

Randi Myklebust Sølvik

Friluftsliv

*-ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med
åtferdsvanskar?*

Hovedoppgåve i Spesialpedagogikk

Hausten 2003

Institutt for Spesialpedagogikk,

Det Utdanningsvitenskaplige fakultet,

Universitetet i Oslo

Samandrag

Tittel

Friluftsliv – ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar?

Bakgrunn og formål

Formålet med oppgåva er å fokusere på kvalitetane som ligg i friluftsliv som sosial læringsarena, for ungdom med åtferdsvanskar. Ungdom med åtferdsvanskar har ofte lav sosial kompetanse, og treng difor sosial læring og -praktisering. Friluftsliv er ein mykje nytta arena for denne gruppe ungdom. Det er i tillegg ein arena som opnar for ulike typar sosial samhandling. Åtferd og sosial kompetanse vert forstått ut frå ei sosial kognitiv lærings-tilnærming. Dette vil seie at sosiale dugleikar og kompetanse kan lærast. Samstundes er arenaen der læring og praktisering finn stad, avgjerande for utbytte av læringa.

Problemstilling og forskingsspørsmål

Problemstillinga for denne undersøkinga er formulert på følgjande måte:

Korleis kan friluftsliv som arena leggje til rette for læring av sosial kompetanse og meistring av sosial samhandling for ungdom med åtferdsvanskar?

For å svare på denne problemstillinga har eg teke utgangspunkt i desse underspørsmåla:

1. *Kva sosial kompetanse viser ungdommane?*
2. *Korleis opplever ungdommane sin kompetanse og fungering?*
3. *Med bakgrunn i ungdommane si vurdering og oppleving av eigen sosial kompetanse:*
 - a. *Korleis opnar friluftsliv for sosial praktisering?*
 - b. *Korleis utfordrar friluftsliv ungdommane sin sosiale kompetanse?*
 - c. *Korleis påverkar friluftsliv ulike relasjonar i arenaen?*
 - d. *Korleis legg friluftsliv til rette for positive opplevingar av seg sjølv og andre?*

Sosial kompetanse vert forstått med bakgrunn i ungdommane sine sosiale dugleikar, saman med deira oppleving av eigen kompetanse. Ungdommane si oppleving vert understreka ved fokus på deira meistring av sosiale situasjonar. Friluftsliv er i denne samanheng arenaen kor sosial læring og praktisering føregår. Arenaen er skildra med utgangspunkt i fem

komponentar; fysisk aktivitet, naturoppleving, miljøendring, jamnaldersgruppa og vaksenrolla. Desse komponentane viser til aktuelle sider ved arenaen friluftsliv.

Metode

Undersøkinga har eit kvalitativt design, der semi-strukturert intervju er nytta som tilnærming. Eg har intervjuar åtte ungdommar i 8.-10. klasse med åtferdsvanskar. I tillegg deltok eg på ei veker skitur saman med ungdommane, for å forstå konteksten betre og førebu og konkretisere intervjuet. Datamaterialet inneheld informasjon om verbale utsegn, non-verbal kommunikasjon og kontekst.

Dataanalyse

Kodingsreiskap frå Grounded Theory er nytta for å kategorisere datamaterialet, og binde kategoriar saman. Analyseprogrammet NUD*IST er nytta for å halde orden på materialet og sjå kategoriane i samanheng med kvarandre. Med hjelp av filleryemodellen har eg sett på variasjonane mellom ungdom, innafor den enkelte kategorien.

Resultat

Undersøkinga viser korleis ungdommane sine åtferdsvanskar i lita grad kjem til syne i arenaen friluftsliv. Ungdommane samarbeidar bra og viser empati. Dette syner korleis friluftsliv opnar for bruk av sosiale dugleikar. Grunnlaget for ei vurdering av kvalitetane i arenaen er difor til stades.

Friluftsliv framstår som ein naturleg arena for praktisering og læring av sosiale dugleikar. Det er ein samanheng mellom oppgåver, løysing og konsekvensar, som gjer situasjonane meningsfulle og forståelege for ungdommane. På denne måten klarar dei sjå ein samanheng mellom eigne og andre sine handlingar, og vidare konsekvensar av handlingane.

