



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Jeg sitter liksom litt fast i klasserommet

Naturen som alternativ opplæringsarena for elever med læringsutfordringer

Anniken Opdal

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, november 2019



Innholdsfortegnelse

Forord	vi
Sammendrag	viii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Struktur	5
2 Teoretisk rammeverk og begreper.....	6
2.1 Selvoppfatning.....	6
2.2 Motivasjon og mestringstro	8
2.2.1 Troen på egen mestringsevne	9
2.3 Sosial og faglig kompetanse	11
2.3.1 Sosialt	11
2.3.2 Relasjoner.....	14
2.3.3 Faglig.....	16
2.4 Skolens ansvar	18
2.5 Naturen som læringsarena	21
3 Metode.....	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.2 Utvalg	26
3.3 Ethiske overveielser.....	28
3.3.1 Informert og fritt samtykke	29
3.4 Intervjuets form og innhold	29
3.4.1 Pilotintervju og de seks individuelle intervjuene	31
3.4.2 Transkribering	33
3.5 Hermeneutisk tilnærming	33
3.5.1 Hermeneutisk spiral.....	34

3.5.2	Forforståelse	35
3.5.3	Analyse.....	36
3.5.4	Vurdering av studiens kvalitet.....	38
4	Resultater.....	41
4.1	«Du sitter liksom litt fast i klasserommet»	41
4.2	«Her forstår de bedre om vi sliter»	43
4.3	«Hvem er jeg?».....	44
4.4	«Åh, dette klarte jeg!»	46
4.5	«Det er viktig at vi ikke utestenger noen»	46
5	Diskusjon.....	48
5.1	Naturen som læringsarena	48
5.1.1	Selvopfatning	49
5.1.2	Nærhet og støtte	53
5.1.3	Samarbeid.....	54
5.1.4	Faglig kompetanse.....	57
6	Avslutning	60
6.1.1	Studiens begrensninger	62
6.1.2	Veien videre	62
7	Referanser.....	1
8	Vedlegg	6
8.1	Intervjuguide lærer	6
8.2	Intervjuguide elev	7
8.3	Samtykke	9
8.4	Godkjennelse fra NSD.....	12

Forord

En lang og vanvittig spennende epoke er over! Og jeg er nå ferdig med min masterutdanning innen spesialpedagogikk. Jeg er så inderlig glad for at jeg kom inn på UiT, da det sto mellom studier eller verdensreiser. Nå i ettertid kjenner jeg på en enorm mestringsfølelse, og jeg er glad det ikke ble en verdensreise – jeg hadde nok ikke dratt uansett? Min masteravhandling kan vel sammenlignes med en verdensreise. Jeg har vært i Frustrertland, i Ingenmannsland, har også vært en del innen Rivesegihåretfylket og, men ikke minst i Detgåroververdensdelen.

Med full jobb ved siden av studiene, en hund som har savnet matmor og en samboer som alene har måttet ta hånd om det meste har perioden vært tøff, men også veldig givende. Jeg har bevist ovenfor meg selv at jeg klarer! Men jeg hadde aldri klart dette alene, og det er mange som fortjener en stor takk.

Takk til mine kjære veiledere, Tove Aagnes Utsi og Mirjam Harkestad Olsen. Dere har vært til god hjelp, med gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for all motivasjon og hjelpen underveis.

Jeg ønsker også å takke mine informanter. Uten dere hadde oppgaven blitt fattig.

Tusen takk til min samboer Magnus, for at du alltid reflekterer sammen med meg om livet, for at du er kritisk til det jeg skriver og gir meg tilbakemeldinger som er viktige og gjennomtenkte. Takk for at du har latt meg gråte på din skulder i frustrasjon og takk for at du har vært så tålmodig. Jeg tror nok at du får tilbake turjenta di nå!

Jeg må nesten takke min mor Irene også. Takk for at jeg får ringe deg i hytt og gevær. At jeg kan spørre deg om hvilken retning jeg bør ta med oppgaven og livet generelt. Du er god å ha, både som «veileder» innen spesialpedagogikk og bare som mamma.

Takker pappa og brødrene mine også, pluss at jeg lover dere at dere skal få slippe å lese oppgaven min. Men jeg kan ikke love dere at jeg ikke lar vær å prate om feltet ...

Og en stor takk til Helene, Ane, Marte og Hedvig som orket å lese over oppgaven min!

Anniken Opdal

Mo i Rana, november 2019

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som omhandler elevers skolehverdag på alternativ opplæringsarena der opplæringen skjer i hovedsak i naturen. Problemstillingen spør etter betydningen for elevene når de anvender en alternativ opplæringsarena. Teorigrunnlaget viser til utgangspunktet i de ulike begrepene jeg har benyttet meg av i mine forskningsspørsmål som omhandler selvoppfattelse, motivasjon, faglig- og sosial kompetanse som jeg mener er fire sentrale deler av mennesket som skolen skal ivareta. For å belyse skolens ansvar har jeg redegjort for ulike lovverk og meldinger til Stortinget. For å vise til «naturen som læringsarena» har jeg brukt teorier fra Jordet (2010) og Nordahl & Misund (2009). De viser til gode metoder for å legge undervisningen utendørs, så jeg anbefaler bøkene deres som tilleggs litteratur for denne avhandlingen. Jeg har valgt å intervju to pedagoger og fire elever som jobber og går på alternative opplæringsarenaer, for å få adekvat kunnskap om det fenomenet jeg forsker på. Resultatene fra studien viser at elevene viser en styrket selvoppfattelse og en større tro på egen mestringsevne etter at de begynte på alternativ opplæringsarena. Dette kan forklares ut ifra tettere pedagognorm, praktiskmetodisk undervisning, jobbing ut ifra interesseområde og færre elever. Kommunikasjonen i en alternativ opplæringsarena har andre normer og regler enn i klasserommet, da kommunikasjonsformen viser seg få mer flyt. Skolene legger vekt på samarbeidsaktiviteter og ansvarlighet til elevene, som også kan styrke deres sosiale kompetanse og indirekte styrke deres selvoppfattelse. Funnene mine indikerer også på at de fire elementene jeg så på fungerer sirkulært på hverandre.

1 Innledning

Denne kvalitative studien handler om hvilken betydning det har for elever som anvender alternative opplæringsarenaer som benytter seg av naturen som læringsressurs.

Nergård (2007, s. 105) spør seg om den ordinære skolens «alle elever» skal omfatte absolutt alle elever. Når elever viser problematferd, står skolen ovenfor svært krevende utfordringer. Nergård (2007) spør seg videre om det er former for tilpasset opplæring som viser seg å være mest til skolens behov for tilpasset opplæring enn som for elevenes behov? Er det slik at skolen i seg selv fjerner de ubehagelige problemene istedenfor for å kunne ivareta individets interesse? Historisk har det vist seg å beveget seg fra en skole som sorterte elevene inn i kategorier som «tilpasset» og «ikke tilpasset», til en skole som skal i prinsippet være inkluderende for alle. Per dags dato er det åtte prosent som mottar spesialundervisning, og over halvparten av disse er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Andelen er tredoblet i tiendetrinn i forhold til første trinn. Av de åtte prosentene er det kun under halvparten som får spesialundervisning innad ordinærklassen, men på den positive siden har tallet økt siden 2013-14. Siden den siste spesialskolen ble lagt ned i 1992 viser skolen enda et behov for å ta ut enkeltelever av undervisningen, og samle de i mindre grupper (Nergård, 2007, s. 106). Alternative opplæringsarenaer viser kun til et lite fenomen som er av noen få prosenter av elevene i grunnskolen. Er det best for skolen eller for eleven? Det er ulike faktorer innad i læringsmiljøet som vil påvirke hvordan behovet for alternative opplæringsarenaer skal fremmes i den enkelte kommune, ved den enkelte skole og hvordan en vil møte dette behovet (Nergård, 2007, s. 106).

Rundskrivet 3-2010 definerer alternative opplæringsarenaer ved at en eller flere elever mottar sin undervisning på et annet sted enn på skolens område (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette kan være leirskole, bedrifter eller bondegårder. Opplæringstiltakene kan organiseres på forskjellige måter, og det skilles mellom tre ulike typer tiltak: a) Interne tiltak eller i nærhet til skole som de administreres av. b) Eksterne tiltak innenfor skolen, men i andre lokaler enn på skolen. c) Selvstendig tiltak som har lite eller ingen kontakt med ordinær grunnskole (Jahnsen, Nergård & Flaatten, 2006). Rundskrivet 3-2010 skriver også at det er en snever adgang for å ta i bruk alternative opplæringsarenaer. Direktoratet viser til hensyn til eleven, ikke for skolen eller kommunens beste for å kunne ta i bruk alternativ opplæringsarena. Arenaen skal gi et forsvarlig utbytte av opplæringen ut fra situasjonen og at det skal være til barnets beste, jf. Barnekonvensjonen (1991) art. 3 nr. 1. Det er like krav til ordinær skole som

til alternativ opplæringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2010). Opplæringen som skjer på alternative arenaer, er skolens ansvar. Vilkår for at elever får rett til spesialundervisning på alternativ opplæringsarena er:

- *Eleven har et enkeltvedtak om spesialundervisning og den alternative opplæringsarenaen er hjemlet i vedtaket.*
- *Det må foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom kommunen (skolen) og tilbyder av tiltaket.*

Kunnskapsdepartementet (2010, s. 37) skriver at elevene som får tilbud om alternativ skolegang er ofte elever som ikke finner seg til rette og eller har lite utbytte av tradisjonell klasseromsundervisning. Begrunnelsen for tiltaket viser ofte ulike fagspesifikke spesialpedagogiske behov, men det viser seg at det ofte samles elever som viser antisosial- eller problematferd. Begrepet alternative opplæringsarena forteller om en opplæring som ikke er «vanlig», men som et alternativ til det ordinære. Like fullt som en ordinær opplæringsarena er alternative også en opplæringsarena. Slik jeg forstår begrepet alternative opplæringsarena er det en arena med praktisk innfallsvinkel til læring, der en knytter teori og praksis sammen slik at det kan gi elevene meningsfulle sammenhenger. Opplæringen viser til en økologisk tilnærming til undervisning, der motsetningen er en mer mekanisk tilnærming med en tyngde på teori og enkeltfag. Kunnskapsdepartementet (2010, s. 38) viser til at 59 prosent av elevene hadde individuell opplæringsplan, mens 32 prosent av elevene praktiserte en annen form for skriftlig plan. De fleste elevene som anvender alternative opplæringsarena går i 9. eller 10. trinn, og over halvparten av elevene som anvender alternative opplæringsarena er der fra 1 til 2 år. I gjennomsnittet er det 2,3 årsverk per tiltak og 4,0 elever per årsverk. Av de som jobber ved alternative opplæringsarena er det kun 28 prosent med spesialpedagogisk eller sosialpedagogisk bakgrunn, og 31 prosent viser til lærere med annen bakgrunn. Øvrige ansatte har «spesielle kvalifikasjoner» eller «ingen relevant fagbakgrunn».

1.1 Bakgrunn

Min bakgrunn for valg av temaet handler om både en personlig interesse ved bruk av naturen for rekreasjon, men også erfaringer i både barnehage og skole da jeg har sett barns glede og undring. Ungdata (2019) viser at andelen som sier at de er enige i påstanden at de trives på skolen blir lavere for hvert år. Det er også flere som mener at de kjeder seg på skolen, og andelen som gruer seg til å dra på skolen har økt. Store deler av undervisningen i teoretiske fag som matematikk, norsk og engelsk begrenser opplæringen utenfor klasserommet, og

krever derfor mye ro og konsentrasjon av elevene over en lengre periode. Samtidig viser vi til tilpasset opplæring som et prinsipp i grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Ved mangelfull tilpasning over lengre tid, vil vanskebildet bli større (Ogden, 2009). Ved å gjentatte ganger føle mislykkethet og lite mestring, kan dette bli besvart med uro, utagering, fravær og tilbaketrekninger. Og akkurat disse elevene kan stå i fare ved å føle seg utstøtt – og ikke inkludert i skolen, da skolens rammer kan være for snevre i forhold til å kunne tilpasse undervisningen. Disse elevene kan stå i fare ved å utvikle en lav selvoppfatning, som kan gjøre de dårligere rustet til å mestre sin egen hverdag. Dermed ønsker jeg å se på om en alternativ opplæringsarena der undervisningen foregår i naturen kan være med på å ruste elevene til fremtiden, med tanke på selvoppfatning, motivasjon, sosial- og faglig kompetanse.

I bunn er jeg utdannet idrettspedagog, og jeg har alltid hatt en stor interesse og glede av det å kunne bruke kroppen fysisk, både til trening, rekreasjon ved vandring i naturen og til læring. Fra min bacheloroppgave ved Nord Universitetet skrev jeg om det var en signifikant sammenheng mellom barnas aktivitetsnivå og foreldrenes aktivitetsnivå, noe oppgaven viser til at det er. Resultatene viser viktigheten ved at skolene også tar grep som omhandler barn og unges aktivitet. Likevel er det mye tavleundervisning som krever konsentrasjon over en lengre periode og mye stillesitting i skolen. En ny rapport fra Norges Idrettshøgskole viser at elever lærer bedre ved to timer ekstra fysisk aktivitet i uken (Kolle et al, 2019, s. 51).

Rapporten viser også positive effekter innen trivsel og generelt læringsmiljø, noe jeg synes er interessant og viktig. Jeg har erfart at både stressnivå og uro senker seg i takt med fysisk aktivitet og det å være ute i naturen. Jeg synes derfor det er spennende å se på en arena der både elever og pedagoger blir utfordret mer fysisk til å kunne bruke kroppen aktivt til læring, siden det er naturlig at det blir mer fysisk aktivitet ved en slik tilnærming til læring. Jeg har også opplevd færre konfliktsituasjoner og en større mulighet til tilbaketrekning ved behov. Enda sitter det i kroppen min da vi på barneskolen min hadde turdag hver onsdag. Vi var ute og farget garn med de materialer vi fant, lagde seljefløyer, fisket og undret oss over livet i tjernet bak huset mitt. All den vennskapelige kontakten jeg så strevde med inne i klasserommet ble plutselig endret, det var enklere for meg å være sammen med de andre i en arena jeg mestret og trivdes i.

Juul's forord i boken Utenfor (2016) vekker også min oppmerksomhet ved hans beskrivelse av normen i norske skoler med tanke på elevens utfordringer. Han mener at lærere i dag er utdannet til å ta vare på de snille, flinke og plikttoppfyllende elevene som viser engasjement og villighet til læring. Han spør seg om de egentlig vet de virkelige utfordringene skolene kan

stå ovenfor? «*Det er tragisk å se hvor mye menneskelig potensial som kastes bort*» (Greene, 2016, s. 9). Sosiale vansker, emosjonelle vansker og atferdsvansker er ofte misforstått, og blir ofte behandlet som en opprettholdende faktor i skolen. Observerbar atferd økes i form av uro, konsentrasjonsvansker, fravær og tilbaketrekninger og mer (Ogden, 2009). En kan føle seg utstøtt og ikke inkludert innad i skolens rammer, da undervisning og skolens normer kan være for snevre. På sett og vis kan det sies at skolehverdagen på alternativ opplæringsarena er en *konsekvens* av dagens skole for denne elevgruppen jeg nå skal se nærmere på.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av det nevnt ovenfor ønsker jeg å belyse hvordan betydningen av alternative opplæringsarena oppfattes av elevene. Det ble viktig for meg å velge strukturert ut de informantene som adekvat kunne gi meg informasjon, og som hadde egenskaper og kvalifikasjoner direkte rettet mot alternative opplæringsarenaer. For å få en helhet og dybde i studien valgte jeg å intervju fire elever, og i tillegg to pedagoger ved to ulike alternative opplæringsarenaer. Dermed måtte problemstillingen kunne romme begge grupperingene av informanter. Problemstillingen ble dermed slik:

«Hvilken betydning har undervisning i naturen for elever som har et skoletilbud utenom den ordinære skolen?»

For å kunne avgrense problemstillingen har jeg valgt meg ut to forskningsspørsmål som viser til fire sentrale deler skolen skal ivareta.

1. *Hvordan oppfattes elevenes motivasjon og selvoppfattelse når de har undervisning i naturen?*
2. *Hvordan oppfattes elevens faglig- og sosiale kompetanse når undervisningen skjer i naturen?*

For å belyse betydningen for elevene ved alternativ opplæringsarena ønsker jeg å se nærmere på fire sentrale deler for elevene i en utdanningsprosess, selvoppfatning, motivasjon, faglig- og sosial kompetanse. Disse begrepene har stor sammenheng, og de påvirker hverandre i stor grad. Alle som jobber med barn og unge bør rette en spesiell oppmerksomhet mot selvoppfattelse, da alle voksne indirekte påvirker deres selvoppfatning. Det *jeg* gjør, og *min* opplevelse av ulike situasjoner styres av *min* selvoppfatning. Det er en stor og viktig del av min personlighet, og ved at *jeg* har en positiv selvoppfattelse er en forutsetning for god psykisk helse. Barn med en lav selvoppfattelse sliter i møter med ulike sosiale krav skolen

har, noe som kan føre til stigmatisering, avvising og irettesettelse av andre og gir et eventuelt grunnlag for mobbing. Utfordringer med sosial atferd resulterer i dårlig sosial samhandling med andre. Ved lav oppfattelse påvirkes barnas motivasjon ved skolefaglig mestring, og på sikt går en glipp av mange positive erfaringer og læringsopplevelser. Gode mestringsopplevelser gir barn og unge en følelse av å bli styrket, en følelse av frihet og tillit til egne superkrefter og det å være god på noe, eller å bare være noe i andres sine øyne.

Ifølge Opplæringslova (1998, § 9A-2) har elever rett på et trygt og godt skoletilbud, som skal fremmer helse, trygghet og læring. Og ifølge Kunnskapsdepartementet (2010) har de elevene som går ved alternative opplæringsarenaer ulike spesialpedagogiske grunner (ofte forklart ut fra problematferd) til å bli flyttet fra ordinær skole. Når jeg leser dette undrer jeg meg over deres selvoppfattelse og sosiale kompetanse, og at det kan være grunnen til at de ikke fant seg til rette i klasserommet? Grunnen til at jeg også ønsker å se på de ulike elementene er fordi disse elevene er i en svært sårbar situasjon med tanke på den stigmatiseringen det er rundt alternative opplæringsarenaer, og den følelsen de sitter med selv. Jeg blir nysgjerrig på om alternative opplæringsarenaer fungerer mot eller for sin hensikt.

Kunnskapsdepartementet (2006, s. 3) skriver følgende: *«Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte. I dag går for mange unge ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Vi kan ikke godta at så mange faller utenfor»*. Ved å bruke naturen som læringsarena kan det i samråd med politiske dokumenter og læringsteorier danne en læringsressurs. Formålet ved studien vil komme i form av elevenes betydning av en skolehverdag i alternative opplæringsarenaer, basert i teorier som omhandler selvoppfatning, motivasjon, faglig- og sosial kompetanse.

1.3 Struktur

Det første kapitlet redegjør jeg for oppgavens innledning, bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. *I det andre kapitlet* presenterer jeg relevante teorier og begreper, som senere blir brukt til å diskutere mine resultater. *I oppgavens tredje kapittel* viser jeg til hvilken metodikk jeg har anvendt for å løse problemstillingen. *I det fjerde kapitlet* viser jeg til studiens resultater. *I femte kapittel* diskuterer jeg funn opp imot studiens relevante teori, samt svare på forskningsspørsmålene. *I det avsluttende kapitlet* redegjør jeg for studiens problemstilling, ser på de begrensningene studien har og veien videre.

2 Teoretisk rammeverk og begreper

I dette kapittelet presenterer jeg den teoretiske tilnærmingen og forskningen som er relevant for min problemstilling. Jeg starter kapittelet med begreper som er brukt i mine forskningsspørsmål, slik at du som leser får et innblikk i hva jeg legger i de forskjellige begrepene. I nest siste del av kapittelet viser jeg til skolens ansvar med fokus på lovverk, meldinger til stortinget og barnekonvensjonen. I kapittelets avsluttende del ser jeg på studiens forankringspunkt som omhandler naturen som læringsressurs.

2.1 Selvoppfatning

Selvoppfattelse kan defineres som; «*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013 s. 82-83). Begrepet kan brukes som et paraplybegrep som omhandler ulike relaterte begrep som selvvord, selvtillit og selvbilde. Jeg benytter meg kun av begrepet selvoppfattelse i denne studien, selv om de andre begrepene er relevante. Definisjonen viser å ha to hovedskiller; *Hvem er jeg?* *Hva kan jeg?* *Hvem er jeg?* Handler om oppfattelsen av hvem en er som person. *Hva kan jeg?* Handler om hva en faktisk *mestrer*, og den *forventingen* en har til en selv og tiltro på egen *mestring* (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nordahl & Midsund (2009) mener at oppfatningen av seg selv om hvordan en er som person, tenker om seg selv, oppfatter seg selv, ikke nødvendigvis slik en faktisk er. Selvoppfatning er altså en subjektiv vurdering og mening av en selv. Selvoppfattelsen blir påvirket av mestringen av sosiale ferdigheter (Bandura, 1990). Positiv selvoppfatning bygges opp via å gi individer *autentiske mestringsopplevelser*. Selvoppfattelsen handler også om de forventningene en har til seg selv, dette kommer av tidligere erfaringer, *mestring* og en selvforståelse.

