

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om elevers opplevelser av å være på Bakketoppen, et smågruppebasert deltidstiltak. Tiltaket er rettet mot barneskoleelever som opplever ulike utfordringer i skolehverdagen. Formålet med oppholdet på Bakketoppen er å øke elevens deltakelse og utbytte de fire resterende dagene på skolen. Dette gjøres ved at Bakketoppen tilrettelegger én dag i uka hvor eleven skal få oppleve mestring og lage nye historier om seg selv, sammen med 2-3 medelever. Dette dannet grunnlaget for problemstillingen ”Hvordan opplever tre elever det å være på Bakketoppen?”. For å ivareta elevenes anonymitet, har jeg gitt et fiktivt navn til tiltaket.

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i form av intervju av tre elever. I tillegg har jeg tilbrakt tid på Bakketoppen og gjort uformelle observasjoner én til to dager i uka i ca. 3 måneder. I løpet av denne perioden ble jeg godt kjent med elevene og det var da jeg bestemte meg for å intervjuere elever, ikke lærere. Erfaringene fra dagene på Bakketoppen gjorde at jeg kunne tilpasse intervjuguidene til hver enkelt elev, selv om innholdet i intervjuguidene var det samme. Teorien jeg har brukt, kan deles i to ulike deler. Den ene delen handler om atferdsvansker, lover, tidligere forskning og begrunnelser for opprettelse av deltidstiltak. Den andre delen av teorien kan knyttes til funnene mine og omhandler blant annet lek, trivsel og nye kontrakter.

Etter å ha analysert og tolket intervjuene, ble studiens funn kategorisert og dannet grunnlag for tre forskningsspørsmål:

- Hva fremhever elevene som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?
- Hvordan opplever elevene forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen?
- Hvordan beskriver elevene trivselen sin på Bakketoppen?

Disse skulle gjøre det lettere å sortere og drøfte funnene mine, for slik å kunne besvare problemstillingen. Felles for drøftingen av funnene i de tre forskningsspørsmålene, var at det kunne se ut til at elevene opplevde mange handlingsmuligheter på Bakketoppen. Det kunne blant annet være at elevene opplevde tid og rom til å leke og bli bedre kjent med sine medelever. Dette kan ha skapt et pusterom fra skolehverdagen hvor elevene kunne ”komme til krefter”. Elevenes handlingsmuligheter kan også ha gjort det mulig å danne nye historier og kontrakter om hvem eleven er. Både hos seg selv og sine medelever. Elevens tid på Bakketoppen kan slik se ut til å være elevens tid, ikke skolens. Elevene selv mener det viktigste de har lært av å være på Bakketoppen er å bli bedre kjent med andre.

Forord

Denne mastergraden markerer avslutningen på fem års utdanning, hvor jeg nå har blitt både grunnskolelærer og spesialpedagog. Det har vært svært lærerikt og spennende å kunne forske på et tema som interesserer meg. Jeg vil derfor begynne med å takke de tre elevene som har delt sine opplevelser fra Bakketoppen med meg. Deres stemme er viktig og uten dere hadde aldri denne oppgaven blitt til. Jeg vil også takke de to ”bonus-veilederne” og rektor på tiltaket for at dere lot meg forske og tilbringe tid på tiltaket.

Jeg vil også takke veilederne mine. Hver gang jeg møtte opp ganske fortvilt til veiledningstime, forlot jeg dere alltid med nytt mot og tro på forskningen min. Jeg setter svært stor pris på at jeg fikk låne så mange bøker fra biblioteket ditt Einar, du har en bok for alt! Men også for at du ga meg troen på at lek var viktig – også for barneskolebarn. Jeg setter også veldig stor pris på Lena sitt talent til å motivere, du ser alltid det beste i folk. Dere er litt av et veiledningspar!

Takk til mamma og pappa for korrekturlesing og all støtte. Marianne og Oline for inspirasjon om at elevenes stemme er viktig i forskning. Til slutt vil jeg takke Joakim for all støtte, for at du alltid lytter når jeg reflekterer over pedagogiske utfordringer og ikke minst for at du lager mat til meg når du merker at sulten tar overhånd.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
1. INNLEDNING	1
1.2 BAKKETOPPEN	2
1.2.1 <i>Én dag på Bakketoppen</i>	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING OG BORTVALG	3
2. TEORI	5
2.1 SMÅGRUPPEBASERTE DELTIDSTILTAK – HVA VET VI?	5
2.2 ELEVER MED ATFERDSVANSKER ELLER SKOLESKAPTE ATFERDSVANSKER?	6
2.2.1 <i>Rammer og forventninger</i>	7
2.2.2 <i>Elevens virkelighetsoppfatning</i>	7
2.3 KONTRAKTINNGÅELSERS PÅVIRKNING AV SELVET	8
2.4 LEKENS NYTTEVERDI OG EGENVERDI	9
2.4.1 <i>Hva er lek?</i>	9
2.4.2 <i>Har lek en plass i dagens skole?</i>	11
2.4.3 <i>Ulike briller i synet på lek</i>	11
2.5 LEKENS PÅVIRKNING	14
2.5.1 <i>Sosial kompetanse</i>	14
2.5.2 <i>Trivsel</i>	15
2.5.3 <i>Sosial tilhørighet</i>	16
3. METODOLOGI	17
3.1 METODOLOGI	17
3.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	18
3.2.1 <i>Kvalitative forskningsintervju med barn</i>	19
3.2.2 <i>Barns rett til å bli hørt</i>	20
3.3 MIN FORSTÅELSE - HERMENEUTISK FENOMENOLOGI	21
3.3.1 <i>Hermeneutikk – forståelsens filosofi</i>	21
3.3.2 <i>Fenomenologi</i>	22
3.4 MIN FORSKNINGSPROSESS.....	23
3.4.1 <i>Forforståelse og forutsetninger for forskningsprosessen</i>	23
3.4.2 <i>Strategisk utvalg og uformelle observasjoner</i>	23
3.4.3 <i>Presentasjon av informanter</i>	24
3.4.4 <i>Intervjuguide</i>	25
3.4.5 <i>Forberedelser og gjennomføring av intervju</i>	25
3.4.6 <i>Forpliktende svar og usynlige kontrakter</i>	27
3.5 ANALYSEPROSESSEN	28
3.5.1 <i>Transkribering</i>	29
3.5.2 <i>Koding og kategorisering</i>	29
3.5.3 <i>Analyse med mening</i>	30
3.5.4 <i>Den reisende</i>	30
3.6 ETIKK I BARNEFORSKNING	31
3.6.1 <i>Etikk</i>	32
3.6.2 <i>Barnets beste</i>	32
3.6.3 <i>Norsk senter for forskningsdata</i>	33
3.6.4 <i>Asymmetri og dilemma</i>	33
3.7 FORSKNINGSTROVERDIGHET.....	34
3.7.1 <i>Reliabilitet</i>	35

3.7.2 Gyldighet.....	36
3.7.3 Generaliserbarhet.....	36
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	37
4.1 HVA FREMHEVER ELEVENE SOM SÆRLIG BETYDNINGSFULLT PÅ BAKKETOPPEN?.....	37
4.1.1 Hva er den beste aktiviteten på Bakketoppen?	37
4.1.2 Hva synes elevene om aktivitetsløypa	38
4.1.3 Kontekstens betydning	39
4.1.4 Elevens livsverden	40
4.1.5 Hva framheves som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?.....	40
4.2 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE FORSKJELLEN PÅ BAKKETOPPEN OG HJEMMESKOLEN?	43
4.2.1 Bakketoppen – det motsatte av skolen?.....	43
4.2.2 Å leke for å bli kjent, eller å bli kjent for å leke?	44
4.2.3 Å være med andre.....	45
4.2.4 Drøfting av forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen	46
4.3 HVORDAN BESKRIVER ELEVENE TRIVSELEN SIN PÅ BAKKETOPPEN?	48
4.3.1 Hverdagsaktiviteter.	48
4.3.2 Én dag i uka	49
4.3.3 Glede og savn	50
4.3.4 Drøfting av trivsel på Bakketoppen	51
4.4 HVORDAN OPPLEVER TRE ELEVER DET Å VÆRE PÅ BAKKETOPPEN?	52
4.4.1 Fellestrekk ved forskningsspørsmålene	52
4.4.2 Hvordan opplever elevene å delta på Bakketoppen?	53
5. AVSLUTNING	57
5.1 FORSKNINGSPROSESSEN	57
5.2 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	58
6. LITTERATURLISTE	59
7. VEDLEGG.....	63
VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET	63
VEDLEGG 2: TILLATELSE FRA NSD.....	65
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE ROBIN, ALEX OG CHRIS.....	67

1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om elevers opplevelser av å være på Bakketoppen, et smågruppebasert deltidstiltak rettet mot enkeltelever på 3. – 7. klassetrinn. Tiltaket skal bistå skoler som opplever utfordringer med elever, som skolen selv ikke klarer å løse. Det kan være utfordringer med samspill, elevrolle, manglende mestring eller en fastlåst elevrolle. Målet med oppholdet på Bakketoppen er å øke elevens deltakelse og utbytte de fire resterende dagene på hjemmeskolen. Dette gjøres ved å endre eller utvikle positive elevroller, styrke relasjonell kompetanse og bedre samspill. Eleven som tiltaket er tilrettelagt for vil av og til bli omtalt som *fokuseleven*, for å skille han/henne fra medelevene som deltar. *Hjemmeskolen* er elevens nærscole, altså den skolen eleven tilhører. For å ivareta elevenes anonymitet, er tiltakets navn fiktivt. I delkapittel 1.2 vil Bakketoppens virksomhet bli beskrevet nærmere.

Forskning på smågruppebaserte tiltak rettet mot barneskoleelever er etterspurt, da tidligere forskning i hovedsak er knyttet opp mot ungdomsskoleelever (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009). I senere tid har dessuten kunnskap om barnets opplevelser og ”forståelseshorisont” fått stadig mer oppmerksomhet og blir sett på som en nødvendighet for å bedre kvaliteten i barnehage og skole (Eide & Winger, 2003). For å kunne belyse elevers opplevelser av å være på Bakketoppen, vil jeg benytte kvalitativ forskning ved å intervju tre elever. I tillegg har jeg tilbrakt tid på tiltaket og gjort uformelle observasjoner, i til sammen 13 dager - fra slutten av januar til starten av april. Det vil si at jeg fulgte 4-5 skoledager til hver av de tre elevene som ble intervjuet. De relasjonene jeg bygde med elevene i løpet av denne perioden, i tillegg til mine egne uformelle observasjoner og opplevelser av tiltaket, danner grunnlaget for forskningsprosjektet mitt og de tilpassede intervjuguidene. ”For å kunne møte barnet og skjønne hva som opptar det, bør den voksne vite noe om barnas erfaringer og prøve å se verden med dens ”briller”.” (Eide & Winger, 2003, s. 47). Jeg har brukt mye tid på å bli kjent med elevene og ta del i deres hverdag, for å få bedre innsikt og forståelse for deres opplevelser. Dette har påvirket meg og oppgavens utvikling og har bidratt til utforming av følgende problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstilling:

Hvordan opplever tre elever det å være på Bakketoppen?

Forskningsspørsmål:

Hva fremhever elevene som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?

Hvordan opplever elevene forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen?

Hvordan beskriver elevene trivselen sin på Bakketoppen?

1.2 Bakketoppen

For at leseren skal få et innblikk i Bakketoppens virksomhet, så beskriver jeg etter beste evne Bakketoppen slik jeg opplevde den. Dette er for å skape en bedre forståelse for oppgavens grunnlag. Først vil jeg utdype Bakketoppens rammer og formål. Deretter vil jeg beskrive Bakketoppens kontekst ved å beskrive bygningen og området rundt. Til slutt vil jeg forklare hvordan en ”vanlig dag” på Bakketoppen kan være lagt opp.

Som tidligere nevnt så skal tiltaket bistå skoler som opplever utfordringer med en enkeltelev. Det kan være de opplever at eleven har utfordringer med samspill og elevrolle, manglende mestring eller er i en fastlåst elevrolle. Hensikten med tiltaket er at elevene skal mestre skolehverdagen på hjemmeskolen bedre. I løpet av en periode på 10-16 uker skal eleven delta på Bakketoppen én dag i uka, sammen med 2-3 medelever fra hjemmeskolen. Forskjellige medelever deltar hver uke, slik at alle elevene i klassen får oppleve dager sammen med fokuseleven på Bakketoppen. Her skal elevene igjennom godt planlagte og tilrettelagte dager der eleven skal oppleve mestrings- og samspillserfaringer. Dette skal bidra til å utvikle en mer hensiktsmessig og ønsket elevrolle. Blant annet skal fokuseleven oppleve at hen mestrer og slik skape nye og positive historier om seg selv – hos seg selv, sine medelever og hos lærerne på hjemmeskolen. Eleven skal her få mulighet til å vise og oppdage mange positive sider av seg selv.

Bakketoppen holder til i lokaler som tidligere tilhørte en barnehage. Bygningen har plass til å motta to grupper om gangen og har mange ulike rom. Det er to grupperom, to kjøkken, et lite legorom, et hobbyrom, et rom for sløyd og verktøy, kontor og andre smårom. Bygningen har et stort inngjerdet uteområdet med mange trær, i tillegg til blant annet husker, klatrestativ, trehytte og en bålhytte. Rundt Bakketoppens område, er det mye skog men også huler, bunkerser og turstier. Et lite stykke unna ligger det en kaie med fin utsikt over fjorden. Disse store uteområdene blir aktivt brukt.

1.2.1 Én dag på Bakketoppen

Denne beskrivelsen er basert på mine uformelle observasjoner og minner. Dagene er tilpasset fokuselevens behov, derfor vil både innhold og oppsett variere fra elev til elev. Min beskrivelse er derfor bare en av mange måter å legge opp en dag på. Likevel mener jeg dette kan bidra til å illustrere hvordan en dag på Bakketoppen kan skille seg fra en dag på skolen.

Om morgenen ankommer elevene i taxi. Der blir de møtt av lærerne på Bakketoppen. Alle sammen håndhilser de, før de sammen går inn til samlingsrommet der de starter dagen med å gjennomgå planen for dagen. Som tidligere nevnt er den forskjellig fra gang til gang og fra elev til elev, men alle har de noen felles elementer. Fokuseleven har to faste lærere fra tiltaket som alltid følger gruppa og som er ansvarlig opplegget. Oppstarten er preget av ro, hvor det er rom for at elevene stiller spørsmål. På bordene står det ferdig oppdelt frukt og grønnsaker. En av lærerne - ofte med hjelp av fokuseleven - forteller at Bakketoppen er en skole hvor elever fra alle skolene i kommunen kan være, bare ikke samtidig. De snakker også om hva dagen skal inneholde med hjelp av dagsplanen. De introduserer også Bakketoppens to regler.

- 1) Vær snille mot hverandre
- 2) Følg opplegget

Deretter er det ofte litt utelek, hvor både elever og lærere er ute. Hva elevene leker når de er ute varierer, men som tidligere nevnt er dette barneskoleelever fra 3-7 klasse. Eksempler kan være gjemsel, 15-gjelder, frilek, klatre i trær eller i trehytta. Etter uteleken kan de jobbe med en oppgave, som trehyttebygging, båltenningskurs, håndverksoppgaver, aktivitetsløype eller liknende. Aktivitetsløypa er ulike aktiviteter som har til hensikt å fremme samarbeid, som balanseoppgaver, ulike oppgaver med tau og så videre. Etterpå er det tid for å lage lunsj. Elevene får varmlunsj på tiltaket som de tilbereder sammen. Det kan være pizza, horn, bålgrøte, taco eller andre matretter, avhengig av hva elevene liker. Ofte tilberedes og spises maten ute. Under lunsjen spiser elevene og lærerne sammen og de snakker om små og store ting. Sammen rydder de opp, før det er tid for utetid og frilek og en siste aktivitet. Dagen avsluttes samlet, hvor elevene forteller hva de likte best med dagen og snakker litt om det de har gjort. Elevene blir så fulgt til taxien, hvor alle håndhilser og sier adjø.

1.3 Oppgavens oppbygging og bortvalg

Denne oppgaven er inndelt i 7 hoveddeler. Kapittel 1 er oppgavens innledning med rammene for hva denne masteroppgaven skal inneholde. Kapittel 2 inneholder teorien jeg har valgt å bruke. Den vil blant annet vise til tidligere forskning på smågruppebaserte deltidstiltak, atferdsvansker, kontraktinngåelser om hvem man er, lekens egenverdi og nytteverdi. Til slutt blir også sosial kompetanse, sosial tilhørighet og trivsel beskrevet med utgangspunkt i lek. Kapittel 3 beskriver metodologien i forskningsprosessen min. Den sier noe generelt om metode, som jeg illustrerer ved å forklare både framgangsmåten og refleksjonene mine. Den

inneholder blant annet kvalitative forskningsintervju med barn, hermeneutikk og fenomenologi, forskningsprosess, analyse, etikk og forskningstroverdighet. Kapittel 4 inneholder oppgavens funn og drøfting. Der vil de tre forskningsspørsmålene bli drøftet i lys av funnene som ble gjort. Til slutt vil de tre forskningsspørsmålenes drøfting forsøke å besvare forskningsprosjektets problemstilling. Kapittel 5 er oppgavens avslutning. Her vil jeg se oppgaven i sin helhet. Kapittel 6 er litteraturliste og kapittel 7 inneholder oppgavens vedlegg.

Det har blitt gjort flere bortvalg i prosessen med å skrive mastergradsstudiet. For å begrense oppgavens omfang, har jeg ikke sett nærmere på elevens relasjoner med medelever og lærere på tiltaket eller hjemmeskolen. Kapittel 3 var opprinnelig på over 45 sider på grunn av alle mine tykke beskrivelser og henvisning til teori. Dette har blitt gradvis forkortet slik at jeg sitter igjen med det viktigste. Av samme årsak har jeg valgt bort noen interessante funn, som elevenes opplevelser av å ha kaniner på tiltaket. Bortvalgene som er gjort underveis har også påvirket oppgavens utforming.

2. Teori

Teorikapittelet har fem hoveddeler, alle knyttet til ulike sider ved Bakketoppen. I kapittel 2.1 vil jeg forklare hva smågruppebaserte deltidstiltak er og se på hvilke funn tidligere forskning har gitt. Deretter vil jeg i 2.2 se på ulike perspektiver på atferdsvansker. Begrepet blir belyst ut i fra rammer, forventninger og elevens virkelighetsoppfatning. 2.3 går nærmere inn på Hundeide sin teori om kontraktinngåelser og hvordan det påvirker eleven i ulike kontekster. 2.4 handler om lek. Hva er lek og hvilken plass har lek i dagens skole? Det vil også bli sett på ulike kategorier og perspektiver på lek. Til slutt vil jeg i 2.5 se på tre ulike begreper i lys av lek – sosial tilhørighet, sosial kompetanse og trivsel.

2.1 Smågruppebaserte deltidstiltak – Hva vet vi?

I dette delkapittelet vil jeg forklare hvordan smågruppebaserte deltidstiltak blir begrunnet ut i fra opplæringsloven. Jeg vil også bruke en Melding til Stortinget og to rapporter om deltidstilbud, for å belyse tidligere forskning. I Opplæringslova (1998, §2-3) står det ”Ein del av undervisningstida etter § 2-2 kan brukast til fag og aktivitetar som skolen og elevane vel, til leirskoleopplæring og til opplæring på andre skolar eller på ein arbeidsplass utanfor skolen.”. Dette gir skoler rom for å ta i bruk alternative opplæringsarenaer. I Melding til Stortinget 18 (2011, s. 37 og 78) *Læring og fellesskap* skrives det ”En ”alternativ opplæringsarena” innebærer at en eller flere elever mottar deler av opplæringen på et annet sted enn skolens område.”. I *Randsonen* er en rapport som kartlegger smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet. Hensikten med dette er å få oversikt over forekomst og ulike former for organisering (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Jahnsen et al. (2006) fant at de alternative skolene sine kjennetegn er at de har eksternt organiserte dagtilbud, med høy lærertetthet og *små grupper* på 5-8 elever. Dette omtaler Jahnsen et al. (2006) som smågruppebaserte deltidstiltak. Dette passer Bakketoppens beskrivelse, da det er et eksternt tilbud med høy lærertetthet bestående av grupper på ca 4 elever. ”Målgruppa for tiltakene er elever som viser problematferd i skolekonteksten og som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid.” (Jahnsen et al., 2006, s. 1). De beskriver tiltakene slik:

”... smågruppetiltakene kan betraktes som å ligge i ytterkanten av den vanlige skolens virksomhet. Mange av dem ligger i en randsone både ideologisk, juridisk, pedagogisk, innholdsmessig og når det gjelder fysisk lokalisering (Jahnsen et al., 2006, s. 1).

Da rapporten kun studerte omfang og forekomst av deltidstiltak, vet de svært lite om kvaliteten ved tilbudene. De oppfordret derfor til videre forskning på tiltakenes innhold. Dette

resulterte i en ny rapport *Den ene dagen*, en kasusstudie av smågruppebaserte deltidstiltak, som undersøkte innhold og kvalitet i tiltakene (Jahnsen et al., 2009). De fant at de tiltakene som ble studert, så ut til å ha positiv innvirkning på flere forhold ved elevens verden (Jahnsen et al., 2009). Jahnsen et al. (2009) fant flere årsaker til at elevene utviklet en mer positiv rolle og endret status i klassen. Sentralt var økt sosial kompetanse, flere sosiale situasjoner hvor eleven framstår som sosialt kompetent og inngåelse av gode relasjoner (Jahnsen et al., 2009). Jahnsen et al. (2009) fant at elevene opplevde tiltaket som et avbrekk fra den vanlige undervisningen, som opplevdes som teoretisk. Mange av informantene mente en begrunnelse for tiltaket var økt mestring og trivsel, det førte til mer motivasjon for skolen generelt (Jahnsen et al., 2009). En elev uttalte ”Ja, jeg tror faktisk at det hjelper, at da får du motet opp til de andre dagene.” (Jahnsen et al., 2009, s. 51). Jahnsen et al. (2009) skriver at elevenes oppfatning av tiltaket var en pause eller fri fra noe. Elevene opplever også å bli bedre kjent med de andre elevene som blir med på tiltaket (Jahnsen et al., 2009). Det var også forhold som ble problematisert og stilt spørsmål ved - som samarbeidet mellom hjemmeskole og smågruppetiltak som ble opplevd som mangelfullt og tilfeldig (Jahnsen et al., 2009).

2.2 Elever med atferdsvansker eller skoleskapte atferdsvansker?

Fokuselevne som får tilbud om deltakelse på Bakketoppen én dag i uka, deltar av ulike grunner. En av grunnene til at skoler ønsker å få hjelp av tiltaket, er at de opplever elevens atferd som utfordrende på ulike måter. Jeg vil derfor i delkapittel 2.2 gi en generell beskrivelse av atferdsvansker i skolen. Deretter vil jeg utdype to perspektiver på atferdsvansker. 2.2.1 ser på rammer og forventinger, mens 2.2.2 ser på elevens virkelighetsoppfatning.

