innholdet i undervisningen der... - der de kommer med øvelser som de har lyst til å prøve ut...- Og noe av dette må jo også jeg lære sammen med dem... mm” (kontaktlærer). Den gode læresituasjonen som kontaktlærerne beskrev ved å bruke naturen som læringsarena, ble også bekreftet av lærerne ved den alternative uteskolearenaen. ”Det er en helt annen setting, og jeg opplever dem som mye mer lydhør – og de følger mer med. Jeg synes at de tilegner seg mer kunnskap ute, kontra i klasserommet” (uteskolelærer).

Ved å være ute å samarbeide rundt praktiske og hverdagslige aktiviteter, steg læringskurven og motivasjonen i forhold til skolen betraktelig. Erfaringene som elevene hadde fått, ble et positivt vendepunkt på mange måter. Det viste seg at på bakgrunn av erfaringer som var gjort ute, resulterte dette i flere mestringssituasjoner sammen med den ordinære klassen - enn hva man tidligere hadde erfart; ”Og de får en type trygghet, fordi de har gjort og sett ting, som kanskje de andre ikke har sett så mye i praksis” (skoleledelse og barnevern). Forskning innen fagfeltet viser at den opplevelseskvalitet som elever erfarer ute, påvirker elevenes helhetlige læring svært positivt (Mygind & Herholdt, 2005), og at koblinger mellom inne og uteaktiviteter er ekstra bra for elever som sliter faglig (Dismore & Bailey, 2005). Foreldrene fortalte om en positiv endring både med tanke på atferd, og i forhold til hvordan man arbeidet med skolearbeid; ”Jeg så jo en endring... at han tok ting lettere. Det ble litt lettere å forstå ting. Jeg tror det har mye med dette her med mestring. Altså når du ikke klarer å konsentrere deg på skolen, og du sliter egentlig med... altså det er veldig vanskelig, du får ikke med deg ting. Og når du da kommer deg ut i praksis, og du fungerer... Du er i lag med en gruppe. Dette med mestringfølelsen og selvbildet... Altså - du presterer jo bedre når du har tro på deg selv. - Ja, altså jeg tror det er der sammenhengen er. Det blir lettere å lære når du ser at du kan. Det er bare det at du ikke har klart å sitte i ro tidligere... Sant? - Men at du faktisk kan..” Eller som en annen mor beskrev forandringene; ”Sånn som slike ting som når han skulle skrive – det var jo helt forferdelig. Vi slåss jo så mye med ham om leksene ... det var en kamp til tider ja.... for det ble for mye. Men når det var noe kjekt fra den praktiske læringen som han skulle skrive om, så gikk det mye bedre. Det ble ikke alltid fulle og lange setninger, men det ble gjort når det handlet om ting som var kjekt, for å si det slik.... Og som han også hadde interesse

for...". Det ble fortalt at barna forandret seg fra å vegre seg til å gå på skolen, til virkelig å glede seg med tanke på det praktiske tilbudet. *"De dagene når han skulle av gåre på praktisk læring... Ingen problemer, Da hev han seg av gåre – det var helt fantastisk for ham, rett og slett. For dette var noe han mestret. Dette var ting han skjønte, forstod og trivdes med... ja.. De dagene han hadde vært på denne praktiske læren, da var han aldri sint og frustrert når han kom hjem. Noen ganger når han kom hjem fra den ordinære skolen med negative følelser over ting som hadde skjedd der, da kunne det bli mye kjefting og utløp for ting som hadde skjedd der. – Men de dagene som han var i praktisk lære, da hadde han alltid mye positivt å fortelle - om hva de hadde gjort og slike ting... ja.."* (foreldre). Ved å se på hva som legges i læring, handler dette blant annet om sosialisering, terapi og kompetanseutvikling (Illeris, 2006). For at god læring skal kunne skje, bør elevene gis mulighet for direkte deltakelse i et autentisk, inkluderende og trygt læringsfellesskap (Jordet, 2010). Praktisk lære, var til stor hjelp for teoretisk forståelse og man fikk her en glede av å kunne lykkes; *"Dette var jo ting han mestret, ting han forstod – altså det å lese ting ut fra den praktiske måten. Ting han ikke forstod inne i klasserommet. For eksempel hva en meter var. Når de dro ut i skogen og målte pinner med en meterstokk, da skjønte han hva meter var. Sånn som dl. Da måtte de bruke litermål. Altså praktisk lære... – Han har alltid vært veldig praktisk av seg, og likt praktiske aktiviteter. Så for ham var det en "gullting" å komme seg inn på denne arenaen - i forhold til læring rett og slett"* (foreldre). Foreldrene beskrev med stort engasjement hva praktisk tilnærming av fag hadde bidratt til; *"Han har jo aldri vært noe glad i matte, men da han var på gården og fikk brukt det på en sånn måte, så konkret, å få se.... så ble det mye mer interessant og lettere å skjønte".* Gleden og over å ha fått et skoletilbud som førte til gode opplevelser – uten gjentatte nederlag ble fremmet med stor entusiasme også av elevene; *"Det var jo ikke kjekt... Jeg hadde jo ikke lyst.. Så var det slik at på morgenen så slet jeg litt med å komme meg opp, for jeg hadde jo ikke... Jeg slet litt med motivasjonen.. – Men de dagene jeg hadde praksis, så spratt jeg opp av sengen! – Da var jeg oppe før vekkeklokken ringte..."* (tidligere elev). Troen på at uteskole virker positivt inn på barn og unge, synliggjøres gjennom mange og ulike opplæringsarenaer. Gjennom alt fra frivillige organisasjoner, barnehager, grunnskoler, og helt opp på universitetsnivå, signaliseres det en iboende tro på at naturen er av stor betydning for barns læring og utvikling (Mygind, 2005). Dette er en arbeidsmetode som blir utprøvd og forsket på i flere land, og som til syvende og sist bunner i læreres behov for gode undervisningsstrategier (Husby & Fiskum, 2014). I samtale med skoleledelse og barnevern påpekte man at man bør lete etter områder hvor elevene kan oppleve mestring; *"Jeg tror at vi alltid må lete etter områder der de har sine sterke sider – Og så må vi prøve å forsterke disse så bra vi kan, slik at de opplever mestring – der de opplever suksess de også. For da tror jeg at de kan leve med at de ikke er flink i alle teorifag ... Dersom at de har noen ting som de kan peke på.. at det der – det fikser jeg helt fint...! – For det er dette som vi egentlig er ute etter gjennom de alternative arenaene som vi har.*

Etter å ha tatt imot tilbud ved den alternative uteskolen, uttrykte elevene at dette på mange måter hadde blitt et positivt vendepunkt for dem; *"Jeg har jo storkost meg her, og dette har fått meg til å kose meg på skolen. Det som er viktig for meg, det er at jeg lærer noe på skolen. Jeg har jo lyst til å komme meg i et godt yrke, og gjøre en god jobb"*. Eller som en annen uttrykte det; *"Dette hjalp meg ikke inn i miljøet på en måte. Jeg har mange venner på skolen. - Det hjalp meg teoretisk"* (nåværende elever). I tillegg skapte dette også en gnist til å studere videre med tanke på et fremtidig yrke. Det ble skapt en tro på det å kunne lykkes med ting man foretok seg; *"Om ikke dette hadde kommet, så tror jeg rett og slett jeg hadde droppet ut av skolen. Da hadde jeg ikke hatt noen utdanning nå, for å si det slik..."* (tidligere elev). Innen fagfeltet hevdes det at det ikke legges godt nok til rette for at dagens barn og unge i utstrakt grad skal få en forståelse for hvordan ting henger sammen. I tillegg blir vist til at i den senere tid har det blitt en distanse mellom den oppvoksende generasjon, fellesskapet og mange fellesverdier som har betydning for helse, trivsel og sosialt samspill (Fiskum & Andersen, 2014; LK-06, 2014; Tiller og Tiller, 2002). LK-06 (2014) pålegger skolen å være en arena hvor man skaper en motivasjon blant elevene til å bryte nytt land. Her skal man legge fokus på at elevene skal oppleve en motvekt mot tendenser som fører til en innadvendt ungdomskultur, hvor fremmedgjøring for praktisk arbeid og innsikt lar seg gjelde. Deltakerne fortalte at gjennom alternative opplæringsarenaer ivaretok skolen noen av de momenter som LK-06 viser til; *"Det gjør det jo mye mer inspirerende å komme seg ut, og faktisk skrive om noe. Vi gikk jo ut og så på dyr og greier, og skrev om dette... og forskjellige trær. Vi skrev om alt mulig gjorde vi – i stedet for å skrive om masse skolegreier som egentlig ikke er så fascinerende - egentlig"* (tidligere elev). I samtale med skoleledelse og barnevern, bekreftet man at gjennom å kunne tilby gode alternative undervisningsarenaer - klarte man på å sluse flere gjennom det obligatoriske skoleløpet; *"Og det er dette som er høydepunktet deres, når vi spør dem – det er dette som absolutt er motivasjonen deres for å gå på skolen i det hele tatt..."*. Til tross for gode intensjoner, finnes det lite forskning på hva naturen og undervisning ute betyr for elevenes positive utvikling (Tordsson & Vale, 2013). Selv om det har vært forsket relativt lite på feltet, beskriver Buaas (2009) en glede og velvære som skapes i møte med naturen, og hvor erfaringer rundt dette er en motivasjon for enkelte lærere - til å ta med elever ut i det fri. I tillegg er dette en arena hvor sanser mobiliseres, og hvor det innbys til mestringserfaringer i autentiske omgivelser.

4.3 Utfordringer som kan skape sosiale forskjeller, og være til hinder for et inkluderende læringsmiljø.

Deltakerne i studiet beskrev en skole hvor noen elever står i fare for å bli tapere. *"For det var jo det at... Hadde jeg bare fortsatt på skole med teori og teori.... så jeg vet ikke hvor lenge jeg hadde gått mer på skole... - Da hadde jeg gått ut etter en stund"* (tidligere elev). Elevene var her kommet til et stadium

hvor deres interesse og tro på det å mestre teoretisk undervisning ble fremstilt som liten. Man fikk en klar forståelse for at det gjennom slike tilnæringsstrategier hadde blitt for mye, og at dette resulterte i en iboende indre motstand mot teoretiske emner; *"Nei, aldri. Jeg liker det ikke litt en gang"* (nåværende elev). Man ble fortalt at elever som var kommet til dette punktet ofte kunne ha en negativ bekjennelse av det å mestre; *"... De snakker seg selv veldig mye ned, og hvis de får veldig mye negative opplevelser på skolen - så orker de ikke å legge noe mer i det..."* (uteskolelærer). Dette blir beskrevet gjennom anerkjent faglitteratur. Ved gjentatte ganger å oppleve å komme til kort faglig og sosialt vil selvbildet kunne få seg en knekk (Harter, 1985), og en sårbarhet, j.fr Banduras teori om self-efficacy, vil kunne oppstå (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Foreldrene beskrev også en frustrasjon, hvor man tydelig så at barna slet; *"Sant, de dagene som han hadde masse lekser. - det var kjempevanskelig... Det at han sliter i utgangspunktet, og så skal han få enda mer... Da tror jeg ikke han så lys i tunellen i det hele tatt"*. Under samtale, med skoleledelse og lærere som hadde arbeidet noen år i systemet, bekreftet man at skolen generelt ikke klarer å imøtekomme alle på en fullgod måte; *"Vi er ikke gode nok til å treffe disse gruppene som praktiske tilnæringer passer best for"*. Forskningslitteratur innen fagfeltet forteller at man ikke har lykkes like godt med tanke på et helhetlig tilbud som favner målgruppen (for å nevne noen: Damsgaard, 2003; Drugli, 2013; Greene, 2012; Nordahl & Sørli, 1994; Nordahl m. fl., 2012; Ogden, 2010), og at de tiltak som utøves ofte er basert på subjektive erfaringer – hvor lærer selv velger strategier ut fra eget skjønn. Det blir vist til at dette i ytterste konsekvens kan få skadelig følger for elever som blir berørt av dette (Nordahl m.fl., 2006). *"Men det irriterer meg, at de som har fått disse ekstratimene sine – altså disse fem timene i uka – kanskje allerede helt ned i småskolen – det er på en måte en blanco her. Det er fordi at disse er så lett å få med seg, og beholde disse ressursene ... - Og så hjelper disse kanskje ikke i det hele tatt, fordi hjelpen kanskje ikke er god nok ... - og den treffer dem kanskje ikke ... – De får mer av det de ikke får til i fra før ... Dersom man er dårlig i rekning eller matematikk, ja så pøser man inn ressurser på at de skal bli bedre der ... - og så fikser ikke denne eleven dette faget ... - Og da blir jo dette et mareritt!!"* (skoleledelse og barnevern). Det pekes på manglende kompetanse innen skoleverket med tanke på det å utnytte mangfoldige arbeidsformer (Dale m. fl., 2005), hvor lærende institusjoner for lærerstudenter må ta sin del av skylden for et teoritungt skolesystem (Jordet, 2010). Barns personlige egenskaper i en slik setting, kan dermed bli av negativ karakter i den enkeltes skoleløp. *"Ja, absolutt. Formen på undervisning kan skape tapere, og de kan tildekke ressurser som enkelte elever har"* (uteskolelærer). Ungdommene mente selv at skolen var best tilpasset teoristerke elever, og at dette slo uheldig ut for dem. Elevene dette gjaldt, beskrev en indre uro og et destruktivt reaksjonsmønster som en konsekvens av følelsen av ikke å strekke til; *"Ja, det gjør det... - Du blir litt aggressiv når du ikke får ting til, og det blir for mye ... og når du føler at du blir presset da ..."* " Alle skolebøkene som jeg fikk med hjem, de kastet jeg vegg i mellom – og

slet dem i filler ...” (tidligere elever). Klasseroms situasjonen var etter hvert blitt et stressmoment, der man tydelig så at enkelte elever forsøkte å unngå settinger hvor man tidligere hadde feilet; *”Da kom det frem negative reaksjoner og rare ting, i stedet for å vise at han feilet hele veien... Han gjemte bøkene rundt omkring i klasserommet, og forskjellige slike ting”* (foreldre). Barn og unge som viser en utagerende atferd forbindes ofte med alt for store og uhensiktsmessige reaksjoner (Folkman, 1999). Det framkommer også at barn som sliter med en dårlig selvfølelse, og negative tanker om seg selv, oftere utvikler sinne enn andre barn (Webster – Stratton, 2005), og at aggresjon kan være et mulig utløp for en iboende frustrasjon. Dermed kan sinne betraktes som forsvar i gitte situasjoner (Johnsen, 2003). Med tanke på målgruppen, kunne det hele gå så langt at man hadde problemer med å tilegne seg positiv omtale; *”Ja..... de kan bli litt overrasket når de .. ikke får høre det negative – skulle jeg til å si... Altså de forventer å få høre noe annet av deg, enn hva det er du gjerne sier... ikke sant. – Og så må du gjerne fortelle dem en gang til hva det var som du egentlig sa... Så det tror jeg nok at de er vant til å... ta til seg mye negativ omtale - på en måte...”* (kontaktlærere). Eller som en annen lærer beskrev det hele; *”For veldig ofte så er mange av disse elevene, de får i hvert fall vite hva de er dårlig på. De får veldig sjelden vite hva de er gode på. Og så får de veldig ofte vite hva de er jævlig dårlig på...”* (uteskolelærer). I stedet for å avhjelpe der det trengs blir elevenes vanskelige situasjon, i mange tilfeller, bare forsterket av omgivelsene (Befring & Duesund, 2012). Målgruppen blir i tillegg ofte misforstått, og behandlet på måter man vet opprettholder en uønsket atferd (Greene, 2012). Deltakerne satte spørsmålsteget ved om man i dagens enhetsskole klarer å imøtekomme elevene på en fullgod måte, og mente at problemene eskalerer som en konsekvens av dette; *”Det å tro at vi er på en måte så like, og har de samme forutsetningene.. - og at vi alle skal igjennom en sånn type undervisning. Det er snart bare skolen igjen som tenker sånn. Resten av samfunnet vårt tenker annerledes, mens skolen går mer og mer tilbake til en sånn type tenking. Det forstår jeg ikke helt”. ”Sånn her og nå, så tenker jeg at vi er i kontakt med atskillig flere barn og unge som har utfordringer med å tilpasse seg klassen. - Og som på ulike måter blir plassert litt utenfor. Vi har jo ungdom som har mislykkes gang på gang i skolesammenheng - av ulike grunner. Jeg tror at til slutt så blir frykten for å mislykkes så stor, at det må tildekkes med å gjøre andre ting”* (skoleledelse og barnevern). Innen fagfeltet legges det ikke skjul på at dette er et problem. Lærings- og undervisningshemmende atferd omtales som det vanligste problemet i dagens skole (Ogden, 1988; Sørli, 2000), hvor elevenes tilkortkommenhet og en følelse av å være dum resulterer i en krevende atferd (Covington i Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Med tanke på undervisningssituasjoner som man ikke mestret like godt som andre, kunne dette resultere i en følelse av annerledeshet. Skolevegring kunne bli et resultat av det hele; *”Jeg slet jo mye med å lese og skrive. Så dersom det var høytlesning i klassen, da leste ikke jeg i det hele tatt – da gikk jeg ut av klasserommet med kanskje 2-3 andre elever, og en lærer da.. – Og da kunne jeg lese, men ikke*

midt inne klasserommet ... - Ja du sliter litt med å jobbe midt inne i klasserommet og ... ikke sant..". "Jeg likte jo ikke å gå på skolen.. Så det var jo ikke mye jeg trivdes med det å gå på skolen da...." (tidligere elev).