Ungdommane møter fysiske og psykiske utfordringar. Dette fører igjen til sosiale utfordringar, då dei er saman i små grupper over tid. På denne måten må dei ta i bruk sine sosiale dugleikar.

Ungdommane peikar på opplevingar av fysisk meistring og korleis dette påverkar deira sosiale meistring. I tillegg opnar friluftsliv for nye og betre relasjonar med vaksne og ungdom. Ungdommane blir kjend med kvarandre og med vaksne på nye måtar når dei driv friluftsliv over fleire døger.

Forord

Når ein går i fjellet på ski, møter ein stadig utfordringar og oppdagar nye sider ved seg sjølv, andre og landskapet. Vegval vert tekne, og etterlet seg spor. Skispora viser flatene ein har vandra, motbakkar ein har slåss med og sider ein har dansa nedetter. Spora er varierte og mangeslungne, tydelege i nysnøen, og knapt synlege på skaren. Somme tider går spora der andre har trakka før. Andre gonger lagar ein eigne spor, tek avstikkarar for å få utsikt og nye inntrykk.

Mi vandring med dette tema er i denne samanheng avslutta, og viser att i spor som andre kan følgje. Turen har på mange måtar vore einsam. Fleire har likevel gått saman med meg i ulike delar av oppgåva, og fortener av den grunn ei stor takk. Dei som gjorde heile undersøkinga mogleg var ungdommane og lærarane, som let meg følgja leiken i snøen. Ungdommane sine refleksjonar og handlingar la grunnlaget for denne oppgåva.

Den som har rettleia meg til gode vegval, utanom dei verste skredområda og gjennom ulendt terreng, er rettleiaren min Steinar Theie. Han har vore ein fagleg og metodisk vegvisar, og trufast oppmuntrar gjennom heile prosessen.

Far min har lest korrektur og språk, og på den måten laga mine spor lettare for andre å følgje. Ole har sjekka referansar og kjelder. I tillegg har han lete meg ta avstikkarar, og halde ut med meg og oppgåva. Venner og familie har hatt tålmod til å vente til eg igjen kan delta på nye turar og utfordringar. Difor; ei stor TAKK til ungdommane, lærarane, Steinar Theie, familie og venner!

Mine spor har blitt mange og ulike i løpet av dei siste elleve månadane. Oppgåva har styrt mi tid, sett grenser for enkelte ting og opna for andre. Fyrst og fremst har det vore ei lærerik vandring; om tema og metode, om ungdom og deira vidsyn, og om meg sjølv. Eg håpar gjennom denne oppgåva å kunne dele nokre av mine opplevingar, erfaringar og erkjenningar frå turen.

Oslo 2003, Randi M. Sølvik

Figurar og tabellar

FIGUR 1; SAMANHENG MELLOM SOSIAL KOMPETANSE, SJØLVOPPFATNING OG FRILUFTSLIV.	30
FIGUR 2; MODELL AV DATAMATERIALET (FRITT ETTER DALEN OG SÆTERS DAL 1992, S 55)	38
FIGUR 3; TEMA FOR ANALYSEN	50
FIGUR 4; FILLERYEMETODEN (FRITT ETTER SÆTERS DAL 1985).....	53
FIGUR 5; ANALYSE AV FRILUFTSLIV SOM ARENA I HØVE TIL KVART TEMA	53
FIGUR 6; ANALYSE AV FRILUFTSLIV SOM SOSIAL LÆRINGSARENA.....	54
TABELL 1; KJENNETEIKN OG FAKTA VED UNGDOMMANE I UTVALET.	37