I spesialpedagogisk litteratur brukes ofte betegnelsen atferdsvansker, mens Melding til Stortinget nr.18 (2011) *Læring og fellesskap* tar i bruk *sosiale og emosjonelle vansker*. ”Sosiale og emosjonelle vansker kan arte seg på ulike måter, for eksempel som utagerende atferd eller ved å isolere seg fra omverdenen.” (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 20). De henviser til undersøkelser gjort i skoler i Norge og Danmark, hvor de fant at mellom 7-12 % av elevpopulasjonen i alderen 10-17 år betegnes som å ha atferdsproblemer (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Melding til Stortinget nr.18 (2011) hevder at det vanligvis er en kombinasjon av miljøet og barnets sider som skaper sosiale og emosjonelle vansker. Om atferden oppleves som problematisk eller ikke, er avhengig av hvilken atferd man forventer og hva man opplever som akseptabelt (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Nordahl, Sørli,

Manger og Tveit (2012) mener at problematisk atferd i én situasjon, ikke nødvendigvis trenger å være det i en annen. Atferden blir slik beskrevet som kontekstavhengig. Meld. St. 18 (2010-2011) (2011) skriver at det tidligere har vært for stort fokus på individuelle årsaksforklaringer på elevens atferd og mener man heller må se på kontekstuelle faktorer som den største påvirkningskraften på atferd.

2.2.1 Rammer og forventninger

”Atferdsproblemer er et resultat av et «disturbed ecosystem». Dette innebærer at problematisk atferd mer hensiktsmessig kan defineres som en «failure to match» mellom individ og kontekst... Atferdsproblemer defineres slik som et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor og den evnen eller viljen barnet viser til å mestre disse kravene” (for eksempel Bronfenbrenner, 1979 og Ogden, 2003 i Nordahl et al 2005, s.32-33).

Denne definisjonen ser på elevens atferdsuttrykk som et svar på skolens strenge krav og forventninger. Betydningen av det kontekstuelle blir framhevet, ved at definisjonen fokuserer på samspillet mellom individ og omgivelser (Nordahl et al., 2012). Nordahl et al. (2012) beskriver det som et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsene sine krav og forventninger. Elevens atferd er ikke nødvendigvis et uttrykk for elevens mangler, men kan like gjerne være en reaksjon på ugunstige eller skadelige oppvekst- og læringsbetingelser (Nordahl et al., 2012). Slik jeg ser det kan det være et misforhold mellom skolens krav og forventninger og elevens forutsetninger til å mestre og møte disse kravene.

2.2.2 Elevens virkelighetsoppfatning

”Problematisk atferd blir sett i lys av barnet som en handlende og fortolkende aktør i eget liv. Dette innebærer for eksempel at atferd i klasserommet som læreren oppfatter problematisk eller avvikende, fra elevens ståsted kan oppfattes som rasjonell og intensjonal. Problematisk atferd kan slik oppfattes som en form for mestringsstrategi” (Nordahl et al, 2005, s.33).

Elevens atferd kan også ses ut i fra elevens virkelighetsoppfatning. Nordahl et al. (2012) forklarer hvordan et barns virkelighetsoppfatning kan dannes ut i fra hva barnet opplever som sosialt vanskelig. Hvis et barn kommer i en kontekst hvor han/hun tidligere har opplevd nederlag eller mangel på mestring, kan dette prege barnets virkelighetsoppfatning (Nordahl et al., 2012). Barnet kan da oppleve konteksten som utrygg eller truende og kan tro at han/hun vil oppleve nederlag på nytt. Denne virkelighetsoppfatningen kan danne grunnlag for barnets handlinger i en slik situasjon. For å unngå og oppleve nederlag på nytt, kan barnet forsøke å unngå situasjoner som oppleves som vanskelig (Nordahl et al., 2012). ”En måte å komme ut av en slik situasjon på kan være å vise problematisk atferd, for da vil ofte fokus fra de voksne være

på noe annet og barnet slipper å oppleve nederlaget.” (Nordahl et al., 2012, s. 17). Det voksne opplever som et atferdsproblem, kan for barnet være en rasjonell handling (Nordahl et al., 2012). Slik jeg tolker denne definisjonen er elevens atferd en mestringsstrategi eller en handling som skal flytte oppmerksomheten mot noe eleven selv velger og har kontroll over. Dermed forhindres lærer og medelever å se at eleven ikke mestrer og eleven unngår et nytt nederlag. Derfor kan det være et bevisst valg av eleven å legge seg ned på gulvet å leke meitemark, for dermed å unngå å svare på et spørsmål i mattetimen, som eleven ikke tror at han/hun mestrer. Elevens kravling på gulvet kan slik bli tolket av læreren som en problematferd, uten å ha reflektert over hvorfor eleven gjør det han/hun gjør.

2.3 Kontraktinngåelsers påvirkning av *selvet*

I møte med ulike personer, kan man oppføre seg ulikt. Både barn og voksne kan oppføre seg forskjellig, avhengig av om de er sammen med venner eller med bestemor. I delkapittel 2.3 ønsker jeg å belyse Hundeide sine tanker om ulike mellommenneskelige avtaler man inngår i møte med ulike personer. Hundeide (2003) skriver om kontrakter i barns utvikling. Han bruker begrepet ”kontrakt” om mellommenneskelige avtaler, engasjement og forpliktelser som blir inngått – ofte ubevisst og ureflektert - i samspill med andre (Hundeide, 2003). ”Det finnes en mengde ulike sosiale kontrakter som mer eller mindre underforstått inngås mellom mennesker.” (Hundeide, 2003, s. 41). Felles for disse kontraktene er at det er et gjensidig sett av forventninger og forpliktelser som uttrykkes (Hundeide, 2003). Disse kontraktene kan dessuten variere i innhold, varighet, hvilke steder og hvem de gjelder for (Hundeide, 2003).

Hundeide (2003) utdyper hvordan kontraktinngåelser kan påvirke elevens ulike *selv* og hvordan det *dialogiske selvet* inngår forhandlinger og kontrakter om hvem man skal være. Et eksempel Hundeide (2003) bruker er en lærer som på en indirekte måte formidler en taperdefinisjon til en elev. Eleven kan forkaste definisjonen før kontrakten inngås, men som regel har læreren overtaket, lærerens gjennomslagskraft blir oppfattet som sann og viktig av de andre medelevene og ofte også av eleven selv (Hundeide, 2003). Eleven blir slik et offer av den negative definisjonen og ser seg selv i lys av lærerens oppfatning, noe som kan resultere i at eleven tar på seg rollen som taper (Hundeide, 2003). Hundeide mener at ”lærerens taperdefinisjon av eleven er da i ferd med å bli en kontrakt om hvem eleven er og skal være, som eleven selv aksepterer og som blir bekreftet av de andre elevenes holdninger og forhold til ham.” (2003, s. 54). Dette fører til at eleven justerer seg og sine skoleprestasjoner, slik at de står i samsvar med det som forventes i en taperkontrakt (Hundeide, 2003).

Hundeide (2003) påpeker at det er mulig at kontrakten forblir lokal og slik begrenset kun til de situasjonene hvor læreren er aktør, som i klasserommet. Da kan eleven ha andre kontrakter om selvpresentasjon på fotballbanen, men det er også mulig at eleven får taperkontrakten bekreftet av andre viktige personer i sitt miljø (Hundeide, 2003). Dette kan føre til at selvpresentasjonen som taper blir med inn i andre områder av elevens liv, den blir da en mer permanent del av elevens selvoppfatning (Hundeide, 2003). Eleven kan ha inngått kontrakter om "hvem han er" med flere viktige personer i hans/hennes liv og disse kontraktene innhold kan være motstridene (Hundeide, 2003). Man kan slik si at mennesket har flere selv som er i endring, avhengig av situasjonen og personene vi forholder oss til (Hundeide, 2003). De ulike del-selvene kan også ha dialoger seg i mellom og det er ikke alltid klart hvilket selv man "er" (Hundeide, 2003).

2.4 Lekens nytteverdi og egenverdi

Ole Fredrik Lillemyr (2011) mener lek og lekpregede aktiviteter er viktig for læringen som skjer på skolen. Jeg vil derfor i delkapittel 2.4 se på ulike sider ved lek. I 2.4.1 trekker jeg fram ulike tanker om hva lek egentlig er. Jeg vil si litt om lekens kontekst, være den i skolen eller i skogen, da dette skaper ulike handlingsmuligheter for eleven. Jeg diskuterer lekens plass i skolen i avsnitt 2.4.2. Dette belyser jeg både ved å se til gamle og nye lærerplaner og Barnekonvensjonen. I 2.4.3 ser jeg på hvordan ulike "briller" kan påvirke forskeres syn på lek og hvordan det kan skille seg fra et barns perspektiv. 2.4.4 avslutter delkapittelet med å introdusere tre kategorier for lek i skolen, instrumentell, ulovlig og rekreasjonell lek.

2.4.1 Hva er lek?

Brian Sutton-Smith (1997) skriver at lek gjør livet verdt å leve og gjør hverdagsaktiviteter meningsfulle. Alle leker vi innimellom og alle vet vi hvordan det føles å leke (Sutton-Smith, 1997). Når det derimot kommer til det å lage en definisjon på hva lek er, blir det med en gang stille (Sutton-Smith, 1997). Sutton-Smith (1997) mener ulike former for lek, ikke kan tolkes på en nøytral måte, da det er umulig å unngå tvetydighet i forholdet mellom hvordan lek er *oppfattet* og hvordan lek *oppleves*.

I de fleste skoler er friminuttet den eneste tiden i løpet av skoledagen, hvor elevene ikke må følge lærerens instruksjoner eller være under lærerens direkte tilsyn (King, 1987). Det er derfor i friminuttene at den spontane leken mest sannsynlig oppstår (King, 1987). Løge (2015, s. 3) mener at "barn har en subjektiv oppfattelse av miljøet rundt seg og ser muligheter fra sitt

perspektiv og utforsker dem intuitivt gjennom lek og fysisk aktivitet.” *Affordances* betegnes som alle handlingsmuligheter som ligger latent i miljøet og alle elementer i miljøet som inspirerer til aktivitet (Løge, 2015). Handlingsmulighetene er avhengig av miljøet/konteksten og hvilken verdi eller mening dette miljøet har for enkeltpersonen (Løge, 2015). Jeg tolker det slik at ulike miljø eller kontekster, skaper ulike *affordances* ut i fra hvilket forhold barnet har til konteksten. For eksempel kan skogens kontekst, med dets underlag, vegetasjon og terreng gi mulighet til å skape mer variert lek (Osnes & Skaug, 2015). Osnes og Skaug (2015) mener at naturen gir flere handlingsmuligheter både for yngre og eldre barn. Jeg vil i denne teksten bruke både handlingsmuligheter og *affordances* om hverandre.

Brian Sutton-Smith (1987) har også skrevet et kapittel i *School Play – a source book - School play: a commentary*. Barn bruker stadig mer tid på skolen og har derfor mindre tid til seg selv, forholdet mellom skole og lek vil derfor være viktig å forstå (Sutton-Smith, 1987). Han hevder at ut i fra den forskningen han har lest, så er hverken skoler bra for lek eller lek så bra for skoler (Sutton-Smith, 1987). Sutton-Smith (1987) er kritisk til det han mener er romantisering av lek. Han påpeker at man må unngå å bruke og utnytte lek for å kontrollere barn (Sutton-Smith, 1987). Sutton-Smith (1987) sin påstand om at barn bruker mer tid på skole og har mindre tid til fritid og lek, kan man også finne igjen i Generell kommentar nr. 17 til Barnekonvensjonen. Artikkel 31 i Barnekonvensjonen *Convention on the rights of the child* handler blant annet om barns rett til fritid og lek (FN, 2013). Her påpekes det at det er svært viktig å tilrettelegge tid og sted for barns spontane lek, rekreasjon og kreativitet (FN, 2013). Barnekomitéen, er bekymret for at rettighetene i artikkel nr. 31 får for lite oppmerksomhet og har derfor skrevet en generell kommentar (FN, 2013). ”General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31).” (FN, 2013). Barnekomiteen mener barns rettigheter i artikkel 31 er truet i både rike og fattige land. Det kan være grunnet barnarbeid, husarbeid eller større krav til utdanningen og at dette er med på å redusere tiden barn har til å utøve retten til fritid og lek (FN, 2013). Blant annet skriver de at barns deltakelse i lek forsvinner på bekostning av skolens økte fokus på akademisk suksess (FN, 2013). Den generelle kommentaren avsluttes med å framheve blant annet betydningen av skolers virksomhet, hvor skolemiljøet burde spille en viktig rolle i å nå kravene om lek i artikkel 31 (FN, 2013). Slik som Øksnes og Sundsdal (2014), er jeg av den oppfatning at hovedbudskapet med kommentaren er at man må sikre at barn får tid og rom til spontan lek.

2.4.2 Har lek en plass i dagens skole?

Block og King (1987) skriver i innledningsvis i *School play. A source book* at lekens plass i skolen blir stadig mindre. ”In educators’ zeal to make school excellent and quietable places for students to work, we have made them inhospitable places to play.” (Block & King, 1987, s. ix). Denne utviklingen kan man også finne spor av i Norge. For eksempel kan man se endringer ved læreplanverkene. I Meld. St. 21 (2016-1017) (2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* skriver de at i Reform 97 skulle småtrinnets opplæring bygge på lek og aldersblandede aktiviteter i tillegg til organisert opplæring etter tema. Slik skulle skolefag gradvis bli introdusert på småtrinnet (Meld. St. 21 (2016-1017), 2017). Slik jeg ser det hadde man mer *tid* i Reform 97, både til lek og annen aktivitet. Ved å søke i *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) på ordet ”lek”, så dukket det opp 30 steder. Jevnt igjennom hele L97 i alle slags fagplaner dukket ordet lek opp - fra norsk tegnspråk til matematikk og til heimkunnskap. Slik jeg tolket L97 var lek framhevet som en metode for å oppnå læringsmål. For å illustrere dette har jeg hentet et læringsmål fra L97 sitt kapittel om matematikk. ”Leken står sentralt på dette trinnet (småskoletrinnet) og gjennom lek og spill kan elevene selv være med på å lage regler, lære seg å gjennomføre dem og se konsekvenser av sine valg.” (Veiteberg, 1996, s. 155). I Kunnskapsløftet (LK 06) ønsket man å starte arbeidet med de grunnleggende ferdighetene på 1.trinn (Meld. St. 21 (2016-1017), 2017). Slik ble timetallet utvidet for å arbeide med dette, i tillegg til at nasjonale prøver ble innført (Meld. St. 21 (2016-1017), 2017). Dette ga mindre tid til lek og mer tid til læring (Meld. St. 21 (2016-1017), 2017). I *Den generelle delen av planen* dukket ordet ”lek” opp to ganger, én i forbindelse med kreativitet og én om tradisjoner (LK 06, u.d). Selv om man ikke kan sammenlikne hele L97 med LK 06 sin generelle del av planen, så kan det likevel se ut til at lek hadde en mer sentral plass i L97. Dette stemmer overens med Block og King (1987) sine tanker om at skolen har blitt til en stille arbeidsplass for barn, uten plass til lek.

2.4.3 Ulike briller i synet på lek

Øksnes og Sundsdal (2017) innleder artikkelen sin *Leg er ikke en forberedelse til livet – om leg i SFO og skole* med å undre seg. Det hevdes at lek er barnets egentlige væremåte og livsform, hvorfor er ikke forskning mer opptatt av hva leken betyr for barna? Øksnes og Sundsdal (2017) påpeker at det vi lærer i vår utdanning om barns lek, påvirker de ”brillene” man ser med. Man kan si at man ser det man har lært seg å se (Øksnes & Sundsdal, 2017). Slik danner teorien grunnlag for hva vi ser. Lærer man at lek er til for læring og utvikling og slik er et viktig pedagogisk redskap for barns læring, vil det også være nytteverdien man ser

(Øksnes & Sundsdal, 2017). Man har derfor ikke lært å *se* egenverdi, kun nytteverdi (Øksnes & Sundsdal, 2017). Øksnes og Sundsdal (2017, s. 181) skriver "...ideen om, at det kun er det nyttig, som er værdifuldt, indtaget stadig flere områder af livet. Det gælder også synet på børns leg. Det er især blevet synlig inden for forskningen". Slik kan man si at mine "briller" er påvirket av min utdannelse som grunnskolelærer og spesialpedagog. Da dette former meg og min forforståelse, vil det også påvirke forskningen min. Lek kan for noen oppleves som noe hverdagslig og kan derfor lett bli for tatt for gitt. Kjetil Steinsholt og Silje Alise Ness (2016) skriver at "Hverdagslivet og det ordinære tas derfor stort sett for gitt." (Steinsholt & Ness, 2016, s. 12). Likevel er det i hverdagslivet og i det ordinære at man lærer om vennskap og kjærlighet, utvikler kommunikative ferdigheter, føler et mangfold av behov, smerte og begeistring og så videre (Steinsholt & Ness, 2016). Det ordinære er trivielt og uinteressant fordi det er normalt og vanlig, men hva som er ordinært - er personavhengig (Steinsholt & Ness, 2016). Slik tenker jeg at det også er med lek. Lek kan lett bli tatt for gitt, fordi det er så ordinært. Lek er noe alle har gjort og som barn "bare gjør".

Nancy R. King (1987) påpeker at for noen kan forskning på lek i skolen, oppleves som litt underlig. Man kan studere lek fra *utsiden* som en observatør, hvor man forklarer og beskriver leken ut i fra observasjoner (King, 1987). Ved å studere lek fra *innsiden*, tar man det deltagende barnets perspektiv (King, 1987). King (1987) mener at det er kun de som faktisk er involvert i aktiviteten som vet for sikkert om man faktisk leker. King (1987) mener at for å forstå lek fra barns perspektiv og barns definisjon av lek, er man avhengig av å spørre barna. Ved et utenfra perspektiv kan man tro at elevene bedriver lek, selv om de egentlig bare gjør en aktivitet, dette kan skape et feil perspektiv og forståelse av lek (King, 1987). Jeg tenker at dette også kan forstås motsatt, ved at noe man tror er en aktivitet, kan for elevene oppleves som lek. Slik som King (1987), mener Øksnes og Sundsdal (2017) at man ikke uten videre kan bestemme hva som er lek og ikke, da dette ikke nødvendigvis stemmer med barnas opplevelse. Hvis voksne spør "Hva leker dere?" tar man forgitt at barna leker, noe som kanskje ikke er tilfellet. Barn ser slik ut til selv å bestemme hva som er lek og hva som ikke er det, ofte i sammenheng med om det er morsomt eller ikke (Øksnes & Sundsdal, 2017). Hvis de voksne forsøker å styre barnas aktivitet, oppfatter barn det som arbeid, selv om aktiviteten er lekende og morsom (Øksnes & Sundsdal, 2017). Aktiviteter som blir omtalt som arbeid, er aktiviteter som blir vurdert, pålagt, vanskelig eller kjedelig (King, 1987). Nancy King (1987) har skrevet kapittelet "Elementary school play: theory and reacherch". Der skriver hun at en forutsetning for at barn skal se på en aktivitet som lek, er at de opplever deltakelsen i

aktiviteten som frivillig og uten dirkete tilsyn av lærere (King, 1987). Kategorien lek inneholder alle aktiviteter som er gøy eller som ikke oppleves som krevende (King, 1987). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i King (1987) sine tre kategorier for lek. Instrumentell lek, rekreasjonslek og ulovlig lek.

2.4.3.1 Tre kategorier lek

Her vil jeg kort introdusere King (1987) sine tre kategorier for lek, tilsammen mener hun disse utgjør barns perspektiv på lek i skolen. **Instrumentell lek** er aktiviteter som er organisert og vurdert av læreren (King, 1987). Dette kan innebære å se en videosnutt, holde på med bokstavleker eller historiefortelling og er ofte aktiviteter barn liker å gjøre av ulike grunner (King, 1987). Cheska (1987) forklarer instrumentell lek som når leken foregår *innenfor* skolens rammer og målsetting og elevene og lærerne ser på leken som en aktivitet som skal fremme læring. Dette er lærerstyrte aktiviteter som inneholder elementer av lek, hvor læreren kontrollerer situasjonen og hvor leken ikke skal ”forstyrre” læringsutbyttet (King, 1987).

Ulovlig lek er aktiviteter som går i mot skolens normer og regler, som å sende lapper, hviske eller tullefliring (King, 1987). Dette er lek som lærere opplever som plagsomt, de forsøker derfor å stoppe og kontrollere den, mens elevene forsøker å skjule den ulovlige leken (King, 1987). Cheska (1987) forklarer ulovlig lek som når elevene leker *med* skolens rammer. Med denne ikke-lekende ulovlige leken kommuniserer elevene at de er bevisst over at de blir manipulert og isolert av skolens maktstruktur (Cheska, 1987).

Den siste kategorien er **rekreasjonell lek**. King (1987) beskriver det som en aktiviteter som er frivillig, selvstyrt og lystbetont. Ordet rekreasjon betyr å *gi nytt liv* (Wikipedia, 2016). Begrepet dekker en menneskelig tilstand hvor man ”kommer til krefter” i det daglige, ved å frigi seg fra daglige gjøremål. Dette kan gjøres ved å bytte miljø eller gjøre noe som driver tankene vekk fra det dagligdagse, slik at man kan hvile og ta det med ro (Wikipedia, 2016). I skolen foregår rekreasjonell lek som regel i friminuttene (Cheska, 1987; King, 1987). Rekreasjonell lek foregår utenfor skolens rammer og mål, uten eller med minimalt tilsyn fra voksne (Cheska, 1987).

2.5 Lekens påvirkning

I dette siste delkapittelet vil jeg se på tre ulike forhold som kan påvirke og selv bli påvirket av lek. Ole Fredrik Lillemyr (2014) skriver om *Lek som mangfold*. Han skriver at forskning har vist at lek har betydning for barns trivsel og sosiale læring (Lillemyr, 2014). Helsedirektoratet (2015) har skrevet en kunnskapsrapport, med det formål å redegjøre for hva trivsel i skolen er. De beskriver også hva som kan påvirke elevers trivsel - blant annet betydningen av sosial tilhørighet. Lillemyr (2014) mener at lek kan påvirke flere sider ved barnets liv på skolen, blant annet trivsel, sosial kompetanse og sosial tilhørighet. Jeg vil derfor i avsnitt 2.5.1 beskrive sosial kompetanse, i 2.5.2 trivsel og i 2.5.3 sosial tilhørighet. Alle ses i lys av lek.

2.5.1 Sosial kompetanse

I dette delavsnittet vil jeg kort forklare hva sosial kompetanse er. Deretter vil jeg se på om sosial kompetanse kan styrkes ved lek, eller om lek kan styrke sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler om samspillet mellom hva man tenker, føler og handler i sosiale situasjoner (Ogden, 2015). Ogden (2011) mener sosiale ferdigheter er viktig, blant annet for å kunne mestre elevrollen. De legger også et grunnlag for å mestre utfordringer senere i livet (Ogden, 2015)

Debra Pepler (1987) skriver om lek og sosial utvikling. Pepler (1987) mener at lek og spesielt rollelek kan antas å bidra til utviklingen av sosiale ferdigheter og sosial forståelse. Dette da deltakelsen krever at barnet kan samarbeide, dele, vise empati og ta roller og vise en felles forståelse for regler (Pepler, 1987). Hun skriver at barn får støtte og tilbakemeldinger av sine lekekamerater under lek, noe som fører til at barna øver seg på og videreutvikler sin forståelse for sosiale regler og roller (Pepler, 1987). Barna påpeker raskt hvis noen "bryter" reglene i leken (Pepler, 1987). Pepler (1987) påpeker likevel at det er uenighet om det foregår læring - da spesielt sosial læring - under lek. De forskerne som er uenig mener blant annet at når det oppstår forhandlinger, kompromiss eller konflikter, så "dras" barna ut av leken (Pepler, 1987). Argumentet er derfor at mulig læring som oppstår under en slik situasjon (som forhandlinger og konflikter), vil foregå utenfor lekens rammer (Pepler, 1987). Pepler (1987) mener at det viktigste er ikke om det foregår sosial læring i leken eller ikke, det viktigste er at sosial lek og aktivitet skaper gunstige fordeler for eleven.