Også foreldrene fortalte at barna ikke følte seg vel i større grupper på grunn av teoretiske krav; *"For han datt ut når de var i større grupper – i hele klassen da... Det er jo ikke alle elever som klarer å henge med, å forstå ... Det er jo store klasser, og det er en som står der fremme. Kanskje er det også noen som er litt "seine" eller slike ting også.. – at de ikke forstår, og tør ikke å si det til lærer. Man blir da hengende etter litt, og og ... Det er så teoretisk, og det ligger ikke for alle .. – Noen må ha praktisk lære for å kunne lære tingene.... De har jo tatt bort alt for mye av den praktiske læringen til ungdommene. – Det er vel flere og flere som vil falle ut på en måte... - dersom de presser på med mer teori, og ikke praktisk lære...".* Ved gjentatte ganger å komme til kort, framkom det at dette kan få negative ringvirkninger for den enkelte; *"Men det er klart at du skaper tapere som stadig opplever negative ting i undervisningen, og ikke får ting til. Da blir du litt syk i viljen, og da går det ut over selvtilliten"* (uteskolelærer). Gjennom Banduras sosiale kognitive læringsteori fremkommer det at man utvikles gjennom et samspill av forhold som kan relateres mot omgivelsene, egen atferd og personlige indre forhold (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2009). I tilfeller hvor krav føles urimelige kan dette både føre til resignasjon og uheldig atferd (Aasen m. fl. 2002; Sørлие, 2000). Stortingsmelding nr. 39 (2001–2002) fremmer noe av det samme. Man ser her en sammenheng mellom mestringsproblemer i klasserommet, og negative væremåter som bråk og uro. Ved ofte å komme til kort resignerte elevene i forhold til faglig innsats. Man utviklet ut fra dette negative atferdsstrategier, som kunne lede videre til neste uheldige situasjon; *"Ja, det er jo slik at når lærer skal stå der fremme og undervise, og disse andre elevene som sliter i klasserommet... finner på en del tull og slike ting.. Så ødelegger det litt for resten av klassen.."* (foreldre). Gjentatte nederlag faglig og sosialt kan føre til et svekket selvbilde, jf. Meads speilingsteori (Mead, 1934). Elevene mente selv at ved å henge etter faglig, kunne dette bli en kime til et dårligere klassemiljø. *"Det er jo mange som blir irritert hvis en annen person sitter og maser i timene. Det kan skape konflikter"* (nåværende elev). Situasjonen til denne elevgruppen beskrives som bekymringsfull og uønsket og man blir fanget i en vond sirkel som det er problematisk å komme seg ut av (Befring & Duesund, 2012).

I møte med barn og unge som sliter, blir problemene beskrevet som tyngre og mer sammensatt enn tidligere: *"Mer skjult og innfermt"*, som informantene beskrev det (skoleledelse og barnevern). Dette medfører at barn og unge isolerer seg, sliter mye med egne tanker, og får problemer med å samle seg rundt eget skolearbeid. Flere vet ikke hvordan de skal takle sosiale settinger på en god og aksepterende måte (Skoleledelse og barnevern). Ogden (2015) sier at mangel på sosial kompetanse er et voksende problem, og at sosial kompetanse er en nøkkel for å kunne lykkes. *"Man ser jo langt ned i klassene - at dette går ikke! – Og da kommer det til å ende galt dersom man ikke får til et alternativ for dem". "Vi er i kontakt med atskillig flere barn og unge som*

har utfordringer med å tilpasse seg klassen, og som på ulike måter blir plassert litt utenfor” (skoleledelse og barnevern). Det blir trukket frem at i tilfeller hvor elever ikke får innpass i relasjonsforhold som er gode, kan dette resultere i en søken etter andre miljøer som virker destruktivt inn med tanke på en god utvikling (Nordahl m.fl., 2012). Sett opp mot dette kan mangelfull sosial kompetanse bidra til å forsterke de atferdsproblemer som allerede eksisterer (Nordahl m.fl., 2012; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Dette kan også knyttes opp mot Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Denne forteller at man påvirkes av de miljøer som man er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Det ene problemområde kan fort lede til neste (Damsgaard, 2003). I settinger hvor det kreves god sosial kompetanse, men hvor man ikke har hatt like gode forutsetninger for å lære seg disse – kan dette få flere uheldige ringvirkninger; *”Jeg tenker jo at det å gå inn i et skoleklassefelleskap, det er en veldig sånn kompleks setting. Det er krevende å forholde seg til så mange mennesker rundt seg. Man skal ha en sosial kompetanse ... Man skal ha en evne til å se og forstå et sosialt samspill og... - for de som ikke mestrer det, og for de som ikke har med seg det... - Barn med atferdsvansker har ofte en utfordring i forhold til å være fokusert og konsentrert, og har veldig ofte negative opplevelser av det å være i samspill. Så at på en arena der mye av forventningene til en handler om å være i samspill, og være i en relasjon med andre mennesker, der er man jo på en måte nesten dømt til å mislykkes”* (skoleledelse og barnevern). For å kunne fungere godt i et sosialt felleskap vil evnen til å være bevisst egne, og kunne tolke andres emosjoner, være viktig (Vikan, 2014). Med tanke på egen tilkortkommenhet, mente man at dette er vanskelig å skjule i et klasserom; *”Det er noe med det at når du presser noe inn i en boks, så er du så blottet og naken. - Det blir så åpent”* (uteskolelærer). *”Jeg ser at vi som bare møter denne ungdomsgruppen, som ikke passer så godt inn i skolehverdagen - de ser vi blir tapere av dette her... De blir det, og det er trist”* (skoleledelse og barnevern).

”De siste 5-10 årene ser vi vel kanskje at det går mer over mot ikke så fysisk – men kanskje mer psykiske ting. – At de har problemer med å takle livet sitt” (skoleledelse og barnevern). Ogden (2010) retter fokus mot dette, der han poengterer at skolen har hatt for lite fokus mot elevenes psykiske helse. Han hevder at det i denne forbindelse er nødvendig med endringer. *”Vi kan jo bare se en dreining i forhold til hva barn og unge gjør i dag. - Når de ikke er på fritidsaktiviteter eller ikke er på skolen. Det er mye mer spill og gaming. De bryr seg veldig mye om det, veldig stillesittende, kommer seg ikke nok ut...Blir sittende ofte alene, eller spiller med andre på nettet. Jeg tror ikke der er den sosiale kameratgjengen som plutselig finner på at nå skal vi dra å fiske, nå skal vi dra å spille fotball, nå skal vi dra å spille handball, nå skal vi klatre. Det blir mye mer stillesittende gaming, der du ser inn i en pc-skjerm - og du har en på den andre siden som du bare vet navnet på. Det tror jeg er en stor utfordring i forhold til slik som det har blitt”* (uteskolelærer). Ved å rette blikket mot barn med emosjonelle problemer, ser man ofte et påfallende mønster av passivitet (Aasen m.fl., 2002). Det blir dermed nærliggende å knytte en link opp mot en stor europeisk studie av nyere dato. Her påviste man at for hver time et barn til daglig bruker foran

digitale medier, vil sjansene for å utvikle emosjonelle problemer fordobles (Hinkley m.fl., 2014). I tillegg kan barns reduserte mulighet for å tilpasse seg på en fullgod måte, i miljøene som de involveres i, gå på bekostning av deres sosialiseringsevne. I forhold til dette blir barn transportert til ulike arenaer med tanke på valgte fritidsaktiviteter. Et samspill barn seg imellom blir dermed mindre åpent enn hva man tidligere fant i sitt nærmiljø (Zeicher i Andersen & Fiskum, 2014). Til tross for en utvikling hvor barn i større grad enn tidligere har problemer på den sosiale arena, viser forskningslitteratur at det har vært gjort lite konkrete aktiviteter sammen med elevene - hvor hensikten har vært å lære dem sosiale normer og verdier (Erickson og Shultz 1992; Ogden, 2010). Elevene satte følgende ord rundt temaet; *”Ja, selvfølgelig – dersom du går der litt for deg selv og sånne ting. Og du ikke har noen å snakke med, eller har noen å være sammen med – så blir jo det ganske slitsomt og sånn... Du får jo ikke sluppet av heller da ... Da svirrer alt bare rundt i hodet på deg hele tiden. Det hjelper jo på å ha noen å snakke med –innimellom...”* (tidligere elev).

4.4 Læringssituasjoner som bidrar til et inkluderende læringsmiljø.

Deltakerne i studiet fortalte om forhold som ikke alltid var like bra med tanke på et inkluderende skolemiljø. Til tross for dette fantes det løsninger som fungerte. Elevene la i denne forbindelse ikke skjul på at man til tider kunne bli oppfattet som krevende, men at det ofte lå årsaker bak; *”Ja, for når du sitter inne på skolebenken – da samler jeg opp energi. Og dersom jeg ikke får bruke dette, da går det opp i hodet mitt ... for å si det slik... – Og da går det helt andre veien...”* (tidligere elev). En realitet som ofte viser seg, er at elever med mye uro i kroppen har liten sjanse til å endre sin væremåte. En påfallende mangel av selvkontroll viser seg å redusere mulighetene for å bli akseptert av andre. Det hele blir ikke noe bedre av at målgruppen ofte strever med turtaking og sinnemestring (Nordahl m. fl., 2012). For å kunne ha mulighet til å bli inkludert på en god måte ble det uttrykt at læreren er av stor betydning, men at det her er store individuelle forskjeller. Man mente at forståelsesfulle lærere hadde mye å si for miljøet; *”Ja, jeg tror at elevene ville hatt det mye bedre på skolen, og jeg tror at lærerne hadde fått vite mer - hvis lærerne hadde brydd seg mye mer om elevene”* (nåværende elev). En av de viktigste forutsetningene for at barn og unge skal kunne lykkes på skolen handler om nettopp dette. Her blir lærers tilstedeværelse og evne til å se og imøtekomme den enkelte elev betegnet som svært betydningsfull (for å nevne noen; Drugli, 2013, Eidsvåg, 2005, Ogden, 2010, Sunnevåg, 2012). Elever og foreldre fortalte at lærere ved den alternative uteskolen både så og forstod den enkelte elev bedre enn hva man hadde erfaringer med i den ordinære skolen; *”Lærerne er jo greie - og her er de utrolig greie. Uansett hva som skjer, så blir man tatt mye mer på alvor her enn på skolen. Hvis vi har et lite problem, så møter vi opp her. Så har vi alle sammen møte om hva som har skjedd, og passer*

på at det ikke skjer igjen. De passer godt på oss... - De vil oss det beste. Det kan du se på dem” (nåværende elev). Med tanke på momenter som er av stor betydning for en resilient utvikling, trekkes det frem gode miljøer hvor man tar avstand fra vold - og hvor man løfter frem medmenneskelighet (Ogden, 2015). Ved å se på intensjonen bak uteskole, handler dette om læreres behov av en arbeidsmetode hvor man på en bedre måte kan imøtekomme den enkelte elev, og hvor effekten av det hele blir god (Fræðsumiðstöð i Bjarnason, 2010). Dette kan sees ut fra lærers ambisjoner om å utføre sitt arbeid på tilfredsstillende måter (Jordet, 2003), og hvor overordnede mål handler om faglige og sosiale målsetninger – samt barnas bevissthet rundt dette (Jordet, 1998; Jordet 2010; Mygind, 2005; Sabroe & Johnsen, 2002). Elevene fortalte at deres væremåte hadde forandret seg etter å ha vært på den alternative uteskolen; ”Når jeg var med lærerne her, så lærte jeg at jeg skal være positiv mot andre. Da begynte jeg med å passe på at andre hadde det bra. Jeg hadde jo vært i samme situasjon - at jeg ikke hadde venner... Jeg ble utestengt...”. ” Ja, jeg har aldri gjort det før jeg kom hit. Så jeg har lært det av lærerne her” (nåværende elev).