Innholdsliste

SAMANDRAG	I
FORORD	III
FIGURAR OG TABELLAR	IV
INNHALDSLISTE	V
1. INNLEIING	1
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
1.2 OPPBYGGING AV OPPGÅVA	3
2. FAGLEG REFERANSERAME	4
2.1 UNGDOM MED ÅTFERDSVANSKAR	4
2.2 GRESHAM OG ELLIOTT SI TILNÆRMING TIL SOSIAL KOMPETANSE	6
2.2.1 <i>Sosial kompetanse og sosiale dugleikar</i>	8
2.3 HARTER SITT SYN PÅ SJØLVOPPFATNING OG KOMPETANSE	14
2.4 KVA KARAKTERISERER FRILUFTSLIV SOM SOSIAL LÆRINGSARENA?	19
2.4.2 <i>Heilskapen i friluftsliv</i>	26
2.5 SOSIAL KOMPETANSE OG SJØLVOPPFATNING I ARENAEN FRILUFTSLIV	29
3. METODE	31
3.1 GRUNNGJEVING AV VAL	31
3.1.1 <i>Kvifor intervju som tilnærming?</i>	32
3.2 UTVAL.....	34
3.2.1 <i>Ramefaktorar for utvalet</i>	34
3.2.2 <i>Ungdommane</i>	36
3.3 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING.....	37

3.3.1	<i>Deltaking på tur</i>	39
3.3.2	<i>Gjennomføring av intervju</i>	41
3.3.3	<i>Intervjuguide</i>	43
3.4	ANALYSE.....	47
3.4.1	<i>Utvikling av kategoriar og tema</i>	48
3.4.2	<i>Variasjonar innafor kategoriane</i>	52
3.4.3	<i>Presentasjon av data</i>	55
3.5	DRØFTING AV VALIDITET	55
3.5.1	<i>Deskriptiv validitet</i>	56
3.5.2	<i>Tolkings validitet</i>	59
3.5.3	<i>Teoretisk validitet</i>	61
3.5.4	<i>Generalisering</i>	65
3.5.5	<i>Evalueringsvaliditet</i>	66
3.6	ETIKK	67
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING	69
4.1	SAMARBEID	69
4.1.1	<i>Verbal kommunikasjon</i>	70
4.1.2	<i>Sjå nytten av kvarandre</i>	73
4.1.3	<i>Dele på oppgåver</i>	75
4.1.4	<i>Korleis legg friluftsliv til rette for læring av samarbeid?</i>	77
4.2	EMPATI.....	86
4.2.1	<i>Evna til å bry seg om andre</i>	87
4.2.2	<i>Evna til å forstå andre</i>	94
4.2.3	<i>Korleis legg friluftsliv til rette for læring av empati?</i>	100

4.3	SJØLVKONTROLL	107
4.3.1	<i>Meistring av kjensler</i>	107
4.3.2	<i>Konfliktløsning</i>	110
4.3.3	<i>Korleis legg friluftsliv til rette for læring av sjølvkontroll?</i>	113
4.4	OPPLEVING AV MEISTRING.....	118
4.4.1	<i>Oppleving av eigen situasjon</i>	118
4.4.2	<i>Fysisk meistring i friluftsliv</i>	120
4.4.3	<i>Korleis legg friluftsliv til rette for opplevd meistring?</i>	125
5.	OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN	131
5.1	KVA SOSIAL KOMPETANSE OG MEISTRING VISER UNGDOMMANE?	131
5.2	KVA KVALITETAR HAR FRILUFTSLIV SOM SOSIAL LÆRINGSARENA?	132
5.3	VIDARE FORSKING PÅ FELTET	135
	KJELDER	136
	VEDLEGG	142
	VEDLEGG 1; INTERVJUGUIDE	142
	VEDLEGG 2; INFORMASJONSBREV TIL UNGDOM OG FORELDRE.....	147

1. Innleiing

Friluftsliv er ein del av den norske tradisjonen, kulturen og den allmenne forståinga. I Noreg tek friluftsliv mål av seg til å vera noko meir enn ein aktivitet, eller noko å fylle fritida si med. "Ein veg til høgare livskvalitet", er undertittel på den siste Stortingsmeldinga om friluftsliv (nr 39 2000-2001). Den viser ein samanheng mellom bruk av friluftsliv, livskvalitet og helse. Det vert mellom anna understreka korleis friluftsliv inneheld kvalitetar gjennom leik, ferdsel og oppleving i naturen, som kan styrkje unge si utvikling fysisk, mentalt og sosialt (ibid.).