Begrepet selvoppfatning har mange ulike aspekter og kan brukes i flere betydninger. En person har en oppfatning av seg selv på alle områder hvor personen har gjort seg noen erfaringer. Her kan det skilles mellom (Skaalvik & Skaalvik, 2013): fysisk selvoppfatning som handler om utseende og fysiske ferdigheter. Sosial oppfatning som viser til popularitet og evnen til omgås andre. Intellektuell og akademisk oppfatning som handler om eget evnenivå og prestasjoner. Emosjonell oppfattelse (angst, sinne, glede og tilfredshet). Atferdsmessig selvoppfattelse handler om en oppfatter seg selv som en som følger normer og er til å stole på (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Stern (2003) mener at det tre fysiologiske behov for å oppnå en stabil og positiv oppfattelse av seg selv. Det første handler om å ha nok mat og klær. Det andre behovet handler om trygghet og sikkerhet – barnet må føle at noen bryr seg. Det tredje

behovet er det sosiale behovet, andre rundt barnet må vise respekt og anerkjennelse. En tilfredstillende av disse behovene gir barnet selvtillit og *motivasjon* for å kunne gjøre nye oppgaver og utfordringer. Innen selvoppfattelse er det tre viktige dimensjoner (Nygård, 1993); a) Klare å foreta egne valg. b) Innflytelse over egen situasjon eller omgivelser. c) Mestre sine egne omgivelser. Nygaard (1993) mener videre at menneskers oppfattelse eller bilde av seg selv i henhold til sine omgivelser, og/eller følelsen og opplevelsen av å være grunnlaget til ens egne handlinger eller ikke.

Skaalvik og Skaalvik (2013) mener selvoppfattelsen strekker seg fra høy til lav, da en høy oppfattelse viser til sterk tiltro av egen mestring og en klarer mye og motsatt ved en lav oppfattelse. Oppfattelsen kan være realistisk, og samtidig ikke – da det er fullt mulig å overvurdere eller nedvurdere eget bilde av mestring. Når en opplever lav oppfattelse viser det seg at en ikke oppfatter seg selv og sine egenskaper som verdifulle. Mennesker med lav selvoppfattelse har ikke forventning om at en klarer å realisere sine målsetninger, noe som kan gå utover egen psykiske helse om situasjonen vedvarer over en periode. Ved en lav selvoppfattelse kan individet mestre mer om et individ tror at en kan mestre, ved å få hjelp til å utvikle en bedre selvoppfattelse og en ny tro på egne evner. Som nevnt over kan en altså ha en urealistisk oppfattelse, i både negativ og positiv forstand. Slik kan en se selvoppfattelse i to dimensjoner: *ideal*; det en ønsker å være, og *realistisk*; det en faktisk er (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her kan det forekomme en stor avstand mellom den reelle oppfattelsen og det idealet en ønsker å leve opp til, og dette kan skape en problematisk hverdag for vedkommende da en kan føle at det ønskede resultatet ikke oppnås, selv om det i utgangspunktet var urealistisk (Wormnes & Manger, 2005). Det spesielle med de mennesker som ikke opplever *mestring* og trivsel har ofte større vansker med deres egen selvoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved en lav eller negativ oppfattelse kan det føres til en subjektiv dårlig tilstand, da psykosomatiske symptomer kan forekomme som magesmerte, hodepine, angst og stress (Stern, 2003).

Nordahl & Misund (2009) mener at en persons oppfattelse av en selv, er en av de viktigste faktorene for motivasjon for læring og utvikling. Den forventningen en selv har om enten å lykkes eller å ikke lykkes påvirker i hvilken stor grad av innsats en legger i aktiviteten. En person med høy selvoppfatning, er med på å vurdere seg selv som et individ som mestrer hverdagen, som aksepteres og verdsettes av andre. Ved gjentatte mislykkede aktiviteter, kan det føres til at et individ føler at en ikke mestrer hverdagen. Duesund (1993) referert i Nordahl & Misund (2009, s. 60) mener at en av de viktigste faktorene som gjelder atferd er

selvoppfatningen en innehar. Et barn med vansker vil i ulik grad ha mer vansker ved å utvikle en høy selvoppfatning. Grunner til dette kan være at deres diagnose og/eller funksjonsnedsettelse kan hindre ulike aktiviteter, at de har en følelse av mislykkethet og at de på en måte sammenligner seg selv med andre med tanke på ferdigheter og utseende. For å utvikle en positiv selvoppfattelse er det viktig at mennesker opplever en suksessfull handling og *mestring* av oppgaver (Bandura, 1982).

2.2 Motivasjon og mestringstro

I dette delkapitlet skal jeg belyse motivasjonsaspektet, og jeg har vurdert det slik at jeg også ønsker å belyse mestring. Dette gjør jeg fordi forventningen som mestring er en stor sentral rolle i forhold til selvreguleringen av motivasjon. Menneskets motivasjon er kognitiv og det lages en forventning av noe en skal klare og ser for seg de resultatene av den aktuelle handlingen. For å kunne nå et mål, må det planlegges for hvordan det skal realiseres (Bandura, 1990).

Motivasjon kommer fra ordet «movere», som betyr å bevege. Det betyr at motivasjon er noe som enten beveger oss eller driver oss mennesker til noe (Nordahl & Midsund, 2009). Alle sider ved et individ og dens utvikling griper motivasjonen inn (Lillemyr, 2007). Motivasjon er et vidt begrep, men kan defineres slik som Kaufmann & Kaufmann (2009, s. 93) har gjort: *«De biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål»*.

Det som motiverer oss kan være den betydningsfulle forskjellen på suksess eller nederlag, både for mennesker i barnehagen, i skolen, for studenter i utdanning, eller for de som står i starten av yrkeslivet og for voksne som arbeidstakere eller ledere (Nordahl & Misund, 2009).

Den proksimale utviklingszone kan beskrives ved det området der en elev kan mestre oppgaver eller aktiviteter på egen hånd, og det området eleven ikke mestrer selv med hjelp (Vygotsky, 2001). Utviklingssonen inneholder det eleven kan mestre med hjelp fra andre eller voksne. Når et barn har fått tilstrekkelig med veiledning eller hjelp vil barnet til slutt mestre utfordringen på egenhånd. I praksis betyr det å kunne utnytte en elevs proksimale utviklingszone til å støtte eleven ved å kunne aktivt jobbe med andre, gi hjelp på barnets kronglete vei mot å mestre oppgaven på egen hånd. Vygotsky (2001) mener at pedagogikken må kunne orienteres bort fra gårsdagens utvikling og heller se frem mot morgendagen, først da vil en pedagog vekke det som bor i nærmeste sone i utviklingsprosessen. Teorien til Vygotsky (2001) er i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring, hvor opplæringen skal

være tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det innebærer en opplæring som ligger innenfor elevens egen utviklingszone.

Innen den sosiokulturelle tilnærmingen mener Lillejord, Manger & Nordahl (2013) at det er to motivasjonsfaktorer. Det første er at elevene trenger utfordringer knyttet til den nærmeste utviklingssonen. Om elever skal lære innenfor det de allerede kan, lærer de ingenting. Om stoffet de skal lære ligger utenfor sonen, og de skal mestre oppgaven med det de allerede kan fra før, kan det forekomme at motivasjonen dropper. Målet er for høyt med tanke på forutsetningene. Den andre faktoren handler om at elevene selv må føle seg verdsatt og føler en inkludert i læringsfelleskapet. Om en lærer gir ros til en elev, og eleven ikke identifiserer seg ved å føle seg verdsatt fungerer ikke rosen slik den skal. Et inkluderende klassemiljø der klassen i felleskap setter pris på læring, kan dette gi økt motivasjon for arbeidet. Strandberg (2008) har brukt Vygotskys kunnskapsteoretiske grunnlag og knytte dette til læring utenfor klasserommet. Han mener det som finnes i bøker, finnes på en eller annen måte ute i naturen. De trærne vi leser om i boka, finnes også ute i skolen, de bildene av tang og tare vi ser, finnes i fjæra og de geometriske formene i matteboka kan vi også se på bygninger og fjell. Ord og språk – det finnes overalt. Alt det som er i skolebøkene er der, men det er kun tilnærmingen som er forskjellig. Strandberg mener at det å lære ute er en gullgrube for utvikling og læring. Hundeide (1985) mener at barnets aktiviteter må handle ut ifra deres egne interesser, men dette betyr ikke at barnet får gjøre alt en vil, men at barnet vil det det gjør.

2.2.1 Troen på egen mestringsevne

Innen engelsk litteratur er begrepet «*self efficacy*» godt omtalt, og på norsk kan det oversettes til troen på egen mestringsevne. Mestring blir forklart ut ifra elevers kognitive mestringsforventninger. Det skilles mellom «*self efficacy*», som handler om forventningen om det å kunne mestre og å være i stand til å utføre bestemte oppgaver og «*outcome expectations*», som handler om hva som kommer til å skje dersom en klarer eller ikke klarer en bestemt oppgave, altså resultatet av handlingen. Hvor mye energi vi ønsker å investere i gjennomføringer er viktige for hvilke aktiviteter vi ønsker å begi oss inn på. Har eleven en liten tro på at en greier det, blir innsatsen liten. En større tro på at resultatet blir godt, desto mer energi investeres det (Ogden, 2009).

Teorien Bandura (1982) har utarbeidet ligger til grunn for individets egen oppfatning og vurdering mot kompetanse. Denne subjektive oppfatningen blir knyttet opp mot hvordan en selv vurderer eller evaluerer sin egen kompetanse i motsetning til hvordan den vurderes av

andre (Ogden, 2009). Forventningen om mestring er en medvirkende faktor for hvilken retning livet tar, i form av aktiviteter og miljø (Bandura, 1990). Mennesker unngår ofte de ulike aktivitetene de ikke mestrer og velger heller oppgaver og situasjoner de føler seg kompetent til. Ved de ulike valgene individet tar, utvikles det ulike typer ferdigheter, interesser og sosiale forbindelser som påvirker livet. Bandura (1982) understreker at mestring har betydning for atferd, tankesett og motivasjon. Tidligere erfaringer om egen kompetanse har stor betydning for egen forventning om mestring (Ogden, 2009). Ved en lav forventning om egen mestring kan aktiviteter tolkes truende og skremmende, noe som kan påvirke læringsutbyttet og resultatet. Hvordan en elev ser på seg selv og sine evner, virker inn på selvregulerende mekanismer som enten øker, tar vare på eller destruerer *selvoppfattelsen*. Dette kan være din egen eller andres forventninger til ens egen mestringsopplevelse.

Skal barn og unge utvikle seg har de behov for autentiske mestringsopplevelser. Bandura (1990) mener at erfaringer på andre læringsarenaer er avgjørende for å utvikle en tillit til egen kompetanse, og kan på sikt gi en større trygghet og vilje til å gå på utfordringer ved eget initiativ og dermed utvikle en mer positiv *selvoppfattelse*. Positiv *selvoppfattelse* bidrar til motivasjon for mestring og en interesse for å lære. Dermed er det et viktig punkt for skolen å aktivt bidra til positive læringserfaringer, slik at det forhindres en negativ utvikling av *selvoppfattelsen* (Nordahl, 2002).

Nordahl & Misund (2009) mener motivasjonen for å kunne mestre er en medfødt indre energi som aktiverer en atferd og forsøk på mestring, som igjen er med på å utvikle en god selvfølelse. Det å kunne lykkes i en aktivitet, prosjekt eller i sosiale lag er med på å gi en god og varm mestringsfølelse. I en skolesituasjon er det viktig for barn og unge å kunne føle mestring, slik at de skal finne ny motivasjon til læring, slik at de får utviklet den gode selvoppfattelsen og dermed tørre å prøve seg på nye trygge utfordringer, i trygge omgivelser. Ved å mestre gjentatte ganger vil de kunne danne sitt eget grunnlag for deres kompetanseopplevelse. Det å gi barn gode mestringsopplevelser handler om å gi barna oppgaver tilpasset deres eget utviklingsnivå som innebærer at situasjonen har noen utfordringer å strekke seg etter. For at barn ikke skal henge kun i det de allerede kan er det viktig at de voksne kan tilføre et nytt «hinder» i det allerede kjente og trygge slik at det kan være med å trigge mestring og motivere til nye opplevelser og læringssituasjoner. For å tilrettelegge for gode mestringsopplevelser er det viktig å ta utgangspunkt i barnets sterke sider, og indirekte barnets svakere sider.

2.3 Sosial og faglig kompetanse

Gardner (1985) begrunner en variert undervisning ut ifra hans teori om menneskets syv intelligenser. Teorien fikk navnet MI, og den åpner opp for en undervisning som gir støtte til rom for kreativitet, sanselighet, kroppslige og følelser. Den omfatter elever som en ikke kan plassere i en bestemt læringsform. Teorien er individorientert og fremhever at de forskjellige intelligensene utvikles ulikt i form av sosiale og kulturelle omgivelser. MI-teorien ligger ved kognitive og sosiokulturelle læringsteorier (Jordet, 2010). Gardner (1985) mener videre at IQ er et dynamisk begrep – ved fødselen får du ikke en gitt skåre. Intelligensene kan enten forsterkes eller hemmes av signaler og impulser som en får fra de sosiale omgivelsene.

De ulike intelligensene består av; en språklig komponent, som er evnen til å kommunisere ved hjelp av skriftspråk, ord og lesing (Gardner, 1985). Logisk / matematisk intelligens er evnen til å kunne forholde seg til tall og det å kunne tenke logisk. Visuell-romlig intelligens bygger på evnen til å forholde seg til rommet, og kunne oppfatte en visuelt-romlig verden.

Kinestetisk intelligens er evnen til å bruke kroppen som uttrykk, produsere og omforme.

Musikalsk intelligens handler om å kunne komponere musikk og det å ha gehør for musikk.

Sosial intelligens er evnen til å oppfatte og omgås andre. Selvinnsikt viser til å kunne forholde seg til egne følelser, verdier og holdninger. Naturalistisk intelligens er evnen til å kunne systematisere og klassifisere verden.

Gardner (1985) mener at individer har mange innfallsvinkler, og at kvaliteten er variabel fra et individ til et annet. Det at intelligensene er likestilt betyr at undervisningen må kunne ta hensyn til de ulike intelligensene, og variere undervisningsmetoden så mye som mulig (Frøyland, 2010). Ingen av intelligensene er viktigere enn den andre, så det betyr at en må prioritere ulike metoder for å gi elevene mange erfaringer (Jordet, 2010). Hans teori er med på å kritisere dagens skole, der tilnærmingen stort sett bygger på et individs språklige og logisk/matematiske evner. Om pedagogene gir elevene flere muligheter til å kunne bruke flere intelligenser, vil flere kunne forstå og bearbeide undervisningen. Jordet (2010) mener at MI-teorien gir gode argumenter for å kunne ta i bruk undervisning utendørs.

2.3.1 Sosialt

Elever som mestrer den sosiale arenaen i skolen, og samtidig viser gode faglige prestasjoner er i en gunstigere situasjon enn de som ikke gjør det (Nordahl, 2002). For å inkludere elever med ekstraordinære behov er det ei viktig forutsetning å kunne øke deres sosiale kompetanse (Gresham et al., 1987 referert av Ogden, 2009). Sosial kompetanse er viktig når det gjelder å

kunne eksempelvis uttrykke behov ved å be om hjelp eller motta hjelp på en måte som ikke er krenkende. Sosial kompetanse kan defineres slik (Ogden, 2009, s. 207);

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og handlinger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap».

Definisjonen legger vekt på den sosiale kompetansens funksjon og betydning med tanke på kontakt mellom mennesker, en interpersonlig forståelse og dens sosiale mestringsferdigheter.

Som nevnt handler også *selvoppfattelse* om en sosial komponent, da oppfatningen om sosial kompetanse bygger seg på tilbakemeldinger fra individer i ulike miljø og i den sum den sosiale oppfattelsen en har om seg selv (Ogden, 2009). Sosial kompetanse handler om å kunne etablere positive sosiale relasjoner, mestre de kravene samfunnet har og forventninger ved atferd i ulike bestemte miljø, formidle og hevde sine ønsker og behov på en måte som er sosialt effektiv. Sosial kompetanse kan påvirke hvordan en oppfører seg mot andre, men også hvordan en har det med seg selv med tanke på følelsen av ensomhet eller å være godt likt.

Ogden (2009) mener at sosial kompetanse kan oppsummeres ved tre nivå: det første er et absolutt kompetansenivå som handler om personlige evner og ferdigheter. Det andre viser til en kontekstuell tilpasning av ferdighetene. Det siste nivået handler om det resultatspesifikke kompetansen som viser til å bruke ferdighetene for å oppnå et konkret resultat.

Med andre ord kan sosial kompetanse forklares som livsferdigheter; som gjør det mulig for barn og unge å kunne tilpasse seg i ulike miljø og settinger. Alle er bidragsytere i sin egen sosialiseringsprosess og dens utvikling. Sosial kompetanse handler om å tilpasse seg krav, normer og forventninger som møtes i de ulike situasjoner individer kommer opp i (Ogden, 2009).

Skolen er en viktig sosial arena og følgelig av stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Mestring av sosiale ferdigheter i skolen henger sammen med å føle tilhørighet, nærhet, vennskap og å delta aktivt i felleskapet. Dette kan forbindes med livskvalitet (Nordahl, 2002). Skolen og klasserommet er en læringsarena på flere felt, da barn og unge skal kunne utvikle viktige redskaper for sitt fremtidige liv. Elevene må kunne mestre minst to arenaer innad i skolen, den faglige og det sosiale. For elevene er det å kunne kjenne en mestring på begge arenaer viktige. Når barn og unge skal utvikles har de behov for gode mestringsopplevelser. Erfaringer på nye læringsarenaer er avgjørende for å kunne utvikle en tillit til egen

kompetanse, som vil være med på å gi en trygghet og vilje til å kunne gå på nye utfordringer på eget initiativ og dermed kan det være med på å utvikle en positiv selvoppfattelse (Bandura, 1990). Som nevnt under *mestringstro* er det viktig at skolen forsøker aktivt å forhindre utviklingen av negativt selvbilde, da et positivt bilde bidrar til motivasjon og interesse for læring.

Selvoppfatningen påvirker den sosiale mestringen. En høy oppfatning er en god forutsetning for å få anvendt mestringen av sosiale ferdigheter – da særlig selvhevdelse i de ulike situasjonene der det er aktuelt (Ogden, 2009). Barn og unge som viser god sosial kompetanse viser negativt samspill mot de jevnaldrende som viser en antisosial atferd. Sosialt kompetente barn er mer positive, og mer i stand til å løse konflikter. De viser en stor tro på egen mestring og kompetanse, for å mestre motgang. En positiv selvoppfatning hos barn har en stor tro på egen mestring, og de blir mer anerkjent i ulike sosiale miljø.

Presentasjon av de vanligste sosiale ferdighetene:

Empati er å kunne vise omtanke for andre, ha respekt for andres følelser og deres synspunkter. Dette består i både en kognitiv og emosjonell komponent (Gresham & Elliott, 1990). For å kunne se noen eller noe fra en annen synsvinkel viser til den kognitive komponenten. Den emosjonelle komponenten viser til å kunne leve seg inn i en annens situasjon (Ogden, 2009, s. 217). Empati handler også om det å kunne ta hensyn til andre, eller det å gi uttrykk for å være lei seg når andre har det vondt (Ogden, 2009, s. 217).

Samarbeid handler om det å kunne dele og hjelpe, men også det å kunne følge regler/beskjeder (Gresham & Elliott, 1990). Samarbeidsferdigheter kan omfattes i lek, i arbeid og i klasserommet (Ogden, 2009, s. 218). Når ferdighetene skal brukes i lek eller i arbeid handler det om å ikke bli forstyrret, det å mestre overgangssituasjoner eller ved omorganisering (Ogden, 2009, s. 218). Samarbeidsferdigheter i klasserommet handler om å levere skolearbeid tidsnok, holde orden på pulten og ellers i skolesakene sine samt å følge med i timene (Ogden, 2009, s. 218). Samarbeid viser også egenskaper i det å kunne vente på tur, vise kø-kultur og ikke avbryte hverandre.

Selvhevdelse viser til å presentere seg selv, be andre om informasjon og reagere på andres handlinger (Gresham & Elliott, 1990). Selvhevdelse handler også om en atferd som fremmer egne rettigheter når en selv blir truet eller prøvd utfordret. Søker forståelse og respekt av egne

meninger, og gir uttrykk for sine behov og følelser. Kommer i form av jeg budskap (Ogden, 2009, s. 218).

Selvkontroll viser til evner som handler om å kunne vente på sin tur å prate, inngå kompromisser og reagere på en adekvat måte på eksempelvis erting (Gresham & Elliot, 1990). Selvkontroll handler om å være bevisst på egne følelser og å kunne kontrollere de sterke følelsene i situasjoner som når de utsettes for fristelser (eksempelvis å stjele, lyve, skulke eller jukse), frustrasjoner (ved å ikke få viljen sin) og nederlag (taper eller mottar kritikk). Skolen forventer at elevene skal kunne vente på tur, akseptere flertallsbeslutninger og inngå kompromisser. Selvkontroll viser til reguleringen av forholdet mellom følelser og atferd – som også kan omtales som impulskontroll.

Ansvarlighet handler om å kunne følge familiens og samfunnets normer. De reglene som er på skolen og det å generelt være til å stole på. Når du klarer å be om hjelp, si ifra om noe som har skjedd til rette person, si nei til ukloke valg eller be om lov viser en ansvarlig atferd. I skolen er det mest lagt vekt på ansvar for egen læring (Ogden, 2009, s. 220-221).

Disse fem komponentene fungerer som en indikator på sosial kompetanse, og viser til den største gruppen av ferdigheter barn og unge benytter seg av i samhandling med andre (Ogden, 2009). Samtidig så innebærer komponentene en *mestring* av og en avveining mellom de fem ulike dimensjonene.