Det ble lagt vekt på at man gjennom alternative undervisningsarenaer har en helt annen forutsetning for å kunne avhjelpe målgruppen; *”Min erfaring er at de har en helt annen forståelse, de har en annen toleranse, og de har en helt annen fleksibilitet...” (skoleledelse og barnevern). ”Den omsorgen som disse alternative arenaene kan gi... Her er det elever som har problemer med å tilpasse seg. Her tar lærerne en ”foreldrefunksjon”. Det er jo ofte en farsrolle som gjerne mangler – og de knytter seg til dem på en måte...” (kontaktlærer). Foreldrene fortalte at gjennom dette tilbudet ble barna på et helt annet vis integrert i det som skjedde; ”De praktiske lærerne - der jeg føler at de ser alle sammen, der de føler seg verdsatt, der det er ting de mestrer. Disse lærerne de var helt fantastiske. – De skal få en liten gullstjerne der! – De var like mot alle...”. ”De var god mot alle...og.. og respekterte alle. De kjørte opplegg der alle skulle være integrert, og alle skulle være med. De tok hensyn...”. Med tanke på risikoutsatte barn, fremkommer det at disse mer avhengig av støtte enn andre (Helgeland, 1996). Det vises også til at skreddersydde tiltak er viktige brikker med tanke på tilpasset opplæring, men at alternative tilbud kan gi elevene en forsterket følelse av annerledeshet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Ved å gå til annen forskningslitteratur ser man at klasserommets praksisformer ikke har fungert godt nok med tanke på det sosiale samspillet, og at man ved hjelp av alternative opplæringsarenaer kan være med på å snu en slik utvikling (Jordet, 2010). Under intervjuene framkom det at det viktigste er ikke hvor man er, men hvordan man har det – og hva man tenker om seg selv. Dersom man klarer å bli trygg på seg selv, kommer man lettere inn i en positiv spiral som gjør det lettere å bli inkludert i neste omgang (Skoleledelse og barnevern).*

For å øke sjansene til bli inkludert på en god måte, fortalte deltakerne at elevenes selvbilde var av stor betydning. *”Det selvbildet... - du blir tryggere, det er lettere for deg å bli inkludert når du føler*

deg som en mer selvsikker og tryggere fyr. Da vil de andre komme litt nærmere deg, og de vil være ekstra med deg - fordi du er en trygg person" (uteskolelærer). Uansett forutsetning har alle en trang til å lære, og for å kunne bygge opp det viktige selvbildet må man etablere en indre tro på det å kunne lykkes (Sørлие, 2011). *"Ja, du må jo ha troen. Dersom jeg ikke tror at jeg kan klare noe, ja da klarer jeg det ikke... Da har man null sjanse- uansett om jeg egentlig kunne lite grann. Du må ha troen på deg selv for å kunne klare noe..."* (tidligere elev). Elevene fortalte om positive forandringer, og at man hadde fått bedre selvtillit gjennom dette tilbudet. *"På en måte, for jeg følte at jeg kunne mestre"* (nåværende elev). Det vises at gjennom å tilrettelegge for mestringsopplevelser ved alternative skolearenaer, vil dette få positive følger for elevenes totale selvbilde (Harter, 1985). Troen på egen mestringssevne, j.fr begrepet om "Self-efficacy", vil dermed kunne styrkes (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ved disse skolene hadde man gjort seg erfaringer som gjorde at man ville satse på slike tilbud. Man hadde sett at det finnes elever som har problemer med å mestre skolens krav. Ut fra dette så man behovet av å lage alternativer, hvor elevenes sterke sider skulle tydeliggjøres. På bakgrunn av dette så man at målgruppen ikke bare fungerte godt når de var ute på alternative arenaer, men at dette også gav positiv effekt inne i selve klasseromssituasjonen (Skoleledelse og barnevern). Belegg for slike tiltak styrkes gjennom litterære funn. For å avhjelpe barn og unge som preges av uheldige væremåter, kan tiltak som fører til økt motivasjon bli viktige brikker i et slikt arbeid (Nordahl m. fl., 2012). På spørsmål om hvem det var som fikk plass ved den alternative uteskolearenaen, ble følgende svar gitt; *"Jeg tror det er de som har problemer.."* (nåværende elev). Forskning innen feltet forteller at elever som preges av en utfordrende atferd, har et større utbytte av en slik undervisningsform enn resten av elevgruppen. I denne forbindelse blir det trukket frem at uteskole virker positivt inn på forhold som har med energi, stress, sinne og humør å gjøre (Roe & Aspinal i Fiskum, 2015), og at det vil være til stor hjelp å kunne regulere emosjoner med tanke god fungering i skolen. (Hughes i Fiskum, 2015). Sett opp mot forhold som er av emosjonell karakter, er det påvist at bare ved å bruke noen dager ute i naturen, adskilt fra skjermtid, vil dette gi betydelig forbedring i elevenes evne til å tolke andres ansiktsuttrykk (Uhls m.fl., 2014).

Elevene fortalte om en god utvikling etter å ha blitt integrert ved den alternative uteskolen; *"Når jeg begynte her, så endret jeg personligheten min. Jeg er blitt mye mer aktiv, og en mye mer glad person"* (nåværende elev). Jordet (2010) sier at gjennom aktiv bruk av uteskole, klarer man å finne tilbake til den gleden, og noen av de verdier som man i tidligere tider naturlig var omgitt av. Elementer som faglig aktivitet, nysgjerrig søken, fantasi, lek og utfoldelse, og sosialt samspill blir naturlig fremmet gjennom aktiv bruk av uteskole (Jordet, 1998). Det ble også fortalt at man gjennom dette tilbudet hadde lært å kjenne seg selv, slik at man klarte å ta ut energi på de

rette plassene (tidligere elev). Ved å trene på uskrevne lover og regler, samt øve på hvordan man kunne unngå uheldige situasjoner, bidro dette til et roligere læringsmiljø med mindre gnisninger - både inne og ute (Skoleledelse og barnevern). Med tanke på egen utvikling har sosial kompetanse mye å si for den enkeltes mulighet for å kunne klare seg på en god måte (for å nevne noen: Webter-Stratton & Lindsay, 1999; Nordahl m.fl., 2006; Ogden, 2010; Ogden, 2015). I tillegg viser det seg at kunnskap og kyndighet blant pedagoger som kan styrke elevenes sosiale kompetanse, er en betydelig faktor for å kunne hjelpe målgruppen (Ogden, 2010). Noe av tanken bak den alternative uteskolearenaen var å gi elevene trening i nettopp dette (Skoleledelse og barnevern).

Ved å være ute, fikk man en helt annen kontakt enn hva man ellers gjorde. Elevene visste ikke helt hvorfor det var slik, men mente at lærere i den ordinære skolen hadde en del å hente i forhold til dette; *"[]det blir helt annerledes å komme seg ut og snakke – og alt mulig...". "Lærerne her får du være med på hva de gjør i hverdagen og hva de gjør i ferien. De andre lærerne...- da lærer du bare matte og naturfag. De vil ikke snakke om noe personlig"* (tidligere og nåværende elever). Ved å rette blikket mot faktorer som kjennetegner gode lærere, er dette personer som imøtekommer elevene på en slik måte at det skapes gode relasjoner (Eidsvåg, 2005). I denne forbindelse viser det seg at positive relasjoner kan bidra til å redusere et uheldig atferdsmønster (Nordahl m. fl., 2012).

Gjennom den nære kontakten som lærerne oppnådde ute, kunne man komme i en bedre posisjon for å hjelpe den enkelte elev. *"Lærerne så jo det at jeg hadde det vanskelig på skolen". "Jeg slet jo mye selv der inne, og jeg kjenner flere andre som slet der inne.. – Men så fikk jeg jo praktisk hjelp slik vi har pratet om..."* (nåværende og tidligere elever). Skoleledelsen var tydelig på at dette var noe de hadde tro på, og at de prioriterte alternative opplæringsarenaer i tilfeller hvor man så at elever kunne ha godt av dette. *"Ser vi en elev med for eksempel angstproblematikk, som da har problemer med å fungere i en stor gruppe i klassen, sant... som ikke greier å få gjort så mye.. Så har vi funnet ut at – okei, kanskje en alternativ undervisningsarena kan gjøre tingen.."*. En resilient utvikling handler blant annet om ivaretagelse og trivsel i skolen (Olsen og Traavik, 2010). Ved å gå til forskningslitteratur som omhandler uteskole, ser man at dette er en arbeidsmetode som naturlig fremmer gode og tilrettelagte læringsaktiviteter, rikelig med mestringsmuligheter, opplæring i sosial kompetanse, og en god helse (Jordet, 1998; Jordet, 2010; Mygind, 2005). I forhold til risiko-utsatte barn, kan avbrekk med alternative aktiviteter være nødvendig for å kunne fremme gode lærings situasjoner (Helgeland, 1996). I tillegg viser det seg at elever som befinner seg i risikozonen, og som lykkes i skolen, har en større sjanse til å klare seg (Ogden, 2015). Det trekkes også fram at uteskole virker positivt inn på det psykososiale miljøet (Jordet, 2010).

Deltakerne fortalte at bare det å komme seg ut i andre omgivelser medførte en større åpenhet, og at naturen i seg selv kunne være en døråpner for å nå inn til elevene; *"Ja, det vet jeg - at bare det å kjøre bil sammen med en ungdom gir en helt annen mulighet til å få til en dialog. Det er en krevende aktivitet for en ungdom å være i dialog med en voksen. Det å sitte over bordet, slik som jeg og du gjør nå. Du skal ha ganske god relasjonskompetanse, og trygghet i deg selv for at det i det hele tatt skal fungere godt. For barn og unge med atferdsvansker som mangler akkurat dette, så vil en sånn type dialog, slik som dette, være nesten helt umulig. Både det å ha blikkontakt, og forventninger til svarene..."* (skoleledelse og barnevern).

Undersøkelser viser at ved å ta elever med ut, opplever mange lærere en mer åpen og uformell kommunikasjon (Jensen m.fl., 2005; Jordet, 2010); *"Ja, jeg vil jo påstå det... Det har vi sett flere eksempler på: Ungdommer som ikke klarer å kommunisere med Bup, eller med barnevernet, eller med foreldrene sine, eller med politiet, eller med psykologer, psykiatere - men de kan kommunisere med oss ute.[] Når vedkommende drar en lange på 20 kg, og begynner å snakke i en rolig tone, en avslappet tone... Så begynner vi å prate om at jeg sliter med å gå inn på bussen, fordi jeg har så mye angst. Jeg har angst for det, og jeg har angst for det. Jeg sliter veldig med akkurat det, det er tungt for meg. - Det er en kommunikasjon som du ikke får til inne på et kontor. Det er noe jeg bare vil slå fast"* (uteskolelærer).

Med tanke på læreres relasjon til foreldre av målgruppen, var dette noe varierende. Et kjennetegn som gjentok seg var at dette ofte kunne dreie seg om sårbare foreldre. Disse hadde mange erfaringer med negative tilbakemeldinger om sine barn: *"For det å høre hele tiden at det er noe galt, det er jo ikke noe særlig oppbyggende..."* (kontaktlærere). Gjennom tidene har det vist seg at et godt samarbeid med denne foreldregruppen kan være vanskelig å skape (Nordahl, 2007, Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Gjennom erfaringer knyttet opp mot alternative undervisningsarenaer, viste det seg at dette kunne være en inngangsport til en mer positiv kommunikasjon; *"Ja, når vi gir positive tilbakemeldinger til foreldrene, og de sier til sine unge håpefulle at nå har de ringt fra uteskolen - og sagt at du var så flink i dag... Så vet jo alle det at folk liker bedre å få ros enn ris"* (kontaktlærer).

På spørsmål om det å være på den alternative uteskolen hadde gjort noe med elevene som personer, kom det tydelig frem at dette hadde hatt positiv effekt; *"Ja, det har hjulpet meg mye faktisk. - Fordi det, ja slik som før - så var det mye ... ja det var lett for at man kunne gjøre litt hærverk av og til da... - Men etter å ha vært her over en tid, da gjør du det aldri igjen... For her, da er du med å kanskje ordner opp i hærverk og slike ting". "Bare det at vi er ute i praksis, det gjør at vi kommer i godt humør - og ikke har lyst til å skade noen andre..."* (tidligere og nåværende elever). Det hevdes at gode tiltak, knyttet opp mot barn og unge som befinner seg i risikozonen for å utvikle en uheldig atferd, kan virke forbyggende (Campbell, 2000). Elevene mente selv at lærerne ved uteskolen hadde tilført dem mye positivt; *"Jeg tror at her lærer de oss at vi skal være greie mot andre. At vi gjør mot andre det vi vil at andre skal gjøre mot oss. Så vil de at vi skal være greie og gjøre vårt beste på skolen"* (nåværende elev).

Gjennom å oppleve vennlighet og forståelse, kan dette i seg selv føre til god og i møte-kommende atferd – noe som begrunnes ut fra menneskets nedfelte lojalitetsfølelse (Spurkeland, 2011). Med tanke på hvilken atferd som er hensiktsmessig er barn, som blir omtalt under sosiale vansker, ofte usikker på hvilken fremtreden som forventes av dem (Aasen m. fl., 2002). *”Så inne i klasserommet blir han jo klassen sin klovn, i stedet for å feile. Og det var ting som han ikke merket selv, og da blir du jo klassens apekatt for å si det slik. Ja...”* (foreldre). I forhold til dette viser det seg at lærere ved alternative opplæringsarenaer gir en omsorg som medfører at målgruppen på en helt annen måte klarer å tilegne seg faglig og sosial kompetanse (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). *”Jeg tror mye av det går på kontakt med eleven. - Det å skape et tillitsforhold til eleven gjennom mye praktisk arbeid, - gjennom måten vi kommuniserer med elevene på. Det er kanskje vanskelig for en lærer å se alle. - Det er helt umulig. I forhold til det å drive uteskole med grupper, så får vi sett alle. Vi kommuniserer med alle. Vi kan trekke ut, og vi kan komme inn en mot en. Det vil jo øke tillitsforholdet mellom oss som lærere, og elever...”*. Man kan i denne forbindelse trekke frem lærers relasjonskompetanse som en viktig brikke for å forebygge farer av å bli trukket inn i negative relasjoner (Drugli, 2013; Ogden, 2010; Sunnevåg, 2012).

Man fortalte at til tross for store ulikheter blant elevene, var det et svært inkluderende og godt miljø ved den alternative uteskolen. Alle hadde noen å være sammen med, og ingen ble satt til siden; *”Nei, det har bare blitt slik. Vi har ikke kjent noe tvang på å måtte like en annen person. Det har blitt slik”* (nåværende elev). Tidligere studier belyser dette. Ute i naturen fant man et sosialt potensial som man ikke kunne finne maken til andre steder - verken innenfor skolens vegger, eller ute i skolegården. Gjennom disse studiene observerte man nye vennsksrelasjoner, hvor elevene i større grad varierte med hvem de tilbrakte tid sammen med (Mygind & Herholdt, 2005). Sett opp mot nyere trender hvor barn og unge tilbringer mye tid alene framfor en datamaskin, mente man at uteskole var av ekstra stor betydning. Her siktet man spesielt til de sosiale ferdighetene; *”Og litt tilbake til det jeg sa at trenden er at de sitter veldig mye alene. Det er veldig mange av de vi har med, de vil nok ha et veldig stort utbytte av dette, fordi dette er den kameratgjengen de er med...”* (uteskolelærer). Erfaringer viser at gjennom å oppleve positive relasjoner, kan dette i seg selv resultere i mindre problematferd. I tillegg vil man gjennom inkluderende miljøer kunne tilføre gode rollemodeller for elever som sliter med en uheldig atferd (Nordahl m. fl., 2012), *”Her tror jeg at alle har det bra. Her tror jeg at det er et utrolig godt miljø, for her har alle noen å være med ”* (nåværende elev).

5 Avslutning

5.1 Resultater, og noen refleksjoner om hvordan metoden har påvirket disse.

Gjennom en lang prosess har jeg forsøkt å sette meg inn i, og analysert, 15 personers refleksjoner og rekonstruerte opplevelser av et tema som jeg ønsket å få belyst. Alle intervjupersonene beskrev en travel og teoretisk skole, som hadde ført til resignasjon og uheldige reaksjonsformer. Deltakerne fortalte at nære relasjoner til lærere og andre voksne kunne vært bedre. Erfarne pedagoger og representant fra barnevernet hadde sett endringer de senere årene - med tanke på atferdsproblemer. Disse pekte på en økning i emosjonelle problemer, hvor det kunne virke som om flere har problemer med å håndtere egne liv. I tillegg framkom det at dagens unge i mindre grad er delaktig i vennsrelasjoner, der de sammen finner på aktiviteter ute i det fri. Gjennom aktiv bruk av uteskole, ved den alternative opplæringsarenaen, førte dette til at elevene gledet seg til å gå på skolen. Arbeidsformen resulterte i bedre sosiale og akademiske prestasjoner.