Fokus på unge si fysiske helse er tydeleg i debatt og forskning knytt til fysisk aktivitet og friluftsliv. Mellom anna har friluftsliv vore tema i høve til born og ungdom sin passive livsstil. Born og unge viser ein negativ trend i høve til motoriske dugleikar. Dei vert fysisk svakare, mindre uthaldande og overvektige (ibid.). Spørsmålet er om fysisk helse er einstydd med god helse og livskvalitet. Helse vert definert ut frå tre faktorar; fysisk, mental og sosial velvære (WHO I: St.meld. nr 39 2000-2001). Friluftsliv er relevant i høve til alle desse tre faktorane (St.meld. nr 39 2000-2001).

Forskingskonferansen, "Forskning i friluft", hadde friluftsliv og helse som hovedfokus. Meininga var mellom anna å vidareføre tankar frå Stortingsmeldinga om friluftsliv (ibid.), og å vise nordisk forskning på feltet (Skarstein 2002). I innlegga gjekk fysisk helse att. Nokre koblingar var gjort mellom fysisk helse og mental helse. Forsking på samanhengar mellom friluftsliv og sosial helse var fråverande (FRIFO 2003). Dette viser manglande fokus på denne samanhengen i norsk og nordisk forskning, noko som òg viser seg i uavhengige litteratursøk på området. Sosial utvikling vert likevel peika på som ein effekt ved friluftsliv (St.meld. nr 39 2000-2001, Sjong 1992, 1997), men med få grunngjevingar. Kvifor er friluftsliv positivt for sosial læring?

Forskning i Nord-Amerika viser til samanhengen mellom friluftsliv og sosial læring. I dei aktuelle prosjekta er friluftsliv del av eit større heile, knytt til terapiprogram. Målgruppa er ofte ungdom med åtferdsvanskar. Friluftsliv, med natur, miljøendring og fysiske aktivitetar, dannar rama for terapien. Forskning knytt til desse programma viser mellom anna

samanhengar mellom friluftsliv som arena og auka sosial kompetanse (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Russell, Hendee, Cook 1998).

Den sosiale sida ved helseomgrepet er særleg viktig for ungdom med åtferdsvanskar. Sosial kompetanse, -læring og -utvikling vert særleg relevante omgrep i møte med desse ungdommane. Forsking knytt til denne gruppa viser ein samanheng mellom lav sosial kompetanse og grad av problemåtfærd (Gresham og Elliott 1990, Lindberg 1999, Ogden 1995).

Læring og praktisering av sosial kompetanse viser seg relevant for ungdom med åtferdsvanskar. Friluftsliv framkjem som ein arena som kan leggje til rette for sosial læring og praktisering. På denne måten framstår tre relevante omgrep i denne undersøkinga; åtferdsvanskar, sosial kompetanse og friluftsliv.

1.1 Formål og problemstilling

Drøftinga over viser ei trong for å peike på andre kvalitetar ved friluftsliv enn den fysiske gevinsten. Den sosiale sida ved friluftsliv er viktig, både i høve til eigenverdien og nytteverdien av friluftsliv (St.meld. nr 39 2000-2001), og treng difor synleggjering. I tillegg er læring og praktisering av sosial kompetanse ein viktig del av tiltak retta mot åtferdsvanskar (KUF 2000, Sørli 2000). Formålet med denne undersøkinga vert difor å fokusere på kvalitetane som ligg i friluftsliv som sosial læringsarena, for ungdom med åtferdsvanskar.

Eg ynskjer i undersøkinga å sjå friluftsliv og sosial kompetanse frå eit brukarperspektiv. Ungdom med åtferdsvanskar representerer i denne samanheng målgruppa for sosial læring og praktisering. Deira oppleving og erfaring med friluftsliv vert difor viktig.