Ogden (2015) hevder at det er få eksempler på vellykket sosial påvirkning ved bruk av jevnaldrende. Margreta Öhman (2014, s. 149) er uenig og hevder at ” Når barn lykkes i sine samspill og leker med hverandre, utvikler de samarbeidsevne og fleksibilitet.”. Skaalvik og Skaalvik (2005) mener samarbeid mellom elever kan skape trygge og inkluderende sosiale miljø i klassen. Samarbeidssituasjoner kan gjøre at elever opplever tilhørighet, aksept, støtte og omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Lillemyr (2011) skriver at det ”sosiale livet” – som vennsrelasjoner i lek og fritid – også kan påvirke elevers selvoppfatning. Lillemyr (2011) mener lek står i særstilling når det kommer til barns utvikling av selvoppfatning, da det er en positiv selvopplevelse basert på trygghet og tilhørighet.

2.5.2 Trivsel

Jeg vil her forklare hva trivsel er og hvilken betydning trivsel kan ha for elevers skolehverdag. Til slutt vil jeg kort knytte betydningen av lek opp mot elevers trivsel. Melding til Stortinget 31 (2007-2008) (2008, s. 75) *Kvalitet i skolen* skriver at ”sosial tilhørighet og et godt læringsfellesskap er viktig for alle elevers læring og trivsel.”. Helsedirektoratet (2015) skriver at trivsel som begrep brukes om en subjektiv vurdering av livet, som på engelsk blir omtalt som well-being. ”... begrepet trivsel (...) favner flere dimensjoner som det å like seg, *finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære.*” (Helsedirektoratet, 2015, s. 7). Helsedirektoratet (2015) skriver at å ”like seg” gjenspeiles i positive emosjoner, som lykke og det å være fornøyd med livet. At man trives i oppveksten er viktig, da det gir et godt utgangspunkt for videre læring (Meld. St. 31 (2007-2008), 2008). Trivsel i skolesammenheng handler om at elever føler seg inkludert i det psykososiale miljøet på skolen og elevens glede og vurdering av egen erfaring på skolen (Helsedirektoratet, 2015). I følge Opplæringsloven (1998, §9a-3) er skoler pålagt å fremme et godt psykososialt miljø, hvor elever opplever trygghet og sosial tilhørighet. Helsedirektoratet (2015) mener elevers tilhørighet og samhandling med medelever i klassen kan bidra til å fremme trivsel, av ulike grunner. Som nevnt innledningsvis har lek betydning for elevers trivsel. Lekens betydning kan stimulere motivasjon og har betydning for læring, utvikling av relasjoner og styrking av selvoppfatning (Lillemyr, 2011). Helsedirektoratet (2015) mener at medelever har en sentral betydning for elevens trivsel, da samvær med medelever kan skape en følelse av sosial tilhørighet. ”Tilhørighet er behovet for å oppleve å høre hjemme og å være i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd.” (Helsedirektoratet, 2015, s. 10).

2.5.3 Sosial tilhørighet

I denne delen ser jeg nærmere på sosial tilhørighet. Hva er det og hvordan kan sosial tilhørighet og lek påvirke hverandre? Helsedirektoratet (2015, s. 10) beskriver det slik ”Tilhørighet er behovet for å oppleve å høre hjemme og å være i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd.” Helsedirektoratet (2015) mener at det via samhandling oppstår et felleskap som bidrar til utvikling av et sterkt og godt sosialt miljø som kan stimulere elevens opplevelse av tilhørighet i skolemiljøet. ”Tilhørighet uttrykkes i gleden over å være sammen, gjennom å gi hverandre bekreftelse og vise positive følelser.” (Öhman, 2014, s. 148). Tilhørighet kan komme til uttrykk ved sosial inkludering – *å få være med* (Öhman, 2014). Barn må vise at han/hun er en attraktiv lekekamerat og slik kvalifisere seg til å få tilhørighet i lekegruppa. Barn kan møte og bli kjent med andre barn ved lek (Öhman, 2014). Öhman (2014) mener lysten til å leke ser ut til å være medfødt og at leken drives av en *lyst* til å leke i tillegg til et behov for å bli akseptert og føle tilhørighet. ”Behovet for å ha venner og å bli godtatt blant jevnaldrende er en viktig drivkraft for den sosiale atferden.” (Ogden, 2015, s. 234). ”Skolen må legge til rette for positiv lek mellom barn. Bygging av vennskap og relasjoner gjennom leken vil styrke barnas kompetanse for samspill med andre barn i lek, men også gi dem godt grunnlag for en leken holdning til livet generelt.” (Lillemyr, 2014, s. 22).

3. Metodologi

Da jeg har valgt å bruke barn som informanter, vil barn i forskning være en rød tråd i dette kapitlet. Dette gjelder barn i kvalitativ forskning, barn som informanter, barn i intervjusituasjoner og ikke minst vil barn som informanter legge viktige premisser for etikken i forskningsprosessen. I dette kapitlet vil jeg etter beste evne bruke tykke beskrivelser av forskningsprosessen min. Dette for å styrke forskningstroverdigheten. Det betyr at en stor del av det metodologiske kapitlet vil forklare mine valg og refleksjoner. Denne delen kan derfor oppleves som svært personlig. Dette blant annet fordi jeg mener mine valg og refleksjoner har hatt stor innvirkning på min forskningsprosess. I delkapittel 3.1 forklarer jeg hva metodologi er og hvordan denne metoden har formet kapitlet. I 3.2 forklarer jeg hvilke valg jeg har tatt i den kvalitative metoden og begrunner hvorfor jeg har valgt å intervju elever. 3.3 beskriver min forståelse og tolkning av datamaterialet, med utgangspunkt i hermeneutikken og fenomenologien. I delkapittel 3.4 forklarer jeg hvordan forskningsprosessen min har foregått fra utvelgelsen av informanter til gjennomføring av intervjuene. I 3.5 forklarer jeg analyseprosessen fra transkribering fram til analyse. 3.6 handler om etikk i barneforskning og 3.7 handler om forskningens troverdighet. Formålet med dette kapitlet er å beskrive hvordan jeg gikk fram for å intervju tre elever om deres opplevelser av egen deltakelse på Bakketoppen.

3.1 Metodologi

I forskningsprosessen min har jeg gjort meg mange refleksjoner over tema som er knyttet til metoden og som ikke kun handler om framgangsmåten. Det er derfor naturlig for meg å fortelle om disse, da det har hatt stor betydning for forskningsprosessen min. Dette har ført til at jeg har valgt en metodologisk beskrivelse, da forskerens valg, forforståelse og plassering i feltet har stor betydning for forskningen. Dette vil jeg utdype i dette delkapitlet.

Metodologi er egentlig flere forskjellige metoder, praksiser og standarder som blir fulgt av deltakere i ulike studiefelt (Schensul, 2011). Ofte har metode og metodologi en tendens til å gli inn i hverandre i forskning, slik at det kan være vanskelig å vite hva som skiller den ene fra den andre (Schensul, 2011). Slik jeg tolker Schensul (2011), så beskriver han metode som en framgangsmåte, mens metodologi også beskriver tanken bak det man gjør. Metodologi handler om å forklare de beslutningene og den framgangsmåten man har benyttet og som har styrt forskningsprosessen (Schensul, 2011). I følge Schensul (2011) så kan forskeren gjøre

dette ved å beskrive sin egen forskningsstil, sine personlige forutsetninger og sine valg. Dette for at leseren skal kunne se hvordan det har påvirket forskerens datainnsamling, analyse og tolkning av forskningsdata (Schensul, 2011). Dette er en av grunnene til at jeg bruker mye tid på å beskrive ulike sider ved meg selv og min framgangsmåte (Schensul, 2011). Dette kan også føre til at andre forskere kan få tilgang til hvilke faktorer som har påvirket forskningen min (Schensul, 2011). Slik jeg tolker det, handler metodologi om at forskeren gjør forskningen sin transparent for leseren. Transparens handler blant annet om å gjøre rede for sine fortolkninger og forklare framgangsmåten i prosjektet og relasjoner i feltet (Thagaard, 2015).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

I dette delkapittelet skal jeg begrunne hvorfor jeg valgte å utføre kvalitative forskningsintervju med tre elever. For å belyse dette har jeg knyttet det til teori om kvalitative barneintervju. Først vil jeg si litt generelt om kvalitativ forskningsmetode og hvorfor jeg mener dette er en passende metode for forskningen min. Deretter vil jeg i avsnitt 3.1.3 utdype hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet med barn. I 3.1.4 forklarer jeg barns rettigheter til å bli hørt, mens 3.1.5 beskriver hvorfor jeg har valgt å intervju barn.

”Kvalitative metoder består av blant annet observasjon, intervju, analyse av tekster og opptak, til felles har de at de data som analyseres uttrykkes i form av tekst.” (Thagaard, 2015, s. 13 - 14). ”Kvantitative metoder vektlegger antall og utbredelse, mens kvalitative metoder framhever prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet.” (Thagaard, 2015, s. 17). I følge Thagaard (2015) er det svært karakteristisk ved kvantitativ forskning at man ønsker å få en forståelse for sosiale fenomener. I denne oppgaven innebærer dette at jeg har forsøkt å få en forståelse for elevers egne opplevelse av Bakketoppen, et område det er gjort lite forskning på tidligere. ”Kvalitative metoder er egnet til å studere tema som det er gjort lite forskning på fra før.” (Thagaard, 2015, s. 12). Gudmundsdóttir (2015) mener den kvalitative forskningens viktigste mål innenfor pedagogikken er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatning. Mitt valg av kvalitativ metode, kan slik begrunnes i hensikten med forskningen. Jeg ønsket å fremheve elevenes opplevelser, ved å gi tykke beskrivelser av elevenes dager på Bakketoppen. Dette henger sammen med min metodologiske forklaring. Man bør derfor ha mine beskrivelser av Bakketoppen i tankene når dette delkapittelet leses.

Kort fortalt har jeg valgt en kvalitativ metode i form av intervju med barn, da formålet med forskningen er å søke forståelse for elevenes opplevelser.

3.2.1 Kvalitative forskningsintervju med barn

I dette avsnittet skal jeg beskrive det kvalitative forskningsintervjuet og begrunne hvorfor jeg har valgt å intervju barn. Jeg vil blant annet trekke frem viktige momenter Eide og Winger mener man bør ha i tankene når barn intervjues. Til slutt vil jeg fortelle om mine egne forutsetninger for å intervju barn.

Kvale og Brinkmann (2015) skiver innledningsvis i boken ”*Det kvalitative forskningsintervju*” - hvis man ønsker å vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? Via samtaler lærer man folk å kjenne og lærer om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i (Kvale & Brinkmann, 2015). ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side.” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Grunnen til at jeg ønsket å intervju elever og ikke deres lærere eller foresatte, er fordi det er eleven selv som best vet hvordan det oppleves å være tiltaket. Eide og Winger (2003) skriver om hvordan man kan søke kunnskap fra barns ståsted. Forskning på barn og deres livsverden handler ikke bare om å søke kunnskap om selve barnet, men også om å søke kunnskap sammen med barnet (Eide & Winger, 2003). Barn har ofte en annen virkelighetsforståelse enn voksne, slik kan barns fortellinger sette i gang nye tankeprosesser hos voksne (Eide & Winger, 2003). ”Barns beskrivelser og vurderinger av sin virkelighet er viktige bidrag i arbeidet med å analysere og vurdere kvaliteten i de pedagogiske institusjonene.” (Eide & Winger, 2003, s. 17).

Eide og Winger (2003) mener at å intervju barn som metode er viktig for å kunne få innblikk i barns tanker, forutsatt at man innehar den rette kompetansen (Eide & Winger, 2003). I følge Eide & Winger (2003) er det viktig at barnets perspektiv og synspunkt får komme til uttrykk og at pedagoger lytter til dem og den kunnskapen barnet kan bidra med på en samvittighetsfull og forpliktende måte. Eide og Winger (2003, s. 14) skriver ”Vi ønsker at barn skal få ro og rom til å sette ord på sine erfaringer, synspunkter, reaksjoner og følelser” og at ”(...) barn skal få undre seg og bli møtt av en åpen, lyttende og anerkjennende voksenperson som har fokus på nettopp dette barnets perspektiv.”. Dette stemmer over ens med hva Fulland (2016) skriver i sin doktorgrad om at når man forsker på barns oppfattelser, må man anerkjenne barnets deltakelse. Eide og Winger (2003) mener at barneintervju

utfordrer forskeren til både etisk bevissthet, refleksjon og kontinuerlig vurdering. For å ivareta barnets integritet er det viktig at de som intervjuer barna har kunnskap om barn, kompetanse i metodens egenart og begrensninger, høy personlig integritet, sensitivitet ovenfor barns grenser og kunnskap om hvordan man kan og ikke kan anvende den informasjonen barna formidler (Eide & Winger, 2003). Dette stiller store krav til meg som forsker. Min utdanningsbakgrunn som grunnskolelærer og spesialpedagog, gjør at jeg har både teoretisk og praktisk erfaring i arbeidet med barn. I tillegg har jeg to yngre søsken som nå går på barne- og ungdomsskole, som jeg har intervjuet tidligere. Dette danner grunnlaget for min kunnskap om barn og min sensitivitet ovenfor barns grenser. Fra forskningsprosjektets start har jeg forsøkt å gjøre alle valg og avveininger med ”elevens beste” i tankene, spesielt i møte med ulike etiske og metodiske avgjørelser.

3.2.2 Barns rett til å bli hørt

I dette avsnittet vil barns rett til å bli hørt i forskning bli belyst, ved å se på hva som gjør barns syn på verden viktig. Barn er i stadig utvikling både kognitivt og fysisk og man kan muligens si at barndommen er det mest heterogene stadiet i livssyklusen (Barnekonvensjonen, 2003). Barn kan være i sårbare situasjoner av ulike grunner, dette mener Backe-Hansen og Frønes (2012) skaper behov for etiske og metodiske vurderinger. Hva barn mener er viktig for seg, er ofte ikke det samme som det voksne tror barn mener er viktig (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 18). I min forskningsprosess har det derfor vært viktig å lytte til det elevene forteller og ta utgangspunkt i dette. Når barnets opplevelser ikke stemmer over ens med min forforståelse, så velger jeg å lytte til barnet. Slik utvider også jeg min egen forståelse etterhvert som jeg jobber med datamaterialet. Backe-Hansen og Frønes (2012) mener man kan finne argumenter for at barn har *rett* til å delta i forskning, som en del av det å være medborger i samfunnet, men presiserer at barn *ikke* har en plikt i å delta. I FNs konvensjon om barns rettigheter, Barnekonvensjonen (2003) står det skrevet i artikkel 3 at alle handlinger som berører barn, skal ha barnets beste som et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 2003). Tidligere ble forskning gjort *på* barn og deres liv med fokus på problemer og avvik og hvor man i hovedsak brukte voksne som informanter (Backe-Hansen & Frønes, 2012). Situasjonen i dag er ganske annerledes, hvor forskning om tiltak for barn eller deres levekår, heller må begrunne hvorfor de *ikke* inkluderes (Backe-Hansen & Frønes, 2012). Artikkel 13 beskriver barnets rett til ytringsfrihet, blant annet retten til å meddele opplysninger og ideer, både muntlig og skriftlig (Barnekonvensjonen, 2003). Barns bidrag vil i noen sammenhenger være nødvendig for å få fram den kunnskapen man ønsker, da barn har kunnskap som voksne

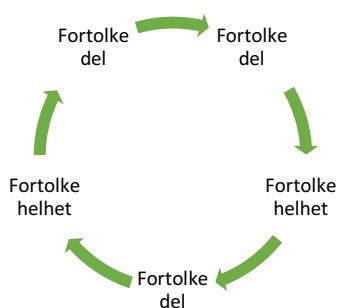
ikke har, men også fordi de ofte legger vekt på helt andre ting og har andre oppfatninger enn voksne om sin egen situasjon (Backe-Hansen & Frønes, 2012). Dette danner grunnlaget for mitt valg om å lytte til elevenes opplevelser av tiden på Bakketoppen. De har rett til å ytre sine meninger om sine opplevelser, så lenge de gjør det frivillig og under de rette forholdene.

3. 3 Min forståelse - Hermeneutisk fenomenologi

Dette delkapittelet handler om min forståelse i forskningsprosessen og i møte med datamateriale. Jeg vil forklare min forståelse ut i fra hermeneutikken (3.3.1) og fenomenologien (3.3.2).

3.3.1 Hermeneutikk – forståelsens filosofi

Gilje og Grimen (1996, s. 143) skriver at ”Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst.” Gadamer (2003) skriver at den hermeneutiske regel er at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Som en sirkelbevegelse finner man mening i helheten ved å se på delene, samtidig som delene gir mening til helheten (Gadamer, 2003). Det vil si at forståelsens bevegelser hele tiden går fra helhet til del og tilbake til helheten (Gadamer, 2003). ”Heidegger skriver at det som er avgjørende, er ikke på



Figur 1. Viser den Hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1996)

død og liv å komme seg ut av sirkelen, men heller å komme inn i den på riktig måte.” (Steinsholt, 1997, s. 168). Når man hører eller leser noe, tar man med seg sin forforståelse om innholdet, Gadamer (2003) påpeker at det er ikke slik at man bare glemmer alle sine meninger. I møte med sin egen, eller andres tekster, setter man dem alltid i sammenheng med sine egne meninger, men man setter også sine egne meninger i sammenheng med teksten (Gadamer, 2003). ”Den som vil forstå en tekst, må tvert imot være rede til å høre etter hva

den har å si.” (Gadamer, 2003, s. 38). Gadamer (2003) påpeker at man må være bevisst sin egen forutinntatthet, slik at man kan la teksten sin annenledeshet komme til syne. ”Forståelse betyr primært: å forstå seg selv i saken – og først dernest: å utskille og forstå den andres mening som sådan.” (Gadamer, 2003, s. 40). Jeg vil derfor i avsnitt 4.3.1 beskrive forforståelsen min, slik at leseren kan få en forståelse for hva som påvirker meg i forskningsprosessen min. Moderne hermeneutikk forsøker å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener og beskrivelse av hvilke vilkår som gjelder for at forståelse av mening skal være mulig (Gilje & Grimen, 1996). Gilje og Grimen (1996, s. 142)

skriver at ”Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må *fortolkes* for å kunne forstås. Fortolkning av meningsfulle fenomener er noe vi som sosiale aktører bedriver hele tiden.”. Figur 1 viser den Hermeneutiske sirkel, fortolkningen kan også erstattes med ”fortolkning av fenomen” og ”fortolkning av kontekst”. Min fortolkning av datamaterialet har slik vært påvirket av min forforståelse, men også ved å forstå helheten ut i fra deler og omvendt. Gilje og Grimen (1996) påpeker at den hermeneutiske sirkel henviser til begrunnelsessammenhenger. Skal man begrunne fortolkningen av en del av en tekst, må man vise til fortolkningen av hele teksten og omvendt (Gilje & Grimen, 1996). Slik jeg tolker det så kan metodologikapittelet mitt bidra til å beskrive hvordan jeg har tolket datamaterialet mitt. Mine beskrivelser av framgangsmåte og refleksjon i forskningsprosessen kan bidra til at leseren får en forståelse for min tolkning av datamaterialets helhet og dets deler.

3.3.2 Fenomenologi

Jeg vil her forklare hvordan jeg forstår fenomenologi og hvordan det kan bidra til å få en dypere forståelse for elevenes opplevelser av Bakketoppen. Kvale og Brinkmann (2015) ser på intervjupersonen som et subjekt, hvor intervjupersonen er deltaktiv i det kvalitative forskningsintervjuet ved å skape mening og forståelse om et bestemt tema. Subjektet er likevel ikke helt subjektivt, da man blir påvirket av omgivelsene om hva man snakker om og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens søken etter en dypere mening hos intervjupersonens erfaring tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen også kalt *fenomenologi* (Thagaard, 2015). ”Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem.” (Thagaard, 2015, s. 40). I dette forskningsprosjektet ønsker jeg derfor å skape en dypere forståelse for elevenes meninger og opplevelser fra Bakketoppen. For at forskningen skal være transparent, har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser. De tykke beskrivelsene kan blant annet bidra til at leseren får innsikt i ulike aspekter som kan påvirke eleven og elevens svar. Fenomenologien bidrar til at de tykke beskrivelsene kommer fram, blant annet ved å beskrive intervjusituasjonen, min relasjon til elevene og Bakketoppens kontekst. Min forskningsprosess er derfor preget av hermeneutikken og fenomenologien. Elevenes subjektive opplevelser blir tolket av meg i sin helhet og i deler, både ved uformelle observasjoner, intervjusituasjoner, transkripsjon og ved analyse.

3.4 Min forskningsprosess

Dette delkapittelet handler om forskningsprosessen og er inndelt i seks avsnitt. 3.4.1 handler om min forforståelse og forutsetninger for forskningsprosessen. 3.4.2 beskriver mine utvalg og observasjoner. 3.4.3 presenterer informantene mine og 3.4.4 utformingen av intervjuguiden. Avsnitt 3.4.5 beskriver forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene. Til slutt ser 3.4.6 på hvordan eleven kan føle seg forpliktet til å svare av usynlige kontrakter.

3.4.1 Forforståelse og forutsetninger for forskningsprosessen

Man må være bevisst på hvordan man velger ut informanter, for å unngå å stigmatisere barn, spesielt når man snakker med barn i ”utsatte posisjoner” (Eide & Winger, 2003). Da jeg bestemte meg for å skrive om elevers opplevelser, var jeg svært usikker på om jeg klarte å finne noen som ønsket å være informanter. Min hovedbekymring var at jeg trodde - som Eide og Winger skriver - at elevene kunne oppleve stigmatisering eller ubehag, fordi de var barn i ”utsatte posisjoner”. Jeg trodde at det kunne være ”sårt” for elevene å snakke om tiltaket og at det ville by på utfordringer, da jeg spurte elevene og deres foresatte om samtykke til deltakelse. Dette viste seg å ikke være tilfellet. Jeg ble møtt i døra av mine egne forforståelser og ble svært positivt overrasket. Ved forespørsel om deltakelse svarte alle tre elever og deres foresatte ja. En av de foresatte ga til og med Bakketoppen en tilbakemelding, hvor vedkommende uttrykte at det var svært flott at barnet fikk fortelle om hverdagen sin. Dette ga meg et nytt perspektiv på forskningen min. I stedet for at Bakketoppen ble forbundet med noe negativt, så kunne Bakketoppen bli sett på som noe positivt. Elevenes reaksjoner på forespørsel om deltakelse vil bli beskrevet i neste avsnitt.

3.4.2 Strategisk utvalg og uformelle observasjoner

Da jeg hadde bestemt meg for å intervjuere elever, så måtte jeg tenke på *hvilke* elever jeg skulle intervjuere. Jeg ønsket å snakke med elevene om deres tid på Bakketoppen mens de fortsatt var der, da kunne jeg være tilstede på tilbudet og se hvordan dagene var tilpasset den enkelte. I tillegg fikk jeg muligheten til å danne en relasjon med elevene, denne relasjonen kunne føre til at elevene var mer åpne med meg om sine opplevelser, enn om jeg hadde vært en fremmed. Jeg bestemte meg derfor for å intervjuere elever som var på tiltaket, et annet kriterie var at elevene hadde vært på tiltaket over en lengre periode. Det ble altså gjort et strategisk utvalg. ”Strategisk utvalg er når man velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver.”(Thagaard, 2015, s. 60). Jeg tilbrakte tilsammen 13 dager på tiltaket fordelt på

de tre fokuselevene. Dette ga meg et innblikk i hvordan dagene på Bakketoppen var lagt opp og tilpasset hver elev. Disse uformelle observasjonene dannet grunnlaget for utformingen av intervjuguiden min. Det jeg opplevde som mest verdifullt, var at jeg kunne danne relasjoner med elevene for dermed å skape trygge rammer for intervjuene.