Hensikten med studiet var å få noen perspektiver på hvordan man ved hjelp av uteskole kan tilrettelegge for gode læringssituasjoner. Dette med tanke på barn og unge som sliter under benevnelsen "*elever med atferdsproblemer*". Jeg ønsket å se på faglige og sosiale aspekter.

Mitt analytiske forskningsarbeid vil jeg oppsummere i lys av problemstillingen, utført metode, teori, og tidligere forskning. Dette er teori og forskning som jeg gjennom oppgaven har vist til. For leseren kan det være nyttig å vite at jeg har tilstrebet det emiske perspektiv, men at metoden jeg har brukt - er av fortolkende karakter j.fr Moen & Karlsdottir (2011). Dermed vil også funnene være påvirket av fortolkninger og egen forforståelse. Med tanke på hovedfunn vil jeg legge disse fram med bakgrunn i studiets fire kjerne kategorier, der disse er belyst gjennom teori. Det å finne kategorier selv, kan påvirke resultat. Ved å la en annen pedagog gjøre prosessen uavhengig av meg, hvor samme kategorier fremkommer, vil troverdigheten av funnene kunne styrkes. Her framkom det iøynefallende sammenhenger mellom hva som kunne ligge til hinder for akademisk utvikling, og et inkluderende læringsmiljø. Tilsvarende sammenhenger fant jeg også mellom hva som kan bidra til akademisk utvikling og et inkluderende læringsmiljø. Ut fra dette ønsker jeg ikke å skille disse i kommende oppsummering.

Funnene viser at skolen generelt er for teoretisk anlagt, og at praktiske aktiviteter er en mangelvare for elever som trenger denne form for tilrettelegging. På bakgrunn av dette mente deltakerne at det i skolesammenheng blir noen vinnere og noen tapere. Deltakerne, og

forskningsteori, pekte på en manglende forståelse for hvorfor enkelte sliter i skolen - og at rammefaktorene ikke er godt nok tilrettelagt for målgruppen. Store individuelle forskjeller medfører at lærer ikke klarer å imøtekomme alle godt nok. Med tanke på dette, var praktisk opplæring av lærere i didaktiske læreformer ønskelig. Deltakerne gav uttrykk for at negative konsekvenser av en teoritung skole gav utslag på forhold som faglig resignasjon, likegyldighet og uheldige væremåter. Det ble hevdet at formen på undervisningen kan tildekke ressurser og evner som elevene sitter inne med. Sett opp mot dette viser funnene til at det kan være vanskelig å forstå teoretiske emner, og at klasseromssituasjonen kan bidra til å forsterke det hele. Store klasser, travle lærere, tilsynelatende meningsløse kontekster, samt lite dveling med faglige emner - ble pekt på som årsaksforhold. Elevene fortalte at det kunne være vanskelig å sitte i ro og konsentrere seg over lengre perioder, og at de sjeldent hadde undervisning ute i den ordinære skolen. Inne på klasserommet samlet man opp energi, som kunne gi negative utslag. Funnene viser at manglende mestringsopplevelser utløser frustrasjon og sinne, hvor dette i verste fall kunne gå ut over den psykiske helsen. Frykten for å mislykkes kunne bli så stor, at man tildekte dette med negativ atferd. Funnene forteller at jo større trykk på forhold som elevene ikke mestrer, dess mer atferdsproblemer avler man. Dette kan gi uheldige utslag både hjemme og på skolen, noe som kan resultere i negativ selverkjennelse. Med tanke på dette kunne elevene ha vanskelig for å ta til seg positiv omtale. Man pekte på tyngre problemer enn hva man tidligere har sett, hvor dette ble relatert til den psykiske helsen. Årsaksforklaringer ble rettet mot økt databruk, mindre tid ute sammen med venner, og mindre forutsigbare hjemmeforhold. Som en konsekvens, pekte deltakerne på at mange har problemer med å takle sosiale settinger på en aksepterende måte. Funnene tilsier at for å kunne lykkes godt i klasseromssituasjonen, kreves en god sosial kompetanse.

På bakgrunn av et praktisk rettet opplæringstilbud, hvor man jevnlig var ute i autentiske omgivelser, steg motivasjonen og læringskurven betraktelig. Funnene viser at lærere har mye større mulighet for å tilpasse undervisningen gjennom alternative undervisningsarenaer - uten at det går bekostning av teoristerke elever. Her fikk elevene viktige mestringserfaringer, noe som kom elevene til gode - også inne i klasserommet. Med tanke på elevenes gode utvikling, ble dette en inngangsport for en bedre kommunikasjon mellom lærere og foreldre. Det fremkom at situasjonen til flere endret seg fra skolevegring, til det å glede seg til å gå på skolen. Lærerne registrerte at elevene fikk en mer fri og spontan væremåte, og at nervøsitet og nerver i stor grad forsvant når man var ute i det fri. Funnene tilsier at gjennom praktisk samhandling, legger man til rette for personlig kommunikasjon. De gode samtalenene, hvor man i større grad

åpner seg, ble en naturlig del av det hele. Gjennom dette følte elevene seg både sett og forstått bedre, enn hva man gjorde i den ordinære skolen. På bakgrunn av dette, åpnet man opp for at lærere kunne nå inn med hjelp - der det var behov.

Generelt mente man at elevene var mer lydhør, og mer mottakelig for læring ute i naturlige omgivelser. Her fikk man trening i sosial kompetanse, og lærte seg å ta ut energi på de rette plassene. Elevene fortalte om gode vennskapsrelasjoner som ble etablert, og at man forandret personlighet og væremåte - til det positive. Funnene forteller at gjennom å være ute, ser man en tydelig og positiv forandring i elevenes humør og mimikk. Deltakerne fortalte at på bakgrunn av den alternative uteskolearenaen, kunne man se at elevenes helhetlige læringssituasjon ble styrket.

5.2 Vurdering av intervjusituasjonen, og refleksjoner knyttet opp mot resultat

Samtlige deltakere uttrykte en glede av å kunne delta i studiet, men at det å bli intervjuet om personlige erfaringer var en uvant og ny erfaring for flere. Dersom de i en lignende setting skulle få spørsmål om å stille opp, var dette noe deltakerne gjerne ville. Dette kan fortelle om en gode intervjusituasjoner, hvor min rolle ute i feltet var av positiv karakter. Jeg innså under transkripsjonene at intervjupersonene, i noen tilfeller, burde fått mer tid til refleksjon. I tillegg kunne noen uttalelser blitt bedre fulgt opp. Fordelen med å dra inn relativt mange og ulike deltakere, er at man bl.a. får belyst problemstillingen ut fra ulike perspektiv. Ulempen kan derimot være at man finner summen av flere deltakers formeninger, hvor den enkeltes narrativ blir usynlig. Sett opp mot relativt mange deltakere, og en grundig anonymisering, medføre dette at det blir vankeliere å etterprøve selve forskningsresultatet – dermed blir en transparent (Silverman i Thagaard, 2013) prosess ekstra viktig.

5.3 Pedagogiske implikasjoner, og forslag til videre forskning

I forkant av studiet forventet jeg å finne noen gode tiltak og verktøy som jeg som lærer kan ta med i egen verktøykasse, og som er overførbart til andre pedagogers arbeid med målgruppen. Jeg endte opp med en mer helhetlig forståelse for hva som kan ligge til grunn for utfordrende væremåter, og noen nyttige tanker om hva som kan gjøres for å forebygge og avhjelpe målgruppen. Av nye momenter som kan tilføre forskningsfeltet reflekterende tanker, ønsker jeg å fremheve de emosjonelle problemene som trolig har eskalert de senere årene. Disse momentene ble trukket frem av fagfolk med lang erfaring, hvor man uttrykte en bekymring for at mange barn og unge har problemer med å håndtere livene sine. I forhold til dette vil jeg, ut fra funnene, fremheve den positive virkningen som bruk av naturen kan tilføre barn og

unge - som sliter med emosjonelle problemer. Ut fra erfaringer og refleksjoner som deltakerne delte, samt forskning som det er henvist til, fikk jeg en forståelse for at bruken av uteskole - kan være en nyttig innfallsvinkel blant målgruppen. Dette med tanke på faglig og sosial utvikling. Ved å erfare mestring, kan dette medføre en positiv sirkel hvor elevene etter hvert klarer å hvile trygt i seg selv. Dermed kan de i neste omgang lettere bli inkludert i gode og konstruktive læringsmiljøer, og troen på det å mestre neste utfordring kan øke j. fr. Banduras teori om "Self-efficacy" (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Gjennom å reflektere over hva som fremkommer i teksten, kan dette bli nyttig refleksjon for å kunne bli "den gode lærer" j. fr. Eidsvåg (2005) - som ser og imøtekommer den enkelte elev. Teksten gjenspeiler at mange elevers talenter kommer bort i en skole som vektlegger akademiske prestasjoner høyest. Teori som er avskåret fra virkelighetsnære opplevelser, kan være vanskelig å forstå. I tillegg kan noen ha vanskelig å sitte i ro og konsentrere seg over lengre tid. Mange elever sliter også med angst for å dumme seg ut framfor klassen, og kan tildekke dette med læringshemmende atferd j.fr. Covington i Skaalvik & Skaalvik (2009). I forhold til dette kan lærere og skoleledelse gjøre enkelte grep. Teksten fremmer at man kan tilrettelegge for god og tilrettelagt undervisning ved alternative undervisningsarenaer – der enkeltelever ikke får en følelse av å sinke de som er teoretisk flinke. Her kan man få viktige mestringserfaringer som kan bli nyttig - også inne i klasserommet. I tillegg fremkommer nytten av at lærere regelmessig tar med undervisningen ut i andre omgivelser, slik at elevene skal kunne få autentiske læringssituasjoner. Gjennom dette kan elevenes faglige og sosiale ferdigheter styrkes. I situasjoner som fremmer praktisk sans, kan mange elever få muligheten til å vise sine sterkere sider, noe som kan resultere i en økt tro på å kunne mestre også andre situasjoner. Ute kan de aktive være aktive – uten at dette forstyrrer resten av klassen, og de stille elevene blir vitalisert. Dette kan gi gunstige lærings situasjoner i et sosiokulturelt læringsmiljø j.fr. Fiskum (2015). Her kan elevenes aktivitet og praktisk samhandling bli nyttig i forhold til faglig og sosial utvikling (Dewey, 1966).

Med tanke på videre forskning kan det være interessant å rette blikket mot hva lærende organisasjoner gjør, i forhold til opplæring av lærere. Jeg tenker her på tiltak som er ment for å imøtekomme målgruppen, og i tillegg finne ut hvilken effekt dette har. Ut over dette kan det være interessant å knytte et slikt studie opp mot veiledende og lovgivende myndigheter, hvor man ser på bakgrunn og formål for skolepolitiske tanker, visjoner og målsetninger innen feltet. Ut fra et slikt arbeid kan man være med på å rette et samfunnspolitisk fokus mot temaet. Et slikt fokus kan medføre nyttig refleksjon for videre læring og utvikling.

6 Referanseliste.

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Andersen, H.P., Fiskum, T.A (2014) Hva er uteskole? Noen begrepsavklaringer. I: J.A. Husby, T. A. Fiskum (red.), *Uteskole-didaktikk* (30 -42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Anderson, R. D. (2007). Inquiry as an Organizing Theme for Science Curricula. I: S. K. Abell, N. G. Lederman (red.), *Handbook of research on science education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2010). *Veier tilbake til skole og jobb. Eksempler fra arbeid med 8 kommuner og bydeler*. Oslo: Barne- , likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Befring, E., Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I: E. Befring, R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjarnason, D. S. (2010). Gjennom labyrinten: Hva er (spesial) pedagogikk i et inkluderende miljø? I: S. M. Reindal, R. S. Hausstatter (red.), *Spesialpedagogikk og etikk*.(2010). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I: H. Bjørnsrud, S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (2012). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Breilid, N., Sørensen, P.M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I: E. Befring, R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (2012). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bru, E. (2006). Factors Associated with Disruptive Behaviour in the Classroom. *Scandinavian journal of educational research*, 2006 (1), 23 -43.
- Buaas, E. H. (2009). *Med himmelen som tak*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Campbel, S. B. (2000). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
- Dahlgren, L. O., Szczepanski, A. (2001). *Udendørspædagogik – boglig dannelse og sanselig erfaring*. København: Børn & Unge – Pædagogisk Boghandel.

- Dale, E. L., Lindvig, Y., Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet* (Rapport 10/ 2005). Hentet fra:
[http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset og differensiert opplaering i lys av Kunnskapsloeftet.pdf](http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloeftet.pdf)
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Damsaard, H. L., Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier*. Oslo: Unipub AS.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company / The Free Press.
- Dismore, H., Bailey, R. (2005). "If only": Outdoor and Adventurous Activities and Generalised Academic Development. *Juornal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(1), 9-19.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B., Clifford, G., Larsson, B. (2008). Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2008, Vol.52 (3), 279-291.
- Eide, B., Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Dyregrov, K. (2004). Bereaved parents' experience of research participation. *Social Science & Medicine*, 58 (2), 391 – 400. Hentet fra
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953603002053>
- Falck, T., Johannesen, A.B., Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/fracfall/kostnader-av-fracfall.pdf>

Fiskum, T. A. (2015). *Outdoor education as an alternative and complementary pedagogy : acknowledging the nature of children*. (Doctoral thesis) (2015:26), Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Social Work and Health Science, Trondheim.

Fiskum, T. A., Jacobsen, K (2012). Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits. *World Journal of Education* 2(4), 20-33. Hentet fra <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/view/1615/789>

Folkman, M-L. (1999). *Utagerende og innadvendte barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Gadamer, H-G., Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Glesne, C., Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. White Plains, N.Y: Longman.

Greene, R.W. (2012). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Gudmundsdottir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I: T. Moen & R. Karlsdottir. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (2011). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Gundersen, D. (2009). Eksternalisere. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/eksternalisere>

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Helgeland, I. M. (1994). Innledning. I: I. M. Helgeland (red.), *Utfordrende ungdom i skolen* (7– 21). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Helgeland, I. M. (1996). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I: I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring* (115 – 131). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnar, D., Moreno, L. A., Pigeot, I., Pohlabein, H., Reisch, L. A., Russo, P., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Williams, G., Henauw, S. D., Bourdeaudhuij, I. D. (2014). Early Childhood Electronic Media Use as a Predictor of Poorer Well-being A Prospective Cohort Study. *Jama Pediatrics*, 168(5), 485 - 492.

Hjalmhult, E. (2014). Å identifisere hovedutfordringen til deltakerne – nøkkelen til hele teorien. I: Hjalmhult, E., Giske, T. & Satinovic, M. (Red.). *Innføring i grounded theory*. Oslo: Akademika Forlag.

Holme, I. M., Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Forfatterne og Tano AS.

Husby, J. A., Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne – den gode sammenhengen. I: J.A. Husby, T. A. Fiskum (red.), *Uteskole-didaktikk* (30 -42). Oslo: Cappelen Damm AS.

Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Jensen, A. B., Lager, P., Kristoffersen, L.(2005). Naturklassen – forandring og forankring. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (2005). København: Museum Tusulanums Forlag.