Sävfenbom (1998) understrekar relevansen av kvalitative tilnærmingar med dei unge i sentrum. Særleg meiner han dette er viktig i forskning om fysisk aktivitet i høve til ungdom i risikosona. Grunnen til dette er at idrett og friluftsliv involverer menneske både fysisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt, og på den måten famhevar personlege opplevingar og erfaringar (ibid.).

Med bakgrunn i dette ynskjer eg å undersøke friluftsliv og sosial kompetanse ut frå ungdommane sin synsvinkel. Dette gjev grunnlag for fylgjande problemstilling:

Korleis kan friluftsliv som arena leggje til rette for læring av sosial kompetanse og meistring av sosial samhandling for ungdom med åtferdsvanskar?

For å svare på denne problemstillinga har eg valt å ta utgangspunkt i enkelte underspørsmål:

1. *Kva sosial kompetanse viser ungdommane?*
2. *Korleis opplever ungdommane sin kompetanse og fungering?*
3. *Med bakgrunn i ungdommane si vurdering og oppleving av eigen sosial kompetanse:*
 - a. *Korleis opnar friluftsliv for sosial praktisering?*
 - b. *Korleis utfordrar friluftsliv ungdommane sin sosiale kompetanse?*
 - c. *Korleis påverkar friluftsliv ulike relasjonar i arenaen?*
 - d. *Korleis legg friluftsliv til rette for positive opplevingar av seg sjølv og andre?*

1.2 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i åtte kapittel. Dette første kapittelet presenterer tema, formål og problemstilling. Kapittel to er ein presentasjon av dei faglege referanseramene undersøkinga byggjer på. Omgrepet åtferdsvanskar vert kort presentert, og ligg som grunnlag for fokus på sosial kompetanse. Vidare vert sosial kompetanse drøfta med utgangspunkt i Gresham og Elliott si forståing av omgrepet. Omgrepet sjølvoppfatning vert deretter sett som utfyllande på kompetanse omgrepet. Friluftsliv som sosial læringsarena vert vidare presentert. Til sist knyter eg omgrepa åtferdsvanskar, sosial kompetanse, sjølvoppfatning og friluftsliv saman, for å vise grunnlaget for den vidare undersøkinga og resultatdrøftinga.

Kapittel tre er ein gjennomgang og drøfting av mine metodiske val. Funna vert presentert og drøfta i kapittel fire. Dette kapittelet er delt inn etter hovedtema i analysen. Samarbeid, empati, sjølvkontroll og opplevd meistring viser ulike sider ved ungdommane sin sosiale kompetanse og meistring. Kvar av desse sidene peikar vidare på kvalitetar knytt til friluftsliv som arena. I kapittel fem vert hovedpoenga framheva ved at resultatata blir oppsummert og sett i samanheng.

2. Fagleg referanserame

2.1 Ungdom med åtferdsvanskar

Denne undersøkinga fokuserer på ungdom med åtferdsvanskar. Ungdom med åtferdsvanskar treng ein arena som legg til rette for læring og praktisering av sosial kompetanse, saman med ei opning for sosial meistring. Eg vil sjå nærare på kva som ligg i omgrepet åtferdsvanskar og forklare samanhengen mellom åtferdsvanskar og sosial kompetanse, for å grunnkje dette utgangspunktet.

I litteratur om ungdom og åtferd finn ein mange faguttrykk som skildrar problemåtferd hjå born og unge. Tilpassingsvanskar, åtferdsvanskar, disiplinanskar, psykososiale problem, og sosiale og emosjonelle vanskar, er omgrep som går att i Noreg (Aasen 1995, Damsgård 2001, Ogden 2001) I tillegg legg ulike tilnærmingar ulik meining i same omgrepet. Mellom anna viser Damsgård (2001) korleis ulike definisjonar heng saman med ulike perspektiv på åtferdsvanskar.

Det er viktig i denne samanheng å nemne at vanskar knytt til åtferd ikkje er eit isolert fenomen, som eksisterer uavhengig av rådande sosiale og kulturelle normer. Åtferdsvanskar er på andre sida eit sosialt definert omgrep (Ogden 2001). Fleire understrekar poenget med å sjå vansken i lys av samspelet vansken er del av, og meiner i den samanheng at omgjevnaden er ein viktig faktor i utvikling og vedlikehald av åtferda (Johannessen 1996). I denne undersøkinga, der kvalitetane av ein læringsarena er i fokus, meiner eg dette er eit relevant perspektiv. Det er her avgjerande korleis kontekst og arena med sine komponentar påverkar åtferd, læring og samspel.