3.4.3 Presentasjon av informanter

I dette avsnittet vil jeg presentere alle informantene mine. Da utvalget mitt er lite, vil jeg anonymisere indirekte personopplysninger, som kjønn, alder og tiltakets navn. Mest sannsynlig vil ikke dette påvirke leseres forståelse av oppgaven i særlig grad. Jeg vil kort beskrive de tre informantene og deres reaksjoner da jeg spurte om de ønsket å delta i forskningsprosjektet mitt. De tre elevene går i tre ulike klassetrinn, fra 3. - 7. klasse. Jeg vil utdype mer om prosessen bak anonymisering og indirekte personidentifikasjon i delkapittel 3.6. I tillegg til å anonymisere elevenes klassetrinn, har jeg gitt elevene dobbeltkjønnede navn. Av den grunn vil jeg bruke ordet *hen* når jeg omtaler elevene, i stedet for han eller hun. Nylund og Benestad (2017) skriver i *Store medisinske leksikon* at ”hen” blant annet kan brukes om personer som er av ukjent kjønn, i stedet for han/hun eller vedkommende. Intervjuene av Robin og Alex ble gjort på deres nest siste dag på Bakketoppen. Chris ble intervjuet når hen enda hadde noen uker igjen. De tre elevene hadde ulike aktiviteter og dagsplaner på Bakketoppen. Derfor ble forskningsprosessen min i form av forespørsler om deltakelse, framgangsmåter og intervju tilpasset den enkelte. I neste avsnitt vil jeg fortelle hvordan jeg innhentet samtykke, hvordan jeg spurte elevene om de ønsket å delta og til slutt litt om selve intervjusituasjonen.

Jeg snakket med Robin, Alex og Chris om at jeg ønsket å intervjuere elever på Bakketoppen og fortalte litt om hva det innebar. Da de tre elevene ga positiv respons på dette, sendte jeg med de brev hjem til foresatte om samtykke, se vedlegg 1. Da jeg spurte Chris om hen ønsket å delta på et intervju lyste eleven opp og sa med et stort smil ”JA! Vil du virkelig intervju meg?”. Før jeg rakk å spørre Alex, kom hen meg i forkjøpet ”Du kan gjerne intervju meg, hvis du ønsker det”. Da elevene kom tilbake med underskrevne samtykkeskjema, spurte jeg nok en gang om de ønsket å delta. Jeg utdypet også mer om hva det innebar å delta på et intervju. Alle elevene svarte nok en gang at dette ønsket de. Før intervjuet forklarte jeg elevene at de kunne fortelle fritt om sine opplevelser og at det ikke fantes noen rette eller gale svar. Vi snakket også om anonymitet, bruk av båndopptaker, frivillighet og jeg fortalte også at

elevenes stemme og meninger var veldig viktig, da vi voksne ikke kunne vite hvordan de følte eller tenkte.

3.4.4 Intervjuguide

En intervjuguide må tilpasses det enkelte barnet (Eide & Winger, 2003). De tre intervjuguidene kan ses i vedlegg 3. Der kan man se at hver intervjuguide er tilpasset enkelteleven, til tross for at selve innholdet er forholdsvis likt. I følge Eide & Winger (2003) er det viktigste ved barneintervju å vite hvorfor man vil snakke med barna og tenke på hvilke spørsmål man vil stille og hvilke man ikke bør stille. Da jeg utformet intervjuguidene var det flere ting jeg hadde fokus på. Hovedmålet var å søke etter elevenes opplevelser av sin deltakelse på Bakketoppen. I utarbeidelsen av intervjuguidene tok jeg i bruk egne opplevelser fra min deltakelse på Bakketoppen. ”Intervju med barn er en samtale der målet er å få vite hva barna tenker og mener om ett eller flere temaer.” (Eide & Winger, 2003, s. 54 - 55). Hvis intervjuet oppleves som stressende for barnet, må man avbryte intervjuet (Eide & Winger, 2003). Man må alltid tenke på barnets beste og ikke la det gå på bekostning av å skaffe seg ”gode” data (Eide & Winger, 2003). Jeg valgte derfor å ikke spørre om det som kunne være sensitivt, ting eleven kunne oppleve som ubehagelig eller liknende. Jeg forsøkte også å konkretisere spørsmålene ved å knytte de til de ulike aktivitetene hver enkelt elev deltok i på Bakketoppen. Det ble veldig mange spørsmål i intervjuguiden. Jeg valgte å gjøre det slik da jeg av tidligere erfaring med barneintervju oppdaget at barn ofte svarer kortfattet. Slik kunne jeg støtte meg på oppfølgingsspørsmålene ved behov. Intervjuguiden ble derfor lang, men jeg valgte ut spørsmål som passet underveis i intervjusituasjonen.

3.4.5 Forberedelser og gjennomføring av intervju

I dette avsnittet vil jeg etter beste evne bruke tykke beskrivelser av de tre intervjuene, da disse er utgangspunktet for den videre forskningsprosessen min. Jeg vil først presentere hver elev sin intervjusituasjon, før jeg deretter forteller om mine refleksjoner i etterkant av intervjuene.

Robin

Intervjuet med Robin kan best beskrives som et heldagsintervju, hvor jeg forsøkte å la intervjuet skje på elevens betingelser. Dette resulterte i 14 opptaksklipp, gjort på fire ulike steder. Dette var det mest utfordrende og lærerike intervjuet av dem alle. Etter å ha innhentet muntlig samtykke enda en gang, viste Robin meg et prosjekt hen jobbet med på sløydrommet. Mens Robin sagde, filte, skrudde og hamret i vei, forsøkte jeg å starte intervjuet. Oppstarten

opplevdes som utfordrende, da eleven svarte i enstavelsesord. Men etterhvert som vi forflyttet oss fra sløydrommet, ”løsnet” det litt og praten fikk mer flyt. Jeg fikk hjelpe Robin mens vi dekket på bordet og hen fikk ansvar for diktafonen. Jeg opplevde at Robin nå følte seg mer trygg i situasjonen. Under en av intervjusituasjonene kjørte vi en tralle mellom kjøkkenet og spiserommet. Robin satt oppå tralla og jeg trillet. Vi lekte og intervjuet samtidig. Det ble mer billyder, skrensing og lek enn intervju, men dette mener jeg ufarliggjorde intervjusituasjonen. Etter lunsj kjørte vi til en skøyteis. Denne kjøreturen opplevdes av meg som en svært god intervjusituasjon, samtidig som jeg hele tiden måtte gjøre etiske avveininger og valg for å ivareta Robin. Under kjøreturen satt eleven og læreren i forsetet og jeg i baksetet. På den ene siden tenkte jeg at jeg ikke burde intervju Robin nå, da læreren var til stede. På en annen side spurte Robin selv om vi ikke skulle fortsette med spørsmålene. Da det var Robin som spurte om å fortsette og jeg opplevde hen som trygg på situasjonen, så stilte jeg noen spørsmål. Jeg understrekte nok en gang at vi kunne avslutte intervjuet når som helst. Under bilturen opplevde jeg Robin som avslappet, av og til svært engasjert i å svare men også litt opptatt med å spille mobilspill eller å vise meg bilder av familien sin. På tur hjem spurte hen om jeg ikke kunne stille noen flere spørsmål og eleven ønsket også å intervju meg om hvordan dagen min var. Mine etiske refleksjoner fra denne intervjusituasjonen vil bli drøftet i delkapittel 3.6.

Chris

Chris likte å bli inkludert i alt som skjedde på Bakketoppen og jeg oppfattet det slik at hen ikke ønsket å bli tatt ut av undervisningen. Chris fikk bestemme tidspunkt og sted for intervjuet, dette for å ivareta medbestemmelse og frivillighet. Da Chris sa at hen ønsket å snakke, fikk hen bestemme hvilket rom vi skulle være på, hvor vi skulle sitte og hvor lenge vi skulle snakke. Eleven henviste meg til en av to godstoler på et klasserom, hvor vi begge hadde utsikt ut vinduet til ekornene som var utenfor. Under intervjuet hadde Chris mulighet til å se ut på naturen, men hen snudde seg ofte mot meg og svarte bestemt. Ofte med et smil. Jeg forsøkte å ta i bruk bilder jeg hadde tatt av de ulike aktivitetene, men opplevde at det ikke var så hensiktsmessig i dette tilfellet. Jeg opplevde atmosfæren som lett og god og mener at dette kunne komme av at intervjuet foregikk på Chris sine premisser. Chris valgte selv å avslutte midt i intervjuet, da hen ønsket å gå tilbake til undervisningen. Neste uke spurte jeg Chris om hen kunne tenke seg å fortsette intervjuet, Chris fortalte da at hen ikke ønsket dette, fordi hen hadde en dårlig dag. Chris mente dette kom til å påvirke hvilke svar hen kom til å avgi. Dette respekterte jeg, med det resultat at jeg ikke fikk snakket med Chris om alt jeg ønsket.

Alex

Intervjuet med Alex foregikk som to samtaler i løpet av samme dag. Hen fikk selv bestemme når og hvor vi skulle snakke sammen, da jeg ikke ønsket å dra hen bort fra en aktivitet hen selv ønsket å delta på. Da Alex ønsket å starte, bestemte hen hvor vi skulle sitte, hen ønsket ikke å gjøre noen andre aktiviteter samtidig som vi snakket. Eleven satte seg i en stol og indikerte at jeg skulle sitte ved siden av. Vi ble slik begge sittende vendt ut mot vinduet. Slik hadde vi muligheten til å se ut på trær og ekorn, jeg opplevde likevel at Alex ofte snudde hele seg mot meg når vi snakket sammen. Jeg opplevde det som en behagelig atmosfære, med mye smil og latter. Jeg opplevde Alex som litt usikker på intervjusituasjonen i starten, men at hen raskt ble ”varm i trøya”.

Mine refleksjoner i etterkant

Jeg forsøkte å la elevene sette rammene for intervjuene, slik at de foregikk på deres premisser. Dette var viktig for meg, da jeg ønsket elevene skulle ha en positiv erfaring med intervjusituasjonen. Jeg forsøkte også å la elevene bestemme selv hvor og når de ønsket å bli intervjuet. Dette var for å ivareta elevenes opplevelse av frivillighet og trygghet ved deltakelse. Felles for alle intervjuene var at jeg hadde ”elevens beste” i tankene, samtidig som jeg ønsket at elevenes svar skulle styre samtalen. Eide & Winger (2003) mener at å la intervjupersonen få innflytelse på intervjuets fokus og innhold, er et viktig poeng i intervju med barn. På en annen side var jeg klar på hva jeg ønsket å få ut av intervjuet, jeg ønsket elevenes opplevelser ved tiltaket. Jeg ønsket *ikke* å snakke om tema som kunne oppleves som ubehagelig for elevene. Dette førte til at jeg i hovedsak spurte om hva som var ”fint og flott” og unngikk ting som kunne være vanskelig og ubehagelig. Dette er en faktor som kan påvirke både funnene og drøftingen min. Ved å være genuint interessert og vise respekt for barnets ståsted, erfaringer og synspunkter, kan det bidra til å tolke inntrykk og skape legitimitet for at det er mange forståelsesmåter og synspunkter som er mulig (Eide & Winger, 2003).

3.4.6 Forpliktende svar og usynlige kontrakter

I intervju med barn, så er det flere faktorer som kan påvirke hvilke svar elevene gir. Hundeide (2003) skriver om forpliktende forhold som normalt vil oppstå mellom en voksen og et barn i en intervjusituasjon. Jeg gjorde meg flere etiske refleksjoner da jeg vurderte hvordan jeg ville gjøre utvalget mitt. Etter å ha tilbrakt noen dager på Bakketoppen, ble jeg godt kjent med elevene og opplegget deres. En utfordring med dette når jeg skulle intervju elevene, var i hvilken grad relasjonen og kjennskapen min til tiltaket påvirket elevene. Hundeide (2003, s.

181) forklarer at ”barn kan svare voksne det de opplever som passende i en gitt situasjon, avhengig av hva de tror den voksne er ute etter.”. Slik kan eleven justerer seg til selve innholdet eller meningen i det de antar at intervjupersonen er ute etter (Hundeide, 2003). Dette kan i noen tilfeller føre til at barnets svar blir preget av en intuitiv gjetning basert på ulike holdepunkter i situasjonen og hvilke svar intervjupersonen søker (Hundeide, 2003). Også relasjonen mellom eleven og den voksne kan påvirke elevens svar. ”Både barn og voksne opplever normalt en kontraktmessig forpliktelse til å være i ”samklang” eller ”kongruens” med det de tror forventes av dem i en gitt situasjon overfor gitte personer.” (Hundeide, 2003, s. 183). Ved å spørre ”Hva synes du er fint med Bakketoppen?” er det underforstått at det er fint på Bakketoppen. Hvis dette ikke er altfor avvikende med elevens oppfatninger, vil barnet stort sett føle seg forpliktet til å akseptere det (Hundeide, 2003). Hundeide (2003) påpeker at dette særlig er tilfellet ved en høytidelig situasjon hvor barnet blir intervjuet av en voksen. På en side kunne elevene se på meg som en del av Bakketoppens lærere. Dette kunne føre til at de ikke turte å fortelle meg sannheten slik de oppfattet den, da de ikke ville ”skuffe” meg. På en annen side kunne elevene føle at det var trygt å være ærlig på grunn av relasjonen vår. Hvis jeg hadde vært en fremmed forsker, kunne elevene hatt et ønske om å beskytte seg selv, eller Bakketoppens ”rykte”. Hundeide (2003) sine tanker om relasjonen og forventningen sin påvirkning av elevens svar, må tas i betraktning når man leser. Selv om jeg opplevde at elevene ga ærlige svar, kan elevene ha følt at de svarene de ga meg var det jeg forventet av dem. Mine observasjoner og relasjoner med elevene ga meg bedre innsikt i hverdagen deres på Bakketoppen. Denne kunnskapen tok jeg i bruk da jeg laget intervjuguiden, men den påvirket også drøftingen av datamaterialet mitt.

3.5 Analyseprosessen

For å få en forståelse for analyseprosessen, vil jeg forklare framgangsmåten min og de refleksjonene jeg gjorde meg før- under- og etter datainnsamlingen. Avsnitt 3.4.1 beskriver hvordan jeg transkriberte intervjuene. 3.4.2 beskriver hvordan jeg gikk fram for å kode og kategorisere. 2.4.3 handler om analyse med mening og 2.4.4 beskriver meg som en *reisende*.

I analyseprosessen har fokuset mitt vært på *hva* elevene sier, ikke *hvordan* de sier det. Selv om min forforståelse har preget arbeidet mitt, har jeg forsøkt å ha en åpen, ikke-dømmende holdning. Det vil si at jeg har latt datamaterialet mitt bestemme retningen i forskningsprosessen min. Noe annet som også har påvirket prosessen, er tiden jeg har vært på

Bakketoppen, med uformelle observasjoner, inntrykk og mine relasjoner til informantene og lærerne på tiltaket. Man kan si analyseprosessen min startet allerede da jeg bestemte meg for å skrive om Bakketoppen. Jeg hadde også lest teori om intervju med barn, to rapporter om deltidstiltak og annen litteratur jeg mente var relevant for temaet. Først hadde jeg mine fordommer og forforståelse i fra tidligere erfaring og utdanning, ut i fra dette leste jeg teori og analyserte transkripsjonene mine. Under analysen oppdaget jeg at jeg manglet teori som omhandlet elevenes opplevelser av blant annet lek og trivsel. Jeg leste derfor mer teori på feltet. Igjen oppdaget jeg at jeg manglet teori. Slik gikk jeg fra å se på deler (teori) til å se på helheten (analysen) og omvendt. Min analyseprosess kan slik sies å likne på den hermeneutiske sirkel, i lys av fenomenologien, fordi jeg gikk fram og tilbake mellom helheten og deler. Ved å jobbe med datamaterialet på en hermeneutisk måte, fikk jeg større forståelse for fenomenet – elevenes opplevelser. Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219).

3.5.1 Transkribering

Intervjuene ble transkriberte til skrevet tekst. Mens intervjuet er en samtale mellom to mennesker ansikt til ansikt, vil transkripsjonen omgjøre dette til en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette danner grunnlaget for de empiriske dataen man tar i bruk i intervjuprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen er et verktøy for fortolkningen av det som blir sagt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å endre elevenes dialekt til bokmål for å unngå indirekte identifikasjon av bosted. Det ble også brukt diktafon under alle opptakene, noe som det var informert om i samtykkeerklæringen. De elevene som var nysgjerrige, fikk se hvordan den fungerte.

3.5.2 Koding og kategorisering

I min analyse ønsket jeg å være åpen når jeg leste transkripsjonene. Jeg hadde derfor ingen forhåndskoder. Det jeg derimot hadde var min forforståelse, som påvirket hva jeg trodde jeg kunne komme til å finne. Koding kan brukes som en forberedelse for analyse, hvor kodingen bryter ned teksten i mindre enheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver så leste jeg først gjennom utskriftene, før jeg deretter kodet relevante avsnitt. Da jeg leste over intervjuenes transkripsjon fant jeg forskjellig data om elevenes opplevelser som jeg opplevde som viktig. Jeg forsøkte å finne koder og kategorier ut i fra hva elevene snakket om. Disse kategoriene var uformelle og jeg ønsket derfor mer teoretisk forankring. Et eksempel på dette var da jeg fant at ”lek” var en kategori. Jeg fant derfor mer teori om lek

som resulterte i kodene: rekreasjonell-, instrumentell- og ulovlig lek. Slik gikk jeg over transkripsjonene på nytt og kodet og kategoriserte ut i fra den nye kunnskapen og teorien jeg hadde. Koding fører ofte til *kategorisering*, som innebærer at mening i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). I min analyse har jeg benyttet meg av datastyrte koder. Datastyrte koder er når man starter analysen uten koder men at de utvikles igjennom tolkning av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Nøye koding av transkripsjoner kan gjøre at forskeren blir kjent med detaljene i materialet og det kan gi en nyttig oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.3 Analyse med mening

Jeg har valgt å fokusere på *hva* elevene sier om sine opplevelser, ikke *hvordan* de sier det. En meningstolkning utvider den opprinnelige teksten ved å ta i bruk hermeneutiske lag, for å muliggjøre forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske meningsfortolkningen har flere prinsipp for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) har bearbeidet og utvidet Radnitzky sine hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av de. Som tidligere beskrevet er *Den hermeneutiske sirkelen* en kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne prosessen starter med en uklar og intuitiv forståelse av tekstens helhet, før man fortolker tekstens ulike deler, som deretter settes i ny relasjon med helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske sirkelen åpner for stadig dypere forståelse av meningen. Et annet prinsipp er at når man fortolker en tekst, vil personens forutsetninger bygge på personens forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikken har ingen trinnvis metode, men har som formål å sikre gyldige fortolkninger av ulike typer tekster. Dette har jeg gjort når jeg presenterer og drøfter funnene mine. Blant annet har jeg latt elevenes sitater være forholdsvis uendret, så lenge jeg ikke må legge til noen ord for at leseren skal forstå sammenhengen. Dette gjør at leseren selv kan danne seg noen tanker om hva elevene mente, men også for å vise hvordan jeg tolket utsagnene. Dette mener jeg kan styrke transparensten i forskningsprosessen min.

3.5.4 Den reisende

Kvale og Brinkmann (2015) bruker to ulike metaforer for intervjueren, *gruvearbeideren* som kunnskapsinnhenter og den *reisende* som en slags kunnskapskonstruksjon.

Gruvearbeidermetaforen forstår kunnskap som et skjult metall, hvor intervjueren er en gruvearbeider som henter fram det verdifulle metallet og graver fram gullkorn (Kvale &

Brinkmann, 2015). Metaforen om den reisende ser på intervjueren som en reisende undervis til et fjernt land, som vandrer igjennom landskapet og deltar i samtaler med folk hen treffer på veien (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metaforen opplever jeg passer med mine uformelle observasjoner på Bakketoppen. Intervjueren utforsker ulike deler av landet, streifer omkring med lokalbefolkningen, stiller spørsmål og oppfordrer dem til å fortelle sine egne historier (Kvale & Brinkmann, 2015). Reisen kan føre til mer enn bare kunnskap, den kan også skape refleksjon og ettertanke og slik skape en ny selvinnsikt hos intervjueren og den kan også avsløre verdier og tradisjoner som er tatt for gitt i den reisendes hjemland (Kvale & Brinkmann, 2015). Når intervjueren oppfattes som en reisende vil intervju og analyse ses som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap med vekt på den fortellingen publikum vil få høre (Kvale & Brinkmann, 2015). Beskrivelsen av den reisende er slik ganske treffende for forskningsprosessen min. Jeg har deltatt på Bakketoppen og gjort uformelle observasjoner av elevenes hverdag. Dessuten har jeg deltatt i lærernes diskusjoner både før og etter elevenes ankomst. Dette har ikke bare gitt meg innsikt i ulike perspektiver på elevenes dager på Bakketoppen, men det har også bidratt til utformingen av intervjuguidene og gjennomføring av intervjusituasjonene. Å delta på Bakketoppen gjorde det lettere for meg å få en innsikt i elevenes hverdag og enklere å tilpasse blant annet intervjuguide og intervjusituasjon til hver enkelt elev.

3.6 Etikk i barneforskning

Dette delkapittelet handler om etikk ved barneintervju, hvor jeg vil knytte teori om etikk opp mot mine egne etiske refleksjoner i denne forskningsprosessen. 3.6.1 handler om etikk i barneforskning. Avsnitt 3.6.2 forklarer hvordan jeg etter beste evne strebet etter å alltid ha barnets beste i tankene. I 3.6.3 beskriver jeg tilrådingen fra NSD og hvordan dette påvirket anonymiseringen av indirekte personidentifiserbare opplysninger. Backe-Hansen (2009) skriver på etikkom.no om barn i forskning. De mener at forskning om barn og deres liv og levevilkår er verdifullt og viktig og at barn og unge er sentrale bidragsytere (Backe-Hansen, 2009). De understreker også at barn og unge kan trenge beskyttelse som forskningsdeltakere og at både metode og innhold må tilpasses barnets alder og individuelle situasjon (Backe-Hansen, 2009).

3.6.1 Etikk

I metodologikapittelet har jeg belyst mange av de valgene jeg har gjort i løpet av forskningsprosessen, i tillegg til noen etiske refleksjoner. I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn på det etiske aspektet ved forskningsprosessen min, i tillegg til mine egne refleksjoner. Når man forsker på og med utsatte barn, mener Øverlien (2013) at etikken kan være svært utfordrende. Derfor har jeg etter beste evne forsøkt å holde en høy etisk standard under hele forskningsprosessen. Øverlien (2013) mener at en barneforskers syn på barn som sårbare, kan føre til at man begrenser eller til og med umuliggjør barns muligheter til å delta i forskning. ”barn kan inte ses som så ömtåliga och i behov av vuxnas skydd att de tystas och hindras från att göra sin röst hörd, även i frågor som direkt berör dem.” (Øverlien, 2013, s. 11). Slik jeg tolker Øverlien (2013) må man ikke se på barn som så sårbare, at voksnes beskyttelse fører til at barna blir brakt til stillhet. Det kan føre til at deres stemme ikke blir hørt, selv i saker som angår de direkte. På en annen side skal man ivareta barnet på best mulig måte og alltid ha ”barnets beste” i tankene (Barnekonvensjonen, 2003). Mine informanter kan ses på som en sårbar gruppe elever. Men som Øverlien sier, så har elevene rett til å bli hørt, spesielt i saker som angår dem direkte. Øverlien (2013) henviser til Alderson & Morrow (2004) som sier at når barn blir spurt om å delta i forskning, er de ofte positiv til å fortelle om hva de synes og til å bli lyttet til. Jeg opplevde positiv respons fra både elever og foresatte ved forespørsel om deltakelse.