Johnsen, K. B. (2003). Elever med innadvendt- og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2003 (01), 32-52.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Jordet, A.N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen: en case-studie om uteskolens didaktikk, Delrapport 2, En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole*. Rapport 9-2003, Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Jordet, A.N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Karlsdottir, R. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I: T. Moen & R. Karlsdottir. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (2011). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2011). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I: T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2011). Oslo: Unipub AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Knain, E., & Kolstø, S. D. (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kvello, Ø. (2012). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- LK06. (2014). Generell del av læreplanen. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- LK06. (2014). Læreplaner for fag. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- LK06. (2014). Prinsipper for opplæringen. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I: E. Durkheim, G. H. Mead, J. Dewey, P. Bourdieu, (red.), *Oppdragelse til det moderne* (147 – 177). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Malt, U. (2014). Traume. *Store medisinske leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/traume>
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921–930.
- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Child-Initiated Learning, the Outdoor Environment and the “Underachieving” Child. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 33(3), 212-225.

Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Meld. St. Nr. 18 2010-2011 (2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/4.html?id=639540>

Meld. St. Nr. 20 2012-2013 (2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=4>

Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag AS.

Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I: T. Moen & R. Karlsdottir. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (2011). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Moen, T., Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I: T. Moen & R. Karlsdottir. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (2011). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Mygind, E. (2005). Baggrund for undersøgelsen af naturklassen på Rødkilde Skole. I: E. Mygind, (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (2005). København: Museum Tusulanums Forlag.

Mygind, E. (2005). Elevudsagn om naturens rum og klasseværelset. I: E. Mygind, (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (2005). København: Museum Tusulanums Forlag.

Mygind, E., Herholdt, L. (2005). Sammenfatning af naturklasseprosjektet. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (2005). København: Museum Tusulanums Forlag.

Nasjonale forskningsetiske komiteene - NESH (Oppdatert 27.04.2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Nova rapport 19/ 2005. Hentet fra http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordtdokument_6988_Eval_0/pdf

Nordahl, T. (1996). Problematferd i lys av læreplanteori. I: I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (35 - 50) Oslo: Kommuneforlaget AS.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra <http://evaluering.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline>

Nordahl, T., Mausethhagen, S., Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (Rapport nr. 3 – 2009): Hentet fra http://www.academia.edu/1586004/Skoler_med_liten_og_stor_forekomst_av_atferdsproblemer

Nordahl, T., Sørli, M-A. (1994). Elever som viser problematferd i skolen – pedagogiske utfordringer I: I. M. Helgeland (red.), *Utfordrende ungdom i skolen* (43 – 62). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (2015). *Åpne utforskende arbeidsmåter i naturfag: forskning og utvikling av læreres praksis - Birgitte Bjønness, 19. januar*. Hentet 02. 02. 2015, fra <http://www.nmbu.no/om/adm/ka/presserom/pressemeldinger/disputaser-2015/node/19541>

Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 2012 (4), 23-27.

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. (Rapport 11. 02.1998). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M.I., Traavik, K.M. (2010) *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Olsen, T. S., Jentoft, N., Jensen, H. C. (2009). *Et liv jeg ikke valgte. Om unge uføre i fire fylker*. (FOU rapport nr. 9/ 2009). Hentet fra https://www.nav.no/Forsiden/_attachment/219891?true&_ts=1252fccab00
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, M.B.(2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*: Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B., Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rocard, M. C., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussel: Office for Official Publications of the European Communities.
- Rossing, S. (2015). Vil la ungdommer slutte på skolen. *Trønder-Avisa*, s. 6.
- Sabroe, U-B., Johnsen, P. (2002). *Ud med skolen!...i det grønne klasseværelse. En idebog til integrering af naturoplevelser og friluftaktiviteter i undervisningen*. København: Alinea A/S.
- Schore, A. N. (2001). The Effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 201–269.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skogen, J. C., Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak* (Rapport 2013:4). Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/de3ab474a7.pdf>

Skulberg, H., Sund, A.K.N. (2009). *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det* (Rapport 1/2009). Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2009_01.pdf

Solli, K-A. (1993). *Elever i konflikt. Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Stelter, R. (2005). Erfaring og læring i naturklassen. I: E. Mygind (red.), *Udeundervisning i folkeskolen* (2005). København: Museum Tusulanums Forlag.

St.meld. nr. 39 2001-2002 (2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. [Oslo]: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-39-2001-2002-/id470899/?docId=STM200120020039000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=6>

Sunnevåg, A-K. (2012). Om å bli noen og lære noe. I: T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (2012). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer, og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.

Sørli, K. (2011). Tilknytningsteori som forståelsesmodell i skolen – Trygg nok til å lære. *Psykologi i kommunen*. 2011 (5) S 23-31.

Tanggaard, L., Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S., Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (2012). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Teigen, K. H., Rzadkowska, J. (2014). Sigmund Freud. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Sigmund_Freud

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tiller, T., Tiller, R. (2002). *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. (Doktorgradsavhandling), Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen

Torsteinson, S. (2010). Tilknytningspsykologi til folket. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 2010 (09), 802-803.

Tordsson, B., Vale, L.S.G. (2013). *Barn, unge og natur - en studie og drøftelse av faglitteratur* (Hit rapport nr. 1). Hentet fra https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1375/HiT_rapport_1.pdf?sequence=3

Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2011). Oslo: Unipub AS.

Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392.

Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademika forlag.

Webster - Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Webster-Stratton, C., Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*. 28 (1), 25-43.

Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I: U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg, E. Roland (red.), *Tidlig intervensjon* (34 -50) Oslo: Universitetsforlaget AS.

7 Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: Noen grunnkrav som stilles for å kunne brukes til samfunnsvitenskapelig forsknings og utviklingsarbeid:

Vedlegg 2: Spørsmålsguide tilpasset nåværende elever ved den alternative uteskolearenaen.

Vedlegg 3: Spørsmålsguide tilpasset tidligere elever ved den alternative uteskolearenaen.

Vedlegg 4: Spørsmålsguide tilpasset foresatte.

Vedlegg 5: Spørsmålsguide tilpasset lærere ved den alternative uteskolearenaen.

Vedlegg 6: Spørsmålsguide tilpasset kontaktlærere

Vedlegg 7: Spørsmålsguide tilpasset skoleledelse og barnevern

Vedlegg 8: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til rektorer.

Vedlegg 9: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til lærere.

Vedlegg 10: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til tidligere elever.

Vedlegg 11: Informasjonsskriv og samtykkehetserklæring til ansatte i barnevernet.

Vedlegg 12: Informasjonsskriv og skjema med informert samtykke til foresatte.

Vedlegg 13: Meldeskjema til NSD.

Vedlegg 14: Tilråding fra NSD.

Vedlegg 1: Noen grunnkrav i forhold til samfunnsvitenskapelig forsknings og utviklingsarbeid:

- Vi må ha samsvar med den virkelighet vi undersøker.
- Det må skje en systematisk utvelging av data.
- Vi må ha mest mulig nøyaktig bruk av data.
- Resultatene må presenteres på en slik måte at det åpner opp for kontroll, etterprøving og kritikk.
- Resultatene må åpne opp for ny erkjennelse av de samfunnsforholdene en står overfor, og slik gi grunnlag for videre forsknings- og utviklingsarbeid og for økt erkjennelse.

(Hellevik i Holme & Solvang, 1996. s. 15).

Vedlegg 2: Spørsmålsguide tilpasset nåværende elever ved den alternative uteskolearenaen

- 1) Hvilket klassetrinn går du på?
- 2) Har du vært her lenge?
- 3) Trives du her? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 4) Jeg har hørt at noen elever trives her. Hvorfor tror du at de gjør det?
- 5) Har du hørt om noen som ikke trives her? Hvorfor?
- 6) Noen sier at dette er det mest positive som har skjedd dem. Hva tenker du om det?
- 7) Noen sier at det er litt vanskelig å delta på en annerledes undervisning, for eksempel ute sammen med en mindre gruppe elever. Har du hørt om noe slikt, og hvorfor tror du det er slik?
- 8) Kan du forklare hva som får din skolehverdag til å føles bra, der du er glad og fornøyd med dagens innhold?
- 9) Kan du si litt mer om hva som er viktig for deg, og som gjør at du kan trives på skolen?
- 10) Mange sier de liker teoretiske fag best (skrive/lese mye). Hvordan liker du teoretiske fag?
- 11) Noen sier de liker praktiske fag best (K&H, mat og helse, kroppsøving, musikk) Hvordan liker du praktiske fag i forhold til teoretiske fag?
- 12) Tenk deg at det hadde blitt flere praktiske aktiviteter i de teoretiske fagene i skolen. Hvordan hadde du likt fagene da?

- 13) Noen elever synes det er mer motiverende å være utendørs å holde på med fag.
Hva tenker du om denne påstanden?
- 14) Hender det at noe av den undervisning som foregår ute – blir trukket inn i den ordinære undervisningen i den vanlige skolen?
- 15) Noen mener at man mister muligheten til å bli god i teoretiske fag dersom man en eller to dager i uka er på et alternativt opplegg på en gård, bedrift eller er ute i naturen. Hva mener du om denne påstanden?
- 16) Noen elever ved denne skolen sier at miljøet er godt for alle. Hva tenker du om dette?
- Stemmer ikke i det hele tatt.
 - Stemmer stort sett.
 - Stemmer veldig godt.
- 17) Noen sier at de ofte ser at noen blir utestengt fra klassemiljøet. Har du noen gang sett noe slikt?
- 18) Noen sier at de selv har opplevd å bli utestengt. Har du noen gang opplevd dette?
- 19) Noen mener at lærer ikke kan gjøre noe spesielt for at miljøet kan bli så godt at alle føler seg inkludert. Hva mener du om denne påstanden?
- 20) Hva kan lærer gjøre for å inkludere alle i et godt og trygt klassemiljø?
- 21) Noen sier at læreren er en person som bryr seg om alle – og forstår/ eller prøver å forstå hvorfor noen skolesituasjoner kan oppleves som vanskelig for enkelte. Har du sett eller opplevd dette?
- 22) Noen sier at læreren ofte ikke forstår/ eller at han/ hun verken prøver eller forsøker å forstå når elevene har det vanskelig. Har du sett eller opplevd noe slikt?
- 23) Hvordan er dette her ute, finnes det her lærere som forstår?

- 24) Hvorfor tror du at dette er slik?
- 25) Kan du tenke deg til at det går an, eller har du opplevd noen lærere - som gjennom undervisning klarer å gjøre slik at hele klassen blir inkludert og akseptert?
- 26) Er det spesielle aktiviteter som skjer da – eller hva er det lærer kan gjøre som fører til at det blir et godt klassemiljø, der alle kan få en følelse av at de blir inkludert?
- 27) Noen mener at man mister muligheten til å bli akseptert eller inkludert i den ordinære klassen dersom man en eller to dager i uka er på et alternativt opplegg på en gård, bedrift eller er ute i naturen. Hva mener du om dette?
- 28) Tenk deg at hele klassen skal begynne å gjøre praktiske oppgaver sammen. Hvordan tror du dette vil bli? (Fordeler/ ulemper)
- 29) Har du opplevd praktisk undervisning eller aktiviteter som er gjort ute - som du mener kan fungere godt for hele klassen?
- Har du eksempel på dette?
- 30) Har det å være her påvirket hva du tenker om skolen, og det å være sammen med andre elever?
- 31) Lærer du lettere når du er her, og i tilfelle hvorfor tror du det er slik?
- 32) Jeg kommer nå med en påstand: Du fungerer best sammen med andre elever, når dere gjør praktiske ting utenfor klasserommet!
- Hvor enig er du fra en skala på 1-5? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).
- 33) Jeg kommer nå med en annen påstand: Du fungerer best sammen med andre elever når dere jobber med fagene inne i klasserommet! På en skala på 1-5, hvor enig er du i dette? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).

- 34) Tror du evnen/ hvor god man er til å mestre skolefag er med på å påvirke mulighetene til å bli akseptert av andre?
- 35) Noen ganger blir elever stående på sidelinjen av det som foregår av aktiviteter.
Hva gjør lærer for å aktivisere disse elevene sammen med de andre elevene?
- Er det viktig at lærer forsøker å inkludere alle elever i alle aktiviteter?
- Tror du dette har noe å si for selvoppfatningen/ troen på å lykkes hos eleven?
- 36) Tenk deg at hele klassen skal være med ut. Hva er bra, og hva er mindre bra med dette?
- 37) Hva tror du dette kunne gjort med klassemiljøet? Ville det blitt verre eller bedre – med tanke på i inkludering – eller tror du ikke at det ville betydd noe i det hele tatt?
- 38) Til sist, dersom du skulle ha kommet med et ønske til landets kunnskapsminister, hva ville du ha innført i landets skoler – for at flest mulig skal føle seg inkludert og akseptert i et godt og trygt læringsmiljø på skolen?
- 39) Hva ville du ha foreslått med tanke på at flest mulig skal kunne gjøre det godt i skolefag?
- 40) Ønsker du å høre gjennom, fjerne eller legge noe til?

Vedlegg 3: Spørsmålsguide tilpasset tidligere elever ved den alternative uteskolearenaen

- 1) Hvor lenge er det siden du avsluttet grunnskolen?
- 2) Hvor lenge hadde du tilbud ved den alternative ute-skolen?
- 3) Trivdes du der?
- 4) Jeg har hørt at noen elever trives ved denne arenaen. Hvorfor tror du at de gjør det?
- 5) Har du hørt om noen som ikke har trivdes der?
- 6) Noen sier at dette er det mest positive som har skjedd dem. Hva tenker du om det?
- 7) Noen sier at det er litt vanskelig å delta på en annerledes undervisning, for eksempel ute sammen med en mindre gruppe elever. Har du hørt om noe slikt, og hvorfor tror du det er slik?
- 8) Kan du forklare hva som fikk din skolehverdag til å føles bra, der du var glad og fornøyd med dagens innhold?
- 9) Kan du si litt mer om hva som var viktig for deg, og som gjorde at du kunne trives på skolen?
- 10) Opplevde du det å ikke trives så godt på skolen?
- 11) I så fall – hva var det som gjorde dette?
- 12) Mange sier de liker teoretiske fag best (skrive/lese mye). Hvordan likte du teoretiske fag?
- 13) Noen sier de liker praktiske fag best (K&H, mat og helse, kroppsøving, musikk)
Hvordan likte du praktiske fag i forhold til teoretiske fag?

- 14) Tenk deg at det hadde vært flere praktiske aktiviteter i de teoretiske fagene i skolen.
Hvordan tror du at du hadde likt fagene da?
- 15) Noen elever synes det er mer motiverende å være utendørs å holde på med fag.
Hva tenker du om denne påstanden?
- 16) Noen mener at man mister muligheten til å bli god i teoretiske fag dersom man en eller to dager i uka er på et alternativt opplegg på en gård, bedrift eller er ute i naturen. Hva mener du om denne påstanden/ hva er dine erfaringer rundt dette?
- 17) Noen elever ved den ordinære skolen sier at miljøet er godt for alle. Hva tenker du om dette? Var det slik når du gikk på skolen?
- Stemmer ikke i det hele tatt.
 - Stemmer stort sett.
 - Stemmer veldig godt.
- 18) Noen sier at de ofte ser at noen blir utestengt fra klassemiljøet. Så du noen gang noe slikt?
- 19) Noen sier at de selv har opplevd å bli utestengt. Har du noen gang opplevd dette?
- 20) Noen mener at lærer ikke kan gjøre noe spesielt for at miljøet kan bli så godt at alle føler seg inkludert. Hva mener du om denne påstanden?
- 21) Hva kan lærer gjøre for å inkludere alle i et godt og trygt klassemiljø?
- 22) Noen sier at læreren er en person som bryr seg om alle – og forstår/ eller prøver å forstå hvorfor noen skolesituasjoner kan oppleves som vanskelig for enkelte. Har du sett eller opplevd dette?
- 23) Noen sier at læreren ofte ikke forstår/ eller at han/ hun hverken prøver eller forsøker å forstå når elevene har det vanskelig. Har du sett eller opplevd noe slikt?
- 24) Hvordan var dette ved den alternative undervisningsarenaen?