I problemstillinga vert ungdom med åtferdsvanskar nemnt som ei gruppe. Det er difor viktig å leggje til grunn somme kriterier for kva eg meiner med omgrepet åtferdsvanskar. Omgrepet fokuserer på åtferd, og vanskar med denne. Det er viktig å sjå kven som vurderer åtferda, og kven som opplever den som vanskeleg, når ein skal seie noko om åtferda. I tillegg er det relevant å sjå kva konsekvensar åtferda får, og kva som er bakgrunn for åtferda.

Ogden (2001, s15) definerer åtferdsproblem i tilknytting til avvikande åtferd i skulemiljøet. Dette er relevant fordi skulen er ein arena der ungdom nyttar mykje av tida si, og der vanskar med åtferd ofte kjem til syne.

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventningar. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Definisjonen viser korleis åtferda bryt med det som er akseptert ved den enkelte skule og klasse. Lik åtferd kan på denne måten ha ulike konsekvensar i høve til kor den opptrer. Definisjonen viser korleis åtferda påverkar andre si læring gjennom forstyrring av undervisning. Like viktig er korleis åtferda hemmer eiga læring og utvikling (ibid.). Ungdom si oppleving av vansken vert på denne måten ei side ved åtferdsvansken. Definisjonen fokuserer likevel mest på at andre vurderer åtferda som problemfylt.

Ogden (ibid.) definerer ikkje åtferda ut frå særskilde handlingar. Grunnen til dette er korleis handlingar vert oppfatta ulikt ut frå omgjevnaden dei skjer i. I visse samanhengar kan det til dømes vera eit sunt teikn at ungdom motset seg grenser og ramer som dei opplever urimelege (Damsgaard 2001), medan dette vert oppfatta som avvikande i andre samanhengar. Dette viser korleis det sjeldan er type handling som skil elevar med åtferdsvanskar frå normalt fungerande ungdom. Det er like viktig å vurdere åtferd ut frå lengde, frekvens, intensitet og omfang. I tillegg bør ein sjå på situasjonane åtferda kjem til uttrykk i (Sollie 1993).

Åtferd er som nemnt ein funksjon av eit samspel, og kan difor ikkje skildrast med eintydige årsaker (ibid.). Ogden (2001) poengterer i sin definisjon at åtferdsvansken vanskeleggjer positiv samhandling. Han peikar her på eit vanleg trekk ved denne gruppe ungdom, nettopp deira manglande evne til å fungere i sosiale situasjonar, og deira mangel på nære relasjonar. Fleire undersøkingar viser ein systematisk samheng mellom åtferdsvanskar og sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990, Lindberg 1999, Ogden 1995). Desse undersøkingane viser mellom anna korleis elevar med høg sosial kompetanse sjeldan vert vurdert som problematiske. Elevar med åtferdsvanskar vert derimot ofte kjenneteikna ved manglande sosiale dugleikar. I tillegg reknast sosial kompetanse som ein mogleg vaksinasjonsfaktor. Born og unge med høg sosial kompetanse er betre i stand til å meistre stress og motgang. Auke i sosial kompetanse viser òg ein positiv samheng med skulefagleg kompetanse og kontakten med jamnaldrande (Ogden 2001).

Det er med andre ord nær samanheng mellom grad av sosial kompetanse og grad av problemåtferd (Gresham og Elliott 1990, Lindberg 1999, Ogden 1995). Kompetansen viser seg vera avgjerande for kva åtferd som utspelar seg i sosiale situasjonar, anten mellom ungdom og vaksne eller mellom jamnaldrande. Desse ungdommane treng i mange tilfelle innlæring og praktisering av sosial kompetanse, og dei treng å oppleve meistring på den sosiale arenaen. Med bakgrunn i dette meiner eg det er relevant å knytte læring av sosial kompetanse og meistring av sosiale situasjonar saman med ungdom sine åtferdsvanskar. Eg vil vidare drøfte omgrepet sosial kompetanse med bakgrunn i Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) si tilnærming.