2.3.2 Relasjoner

For å kunne ta vare på elevenes behov er en av de viktigste forutsetningene å klare å lage en trygg og positiv relasjon mellom lærer og elev. Relasjonsdefinisjonen sier noe om hvilken samhörighet og oppfatninger mennesker har med hverandre. Et av verdigrunnlagene for relasjoner mellom mennesker handler om sosial samhandling og kommunikasjon (Overland, 2006). Drugli (2012) hevder at om en lærer har ingen eller lite tid til overs for positivt samspill sammen med elevene kommer det til å bli vanskelig for å opprette eller være i en god relasjon over tid. Overland (2006) mener at om en lærer har negative følelser for en elev, kan læreren selv stå i fare for å minke sin egen autoritet ovenfor eleven slik at det blir verre for læreren å hjelpe eleven ved å endre og forbedre ens atferd. Videre sier han at en lærer er en viktig brikke i barn og de unges liv. Den gode og trygge relasjonen har ikke bare en stor betydning for sosial samhandling og kommunikasjon for barn og unge, men også læring og personlig egenutvikling. I alt vil en trygg og stabil relasjon gi et grunnlag for en elev sine

handlinger i skolen. Pianta (2006) referert av Drugli (2012) sier at en bra læringsprosess skal kunne skje, er det viktig å rette oppmerksomheten mot en lærers faglige kompetanse, undervisningsmetoder, om elever trenger tilpasset opplæring samt resultater som gjelder kartlegging med mer. I en kartleggingsprosess rundt atferd i skolen er det sjeldent fokus på relasjon mellom lærer og elev, selv om forskning viser en signifikans mellom relasjoner, trivsel og positiv atferd generelt.

Sammenhengen mellom en elevs syn og innstilling til skolen handler om deres relasjoner til læreren (Overland, 2006). Dette betyr i praksis at eleven må kunne oppleve å føle at læreren bryr seg om en og på sikt vil eleven ha en mer positiv innstilling inn mot skolen enn de elevene som ikke føler at læreren bryr seg (Nordahl, 2002). Nordahl (2002) forteller videre at om en lærer får en god og trygg relasjon til en elev, vil en som lærer kunne gå inn i en posisjon til eleven. Det å være i posisjon betyr at en lærer har tilgang direkte til eleven, i praksis betyr det at læreren har lett for å prate med eleven og kan stille krav og ved elevens side betyr det at de kan ta opp noe som bekymrer eller deler sine vansker med lærer.

En lærers relasjon til elever og motsatt kan bli utfordret ved problematferd innad i skolen. Det viser gjentatte longitudinelle studier som konkluderer ved at det er en sammenheng mellom atferdsvansker hos barn og negativ relasjon med lærer. Da kan det skje at en lærer reagerer mer reaktivt enn proaktiv i samspillet med eleven (Drugli, 2012). Videre Drugli (2012) at relasjoner i seg selv er et dynamisk element, og av flere ulike strategier kan fremme en positiv og trygg relasjon mellom en lærer og en elev. Ut i fra personlige målsetninger og verdier, vektlegges den menneskelige relasjonen sine handlinger fra ens virkelighetsoppfattelse og den mening som hører til situasjoner og individer (Overland, 2006). Lærerens lederrolle vil være en sentral faktor i arbeidet for å utvikle barns evne til selvregulering (Juil, 2014). En autorativ lederrolle forholder seg til to punkter: varme og kontroll. Vekselsvis skille mellom det å være nær, relasjonell og varm, men samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur vil utgjøre en balansert leder. Et engasjement om å se den enkelte eleven er avgjørende for å nå inn til eleven, og en forestilling om at et profesjonelt forhold må være kaldt og distansert har aldri gagnet hverken andre kollegaer og elever.

Overland (2006) har beskrevet flere faktorer som kjennetegner et godt og trygt relasjonsbånd mellom lærer og elev; tillit som er grunnleggende for en god og trygg relasjon. Å ha respekt for å være verdt å lytte til. Respekt er gjensidig. Å behandle alle likt, å være rettferdig – det er ingen favorittelev. Dette viser at som lærer, må en være bevisst på sine relasjoner til elever, da

det kan være med på å avgjøre enkeltindividets trivsel og læring, men også kan det være i betydning av elevers læringskurve (Overland, 2006). Jordet (2010) mener at et av individets behov er å bli anerkjent som individ av andre. Den gode trygge relasjonen har dessverre ingen perfekt oppskrift eller løsning. Det å kunne vise interesse ved å bli kjent er et flott startpunkt for en relasjon. Å endre rammer rundt arbeidet som lærer innad i en skole er enkelt å kunne gjøre i praksis. En av endringene viser til å benytte seg av en alternativ skolearena slik som naturen for å kunne arbeide tettere og nærere for å gi en tryggere elev-lærer-relasjon. Ved å bygge en god relasjon vil utgangspunktet for trivsel og læring øke, og det kan sies at gode relasjoner er en spesielt viktig faktor i elevers opplæring. Lærerenes lederrolle vil være en sentral faktor i arbeidet for å utvikle barns evne til selvregulering (Juul, 2014). En autoritativ lederrolle forholder seg til to punkter: varme og kontroll. Et vekselvis skille mellom det å være nær, relasjonell og varm, men samtidig ha kontroll, forutsigbarhet og struktur vil utgjøre en balansert leder. Et engasjement om å se den enkelte eleven er avgjørende for å nå inn til eleven, og en forestilling om at et profesjonelt forhold må være kaldt og distansert har aldri gagnet hverken andre kollegaer eller elever.

2.3.3 Faglig

Jordet (2010) mener at omgivelsene utendørs er ikke faglige i seg selv. Elever får ikke inn direkte læring fra naturomgivelsene, men fagligheten skapes ved aktiviteter, undring og med kommunikasjon via lærer, elev til lærer og elev til elev. I den ytre virkelighet har ingen fag monopol, men det finnes innganger til alle skolens fag. Inne i klasserommet er forutsetningene klarere, det er mer målrettet jobbing mot et felles mål med lite forstyrrende elementer og det er mer kontroll over hva elevene utsettes for av ulike impulser.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) skriver at det å kunne uttrykke seg muntlig er en av de viktigste grunnleggende ferdighetene en elev må beherske for læring, for å kunne utvikle seg faglig og for å kunne delta i samfunnet generelt. I en naturlig kontekst utendørs kan faguttrykk og andre begrep anvendes mer intuitivt. Når sansene brukes og flere ord må til for å kunne forklare og beskrive, setter elevene ord på det de opplever eller ser. På denne måten kan aktiviteter og samarbeid utendørs der elever skal observere, diskutere og praktisere føre til flere spontane og genuine begrep og uttrykk. Desto rikere et ordforråd et barn har, desto bedre er forutsetningene for å lære å ta til seg vitenskapelige og andre hverdagslige begreper. Jordet (2010) mener at det å benytte seg av en arena utendørs gir elever og individer generelt en større frihet til spontane begrep og uttrykk i

uformelle og genuine lærings situasjoner. Frøyland (2010) mener at stille elever blir mer aktive og deltakende i undervisningen og at språket generelt utvikler seg til mer utforskende, og styrket. Dialogen mellom elev og lærer blir mer balansert. Nordahl & Misund (2009) mener at metoder ved å anvende naturen som læringsarena gir eksempelvis; færre konflikter mellom barna, favner alle, virker trygt, lærer mye om natur og miljø, eierforhold til stedet der de har samhold, skaper et felleskap, opplegget er språkstimulerende, inspirerer til å være kreativ og trigger språklig bevissthet. Nordahl & Misund (2009) mener også at læreren trenger evner til å kunne tilrettelegge og lage gode rammer rundt opplegg for å knytte ulike fag og gode målsetninger opp imot naturen som arena, både for enkeltelever og grupper.

Kommunikasjon og interaksjon har en viktig rolle når læringen skal skje utendørs. Aktivitetene baseres ofte på samarbeid mellom elevene, med tilnærminger som går på å praktisere, utforske og skape. Disse aktivitetene krever at elevene samarbeider og kommuniserer med hverandre. Utenfor klasserommet skjer det naturlig at kroppen blir brukt mer aktivt som et redskap, og at de må samarbeide med flere i prosessen for læring. Jordet (2010) mener at kroppslig aktivitet, samhandling med andre og læring går hånd i hånd. Det gir flere måter å kunne differensiere undervisningen ute i naturen, enn de mulighetene som finnes i klasserommet alene.

Eksempler på to basisfag som kan benyttes ute (Jordet, 2010):

Matematikk; Like aktuelt som sommer og vinter, kan lokalmiljøet brukes til å knytte matematikk til fysisk aktivitet eller lekekultur. Det finnes flere eksempler på hvordan kroppen aktivt brukes til læring som dermed også kan motivere eleven (Jordet, 2010). Bjørnebye & Solbakken (2007) referert i Jordet (2010) mener at ved å integrere lek og spill som utgangspunkt i matematikk er med på å skape glede og entusiasme for både barn og ungdom. Det viste seg også at elevene tok med seg lekene og spillene til fritiden sin, gjerne sammen med flere for å videreutvikle de ulike variantene av lekene. Gardners (1985) MI-teori kan brukes som teoretisk referanse; da elevenes verbalisering stimulerer deres språklige intelligens og samtidig som de kroppslige bevegelsene stimulerer deres kinestetiske og visuell-romlige intelligenser. Slik er det med å understøtte at de kognitive funksjoner gir samlet sett et bedre grunnlag for enkeltevenes matematiske forståelse (Jordet, 2010).

Norsk; De ferdighetene skolen er preget av er det å kunne snakke, lese og skrive de mest dominerende (Jordet, 2010). Et av hovedmålene for norsk er å kunne utvikle en språklig

selvtillit og trygghet til å beherske de muntlige og skriftlige ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2010). Jordet (2010) mener videre at de elever som opplever noe, har også noe å fortelle, og dermed noe å kunne skrive om. Det å eksempelvis øve på grammatikk i ulike tekster med innhold i egne erfaringer, gir en større nærhet til tekstene og dermed større eierforhold til teksten. Et eksempel på aktiviteter innen det å arbeide med ordklasser er å bruke de ulike sansemotoriske evnene. Adjektiv kan identifiseres ved at elever og lærere kommuniserer i hvordan de opplever ulike elementer og hva de legger i begrepene; fint, høyt, farlig og mer. Utenfor klasserommet er forholdene slik at de ligger godt til rette for å stimulere elevenes muntlige språk. Ulike aktiviteter der det foregår mye sosial samhandling elevene imellom der de bruker språket aktivt. Jordet (2010) mener videre at de stille elevene i klasserommet, kan endre deres atferd og kommunikasjonsform når de kommer i mer uformelle miljø og mener videre at de utfolder seg friere og kommuniserer mer naturlig og spontant når de er utenfor klasserommets fire vegger.

2.4 Skolens ansvar

Gjennom kunnskapsløftet, opplæringsloven og barnekonvensjonen har skolen ansvaret for alle elevene. Dette gir skolen en retningslinje for hvordan de skal forholde seg til elevene og hva elevene har krav på.

En praktisk tilnærming til læring er ikke bare viktig for de som sliter i den ordinære skolen, men også for de som får for lite av fysisk aktivitet og praktisk rettet arbeid på hjemmebane. Et økologisk perspektiv til læring er sammensatt, men med bevisst tilrettelegging og planlegging er det ikke noe problem å innlemme teoretiske fag i det praktiske på flere motiverende og meningsfulle måter (Jordet, 2010). Alle mennesker er forskjellige, og alle lærer ved forskjellige tilnærminger (Garder, 1985). De fleste elever klarer seg fint uten å måtte trenge tilpassede undervisningsformer, mens noen lærer på andre helt spesielle måter. Ross W. Greene (2016) hevder at alle mennesker kan oppføre seg, men hva er det som gjør at noen har store vansker med å tilpasse seg? Atferdsvansker i seg selv kan handle om sprekken mellom skolens forventninger og hva skolen krever, og de forutsetningene eleven har og mestrer til i et samspill (Elvèn, 2017). Elever har ulike forutsetninger for ei teoretisk tilnærming til læring, på samme side som at elever har ulike forutsetninger for sosial kompetanse og god atferd (Ogden, 2009). Skolen må også ta ansvaret også for sosiale ferdigheter på lik linje med det faglige, slik at eleven selv får en mulighet til å kunne påvirke og endre situasjonen sin til det bedre. Dermed kan en si at helhetsmennesket tilhører skolen, og at det er skolen og lærerens

oppgave å kunne tilrettelegge for læring og utvikling. Elever i den norske skolen har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, også utenom skolens bygninger (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

Den generelle delen av Kunnskapsløftet angir verdimessig, kulturelt og kunnskapsmessig grunnlag for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Opplæringsens mål er å kunne utvide et menneskets evne til å kunne erkjenne og oppleve, utfoldelse og deltakelse. Idegrunnlaget for læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) handler om intensjonene om elevarbeid og at skolen skal kunne bruke lokalmiljøet som en ressurs i undervisningen. Jordet (2010) mener det skrikes høyt et er en genuin opplæring med virkelige møter med det virkelige liv *utenfor* klasserommet. Et slikt møte med «den virkelige teorien» gir elever en helt annen *motivasjon* knyttet til læringsprosessen. Dette kan også være med på å bidra til indre motivasjon for læringsarbeidet. Den generelle delen av læreplanen består av syv ulike mennesketyper; det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Mennesketypene skal gi forklaring på hvilket grunnlag, menneskesyn og oppfostringsoppgave en opplærings arena skal fremme. Videre sier den generelle delen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015a); «*Lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolens læringsmiljø [...] undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i den omegn*». Omgivelser av skolen er levende og bærekraftige deler av læringsmiljøet, både som læringskilde og arena (Jordet, 2010). Hva er det elevene egentlig skal kunne et er endt skolegang? En av hovedoppgavene til lærere og pedagoger er å ruste elevene til alle livets oppgaver. Et viktig skille er å kunne sitte inne med mye kunnskap, og det å kunne anvende kunnskapen ute i verden. Det å kunne skrive ei fortelling om verden og lese om verden, betyr ikke at en har forutsetninger for å kunne anvende dette ut i verden.

Prinsippene for opplæringen er en sammenfatning og viser til bestemmelser fra et samlet regelverk. Prinsippene er til for å tydeliggjøre retningslinjer for skoleeier som gjelder en opplæring som er i samsvar med lov og forskrifter, men også i tråd med menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) skriver følgende; «*Skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte*». Dette er et prinsipp skolen ikke kommer utenom, dette er altså noe skolen *skal* gjøre. Dermed er det ikke opp til hver enkelt lærer og deres personlige

interesser som forutsetter at dette skal gjøres (Jordet, 2010). Det å bruke lokalsamfunnet kan sees ved tre dimensjoner; 1) lokalmiljøet som kunnskapskilde, 2) klasserom og 3) lokalmiljøet som samarbeidsparter. Dette gir en videre tilgang på kunnskap og andre læringsarenaer en egentlig ikke hadde tilgang til. Fra *den generelle delen* der det ble beskrevet at opplæringsmål er å kunne erkjenne og oppleve, utfoldelse og deltakelse gir prinsippene en meningsfull måte å kunne klare dette på. Disse prinsippene for opplæringen har flere argumentasjoner for å anvende naturen som ressurs innad i undervisningen.

Opplæringslova (1998, § 1-3) står det at opplæringen i skole skal kunne tilpasses elevens forutsetninger og evner. Det gjelder for alle barn, elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. Loven brukes som et virkemiddel slik at alle skal få kunne oppleve et læringsutbytte. Men det er ikke en individuell rett, men at opplæringen skal kunne skje via variasjon og tilpasninger innad i gruppen i felleskapet. Viktig å poengtere at dette gjelder både for de med ordinær opplæring og de som får spesialundervisning. Elever har ingen rett til særskilt tilrettelegging, men med vedtak om spesialundervisning har eleven rett til ekstra tilrettelegging utover det ordinære. Elever kan nå ulike kompetansemål på ulike måter, og det er et stort handlingsrom for å kunne gi tilpasset opplæring. Dette kan gjøres via ulike læringsstrategier, arbeidsmåter eller organisering (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Klima og miljødepartementet (2015, s. 2) «Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet» viser til barn og unge som ei sentral gruppe til rekruttering til bruk av naturen. Friluftsliv og bruk av natur og lokalmiljø som arena skal være innarbeidet i systemene til skole og barnehager. I lærerutdanning og barnehageutdanning vektlegges bruken av grønne læringsarealer, og det oppfordres til å bruke bevisst områder som egner seg til friluftsliv og arena for læring. Meldingen viser også til flere tiltak for å nå målet ved å få barn og unge til å bruke naturen. Disse kan relateres til opplæringskontekster: 1) styrke barn og unge til å kunne utvikle seg fysisk, psykisk og sosialt ved lek, ferdsel og opplevelse av natur, 2) nasjonal satsning på uteaktivitet, skole og skolefritidsordning, 3) kompetanseheving i ulike kommuner der en setter fokus på verdien av friluftsliv og verdien av barns helse og utvikling. Både læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og meldingen til Stortinget argumenterer for å kunne se verdiene av friluftsliv som en arena for læring.

Barnekonvensjonen artikkel 29, (1991) står det skrevet at utdanningens formål skal ta sikte på å utvikle et barns personlighet, talent, psykiske og fysiske evner så langt det er mulig. Det står også beskrevet at en skal ha respekt for de nasjonale verdier og dets kulturelle identitet.

Barnekonvensjonen artikkel 3 nr. 1, (1991) beskriver at alle handlinger som berører barn, enten av offentlig eller private skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.

2.5 Naturen som læringsarena

Det å ta i bruk naturen som læringsarena i undervisningen kan være med på å variere undervisningen mer enn kun å bruke klasserommet (Jordet, 2010). Frøyland (2010) mener at det å kunne ta ut elevene fra klasserommet kan utgjøre en forskjell, det ene er å kunne styrke en elevs forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis. Videre viser Frøyland (2010) at det også at det kan være med på å styrke en elevs indre motivasjon for læring. Elevene som er mer ute i naturen blir mer miljøbevisst, og viser det viser seg at elever som er urolige inne i klasserommet blir roligere og mer empatiske i naturen (Frøyland, 2010). Jordet (2010) mener at uteskole er en innfallsvinkel til å kunne arbeide med skolens innhold, da det gir flere muligheter til å kunne supplere og utfylle undervisningen innendørs. Ved å bruke naturen som læringsarena innebærer det en regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet. Han mener videre at ved å kunne anvende det vide læringsrom, vil gi en bredere tilnærming som favner flere muligheter som kan innhente flere elever. En undervisningsmodell som legger vekt til å bygge forståelse hos elever, vil gi elevene flere og ulike erfaringer med emnet (Frøyland, 2010).

Et barns utvikling består av en helkjede med elementer der motorikk er en sentral brikke i helheten (Nordahl & Misund, 2009). Nordahl & Misund (2009) refererer til aktivitetspedagogikk, der barnet aktiveres gjennom sitt interessefelt som blir grunnleggende for utviklingen av tenkning og intelligens. Om barnet får velge aktiviteter ut ifra interesser, vil barnet selv søke seg til områder til deres mestringsnivå og hva de trenger for videre kognitiv utvikling. Nordahl & Misund (2009) mener at motorikk og aktivitet trengs for å kunne få utvikling på alle barns utviklingsområder. Barn søker erfaringer og kompetanse ved å bruke kroppen og sansene som redskap. Ved å aktivt bruke kroppen som et redskap gir gode forutsetninger for god motorikk og gode samvær med andre barn, som igjen kan styrke selvpoppfatningen barnet har. Ved en snevrere motorikk vil elevene lettere falle utenfor felleskapet, og dermed ikke få like mange mestringsopplevelser. En konsekvens av dette kan være en forsinket utvikling hos barnet.

I et klasserom er ofte kommunikasjonen preget av at læreren stiller spørsmål og elevene svarer visa versa. Det gir en begrenset taletid for elevene, og elevene kan ikke prate om det en vil når en vil. På denne måten foregår mye av kommunikasjonen i klasserommet et er ulike

normer som er ganske ulike det vi møter i det livet ellers. Forskning viser at taletiden som elevene får, varierer i stor grad. Da det finnes et omliggende forhold imellom læring og språkbruk, vil det bety at taletiden til elevene vil få konsekvenser for deres læring. Med bakgrunn i det e, kan det være meningsfylt å gjøre en vurdering av andre arenaer enn klasserommet å skulle kommunisere på, imellom lærer og elev. Jordet (2010) hevder videre at når lærere og elever møtes på uformelle læringsarenaer som f.eks. naturen, vil det legges andre premisser for kommunikasjon enn i klasserommet. Dette gjør at rammene for elevenes læring endres. Elevene lærer ved å delta i en handling, i stedet for å f.eks. lese om handlingen eller oppgaven i en bok. De utfører da handlingen, og dette gjør at samhandlingen fungerer på en annen måte. Ved at elevene kommuniserer i sosiale interaksjoner, stimuleres elevene til muntlig språkbruk og dermed læring. Det er derfor viktig å åpne for sosiale interaksjoner i uformelle læringsarena som egner seg for dette (Jordet, 2010). En skole har forventninger som er bygd opp til klasserommets egne normer, med konsentrasjon og lytting til læreren og på den måten får elevene mindre tid til egen individuell hevdelse (Ogden, 2009).