- 25) Tror du begrepene selvopfatning og inkludering henger sammen? Evt. hvorfor?
- 26) Tror du begrepene selvopfatning og inkludering henger sammen? Evt. hvorfor/
hvorfor ikke?
- 27) Gjennom å ha snakket med enkelte elever, fremkommer det at det å ha venner og føle seg inkludert betyr mye for hvor godt man presterer på skolen. Hva tenker du om dette?
- 28) Har du opplevd noen lærere - som gjennom undervisning klarer å gjøre slik at hele klassen blir inkludert og akseptert?
- 29) Var det spesielle aktiviteter som skjedde da – eller hva var det lærer gjorde som førte til at det ble et godt klassemiljø, der alle fikk en følelse av å bli inkludert?
- 30) Hvordan var effekten av læring i slike tilfeller – Bedre – dårligere – eller likt som ellers?
- 31) Noen mener at man mister muligheten til å bli akseptert eller inkludert i den ordinære klassen dersom man en eller to dager i uka er på et alternativt opplegg på en gård, bedrift eller er ute i naturen. Hva mener du om dette?
- 32) Tenk deg at hele klassen fikk begynne å gjøre praktiske oppgaver sammen. Hvordan tror du dette ville vært? (Fordeler/ ulemper)
- 33) Har du opplevd praktisk undervisning eller aktiviteter som er gjort ute - som du mener kan fungere godt for hele klassen? (den ordinære klassen)
- Har du eksempel på dette?
- 34) Har det å ha vært på en alternativ skolearena påvirket hva du tenkte om skolen, og det å være sammen med andre elever?

- 35) Lærte du lettere når du var der – i forhold til i den vanlige skolen - og i tilfelle hvorfor tror du det var slik/ ikke var slik?
- 36) Hendte det at noe av den undervisning som foregikk ved denne arenaen – ble trukket inn i den ordinære undervisningen i den vanlige skolen?
- 37) Jeg kommer nå med en påstand: Du fungerte best sammen med andre elever, når dere gjorde praktiske ting utenfor klasserommet!
- Hvor enig er du fra en skala på 1-5? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).
- 38) Jeg kommer nå med en annen påstand: Du fungerte best sammen med andre elever når dere jobbet med fagene inne i klasserommet! På en skala på 1-5, hvor enig er du i dette? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).
- 39) Tror du evnen/ hvor god man er til å mestre skolefag, er med på å påvirke mulighetene til å bli akseptert av andre?
- 40) Kan formen på undervisning fremme/ hemme mulighetene for den enkelte elevs mulighet til å bli inkludert?
- 41) Noen ganger ble elever stående på sidelinjen av det som foregikk av aktiviteter.
Hva gjorde lærer for å aktivisere disse elevene sammen med de andre elevene?
- Er det viktig at lærer forsøker å inkludere alle elever i alle aktiviteter?
- Tror du dette har noe å si for selvoppfatningen/ troen på å lykkes hos eleven?
- 42) Tenk deg at hele klassen skulle være med ut – på et lignende opplegg som dere drev på med på den alternative ute-skolen. Hva kunne vært bra, og hva kunne vært mindre bra med dette?
- 43) Hva tror du dette kunne gjort med klassemiljøet? Ville det blitt verre eller bedre – med tanke på i inkludering – eller tror du ikke at det ville betydd noe i det hele tatt?

- 44) Noen mener at trykket på de teoretiske fagene (basisfagene) bør økes (med blant annet flere uketimer). Dette for at elevene skal prestere bedre. Hva mener du om dette? (styrke basisfagene – og mindre valgfag).
- 45) Noen mener at skolen er for teoretisk anlagt, og at mange dropper ut av den grunn. Hva mener du om en slik påstand?
- 46) Til sist, dersom du skulle ha kommet med et ønske til landets kunnskapsminister, hva ville du ha innført i landets skoler – for at flest mulig skal føle seg inkludert og akseptert i et godt og trygt læringsmiljø på skolen?
- 47) Hva ville du ha foreslått med tanke på at flest mulig skal kunne gjøre det godt i skolefag?
- 48) Ønsker du å høre gjennom, fjerne eller legge noe til?

Vedlegg 4: Spørsmålsguide tilpasset foresatte

- 1) Har du/ dere et eller flere barn?
- 2) Hvor gamle er de?
- 3) Har dere et eller flere som har hatt eller har undervisning ved en alternativ skolearena?
- 4) Hvor ofte skjer dette?
- 5) Hvorfor valgte dere en slik løsning?
- 6) Har dere opplevd at barnet deres sliter med teoretiske skolefag?
- 7) Hvordan opplever dere at han/ hun mestrer praktiske aktiviteter som gjøres på den alternative opplæringsarenaen?
- 8) Hender det at noe av den undervisning som foregår ved denne arenaen – blir trukket inn i den ordinære undervisningen i den vanlige skolen?
- 9) Noen sier at de har barn som har vanskelig med å bli inkludert i det sosiale miljøet på den ordinære skolen – har dere opplevd noe lignende?
- 10) Hvordan opplever dere at dette er ved den alternative undervisningsarenaen?
- 11) Har det å fått være der - gjort noe med elevens innpass i miljøet på skolen? Negativt/ positivt?
- 12) Utsagn: Mange elever med atferdsproblemer opplever å bli mobbet eller fryst ut - og sett på som annerledes. Hva er dine tanker rundt dette?

- 13) Noen sier at læreren er en person som bryr seg om alle – og forstår/ eller prøver å forstå hvorfor noen skolesituasjoner kan oppleves som vanskelig for enkelte. Har du sett eller opplevd dette/ fått en forståelse av deres barn at dette er slik?
- 14) Hvordan er dette ved den alternative undervisningsarenaen?
- 15) Noen sier at læreren ofte ikke forstår/ eller at han/ hun verken prøver eller forsøker å forstå når elevene har det vanskelig. Har du sett eller opplevd noe slikt?
- 16) Gjennom å ha snakket med enkelte elever, fremkommer det at det å ha venner og føle seg inkludert betyr mye for hvor godt man presterer på skolen – hva tenker du om dette?
- 17) Har dine egne erfaringer fra skolen vært med å prege hvorfor dere valgte en alternativ undervisningsform for barnet deres?
- 18) Følte dere en frykt for at barnet skulle miste faglige ferdigheter/ bli hengende etter ved å begynne på et slikt tilbud?
- 19) Tror du begrepene selvoppfatning og inkludering henger sammen? Evt. hvorfor/ hvor for ikke?
- 20) Har det gitt deres barn bedre selvoppfatning ved å ha fått være med på en alternativ undervisningsform?
- 21) Hva er det en slik undervisningsarena kan tilby elevene, som har positiv effekt, som ikke den ordinære skolen kan/ har mulighet til å tilføre elevene?
- 22) Noen mener at trykket på de teoretiske fagene (basisfagene) bør økes (med blant annet flere uketimer). Dette for at elevene skal prestere bedre. Hva mener du om dette?
- 23) Noen mener at skolen er for teoretisk anlagt, og at mange dropper ut av den grunn. Hva mener du om en slik påstand?

- 24) Kan du tenke deg til at det går an, eller har du opplevd noen lærere - som gjennom undervisning klarer å gjøre slik at hele klassen blir inkludert og akseptert?
- 25) Er det spesielle aktiviteter som skjer da – eller hva er det lærer kan gjøre som fører til at det blir et godt klassemiljø, der alle kan få en følelse av at de blir inkludert?
- 26) Noen mener at man mister muligheten til å bli akseptert eller inkludert i den ordinære klassen dersom man en eller to dager i uka er på et alternativt opplegg på en gård, bedrift eller er ute i naturen. Hva mener du om dette?
- 27) Tenk deg at hele klassen skal begynne å gjøre praktiske oppgaver sammen. Hvordan tror du dette vil bli? (Fordeler/ ulemper)
- 28) Har du en oppfattelse av at barnet ditt lærer best i teoretiske eller praktiske sammenhenger?
- 29) Jeg kommer nå med en påstand: Du tror barnet ditt fungerer best sammen med andre elever, når dere gjør praktiske ting utenfor klasserommet!
- Hvor enig er du fra en skala på 1-5? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).
- 30) Jeg kommer nå med en annen påstand: Du tror barnet ditt fungerer best sammen med andre elever når dere jobber med fagene inne i klasserommet! På en skala på 1-5, hvor enig er du i dette? (1 er helt uenig og 5 er helt enig).
- 31) Er det viktig at lærer arbeider aktivt med å inkludere alle elever i alle aktiviteter?
- 32) Tror du dette har noe å si for selvoppfatningen/ troen på å lykkes hos eleven?
- 33) Tror du at det å flytte noe av undervisningen ut av klasserommet kunne hatt en god effekt på et helt klassemiljø – der alle ble mer inkludert? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
- 34) Tror du det er slik at lærere bortprioriterer det å gjøre undervisningen ute – i virkelighetsnære omgivelser?

- 35) Hvorfor tror du at lærere ikke prioriterer praktiske aktiviteter fortrinnsvis ute (eller inne i) utstrakt grad?
- 36) Gjennom en del forskning fremkommer det at lærere mangler kompetanse for å gjøre undervisningen praktisk. Hva mener du om en slik påstand?
- 37) Noen hevder at elevene bør ha en mest mulig lik undervisningsform. Hva mener du om en slik påstand?
- 38) Tror du at en mest mulig lik undervisningsform fremmer muligheten for et best mulig inkluderende skolemiljø – som rommer alle?
- 39) Enkelte mener at en mer differensiert undervisningsform allerede i grunnskolen burde blitt fremmet – der noen kunne fått mer yrkesrettede fag, mens andre får mulighet til mer teoretiske fag – dette ut fra ønske og evner. Tror du en slik differensiering kunne blitt positivt når det gjelder inkludering – og da spesielt med tanke på elever som viser en utfordrende atferd?
- 40) Hva tror du dette ville ha ført til i forhold til mengden av elever som dropper ut av skolen?
- 41) Tror du at bare det å få komme seg ut i deler av undervisningen kan ha noen positiv effekt på en slik utvikling? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 42) Dersom du hadde hatt mulighet til å påvirke landets lærerhøgskoler i forhold til opplæring som kan fremme inkluderende undervisningsformer. Hva ville ditt råd være?
- 43) Ønsker du å høre gjennom, fjerne eller legge noe til?

Vedlegg 5: Spørsmålsguide tilpasset lærere ved den alternative uteskolearenaen.

- 1) Hvor lenge har du holdt på med alternativ undervisning?
- 2) Hvorfor startet du med dette?
- 3) Hva er motivasjonen for å holde på med dette enda?
- 4) Gjennom din tid som lærer, har du sett en økning i tilfeller elever som sliter med atferdsvansker?
- 5) Utsagn: Mange elever med atferdsproblemer opplever å bli mobbet eller fryst ut - og sett på som annerledes. Hva er dine erfaringer med dette?
- 6) Utsagn: Noen elever med atferdsproblemer opplever at lærer ikke forstår eller prøver å forstå hvorfor de reagerer som de gjør. Hva er dine erfaringer rundt dette?
- 7) Hvordan er dette ved din undervisningsarenaen?
- 8) Hvorfor tror du det er slik?
- 9) Gjennom å ha snakket med enkelte elever, fremkommer det at det å ha venner og føle seg inkludert betyr mye for hvor godt man presterer på skolen – hva tenker du om dette?
- 10) Har du noen praktiske eksempler på gode undervisningssituasjoner som fremmer inkludering (hvordan kan man bruke uteskole i denne forbindelse)?
- 11) Noen hevder at elever som får tilbud om tilrettelagt undervisning på alternative undervisningsarenaer blir segregert (tilsidesatt) i forhold til resten av klassen. Hva er dine tanker og erfaringer rundt dette?
- 12) Hender det at noe av den undervisning som foregår ved denne arenaen – blir trukket inn i den ordinære undervisningen i den vanlige skolen?

- 13) Tror du begrepene selvoppfatning og inkludering henger sammen? Evt. hvorfor/ hvor for ikke?
- 14) Har du hatt elever med dårlig selvoppfatning, der dette kan ha skyldtes mangel på venner og tilhørighet i et klassemiljø (elever som går mye alene)?
- Er dette en økende/ minkende tendens? I så fall hvorfor tror du det er slik?
- 15) Hvordan tilrettelegger du/ dere for at elever skal føle seg inkludert/ bli inkludert i klassefellesskapet?
- 16) Tror du at det å mestre skolefag er med på å påvirke selvbildet blant elevene?
- 17) Tror du evnen til å mestre skolefag er med på å påvirke mulighetene til å bli akseptert av andre?
- 18) Kan formen på undervisning fremme/ hemme mulighetene for den enkelte elevs mulighet til å bli inkludert?
- 19) Hva er det dere kan tilby elevene, som har positiv effekt, som ikke den ordinære skolen kan/ har mulighet til å tilføre elevene?
- 20) Noen mener at trykket på de teoretiske fagene (basisfagene) bør økes (med blant annet flere uketimer). Dette for at elevene skal prestere bedre. Hva mener du om dette?
- 21) Noen mener at skolen er for teoretisk anlagt, og at mange dropper ut av den grunn. Hva mener du om en slik påstand?
- 22) Dersom dette stemmer, tror du dette kan være en avgjørende årsak til at enkelte elever blir marginalisert/ segregert (faller utenfor det gode lag...)?
- 23) Tror du at lærere ikke prioriterer det å ta med undervisningen ut i stor grad?

- 24) Hvorfor tror du at lærere ikke prioriterer praktiske aktiviteter fortrinnsvis ute (eller inne i) utstrakt grad?
- 25) Gjennom en del forskning fremkommer det at lærere mangler kompetanse for å gjøre undervisningen praktisk. Hva mener du om en slik påstand?
- 26) Noen hevder at elevene bør ha en mest mulig lik undervisningsform. Hva mener du om en slik påstand?
- 27) Tror du at en mest mulig lik undervisningsform fremmer muligheten for et best mulig inkluderende skolemiljø – som rommer alle?
- 28) Enkelte mener at en mer differensiert undervisningsform allerede i grunnskolen burde blitt fremmet – der noen kunne fått mer yrkesrettede fag, mens andre får mulighet til mer teoretiske fag – dette ut fra ønske og evner. Tror du en slik differensiering kunne blitt positivt når det gjelder inkludering – og da spesielt med tanke på elever som viser en utfordrende atferd?
- 29) Hva tror du dette ville ha ført til i forhold til mengden av elever som dropper ut av skolen?
- 30) Tror du at bare det å få komme seg ut i deler av undervisningen kan ha noen positiv effekt på en slik utvikling? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 31) Dersom du hadde hatt mulighet til å påvirke landets lærerhøgskoler i forhold til opplæring som kan fremme inkluderende undervisningsformer. Hva ville ditt råd være?
- 32) Ønsker du å høre gjennom, fjerne eller legge noe til?