2.2 Gresham og Elliott si tilnærming til sosial kompetanse

Det teoretiske grunnlaget for Gresham og Elliott sitt syn på sosial kompetanse er sosial læringsteori. I læringsteoriane ser ein på sosial kompetanse som eit produkt av læring, og mangel på kompetanse som eit uttrykk for feillæring eller manglande læring. Det avgjerande i denne samanheng vert difor å sjå korleis unge, som manglar sosial kompetanse, kan tileigne seg dette i ein læringsprosess (Ogden 2001). Tittelen på denne oppgåva; "Friluftsliv- ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar?", inneber fokus på arenaen for sosial læring. Dette gjer læringsteorien aktuell. Læringsteorien seier noko om kva konteksten har å seie for utbytte av læringa, og korleis konteksten kan leggje til rette for betre læring. Teorien fokuserer mellom anna på at det er viktig å etablerer eit predikerbart læringsmiljø, der tilbakemelding på åtferd står sentralt (ibid.).

Åtferdsmodellen, Stimulus-Organism-Respons-Consequence (SORC), ligg til grunn for læringsteorien. Denne skildrar sosiale, kontekstuelle og psykologiske faktorar som påverkar åtferda til eit individ. Basis elementa i modellen (SORC) er; 1) Stimulus; personane eller situasjonen som ligg til grunn for ei handling, 2) Organismen; individet sine tankar, kjensler og evne til å løyse eit problem, 3) Respons; individet sine reaksjonar ut frå stimuli, og 4) Konsekvens; reaksjonane på responsen frå individet. Denne modellen kan vera til hjelp for å sortere informasjon om åtferd, samstundes som den kan danne grunnlaget for vidare tiltak. Med bakgrunn i modellen kan ein gå inn med tiltak på alle dei fire ulike nivåa (Gresham og Elliott 1990). Samstundes seier modellen noko om korleis konteksten påverkar læring. Konteksten bør vera prega av sosiale utfordringar som opnar for at ungdom kan ta val, og

vidare reagere på dei utfordringane dei møter. Jamnaldrande og/eller vaksne som kan reagere på ungdom sine val og handlingar, vert viktige i konteksten. I denne undersøkinga vert modellen aktuell som bakgrunn for å sjå korleis friluftsliv fungerer som sosial læringsarena.

Det er utvikla program og metodar for læring av sosiale dugleikar og kompetanse med bakgrunn i sosial læringsteori. Eit av desse programma er opplæringsprogrammet til Elliott og Gresham (1991), Social Skills Intervention (SSI). Dei fokuserer på den observerbare åtferda til born og unge, og hendingane før og etter at åtferda utspelar seg. Dette legg grunnlaget for definisjonar av omgrepa sosial kompetanse, sosiale dugleikar og program utvikla for læring av sosiale dugleikar. Viktige stikkord i opplæringsprogrammet er modell-læring, rollespel, øving og stadfesting. Dette er omgrep som særleg knyter seg til operante læringsmetodar. I tillegg har Gresham og Elliott ein kognitiv innfallsvinkel. Dei vektlegg utvikling av individet sine dugleikar innafor problemløysing og overføringa av slike dugleikar til sosiale situasjonar. Med bakgrunn i sosial kognitiv læringsteori meiner dei at ein kan påverke åtferd gjennom undervisningsteknikkar som personleg opplæring, problemløysing og sjølvinstruksjon (ibid.).