3.6.2 Barnets beste

Jeg gjorde meg mange etiske refleksjoner under forskningsprosessen. Det å alltid ha ”elevens beste” i tankene opplever jeg har hjulpet meg med å ta vanskelige valg. For det første mener jeg min relasjon med elevene skapte en trygghet i intervjuet. Den bidro til å ufarliggjøre situasjonen og jeg kunne tilpasse intervjusituasjon og spørsmålene på elevenes premisser. For det andre forsikret jeg elevene flere ganger om at det ikke fantes noen rette eller gale svar og at svarene ikke ville bli fortalt videre til andre. De ville kun bli brukt anonymt i min forskning. For det tredje var mitt hovedfokus på elevens beste. Jeg forsøkte derfor å skape en så trygg intervjusituasjon som mulig og lot elevene få bestemme både tid, sted og hvor vi skulle sitte. En annen utfordring med det strategiske utvalget, var hvor gjenkjennelig informanter var for andre. Dette er nærmere beskrevet i neste avsnitt.

3.6.3 Norsk senter for forskningsdata

Etter å ha bestemt meg for å intervju tidligere elever på Bakketoppen, sendte jeg inn et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD tilrådte at prosjektet kunne gjennomføres, se vedlegg 2. De forutsatte at frivillighet, taushetsplikt, konfidensialitet skulle bli ivaretatt under rekruttering av utvalget. I NSD sin tilråding sto det at jeg skulle unngå å stille elevene spørsmål om andre enkeltelever, dette for å unngå opplysninger om tredjepersoner, noe jeg derfor unngikk. Da jeg underveis i forskningsprosessen bestemte meg jeg for å intervju elevene som fortsatt var på tiltaket, sendte jeg et endringsskjema. Her informerte jeg om hvordan jeg ville rekruttere informanter. Først ville jeg spørre elevene om de ønsket å delta, deretter sende med et samtykkeskjema til deres foresatte. Hvis de foresatte hadde signert, ville jeg spørre elevene på nytt, slik at de hadde mulighet til å trekke seg. NSD godkjente rekrutteringsendringene mine og presiserte at det viktigste var at jeg ikke fikk utlevert kontaktopplysninger uten foresattes godkjenning og at frivilligheten i rekrutteringen ble ivaretatt. Dette gjorde at de eneste personopplysningene jeg hadde var elevenes fornavn. Jeg visste hverken etternavnet deres eller navnene til deres foresatte. Etter at jeg hadde mottatt samtykkeerklæringen fra elevens foresatte brukte jeg tid på å forklare elevene om frivillighet, taushetsplikt, ingen rette/gale svar og bruk av båndopptakeren som tidligere forklart. Jeg har derfor fulgt NSD sine retningslinjer og tilbakemeldinger etter beste evne.

I tilrådingen fra NSD skrev de også at datamaterialet skulle anonymiseres ved prosjektets slutt, blant annet ved å slette direkte personopplysninger og ved omskriving av indirekte personopplysninger. Direkte identifiserbare opplysninger er opplysninger som navn eller fødselsnummer (Langtvedt, 2009). Opplysninger som er indirekte identifiserbare er når man via en kombinasjon av disse opplysningene likevel klarer å identifisere personen (Langtvedt, 2009). I følge Langtvedt (2009) så kan indirekte identifisering skje både tilfeldig og systematisk. Et eksempel på dette er hvis man får vite skolenavn, klassetrinn og kjønn, da en slik kombinasjon gjør at opplysningene peker på et lite antall personer (Langtvedt, 2009). Jeg har derfor forsøkt å ivareta elevenes anonymitet etter beste evne. Jeg har anonymisert tiltakets navn, elevens kjønn, i tillegg til at jeg ikke forteller hvilket spesifikt klassetrinn eleven går på.

3.6.4 Asymmetri og dilemma

Tidligere forklarte jeg at jeg har bygget relasjoner til elevene jeg intervjuet. Selv om man kan oppleve en relasjon som god, så må man ta i betraktning at den voksne er i et asymmetrisk ansvarsforhold til barnet (Eide & Winger, 2003). Dette var også grunnen til at jeg forsøkte å

utføre intervjuene på elevenes premisser. Slik kunne eleven få litt av ”makten” ved å bestemme tid og sted for intervjuet. Selv om man er likeverdige individer, er det den voksnes ansvar at barnet blir ivaretatt og at de beskyttes mot nærgående spørsmål og pålagte tankeprosesser de ikke har godt av eller er modne for (Eide & Winger, 2003). For å ivareta dette, forsøkte jeg å unngå spørsmål som kunne være nærgående.

Informantenes konfidensialitet er et sentralt forskningsetisk prinsipp (Backe-Hansen, 2009). Backe-Hansen (2009) anbefaler å snakke med barnet på forhånd om hva som eventuelt viderefremmes. Før jeg startet intervjuet med elevene, understrekte jeg at jeg ikke kom til å fortelle hverken lærere eller foresatte hva de hadde sagt. Jeg fortalte at i oppgaven min så kunne det for eksempel stå ”en elev mener...”. Et etisk dilemma jeg møtte var når en elev ønsket å fortsette intervjuet med en lærer til stede, som tidligere nevnt. Jeg opplevde at læreren og eleven hadde en svært god relasjon, hvor eleven ikke følte noe ubehag med å dele sine opplevelser med Bakketoppen med læreren sin. Dilemma er situasjoner hvor man tvinges til å velge mellom ulike alternativer, hvor alle alternativene innebærer en risiko for negative konsekvenser (Øverlien, 2013). Jeg valgte å fortsette intervjuet, da det var elevens forslag, i tillegg til at eleven framsto som avslappet. Dette var et etisk dilemma som jeg måtte ta stilling til der og da. På en side skal ikke elevens beste gå på bekostning av ”gode forskningsdata”. På den andre siden var det eleven selv som ønsket å fortsette og jeg opplevde eleven som trygg og avslappet. Jeg valgte derfor å stille eleven noen spørsmål. Dilemmaene kan ofte dukke opp etter at prosjektet har fått godkjenning av forskningsetisk komité (Øverlien, 2013). Igjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å ha elevens beste i tankene ved hvert eneste valg og jeg har etter beste evne forsøkt å opprettholde en høy etisk forskningsmessig standard.

3.7 Forskningstroverdighet

I dette delkapittelet vil jeg se på forskningen min sin troverdighet. Jeg har valgt å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og generalisering, men i former som er relevante for intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Avsnitt 5.6.1 beskriver oppgavens reliabilitet, 5.6.2 beskriver oppgavens gyldighet og avsnitt 5.6.3 beskriver oppgavens generaliserbarhet. Først vil jeg forklare hvordan transparens kan være viktig for forskningstroverdigheten i forskningsprosjektet.

Som tidligere nevnt har transparens vært viktig for meg i metodologi kapittelet mitt. Transparens er når forskeren er tydelig på sine fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner man kommer fram til, forskningens styrke er avhengig av grundigheten i redegjørelsen av sine fortolkninger (Thagaard, 2015). En måte å dokumentere tolkningen av datamaterialet på er å forklare hvordan man kom fram til sin forståelse av resultatene og ved å redegjøre for framgangsmåter i prosjektet og relasjoner i felten (Thagaard, 2015). Etter beste evne har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen min så transparent som mulig. Det vil derfor være nyttig å ha dette i tankene når man leser de påfølgende avsnittene.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2015). ”Forskeren må *argumentere for reliabiliteten* ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen.” (Thagaard, 2015, s. 202). I metodologikapittelet har jeg redegjort for hvilke valg og refleksjoner jeg har gjort i løpet av forskningsprosessen. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, har jeg blitt påvirket av min egen intervjustil, jeg har improvisert underveis i hele forskningsprosessen og jeg har fulgt fornemmelser underveis i arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt har jeg forsøkt å gjøre denne prosessen så transparent som mulig ved å beskrive de valgene og refleksjonene jeg har gjort meg underveis. For å styrke reliabiliteten burde man gjøre forskningsprosessen transparent (Thagaard, 2015). ”Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn.” (Thagaard, 2015, s. 202). Selv om jeg har forsøkt å være så transparent som mulig i forskningsprosessen, kan det være utfordrende å reprodusere mine funn. Dette fordi det kan være vanskelig for andre forskere å reprodusere de relasjonene, uformelle observasjonene og tolkningene jeg har hatt. På en annen side er det mulig at andre forskere kan finne liknende funn ved å ha en liknende framgangsmåte og snakke med andre elever som har deltatt på Bakketoppen. I tillegg kan man se på vedlegg 1, 2 og 3 for å få en bedre forståelse for blant annet innsamling av data. For å argumentere for reliabiliteten, må man blant annet reflektere over konteksten ved innsamling av data og relasjon til deltakere (Thagaard, 2015).

3.7.2 Gyldighet

Gyldighet handler om metoden man bruker er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2015). Denne forskningsoppgavens gyldighet handler derfor om jeg har klart å undersøke tre elevers opplevelse av Bakketoppen ved å utføre kvalitative intervju. Da kvalitative intervju kan gi kunnskap om enkeltpersoners opplevelser og perspektiv, kan det se ut til at forskningsprosjektet mitt er forholdsvis gyldig. Likevel ser jeg i ettertid at jeg gjerne skulle ha brukt observasjon som metode. Dette for å få mer utfyllende innsikt i elevenes opplevelser som jeg kunne ha brukt ved analyse og drøfting. Under min deltakelse på Bakketoppen gjorde jeg meg noen uformelle observasjoner, disse ble ikke skrevet ned, kun reflektert over i ettertid. Likevel har disse uformelle observasjonene bidratt til min forståelse av tiltaket og elevens varierte hverdag. For at andre forskere skal kunne få en forståelse for dette, har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen min så transparent som mulig. ”Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre.” (Thagaard, 2015, s. 208). Gyldighet kan også styrkes ved å se mine funn opp i mot rapporten *Den ene dagen*, som vil bli utdypet i drøftingen. Ellers har jeg funnet lite aktuell forskning på smågruppebaserte deltidstiltak.

3.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om resultatene man finner er av lokal interesse eller om det kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet mitt med forskningsprosjektet var å undersøke tre enkeltelevers opplevelser og hensikten var derfor ikke at funnene skulle være generaliserbar. Man kan derfor ikke si at mine funn gjelder for alle elevene som deltar på Bakketoppen eller at det er slik for andre elever på andre tiltak. Thagaard (2015) mener generaliserbarhet også handler om at andre personer kan kjenne seg igjen i fenomenet som studeres. På en annen side er det mulig at andre elever som har deltatt eller kommer til å delta i fremtiden har liknende opplevelser. I et humanistisk perspektiv er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Elevenes opplevelser er unike og det vil også min tolkning av deres opplevelser være.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Dette kapitlet er inndelt i fire delkapittel, hvor de tre første søker å besvare hvert sitt forskningsspørsmål. Det siste delkapitlet samler alle forskningsspørsmålene for å besvare problemstillingen. Delkapittel 4.1 beskriver hva elevene fremhever som særlig betydningsfullt på Bakketoppen. 4.2 ser på hvordan elevene opplever forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen. Delkapittel 4.3 handler om hvordan elevene beskriver sin trivsel på Bakketoppen. Det fjerde og siste delkapitlet 4.4 tar utgangspunkt i drøftingen av de tre forskningsspørsmålene for å besvare problemstillingen. Derfor blir problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert en gang til:

Problemstilling:

Hvordan opplever tre elever det å være på Bakketoppen?

Forskningsspørsmål:

Hva fremhever elevene som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?

Hvordan opplever elevene forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen?

Hvordan beskriver elevene sin trivsel på Bakketoppen?

4.1 Hva fremhever elevene som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?

I dette delkapitlet vil jeg presentere og deretter drøfte fire funn, før jeg til slutt ser på funnene i sin helhet for å besvare forskningsspørsmålet. I avsnitt 4.1.1 drøftes de ulike aktivitetene elevene liker å gjøre på Bakketoppen. I 4.1.2 drøftet hvilken aktivitet elevene *ikke* liker å gjøre. Drøftingen i 4.1.3 er rettet mot kontekstens betydning og hvordan dette kan påvirke elevens aktivitet. Avsnitt 4.1.4 ser på hvordan det å *oppfatte* elevens aktivitet skiller seg fra hvordan elevene *opplever* aktiviteten. Til slutt vil avsnitt 4.1.5 besvare forskningsspørsmålet i lys av de fire funnene. Forskningsspørsmålet er som følger ”Hva fremhever elevene som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?”.

4.1.1 Hva er den beste aktiviteten på Bakketoppen?

Da jeg spurte elevene hvilke aktiviteter de likte best å gjøre på Bakketoppen, ble jeg overrasket over svarene. Både Robin, Chris og Alex sine svar handlet om ulike typer lek. Sutton-Smith (1997) mener man ikke kan tolke lek på en nøytral måte, da det er vanskelig å unngå tvetydighet i hvordan lek er oppfattet og opplevd. Jeg har derfor valgt å tolke elevenes opplevelser av lek ut ifra King (1987) sine tre kategorier for lek. Jeg har gjort dette ved å forsøke å studere lek fra *innsiden*, da jeg søker å ta det deltagende barnets perspektiv (King, 1987).

De aktivitetene Robin, Chris og Alex fortalte at de best likte å gjøre var 15-gjelder, gjemsel, boksen går og å leke monster. Alle disse aktivitetene tolker jeg som rekreasjonell lek, da de kan tolkes som frivillig, selvstyrt og lystbetont (King, 1987). Chris fortalte at hen også likte kunst og håndverk og å bake. Dette kan ses på som instrumentell lek, da aktivitetene er organisert og kontrollert av læreren og er ment å fremme læring (King, 1987; Chezka, 1987). Når Chris forklarte hvorfor hen likte de ulike aktivitetene så sa hen "...det skal være gøy da, så det må liksom være noe jeg *liker*". At alle elevene nevnte ulik type lek som den beste aktiviteten på Bakketoppen, var mitt første funn. Da lek var noe alle elevene sa var det beste med Bakketoppen, tolket jeg det slik at lek var viktig for elevene. Dette var svært uventet for meg. Mine forskningsbriller er som tidligere nevnt preget av min utdanning som grunnskolelærer og spesialpedagog, hvor lek aldri har blitt viet særlig oppmerksomhet. Lek som førsteinntrykket av datamaterialet mitt skapte en stor interesse hos meg og har siden formet forskningsarbeidet mitt.

4.1.2 Hva synes elevene om aktivitetsløypa

Da jeg spurte Alex og Chris hvilke aktiviteter de *ikke* likte å gjøre på Bakketoppen, så var de enige om én ting - de likte ikke aktivitetsløypa. I starten av intervjuet sa Alex at hen egentlig likte alt hen gjorde på Bakketoppen. Da jeg spurte spesifikt om ting hen ikke likte, svarte hen aktivitetsløypa og forklarte det slik "Jeg... synes det er litt artigere å gjøre andre ting.". Jeg opplevde Chris som ganske bestemt på at hen heller ikke likte aktivitetsløypa. Derimot var det kanskje litt utfordrende å beskrive akkurat hva det var som gjorde at hen ikke likte den.

Mm, ja det er litt sånn, kjedelig synes jeg. Fordi det er ikke noe vanskelig liksom. Også fordi – eller, den er ikke lett... (...). Jeg liker ikke å... Finne ut av ting, på en måte. Jeg liker å leke ting, som jeg vet hvordan man skal gjøre... (...) Jeg liker egentlig ikke de tingene (ulike stasjoner i aktivitetsløypa) som er her ute, liksom. De der samarbeids-greiene, for... Det er liksom fordi at, eh... liksom, det endrer seg på en måte ikke. (Chris).

På en side kan ikke Alex eller Chris sine beskrivelser av aktivitetsløypa kategoriseres som lek, da den beskrives som kjedelig. King (1987) mener en forutsetning for at barn ser på en aktivitet som lek, er at den oppleves som frivillig og uten direkte tilsyn. På en annen side så sier de at de liker *bedre* å leke andre ting, slik kan aktivitetsløypa ses på som instrumentell lek. Instrumentell lek kan beskrives som organisert, vurdert og kontrollert av læreren, med hensikt om å fremme læring (King, 1987; Chezka, 1987). Chris fortalte at det var ingen ting ved aktivitetsløypa hen likte. Ved spørsmål om hva meningen med aktivitetsløypa var, svarte hen "Det er bare sånn der samarbeidsgreie, at du skal samarbeide med de personene du holder på med". Ut i fra det Chris og Alex forteller om aktivitetsløypa, kan det se ut til at de opplever

den som kjedelig eller mindre artig. Dette kan være fordi elevene opplever aktiviteten som ufrivillig og med formål om læring. Kanskje ”gjennomskuer” elevene at aktivitetsløypa har en læringsfremmende hensikt, som er kontrollert og styrt av læreren. Dette kan føre til at aktivitetsløypa oppleves som ”skolsk”, på grunn av sine rammer og krav til eleven.

4.1.3 Kontekstens betydning

I løpet av intervjuet med Alex, ble jeg nysgjerrig på hvilke opplevelser Alex hadde av aktivitetene hen likte på hjemmeskolen. Da jeg stilte spørsmålet, trodde jeg hen ville fortelle meg hva hen likte å gjøre av fag eller andre aktiviteter på skolen. Nok en gang snakket Alex om lek.

Ida: Hvilke aktiviteter liker du å gjøre på skolen?

Alex: Litt forskjellig. Kanskje leke, klatre opp i trær og... litt forskjellig.

Ida: Hva bruker dere å gjøre i friminuttene da?

Alex: Klatre i trær. Det er egentlig det eneste jeg gjør, nesten. Neddi bekken sånn.

Ida: Når dere leker nede ved bekken og oppi trærne, bruker det å være noen lærere rundt da eller?

Alex: Av og til, men det er sjeldent. Ja, det er jo av og til at det blir full krig, bare for et tau og...

Det å klatre i trær ved en bekk uten mye tilsyn av lærere, tolker jeg som ulovlig lek, da det er aktiviteter som går mot skolens normer og regler (King, 1987). Eleven beskriver også en episode hvor det ble ”full krig”. En av grunnene til at jeg tolker dette som ulovlig lek, var min første tanke da jeg hørte elevens svar ”Lekte de *alene* i trær ved en bekk? Tenk om noe hadde hendt!”. I tillegg passer denne type lek beskrivelsen av den ulovlige leken, da dette mest sannsynlig er noe som lærere forsøker å stoppe eller kontrollere (King, 1987).

Jeg tror derimot at hvis denne leken hadde foregått på Bakketoppen, kunne den ha blitt kategorisert som rekreasjonell lek. Dette på grunn av Bakketoppens mer åpne rammer hvor det aller meste av aktiviteter er lov. I tillegg er det høy lærertetthet, som gjør at lærerne kan følge med på leken. Ikke minst er det tid til å leke i trær, det er tid til å stoppe en aktivitet og følge spontane impulser. Et eksempel på dette var en uformell observasjon jeg gjorde en dag på Bakketoppen. Alex og medelevene prøvde noen av aktivitetene i aktivitetsløypa, da en av elevene plutselig begynte å klatre i et tre. Både læreren og de andre medelevene fulgte raskt etter og plutselig var de alle sammen i toppen av ulike trær. I dette tilfellet vil jeg ikke kategorisere klatringen som ulovlig. Tvert i mot tolket jeg dette som rekreasjonell lek, da de alle ”friga” seg fra sine gjøremål, nemlig aktivitetsløypa (Wikipedia, 2016). Dette eksempelet tolker jeg som at kategorisering av lek også kan være kontekstbasert. Klatring på skolen derimot kan være ulovlig lek på grunn av skolens rammer, regler og manglende muligheter for tilsyn. Slik kan samme aktivitet ses på ulikt, avhengig av hvilken kontekst leken foregår i.

4.1.4 Elevens livsverden

En aktivitet jeg *oppfattet* at Chris likte å gjøre, *opplevde* Chris kanskje litt annerledes. Et eksempel på dette var da jeg ønsket å vite mer om hva Chris tenkte om det å bake horn. I løpet av deltakelse på Bakketoppen, hadde jeg gjort meg noen uformelle observasjoner, blant annet at Chris bakte horn hver gang jeg var der. Hen lagde bittesmå minihorn, som ble mindre og mindre for hver dag. Dette var noe jeg oppfattet at Chris likte å gjøre og som var en fast aktivitet hver gang hen var på Bakketoppen.

Ida: Hva synes du om å lage minihorn?

Chris: Jo, jeg begynner kanskje å bli *bittelitt* sånn lei av å lage horn nå da men.

Ida: Er det artig, eller er det å bake, eller er det liksom- hva er det med det å ordne det?

Chris: Det er liksom, eller jeg synes liksom jeg er for vant til det, hvis du skjønner? Jeg kan liksom hele oppskriften utenat nå.

Min forforståelse om at Chris likte å bake horn, ble her utfordret. Selv på mitt veiledende oppfølgingsspørsmål ga Chris et ganske klart svar. Hen var litt lei av å bake horn, da hen har gjort det mange ganger før. Dette stemmer over ens med Sutton-Smith (1997) som mener det lett oppstår tvetydighet i hvordan ulike former for lek er *oppfattet* og hvordan det *oppleves*. Slik kan man si at min oppfattelse av at Chris likte å bake horn, ikke helt stemte over ens men hvordan hen opplevde hornbakingen. Likevel så var baking en av aktivitetene Chris trakk fram da hen ble spurt hvilke aktiviteter hen likte å gjøre ved Bakketoppen. Det kan derfor se ut til at Chris var lei av å bake horn, men var likevel glad i baking som aktivitet. Dette tenker jeg handler om å ta seg tid til å spørre og lytte til eleven om deres opplevelser. Dette har jeg skrevet mer om i den metodologiske delen av oppgaven. Da barn ofte har en annen virkelighetsforståelse enn voksne, kan barns fortellinger sette i gang nye tankeprosesser hos voksne (Eide & Winger, 2003). Min *oppfattelse* kan også være påvirket av de ”brillene” jeg ser med (Øksnes & Sundsdal, 2017). Mitt perspektiv og forståelse stemte slik ikke over ens med elevens opplevelser. Dette funnet – at voksnes oppfattelse kan skille seg fra elevens opplevelse - bidro til at jeg fikk en påminnelse om hvorfor jeg valgte å intervju elevene og ikke lærerne på tiltaket. Elevenes opplevelser og erfaringer kan skille seg fra hvordan voksne oppfatter hva elevene opplever.

4.1.5 Hva framheves som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?

Delkapittel 4.1 har presentert fire funn som belyser forskningsspørsmålet ”Hva fremhever elevene som særlig betydningsfullt på Bakketoppen?”. På grunnlag av funnene som er gjort i de fire foregående avsnittene, vil dette avsnittet drøfte hvordan de fire funnene kan bidra til å skape en forståelse forskningsspørsmålet.