I skolen har det vært lagt stor vekt på at læring er en kognitiv og en mental funksjon (Jordet, 2010). Ofte er skolen preget av stillesittende arbeid, der ro og konsentrasjon er i fokus. Desto viktigere er det å huske å dekke de kroppslige behovene som både barn og voksne har, i stedet for å undertrykke disse behovene. Skolen er en felles arena, og dermed en nødvendighet med variasjon under opplæringen slik at det kan gis et større rom for behov som bevegelse og aktivitet. Det betyr ikke at vi skal utelukke betydningen av ro og konsentrasjon i klasserommet, og ei heller betyr det at faglig undervisning skal unngås. Poenget her er at utfordringen med tilnærmingen som skolen er preget av er ikke problemet, men vektleggingen av denne tilnærmingen. For å presisere det kan det sies ved at ensidigheten av undervisning til skolens tilnærming er problemet. Et alternativ vil da være å kunne koble det fagdidaktiske arbeidet opp mot bevegelse og aktivitet (Jordet, 2010). Likevel mener Frøyland (2010) det er viktig å kunne presisere at det å ta ut elevene fra klasserommet ikke gir en automatisk bredere forståelse for eleven. En pedagogs metode i hvordan læringsarenaen blir tatt i bruk ved ei tilnærming slik at elevene blir utfordret til å kunne tenke selv og koble teori til erfaringene utendørs. På den måten kan erfaringer fra klasserommet bidra til en sammenheng med undringen utenfor klasserommet, og på sikt nyansere elevenes kunnskap. Ved å se på kroppen og sanseapparatet som en ressurs, kan det sees flere læringsmuligheter for elevene. Å lære ved å ta i bruk naturen som både læringsressurs og læringsarena vil dermed kunne være en praktisk og fagdidaktisk løsning i alle fag. Det finnes argumenter for å hevde at det er

sammenhenger mellom fysisk aktivitet, kognitive evner, og dermed også skoleprestasjoner (Kolle, et al., 2019, s. 51). Til tross for ulike forklaringsmodeller, mener Jordet (2010) at det finnes to ulike tilnærminger til mer fysisk aktivitet innad i skolen. Det ene er at skolen kan legge til rette for fysisk aktivitet i skoletiden, da utenom undervisningstiden. Eller så kan skolene innlemme den fysiske aktiviteten i undervisningen. Det siste alternativet blir da å kunne kombinere disse elementene. «*En nødvendig del av læringsprosessen er å organisere erfaringene, gruble over hvordan tingene henger sammen og forsøke å gripe sine egne konstruksjoner og mangler på forståelse*» (Wittek, 2012, s. 164). Ved å benytte seg av en praktisk tilnærming på undervisning kan det gi elever et videre faglig utbytte, først ved å få teoretisk gjennomgang i klasserommet og senere se eller å aktivt gjøre det i praksis (Jordet, 2010). Med den tilnærmingen kan elevene se at det de lærer ha en større nytteverdi og meningsfullhet. Ved å benytte seg av en større praktisk tilnærming finnes det også begrunnelser i læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6); «*Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære*». Læring er mer enn bare å skrive, lese, og prate ut ifra en tekst – læring trenger også handlinger fra virkeligheten (Jordet, 2010). Inn i landskapet får elevene tilgang til flere og andre hjelpemidler enn de som vanligvis brukes innendørs. Dewey's (1916) læringstradisjon bygger på en erkjennelse og læring som viser til at mennesker tilegner seg kunnskap ved å delta i praktiske, undersøkende aktiviteter og interagering med omgivelsene. Dermed kan det sies at læringsteorien «*learning by doing*» støtter tilnærmingen mellom praktisk og teoretisk kunnskap, der begge handlingene er viktige for å bygge under elevers læring (Jordet, 2010).

Ved å benytte seg av naturen som læringsarena er det to forutsetninger som bør være på plass, det ene er å kunne å benytte seg av omgivelsene som læringsarena, og det andre er å kunne bruke omgivelsene som en kunnskapsbank. Både innendørs og utendørs undervisningsarena må sees i en sammenheng for å kunne få best mulig utbytte av undervisningen. En innfallsvinkel er først ha en gjennomgang på teoretisk undervisning inne, deretter følges det opp med en aktivitet utendørs der elevene gjennomfører en handling enten ved å samle inn å eller andre måter å kunne bearbeide det de allerede har gjennomgått. Den siste fasen kan være at elevene returnerer til klasserommet igjen for å gjennomgå det de har samlet inn eller har gjort. En slik tilnærming til læring viser det en rød tråd til å benytte seg av en innendørs og utendørs skolehverdag. En slik tilnærming vil kunne åpne flere dører for flere elever, der

elevene vil få en videre innfallsvinkel til å jobbe med læring og kunnskaper (Jordet, 2010). En annen metode som kan anvendes er Skoggruppemetoden av Nordahl & Misund (2009). Metoden er bygget opp av læringsteorier av Piaget, Vygotsky (2001) og Dewey (1916). Kunnskapsløftet setter ingen hinder for at Skoggruppemetoden blir anvendt. Metoden egner seg godt for å kunne ivareta barn som har tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Nordahl & Misund (2009) mener at tradisjonell spesialundervisning skjer i hovedsak ved å øve på elementer eleven ikke mestrer, og dermed synker mestringsopplevelsen, selvfølelsen og motivasjonen for eleven. Metoden viser til den proksimale utviklingssonen der elevene selv velger aktiviteter med eller uten den medierende hjelper (Vygotsky, 2001). Skoggruppemetoden er delt inn i tre deler; forberedelse, gjennomføring og gjenkalling. *Forberedelsesfasen* går ut på å planlegge hva som skal være med av utstyr, hvilke elever som skal være med og hvor turen går hen. Selve *gjennomføringsfasen* har som mål å kunne gi elevene kontakt med hverandre, mer kommunikasjon mellom elevene og pedagogene, gi autentiske mestringsopplevelser (Bandura, 1990) og vennskap. Den siste fasen handler om en *gjenkalling*, som viser til å kunne repetere og gjennomarbeide de elevene har opplevd, sett og gjort på turen.

Oppsummert:

Formålet med kapittel 2 er å vise til relevant teori, forskning, regler og lovverk som er med på å underbygge studien. Kapitlet er essensielt når det gjelder å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3 Metode

I kapittel tre vil jeg vise til mine redegjørelser og begrunnelser av valg av metode og forskningstilnærming, som jeg har foretatt meg i forbindelse av planleggingen og gjennomføringen av denne studien. Metoden viser til et verktøy eller fremgangsmåte, som skal kunne hjelpe forskeren å tilegne seg ny informasjon og kunnskap som kan være til hjelp for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapittelet viser jeg de metodiske valg jeg har tatt, med tanke på utvalg, datainnsamling og bearbeidingen av informasjonen, samt begrunnelser for min forforståelse, analyse og belyse studiens kvalitet.

Kleven, Hjardermaal & Tveit (2014, s. 14) mener at all forskning starter med en undring, noe som deretter forutsetter er en aktivitet som har til hensikt å besvare denne undringen eller spørsmålet. Å bedrive forskning er å streve etter ny kunnskap. Ved å kunne besvare undringen eller spørsmålet må det anvendes en type forskningsmetode. Metoden viser til den måten jeg har brukt for å komme frem til svaret eller å kunne belyse min problemstilling (Kleven et al., 2014, s. 16).

3.1 Kvalitativ metode

Forskningsmetode ble valgt ut ifra følgende problemstilling;

«Hvilken betydning har undervisning i naturen for elever som har et skoletilbud utenom det ordinære?»

Min problemstilling spør seg etter en betydning, og dermed er det vanskelig å kunne gjøre en god informativ kvantitativ undersøkelse da det er ønskelig med nærhet, fleksible svar og et dypdykk i meningene. Dermed ble det besluttet at jeg skulle benytte seg av en kvalitativ metode for innhentning av informasjon. Jacobsen (2005, s. 142) mener at hvis forskeren har et ønske om å få mye informasjon på få enheter bør kvalitativ metode foreligge, men også om det ønskes å finne ut av hva et fenomen inneholder. Kvalitative metoder prioriterer nærhet til forskningsobjekt og skaper en kultur som er mer fleksibel enn kvantitativ, slik at forskeren vil kunne få et dypere blikk inn i fenomenet (Kleven et al., 2014, s. 19). Det vil kunne sette forskeren i en posisjon til å kunne observere og foreta et mer ustrukturert intervju, men også til å kunne bruke seg selv som en viktig brikke i innsamlingen av data (Kleven et al., 2014, s. 19).

3.2 Utvalg

Ut ifra oppgavens problemstilling ønsket jeg å velge ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk knyttet opp til fenomenet og de teoretiske perspektiver.

Thagaard (2018) mener det er slik kvalitative studier baseres på når det velges å holde intervjuer. I min undersøkelse har jeg fått informasjon fra to pedagoger og fire elever fra to forskjellige alternative skoler. Problemstillingen i studien tar utgangspunkt i hvilken betydning det er for elevene ved en alternativ opplæringsarena, der undervisningen stort sett foregår i naturen. Først måtte jeg finne to ulike aktuelle alternative opplæringsarenaer som benyttet seg av naturen, da dette lot seg gjøre henviste jeg meg til deres administrasjon for å kunne oppnå en kontakt med pedagogene og elevenes foresatte.

De aktuelle pedagogene ble strategisk utvalgt med tanke på deres erfaring og utdanning (Thagaard, 2018). Elevene ble også strategisk valgt ut, da et av kriteriene var at de måtte enten være elev fast eller ha en eller to dager i uken på aktuell skole. Jeg så det med nødvendighet for prosjektets troverdighet at informantene som var pedagoger hadde relevant utdanning og en bred erfaring ved det å bruke naturen som alternativ utdanningsarena. For å motta adekvat kunnskap direkte på valgt felt valgte jeg å ikke benytte meg av pedagoger og elever som anvender ordinær skole.

Følgende kriterier ble valgt ut for å kunne være deltakende på denne studien:

Pedagoger: 1) Relevant utdanning innen skolesektoren. 2) Relevant praksis ved de utvalgte skolene. 3) Skal ha arbeidet tett på elevene som går ved disse skolene

Elever: 1) At de enten går fast ved denne utvalgte skolen eller har utvalgte dager i uken. 2) Foreldres samtykke. 3) At de selv ønsket å være med på en slik undersøkelse.

Alternativ undervisningsarena 1 (senere AO1): Denne arenaen er knyttet til en ordinær skole, slik at arenaen kan knyttes til tiltak b) Internt tiltak i nærhet til skole (Jahnsen et al., 2006). Arenaen er et tilbud til elever som lærer bedre via praktisk rettet opplæring, det beskrives ved en annerledes skolehverdag en dag i uken, med sammensatte grupper på tvers av trinn. Størrelsen varierer, men det er alltid maks seks elever på gruppen. Bemanningen er en pedagog og en assistent. Alle kan søke.

Alternativ undervisningsarena 2 (senere AO2): er en privat skole som ble etablert for 20 år siden. Skolen knyttes til tiltak c) selvstendig tiltak som har lite eller ingen kontakt med

ordinær grunnskole (Jahnsen et al., 2006). For å søke skoleplass må eleven ha vedtak om rett til spesialundervisning. Tilbudet beskrives ved en helhetlig metode for læring, da de setter søkelys på mestring av livet, bedre fysisk og psykisk helse, mestring av skole, utdanning og arbeid. Mesteparten av undervisningen foregår utendørs med stedsbasert læring og har en balanse mellom teori og praksis. Hver elev får en IOP som en følger. Størrelsen på skolen varierer med tanke på hvor mange elever som søker og kommer inn. Bemanningen består av flere pedagoger og veiledere. Elevene mottar fullt vitnemål når de avslutter deres skolegang, om de ikke har fritak for vurdering med karakter.

Tabell 1: Skjematisk presentasjon av informantene:

Lærerne	Utdanning	Yrkesbakgrunn	Erfaring
«Hans» Jobber ved alternativ undervisningsarena 2.	Miljø, økonomi og ledelse, spesialpedagogikk og sosialpedagogikk.	Jobbet ved aktuell skole i ca. 10 år. Tidligere jobbet innen landbruk og skogbruk. Variert bakgrunn.	Jobber tett inn mot ungdom som mistrives ved ordinært skoletilbud ved skolevegning og atferdsvansker. Jobber mest med ungdom på ungdomsskolen.
«Roar» Jobber ved alternativ undervisningsarena 1.	Fireårig lærerutdanning og master innen naturfag.	Jobbet ved aktuell skole i ca. 2 år. Tidligere jobbet på barneskole.	Jobber tett med elever som viser skolevegning, mistrivsel og atferdsvansker. Har forskjellige elever hver dag, elevene er en dag i uken. Barneskolen.

Tabell 2: Skjematisk presentasjon av informantene:

Elever	Alder	Hverdag
«Olav» elev ved alternativ skole 2.	16 år	Hver dag i to år på alternativ skole.
«Knut» elev ved alternativ skole 2.	16 år	Hver dag i tre år på alternativ skole.
«Gaute» elev ved alternativ skole 1.	10 år.	En dag i uken i to år på alternativ skole.
«Truls» elev ved alternativ skole 1.	10 år.	En dag i uken i ett år på alternativ skole.

For å gjøre det mer oversiktlig har informantene fått fiktive navn for å ivareta anonymiteten deres.

3.3 Ethiske overveielser

Innen forskning er det en rekke etiske standarder en forsker må forholde seg til.

Forskningsetikkloven (2017, § 1-17) skal sørge for at forskeren er forpliktet til å følge anerkjente etiske metoder og normer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Det viktig som forsker å kunne sette seg inn i og være klar over de etiske plikter forskeren står ovenfor. I mitt tilfelle er det retningslinjene innenfor samfunnsvitenskap og humaniora jeg skal forholde meg til. De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (nå forkortet NESH) (2016) har utarbeidet retningslinjer som kan brukes som et verktøy for å fremme aktpågivende forskning. Dette er for å hjelpe en forsker til å følge de etiske normene som er satt, men også for å ta hensyn til de etiske overveielser. Reglene viser til at forskere må utøve redelighet og nøyaktighet i presentasjon av resultater, men også i vurderingen av andre forskeres studier (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Videre mener Johannessen et al., (2010) at slike etiske hensyn innebærer at som forsker er det viktig å reflekterer over hvordan et sensitivt tema kan belyses, slik at det ikke får konsekvenser for enkeltpersoner, små eller store grupper av mennesker eller hele samfunn.

I en kvalitativ studie som bruker intervju som metode gjør at forskeren får data som kan direkte knyttes opp mot enkeltpersoner. Særskilt for å følge personvernet var det viktig å

følge de retningslinjene forskeren blir pålagt. Opplysninger som kan være med på å identifiseres til enkeltpersoner har i mitt tilfelle vært utilgjengelig for andre, da det har vært innelåst på mitt kontor og transkribert på en datamaskin med passord ingen andre har tilgang til. Videre har UiT retningslinjer som omhandler personvernopplysninger, og slike opplysninger skal meldes inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Deres godkjenning ligger som *vedlegg 7.4*.

3.3.1 Informert og fritt samtykke

En av hovedreglene for forskningsprosjekter som inkluderer mennesker, er at informantene skal være informerte og ha fritt samtykke. De som ønsker å stille opp som informanter skal til enhver tid kunne avbryte sin deltakelse, uten at det foreligger noen negative konsekvenser for de det gjelder. Prinsippet om konfidensialitet innebærer: «*De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt*» (NESH, 2016). Vi som forskere må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner, grupperinger eller samfunn det forskes på. Alle data må anonymiseres, også når resultatene skal presenteres. Respekt for enkeltindividets privatliv, og deres krav på å kunne kontrollere at sensitiv informasjon om de selv skal kunne tilgjengeliggjøres for andre. Før intervjuene kunne settes i gang lagde jeg et samtykkeskjema som ligger under *vedlegg 7.3*, der opplyste jeg også om hvilke retningslinjer som gjelder for de som deltaker i denne forskningen. Informert samtykke handler i grunn om at de skal vite hva de ulike kravene i et forskningsarbeid er. Det er viktig å gi tydelig informasjon som er forståelig for deltakeren, hvordan deres rolle er i arbeidet og hva det innebærer å delta i studien. Det er også viktig å informere om deres frihet til å velge å avbryte deres deltakelse.

3.4 Intervjuets form og innhold

I dette avsnittet kommer jeg til å forklare mine valg angående det kvalitative intervjuet, samt å vise til begrunnelsene til disse valgene. På bakgrunn av min problemstilling valgte jeg å gjennomføre seks ulike intervju som innsamlingsmetode. I mitt forskningsprosjekt er jeg ute etter informantenes erfaringer og tanker rundt det å benytte seg av naturen i en undervisningssituasjon. For å kunne besvare mitt spørsmål, valgte jeg å benytte meg av et kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.

Et intervju er en samtale der to eller flere personer utveksler forskjellige synspunkter i et felles tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2018) formidler at et intervju er en måte å kunne få informasjon om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og

opplevelser. Et intervju kan gjennomføres ved ulike tilnærminger, en-til-en intervju eller gruppeintervju som kan gjennomføres i en strukturert setting, eller semistrukturert eller på ustrukturert måte (Johannessen et al, 2010). Mitt valg landet på en-til-en intervju med ei semistrukturert setting, som vil si at jeg hadde med intervjuguide som var lagd på forhånd, men guiden bestemte ikke hele samtalen. Ved å bruke denne tilnærmingen vil jeg kunne i en større grad innhente menneskers holdninger, erfaringer og oppfatninger enn ved å benytte meg av et spørreskjema (Kleven et al., 2014, s. 38-39). Ved denne metoden vil forskeren på en god måte få detaljrike og dype beskrivelser av fenomenet jeg nå skal studere (Johannessen et al, 2010).

Når det benyttes intervju kreves det mye forberedelser av forskeren (Kleven et al., 2014). Dalen (2011, s. 26) hevder at det alltid vil være et behov for å lage en guide i prosjekter der det brukes intervju som tilnæringsmetode. Dalen (2011) påpeker videre at en slik intervjuguide bør omfatte sentrale deler, temaer og spørsmål som er relevante og sammen skal dette dekke de viktigste deler av forskningsprosjektet. Med det i bakgrunn har jeg utarbeidet to intervjuguides i forkant, en for pedagogene og en for elevene. Intervjuguidene ligger som *vedlegg 7.1 og 7.2*. Med tanke på mitt tema og problemstilling er det mest hensiktsmessig av meg å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide. Teamet for intervjuet blir fastlagt av forskeren, men rekkefølgen og dybden innad intervjuet blir til underveis i dialogen. En slik tilnærming til intervjuet kan jeg som forsker styre samtalen inn på de temaene jeg ønsker, slik at jeg kan få den nøkkelinformasjonen jeg er ute etter.

Å gjennomføre et semistrukturert intervju må forskeren på forhånd være bevisst på at intervjueren har en stor innflytelse som kan være med å styre resultatene (Kleven et al., 2014). På den måten kan det være et minus å ha et semistrukturert intervju, da resultatene som foreligger forteller mye om forskeren og ikke bare informantene. På den positive siden kan det også være en fordel, da mer informasjon blir fremhevet.

Thaagard (2018) mener at intervjuguiden skal fungere som et verktøy og huskelapp, slik at forskeren som holder intervjuene skal huske alle temaer og spørsmål som skal tas opp under intervjuet. I arbeidet med intervjuguidene begynte jeg først med de relevante temaene som var aktuelle. Temaene brukte jeg som titler før jeg lagde spørsmål jeg mente var relevante. Begge guidene inneholder en generell del som inneholder spørsmål om utdanning, alder og erfaringer. Den andre delen inneholder flere temadeler med underspørsmål knyttet til

overskriften. Siste del av intervjuguiden ble en avslutning der vi pratet om selve intervjuet og hvordan det var.

Ved å benytte seg av intervju som metode har forskeren større mulighet for å rette opp i misforståelser, samt ha en mer fleksibel måte å kunne følge opp interessante emner som dukker opp underveis, enn eksempelvis å benytte seg av et spørreskjema (Kleven et al., 2014, s. 38-39). Det kan også hende at i en avslappende og uformell samtale er informanten mer åpen, og kanskje avdekker forhold som ikke hadde vært mulig i et spørreskjema, men på en annen side også mer sensitiv informasjon bli mer følsomt (Kleven et al., 2014, s. 38-39). Intervjuene kan bli gjennomført med ulike praksistilnærminger, enten ved at det brukes til en mer strukturert samtale som kan betraktes som en muntlig variant av et spørreskjema eller ved en tilnærming som en ustrukturert dialog der forskeren har retningslinjer om de tema som skal prates om (Kleven et al., 2014). I en ustrukturert dialog blir samtalen mer til mens den skjer. Det ustrukturerte kvalitative intervjuet kan også betegnes som et klinisk intervju eller dybdeintervju.

Når det anvendes et semistrukturert intervju bør det foreligge et pilotintervju som en forundersøkelse for å teste intervjuguiden, men også at forskeren har husket og tatt med alle temaer som er viktige, før den endelige undersøkelsen.

3.4.1 Pilotintervju og de seks individuelle intervjuene

Under kvalitative intervjustudier bør det foreligge et eller flere pilotintervju (Dalen, 2011, s. 30). Ved å holde et pilotintervju kan intervjuguiden testes for feil eller å sjekke om forskeren smører for bredt på, men også for å teste seg selv som intervjuer. Det er flere aspekt ved å prøve ut et intervju før de endelige intervjuene. Det ene aspektet er å sjekke at det tekniske fungerer slik det skal og at formuleringen av spørsmålene. Det andre aspektet handler at forskeren får prøvd ut sin egen væremåte som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30).

Jeg planla et pilotintervju med ei lærervevenninnne og fikk gjennomført det i mai 2019. Hun gav meg de tilbakemeldingene jeg trengte, og samtidig satte hun pris på den pedagogiske refleksjonsrunden vi hadde. For meg var det en nyttig erfaring å ha med seg, slik at jeg fikk et innblikk i hvordan jeg var som intervjuer. Hun hadde nyttige tips om hvordan jeg kunne omgjøre på noen av spørsmålene og hvilke spørsmål som ikke var matnyttig for selve hovedintervjuene. Hun påpekte også at jeg var en ryddig og rolig intervjuer. Under pilotintervjuet var jeg anerkjennende ovenfor henne, med bekreftende blick og utsagn som

var med på å gi henne trygghet. Jeg var også svært opptatt av mitt kroppsspråk og holdninger. Jeg har tidligere ikke utført noen lignende intervju, da jeg kun har erfaring med kvantitativ forskning fra min bachelor. Jeg ser på meg selv som en fin person å prate med, og med de tilbakemeldingene fra pilotintervjuet gav det meg den tryggheten og selvtilliten jeg trengte før de endelige intervjuene.