Vedlegg 6: Spørsmålsguide tilpasset kontaktlærere

- 1) Hvor lenge har du praktisert som lærer?
- 2) Utsagn: Mange elever med atferdsproblemer opplever å bli mobbet eller fryst ut - og sett på som annerledes. Hva er dine erfaringer med dette?
- 3) Har det blitt flere eller færre tilfeller av elever som av ulike årsaker kommer på sidelinjen av "det gode" klassefellesskapet de senere årene?
- 4) Utsagn: Noen elever med atferdsproblemer opplever at lærer ikke forstår eller prøver å forstå hvorfor de reagerer som de gjør. Hva er dine erfaringer rundt dette?
- 5) Hvorfor tror du det er slik?
- 6) Hvordan mener du dette ved den alternative undervisningsarenaen?
- 7) Hvorfor tror du dette er slik?
- 8) Tror du begrepene selvoppfatning og inkludering henger sammen? Evt. hvorfor/hvorfor ikke?
- 9) Gjennom å ha snakket med enkelte elever, fremkommer det at det å ha venner og føle seg inkludert betyr mye for hvor godt man presterer på skolen – hva tenker du om dette?
- 10) Har du noen eksempler på gode undervisningssituasjoner som fremmer inkludering?
- 11) I følge dine erfaringer med elever som har spesielle behov som eksempelvis atferdsvansker, hvordan opplever du at elevene føler mestring gjennom det å ha praktiske fag - kontra teoretiske fag?
- 12) Hvilken effekt har praktisk tilrettelegging/ praktiske fag på inkludering av elever med atferdsvansker inn i klasse fellesskapet?

- 13) Hvor ofte har du utendørs undervisning med klassen din?
- 14) Noen hevder at elever som får tilbud om tilrettelagt undervisning på alternative undervisningsarenaer blir segregert (holdt utenfor det gode lag) i forhold til resten av klassen. Hva er dine tanker og erfaringer rundt dette?
- 15) Har det å ha alternativ undervisning en positiv eller negativt effekt for elevers samspill med resten av klassen? Kan du gi eksempler på dette?
- 16) Hva er det man mangler ved den ordinære skolen som gjør at man har behov for alternative undervisningsarenaer?
- 17) Hender det at noe av den undervisning som foregår ved denne / slike arenaer – blir trukket inn i den ordinære undervisningen i den vanlige skolen?
- 18) Har du hatt elever med dårlig selvoppfatning, der dette trolig skyldes mangel på venner og tilhørighet i et klassemiljø (elever som går mye alene)?
- Er dette en økende tendens? I så fall hvorfor tror du det er slik?
- 19) Hvordan tilrettelegger du/ dere for at elever skal føle seg inkludert/ bli inkludert i klassefellesskapet?
- 20) Tror du at det å mestre skolefag er med på å øke selvbildet blant elevene – og dermed mulighetene til å bli akseptert på en god måte?
- 21) Kan formen på undervisning fremme/ hemme mulighetene for den enkelte elevs mulighet til å bli inkludert (Hvordan kan uteskole brukes for å snu denne holdningen)?
- 22) Noen mener at trykket på de teoretiske fagene (basisfagene) bør økes (med blant annet flere uketimer). Dette for at elevene skal prestere bedre. Hva mener du om dette?
- 23) Noen mener at skolen er for teoretisk anlagt, og at mange dropper ut av den grunn. Hva mener du om en slik påstand?

- 24) Dersom dette stemmer, tror du dette kan være en avgjørende årsak til at enkelte elever blir marginalisert/ segregert (faller utenfor det gode lag...)?
- 25) Hva begrenser dine muligheter for å ta med klassen ut av klasserommet for å gjennomføre praktisk undervisning der?
- 26) Gjennom en del forskning fremkommer det at lærere mangler kompetanse for å gjøre undervisningen praktisk. Hva mener du om en slik påstand?
- 27) Noen hevder at elevene bør ha en mest mulig lik undervisningsform. Hva mener du om en slik påstand?
- 28) Tror du at en mest mulig lik undervisningsform fremmer muligheten for et best mulig inkluderende skolemiljø – som rommer alle?
- 29) Enkelte mener at en mer differensiert undervisningsform allerede i grunnskolen burde blitt fremmet – der noen kunne fått mer yrkesrettede fag, mens andre får mulighet til mer teoretiske fag – dette ut fra ønske og evner. Tror du en slik differensiering kunne blitt positivt når det gjelder inkludering – og da spesielt med tanke på elever som viser en utfordrende atferd?
- 30) Hva tror du dette ville ha ført til i forhold til mengden av elever som dropper ut av skolen?
- 31) Tror du at bare det å få komme seg ut i deler av undervisningen kan ha noen positiv effekt på en slik utvikling? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 32) Dersom du hadde hatt mulighet til å påvirke landets lærerhøgskoler i forhold til opplæring som kan fremme inkluderende undervisningsformer. Hva ville ditt råd være?
- 33) Ønsker du å høre gjennom, fjerne eller legge noe til?

Vedlegg 7: Spørsmålsguide tilpasset skoleledelse og barnevern

- 1) Hvor lenge har du praktisert i PPT/ barnevern/ som rektor?
- 2) Gjennom din tid i PPT/ barnevern/ som rektor, har du sett en økning i tilfeller med elever som sliter med atferdsvansker?
- 3) Utsagn: Mange elever med atferdsproblemer opplever å bli mobbet eller fryst ut - og sett på som annerledes. Hva er dine erfaringer med dette?
- 4) Har det blitt flere eller færre tilfeller av elever som av ulike årsaker kommer på sidelinjen av ”det gode” klassefellesskapet?
- 5) Har du/dere sett tilfeller der dette trolig har ført til psykiske lidelser/ eller sosiale vansker?
- 6) Tror du begrepene selvoppfatning og inkludering henger sammen? Evt. hvorfor?
- 7) Gjennom å ha snakket med enkelte elever, fremkommer det at det å ha venner og føle seg inkludert betyr mye for hvor godt man presterer på skolen. Hva tenker du om dette?
- 8) Har du noen eksempler på gode undervisningssituasjoner/ tiltak som fremmer inkludering (Hvordan kan uteskole brukes for å snu holdningen som ekskluderer elever fra fellesskapet)?
- 9) I følge dine erfaringer med elever som har spesielle behov som eksempelvis atferdsvansker, hvordan opplever du at disse elevene føler mestring gjennom det å ha praktiske fag - kontra teoretiske fag?
- 10) Hvilken effekt har praktisk tilrettelegging/ praktiske fag på inkludering av elever med atferdsvansker inn i klassefellesskapet?

- 11) Mener du at elever med atferdsvansker fungerer bedre sammen med andre elever, når de gjør praktiske ting utenfor klasserommet, eller fungerer de stort sett best sammen med andre i vanlig klasseromsundervisning?
- 12) Noen hevder at elever som får tilbud om tilrettelagt undervisning på alternative undervisningsarenaer blir segregert i forhold til resten av klassen. Hva er dine tanker og erfaringer rundt dette?
- 13) Har du inntrykk av at slike tilbud har fått positiv eller negativt effekt for deres samspill med resten av klassen? Kan du gi eksempler på dette?
- 14) Hva er det den ordinære skolen mangler som gjør at man tilbyr alternative undervisningsarenaer for enkelte elever – med vekt på atferdsvansker?
- 15) Hender det at noe av den undervisning som foregår ved denne/ slike arenaer – blir trukket inn i den ordinære undervisningen i den vanlige skolen?
- 16) Til PPT/ barnevern: Har du eksempler på tiltak som dere foreslår ovenfor skoler, der hensikten er at elever skal føle seg inkludert/ bli inkludert i klassefelleskapet?
- 17) Til rektor: Har du eksempler på tiltak som har fungert godt med tanke på inkludering av barn og unge med atferdsvansker?
- 18) Utsagn: Noen elever med atferdsproblemer opplever at lærer ikke forstår eller prøver å forstå hvorfor de reagerer som de gjør. Hva er dine erfaringer rundt dette?
- 19) Hvordan tror du dette er ved den alternative undervisningsarenaen?
- 20) Hvorfor tror du dette er slik?
- 21) Tror du at det å mestre skolefag er med på å øke selvbildet blant elevene – og dermed mulighetene til å bli akseptert på en god måte?

- 22) Kan formen på undervisning fremme/ hemme mulighetene for den enkelte elevs mulighet til å bli inkludert?
- 23) Noen mener at trykket på de teoretiske fagene (basisfagene) bør økes (med blant annet flere uketimer). Dette for at elevene skal prestere bedre. Hva mener du om dette? (styrke basisfagene – og mindre valgfag).
- 24) Noen mener at skolen er for teoretisk anlagt, og at mange dropper ut av den grunn. Hva mener du om en slik påstand?
- 25) Dersom dette stemmer, tror du dette kan være en avgjørende årsak til at enkelte elever blir marginalisert/ segregert (faller utenfor det gode lag...)?
- 26) Gjennom en del forskning fremkommer det at lærere mangler kompetanse for å gjøre undervisningen praktisk. Hva mener du om en slik påstand?
- 27) Noen hevder at elevene bør ha en mest mulig lik undervisningsform. Hva mener du om en slik påstand?
- 28) Tror du at en mest mulig lik undervisningsform fremmer muligheten for et best mulig inkluderende skolemiljø – som rommer alle?
- 29) Enkelte mener at en mer differensiert undervisningsform allerede i grunnskolen burde blitt fremmet – der noen kunne fått mer yrkesrettede fag, mens andre får mulighet til mer teoretiske fag - dette ut fra ønsker og evner. Tror du en slik differensiering kunne blitt positivt når det gjelder inkludering?
- 30) Hva med dette i forhold til mestring og andelen av dem som dropper ut av skolen?
- 31) Tror du at bare det å få komme seg ut i deler av undervisningen kan ha noen positiv effekt på en slik utvikling? Hvorfor/ hvorfor ikke?

32) Dersom du hadde hatt mulighet til å påvirke landets lærerhøgskoler i forhold til opplæring som kan fremme inkluderende undervisningsformer. Hva ville ditt råd være?

33) Ønsker du å høre gjennom, fjerne eller legge noe til?

Til rektor vedrørende innsamling av informasjon som en del av mitt mastergradstudie.

Som en del av min videreutdanning innen læreryrket har jeg studert spesialpedagogikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og tatt teori i forskningsmetode ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim. I denne forbindelse skal jeg i løpet av vårsemesteret 2015 gjennomføre et forskningsarbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet. I forbindelse med dette har jeg to faglærere ved samarbeidsinstitusjonene Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet og Høgskolen i Nord-Trøndelag som veiledere.

I løpet av vårsemesteret skal jeg gjennomføre datainnsamlinger. I denne forbindelse vil det bli gjennomført intervjuer med elever, lærere og ansatte i PPT. Temaet som jeg ønsker å studere er hvordan lærere legger til rette for undervisningssituasjoner/ aktiviteter som inkluderer alle på en god måte – og som får en positiv effekt for elevenes miljø og læring på skolen. Dette skal danne grunnlaget for mitt mastergradstudie innen spesialpedagogikk. Oppgaven kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i samarbeid med mine veiledere. Den ferdige mastergradsoppgaven vil bli publisert ved respektive bibliotek, under forutsetning av at ingen personer kan gjenkjennes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste(NSD), som i forkant har vurdert grunntrekkene i spørsmålsguidene. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

For å få skrevet ned intervjuene mest mulig korrekt, vil intervjuene bli tatt opp på bånd. Undertegnede oppbevarer båndet i inntil tre uker etter hvert intervju. Deretter slettes båndopptaket. Ingen andre får høre intervjuet eller båndopptaket. Informasjonen vil bli ført inn på data uten navn og annen gjenkjennbar informasjon. Navn med tilhørende kode, oppbevares på en separat liste, som ikke oppbevares elektronisk. Denne lista vil kun være tilgjengelig for undertegnede. Lista vil bli makulert senest 15. april 2015.

Deltakelse er frivillig, men jeg håper selvsagt at flest mulig vil delta. Personer som lar seg intervjuet kan under hele forskningsprosessen og helt frem til kodelisten slettes, velge å trekke seg. Dette uten noen form for begrunnelse. Intervjuguide kan i forkant og på forespørsel tilsendes.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Hans Petter Ulleberg (tlf: 73591907) eller veileder Arve Thorshaug/ Tove Anita Fiskum (tlf: 99704798/ 91781611).

Jeg håper at du som rektor ser med velvilje på mitt forskningsarbeid, og at denne form for arbeid er ønskelig ved deres skole. Informasjonsbrev og samtykkeerklæring vil bli sendt ut til foreldre/ foresatte.

Med vennlig hilsen: _____

Levanger, januar 2015. Mastergradstipendiat.

For mer informasjon kan jeg kontaktes på adresse:

Gamle Kongevei Nord 394, 7609 Levanger

Tlf: 95489324, paljornh@outlook.com

Svarslipp:

Fyll ut svarslippen nedenfor, og returner den innen mandag 19. januar.

Jeg har med dette lest informasjonsbrevet. Et tilsvarende brev vil bli sendt ut til foreldre/ foresatte, og aktuelle lærere.

Pål-Jørn Hanssen er velkommen/ ikke velkommen (stryk det som ikke passer) til å utføre sitt forskningsarbeid hos oss:

Sted, dato og rektors signatur.

Til aktuelle lærere vedrørende innsamling av informasjon som en del av mitt mastergradstudie.

Som en del av min videreutdanning innen læreryrket har jeg studert spesialpedagogikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og tatt teori i forskningsmetode ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim. I denne forbindelse skal jeg i løpet av vårsemesteret 2015 gjennomføre et forskningsarbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet. I forbindelse med dette har jeg to faglærere ved samarbeidsinstitusjonene Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet og Høgskolen i Nord-Trøndelag som veiledere.

I løpet av vårsemesteret skal jeg gjennomføre datainnsamlinger. I denne forbindelse vil det bli gjennomført intervjuer med elever, lærere og ansatte i PPT. Temaet som jeg ønsker å studere er hvordan lærere legger til rette for undervisningssituasjoner/ aktiviteter som inkluderer alle på en god måte – og som får en positiv effekt for elevenes miljø og læring på skolen. Dette skal danne grunnlaget for mitt mastergradstudie innen spesialpedagogikk. Oppgaven kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i samarbeid med mine veiledere. Den ferdige mastergradsoppgaven vil bli publisert ved respektive bibliotek, under forutsetning av at ingen personer kan gjenkjennes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste(NSD), som i forkant har vurdert grunntrekkene i spørsmålsguidene. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

For å få skrevet ned intervjuene mest mulig korrekt, vil intervjuene bli tatt opp på bånd. Undertegnede oppbevarer båndet i inntil tre uker etter hvert intervju. Deretter slettes båndopptaket. Ingen andre får høre intervjuet eller båndopptaket. Informasjonen vil bli ført inn på data uten navn og annen gjenkjennbar informasjon. Navn med tilhørende kode, oppbevares på en separat liste, som ikke oppbevares elektronisk. Denne lista vil kun være tilgjengelig for undertegnede. Lista vil bli makulert senest 15. april 2015.

Deltakelse er frivillig, men jeg håper selvsagt at flest mulig vil delta. Personer som lar seg intervjuer kan under hele forskningsprosessen og helt frem til kodelisten slettes, velge å trekke seg. Dette uten noen form for begrunnelse. Intervjuguide kan i forkant og på forespørsel tilsendes.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Hans Petter Ulleberg (tlf: 73591907) eller veileder Arve Thorshaug/ Tove Anita Fiskum (tlf: 99704798/ 91781611).

Jeg håper på velvillig bistand.

Levanger, januar 2015. Mastergradstipendiat.