I følge Meld. St. 21 (2016-1017) (2017) har det blitt mindre tid til lek og mer tid til læring. Lek som metode hadde en mer sentral plass i fagplanene i L97 (Veiteberg, 1996) noe man ikke kan finne spor av i LK06 på samme måte (Lk 06, u.d; Meld. St. 21 (2016-1017), 2017). Block og King (1987) beskriver at skolen har blitt et stille sted tilrettelagt for at elever skal lære, uten plass til lek. Hvis skolen oppleves som et sted uten plass til lek, kan kanskje Bakketoppen ses på som et pusterom hvor man kan leke. Dette kan skyldes at Bakketoppen er tilrettelagt for enkeltelevens behov og mestring. Det elevene framhever som særlig betydningsfullt på Bakketoppen, *lek* - kan ses i lys av Bakketoppens kontekst. Bakketoppen følger slik ikke skolens mål for opplæringen, men heller enkeltelevens behov for mestring og utvikling. Disse rammene kan bidra til å skape en rekreasjonell kontekst, hvor elevene får plass til å gjøre ting som skolen kanskje ikke rommer. Bakketoppens kontekst kan gjøre det mulig for elevene å frigi seg fra skolens gjøremål og fyller en dag i uka med rekreasjonell- og instrumentell lek. Dette behovet samsvarer med FN (2013) sine uttalelser om at det er svært viktig å tilrettelegge tid og sted for barns spontane lek, rekreasjon og kreativitet. Bakketoppen som sted for rekreasjon kan muligens også påvirke elevenes affordances. Som Osnes og Skaug (2015) skriver, så kan Bakketoppen som kontekst danne handlingsmuligheter som passer enkelteleven. Handlingsmulighetene på Bakketoppen kan inspirere til aktivitet som det ikke er "plass" til på hjemmeskolen, som lek (Løge, 2015). De handlingsmulighetene eleven opplever, kan også være påvirket av hvilken betydning Bakketoppen som kontekst har for eleven (Løge, 2015). Å klatre i trær kan oppfattes som både ulovlig- og rekreasjonell lek, avhengig av hvilken kontekst leken foregår i. Hvor skolen som kontekst er knyttet til kunnskapsløftets mål, er Bakketoppens mål knyttet opp mot enkelteleven. Kontekstens handlingsmuligheter kan slik være avgjørende for om en aktivitet er ulovlig eller rekreasjonell. Hvor man på skolen kanskje ikke har et affordances hvor man kan klatre i trær når man skulle ønske det, så kan Bakketoppen ha handlingsmuligheter som tillater dette.

Også på Bakketoppen kan elevene oppleve en begrensning i deres handlingsmuligheter. Aktivitetsløypa blir beskrevet som kjedelig. Chris beskriver at hen ikke liker aktivitetene i aktivitetsløypa blant annet fordi de ikke endrer seg, fordi hen ikke liker å finne ut av ting, men heller like å leke ting som hen vet hvordan man skal gjøre. En av grunnene til at elevene ikke liker aktivitetsløypa, kan være fordi de opplever en begrensning av deres affordances. Kanskje opplever Chris at aktivitetsløypa skaper rammer som ligner mer på skolens kontekst enn på Bakketoppens kontekst. Muligens kan det skyldes aktivitetsløypas krav til blant annet

samarbeid og samhandling. Dette kan føre til at det oppstår et misforhold mellom elevens kompetanse og aktivitetsløypa eller lærernes krav og forventninger (Nordahl et al., 2012). Det kan også hende at eleven tidligere har opplevd manglende mestring når hen har gjort ulike aktiviteter i løypa. Dette kan føre til at eleven ønsker å unngå situasjoner i aktivitetsløypa (Nordahl et al., 2012). Slik kan man si at hvis eleven har opplevd manglende mestring i aktivitetsløypa, eller hvis eleven opplever dens krav som urimelig, kan dette føre til at eleven unngår aktivitetsløypa. Dette kan være for å unngå nye nederlag (Nordahl et al., 2012). Aktivitetsløypa kan slik stå i kontrast med Bakketoppens andre aktiviteter som kan inspirere til en følelse av rekreasjon. Det at elevene ikke liker aktivitetsløypa, kan være et uttrykk for at ikke alle aktivitetene er like betydningsfulle for elevene på Bakketoppen. Det kan se ut til at aktivitetenes formål og handlingsmuligheter kan påvirke om elevene opplever aktivitetene på Bakketoppen som betydningsfull eller ikke.

Elevenes opplevelser av ulike aktiviteter på Bakketoppen kan skille seg fra hvordan voksne oppfatter at elevenes opplevelse er. Ved å snakke med barna om deres opplevelser, kan man starte nye tankeprosesser hos de voksne (Eide & Winger, 2003). Dette kan føre til at ”brillene” man ser med blir tilpasset, slik at man lettere kan forsøke å forstå elevenes opplevelser. Som tidligere nevnt har mine ”forskningsbriller” påvirket hvilke oppfatninger jeg har hatt av elevenes opplevelser. Likevel har jeg forsøkt å finne elevenes opplevelser og fremheve hva de mener er særlig betydningsfullt på Bakketoppen. Hvor jeg oppfattet baking av horn som en aktivitet Chris likte, viste det seg at hen opplevde å være litt lei av akkurat det, men likevel likte selve aktiviteten baking. Slik jeg tolker elevenes beskrivelser, framhever elevene Bakketoppens kontekst og handlingsmuligheter som særlig betydningsfullt, da det kan skape en plass hvor de kan leke, både rekreasjonelt og instrumentelt. Hvor lek som kan være ulovlig på hjemmeskolen, kan oppleves som rekreasjonell på Bakketoppen. Elevene framhever en kontekst hvor de har tid og handlingsmuligheter til å vær seg selv og til å ”komme til krefter”.

Så hva framhever elevene som særlig betydningsfullt på Bakketoppen? For det første framhever elevene lek og spesielt rekreasjonell lek som særlig betydningsfullt. Dette kan knyttes til Bakketoppens kontekst og handlingsmuligheter. I motsetning til aktivitetsløypa som oppleves som kjedelig. Dette kan skyldes at aktiviteten begrenser elevenes handlingsmuligheter. For det andre kan Bakketoppens kontekst skape handlingsmuligheter hvor elevene kan drive med rekreasjonell lek, som kan oppfattes som ulovlig lek i

skolekontekst. Bakketoppen kan slik oppleves som et sted hvor man kan ”komme til krefter”. For det tredje kan elevenes opplevelser av ulike aktiviteter på Bakketoppen skille seg fra hvordan voksne oppfatter at elevenes opplevelse er. Dette fordi en aktivitet kan oppfattes ulikt fra hvordan den oppleves. Ved å snakke med barna om deres opplevelser, kan man starte nye tankeprosesser hos de voksne og slik få bedre innsikt i elevenes opplevelser. Ut i fra mine tolkninger av datamaterialet, kan det se ut til at det elevene opplever som særlig betydningsfullt på Bakketoppen er dens kontekst som skaper affordances for lek og en opplevelse av rekreasjon.

4.2 Hvordan opplever elevene forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen?
Dette delkapittelet søker å få svar på forskningsspørsmålet ”Hvordan opplever elevene forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen?”. For å belyse dette, vil tre ulike funn bli presentert og drøftet. Avsnitt 4.2.1 ser på hvordan skolen blir beskrevet som det motsatte av Bakketoppen – kjedelig. Elevenes opplevelse av å gjøre aktiviteter sammen med andre elever blir beskrevet i 4.2.2. 4.2.3 handler om hvordan elevene opplever å bli bedre kjent med sine medelever på Bakketoppen. Til slutt vil jeg i 4.2.4 drøfte hvordan funnene i de ulike avsnittene tilsammen kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet.

4.2.1 Bakketoppen – det motsatte av skolen?

Jeg spurte Alex hva hen syntes var fint med å være på Bakketoppen. Hen svarte at hen gjorde litt forskjellige ting, som man ikke gjorde på skolen. Dette svare gjorde meg nysgjerrig på hva hen mente med dette. Jeg spurte derfor hva Alex gjorde mest av på skolen. Hen svarte ”Timer. Gjesp, gjesp sier jeg bare. Det er det kjedeligste *ever* i verden. For da lærer vi kjedelige ting som vi kan fra før.”. Eleven beskriver skolen som kjedelig og som det motsatte av Bakketoppen. Dette kan tolkes som en slags opplevelse av at Bakketoppen er noe skolen ikke er – gøy. I rapporten *Den ene dagen*, fant Jahnsen et al. (2009) at elevene de intervjuet opplevde at tiltaket de gikk på var et avbrekk fra den vanlige undervisningen, som kunne oppleves som teoretisk. Opplevelsen av Bakketoppens kontekst som gøy i motsetning til skolens kontekst som kjedelig, kan det også finnes spor av i andre uttalelser fra Alex. Jeg spurte Alex hva hen synes det beste med å være på Bakketoppen var. Hen svarte ” Å slippe skolen. Det er kjedelig. Også er det artig å være her. Fordi vi gjør litt forskjellige ting.”. Også her tolker jeg Alex sitt svar som at hen definerer skolen som ”kjedelig” og Bakketoppen som ”gøy”. For å forsøke å få en bedre forståelse av elevens meninger, ba jeg både Alex og Robin om å forklare forskjellen på Bakketoppen og skolen. Begge svarte de at på Bakketoppen

hadde de mer frilek. I rapporten *Den ene dagen* står det at elevene oppfatter smågruppebaserte deltidstiltak som en pause eller fri fra noe, et avbrekk fra den vanlige undervisningen (Jahnsen et al., 2009). Andre informanter i rapporten mente også at en av begrunnelsene for tiltaket var økt mestring, trivsel og motivasjon for skolen generelt (Jahnsen et al., 2009).

4.2.2 Å leke for å bli kjent, eller å bli kjent for å leke?

I forrige delkapittel var alle elevene forholdsvis enige i at den beste aktiviteten de likte den å gjøre på Bakketoppen, var lek. Under det lange heldagsintervjuet med Robin, ble hen spurt om hva det best med å være på Bakketoppen var og hvorfor det var slik.

Ida: Hva synes du er det aller beste med å være på Bakketoppen?

Robin: mmmm.... vi leker sammen og ingen får være utenfor, på en måte. Alle sammen får lov til å bli med.

Ida: Hva kan være grunnen til at det er slik på Bakketoppen, tror du?

Robin: neeei, bare der har vi litt mer frilek, der får vi lekt litt mer... Der får vi bli kjent med hverandre.

Det Robin forteller om at det beste med Bakketoppen er at man kan leke sammen. Dette kan ses i sammenheng med Robin og Alex sine opplevelser av at frilek var den største forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen. Robin sier også at når de leker, så er ingen utenfor. Elevens uttrykk kan tolkes på ulike måter. At på Bakketoppen så får alle sammen lov til å være med å leke. Eller at på Bakketoppen så får *også* eleven lov til å bli med på leken. Kanskje opplever eleven en annen type sosial tilhørighet på Bakketoppen, enn på hjemmeskolen. Öhman (2014) hevder at *å være med* er et uttrykk for tilhørighet og sosial tilhørighet. Elevens beskrivelser av at alle får være med i leken og at man i lek kan bli kjent med hverandre, kan også ses på som samhandling. Via samhandling kan det oppstå et fellesskap som bidrar til utvikling av et sterkt og godt miljø, som stimulerer til elevens opplevelse av tilhørighet (Helsedirektoratet, 2015). Det kan også hende at eleven leker med andre elever hen ikke gjorde før og at hen får en følelse av at alle sammen blir med. Uansett kan det se ut til at eleven opplever at alle får være med i leken, Lillemyr (2015) hevder at lek og trivsel kan skape en følelse av sosial tilhørighet. Det kan se ut til at en av elevens beste opplevelser fra tiltaket, er at alle sammen får lov til å bli med å leke sammen. Robin trekker fram frilek og lek men også det å bli kjent med hverandre, som noe av det beste med Bakketoppen. Det å være sammen med andre, er også noe Chris snakket om. Da hen fortalte at hen hadde blitt mer glad i å være ute etter at hen startet på Bakketoppen, spurte jeg hva som gjorde at hen syntes det var fint å være ute.

Chris: Være med folk, jeg vet ikke jeg! Jeg er jo det hele dagen liksom, men... det er liksom, bare slappe av og sitte å... høre på ting og, alt det der.

Slik jeg tolker det så har Chris blitt mer glad i å være ute fordi hen kan ”være med folk”. Det å være sammen med andre kan ses i sammenheng med Helsedirektoratet (2015) sin beskrivelse av trivsel. Den favner blant annet å like seg, finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære (Helsedirektoratet, 2015). Det at Chris har blitt mer glad i å være ute nå enn tidligere, kan være tegn på beskrivelsen av trivsel, hvor spesielt vekst, utvikling og fremgang kan trekkes fram. Dette kan ha noe med Bakketoppens uteområde som kontekst å gjøre. Løge (2015) hevder at naturen gir flere handlingsmuligheter for barn, det å være ute kan derfor skape større handlingsmuligheter for Chris til å ”være med folk”. Når Chris er ute å leker 15-gjelder med de andre elvene, kan konteksten bidra til at hen kan slappe av og snakke med de andre elevene. Bakketoppen som kontekst kan slik skape handlingsmuligheter som Chris kanskje ikke opplever på samme måte på hjemmeskolen. Kanskje er disse handlingsmulighetene vanskelig å finne plass til i det Chris kan oppleve som en hektisk skolehverdag. Dette kan ha noe å gjøre med at det i dag er mindre tid til lek og mer tid til læring i skolen (Meld. St. 21 (2016-1017), 2017).

4.2.3 Å være med andre

Robin og Alex fortalte også om det å bli kjent med andre. Robin syntes det er gøy å bli kjent med andre, fordi man får både pratet og lekt mer med hverandre enn det man gjorde før. Jeg spurte også Robin hva det var som var fint med å bli kjent med andre. Hen svarte ”Eeeehm, det er gøy. Og man... får på en måte lekt litt mer med hverandre...”. Jeg tolker det slik at Robin synes det er fint å bli kjent med andre, fordi da er det også enklere å leke sammen. Alex har noen av de samme tankene. Hen mener man kan spørre om man skal leke sammen, for å bli bedre kjent med andre. Öhman (2014) er enig, hun hevder at barn kan møte og bli kjent med andre barn ved å leke sammen. Pepler (1987) mener dessuten at lek kan bidra til å utvikle sosiale ferdigheter og sosial forståelse. Alex fortalte at hen opplevde at det var like enkelt å bli kjent med andre på Bakketoppen som det er på hjemmeskolen. Robin mente derimot at det var enklest på ”Bakketoppen, fordi der får vi snakket om litt mer og sånt. Gjør vi.”, hen utdyper det slik:

Ida: Hvorfor er det slik på Bakketoppen og ikke på skolen da, tror du?

Robin: Fordi at på skolen så snakker vi ikke så mye med hverandre, på en måte. Der får vi ikke snakket om..... om det vi må for å bli kjent med hverandre.

Ida:[...] og på Bakketoppen er det enklere å bli kjent fordi at...?

Robin: vi snakker mye mer med hverandre. Det gjør vi.

Jeg tolker Robin slik at hen opplever å ha andre affordances på Bakketoppen enn på hjemmeskolen. Hen peker på at man på skolen ikke snakker så mye med hverandre og at de der ikke får snakket sammen ”om det de må, for å bli bedre kjent”. Dette kan være en følelse

av reduserte handlingsmuligheter - kanskje i form av tid og rammer – til å ha mulighet til å snakke om det man må, for å bli kjent. Affordances som eleven kanskje opplever å ha på Bakketoppen. Hvor man har tid og åpnere rammer. Hvor elevene kan oppleve en kontekst og handlingsmuligheter til å bli kjent med hverandre, blant annet via lek. Ved å leke kan barn bli kjent med andre barn (Öhman, 2014). Opplevelsen av å ha handlingsmuligheter til å bli kjent med andre, kan man finne spor av flere steder i datamaterialet. Blant annet er både Alex og Robin forholdsvis samstemte om hva de mener er det viktigste de har lært av å være på Bakketoppen.

Ida: Hva tror du er det viktigste du har lært på Bakketoppen, når du har vært her?

Robin: (Jeg) har blitt kjent med andre.

Alex: Å være med andre. Eller, jeg kunne jo det fra før - men liksom. Kanskje blir litt bedre til det. Man kan jo aldri bli for flink til noe!

Det kan slik se ut som at elevene opplever at det viktigste de har lært er å bli kjent med andre. Dette kan kanskje ut i fra tidligere funn tyde på en sammenheng med Bakketoppens rekreasjonelle kontekst, dens affordances og ikke minst *tid* til å bli bedre kjent med sine medelever.

4.2.4 Drøfting av forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen

I delkapittel 4.2. har jeg presentert tre funn som belyser forskningsspørsmålet ”Hvordan opplever elevene forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen?”. På grunnlag av funnene som er gjort, vil dette avsnittet drøfte hvordan disse funnene kan bidra til å skape en forståelse for hva elevene opplever er forskjellen på Bakketoppen og hjemmeskolen.

Da Alex forklarte hva hen likte å gjøre på Bakketoppen, var det forskjellige ting som man *ikke* gjorde på skolen. Blant annet lek. Elevens opplevelse av at skolen er kjedelig, kan blant annet skyldes fokuset på det akademiske som kan skape mindre tid til lek og rekreasjon i skolen. Meld. St. 21 (2016-1017) (2017) hevder at innføringen av kunnskapsløftet førte til mer tid til læring og mindre tid til lek i skolen. FN (2013) skriver i den generelle kommentaren at barns deltakelse i lek forsvinner på bekostning av skolens økte fokus på akademisk suksess. Den framhever også betydningen av skolers virksomhet, hvor skolemiljøet burde spille en viktig rolle i å nå kravene om lek i artikkel 31 (FN, 2013). Hovedbudskapet er at man må sikre at barn får tid og rom til spontan lek (FN, 2013). Dette kan det se ut til at elevene opplever de får rom til på Bakketoppen. Både Alex og Robin fortalte at de hadde mer frilek på Bakketoppen. Alex opplever blant annet at det er gøy å være på Bakketoppen, fordi man gjør forskjellige ting som man ikke gjør på skolen. Alex forklarer

at skoledagen inneholder timer og beskriver det som ”gjesp gjesp” og ”det kjedeligste i verden”.

Bakketoppens kontekst og handlingsmuligheter utpeker seg også når elevene forteller at de føler at alle får være med når de leker og at man blir bedre kjent med hverandre når man leker. Dette fordi de skiller mellom hva de har mulighet til å gjøre på Bakketoppen og hva de føler de kan på hjemmeskolen. Barnets opplevelse av tiden på Bakketoppen kan gjøre at eleven ser nye muligheter, som de utforsker gjennom lek og fysisk aktivitet (Løge, 2015). Alex og Robin sine uttalelser er også ganske treffende. For å leke må man bli kjent - og for å bli kjent må man leke. Bakketoppens kontekst og handlingsmuligheter kan slik gjøre det enklere for elevene å bli bedre kjent og å leke sammen. Öhman (2014) hevder at når barn lykkes i samspill og leker med hverandre, utvikler man samarbeidsevne og fleksibilitet. Dette kan føre til at elevene opplever økt sosial tilhørighet og kompetanse (Öhman, 2014). Pepler (1987) hevder også at det er uenighet i om det foregår sosial læring under lek, da barna ”dras” ut av leken når konflikt oppstår. Ogden (2015) mener det er få eksempler på vellykket sosial påvirkning ved bruk av jevnaldrende.

Hvis man ser bort i fra at leken skal ha en nytteverdi, kan man se på dens egenverdi for elevene. Robin synes det beste med Bakketoppen er at alle får være med i leken og at ingen faller utenfor. Kanskje opplever Robin at det ikke er slik på skolen. Robin syntes det var lettere å bli kjent med medelevene på Bakketoppen enn på hjemmeskolen, da hen opplevde at de fikk snakket sammen om det som ”trengs for å bli bedre kjent” Selv om det kan se ut til at man er uenig om sosialisering i lek har nytteverdi, kan det se ut til at det er av stor egenverdi for eleven. Det sosiale samspillet på Bakketoppen kan gjøre at eleven opplever en annen type sosial tilhørighet der, enn på hjemmeskolen. Helsedirektoratet (2015) hevder at samhandling skaper et felleskap som bidrar til å utvikle sterke og gode sosiale miljø som kan stimulere elevens opplevelse av tilhørighet i skolemiljøet. Tilhørighet kan uttrykkes i gleden over å være sammen (Öhman, 2014). Som Pepler (1987) hevder, så er ikke det viktigste om det foregår sosial læring i leken eller ikke, men at lek og aktivitet skaper gunstige fordeler for eleven.

Lillemyr (2014) mener at skolen må tilrettelegge for positiv lek mellom barn, da det kan styrke barns kompetanse for samspill med andre barn. Det kan se ut til at Bakketoppen bidrar til nettopp dette. Det er utfordrende å sammenlikne Bakketoppen og hjemmeskolen da de har

ulike formål. Skolen følger Kunnskapsløftet, mens Bakketoppen sin dagsplan er tilpasset fokuseleven. Bakketoppen kan slik sies å ikke være et alternativ til den vanlige skolen, men som en støtte til skolen. En støtte som skal bistå de elevene som mangler motivasjon og mestring i hjemmeskolen. I stedet for å sammenlikne de to instansene, kan man se på hva elevene opplever skiller Bakketoppen fra hjemmeskolen. Det kan se ut til at Bakketoppens kontekst skaper et annet sett handlingsmuligheter enn det elevene opplever på hjemmeskolen. Disse affordancene kan gjør det lettere for fokuseleven å være med medelevene i klassen, både når det kommer til å snakke sammen, bli kjent og å leke sammen. Dette er ting elevene kanskje opplever som utfordrende i hjemmeskolen. Forskjellen på hjemmeskolen og Bakketoppen kan også her se ut til å være deres ulike kontekst, hvor Bakketoppens handlingsmuligheter gir plass til lek og rom til å snakke med hverandre ”om det man må for å bli kjent”.

4.3 Hvordan beskriver elevene trivselen sin på Bakketoppen?

Delkapittel 4.3 handler om elevenes opplevelse av trivsel på Bakketoppen. Avsnitt 4.3.1 handler om hvordan elevene opplever stolthet over det vi voksne kan se på som ”hverdagsaktiviteter”. 4.3.2 handler om elevene føler de går glipp av noe når de er borte fra skolen én dag i uka og om de gleder seg til å dra på Bakketoppen om morgenen. 4.3.3 handler om elevenes glede og savn. Helt til slutt drøfter jeg i 4.3.4 de ulike avsnittene og hvordan de ulike funnene kan påvirke elevenes opplevelse av trivsel på Bakketoppen. For uten direkte å spørre om elevene trives, så tenkte jeg at det å ”glede seg” kan være en indikator på om elevene trives eller ikke. I min tolkning av elevenes trivsel, har jeg derfor tatt utgangspunkt i hva Helsedirektoratet beskriver som trivsel. Helsedirektoratet (2015) mener trivsel favner positive følelser, tilfredshet, opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner.

4.3.1 Hverdagsaktiviteter.

Både Robin og Alex ble spurt om de var stolt over noe de gjorde på Bakketoppen. Alex svarte ” tja.. lager litt mer mat enn det jeg faktisk pleier å gjøre. Og liksom sett et ekorn på ganske nært hold. Det var jo faktisk nesten helt attmed vinduet.”. Robin svarte slik:

Ida: Er det noe du har fått til på Bakketoppen hvor du har tenkt at du har blitt litt stolt? Over det du har gjort?

Robin: Når vi for eksempel var å traff kaninene.

Ida: Hva er det som du tenker liksom at.. gjør at man kan føle seg litt stolt over det da?

Robin: At jeg hjelper de

Ida: Er det noe annet du tenker da?

Robin: Ikke som jeg kommer på nå nei- jo! Hytta!

Ida: Hytta ja?... hva er det med den da?