Pedagogene og elevenes foresatte hadde et ønske om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Deres ønske ville jeg innfri med bakgrunn i at det kan gi en dypere og mer reflektert stund under intervjuet. Å dele ut guiden på forhånd kan gi noen ulemper, ved at informantene svarer på en måte de tror at forskeren vil ha sine svar. Dialogen mellom forskeren og informanten kan også bli så forberedt at det mister sin naturlige flyt underveis og at de impulsive svarene blir borte. I etterkant av intervjuene så jeg at intervjuene fikk en god flyt, hadde flere impulsive og reflekterte svar om deres egen hverdag. Det var en god og naturlig flyt gjennom de seks intervjuene.

De øvrige intervjuene ble gjennomført i juni 2019. Kontakten med pedagogene ble først etablert gjennom e-post og telefonkontakt, mens andregangskontakt ble tatt over e-post. Pedagogintervjuene ble foretatt individuelt og på den enkeltes arbeidsplass. Kontakten med elevene ble gjennom deres foresatte på e-post og telefonkontakt. Deres intervju ble holdt individuelt, to av fire intervju ble holdt på den enkeltes skole mens de to siste ble holdt i hjemmet deres.

Under intervjuene brukte jeg lydopptaker, men jeg skrev også notater og refleksjoner underveis. Under intervjuene beholdte jeg meg rolig og var bevisst på mitt eget kroppsspråk slik at jeg skapte et trygt og rolig miljø for informantene, mens jeg også gav bekræftende nikk og meldinger gjennom hele intervjuet. Under elevenes intervju forholdte jeg mer anerkjennende ved deres svar og forsøkte å gjøre opplegget til en morsom seanse slik at vi også bygget et snev av en relasjon slik at de ville føle seg trygg nok til å dele informasjonen jeg var ute et er. Elevintervjuene ble en fin og reflekterende samtale der guiden virket kun som en huskelapp.

Etter å ha utført alle seks intervjuene var mitt inntrykk at informantene var svært engasjerte og ønsket gjerne å utdele erfaringer med meg. På slutten av hvert intervju spurte jeg om hvordan det hadde gått, og alle gav fine tilbakemeldinger. Pedagogene synes det var fint å ha en slik refleksjonsstund om egen praksis og «*dette skulle vi ha gjort oftere*» (Hans). Under

intervjuet ba jeg informantene bevisst om å utdype deres bakgrunn på de ulike sektorene, slik at jeg fikk et lite blikk inn i deres historie samtidig som jeg var bevisst på min egen bakgrunn da jeg skulle tolke deres informasjon.

3.4.2 Transkribering

Etter hvert intervju begynte jeg å transkribere og analysere datamaterialet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) finnes det ikke et rettlinjet skille mellom datainnhøsting, transkribering og analyse ved kvalitative forskningsintervju. Jeg lagde egne dokumenter for hver av informantene og bearbeidet teksten i tråd med lydopptakeren for å gjøre dokumentene mer forståelig. Alt materialet er anonymisert, og personvernsopplysningene er ivaretatt av retningslinjene fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Ved å benytte meg av en lydopptaker under intervjuene har jeg mistet noe av den nonverbale kommunikasjonen slik som kroppsspråk, pauser og ansiktsuttrykk. For å vise til en dypere forståelse til intervjuet valgte jeg å skrive ned egne refleksjoner rundt den nonverbale kommunikasjonen. Disse notatene ble brukt flittig under analysen, slik at på sikt er jeg glad jeg både skrev ned refleksjoner og tok opp intervjuene med lydopptakeren. Jeg valgte selv å transkribere intervjuene, som i seg selv er en krevende prosess. Det er flere begrensninger ved å benytte seg av kun en lydopptaker, men forskeren må være tro mot det som kommer i samtalen og samtidig ikke glemme det som kommer til uttrykk utenfor lydopptakeren (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene valgte å bruke flere praksisfortellinger og erfaringsbaserte hendelser, og kom innom flere av mine spørsmål i sine svar, slik at intervjuguiden ble ikke brukt helt som jeg hadde forestilt meg, men jeg synes at jeg fikk svar likevel på det jeg spurte om.

3.5 Hermeneutisk tilnærming

Ved å få et større innblikk i det å bruke naturen som undervisningsarena har jeg valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming av fortolkningen av informantenes utsagn. Ordet i seg selv betyr tolk, fortolker eller fortolkningslære (Kleven & Hjordemaal, 2014 s. 190). Å fortolke noe betyr å finne frem meningen eller å prøve å forklare noe som er uklart. Tolkninger kan være med på å hjelpe å forstå oss selv og andre mennesker. Fortolkningslære og hermeneutikk finner vi i humanetiske fag som historie, litteraturvitenskap og kunst, men også sosiologi, antropologi og jus. Det behovet for å kunne tolke et datasett eller kilder har med tiden utviklet seg til å bli en helt egen vitenskap (Kleven & Tveit, 2014 s. 167). En hermeneutisk tilnæringsmåte handler i grunn om å kunne fortolke meningsfulle fenomener, og prøve å

beskrive de vilkårene slik at den forståelsen vi sitter igjen med av mening skal være mulig (Dalland, 2017). Thagaard (2018) mener at en hermeneutisk tilnærming viser til at det egentlig ikke finnes en sannhet, men at ulike fenomener skal kunne forstås på flere nivå. Det er også viktig å påpeke at en mening bare kan forstås i det lyset av den sammenhengen av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Ved å bruke en slik tilnærming, er forskeren på jakt etter en mening uten forventninger om å finne akkurat *en* mening. Slik rommer også hermeneutikk det relative og subjektive, fordi en forståelse er en subjektiv opplevelse som ikke kan representeres for alle mennesker (Thagaard, 2018). Når det sies at et fenomen er meningsfullt, menes det at fenomenet uttrykker en mening eller har betydning. Ved å benytte seg av en hermeneutisk tilnærming handler det om å tolke eller prøve å forstå grunnlaget for menneskers eksistens, og for studier som benytter seg av menneskelig datainformasjon er denne tilnærmingen viktig (Dalland, 2017). Nevnt ovenfor ser jeg det mest hensiktsmessig å benytte en hermeneutisk tilnærming med bakgrunn i at jeg ønsker å forstå dette fenomenet jeg studerer.

I min studie vil informantenes mening hentet frem og bli tolket for å få en videre forståelse for problemstillingen. Ved å fortolke dette fenomenet, og sette det inn i en helhet som skal forstås i sammenheng med hverandre tolker jeg og analyserer informantenes utsagn og meninger opp mot relevant teori og min forforståelse av temaet. Problemstillingen har et utgangspunkt i at jeg som forsker evner å forstå informantenes erfaringer og innblikk i deres hverdag via mitt møte med dem og deres meninger. Studien vil baseres på informasjon jeg henter fra informantene og analyseres utfra min egen forståelse fra min egen bakgrunn.

3.5.1 Hermeneutisk spiral

Den hermeneutiske spiral handler om hvordan deler av teksten skal fortolkes, men også hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes avhenger av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Johannessen et al., 2010, s. 365). Det mennesker gjør har ei mening, men også tekster og språklige uttrykk. Johannesen et. al (2010) mener at ved å begrunne en fortolkning av et sitat i en tekst, må forskeren vise forståelse av tolkningen til hele teksten – og igjen må forskeren begrunne fortolkningen av hele teksten, må det tas utgangspunkt i fortolkningen av enkeltsitater eksempelvis. Det karakteristiske for fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås. En slik prosess kalles den hermeneutiske spiral, også kalt sirkel Hjaldegaard et al., (2014, s. 191) mener ved en tekstfortolkning foregår i en prosess som skilr mellom *del og helhet*. Prinsippet er sentralt under den hermeneutiske læren om hvordan vi

forstår en tekst. Jeg velger å benytte meg av hermeneutiske spiral prinsippet på bakgrunn av at det gjøres en vekselvirkning ved å se på helheten og delene, og at det igjen medfører at det som studeres stadig blir mindre for hver omdreining som kommer på spiralen, og slik blir også en forståelsesprosess mer dynamisk (Hjaldemaar et al., 2014, s. 191).

3.5.2 Forforståelse

Å innhente et datasett, for så å kunne bruke det på en fornuftig måte må resultatene og datasettet kunne tolkes (Kleven & Tveit, 2014). Forforståelse handler ikke kun om det teoretiske rammeverket en forsker har. Forforståelse handler om forskerens erfaringsbaserte praksis, forskerens individuelle kunnskap, holdninger og verdier til fenomenet forskeren vil undersøke (Nilssen, 2012). I en hermeneutisk fortolkningsramme vil de fleste med grunnlag i visse ulike forutsetninger kunne forstå et fenomen (Gilje & Grimen, 1997). Forutsetningene med opphav i et menneske bestemmer på forhånd hva som blir begripelig eller ubegripelig (Gilje & Grimen, 1997). Gilje & Grimen (1997) mener at mennesker aldri møter verden naken, men med de forutsetningene vi tar forgitt. Forskeren selv starter ikke studien med blanke ark eller uten klær, forskeren har selv en forutsetning til å kunne forstå en virkelighet (Gilje & Grimen, 1997). Et sentralt punkt innen forforståelsen under hermeneutikken handler om at meningsfulle fenomener er kun meningsfulle i de kontekster fenomenet forekommer i. Slik som i denne studien, i den bestemte sammenhengen av fenomenet «naturen som alternativ opplæringsarena» gir mennesker knagger for å kunne forstå dette fenomenet (Gilje & Grimen, 1997). For å gi andre signifikante forståelse, trenger dermed forskeren å kunne gjøre rede på slike forhold før forskeren gjør rede på resultatene fra studien. Forskeren trenger dermed å være meget bevisst på egne personlige forhåndsoppfatninger før en datainnsamling og resultatfremvisning.

De valg som har blitt gjort i løpet av denne studien baseres på min personlige bakgrunn med en forståelse for tematikken. De erfaringsbaserte kunnskapene jeg har ervervet meg i løpet av flere år i barnehagesektoren og skoleverket har min forforståelse blitt preget av. Erfaringene underveis i denne studien og utdanning. De valgene jeg tar for å kunne fokusere på, og den forståelsen jeg møter undersøkelsen på er medbestemmende for hva denne undersøkelsen fanger opp (Johannessen et al., 2010). De antakelsene jeg utformet i startfasen av denne studien er et uttrykk for min egen subjektivitet. Min bakgrunn har hatt stor innflytelse på valg av tema, det teoretiske grunnlaget, metoden studien blir bygget opp på, transkriberingen og hva som blir vektlagt i analysen.

Som tidligere nevnt er jeg er utdannet idrettspedagog med videreutdanning innen spesialpedagogikk, og har i mitt arbeid som pedagog i barnehage og skole vært spesielt interessert i det å kunne benytte seg av naturen som ressurs. For meg har det vært viktig å kunne legge til rette for barnets og elevenes evne til å mestre livet i et større og naturlig rom med de forutsetninger de har. Jeg har erfart barn og elever med forskjellige uttrykk og behov, og har før denne studien lest en del teori og fått mange praktiske erfaringer i arbeidet mitt. Jeg har observert elever i møte med naturen at de senker skuldrene og det forekommer færre konfliktsituasjoner. Med det er jeg nødt til å bearbeide min forståelse og mine erfaringer med tanke på å være åpen for å knytte ny informasjon til min tidligere forståelse og erfaringer, før jeg nå kan erverve meg ny kunnskap og erfaringer i henhold til denne studien.

Jeg arbeider nå som spesialpedagog innen skoleverket, der vi benytter oss av naturen som læringsarena en til to dager i uken. Jeg begynte et samarbeid med en av mine pedagoginformanter et er at intervjuene ble gjort. Før jeg gjorde mine intervju hadde jeg liten eller ingen kjennskap til mine informanter. Jeg er klar over at min bakgrunn og kjennskap til feltet kan ha betydning av valg jeg har foretatt meg i løpet av oppgaven. Min kjennskap kan gi noen svakheter i form av undersøkelsen ved at jeg har berørt feltet og kan ha gjort noen vurderinger i forhold til min forforståelse som er preget av dette.

Forskeren er den viktigste brikken i kvalitativ forskning, og derfor er det av stor viktighet av forskeren beskrives godt (Thagaard, 2018). Mitt ståsted er nå beskrevet, ved min kunnskap og ervervet erfaring. Kjennskapet til miljøet er enten en styrke eller en begrensning (Thagaard, 2018). Det at en forsker kjenner til feltet kan være tosidig: at en enten kan bidra til å bekrefte den forståelsen eller at forskeren overser nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Den plattformen en forsker har vil likevel prege forståelsen og tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018). Jeg kan ikke legge bort min forforståelse og min utdanning da den erfaringen er en del av meg.

3.5.3 Analyse

Jeg har valgt å analysere de seks individuelle intervjuene basert på den hermeneutiske spiral, som viser til en beskrivelse av fortolkningsprosessen. Den hermeneutiske spiralen viser til en dynamisk forståelse og fortolkning av datamaterialet. Jeg har valgt å få med pedagogenes forståelse av elevers selvoppfattelse, mestring, og deres faglige- og sosiale kompetanse samt relasjoner, for å sjekke at vi har en lik tilnærming av temaet for bakgrunnen for analysen.

Analysen gjør det mulig for forskeren å finne meningsinnhold fra datamaterialet til å kunne svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finnes mange måter å analysere et datamateriale på, og en av de måtene er å dele opp materialet i flere biter.

Kategorisertbasert analyse er en måte å tolke materialet for å bryte ned transkripsjonene til mindre enheter. Det vil si at det klassifiserer flere utsnitt av dataene til meningsinnhold (Thagaard, 2018). Underveis ble det notatført relevante utsagn og begreper samt non-verbal kommunikasjon. Enkelte utsnitt som har spesiell betydning for forskningsspørsmålene og problemstillingen ble markert, slik at det dannes et grunnlag for å finne mønster i datamaterialet. De markerte utsnittene ble klassifisert gjennom koding og videre til kategorier (Thagaard, 2018). Dette gjorde jeg for å kunne sammenligne og sammenfatte informantenes uttalelser. Jeg delte opp intervjuene mellom pedagogene og elevene, slik at det ble enklere for meg å klassifisere de ulike delene opp imot hverandre.

Det å kategorisere materialet gjør dataene mer oversiktlig, da hele transkripsjonen blir brutt ned i mindre deler. Det gir også selvfølgelig noen ulemper i form av at en mening av et innhold ikke alltid kan fanges opp i en bestemt kategori (Kvale & Brinkmann, 2009). Da mine kategorier flyter litt i hverandre var det utfordrende å sette en absolutt grense mellom utsagnene, og slik måtte jeg ha flere kategorier. Gilje & Grimen (1997) mener at kategoriene ikke skal tolkes alene, men i lys av alle kategoriene for å kunne analysere helheten, noe som også er i samsvar med den hermeneutiske spiral.

Etter endt intervjurunde ble det skrevet ned umiddelbare tanker som er i starten av en prosess av en analyse. Når alle intervjuene var ferdig transkribert, ble de ulike tankene mer strukturert inn i ulike tema.

Resultatkapittelet og diskusjonskapittelet er skilt fra hverandre, for å kunne vise til informantens utsagn slik de legger frem deres meninger. Deretter viser jeg til resultatene i mine tolkninger i et lys av det teoretiske rammeverk i diskusjonsdelen. Dermed vil det bli lettere for deg som leser til å skille mellom mine tolkninger og informantens utsagn. Naturligvis vil mine fortolkninger forekomme innad i resultatkapittelet, men i en mindre grad enn i diskusjonen.

Ut ifra min forskerposisjon som jeg har beskrevet tidligere (*se: 3.6.2 Forforståelse*), basert på teorigrunnlaget som jeg har valgt, har jeg analysert intervjuene til videre diskusjon og

avslutning. Resultatkapittelet har jeg strukturert i forhold til mellomoverskrifter og tatt utgangspunkt i sitater fra elevene som er forankret i forskningsspørsmålene.

3.5.4 Vurdering av studiens kvalitet

Reliabilitet betyr i grunn pålitelighet (Kleven et al., 2014), og Kvale og Brinkmann (2009) hevder at reliabilitet har med resultatene fra forskningens konsistens og troverdighet å gjøre. God reliabilitet betyr at data er i liten grad påvirket av andre tilfeldige målefeil, men igjen har det ingen garanti for andre feilkilder (Kleven et al., 2014). Reliabilitet handler om en kritisk vurdering om forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I utgangspunktet ville en forsker kommet frem til samme type resultat som jeg gjør, ved å benytte seg av samme metode. I en kvalitativ studie er reliabilitetsbegrepet omdiskutert, da innhøstingen av datamaterialet spiller en stor rolle i samspillet med forskeren. Viktigheten i en kvalitativ studie er dermed å beskrive de metodene som har blitt brukt i forskningsprosessen, slik at det er mulig for en annen forsker å prøve å ta på seg samme «briller» om en annen forsker skal gjennomføre det aktuelle prosjektet på nytt. For å kunne styrke og ivareta reliabiliteten i denne studien har forskningsprosessen blitt forsøkt gjengitt så nøyaktig som mulig, via metodiske og analytiske valg, i forhold til min posisjon som forsker, mine informanter og intervjuprosessen.

Thagaard (2018) mener at reliabilitet handler om hvordan forskeren klarer å skille mellom egne vurderinger av informasjon, og informasjonen slik som den er. En intervjuers evne til å stille spørsmål vil ha en innvirkning på graden av troverdighet ved resultatene. I ulike tilfeller der jeg misforsto eller lurte på om jeg hadde forstått informanten riktig benyttet jeg meg av et eller flere oppfølgingsspørsmål for å kunne få klarhet. Det å følge opp med oppfølgingsspørsmål mener jeg har gitt meg en fordel ved senere analyse av resultater i forhold til hva som egentlig mentes eller om jeg hadde tolket deres utsagn korrekt. Thagaard (2018) mener videre at reliabilitet også avhenger av om forskeren er oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål. Vedrørende det aspektet var jeg svært oppmerksom når jeg utarbeidet min intervjuguide for å unngå denne fellen. Spørsmålene mine var rettet direkte, indirekte eller spesifiserte og eventuelt etterfulgt av oppfølgingsspørsmål. Begreper som informantene ikke forsto, ble beskrevet. For å sikre studiens reliabilitet utførte jeg et pilotintervju der jeg fikk kjennskap til min egen rolle som intervjuer slik at jeg ikke påvirket troverdigheten negativt. Under pilotintervjuet fikk jeg gode tilbakemeldinger om meg som intervjuer og spørsmålene.

Et annet aspekt som berører reliabilitet, er transkripsjonsprosessen. For å forsøke å ivareta troverdigheten i denne studiens sammenheng ble uttalelsene transkribert ordrett av meg selv, samtidig som jeg skrev ned notater under intervjuet som gjelder non-verbal kommunikasjon.

Validitet i samfunnsvitenskapelig forskning handler om en metode som er egnet til det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Begrepet «gjennomsiktighet» slik som Silvermann anvender det og Thagaard (2018) refererer til gir et utgangspunkt som innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlaget for de konklusjoner forskeren kommer frem til. Hvor grundig en forsker redegjør for fortolkningene viser til fortolkningens styrke i studien. Og jeg som forsker har måttet gå kritisk gjennom analyseprosessen for å kunne styrke validiteten ved å fortolke dataene og begrunne disse nye forståelsene som prosjektet resulterer i.

Ved validitet skilles det mellom ekstern og intern validitet (Thagaard, 2018). Ekstern validitet handler om forståelsen som utvikles innenfor en studie kan være gyldig i andre sammenhenger, noe som også benytter i samsvar med overførbarhet. Det peker i den retning i hvordan vi argumenterer for at våre tolkninger som er innen et prosjekt også kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Lund (2002) mener at ekstern validitet er viktig når generalisering over til relevante individer og situasjoner. Kvalitativ forskning er lite egnet til å trekke statistiske slutninger, men en dypere forståelse av et fenomen. Intern validitet handler om årsakssammenhenger kan støttes innenfor en bestemt undersøkelse (Thagaard, 2018). I resultatfremvisningen utvikles en dypere forståelse for det temaet som studeres.

Utgangspunktet for intervjuene er informantenes egne opplevelser og deres forståelse slik den kommer frem via intervjudeltakelsen. For å gi en solid forutsetning for fortolkning er det dermed viktig at det foreligger rike og fyldige beskrivelse av informantene (Thagaard, 2018). Med det i bakgrunn har jeg gjort grundige vurderinger av grunnlaget av mine tolkninger, samtidig som jeg har forsøkt å presentere datagrunnlaget på en nøyaktig og strukturert måte slik at det blir tydelig for leseren. Dette er for å gi gjennomsiktighet for å styrke validiteten for undersøkelsen. For å attpåtil styrke validiteten kan det være et poeng å be noen sjekke analysen, og i mitt tilfelle ba jeg mine veiledere om å se (Thagaard, 2018). I datainnsamlingsperioden benyttet jeg meg av et pilotintervju for å teste lydopptak og spørsmål, varighet og andre innfallsvinkler for å oppnå en best mulig tolkning (Dalen, 2011).

Prosessen under tolkning hjelper til å finne en dypere forståelse av fenomenet forskeren studerer, med utgangspunktet av informantenes egne opplevelser og erfaringer som kommer

frem gjennom intervjuene. Å vurdere validiteten for en forskningsoppgave handler også om spørsmålet knyttet til resultatene av undersøkelsen viser den virkeligheten jeg har studert. Ved å stille kritiske spørsmål rundt den tolkningen jeg kommer frem til, om den er gyldig i forhold til den virkelighet jeg har studert blir å presisere begrepet. Validiteten krever at sammenhenger som avdekkes, kan dokumenteres i materialet. Fortolkningens styrke avhenger av hvor grundig en forsker begrunner sine fortolkninger, og jeg som forsker må kunne kritisk gjennomgå analyseprosessen for å styrke validiteten ved å begrunne nye forståelsesrammer som prosjektet kan resultere i (Thagaard, 2018).