For mer informasjon kan jeg kontaktes på adresse:

Gamle Kongevei Nord 394, 7609 Levanger

Tlf: 95489324, paljornh@outlook.com

Svarslipp:

Fyll ut svarslippen nedenfor, og returner den innen mandag 19. januar.

Jeg har med dette lest informasjonsbrevet.

Jeg ønsker/ ønsker ikke (stryk det som ikke passer) å delta i Pål-Jørn Hanssens mastergradsstudie.

Intervjuet vil vare fra 10 – 30 minutter til nærmere avtalt tid. Det vil bli tatt 1-2 intervjuer pr. deltaker.

.....

(Sted, dato og signatur)

Til aktuelle tidligere elever vedrørende innsamling av informasjon som en del av mitt mastergradstudie.

Som en del av min videreutdanning innen læreryrket har jeg studert spesialpedagogikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og tatt teori i forskningsmetode ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim. I denne forbindelse skal jeg i løpet av vårsemesteret 2015 gjennomføre et forskningsarbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet. I forbindelse med dette har jeg to faglærere ved samarbeidsinstitusjonene Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet og Høgskolen i Nord-Trøndelag som veiledere.

I løpet av vårsemesteret skal jeg gjennomføre datainnsamlinger. I denne forbindelse vil det bli gjennomført intervjuer med elever, lærere og ansatte i PPT. Temaet som jeg ønsker å studere er hvordan lærere legger til rette for undervisningssituasjoner/ aktiviteter som inkluderer alle på en god måte – og som får en positiv effekt for elevenes miljø og læring på skolen. Dette skal danne grunnlaget for mitt mastergradstudie innen spesialpedagogikk. Oppgaven kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i samarbeid med mine veiledere. Den ferdige mastergradsoppgaven vil bli publisert ved respektive bibliotek, under forutsetning av at ingen personer kan gjenkjennes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste(NSD), som i forkant har vurdert grunntrekkene i spørsmålsguidene. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

For å få skrevet ned intervjuene mest mulig korrekt, vil intervjuene bli tatt opp på bånd. Undertegnede oppbevarer båndet i inntil tre uker etter hvert intervju. Deretter slettes båndopptaket. Ingen andre får høre intervjuet eller båndopptaket. Informasjonen vil bli ført inn på data uten navn og annen gjenkjennbar informasjon. Navn med tilhørende kode, oppbevares på en separat liste, som ikke oppbevares elektronisk. Denne lista vil kun være tilgjengelig for undertegnede. Lista vil bli makulert senest 15. april 2015.

Deltakelse er frivillig, men jeg håper selvsagt at flest mulig vil delta. Personer som lar seg intervjuet kan under hele forskningsprosessen og helt frem til kodelisten slettes, velge å trekke seg. Dette uten noen form for begrunnelse. Intervjuguide kan i forkant og på forespørsel tilsendes.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Hans Petter Ulleberg (tlf: 73591907) eller veileder Arve Thorshaug/ Tove Anita Fiskum (tlf: 99704798/ 91781611).

Jeg håper på velvillig bistand.

Levanger, januar 2015. Mastergradstipendiat.

For mer informasjon kan jeg kontaktes på adresse:

Gamle Kongevei Nord 394, 7609 Levanger

Tlf: 95489324, paljornh@outlook.com

Svarslipp:

Fyll ut svarslippen nedenfor, og returner den innen mandag 19. januar.

Jeg har med dette lest informasjonsbrevet.

Jeg ønsker/ ønsker ikke (stryk det som ikke passer) å delta i Pål-Jørn Hanssens mastergradsstudie.

Intervjuet vil vare fra 10 – 30 minutter til nærmere avtalt tid. Det vil bli tatt 1-2 intervjuer pr. deltaker.

.....

(Sted, dato og signatur)

Til ansatte i barnevernet vedrørende innsamling av informasjon som en del av mitt mastergradstudie.

Som en del av min videreutdanning innen læreryrket har jeg studert spesialpedagogikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og tatt teori i forskningsmetode ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim. I denne forbindelse skal jeg i løpet av vårsemesteret 2015 gjennomføre et forskningsarbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet. I forbindelse med dette har jeg to faglærere ved samarbeidsinstitusjonene Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet og Høgskolen i Nord-Trøndelag som veiledere.

I løpet av vårsemesteret skal jeg gjennomføre datainnsamlinger. I denne forbindelse vil det bli gjennomført intervjuer med elever, lærere og ansatte i PPT. Temaet som jeg ønsker å studere er hvordan lærere legger til rette for undervisningssituasjoner/ aktiviteter som inkluderer alle på en god måte – og som får en positiv effekt for elevenes miljø og læring på skolen. Dette skal danne grunnlaget for mitt mastergradstudie innen spesialpedagogikk. Oppgaven kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i samarbeid med mine veiledere. Den ferdige mastergradsoppgaven vil bli publisert ved respektive bibliotek, under forutsetning av at ingen personer kan gjenkjennes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste(NSD), som i forkant har vurdert grunntrekkene i spørsmålsguidene. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

For å få skrevet ned intervjuene mest mulig korrekt, vil intervjuene bli tatt opp på bånd. Undertegnede oppbevarer båndet i inntil tre uker etter hvert intervju. Deretter slettes båndopptaket. Ingen andre får høre intervjuet eller båndopptaket. Informasjonen vil bli ført inn på data uten navn og annen gjenkjennbar informasjon. Navn med tilhørende kode, oppbevares på en separat liste, som ikke oppbevares elektronisk. Denne lista vil kun være tilgjengelig for undertegnede. Lista vil bli makulert senest 15. april 2015.

Deltakelse er frivillig, men jeg håper selvsagt at flest mulig vil delta. Personer som lar seg intervjuet kan under hele forskningsprosessen og helt frem til kodelisten slettes, velge å trekke seg. Dette uten noen form for begrunnelse. Intervjuguide kan i forkant og på forespørsel tilsendes.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Hans Petter Ulleberg (tlf: 73591907) eller veileder Arve Thorshaug/ Tove Anita Fiskum (tlf: 99704798/ 91781611).

Jeg håper på velvillig bistand.

Levanger, januar 2015. Mastergradstipendiat.

For mer informasjon kan jeg kontaktes på adresse:

Gamle Kongevei Nord 394, 7609 Levanger

Tlf: 95489324, paljornh@outlook.com

Svarslipp:

Fyll ut svarslippen nedenfor, og returner den innen mandag 19. januar.

Jeg har med dette lest informasjonsbrevet.

Jeg ønsker/ ønsker ikke (stryk det som ikke passer) å delta i Pål-Jørn Hanssens mastergradsstudie.

Intervjuet vil vare fra 10 – 30 minutter til nærmere avtalt tid. Det vil bli tatt 1-2 intervjuer pr. deltaker.

.....

(Sted, dato og signatur)

Til foreldre/ foresatte vedrørende innsamling av informasjon som en del av mitt mastergradstudie.

Som en del av min videreutdanning innen læreryrket har jeg studert spesialpedagogikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og tatt teori i forskningsmetode ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet i Trondheim. I denne forbindelse skal jeg i løpet av vårsemesteret 2015 gjennomføre et forskningsarbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet. I forbindelse med dette har jeg to faglærere ved samarbeidsinstitusjonene Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet og Høgskolen i Nord-Trøndelag som veiledere.

I løpet av vårsemesteret skal jeg gjennomføre datainnsamlinger. I denne forbindelse vil det bli gjennomført intervjuer med elever, lærere og ansatte i PPT. Temaet som jeg ønsker å studere er hvordan lærere legger til rette for undervisningssituasjoner/ aktiviteter som inkluderer alle på en god måte – og som får en positiv effekt for elevenes miljø og læring på skolen. Dette skal danne grunnlaget for mitt mastergradstudie innen spesialpedagogikk. Oppgaven kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i samarbeid med mine veiledere. Den ferdige mastergradsoppgaven vil bli publisert ved respektive bibliotek, under forutsetning av at ingen personer kan gjenkjennes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste(NSD), som i forkant har vurdert grunntrekkene i spørsmålsguidene. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven

For å få skrevet ned intervjuene mest mulig korrekt, vil intervjuene bli tatt opp på bånd. Undertegnede oppbevarer båndet i inntil tre uker etter hvert intervju. Deretter slettes båndopptaket. Ingen andre får høre intervjuet eller båndopptaket. Informasjonen vil bli ført inn på data uten navn og annen gjenkjennbar informasjon. Navn med tilhørende kode, oppbevares på en separat liste, som ikke oppbevares elektronisk. Denne lista vil kun være tilgjengelig for undertegnede. Lista vil bli makulert senest 15. april 2015.

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, men jeg håper selvsagt at flest mulig vil delta. Hvis det er ønskelig kan dere, under hele forskningsprosessen og helt frem til kodelisten slettes, velge å trekke dere - og be om at deres barns data skal bli slettet. Dette uten noen form for begrunnelse.

Intervjuguide kan i forkant og på forespørsel tilsendes.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Hans Petter Ulleberg (tlf: 73591907) eller veileder Arve Thorshaug/ Tove Anita Fiskum (tlf: 99704798/ 91781611).

Jeg håper på velvillig bistand. _____

Levanger, januar 2015. Mastergradstipendiat.

For mer informasjon kan jeg kontaktes på adresse:

Gamle Kongevei Nord 394, 7609 Levanger

Tlf: 95489324, paljornh@outlook.com

Svarslipp:

Fyll ut svarslippen nedenfor, og returner den innen fredag 06.mars.

Jeg/ vi har med dette lest informasjonsbrevet.

.....kan/ kan ikke (*stryk det som ikke passer*) å delta i Pål-Jørn Hanssens
(*elevens navn*) *mastergradsstudie.*

I forkant av intervjuet blir eleven spurt om han/ hun synes det er greit å delta. Selve intervjuet vil vare fra 20 – 30 minutter, og vil foregå i ordinær skoletid. Det vil bli tatt 1-2 intervjuer pr. deltaker.

.....

(*Sted, dato og foreldre/ foresattes signatur*)

Vedlegg 13: Meldeskjema til NSD

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt f. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja • Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input checked="" type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke	Det skal lages en kodenøkkel som lagres separat i en låst safe. Denne skal kun brukes av undertegnede. Denne er ment for å kunne gjøre rettinger og evt. tilføyelser etter et intervju nr 2/ memberchecking. Denne listen vil bli slettet så snart dette arbeidet er gjort, og senest 15.04.2015.	
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja • Nei ○	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja • Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Ja, dette er navn på personer som deltar - men dette sikres gjennom kodeliste som oppbevares forsvarlig innlåst i safe, og som vil bli slettet senest 15 april 2015.	
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ○	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja • Nei ○	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ○	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Hvordan kan man ved hjelp av uteskole/ praktisk tilrettelegging – skape inkludering og gode lærings situasjoner for elever med spesielle behov?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Pedagogisk institutt	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Hans Petter	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Ettemavn	Ulleberg	
Stilling	Instituttleder / Førsteamanuensis	
Telefon	73590286	
Mobil	91897259	
E-post	hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no	
Alternativ e-post		
Arbeidssted	NTNU	
Adresse (arb.)	Postboks 2501	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
Sted (arb.sted)	Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Pål-Jørn	
Ettemavn	Hanssen	
Telefon	95489324	
Mobil	95489324	
E-post	pajornh@outlook.com	
Alternativ e-post		
Privatadresse	Gamle Kongevei Nord 394	
Postnr./sted (privatadr.)	7609 Levanger	
Sted (arb.sted)	Levanger	
Type oppgave	<input type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>;</p> <p>Jeg ønsker å se på hvordan lærer, ved hjelp av uteskole/ praktisk tilrettelegging, kan være med å legge til rette for gode læringssituasjoner som fører til godt læringsutbytte og inkludering for barn og unge med spesielle behov. Dette slik at de kan bli inkludert i klassemiljøet og mestre sin skolehverdag på en god måte.</p> <p>Mitt hovedfokus vil være mot barn og unge med atferdsvansker. Her vil kanskje vendepunkter i elevenes skolehverdag fremkomme - der jeg får innblikk i hva lærer har gjort for at deres situasjon ble endret til det bedre. Gjennom prosjektet håper jeg å kunne lære av deres historier - hvor dette kan være til hjelp i egen og andres yrkesutøvelse.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	

Beskriv utvalg/deltakere	-Elever ved en alternativ undervisningsarena som er tilknyttet en ordinær skole, og som er definert under gruppen elever med spesielle behov/ atferdsvansker. - Lærer ved denne arenaen. - Elevenes kontaktlærer i den ordinære klassen. - PPT	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Alle rekrutteres av lærer som er ansvarlig for den alternative undervisningsarenaen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregistret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	- Min biveileder formidlet kontakt med lærer for den alternative arenaen Deretter tok jeg kontakt med ham, og gjorde en uformell avtale om å kunne gjøre mine innsamlinger ved denne arenaen. Jeg tenker videre å sende ut brev til rektor og foresatte, og bruke noen dager på plassen for å kunne bli litt kjent med elevene i forkant av selve intervjuprosessen. Dette for å kunne skape trygge rammer rundt selve intervjusituasjonen. Jeg vil sikre en frivillig deltakelse fra elevene, der de i forkant vil bli spurt om de ønsker å delta.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	5 - 8 personer.	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NBI Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	Jeg vil i hovedsak basere det hele på personlige intervju, men ønsker å være tilstede sammen med elevene noen dager på den alternative undervisningsarenaen. Jeg vil dermed få muligheten til å bli noe kjent med elevene, og i tillegg se hvordan lærer utøver sitt arbeid. Jeg kommer til å ta noen notater i denne forbindelse, og vil i etterkant se om noe av dette kan styrke mastergradsoppgaven.	
9. Informasjon og samtykke		

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, begrunn		
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelene og hvem har tilgang til den?	Den vil bli oppbevart som et skriftlig dokument innlåst i undertegnede's private safe. Denne har ingen andre tilgang til. Dette vil bli slettet senest 15.04.2015.	
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	
Spesifiser		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord. Jeg vil forøvrig bare lagre lydfiler på minnepenn - hvor denne vil være innlåst i privat safe når den ikke skal brukes av undertegnede. Jeg vil i tillegg etterstreve at lydfilene ikke skal inneholde opplysninger som kan gjøre at personer kan identifiseres ut fra disse.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		
		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.</p>

Skal andre personer enn daglig ansvarig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ● Nei ○	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Medarbeidere vil ikke ha tilgang på navneliste og lydopptak.	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	05.01.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	01.07.2015	
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Gjennom egne private midler (studielån).	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	Jeg ønsker å utføre intervjuene i slutten av januar, og vil gjøre en konkret forespørsel til leder for den aktuelle alternative undervisningsarenaen ca 5. jan. Eksakt dato for intervjuene vil bli satt så snart alt er lagt til rette for dette. Informasjonsbrev vil bli utsendt til de det måtte gjelde så snart det er gitt godkjenning fra NSD. Datoene på svarslipper er dermed bare ønskelige datoer, og vil bli justert i forhold til når jeg mottar godkjenning fra dere.	

Vedlegg 14: Tilråding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 41376 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41376	<i>Hvordan kan man ved hjelp av uteskole/ praktisk tilrettelegging – skape inkludering og gode læringssituasjoner for elever med spesielle behov?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Pål-Jørn Hanssen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 41376 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41376	<i>Hvordan kan man ved hjelp av uteskole/ praktisk tilrettelegging – skape inkludering og gode lærings situasjoner for elever med spesielle behov?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Pål-Jørn Hanssen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no