Robin: Jeg føler meg mest stolt over å hjelpe til

Når man leser elevenes svar, så kan man stille seg spørrende til om elevene egentlig svarer på spørsmålet. Vet de hva det betyr å være stolt over noe? Ved første øyekast kan det se ut til at eleven ikke forstår eller svare på spørsmålet. På en annen side så skal man lytte til elevenes svar og ikke avfeie deres opplevelser, bare fordi at svarene kan oppleves som ”feil” av oss voksne. Alex er stolt over at hen lager litt mer mat enn det hen gjør til vanlig og av at hen har sett ekorn på nært hold. Robin er stolt over å hjelpe kaninene, over trehytta hen har laget sammen med de andre, men hen er mest stolt over å hjelpe til. Da jeg først hørte elevenes svar så tenkte jeg at deres opplevelser beskriver helt hverdagslige ting. Hva vi anser som hverdagslig vil variere og blir lett tatt for gitt (Steinsholt & Ness, 2016).

Ved nærmere analyse så tolker jeg elevenes beskrivelser av stolthet som verdifulle egenskaper. Ved å ta elevenes svar på alvor og ha tillit til at deres meninger er betydningsfulle, kan man søke mer forståelse for elevenes svar. Elevene opplever stolthet av å kunne hjelpe – både mennesker og dyr, av det å bygge noe sammen og lage litt mer mat enn det man vanligvis gjør. Det kan se ut til at elevene er stolt over indre – og ”nyoppdagede” egenskaper, ikke individuelle prestasjoner. Kanskje er det en av grunnene til at elevene liker seg på Bakketoppen. De har mulighet og tid til å gjøre ”hverdagsting” som kan skape en følelse av stolthet hos eleven. Dette kan handle om å føle at man bidrar med noe til fellesskapet. Noe elevene ikke opplever på samme måte på hjemmeskolen. Som Eide og Winger (2003) skriver, så handler forskning på barn ikke bare om å søke kunnskap om barnet, men også sammen med barnet. ”Barns beskrivelser og vurderinger av sin virkelighet er viktige bidrag i arbeidet med å analysere og vurdere kvaliteten i de pedagogiske institusjonene.” (Eide & Winger, 2003, s. 17). Fordi dette har vært viktig for meg igjennom hele forskningsprosessen, velger jeg å lytte til barna og deres opplevelser. Jeg velger derfor å ikke stille spørsmålsteget til om man kan – eller ikke kan være stolt over å se et ekorn på nært hold.

4.3.2 Én dag i uka

Både Robin og Alex ble spurt om de følte de gikk glipp av noe på skolen, når de var borte én dag i uka. Robin sa at hen ikke opplevde det. Alex avbrøyt meg før jeg i det hele tatt rakk å stille hele spørsmålet, med å rope ut at det var artig å være på Bakketoppen. Videre fortalte hen at neste gang, var hens siste dag på Bakketoppen. Hen gledet seg til avslutningen, men opplevdes som trist da hen sa ”Da får jeg aldri komme hit igjen”. Etterpå fullførte jeg spørsmålet, om Alex følte hen gikk glipp av noe på skolen, når hen var på Bakketoppen. ”Nei.

Det er bare bra.” svarte Alex. Til slutt stilte jeg et ganske ledende spørsmål, om Alex opplevde å ha mer energi, eller andre slike følelser når hen var på Bakketoppen én dag i uka og hjemmeskolen fire dager. Alex svarte ”Her har jeg kanskje litt mer energi ja. Er litt mer ut og har det artig og...”. Alex sine opplevelser av at det er bra å være på Bakketoppen en dag i uka og at det kanskje gir mer energi og at det er gøy, har visse likhetstrekk med rapporten *Den ene dagen*. Der står det at elevene opplever tiltakene som et avbrekk fra den vanlige undervisningen (Jahnsen et al., 2009). En elev følte at hen fikk mer mot til å gå på skolen de andre dagene og at tiltaket faktisk hjalp (Jahnsen et al., 2009). Dessuten så kan det å savne noe eller å ha lyst til å fortsette å være på et sted, komme av en følelse av å like seg og en følelse av å høre hjemme. Helsedirektoratet (2015) beskriver at å ”like seg” gjenspeiler positive emosjoner, som lykke og det å være fornøyd med livet. Tilhørighet er et behov for å oppleve å høre hjemme, samvær med medelever kan skape en følelse av sosial tilhørighet (Helsedirektoratet, 2015).

4.3.3 Glede og savn

Å spørre elevene direkte om trivsel kan gjøre at spørsmålet blir svært ledende. Jeg forsøkte derfor å omformulere spørsmålet fra da jeg spurte Robin til da jeg spurte Alex.

Ida: Om morgenen når du våkner, gleder du deg til du skal på Bakketoppen?

Robin: ja. Gjør nok det ja

Ida: Når du våkner opp om morgenen og du skal på Bakketoppen, hva føler du da?

Alex: ja! endelig skal jeg på Bakketoppen, jeg har ventet så lenge!

Ida: ja, så du gleder deg?

Alex: jaaaa!

Helsedirektoratet (2015) beskriver det å *like seg* som en positiv følelse av lykke og det å være fornøyd med livet. Det kan se ut som at elevene gleder seg og ser fram til å dra på Bakketoppen om morgenen, noe som kan være et uttrykk for trivsel. Trivsel blir blant annet beskrevet som behag og velvære (Helsedirektoratet, 2015). Andre tegn på trivsel og tilhørighet kan være at elevene ønsker å fortsette på tiltaket. Etter en lang dag med intervju og skøytegang, så spurte Robin om vi kunne fortsette intervjuet. Hen roper inn i diktafonen ”Jeg har veldig lyst til å fortsette her!”. Dette kan man se i sammenheng med Alex sitt svar ”Jeg kommer til å savne det når jeg er borte”, da jeg spurte om det var noe mer hen ville fortelle meg om Bakketoppen. Helsedirektoratet (2015) beskriver tilhørighet som en opplevelse av å høre hjemme. Både det å glede seg til å dra dit og savne det når man slutter, kan være tegn på at elevene trives på tiltaket.

4.3.4 Drøfting av trivsel på Bakketoppen

Delkapittel 4.3 har presentert tre funn som til sammen skal belyse forskningsspørsmålet ”Hvordan beskriver elevene sin trivsel på Bakketoppen?”. 4.3.1 så på hvordan elevene opplevde stolthet over det man kan kalle hverdagslige ting, som å hjelpe andre. Avsnitt 4.3.2 belyste at elevene ikke følte de gikk glipp av noe når de var borte fra skolen, men at de var triste for at de måtte slutte på Bakketoppen. Til slutt i avsnitt 4.3.3 fortalte Robin og Alex at de så fram til å dra på Bakketoppen om morgenen og at de kom til å savne å være på Bakketoppen. Felles for alle disse avsnittene er at elevene beskriver ulike opplevelser og følelser de får av å være på tiltaket. Disse tre funnene danner grunnlaget for å drøfte hvordan elevene opplever sin trivsel på Bakketoppen.

Det hverdagslige og ordinære tas ofte for gitt, selv om det ofte er der man lærer om vennskap, kommunikasjon og der man opplever ulike følelser som begeistring, behov, mestring og savn (Steinsholt & Ness, 2016). For eksempel det å være stolt over å hjelpe andre, lage mat og se et ekorn på nært hold. Det ordinære er trivielt og uinteressant fordi det er normalt og vanlig (Steinsholt & Ness, 2016). Kanskje fordi det nettopp er så normalt og vanlig burde det ses nærmere på, fordi det kan utgjøre en stor del av elevenes hverdag. Når elevene forteller at de er stolte over slike aktiviteter, så kan man spørre seg hvilken nytteverdi det har å se et ekorn på nært hold. Gjennom min utdanning har jeg lært å se nytteverdi i det elevene forteller og opplever. Øksnes og Sundsdal (2017) skriver at man ofte er for opptatt med å se etter hva som er nyttig og verdifullt, at man ikke lærer seg å se *egenverdi*. I stedet for å avfeie det å se ekorn på nært hold, fordi jeg opplever at det har lite nytteverdi, burde jeg heller snu rundt på det. Hvilken egenverdi kan det gi Alex, at hen har opplevd å se et ekorn på nært hold? Eller at hen lager mer mat? Kanskje opplever elevene handlingsmuligheter til å gjøre helt hverdagslige ting på Bakketoppen.

Å få tilbringe én dag i uka på Bakketoppen, kan være et etterlengtet pusterom. Et sted hvor elevene har tid til å leke, tid til å bli kjent og tid til å vær seg selv. Elevene forteller at de gleder seg til å dra på Bakketoppen og at de vil savne det å være der når de slutter. Dette kan være opplevelser eleven ikke erfarer på skolen. Sutton-Smith (1987) mener at barn bruker stadig mer tid på skolen og har derfor mindre tid til seg selv. Derfor kan Bakketoppen oppleves som et sted hvor man kan ”komme til krefter”, har tid til å være seg selv, hvor man har handlingsmuligheter til å utforske og videreutvikle eksisterende og nye sider ved seg selv. Helsedirektoratet (2015) skriver at å ”like seg” gjenspeiles i positive emosjoner, som lykke og

det å være fornøyd med livet. At man trives i oppveksten er viktig, da det gir et godt utgangspunkt for videre læring (Meld. St. 31 (2007-2008), 2008).

I dette delkapittelet har jeg søkt å besvare forskningsspørsmålet ”hvordan beskriver elevene sin trivsel på Bakketoppen?”. For det første opplever elevene stolthet av ”hverdagslige” ting. For det andre opplever elevene at de ikke går glipp av noe på skolen når de er på Bakketoppen og at det bare er bra at de får være der. For det tredje gleder elevene seg til å dra på Bakketoppen om morgenen, i tillegg til at de kommer til å savne Bakketoppen når de slutter. Ut i fra mine tolkninger, så beskriver elevene sin trivsel på Bakketoppen på ulike måter. Opplevelser som rekreasjon, glede, savn, stolthet og tilhørighet kan være tegn på elevenes trivsel på Bakketoppen. De aktivitetene og følelsene Bakketoppen skaper hos elevene, kan handle om de handlingsmulighetene elevene opplever at Bakketoppen gir. Der det er plass og tid til å oppleve og få hjelpe både dyr og mennesker, se ekorn og bygge trehytte. Det er en plass hvor elevene gleder seg til å dra til. Det er også et sted elevene ønsker å fortsette på og som de kommer til å savne. Dette kan være følelser elevene ikke opplever på hjemmeskolen på samme måte. Det kan derfor se ut til at det er Bakketoppens kontekst og handlingsmuligheter som muliggjør mange av elevenes opplevelser av trivsel.

4.4 Hvordan opplever tre elever det å være på Bakketoppen?

Delkapittel 4.4 samler alle funn og drøftinger som er gjort i kapittel 4. Dette danner grunnlaget for besvarelse av problemstillingen. Jeg vil derfor i 4.4.1 kort presentere hvordan jeg tolket funnene til de ulike forskningsspørsmålene og deres fellestrekk. Til slutt vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ”Hvordan opplever tre elever det å være på Bakketoppen?”

4.4.1 Fellestrekk ved forskningsspørsmålene

I dette avsnittet vil jeg gi et sammendrag av besvarelsen av forskningsspørsmålene. Jeg vil heretter i hovedsak ikke nevne navn, men heller skrive eleven eller elevene. Dette fordi jeg tidligere i teksten har spesifisert hvilken elev som mener hva, men også for å skape bedre leseflyt i teksten. Det kan også se ut til at noen av mine funn har likhetstrekk med funnene fra rapporten *Den ene dagen*, jeg vil derfor henvise til rapporten ved behov.

Det kan se ut til at fellesnevneren ved alle forskningsspørsmålene er Bakketoppens handlingsmuligheter. Ut i fra tolkning min av datamaterialet så ser det ut til at det elevene

opplever som mest betydningsfullt på Bakketoppen er muligheten til lek og opplevelse av rekreasjon. Jeg tolker det også slik at elevene opplever at Bakketoppen skiller seg fra hjemmeskolen, fordi at alle får bli med på leken. Det kan også se ut til at det er lettere å prate ”om det man må for å bli kjent”. Dessuten forteller elevene at det viktigste de har lært, er å bli kjent med andre. Både rekreasjon og det å bli bedre kjent har likhetstrekk ved funn i rapporten *Den ene dagen*. Jahnsen et al., (2009) fant at elevene opplever tiltaket som en pause eller fri fra noe, i tillegg til at de opplever å bli bedre kjent med medelevene som ble med på tiltaket. Elevenes trivsel på Bakketoppen kan bli beskrevet ut i fra deres opplevelser, som rekreasjon, glede, savn, stolthet og følelse av tilhørighet. Det kan også se ut til at elever trives fordi de får oppleve å være til hjelp – både ovenfor dyr og mennesker, de får oppleve å lage mer mat, eller se et dyr på nært hold. Bakketoppen er tilrettelagt for at fokuseleven skal få oppleve mestring og lage nye historier om seg selv som både eleven, dens medelever og lærere kan se. Muligens kan det være Bakketoppens kontekst som skaper handlingsmuligheter hvor det er mulig for elevene å oppleve dette. Denne tolkningen av forskningsspørsmålenes funn, bidrar til besvarelsen av problemstillingen min.

4.4.2 Hvordan opplever elevene å delta på Bakketoppen?

Slik jeg har tolket datamaterialet mitt så er det to hovedpoeng med elevenes opplevelser av å være på Bakketoppen. For det første kan det se ut til at elevene opplever handlingsmuligheter som de kanskje ikke har på skolen. For det andre ser det ut til at elevene opplever en følelse av rekreasjon. Et pusterom fra skolehverdag, et sted hvor de kan ”komme til krefter”. Rekreasjon handler blant annet om å kunne frigi seg fra daglige gjøremål og kan oppnås ved å bytte kontekst (Wikipedia, 2016).

På Bakketoppen kan det se ut til at det oppstår handlingsmuligheter hvor eleven kan danne nye kontrakter om hvem han eller hun er. Man kan inngå kontrakter om ”hvem man er” med forskjellige personer og kontaktene kan være motstridende (Hundeide, 2003). Både med seg selv – selvet, sine medelever og lærerne på tiltaket. For eksempel så kan Robin som opplever å hjelpe både dyr og mennesker, inngå nye kontrakter hvor hen kan bli sett på som hjelpsom eller en omsorgsperson. Dette kan muliggjøres på grunn av Bakketoppens affordances, hvor eleven har fått muligheter til å være til hjelp både hos dyr og mennesker. Uten denne muligheten så hadde kanskje eleven ikke opplevd det å være til hjelp. Alex opplevde å lage mer mat og bli bedre kjent med andre, kanskje kan dette også påvirke Alex sitt *selv*. Slik kan Alex sin gamle kontrakt med medelevene bli endret, til å inneholde andre forventinger.

Forventinger om en person som er glad i å lage mat sammen med andre og som man har det gøy når man leker med. Ofte vil man justere atferden sin, slik at den er i samsvar med det som er forventet i kontrakten (Hundeiede, 2003). Lillemyr (2011) mener dessuten at det ”sosiale livet” – som venns­kaps­relasjoner i lek og fritid – også kan påvirke elevens selvoppfatning. Disse eksemplene på mulige kontraktendring mener jeg er mulig på grunn av Bakketoppens affordances. Hundeide (2003) mener man kan ha flere ulike selv som er i endring avhengig av hvem man er med og i hvilken kontekst man er i. Bakketoppen kan muligens bidra til å endre dette, slik at både eleven og dens medelever får se og oppleve nye sider av fokuseleven.

Elevene opplever å få tid til å snakke med medelevene sine ”om det man må for å bli kjent”, leke sammen, snakke sammen og gjøre gøy ting sammen. Helsedirektoratet (2015) hevder at medelever har en sentral betydning for elevens trivsel, da samvær med medelever kan skape en følelse av sosial tilhørighet. ”Tilhørighet er behovet for å oppleve å høre hjemme og å være i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd.”

(Helsedirektoratet, 2015, s. 10). Slik kan eleven skape nye historier om seg selv sammen med sine medelever, uten at man trenger å tenke på en timeplan eller testing av kunnskapsmål. Sammen med sine medelever kan eleven oppleve å knytte nye og sterke mellommenneskelige bånd, som kan skape en følelse av tilhørighet. Eleven sammen med sine medelever fikk leke, snakke sammen, spise sammen og oppleve masse gøy sammen. Sammen skapte de nye historier om seg selv sammen med andre. Kanskje ble dette starten på nye kontrakter, hvor fokuseleven ikke blir sett på som en med atferdsvansker, men som en omsorgsperson, eller en som er glad i å lage mat, eller flik til å bake eller bygge hytte, eller en elev som det er gøy å leke med. En person som man kanskje ønsker å leke med når man kommer tilbake på skolen. Kanskje er ikke de fire resterende dagene på skolen så ille like vel, når man kan ha det så fint sammen én dag i uka? Disse funnene har likhetstrekk med *Den ene dagen*, hvor de fant at deltidstiltak kan utvikle en mer positivt elevrolle og status i klassen (Jahnsen et al., 2009). Sentralt for dette var økt sosial kompetanse, situasjoner hvor eleven framstår som sosialt kompetent og inngåelse av gode relasjoner (Jahnsen et al., 2009).

Likevel skal man være forsiktig med å sammenlikne hjemmeskolen og Bakketoppen for mye, for de har to helt forskjellige mål. Skolen er styrt av læreplanverket, mens Bakketoppen derimot, arbeider for å tilrettelegge for en enkeltelev og dens medelever. Det er viktig å ta med i betraktningen når man leser denne teksten. Ut i fra min tolkning av datamaterialet og besvarelse av de tre forskningsspørsmålene, kan det se ut til at det er flere ting som påvirker

hvordan de tre elvene opplever det å være på Bakketoppen. Det kan se ut til at elevene opplevde lek og rekreasjon som særlig betydningsfullt for deres tid på Bakketoppen. Dessuten opplevde elevene å være stolte over ”hverdagslige” ting de gjorde der. I tillegg kan det se ut til at elevene opplevde å bli bedre kjent med sine medelever. Dette ble de blant annet ved å ha tid til å leke og snakke sammen. Et fellestrekk ved alle disse funnene er at det kan se ut til at elevene opplevde dette som en følge av Bakketoppens affordances. Bakketoppen kan være et pusterom fra skolehverdagen, hvor elevene kan få oppleve ting det kanskje ikke er verken tid eller rom for på hjemmeskolen. Elevens tid på Bakketoppen kan slik sier å være elevens tid, ikke skolens tid. Det kan også se ut til at tidsdimensjon er et kjennetrekke ved elevenes opplevelse av Bakketoppen. Det er noe de ser fram til, noe som skal bli avsluttet, men det er også en tid hvor de kan gjøre noe annet enn skolearbeid. Det kan også se ut til at det er en tid hvor eleven kan være seg selv og oppdage nye sider ved seg selv. Igjennom hele teksten har jeg forsøkt å presisere at jeg ønsker å lytte til elevenes opplevelser. Jeg velger derfor å avslutte drøftingen med å gjenta det Robin og Alex opplevde var det viktigste de har lært av å være på Bakketoppen – ”å bli bedre kjent med andre”.

5. Avslutning

Dette kapitlet markerer avslutningen på denne masteroppgaven. Avslutningen min er delt i to delkapitler. Delkapittel 5.1 er en kort oppsummering av forskningsprosessenes min.

Delkapittel 5.2 avslutter oppgaven med å si noe om hva denne masteroppgaven kan tilføre forskningsfeltet og min framtid som lærer og spesialpedagog.

5.1 Forskningsprosessen

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke tre elever sine opplevelser av å delta på Bakketoppen. For å få en forståelse av elevenes opplevelser, valgte jeg å utføre kvalitative intervju med tre elever fra 3. – 7. klassetrinn. I tillegg tilbrakte jeg tid på Bakketoppen sammen med elevene for å få en bedre forståelse for deres opplevelser av tiltaket. Jeg lagde tre forskningsspørsmål som jeg sorterte og drøftet funnene etter, dette skulle bidra til å besvare problemstillingen ”Hvordan opplever tre elever det å være på Bakketoppen?”. Felles for drøftingen av funnene i de tre forskningsspørsmålene, var at det kunne se ut til at elevene opplevde nye affordances på Bakketoppen. Disse affordansene kan ha vært grunnen til at elevene opplevde å ha tid og rom til å leke og bli bedre kjent med sine medelever. Dette kan ha skapt et pusterom fra skolehverdagen hvor elevene kunne ”komme til krefter”. Elevenes handlingsmuligheter kan også ha gjort det mulig å danne nye historier og nye kontrakter om hvem eleven er. Elevens tid på Bakketoppen kan slik se ut til å være elevens tid, ikke skolens. Elevene selv mener det viktigste de har lært av å være på Bakketoppen er å bli bedre kjent med andre. Da formålet med dette forskningsprosjektet var å undersøke tre enkeltelevers opplevelser, var ikke hensikten at funnene skulle være generaliserbar. Man kan derfor ikke si at mine funn gjelder for alle elevene som deltar på Bakketoppen eller at det er slik for andre elever på andre tiltak.

Det er flere ting som har påvirket forskningsprosessen min. Blant annet mine uformelle observasjoner på Bakketoppen. Dette kan ha påvirket forskningsprosessen på flere måter. For det første fikk jeg et inntrykk av at elevene hadde det gøy på Bakketoppen. For det andre bygget jeg relasjoner med elevene på tiltaket. Dette kan ha påvirket intervjusituasjonene på ulike måter. Elevene kan ha følt seg forpliktet til å gi meg positive svar på Bakketoppen, da de kan forbinde meg med tiltaket. Relasjonene kunne også ha ført til at elevene opplevde seg tryggere i intervjusituasjonen, slik at det var lettere å være ærlig i sine svar. I løpet av forskningsprosessen så oppdaget jeg at det hadde vært nyttig å kunne gjort formelle observasjoner av elevene i tiltaket. Det hadde også vært interessant å intervjuere elevene før-,

under- og etter tiden på tiltaket. Da kunne man ha forsket på blant annet elevens trivsel i klassen, rolleendring, relasjoner, mestringfølelse og motivasjon for de resterende dagene på skolen.

5.2 Avsluttende kommentarer

Denne mastergraden har vært et stort stykke arbeid som har vært både tidkrevende og spennende. Forskningsprosessen har vært lærerik. Jeg opplevde å ha valgt rett tema, da jeg opplevde mye glede og motivasjon i å intervju elever, få et innblikk i deres hverdag og ikke minst selve analysen av funnene. Det er heller ikke til å legge skjul på at prosessen også har vært utfordrende. Likevel mener jeg at oppgaven kan tilføre forskningsfeltet mer kunnskap om elevers opplevelse av å være på deltidstiltaket Bakketoppen. Den kan gi en pekepinn på hva enkeltelever opplever er viktig for deres deltakelse. Kanskje kan andre deltidstiltak se likhetstrekk hos sine egne elever? Masteroppgaven har også påvirket meg som både lærer og spesialpedagog. Den har gjort meg oppmerksom på hvor viktig lek er i barns liv og hvordan lek kan bidra til at elever bli bedre kjent med hverandre. Minst like viktig er det at jeg har blitt sikrere på hvor viktig det er å snakke med elevene om deres hverdag. Spørre de om deres opplevelser og meninger. Deres stemme er viktig, ikke bare i forskning men også i skolehverdagen.

Forsiden til masteroppgaven startet med et utdrag fra Jahnsen et al. (2006) *I randsonen*. Det er også derfra jeg har hentet tittelen til oppgaven.

”... smågruppetiltakene kan betraktes som å ligge i ytterkanten av den vanlige skolens virksomhet. Mange av dem ligger i en randsone både ideologisk, juridisk, pedagogisk, innholdsmessig og når det gjelder fysisk lokalisering (Jahnsen et al., 2006, s. 1).