Oppsummering. I metodekapittelet har jeg redegjort for ulike valg jeg har tatt i forhold til designet som knytter seg til studiens start til avslutning. Kapittelet består av valg av metode, kunnskapssyn, forskerposisjon, utvalg og kvalitet.

4 Resultater

I dette kapittelet vil data, i form av sitater, gjenfortellinger og fortolkninger fra intervjuene fra pedagogene og de fire elevene bli presentert. Dataene som presenteres er med henblikk på i størst mulig grad få svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Tolkningen av resultatene skjer i et hermeneutisk perspektiv som vurderes via samtalen mellom meg som forsker og teksten som er transkribert. Som forsker ønsker jeg å reflektere og studere innholdet i transkriberingen for å forklare hva jeg fortolker og tilegner meg av det informantene fortalte. Jeg må være åpen for nye meninger og tanker for å utvide min forståelse, samtidig som jeg må være oppmerksom på min forforståelse og den kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom lesing til denne studien (Thagaard, 2018).

Resultatene fra pedagogenes intervju har mange likheter. Begge pedagogene viser en svært positiv innstilling til feltet og trives godt i sitt arbeid. Elevene forteller også om en stor trivsel og motivasjon ved å anvende alternative opplæringsarenaer. Det er en liten forskjell på informasjonen fra elevene, men det kan forklares ut ifra normale årsaker som for eksempel alder. Det har vært en interessant prosess ved å sammenligne deres ulike perspektiv og jeg tolker det slik som at informantene har vært fortrolige med meg under intervjuene.

Undertitlene er beskrevet ved utsagn fra elevene som rommer forskningsspørsmålene, men jeg fremhever de ulike temaene med uthevet og kursiv skrift.

4.1 «Du sitter liksom litt fast i klasserommet»

Naturen som læringsarena. Elevene forteller om den største forskjellen på klasserommet og deres nåværende skolesituasjon. Truls mener at han satt liksom litt fast i klasserommet. Han ønsker å luften seg litt når luften inne på skolen blir mangelfull, men ifølge han selv må han sitte helt i ro og at han ble urolig av det. Olav mener det samme som Truls, og forteller meg at han husker bedre det han gjør et er at han begynte på AO2. Olav forteller også når han lærer noe på AO2 så skjønner han det helt, og når han er ferdig med et tema er han mer motivert til å gjøre noe nytt. «Jeg tror det er fordi at vi liksom gjør det på ekte her. Hver dag er annerledes. Da husker du!» - Olav. Det er store forskjeller på de som er ti år og de som er seksten år, det kan forklares ut ifra modenhet og evne til å kunne reflektere. Ifølge Gaute er det viktigste at han har det gøy! Men han forteller også at det viktigste for han på AO1 er «å kunne se det i virkeligheten. Det er mer ekte ... altså, ja, jeg får liksom mer ro inni meg selv når det ikke er så mange folk rundt meg» - Gaute. Ifølge Truls består undervisningen av elementer av hva de

selv vil gjøre, og det pedagogene har lagt opp til. Ofte er de pedagogstyrke elementene handlinger som kreves for å ha det fint ute, som det å gi ansvar om å hugge ved, bære med seg ved på tur og det å fyre opp bålet. De elementene som er elevstyrte går på leken, hvordan de skal løse ulike problemer og mer. Knut forteller at de har en del fag ute på AO2, og om det er noe de lurer på så tar de det opp når de er tilbake på klasserommet. På en biltur kan de for eksempel prate om lengde, drivstoffbruk med mer. «*Vi har ikke noe fast fagstokk fra ei bok, men vi har helhetstester*» forteller Knut. Det Knut forteller meg har store likhetstrekk ved det Olav mener, da Olav mener når de er ute på tur så lærer de. Olav forteller at lærerne er gode på å prate på en måte som interesserer elevene veldig, og at på den måten blir det enklere å få med seg innholdet «*Det blir nesten som en safari!*» - Olav.

Både Hans og Roar mener at naturen gir et større rom til utfoldelse, og at det å anvende mindre grupper gir en større ro til elevene. Hans har også observert at elevene senker skuldrene når de er ute i naturen. Hans mener at den største forskjellen er at ute i naturen er at elevene har mulighet til å kjenne, lukte, smake og ta på alle de elementene de får presentert inne i klasserommet på ei tavle. På AO2 kjører de en kombinasjon av å være inne i klasserommet først, for så å gå ut å se på de ulike elementene. Han mener også at de fleste av deres elever profiterer på ei praktisk tilnærming til læring. De barna som går på AO2 har ifølge Hans ofte konsentrasjonsvansker og en motorisk urolighet, desto viktigere er det å kunne variere opplæringen slik at det gis rom for aktivitet. Det skal ikke utelukkes faglig undervisning, slik som Hans også mener, men gjennomføre dette slik at det ikke oppnås en ensidig skolehverdag. Roar sine meninger kan sammenfattes med Hans. Roar forteller «*det er nok mange muligheter vi ikke har benyttet oss av enda, og det gir meg en stor tilfredsstillelse, det er ei enorm kilde å kunne ta av*». Roar mener at det de jobber med er i ei stadig utvikling, de prøver noe nytt og pusser på gamle ting. Begge pedagogene forteller meg om en sesongbasert jobb, selv om de er ute hele året, der de bruker årstidene godt. Det er noen ulikheter i pedagogenes svar, men det kan forklares ut ifra de ulike type tiltakene de jobber ved.

Begge pedagogene viser stor motivasjon av det å benytte naturen som ressurs, og ser uante muligheter – som igjen viser overføringsverdi til elevene. Olav forklarer så godt da han sier at han husker godt det han har lært i dag i forskjell til da han selv gikk på ordinær ungdomsskole. Olav viser at han trenger støtte i undervisningen for å få med seg innholdet, noe Hans har klarer å gi.

4.2 «Her forstår de bedre om vi sliter»

Faglig kompetanse. Jeg oppdaget at begge pedagogene var meget positiv til temaet, og de synes selv det de jobber med er viktig og meningsfullt. Både Hans og Roar synes det er vesentlig at pedagoger som jobber ved alternative opplæringsarenaer som benytter seg av naturen har en genuin interesse ved å ta i bruk naturen på et personlig plan, og at pedagogen er personlig egnet til jobben. Ved personlig egnethet legger de vekt på at en liker å jobbe med barn og unge som sliter i den ordinære skolen. Hans jobber ved å linke teori mot konkrete prosjekter. De elevene som går ved AO2 har ifølge Hans slitt med ordinær skole ved å ikke opplevd mestring. Hans mener at det å ikke oppleve mestring gjør noe med deg som menneske. Det første de gjør på AO2 er å finne enkeltelevens interesseområde og deretter prøve å legge til rette slik at elevene får gode dager og får lov til å mestre sammen med oss voksne. Slik de på AO2 bruker naturen, mener Hans er den beste opplæringsarena som finnes. Han har ei lang erfaring ved bruk av naturen som arena, og han har ei innstilling som er meget positiv og problemløsende ved bruk av naturen. Personlig egnethet er viktig ved å kunne være kreativ og se hvilke muligheter det finnes. Olav mener at de pedagogene på AO2 går dypere inn i tematikken slik at elevene forstår hva de egentlig mener, og slik får de veldig lett til å lære når de er sammen. «*Her forstår de bedre om vi sliter å lære, før kjørte alle bare på. Det er jo faktisk vanskelig det som skal læres, og det satte meg litt tilbake*» - Olav. Olav kjenner på en anerkjennelse for hans tidligere læreversker og en forståelse i dag fra de pedagogene som jobber ved AO2. Hans mener at pedagogene må være kreative når de lager opplegg i naturen, og ifølge han er det ingen begrensninger på hva som kan gjøres. Elgjakt, hogst, produksjon, det å fysisk kunne bruke kroppen. «*Elevene får kjenne på at de blir trøtte, slitne, de kjenner sult – og alt det her gjør noe med ungdommen*» - Hans. Roar mener også at «*stemningen er til å ta og føle på om en elev mister besinnelsen i klasserommet. I naturen er det lov å være mer breial!*»

Roar mener at jobben først og fremst handler om å jobbe med naturen med barna i fokus. Deres meninger sammenfaller veldig, da begge mener det er viktig å kunne se helheten ved eleven og legge til rette for deres forutsetninger ved å kunne lykkes. Roar mener at det trenges en generell kunnskap om naturen og en erfaringsbasert praksis i feltet. Hans sier: «*den menneskelige kompetansen er den viktigste: å se den enkelte, kartlegge interesser, behov og lage gode opplegg ut ifra det. Mange elever har mye energi og trenger å få utløp for det e.*» Hans mener videre at læringsvinduet blir mer åpent når elever får brukt kroppen sin, da de blir roligere og mer mottakelige. «*De er mer interesserte, avslappede og det når inn en masse.*

Undervisning i naturen gjør til at jeg stadig får nye tilnæringsmåter på undervisning» - Hans.

Truls forteller meg at han liker pedagogen på AO1. Knut mener at pedagogene på AO2 er flinke med elevene, han forteller meg at om det er noe som bekymrer eller plager han kan han prate med de voksne om det. På ordinær skole var det bare helsesykepleier han pratet med. «*De er mer kompis her!*» - Knut. Videre forteller Knut meg at han føler ikke at han er på en skole, det føles ut som om han henger med de andre, som en hobby og at han sjeldent kjeder seg.

4.3 «Hvem er jeg?»

Selvoppfatning. Pedagogene mente at selvoppfatning var et vanskelig begrep å forklare, og at elevenes opplevde selvoppfattelse er vanskelig for de å kunne definere. Elevenes opplevde selvoppfattelse spurte jeg ikke direkte om, kun indirekte vedrørende spørsmål som omhandler trivsel, vennskap og motivasjon. Ut ifra deres svar har jeg tolket deres selvoppfattelse.

Pedagogene har via erfaring og kunnskap tilegnet seg en forståelse av begrepet selvoppfatning, og hvilken betydning selvoppfatningen er for elever som anvender alternative opplæringsarena. Pedagogenes utsagn om elevenes selvoppfattelse baserer seg på deres egne subjektive meninger.

Er det viktig av pedagogene å reflektere over elevene som anvender deres skole? Både Hans og Roar er opptatte av elevens hverdagslige mestring, noe som kan gi de en høyere form av selvoppfattelse. Begge mener også at elevene ikke har en reell oppfattelse, og dermed er det viktig av den voksne å kunne påpeke «*at de er gode nok som de er*» sitat Hans. Pedagogene ser viktigheten rundt systemene for å kunne arbeide direkte mot eleven. Jeg oppdaget at pedagogene synes at selvoppfatning var et vanskelig begrep, som ikke blir brukt i en særlig grad i det hverdagslige. Mens vi reflekterte om temaet synes begge pedagogene at det var en viktig del av elevers hverdag, og at de i større grad bør reflektere og utype erfaringer med andre pedagoger og kollegaer slik at de kan indirekte og direkte arbeide for å jobbe mot en styrket selvoppfatning for elevene, da selvoppfatningen er så linket opp mot læring.

Pedagogene forteller at selvoppfatning er et vidt begrep som er vanskelig å svare eksakt på, og at de i liten grad har reflektert noe over det e. Det finnes ingen fasitsvar, kun pedagogenes egne erfaringer og hva de ser hos elevene som er på deres arena. Hans mener at selvoppfattelse handler om hvordan mennesker opplever seg selv, og at disse spørsmålene er store og vanskelige å svare på. Hans mener at *hvem er jeg* endres i en gruppedynamikk. Han

mener videre at andre kan oppfatte en annerledes enn hvordan en selv tenker om seg. Roar synes selvoppfatning hos ungdom er vanskelig, da han føler at *«de ikke har landet enda»*. Roar mener også at selvoppfatning også kan handle om hvem du er, hvem du vil være og hvem du ser selv at du er. Hans mener også at selvoppfatningen er noe som endrer seg gjennom hele livet *«det er ikke ei statisk greie det der»*. Han mener også elevene har sett på seg selv som mennesker som ikke har lyktes noe særlig med skole, men at han oppfattet elevgruppen sin i positiv retning.

Roar synes det er viktig å jobbe med selve mestringsfølelsen til eleven, fordi når elevene kjenner at han eller hun mestrer noe i livet så får elevene en ro. Han mener også at han selv kommer i kontakt med seg selv, og da blir det enklere å se seg selv. Videre forteller han at han observerer elevgruppa si igjennom en periode der han synlig ser en modningsprosess. *«Balansen i gruppen kommer når enkeltelevne blir mer komfortabel med den de er og automatisk blir tryggere på hverandre»* - Roar. Hans går mer direkte rett på saken og forteller elevene at de er gode nok som de er. *«På vår skole trenger de ikke å bevise noe, og med det senker de skuldrene og gir seg selv lov til å være sammen med andre på en positiv måte. Det igjen bygger opp dem selv, og gir ei tru på at det her skal vi få til! Vi skal klare denne skolegangen, og det skal gå så godt!»* - Hans.

I intervjuene spør jeg elevene om trivselen deres nå kontra før, og Olav svarer: *«Jeg følte ikke at jeg kunne og jeg sleit med å jobbe. Det var motivasjonen som var nede og i alle fall når jeg ikke vet hva jeg holder på med! De andre lærerne var alt for opptatt av å hjelpe andre, så jeg følte at jeg ikke fikk den hjelpen jeg trengte. Nå ser jeg at læreren er mer fri til å hjelpe alle»*. Olav forteller meg om en hverdag der han gjentatte ganger følte seg mislykket, og ikke fikk hjelp. Det var ikke uro i klasserommet deres, men at det var 20 andre som også trengte hjelp. Knut skylder på sin ADHD-diagnose, og forteller meg at han blir mer rolig i kroppen av å være aktiv å få brukt opp energien sin. Men han sier også *«neida, det var nå greit det også, jeg lærte vel noe»*. Likevel forteller han om gjentatte ganger ute på gangen, sammen med en assistent og at det var uroligheten sin feil. Knut forteller om dagens situasjon og at han nå klarer å konsentrere seg bedre. På AO2 har de ikke fag hele dagen, slik at det er pusterom til å kunne ordne noe praktisk og så dra tilbake når læringsvinduet er oppe igjen. Knut føler at han får mer utav dagen nå. Gaute og Truls meninger sammenfaller med det Knut og Olav forteller meg om. Når jeg spør Knut om det er noe han ønsker å lære seg, så svarer han: *«Jeg føler jeg kan det meste!»*.

4.4 «Åh, dette klarte jeg!»

Motivasjon og mestring. Olav forteller meg at skolehverdagen består av mange elementer, alt i fra å hjelpe noen til å måke snø, sløyd, verksted og mange turer, men også at de har fag inne på klasserommet. Han mener også at han mistrivdes på den gamle skolen sin, og at han slet med konsentrasjonen, men at det nå fungerer bedre for han. Knut mener at han lærer mye som er nyttig for han i fremtiden, som for eksempel hvordan han skal ta rede på seg selv om det skjer ei ulykke. Truls mener at han skal lære seg å sette opp et telt og få tatt båtsertifikatet, men at han kan å tenne bål uansett vær. Gaute er glad for at han har lært seg å lage ei snøhule og det å tenne bål. Alle elevene viser stor motivasjon ved å kunne lære noe de mener er meningsfullt og har betydning for fremtiden deres, og samtidig viser de et eierforhold til det de gjør i naturen.

Hans trives godt sammen med elevene, og at den største gaven han får er når han møter gamle elever et er 5-6 år som gir han en klem og at han ser at de har kommet godt i gang med livet sitt. På AO2 jobber de mye med motivasjonsarbeid, da den elevgruppen de har lenge slitt med motivasjon for tradisjonell skole. Hans mener viktigheten rundt å gi oppgaver elever klarer å mestre, gir de motivasjon. Han har observert elevgruppens motivasjonskurve og mener den stiger betraktelig. Roar mener mestring er å kunne kjenne at elementer beherskes. Noen elever på Roars gruppe synes at noen aktiviteter er vanskelige og skumle. Jeg oversetter skumle til «dette synes jeg er vanskelig». Aktivitetene kan være alt i fra å stå ned på ski, kanopadling eller å være på skumle plasser i naturen. Roar forteller med iver når han ser at barn mestrer de vanskelige oppgavene.

4.5 «Det er viktig at vi ikke utestenger noen»

Sosial kompetanse. Jeg spør elevene om skolen legger til rette for at de skal få seg gode venner og Truls svarer meg at han har fått mange gode venner på AO1 siden har startet, og spesielt tre stykker er veldig gode venner. Gaute mener at det viktigste er å ikke stenge ut noen, slik at alle er med i felleskapet. På AO2 legger skolen opp til at de skal være sammen på fritiden også, slik Olav fortalte meg at han var helgen før sammen med to kompiser. Knut bor langt borte fra skolen, slik at det er vanskelig å få møttes på fritiden, men ifølge han så går det fint fordi han har mange gode venner på skolen.

Begge pedagogene virket veldig reflektere over temaet sosial og faglig kompetanse. Hans og Roar har under intervjuene fortalt meg at de plukker ut grupper ut ifra hvem som passer

sammen, og at det er noe de tar seg god tid til. Begge er svært opptatt av enkeltelevens trivsel, og at den sosiale biten er et viktig aspekt rundt trivsel. Hans mener at den sosiale mestringen er så viktig å få kunne oppleve, også med tanke på den faglige mestringen. *«Det å ikke kjenne at en er inkludert i ei gruppe kan gå ut over selvtillit og selvbilde»* - Hans. Han mener videre at det kan bli liggende som ei sperre for ny kunnskap. På AO2 jobber de gruppebasert og har faginnlæringen sammen. Roar mener det viktigste er å finne glede og trivsel, og han mener at om elever finner glede og trivsel i sosiale og faglige sammenhenger så mestrer en. *«Hvis elever gnukker og gnir for å lære inn matte da, og ikke får det inn kan det hende det handler om den lille utrolige viktige sosiale relasjonen, trivselen og motivasjonen. Det viktigste er å fungere i det dagligdagse. Vi har ingen fag direkte, men driver med skjult læring i form av undring og refleksjoner»* - Roar. Pedagogene mener det er viktig å la elevene kjenne en inkludering i skolen, og at de mestrer det sosiale aspektet.

5 Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvilken betydning undervisning i naturen har for elever som har et skoletilbud utenom den ordinære skolen, i forhold til elevenes selvoppfattelse, motivasjon, faglig- og sosial kompetanse. Her vil jeg diskutere mine funn, i forhold til teoretisk rammeverk og begreper i kapittel 2 og resultater i kapittel 4.

Jeg deler opp dette kapittelet i henhold til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg begynner å se på naturen som læringsarena, deretter selvoppfattelse, så motivasjon og tilslutt faglig- og sosial kompetanse.

5.1 Naturen som læringsarena

Olav forteller meg at det å lære ute i naturen kan sammenlignes ved å være på en safari, noe Hans også tilføyer at de først har en teorigjennomgang inne i klasserommet, før de går ut og sjekker ut fenomenet de ser på. Meningen til Hans kan linkes opp mot Jordet (2010) sin definisjon på uteskole, og Frøylands (2010) påstand om at en elevs forståelse kan styrkes ved å forstå sammenhenger.

De store hovedlinjene som skiller ordinær opplæring med alternativ opplæring forteller elevene meg ved at de kjenner på en autentisk opplevelse av lærestoffet, da ofte ordinærskolen praktiserer læring ved en kognitiv og mental funksjon (Jordet, 2010). Knut mener også at han har et større læringsutbytte når hans urolighet for lov til å være en del av undervisningen, da i form av konkrete arbeidsoppgaver og det å være ute på tur. Jordet (2010) mener at en sentral del av undervisningen også bør være med på å dekke de ulike kroppslige behovene barn og unge har, i stedet for å undertrykke det. Truls mener at han sitter fast i klasserommet, da klasserommet har normer og regler som bygger på konsentrasjon og sittestilling over en lang periode (Jordet, 2010). Motorisk utfoldelse og utvikling består av mange elementer, som tar tid å kunne bygge opp (Nordahl & Misund, 2009). Barn søker ofte etter erfaringer og kompetanse ved å benytte seg av kroppen som redskap og sanseapparat, og da Truls mener at han sitter fast i klasserommet og ikke får brukt kroppen som redskap blir han urolig. Og det er nettopp på grunn av hans urolighet at han nå tilbringer en dag i uken hos AO1 sammen med Roar og Gaute.

Roar mener at det å bruke naturen som læringsarena gir mer ro til elevene, noe også Frøyland (2010) mener, da hun opplever elevene som mer empatiske og trygge i naturlige omgivelser. Gaute forteller meg også at han finner roen når han er i naturen sammen med sine medelever,

og mener også at hans læringsvindu er mer åpent når han får se det i virkeligheten.

Viktigheten ved å få autentiske opplevelser kan også være med på å gi en indre motivasjon for læring, men vil også kunne bygge en bredere forståelse hos elevene (Frøyland, 2010). Hans er også med på å påpeke de største forskjellene ved ordinær og alternativ opplæringsarena, der han legger opp til at elevene skal få kunne ta på, kjenne, lukte og smake. Ved å anvende en slik praktisk tilnærming til læring, mener også Olav at han husker bedre det han gjør i dag verses ordinær skole. Wittek (2012) påpeker viktigheten av det å kunne gruble over sammenhenger og gripe ens egne konstruksjoner der det mangler en forståelse. Olav har før påpekt hans mangel på forståelse, da han mottok for lite støtte i ordinær skole (Vygotsky, 2001) – noe som resulterte i lavere form for motivasjon. Det viser også til Kunnskapsdepartementet (2010) der det viser seg at alternative opplæringsarena har 2,3 årsverk per tiltak og 4,0 elever per årsverk, og det viser at alternative opplæringsarena har en mye høyere pedagogtetthet i forhold til ordinær skole.

Mennesker lærer ved ulike tilnærminger (Gardner, 1985), og trenger ulike stimuli for å kunne motivere til læring. Pedagogene fortalte meg at de benyttet seg av elevenes interessefelt for å finne motiverende læringsoppgaver, og på den måten er det med på å bygge opp elevenes selvoppfatning og mestringskurve.

5.1.1 Selvoppfatning

Hans mener at de elevene som anvender AO2 kom inn med en negativ selvoppfattelse og lav motivasjon for ordinær skole. Roar mener også at den gruppen som går ved AO1 viser lav selvoppfattelse og minkende motivasjon. Begge arenaene benytter seg av metoder der de finner interesseområdet til elevene, og jobber ut ifra det. Det virker direkte inn på mestringsområdet til elevene, noe som fremmer deres selvoppfattelse. Selvoppfattelse, mestring og motivasjon er nært koblet, da selvoppfattelsesdefinisjonen har to hovedskiller; hvem er jeg og hva kan jeg (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dermed blir det vanskelig å kun se selvoppfattelse som et eget punkt. Pedagogene forteller meg at de synes det er vanskelig å definere elevenes selvoppfatning, noe som kan forklares ut ifra at oppfattelsen enten kan være urealistisk både i form av for høy eller for lav (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan overdøve den ideelle oppfattelsen elevene innehar.

Elevene fortalte meg om dagene sine på ordinær skole. Knut opplevde daglig undervisning på gangen med sin assistent og skyldte på sin ADHD-diagnose angående hans urolighet. Olav følte seg mislykket da han ikke mottok den støtten han trengte angående skolearbeid. Elever

som gjentatte ganger føler seg mislykket eller har opplevd mislykkethet vil ha en større vanske angående deres selvoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når Knut forteller meg om dagens skolesituasjon forteller han meg at han føler han kan det meste, og at han sjeldent kjeder seg på skolen. Pedagogene rundt Knut og Olav har funnet deres motivasjon for skolearbeid, noe som resulterer i mestring og en forhøyet selvoppfattelse (Bandura, 1990).

Det at det går bedre nå kan handle om elevenes selvoppfattelse, at de i større grad får ha medbestemmelse i hvilke aktiviteter de skal gjøre og ha en direkte innflytelse på egen hverdag (Nygård, 1993). Bandura (1990) mener det er viktig for mennesker å få autentiske mestringsopplevelser for å kunne oppleve en høyere form av selvoppfattelse, noe Hans og Roar gir elevene med balanse mellom teoretisk og praktisk tilnærming til læring. Alternative opplæringsarenaer har større mulighet for å kunne jobbe rundt interesseområdet til elevene, noe som gir elevene direkte tilgang til å kunne ha innflytelse på egen situasjon (Nygård, 1993).

Nordahl & Misund (2009) mener selvoppfattelse er et viktig moment angående utvikling og læring, og derfor er det viktig å reflektere over elevenes selvoppfattelse. Et annet moment angående refleksjon rundt elevenes selvoppfattelse handler om det å føle seg mislykket eller ikke mestrer ulike aktiviteter over en periode kan det resultere i at elevene ikke mestrer skolehverdagen. Voksne rundt elevene kan indirekte påvirke en elevs i både positiv og negativ forstand. Synbar atferd og utsagn kan forklare hvordan elevenes opplevde selvoppfattelse er. Pedagogene forklarer meg at de er opptatte av at elevene skal kunne mestre skolehverdagen for å gi en høyere form av selvoppfatning. Den holdningen pedagogene har til eleven kan enten forsterke en skjevutvikling eller reparere det utgangspunktet eleven hadde.

Olav forklarte meg at han følte han ikke kunne arbeide med fagene før, og at det var motivasjonen som var lav. Det kan også forklares ut ifra hans egen akademiske selvoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og proksimale utviklingszone (Vygotsky, 2001) der han gjentatte ganger ikke har fått støtte på veien. Alternative opplæringsarenaer har et større handlingsrom til å kunne jobbe ut ifra elevenes interesseområde. Knut viser en høyere form av selvoppfattelse da han forklarer meg dagens situasjon, og som Nygård (1993) mener kan oppfattelsen være forankret i det miljøet mennesker er i. Det at elevene har direkte innvirkning på egen hverdag, gir elevene muligheter til å kunne positivt bygge opp ens selvoppfattelse (Nygård, 1993).

Selvoppfattelsen har flere ulike aspekter, og handler i grunn om de områdene individer har gjort seg erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det ene området handler om de fysiske ferdighetene, og alternative opplæringsarenaer gir naturlig mer rom til utfoldelse med kroppen. Hans er opptatt av å gi elevene autentiske opplevelser, der de bruker kroppen aktivt til læring. Gaute mener også at han lærer bedre, siden det de gjør er autentisk på AO1.

Et annet aspekt av selvoppfattelsen handler om den sosiale komponenten, som viser til det å kunne omgås med andre eller det å føle seg likt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I en setting som alternative opplæringsarenaer opplever elevene færre regler å forholde seg til om når og hvor elevene kan kommunisere. Elevene får i større grad øvd på deres sosiale kompetanse, både med medelever og de voksne (Jordet, 2010). Selvoppfattelsen kan også bli høynet ved å speile seg i andre, da det er hos andre en får den anerkjennelsen en trenger, og ved en forhøyet sosial kompetanse, foregår det flere positive sosiale samhandlinger med andre.

Intellektuell og akademisk oppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013) fortalte Olav meg noe om, da han sa at i klasserommet var det vanskelig å følge med – og at det han lærte synes han var altfor vanskelig. Olav følte at han ikke strakk til. I dagens situasjon fortalte han meg at han fikk bedre hjelp og støtte til å kunne lære seg det vanskelige stoffet. Han forstår bedre i dag hva det er han skal lære om, da han både får en teoretisk gjennomgang innendørs og ei praktisk tilnærming til lærestoffet etterpå. Det går også igjen i Banduras (1990) påstand om å gi individer autentiske mestringsopplevelser.

Den emosjonelle oppfattelsen går på å kunne regulere følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Roar mener at det er lov å være mer breial i naturen, vise sinne og glede ved ei annen tilnærming. Olav mener også at han kan ta opp bekymringer og uro til pedagogen nå, og at han føler at de forstår han bedre.

Hans er opptatt av å kunne ansvarliggjøre elevene når de eksempelvis skal ut på tur. Han gir ansvar til elevene for å lage pakkedliste, ordne ved og lage veibeskrivelser. Ansvarlighet kan være med på å bygge opp elevenes atferdsmessige selvoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det gjør også Roar bevisst med sine elever. Det gir stor overføringsverdi til elevene i form av ansvarlighet og til å være et individ som er pålitelig. Det er også en form for sosial kompetanseheving.

På den ene siden kan naturen som ressurs forsterke en elevs selvoppfatning, da de i større grad kan foreta flere egne valg om det de ønsker å gjøre, ha en større innflytelse over deres

situasjon da det er færre elever i samme gruppe (Nygård, 1993). Pedagogene gir også elevene muligheten til å kunne mestre naturen, ved å gi eksempelvis opplæring i nødbiuvak og generell overlevelse.

På en annen side kan det hende at noen av elevene som anvender denne type alternativ opplæringsarena ikke ser noen fordeler ved å være ute, eller det å kunne lære seg å ta hånd om seg selv i naturen. Hans forteller meg at de jobber rundt interessefeltet til eleven, og det trenger ikke alltid å handle om å være ute på tur, men i et verksted eller å hjelpe til å kunne lafte en hytte. Det er mange elever som kan finne skolen utfordrerne, slik at disse arenaene må være åpne for å kunne ta imot elever som også ikke liker å være ute, da det på sikt kan være destruerende for deres selvoppfattelse. En skole som benytter seg av naturen som ressurs snevrer da på en måte slik at skolen passer til et fåtall av elever som får spesialundervisning. Slik sett kan det bli et sært sosialt miljø med få elever, men på den positive siden viser det seg at de elevene som går der trives, finner venner og føler at pedagogene ser de. Et annet sentralt punkt handler også om at jeg fikk kun gutter som informanter, betyr det at det er kun gutter som anvender disse alternative opplæringsarenaene? Det hadde vært spennende å sett på om resultatene hadde blitt annerledes om jeg hadde intervjuet en eller to av det andre kjønn.

Hvorfor går det bedre for elevene nå? Selv om svaret er innlysende, tenker jeg at det handler mye om elevenes selvfølelse. At de i større grad får bestemme hverdagen selv om hva og når, og at mestringen av fag skjer ved en annen tilnærming. Elevene får brukt kroppen fysisk, slik at de får ut deres urolighet, samtidig som de får oppgaver de mestrer slik at de på sikt får opplevd en mer positiv selvoppfattelse. Bandura (1990) mener at selvoppfattelsen blir bedret om en positivt mestrer sosiale ferdigheter, og at den bygges opp via å gi mennesker autentiske mestringsopplevelser. Både AO1 og 2 gir elevene gode muligheter til å utvikle sin sosiale kompetanse (utdypes mer senere), både med barn og voksne. Den autentiske mestringsopplevelsen skjer daglig, ifølge Hans, Roar, Gaute og Olav.

Slik sett mener jeg at undervisningsarenaer har et stort utviklingspotensial for barn og ungdom ved en lav selvoppfattelse. Det er mange store konsekvenser ved å ha en lav selvoppfattelse over en periode. Begge pedagogene ser viktigheten med systemene rundt elevene for å kunne bygge opp elevenes selvoppfatning ved enten å påpeke at «de er gode nok som de er» eller å gi aktiviteter som fremmer deres mestring. Pedagogenes holdninger til elevene er også med på å bidra til å reparere det utgangspunktet elevene hadde da de kom til den alternative opplæringsarenaen.

En selvoppfattelse kan inneholde elementer fra både sosial kompetanse, motivasjon, mestring og relasjoner, så dermed er det vanskelig å si om selvoppfattelsen grunner negativt eller positivt innen disse elementene. Det handler nok mer om et helhetsbilde av mennesket, der det kan fylle inn positive stikk i form av faglig- og sosial kompetanseheving, mestring og positive relasjoner. Pedagogene mener at ved å kunne kjenne at en mestrer skolehverdagen kan gi en høyere form for selvoppfattelse. Pedagogene er enige i at ungdom ikke er ferdig utformet enda, og at selvoppfattelsen ikke er en statisk ting. Ved å benytte seg av naturen som læringsarena har pedagogene en sterk mulighet til å kunne reparere det utgangspunktet elevene har. Dermed vil jeg konkludere med at naturen som ressurs har et stort utviklingspotensial innen selvoppfattelse.

5.1.2 Nærhet og støtte

Elevene vises generell trivsel og motivasjon når de prater om dere skolehverdag. Pedagogene viser også en stor trivsel når de prater om deres arbeid, og Juul (2014) mener at smitteeffekten over til elevene er stor. Olav mener også at Hans nesten har blitt som kompisen hans, og ifølge motivasjonsdefinisjonen går også motivasjon på sosiale faktorer til å aktivere til en atferd til å oppnå et mål (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Roar har observert hans elevgruppe som har gått ifra det å synes ulike aktiviteter er skumle til å kunne mestre aktiviteten. Det også forklares ut ifra en lav selvoppfattelse, da tidligere erfaringer på det området har vist seg å være for langt ifra mestringssonen (Vygotsky, 2001). En lav tro på egen mestringsevne lan aktiviteter virke skremmende og truende slik Roar beskriver, og på sikt kan det enten rive ned eller bygge opp selvoppfattelsen. Når mestringsforventningen er lav, eller at det ofte er skummelt det som skal gjøres blir også innsatsen mindre (Ogden, 2009).

Hans forteller om en gruppe elever som lenge har opplevd en negativ motivasjon for tradisjonell skole, og at mesteparten av den jobbingen de gjør er motivasjonsarbeid. De kartlegger interesseområdet deres, og jobber derifra. Nevnt tidligere kan det å ha positiv innflytelse på egen hverdag (Nygård, 1993), gi økt selvoppfattelse som igjen kan gi en bedret motivasjon. Hans merker godt at motivasjonskurven til elevene stiger.

Pedagogene prater indirekte om den sosiokulturelle teorien som omhandler den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 2001). Selv om vi ikke nevner ordet tilpasset opplæring, viser de eksplisitt at det jobber deretter. Teorien legger grunnlaget for tilpasset opplæring

(Opplæringslova, 1998, §1-3), noe Strandberg (2008) mener også kan legge grunnlaget ved å benytte seg av naturen som ressurs. Ved arbeid med små gruppetiltak og stor lærertetthet kommer pedagogene nærere eleven, slik at det å kunne legge mer merke til elevenes utviklingsområde noe som resulterer i større mestringstro hos eleven. Underveis i ulike aktiviteter viser pedagogene elevene anerkjennelse og støtte til eleven slik at eleven kan klare de vanskelige og skumle aktivitetene eleven står ovenfor (Vygotsky, 2001). Oppgavene elevene får må være knyttet til sonen, om ikke kan det hende at motivasjonen dropper eller at det blir for kjedelig (Lillejord et al., 2013).

Med muligheter for tettere oppfølging og nærhet er det enklere for pedagogene å kunne gi støtte og anerkjennelse for oppmuntring og motivasjon til enkelteleven. Pedagogene viste også en stor motivasjon og interesse ved deres arbeid (Kaufmann & Kaufmann, 2009), som påvirker eleven ved å bli mer engasjert.

5.1.3 Samarbeid

Pedagogene forteller meg at de finner interesseområdet til elevene, slik at det kan styrke enkeltelevens motivasjon rundt skolearbeid, men også deres sosiale kompetanse rundt samarbeid og ansvarlighet, noe Gresham & Elliot (1990) mener sosial kompetanse er forankret i. Pedagogene ser viktigheten rundt samarbeidsoppgaver, eksempelvis å lage en gapahuk eller bålpluss så må elevene samarbeide. Samarbeid handler om å kunne dele, men også å ha respekt for andres følelser og deres synpunkt samt medfølelse for andre (Ogden, 2009), det er gode egenskaper som pedagogene ser viktigheten i å kunne øve på. I en liten gruppe på et gruppetiltak som disse opplæringsarenaene er, er det lettere for elevene å kunne komme til ordet, enn i klasserommets egne normer og regler (Jordet, 2010).

Det at Hans ved AO2 gir elevene mulighet til å ha innflytelse over egen hverdag gir også elevene mulighet til å kunne hevde ens egne meninger, behov og følelser (Ogden, 2009). Noe som resulterer i øving av selvhevdelse, som også ligger integrert under sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1990).

Gaute mener at han er roligere i en mindre gruppe, noe som kan forklares ut ifra at det er mindre konflikter (Frøyland, 2010) og mindre stress i naturen. Det kan også handle om hans selvkontroll (Ogden, 2009), da det er mer stress og konfliktsituasjoner innad i klasserommet. I situasjoner innad i klasserommet er det enklere å miste besinnelsen over viljesytringen av

impulsene. Med ei større ro inni seg med mindre folk, gir han en bedre evne til å motta læring.

Som nevnt synes Hans og Roar viktigheten ved å ansvarliggjøre elevene, da det kan styrke deres atferdsmessige selvoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013), men ansvarlighet handler også om å kunne følge de regler som er og generelt være til å stole på (Gresham & Elliot, 1990). Det viser også linker mot Kunnskapsløftets generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2015a) med det allmenndannende mennesket og det samarbeidende mennesket.

Dessverre viser slike skoler seg å være mer isolert, i alle fall AO2 med tanke på at de er en type C tiltak (Jahnsen et al., 2006). AO1 går under type B tiltak (Jahnsen et al., 2006) og er der en gang i uken, noe som er med på å gi de en større tilgang på jevnaldrende og deres resterende klasse. Elevene ved AO2 kan lett miste kontakten med sine gamle klassekamerater, og resultere i sære sosiale miljø med kun noen få elever rundt seg. Ja, tiltakene gir elevene en større mulighet til ansvarliggjøring, samarbeid og selvhevdelse – men det er kun en liten gjeng med elever, noe som gir færre venner og en mindre omgangskrets.

Sosial kompetanse handler om flere underpunkter, noe som blir lettere å øve på jo færre elever det er. Inn i uformelle rom, som naturen er det andre normer for kommunikasjon som kan gjøre til at elevene lærer mer i handlingen i stedet for å kunne lese om nettopp denne handlingen i ei bok (Jordet, 2010). Ved at elever stimuleres og kommer inn i en sosial interaksjon, vil det gi elevene et større rom for kommunikasjon og dermed læring. I klasserommet er kommunikasjonen begrenset, og dermed gir det mindre tid til elevenes selvhevdelse, samarbeid og ansvar (Ogden, 2009). Som nevnt kan det være mer stress innendørs og dermed er triggeren satt vedrørende selvkontroll. Skolene satser på samarbeid og gruppedynamikk, slik at det på en enklere måte kan hjelpe elevene til å skaffe seg samarbeidsferdigheter og empati (Gresham & Elliot, 1990).

Pedagogene viser til en autorativ lederstil (Juul, 2014), noe som kan resultere i slik som Olav sitt tilfelle komme inn i en slik posisjon at han åpner seg opp og forteller pedagogen om sitt følelsesliv (Overland, 2006). Det kan på sikt forbedre hans selvoppfatning. Pedagogene viser mer varme og har en mer relasjonell praksis (Juul, 2014) enn å være kald og tilbaketrukket. Naturen har andre rammebetingelser for relasjoner og kommunikasjon (Jordet, 2010) slik at pedagoger og andre elever kommer nærere sine medelever.

Det Hans har klart med Olav er at han har fått en trygg og stabil relasjon, slik at han får tilgang inn til Olav (Nordahl, 2002). Det betyr da at Hans kan stille flere krav til Olav, og at Olav kan komme til Hans for å fortelle om noe plager eller bekymrer han. Ved undervisning i naturen blir relasjonen på et helt annet nivå (Jordet, 2010), og slik som Olav sier det, lærerne blir nesten som en kompis! Som nevnt blir relasjonen bygd opp av andre elementer når undervisningen er ute i naturen. I vær og vind må elevene kunne ha en tillit til lærerne (Overland, 2006), og motsatt. Læreren trenger å vise elevene at en bryr seg, da ulike situasjoner kan forekomme ved ulykker, eksempelvis fryser eller er sulten og sliten. Ifølge Stern (2003) er det å vise eller å vite at noen bryr seg om en den andre dimensjonen ved å kunne utvikle en stabil og positiv *selvoppfattelse*.

Hans mener at den største gaven han kan få er å møte elever et er et par år og ser at de har klart seg i livet, og det Hans viser er at han har et stort engasjement i seg selv om å kunne se den enkelte, noe som er avgjørende for å komme i posisjon til eleven (Juul, 2014; Overland, 2006). Det Hans viser til er å ha en positiv innstilling til elevene, og det kan på sikt bedre en elevs innstilling til skole (Overland, 2006). Elevene som anvender AO viser til flere grunner (St. Meld. 18, 2010-2011), noe også Knut forteller ærlig om. Juul (2014) mener at det lærerens lederrolle er en sentral faktor for å kunne utvikle en elevs evne til selvregulering.

Elevene forteller meg at de liker å være sammen med de voksne og at de inspirerer de til å jobbe med fag (Overland, 2016; Ogden, 2009). Ved å være pedagog i en undervisningsmodell som benytter seg av naturen som ressurs gir helt andre roller til det å være leder, slik som elevene forklarer meg. Pedagogene mener også de kommer nærere på en måte de jobber ved å være mer relasjonell og varmere, og samtidig ha kontroll (Juul, 2014). Slik sett får pedagogrollen en annen betydning av å være ute i naturen med elevene, fordi det er andre rammebetingelser for kommunikasjonen og samhandlingen de gruppene imellom.

Juul (2014) mener at en lærer som er leder bør være autorativ, med hovedvekt på varme og kontroll, være mer nær og relasjonell samtidig som lærere er forutsigbare og har struktur. Lærerrollen i ei alternativ opplærings arena har andre betingelser og lederstiler. Det sier seg selv at mindre grupper og større lærertetthet gir bedre muligheter å se enkeltindividet enn i et klasserom på 20-25 stykk. Det er skolen som lager de ytre rammene for undervisning, mens innholdet blir bestemt ut ifra elevens behov og interesser. Pedagogens kompetanse spiller inn i hvordan naturen kan brukes som læringsarena, da Jordet (2010) mener at naturen i seg selv ikke er faglig, elever får ikke inn direkte læring fra omgivelsene, men at læring kan skapes via

aktivitet og kommunikasjon fra lærer til elev, elev til lærer og elev til elev. I naturen og den virkelige verden har ingen fag monopol, men en inngang til alle fag.

Det sentrale funnet ved sosial kompetanse handler om ved undervisning i et naturlig rom, der blir samtalen og kommunikasjonsmønstret endret betraktelig. Selve kommunikasjonsformen får mer flyt og viser til både elevenes- og pedagogens rolle. Pedagogens rolle blir endret i form av at deres relasjoner forekommer på et mer uformelt nivå, og at det blir mer balanse i elev-lærer forholdet. Elevene får i større grad mulighet til selvhevdelse, samarbeid og bli ansvarliggjort. Bevisst plukker pedagogene ut elevene som passer sammen, på tvers av trinn og alder. Dessverre kan alternative opplæringsarenaer virke isolerte og av den grunn gi sosiale mindre miljø, da spesielt AO2 med tanke på at det er en liten elevgruppe. Det er også enklere å miste kontakt med den aldersgruppen de har vært sammen med siden barnehage og ordinær skole. Pedagogene forteller også at de er opptatt av sosial kompetanse, og prøver å bygge opp denne ved å ha små grupper og sette søkelys på inkludering innad i gruppen. I naturen er det naturlig å ha et større rom for å kunne teste relasjoner til hverandre i form av tillit, respekt og rettferdighet. Det forekommer også oftere situasjoner der pedagogene må vise at de bryr seg og viser empati ovenfor elevene. Elevene får i større grad øve seg på selvhevdelse, samarbeid og ansvarlighet. Elevene fortalte meg at de følte at pedagogene ble mer som kompiser, og at de kunne åpne seg for de om det var noe som bekymret eller plaget de.