Dette sitatet beskriver hvordan smågruppetiltak kan ligge i ytterkanten av skolens virksomhet på ulike områder. Derfor kan det være viktig å ha et kritisk blikk på deltidstiltakets innhold, slik det fortsatt holder seg i ytterkanten, og ikke på utsiden av skolens virksomhet. Man kan si at også Bakketoppen ligger ytterkanten av skolens virksomhet på mange områder. Likevel kan det se ut til at Bakketoppen skaper ulike affordances for elevene, som de kanskje ikke har på skolen. Dette kan bidra til at elevene opplever å lykkes på skolen, ved økt mestring og utbytte på hjemmeskolen, slik at eleven får bistand før han/hun faller utenfor skolens virksomhet. Derfor mener jeg at tiltakets virksomhet er ”innenfor” ytterkanten så lenge man alltid har elevens beste i tankene.

6. Litteraturliste

- Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*. Hentet 27. februar 2017, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. (s. 11- 32). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet 3. Mai 2017, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-FNs_barnekonvensjon.pdf.
- Block, J. & King, N. (1987). Preface. I J. Block & N. King (red.), *School play. A source book* (s. ix). New York & London: Garland Publishing, INC.
- Cheska, A. (1987). An introduction to school play. I J. Block & N. King (red.), *School play. A source book* (s. 3 - 15). New York & London: Garland Publishing, INC.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelens Forlag.
- FN. (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the art (art. 31)*. Hentet 28. april 2017, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/fn_barnekonvensjon/crc_c_gc_17_e.pdf
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual. On "bilanguagers" and their sensitivity towards complexity*. (Doktorgradsavhandling), Faculty of Educational sciences, University of Oslo: Oslo.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1996). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15 – 31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen. Hentet 21. april 2017, fra [https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel i skolen IS-2345.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf)
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelens Forlag.

- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie. Hentet 2 mars 2017, fra https://evalueringsportalen.no/evaluering/den-ene-dagen-ungdomsskoler-som-bruker-smaegruppebaserte-deltidstiltak-for-elever-som-viser-lav-skolemotivasjon-og-probelematferd.-aktorenes-begrunnelser-og-opplevelser.-en-kasusstudie/Den-ene-dagen_Rapport.pdf/@@inline
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- King, N. (1987). Elementary school play: Theory and reacherch. I J. Block & N. King (red.), *School play. A source book* (s. 143 - 165). New York & London: Garland Publishing, INC.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langtvedt. (2009). Personopplysninger. *Etikkom*. Hentet 22. mai 2017, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Personopplysninger/>
- Lillemyr. (2011). *Lek - opplevelse - læring. I barnehage og skole* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr. (2014). Lek som mangfold. I T. Rasmussen (red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 13 - 28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lk 06. (u.d). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 25. mars 2017, fra [https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell del/generell del læreplanen bm.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell%20del/generell%20del%20læreplanen%20bm.pdf).
- Løge, T. H. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, Vol. 10 (5), s. 1-16. Hentet 13. juni 2017, fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/1430/1277>
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.*: Hentet 30. Mars 2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.

- Meld. St. 21 (2016-1017). (2017). *Lærelyst - tidlig innstans og kvalitet i skolen*. Hentet 1. Juni 2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 15. mars 2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nylund, B. & Benestad, E. (2017). Hen. *Store medisinske leksikon*. Hentet 15. juni 2017, fra <https://sml.snl.no/hen>
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *vol. 48*(nummer 1), 64-68. Hentet 3. mai 2017, fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2011/64-68.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd bland barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 2. mars 2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osnes, H. & Skaug, H. N. (2015). Kroppslig lek, fysisk miljø og helse i barnehagen. *vol. 2*. Hentet 14. juni 2017, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kroppslig-lek-fysisk-miljo-og-helse-i-barnehagen/>
- Pepler, D. (1987). Play in schools and schooled in play: A psychological perspective. I J. Block & N. King (red.), *School play. A source book* (s. 75 - 107). New York & London: Garland Publishing, INC.
- Schensul, J. (2011). Methodology, methods, and tools in qualitative research. I S. D. Lapan, M. T. Quartaroli & F. J. Riemer (red.), *Qualitative Research : An Introduction to Methods and Designs* (vol. v.37). Hentet 19. Mai 2017, fra <https://books.google.no/books?id=m509ra2MVogC&pg=PT122&lpg=PT122&dq=methodology:+The+Blueprint+for+Qualitative+Research&source=bl&ots=ZsQtWCNRw6&sig=cXjtsyvTM9EcL6d1xrEJ3MGSgw&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwi0gZu5ivrTAhXHdCwKHT7-C6kQ6AEIczAJ#v=onepage&q=methodology%3A%20The%20Blueprint%20for%20Qualitative%20Research&f=false>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*.: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir forlag.

- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sutton-Smith, B. (1987). School play: A commentary. I J. Block & N. King (red.), *School play. A source book* (s. 277 - 289). New York & London: Garland Publishing, INC.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Wikipedia. (2016). *Rekreasjon*. Hentet 1. mai 2017, fra <https://nn.wikipedia.org/wiki/Rekreasjon>
- Öhman, M. (2014). Det viktigste er å få leke - om lekens relasjonelle kompleksitet og voksnes intervjuasjoner i barns lek. I T. Rasmussen (red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 145 - 159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014). Lek - det som gjør livet verdt å leve! I T. Rasmussen (red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 47 - 66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2017). Leg er ikke en forberedelse til livet - om leg i SFO og skole. I D. Gravesen (red.), *Pædagogik i skole og fritid* (s. 178 - 197). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Øverlien, C. (2013). Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg! I H. Fossheim, J. Hølen & H. Ingierd (red.), *Barn i forskning. Etiske dimensjoner* (s. 9-44). ingen info: ingen info.

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Elevens opplevelse av deltakelse på Bakketoppen”

Bakgrunn og formål

Jeg skriver en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved NTNU, som omhandler [REDACTED]. Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan barneskoleelever opplever det å delta på [REDACTED] tilbud på [REDACTED]. Da tiltaket er rettet mot skoleelever, ønsker jeg å snakke med elever om deres opplevelse av tiltaket - hvilke aktiviteter gjorde de? Hvilke aktiviteter likte elevene/ likte de ikke og hvorfor? Og så videre. Målet med forskningen er å høre hvordan elever opplever ulike sider ved tiltaket, da elevens stemme er viktig. Kun eleven selv kan vite hvordan han/hun opplevde å være på [REDACTED]. Å forske på slik kunnskap kan hjelpe [REDACTED] til å bedre sitt deltidstiltak i møte med nye elever.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju barn fra 4-7 klassetrinn som har deltatt i [REDACTED] deltidstiltak [REDACTED]. Intervjuet vil foregå som en samtale som varer i ca 30 minutter. Eleven kan når som helst velge å ikke svare, avslutte samtalen eller ta en pause når han/hun måtte ønske. Det vil bli brukt en lydopptaker under intervjuet, opptaket vil kun bli hørt/brukt av meg, og vil bli slettet rett etter bruk. Som tidligere nevnt vil spørsmålene omhandle elevens opplevelse av tiden han/hun var på [REDACTED]. Hvis du som foresatt og ditt barn samtykker i deltakelse, kan du få tilsendt en mal på intervjuguiden i forkant hvis det er ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger som elevens- og skolens navn vil ikke bli lagret noe sted, da både elevens- og skolens navn vil bli anonymisert med en gang intervjuet er ferdig. Lydopptak vil bli slettet senest ved prosjektets slutt. Eleven vil ikke kunne gjenkjenne seg i publikasjonen, da den eneste beskrivelsen av eleven vil være at det er en barneskoleelev som har deltatt i [REDACTED] deltidstiltak på [REDACTED]. Alt datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt, som etter planen avsluttes 16 mai.

Frivillig deltakelse

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

Kontaktinformasjon

Dersom du har noen spørsmål til studien, ta kontakt med

Masterstudent:

Ida Sofie Slettahjell tlf: [REDACTED] mail: [REDACTED]

Veileder:

Einar Sundsdal tlf: [REDACTED] mail: [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at mitt barn kan delta

(Signert av foresatt, dato)

Ved samtykke er det ønskelig at det underskrevne brevet sendes sammen med eleven til [REDACTED] ved neste ukes deltakelse. Eventuelt kan du sende en mail.

Vedlegg 2: Tillatelse fra NSD



Einar Sundsdal
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.02.2017

Vår ref: 52244 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52244	<i>En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaring og opplevelse av deltakelse i deltidstilbud</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Einar Sundsdal
Student	Ida Sofie Slettahjell

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, 17.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

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

Vedlegg 3: Intervjuguide Robin, Alex og Chris

Felles for alle intervjuguidene:

- jeg veldig interessert i hvordan dere elever opplever det å være her
 - o Dine opplevelser, din stemme. Du har en mulighet til å bli hørt og få sagt sin mening om skolehverdagen helt fritt
 - o Ingen gale eller rette svar. Bare dine opplevelser!
 - o DU er viktig for forskningsprosjektet
- Forteller ikke videre til andre voksne
- Båndopptaker
- Det er helt frivillig, pauser, avslutte, ikke svare
- Bare si i fra hvis du lurer på noe

Intervjuguide Robin

Opplevelse av tiltaket

- Hvor lenge har du vært her på Bakketoppen?
- Kan du fortelle meg om hva du bruker å gjøre på tiltaket?
 - o Hvilke aktiviteter liker du å gjøre? Hvorfor?
 - o Hva er den morsomste aktiviteten? Hvorfor?
 - o Hvilke aktiviteter liker du ikke like mye? Hvorfor?
 - o Er det noen aktiviteter du ikke likte så mye når du startet, men som du liker bedre nå? Hvorfor?
- Kan du fortelle om et minne du husker godt fra du har vært her tidligere?
 - o Hva gjorde dere? Hvorfor husker du det godt?

Aktiviteter

TREHYTTE

- Jeg husker at vi lagde et gjerde sammen til **trehytta** bak Bakketoppen. Hvordan synes du det var å bygge en så stor trehytte fra start til slutt?
 - o Hva synes medelevene dine om hytta?
 - o Hva likte du aller best med å bygge trehytta?
 - o Har dere snakket noe om trehytta på skolen? Før/etter
- Når dere lager hytte så har dere gjort det i gruppe. Men du har også vært her alene.

- Hva er forskjellen på når du bygde hytte alene og når du bygde hytte sammen med andre elever?

KANINER

- Jeg ser at du er veldig omsorgsfull og steller mye med kaninene.
 - Kan du fortelle litt om det? Hva bruker du å gjøre med de?
 - Hva synes du om at Bakketoppen har fått kaniner? Hvorfor?
 - Hvordan opplever du det er å stelle med kaninene?
 - Har du snakket noe med andre elever, lærere, hjemme om det?
- Du har jo også vist meg hvordan man skal være rolig når man møter kaninene og hvordan man kan plukke de opp. Hvis noen andre elever ikke vet helt hva de skal gjøre med kaninene. Hva kan du gjøre da?
 - Hvordan følte det å hjelpe andre med en aktivitet?

BÅL

- Jeg har aldri prøvd å **tenne bål** med kniv og stål før, det var artig at du lærte meg hvordan jeg skulle gjøre det. Er det noe her du ikke hadde gjort før du kom hit til Bakketoppen?
 - Hvordan føles det å ha lært noe nytt?

Gjøre aktiviteter sammen

- Hvis du ser noen andre elever klare en ting, tenker du at du også kan klare det?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Hvis en annen elev har lært seg å bygge en ny ting til trehytta. Tror du at du også kan klare å gjøre det da?

Nye aktiviteter

- Når du har vært på Bakketoppen, har du fått til noe du har blitt litt stolt av?
 - Trodde du at du skulle klare det før du startet?
 - Hvordan følte du deg da du klarte det?
 - Når du møter nye ting på Bakketoppen, tenker du at du skal klare det?

Bedre kjent

Nå skal jeg spørre deg litt om det med å bli bedre kjent med en annen person.

- Opplever du å ha blitt bedre kjent med noen av elevene i klasset etter at de har blitt med hit til Bakketoppen?
 - Snakker du med noen på skolen om det dere har gjort her?
 - Kaniner, trehytta, pizza,

- Har du blitt bedre kjent med noen i klassen, etter at de var her sammen med deg?
- Tror du noen har blitt bedre kjent med deg etter å ha vært her?
- Hvordan tror du andre elever opplever å få være her?
- Synes du det er enklest å bli kjent med elevene i klassen her eller på skolen? Følg opp, hvor?
- Har du gjort noe gøy sammen med noen medelever når dere har vært her?
- Har du gjort noe gøy sammen med de ETTER at dere har vært her?

Skolen og Bakketoppen

- Nå har vi snakket masse om de ulike aktivitetene du har gjort her på Bakketoppen.
 - Hvilke aktiviteter liker du å gjøre på skolen?
 - Hva er det som gjør at en aktivitet blir gøy?
- Hva tenker du er den største forskjellen mellom Bakketoppen og skolen?
 - Hva er forskjellen på aktivitetene dere gjør her på Bakketoppen og de dere gjør på skolen?
- Hvordan synes du det er å være på Bakketoppen en dag i uka, og på skolen fire dager?
 - Tenker du at du går glipp av noe som skjer på skolen?
 - Opplever du at du lærer noe når du er på Bakketoppen?
 - Hvorfor, hvorfor ikke?

Avsluttende spørsmål

- Bruker du å glede deg eller grue deg til du skal på Bakketoppen? Hvorfor?
- Hva synes du er det beste med å være her på Bakketoppen?
- Hva er det viktigste du har lært her?
- Er det noe du synes kunne blitt bedre på Bakketoppen?
- Noe mer du vil fortelle?

Intervjuguide Chris

(Intervjuet ble avsluttet da vi var ferdig å snakke om hornbaking)

Opplevelse av tiltaket

- Hvor lenge har du vært her på Bakketoppen?
- Kan du fortelle meg om hva du bruker å gjøre på tiltaket?
 - o Hvilke aktiviteter liker du å gjøre? Hvorfor?
 - o Hvilke aktiviteter liker du ikke like mye? Hvorfor?
 - o Er det noen aktiviteter du ikke likte så mye når du startet, men som du liker bedre nå? Hvorfor?
- Kan du fortelle om et minne du husker godt fra du har vært her tidligere?
 - o Hva gjorde dere? Hvorfor husker du det godt?

AKTIVITETER

- Hva synes du om at Bakketoppen har fått **kaniner**? Hvorfor?
 - o Hvordan opplever du det er å stelle med kaninene?
- Jeg fikk bli med å se noen av aktivitetene som finnes i **Aktivitetssløypa** sist vi var sammen. Kan du fortelle litt om de ulike aktivitetene?
 - o Hvilke liker du best?
 - o Hvilke liker du ikke like mye?
 - o Hva tror du er meningen med aktivitetene?
 - Tror du det fungerer?
- De gangene jeg har vært sammen med deg her på Bakketoppen, så har vi laget **horn, eller minihorn**.
 - o Kan du fortelle litt om det?
 - Hvorfor? Hva er fint med det?
 - o Har du lært de andre som har vært med å lage minihorn?
 - Hva synes de om det?
 - Har dere snakket noe om det på skolen?
 - o Når du gjør en aktivitet, for eksempel **baker horn**, liker du best å gjøre aktiviteten alene eller sammen med andre?
 - Hvorfor? Forskjellen?
 - o Hva synes du om å lage horn på Bakketoppen?
- Som avslutning på dagen, bruker dere å gjøre forskjellige **Kunst og Håndverk** oppgaver. Kan du fortelle litt om det?

- Hva er det du liker med K&H?
- Er det noe du synes ikke er like gøy?
- Hvis du ser noen andre elever klare en ting, for eksempel i K&H når vi lager drømmefangere - tenker du at du også kan klare det?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?

Nye aktiviteter

- Når du har vært på Bakketoppen, har du fått til noe du har blitt litt stolt av?
 - Trodde du at du skulle klare det før du startet?
 - Hvordan følte du deg da du klarte det?
 - Når du møter nye ting på Bakketoppen, tenker du at du skal klare det?

Bedre kjent

Nå skal jeg spørre deg litt om det med å bli bedre kjent med en annen person.

- Hva tenker du det betyr å bli kjent med en annen person?
- Hva tenker du det betyr å være en venn?
- Hva gjør man hvis man vil bli en annen persons venn?
- Hvordan vet man om en annen person er en god venn?
- Hvordan blir man kjent/venner på skolen?
- Hvordan kan man bli kjent/venner på Bakketoppen?
- Synes du at du har blitt bedre kjent med noen av elevene i klasset etter at de har blitt med hit til Bakketoppen?
 - **Snakker du med noen på skolen om det dere har gjort her?**
 - Mini-horn, 15 gjelder, **K-pop**
 - Har du blitt bedre kjent med noen i klassen, etter at de var her sammen med deg?
 - Tror du noen har blitt bedre kjent med deg etter å ha vært her?
 - Hvordan tror du andre elever opplever å få være her?
 - Synes du det er enklest å bli kjent med elevene i klassen her eller på skolen?
 - Følg opp, hvorfor?
- Har du snakket med noen medelever om det dere gjorde da dere var her sammen?
- Har du gjort noe gøy sammen med de ETTER at dere har vært her?

Skolen og Bakketoppen

- Nå har vi snakket masse om de ulike aktivitetene du har gjort her på Bakketoppen.
 - o Hvilke aktiviteter liker du å gjøre på skolen?
 - o Hva gjør dere i friminuttene på skolen?
 - Lærere til stede?
 - Hva gjør de egentlig. Lek?
 - o Hva er det som gjør at en aktivitet blir gøy?
- Hva tenker du er den største forskjellen mellom Bakketoppen og skolen?
 - o Hva er forskjellen på aktivitetene dere gjør her på Bakketoppen og de dere gjør på skolen?
- Hvordan synes du det er å være på Bakketoppen en dag i uka, og på skolen fire dager?
 - o Tenker du at du går glipp av noe som skjer på skolen?
 - o Opplever du at du lærer noe når du er på Bakketoppen?
 - Hvorfor, hvorfor ikke?

Avsluttende spørsmål

- Bruker du å glede deg eller grue deg til du skal på Bakketoppen? Hvorfor?
- Når du tenker på den første gangen du var her på Bakketoppen og fram til i dag, føler du noe er annerledes?
- Hvis du tenker tilbake til da du startet på Bakketoppen fram til i dag, hva er det viktigste du har lært av å være her?
- Hva synes du er det beste med å være her på Bakketoppen?
- Er det noe du synes kunne blitt bedre på Bakketoppen?
- Noe mer du vil fortelle?

Intervjuguide Alex

Opplevelse av tiltaket

- Hvor lenge har du vært her på Bakketoppen?
- Kan du fortelle meg om hva du bruker å gjøre på Bakketoppen?
 - o Hvilke aktiviteter liker du å gjøre? Hvorfor?
 - o Hvilke aktiviteter liker du ikke like mye? Hvorfor?
 - o Er det noen aktiviteter du ikke likte så mye når du startet, men som du liker bedre nå? Hvorfor?
- Kan du fortelle om et minne du husker godt fra du har vært her tidligere?
 - o Hva gjorde dere? Hvorfor husker du det godt?

AKTIVITETER

- Hva synes du om at Bakketoppen har fått **kaniner**? Hvorfor?
 - o Hvordan opplever du det er å stelle med kaninene?
- Du gjør mange forskjellige aktiviteter her på Bakketoppen. Kan du fortelle litt om de forskjellige?
 - o Hvilke liker du best?
 - o Hvilke liker du ikke like mye?
 - o Hva tror du er meningen med aktivitetene?
 - Tror du det funker?
- De gangene jeg har vært sammen med deg her på Bakketoppen, så har vi laget **litt forskjellig type mat**
 - o Hva synes du om å lage mat?
 - Hvorfor? Hva er fint med det?
- Vi har jo laget pizza, pizza på bål og blågryte med brytebrød
 - o Hva likte du, hva likte du ikke fullt så mye?
 - o Men du prøvde blågryta likevel?
 - o Hvordan var det å prøve noe nytt?
 - o Tror du at du vil prøve noe nytt neste gang?
- Når du gjør en aktivitet, for eksempel **pizzabaking**, liker du best å gjøre aktiviteten alene eller sammen med andre?
 - Hvorfor? Forskjellen?
 - Hva med når dere drar til Mars?

- Dere bruker ofte å gå på turer til bunkerser, bålplassen eller til kaja. Kan du fortelle litt om det?
 - o Hva er det du liker med turene?
 - o Er det noe du synes ikke er like gøy med det?

Nye aktiviteter

- o Når du har vært på Bakketoppen, har du fått til noe du har blitt litt stolt av?
 - Trodde du at du skulle klare det før du startet?
 - Hvordan følte du deg da du klarte det?
 - Når du møter nye ting på Bakketoppen, tenker du at du skal klare det?

Bedre kjent/sosiale

Nå skal jeg spørre deg litt om det med å bli bedre kjent med en annen person. For å bli kjent med noen så kan man for eksempel snakke sammen, leke eller finne på noen med andre.

- Hva tenker du det betyr å bli kjent med en annen person?
- Hva tenker du det betyr å være en venn?
- Hva gjør man hvis man vil bli en annen persons venn?
- Hvordan vet man om en annen person er en god venn?
- Hvordan blir man kjent/venner på skolen?
- Hvordan kan man bli kjent/venner på Bakketoppen?
- Synes du at du har blitt bedre kjent/venn med noen av elevene i klasset etter at de har blitt med hit til Bakketoppen?
 - o **Snakker du med noen på skolen om det dere har gjort her?**
 - Reise til mars, skattejakt, båltenningskurs?
 - o Har du blitt bedre kjent/venn med noen i klassen, etter at de var her sammen med deg?
 - o Tror du noen har blitt bedre kjent/venn med deg etter å ha vært her?
 - o Hvordan tror du andre elever synes det er å få være her?
 - o Synes du det er enklest å bli kjent med elevene i klassen her eller på skolen? Følg opp, hvor?
- Har du snakket med noen medelever om det dere har gjort her sammen?
- Har du gjort noe gøy sammen med de ETTER at dere har vært her?

Skolen og Bakketoppen

- Nå har vi snakket masse om de ulike aktivitetene du har gjort her på Bakketoppen.
 - o Hvilke aktiviteter liker du å gjøre på skolen?
 - o Hva gjør dere i friminuttene på skolen?
 - Lærere til stede?
 - o Hva er det som gjør at en aktivitet blir gøy?
- Hva tenker du er den største forskjellen mellom Bakketoppen og skolen?
 - o Hva er forskjellen på aktivitetene dere gjør her på Bakketoppen og de dere gjør på skolen?
- Hvordan synes du det er å være på Bakketoppen en dag i uka, og på skolen fire dager?
 - o Tenker du at du går glipp av noe som skjer på skolen?
 - o Opplever du at du lærer noe når du er på Bakketoppen?
 - Hvorfor, hvorfor ikke?

Avsluttende spørsmål

- Hva tenker du når du skal på Bakketoppen om morgenen? Hvorfor?
- Når du tenker på den første gangen du var her på Bakketoppen og fram til i dag, føler du noe er annerledes?
 - o Hos deg selv, hos lærerne dine, hos medelever?
 - o Merker du at det er enklere å snakke med noen i klassen?
 - o Blitt gladere?
 - o Føles det bedre/annerledes å gå på skolen?
 - o Leker/finner du på noe med på fritiden/skolen som du ikke gjorde før?
- Hvis du tenker tilbake til da du startet på Bakketoppen fram til i dag, hva er det viktigste du har lært av å være her?
- Hva synes du er det beste med å være her på Bakketoppen?
- Er det noe du synes kunne blitt bedre på Bakketoppen?
- Noe mer du vil fortelle?