5.1.4 Faglig kompetanse

En lærer som jobber ved en alternativ opplærings arena, bør ifølge Hans og Roar ha en genuin interesse ved å anvende naturen. De mener også at lærerne bør se behovene til enkelteleven, og følge opp behovene ut ifra individets interessefelt og barnets egne proksimale utviklingssone (Vygotsky, 2001). Pedagogene forteller om en tilrettelegging av elevenes skolehverdag som handler i grunn om Gardnes (1985) MI-teori som omhandler menneskets flere intelligenser. Da ordinær skole bygges stort sett opp av språklige og matematiske evner (Jordet, 2010), fyller alternativ opplæringsarena ut de andre intelligensene. Vekselvis bytter pedagogene på en teoretisk undervisning innendørs, før de beveger seg ut for å se fenomenet i det virkelige liv (Jordet, 2010). Det å gå elevene flere muligheter til å kunne benytte seg av intelligensene vil de på flere måter kunne forstå og bearbeide materialet (Frøyland, 2010).

Olav forklarer meg at han husker bedre det han gjør i dag, enn på den gamle ordinære skolen. Jordet (2010) mener det er essensielt å kunne koble fagdidaktisk arbeid mot bevegelse og fysisk aktivitet, da kroppen og sanseapparatet også er ressurser. Det støtter også under

Gardnes (1985) teori. For å treffe enkelteleven er det da et viktig moment å supplere undervisningen i flere ulike rom enn kun klasserommet. Det viser også til Opplæringslova (1998, § 1-3) som sier at opplæringen skal kunne tilpasse enkelteleven, slik at alle skal oppleve å få et læringsutbytte.

Viktigheten av det å kunne benytte seg av alternative arenaer er for å treffe de elevene som trenger en praktiskmetodisk opplæring. Pedagogene forteller med stor motivasjon til det å kunne benytte seg av naturen som læringsarena, og ser uante muligheter for tilnærming til læring. Pedagogene anerkjenner at elevene lærer ved ulike tilnærminger, og at de trenger flere innfallsvinkler (Gardner, 1985). Det Hans og Roar gjør, videreføres til de andre intelligensene mennesket har, slik at elevene får flere muligheter til å forstå sammenhenger og bearbeide innlæringen (Frøyland, 2010).

Jordet (2010) mener at kommunikasjonsformen i klasserommet er begrenset for elevene, og at i naturen får de i større grad kommunisere på den måten de selv ønsker. Taletiden kan i seg selv svekke en elevs læringskurve. Det å bruke naturen som arena stimulerer til muntlig språkbruk, og dermed læring (Jordet, 2010), noe også læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) begrunner. Kommunikasjonsformen i naturen er mer lik den formen vi møter generelt i livet (Jordet, 2010).

Den generelle delen av opplæringen mener at lokalsamfunnet med dets natur og arbeidsliv skal være en del av læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2015a), noe både AO1 og 2 legger vekt på. Det betyr at skolens omgivelser blir mer levende og bærekraftige, som både arena og kilde til læring (Jordet, 2010). Alternative opplæringsarenaer som bruker naturen som læringsressurs gjør nettopp dette, ved å gi tavleundervisning først og så gå ut å kjenne, lukte og røre elementene (Hans). Ved denne typen bruk av «undervisningsrommet» ute kobler pedagogene faglig kompetanse vel så mye som sosial kompetanse. For å treffe enkelteleven er det viktig å kunne supplere læringen ved å bruke andre rom enn kun innad klasserommets fire vegger.

Undervisningen består ikke av skolebøker, men en teorigjennomgang inne på klasserommet før de drar ut for å se på fenomenet de forsker på. Olav mener at det blir som en safari, og elevene var enige i at når de var på tur så lærte de. Pedagogene forteller om vanskelig stoff som interesserer elevene på en slik måte at de blir interesserte (*noe som også kan forklares ut ifra motivasjon*). Læringsklimaet er mer avslappet, og det er ikke fokus på konsentrasjon og

ro over lengre perioder, pedagogene finner øyeblikk der «læringsvinduet» er åpent, og jobber da sammen med elevene – noe som også kan være med på å bidra til økt selvoppfattelse og motivasjon.

Oppsummert: I dette kapitlet har jeg diskutert de ulike funn fra datamaterialet opp mot relevant teori. Jeg startet med å diskutere naturen som læringsarena, og deretter diskuterte jeg funn mot teori for å kunne besvare mine forskningsspørsmål.

6 Avslutning

I denne delen skal jeg sammenfatte min studie i sin helhet. Jeg ønsker også å belyse studiens begrensninger og veien videre.

Denne studien har hatt sitt fokus på betydningen for elevene ved en alternativ opplæringsarena der undervisningen skjer i hovedsak i naturen. Jeg utarbeidet en problemstilling som ville romme begge grupperingene av informanter jeg har benyttet meg av.

«Hvilken betydning har undervisning i naturen for elever som har et skoletilbud utenom den ordinære skolen?»

I tillegg utarbeidet jeg to forskningsspørsmål som var med på å avgrense den vide problemstillingen min. Forskningsspørsmålene ble utarbeidet av min forforståelse for hva som er viktig for elevenes livsmestring og psykiske helse innad i skolen. Selv om mestring ikke ble et forskningsspørsmål, ser jeg nå at det ble et gjennomgående tema i min avhandling. Mestring er viktig både for motivasjon for sosial samhandling, faglig- og sosial kompetanse og selvoppfattelse. Temaet i seg selv er stigmatiserende, da jeg ser på en gruppe elever som ikke har fått en tilfredsstillende opplæring i klasserommet, og måtte av flere grunner ut av ordinærklassen. Det å ta ut elever fra ordinær skolen kan ha store konsekvenser i form av sosialt liv og stigmatisering. Mine funn og resultater kan gi skolene flere grunner til å ta i bruk naturen som læringsarena, slik at vi kan på sikt favne *enda* flere elever i ordinærskolen.

Til studiens problemstilling har jeg hatt et brennende engasjement. Studien ble utformet av en forforståelse av fenomenet, som både grunner i tidligere erfaringer jeg har gjort meg og min bachelor i idrettspedagogikk. Jeg startet min masteroppgave ved å legge frem relevant teori som jeg har hatt fokus på i forhold til min problemstilling. Valgt litteratur har hold i mine forskningsspørsmål og som direkte dreier seg inn mot de forskjellige begrepene jeg har anvendt. Jeg har også valgt å se på skolens ansvar, knyttet opp mot praktisk tilnærming til læring, relevante lovverk og meldinger til Stortinget. Videre har jeg innhentet informasjon fra fire elever som går ved alternative opplæringsarenaer og to pedagoger som jobber på de to ulike skolene. Informasjonen fra elevene baserte seg på deres hverdag omkring det å anvende alternative opplæringsarenaer, der de også forklarte meg hvordan deres hverdag var på ordinær skole, om trivsel, motivasjon for læring og relasjoner til medelever og pedagoger. Informasjonen fra pedagogene baserte seg på ulike relevante begreper jeg benytter meg av i

mine forskningsspørsmål, hvordan de tilrettelegger for de elevene som går ved alternative opplæringsarenaer, deres motivasjon og annet relevant for min oppgave. Jeg har beskrevet mitt arbeid via forskningsmetoden jeg har benyttet, samt hvilken metode jeg valgte å analysere datamaterialet som jeg kom frem til ved å tolke noen av de utsagnene informantene mine hadde. Kunnskapen informantene kom med har gitt meg en ny tilnærming og forståelse som gjelder problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Et av de sentrale funnene mine viser til å benytte seg av flere arenaer for læring (Gardner, 1985), da flere arenaer kan stimulere elever til læring og utvikling. Elevenes læring og utvikling stimuleres via nære, trygge og stabile voksenrelasjoner og sosial samhandling med voksne og medelever. Det viser seg at relasjonene imellom elevene og pedagogene blir formet i en uformell setting, der kommunikasjonen har mer flyt og på den måten kommer pedagogene nærmere elevene og motsatt. Mestring smitter over på selvoppfattelsen, motivasjon, sosial- og faglig kompetanse. Læringsklimaet innad i alternative opplæringsarenaer viser seg i uformelle rom, da det ikke er fokus på konsentrasjon og sittestilling, men pedagogene finner øyeblikk der elevenes læringsvindu er åpent. Fokuset på læring skjer i praktiskorienterte aktiviteter, som er interessebasert for eleven. Dette skaper en innflytelse på deres egen hverdag (Nygård, 1993), og på sikt kan det styrke elevenes selvoppfattelse.

Dessverre finner jeg ingen mulighet å kunne skille disse ulike elementene, da de fungerer sammen sirkulært (mestringen påvirker selvoppfattelsen, og motsatt). Flere elementer tyder også på at selve relasjonen mellom pedagogen og eleven kan sees på som en forutsetning for en styrket selvoppfatning, da det viser en større pedagogtetthet i alternative skolearenaer. Det å kunne komme inn i posisjon til eleven (Overland, 2006), forutsetter en god relasjon, der pedagogen ser, anerkjenner og forstår elevene.

Elevene som går ved alternative opplæringsarenaer, viser til flere grunner til for at de måtte ut av ordinærskolen. En av de sentrale grunnene kan forklares ut ifra problematferd, motorisk uro og konsentrasjonsvansker, av den grunn hadde denne elevgruppen en lav selvoppfatning og sosial mestring når de kom inn i den alternative skolen. Ut ifra interesseområde finner pedagogene elevenes styrker slik at elevene får kjent en mestring av å kunne beherske ulike aktiviteter og senere tørre å prøve ut en ny aktivitet med en større trygghet og styrket selvoppfatning i bunn.

Det å kunne ruste elever til fremtiden må det arbeides med å styrke elevenes forventning om mestring, slik at på sikt vil selvoppfatningen også bli styrket. Innad i skolen forventes det å kunne mestre mange ulike aktiviteter, situasjoner og ferdigheter, eksempelvis regler, samarbeid, sosialt samspill og tilslutt det faglige. I summen av dette kan det bli mange nederlag, som kan destruere selvoppfatningen.

6.1.1 Studiens begrensninger

Denne studien viser til begrensninger ved oppgavens lengde, antall informanter og mine valg underveis. Det å kun skrive en masteroppgave gjør til at jeg ikke kan ha like mange informanter som ønskelig, da jeg kunne ønske at jeg kunne ha intervjuet flere elever fra flere ulike steder i Norge på forskjellige arenaer. Med full jobb som spesialpedagog ved siden av studiene har oppgaven stjålet mer tid enn først antatt. Tiden har gått til lesing av litteratur, intervjuer, transkribering og generell rettskriving.

6.1.2 Veien videre

Ved egen erfaring og utdanning ser jeg et behov for at dette temaet blir forsket videre på. Sentrale emner kan handle om hvordan det går med elevene som mottar alternativ opplæring når skolegangen er ferdig samt hvordan de klarer seg senere i livet. Da kan også andre alternative arenaer forskes på, eksempelvis Montessorri og/eller Steinerskolen. Målet med oppgaven var å se på ulike elementer som kan være med på å bidra til økt psykisk helse for elevene. Selv om jeg ikke har direkte rettet oppgaven mot psykisk helse, kan en lav selvoppfattelse bidra til negativ psykisk helse og mistriivsel over tid. Jeg påpeker: motivasjon og selvoppfatning er resultater av en mengde erfaringer en tilegner seg over tid, og det handler også om hvordan erfaringene blir forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatningen er subjektiv, og det kan sees at noen mennesker kan ha et feil bilde på hvordan en er. Vi tolker situasjoner ved tidligere erfaringer – noe som kan forsterke eller reparere selvbildet. Innen selvoppfatning er selvverd et viktig aspekt, og ved lav selvverd kan en oppleve psykosomatiske plager som hodepine, magesmerter, depresjon, angst og stress. Vi må jobbe for at selvoppfatningen til elevene våre blir styrket, da ungdom (2019) viser en økning innen helseplager hos både jenter og gutter de siste fire årene. Jeg håper at flere ønsker å benytte seg av naturen som læringsressurs i fremtiden, jeg kommer garantert til å bruke denne studien i egen undervisningspraksis!

7 Referanser

- Bandura, A. (1990). Conclusion: reflections on nonability determinants of competence. In J. Sternberg & J. R. Kolligian (Eds.), *Competence Considered*. New York: Yale University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency *American Psychologist*, 37, side: 122-147.
- Barnekonvensjonen. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra: <https://barneombudet.no>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (Vol. 2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og Oppgaveskriving* (Vol. 6. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. United States of America: The free press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsvansker i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>

- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. London: Paladin.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1997). *Samfunnsvitenskapelige Forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, R. W. (2016). *Utenfor: Elever med atferdsutfordringer*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skill Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Hundeide, K. (1985). *Piaget i Skolen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Flaatten, S., V. (2006). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegårdens kompetansesenter.
- Jacobsen, I., D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet Utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Juul, J. (2014). *Aggresjon - et nytt og farlig tabu?* Grønland: Pedagogisk forum.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i Organisasjon og Ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjardermaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Trondheim Fagbokforlaget

- Kolle, E., Steene-Johannesen, J., Sävfönbom, R., A. Anderssen, S., Grydendal, M., Ekelund, U., . . . Barstad Solberg, R. (2019). *Hovedrapport: School in motion*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/forsok-med-okt-fysisk-aktivitet-pa-ungdomstrinnet/>: 03.10.2019
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Läring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. nr 18 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang läring*. (Meld. St. nr 16 (2006-2007)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (Vol. 2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i Skolen 2*. (Vol. 2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og Selvförståelse - hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T. (red.), Kleven, T, A., Kvernbekk, T., Christophersen, K-A., (2002). *Innföring i forskningsmetodologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Miljødepartementet. (2015). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. 18 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/sec2>

- Nergård, S. (2007). Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen? *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*, s. 105-121.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, A., & Midsund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring: Skoggruppemetoden*. Selbu: Selbu forlag.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (Vol. 2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene: forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven (1998). *Ret en til eit trygt og godt skolemiljø*. (LOV-2017-06-09-38). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-2 20.10.19
- Opplæringsloven (1998). *Tilpassa opplæring*. (LOV-2017-06-09-38). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena* Oslo: Universitetsforlaget
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (Vol. 5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Udir-3-2010. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplan*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er tilpasset opplæring? Udir, 1-5*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Statistikk om grunnskolen 2018/19*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>
- Ungdata. (2019). *Ungdata*. Hentet fra ungdata.no: 14.10.19
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappellen Damm Akademiske.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestrings veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Intervjuguide lærer

Problemstilling:

Hvilken betydning har undervisning i naturen for elever som ikke får tilfredsstillende opplæring i klasserommet?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan oppfatter elever faglig og sosial mestring når undervisningen skjer i naturen?*
- 2. Hvordan oppfattes elevenes motivasjon og selvoppfattelse når de har undervisning i naturen?*

Generelle opplysninger:

Kjønn: Alder:

Utdanning:

Faglig fordypning:

Lærerrollen:

Hvilken erfaring har du ved å bruke naturen som undervisningsarena?

Hvilken kompetanse mener du en lærer som jobber med undervisning i naturen bør ha?

Har det å ha undervisning i naturen påvirket din rolle som lærer?

- Med tanke på kompetanse
- Med tanke på relasjoner med elevene
- Med tanke på trivsel

Har det å ha undervisning i naturen endret ditt syn på skole?

Skolehverdagen:

Hvilke elever er det som begynner hos dere?

Hvordan har du observert den elevgruppen hos dere med tanke på motivasjonen og selvoppfattelsen deres?

Hvilke gevinster får elevene ved at undervisningen skjer i naturen? (Sosialt, faglig, psykisk- og fysisk helse, trivsel, motivasjon, språklig).

Hvordan oppfatter du elevens rolle når undervisningen skjer i naturen?

Hva er den største forskjellen ved å ha undervisning i naturen sammenlignet ved et tradisjonelt klasserom?

Hvordan bruker dere naturen som læringsarena? Kan du gi meg konkrete eksempler.

Hva kan en undervisningstime i naturen gi elevene som ikke et ordinært tilbud kan?

Hvilke muligheter og utfordringer ligger ved det å anvende naturen som undervisningsarena?

Faglig og sosial mestring:

Hva legger du i begrepet faglig- og sosial mestring?

Hvordan integrerer dere fagene inn i undervisningen når det foregår ute i naturen? Gi gjerne konkrete eksempler

Hvordan legger du til rette for at elevene skal få kunne bygge best mulig relasjon til hverandre?

Hvordan vil undervisningen i naturen kunne påvirke elevers motivasjon og mestring?

Selvoppfattelse:

Hva legger du i begrepet selvoppfattelse?

På hvilke måter jobber du for å bygge opp elevers selvoppfattelse?

Avslutningsvis:

Er det noen andre temaer du synes jeg burde ha hatt med?

Vil du fortelle meg noe mer?

Hvordan har det vært å være med på dette intervjuet?

Takk!

8.2 Intervjuguide elev

Problemstilling:

Hvilken betydning har undervisning i naturen for elever som ikke får tilfredsstillende opplæring i klasserommet?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan oppfatter elever faglig og sosial mestring når undervisningen skjer i naturen?*
- 2. Hvordan oppfattes elevenes motivasjon og selvoppfattelse når de har undervisning i naturen?*

Generelle opplysninger:

Hvor mange år er du?

Hvor lenge har du gått på denne skolen?

Har du vært på en annen ordinær skole før?

Skolehverdagen – faglig og sosialt:

Beskriv en vanlig skolehverdag. Gi gjerne konkrete eksempler.

I løpet av en skolehverdag, hva er viktigst for deg?

Trives du på skolen? (Om nei, hva må til for at du skal trives på skolen?)

Legger skolen til rette for at du skal finne deg gode venner?

Hva kan læres i naturen?

Hvordan er læreren når dere har undervisning ute i naturen?

Sosial- og faglig mestring/trivsel:

Synes du at det å ha undervisning i naturen lærer deg noe som har betydning for deg? Gi eksempler.

Er det ting du går og tenker på som du ønsker å lære deg?

Hva lærer du når undervisningen foregår i naturen? Gi eksempler

Hvilke fag har dere når undervisningen foregår i naturen?

Liker du lærerens måte å undervise på?

Er undervisningen mest styrt av læreren eller får dere jobbe på egenhånd?

Hva kan læres i naturen?

Hva er forskjellen på å ha undervisning ute i naturen og det å ha undervisning i et vanlig klasserom?

Når dere er på den vanlige (gamle) skolen...

Hvordan er det inne i klasserommet?

Hvis du tenker på når du har undervisning ute i naturen, hva er den største forskjellen?

Avslutningsvis

Er det noe annet du synes jeg burde ha hatt med?

Vil du fortelle meg noe mer om?

Har du noen spørsmål til meg?

Takk!

8.3 Samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Min favorittfarge er grønn* ”?

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å finne ut hvilken betydning det er å være en elev ved en alternativ skolearena der undervisningen i all hovedsak foregår i naturen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet ved denne studien er å se på elever som sliter i den ordinære skolen og hvordan de kan få god nytte av alternative opplæringsarenaer der all undervisning foregår i hovedsak i naturen.

For å finne ut av dette har jeg valgt meg følgende problemstilling:

«Hvilken betydning har undervisning i naturen for elever som ikke får tilfredsstillende opplæring i klasserommet?»

Med følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan oppfatter elever faglig og sosial mestring når undervisningen skjer i naturen?*
2. *Hvordan oppfattes elevenes motivasjon og selvoppfattelse når de har undervisning i naturen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Arktiske Universitet avd. Alta

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å hente inn informasjon fra lærere som jobber ved de aktuelle skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i mitt forskningsprosjekt ønsker jeg at vi har en dialog om dine tanker og erfaringer fra skolen. Dette kommer ca. til å ta en time. Under dialogen/intervjuet kommer jeg til å bruke en lydopptaker. Intervjuguiden kommer du til å få tilsendt på mail på forhånd, slik at du kan forberede deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som kommer til å ha tilgang til lydopptakene et er dialogen.
- Dette prosjektet skal et er planen være ferdig til mai 2020 og alt av materiale kommer innen den tid være slet et.
- Alt av datamateriell kommer til å være på min pc som er sikret med passord. Det er kun jeg som bruker den.
- Jeg kommer til å bruke deres dialog på å fatte en konklusjon i min oppgave, der dere ikke kommer til å gjenkjennes. Jeg kommer til å bruke forskjellige sitater, men ikke hvilken lærer jeg skal intervjuer eller fra hvilken skole.
- Skolene deres kommer ikke til å bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal et er planen avsluttes mai 2020. Deres lydfiler kommer til å bli slet et innen den tid.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slet et personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Arktiske Universitet, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anniken Opdal/41550290 og/eller Tove Aagnes Utsi/tove.a.utsi@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anniken Opdal, masterstudent i spes.ped. ved UiT avd. Alta

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, mai 2020

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatte/verge, dato)

8.4 Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Min favorittfarge er grønn!

Referansenummer

247645

Registrert

03.09.2018 av Anniken Opdal - aop014@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT- Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Aagnes Utsi, tove.a.utsi@uit.no, tlf: 78450481

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anniken Opdal, anniken.opdal@gmail.com, tlf: 41550290

Prosjektperiode

03.09.2018 - 01.05.2020

Status

27.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

27.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i

meldeskjemaet 27.05.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.2020.

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivene er godt utformet, men vi ber om at følgende setning fjernes fra begge informasjonsskrivene "at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt" ettersom dette ikke er aktuelt for denne studien.

LÆRERENS TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutset er også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, ret ferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og beret igede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RET IGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende ret igheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), ret til å slette (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)