Sosial læringsteori skil mellom innlæringsfasen og praktiseringsfasen. Dette vil seie at sjølv om born har lært seg dugleikane, er det først når åtferda er funksjonell at den blir teken i bruk (Ogden 2001). I denne samanheng hevdar Gresham, Sugai og Horner (2001) at det er viktig å skilje mellom innlæring og praktisering av sosiale dugleikar. Dette gjeld både under kartlegging av den sosiale vansken, og i høve til tiltak retta mot vansken. Gresham og Elliott har utvikla eit kartleggingsprogram (SSRS) (1990), som heng saman med opplæringsprogrammet (SSI) (Elliott og Gresham 1991). Sosiale dugleikar vert kartlagt, saman med ei oversikt over åtferdsvanskar og lære vanskar. I denne kartlegginga skal både ungdom, lærar og foreldre fylla ut eit skjema. Til grunn for dette ligg tanken om at det er viktig at tiltaket står i høve til vansken.

Gresham, Sugai og Horner (2001) nemner tre ulike vanskar når det gjeld sosiale dugleikar. I den samanheng meiner dei det er viktig å kartlegge kva for vanskar ungdommane har, for at ein skal finne passande tiltak. Vanskar med tileigning av sosiale dugleikar er den første. Den refererer anten til mangel på kunnskap til å utføre ein spesifikk dugleik under optimale tilhøve, eller vanskar med å velje kva sosial åtferd som er passande i ein gjeven situasjon. Den andre typen vanske er vanskar med praktisering av sosiale dugleikar. Denne vansken er

representert ved ungdom som har tileigna seg dei sosiale dugleikane, men som ikkje klarar å framføre desse på ein akseptabel måte i møte med ulike situasjonar. Den tredje vansken, fluency vansken, kan sjåast som ei side ved praktiseringsvansken. I denne samanheng har den unge kunnskap om kva dugleik han skal nytte, samstundes som han ynskjer å utføre denne dugleiken. Vanskane kjem av for lite trening på dei ulike dugleikane, eller inkonsekvent tilbakemelding på utføring av dugleikane (ibid.).

Inndelinga av tileigning- og praktiseringsvanske (Gresham, Sugai, Horner 2001), er relevant i høve til denne undersøkinga. Når det gjeld tiltak for tileigning av dugleikar meiner Gresham, Sugai og Horner (ibid.) at modellæring, coaching, øving på åtføring og tilbakemelding på utføring i små grupper, er dei mest relevante tiltaka. Forsking viser òg at dette må føregå over tid og vera systematisk (KUF 2000). Då friluftsliv dannar arenaen for den sosiale læringa i denne samanheng, ligg fokus på alternative tilnærmingar for sosial læring, og ikkje på systematiske tileigningsprogram. Det vil difor vera meir aktuelt å sjå på praktisering av dugleikane i møte med sosiale utfordringar. Tiltak retta mot vanskar med praktisering, er knytt til arrangering av situasjonar og konsekvensar av ynskja sosial åtføring. Desse tiltaka må primært knytast til naturlege miljø og bruk av aktuelle situasjonar og føresetnader, som til dømes jamnaldertrening og situasjonslæring, eller bruk av aktuelle konsekvensar (Gresham, Sugai, Horner 2001). Det vert aktuelt å drøfte korleis arenaen friluftsliv legg til rette for læring gjennom praktisering. Inneheld friluftsliv naturlege sosiale utfordringar og aktuelle føresetnader, situasjonar og konsekvensar, som gjer at praktisering av sosiale dugleikar kan finne stad?

Eg har kort presentert grunnlaget for Gresham og Elliott sine tankar om sosial kompetanse, åtføringvanskar og opplæring. Vidare vil eg gå inn på korleis dei definerer omgrepa sosial kompetanse og sosiale dugleikar, og korleis dei operasjoniserer desse omgrepa i opplæringsprogrammet SSI (Elliott og Gresham 1991).

2.2.1 Sosial kompetanse og sosiale dugleikar

Sosial kompetanse vert definert på mange ulike måtar i litteraturen. Det særskilde med Gresham og Elliott, er deira fokus på sosiale dugleikar, og læring av desse.

Sosial kompetanse vert sett på som: ”*et evaluerende begrep basert på vurderinger av at personen har utført noe på en adekvat måte*” (Gresham 1986 I: Ogden 2001 s 203). Det er eit overordna omgrep, og vert del av den personlege kompetansen. Den personlege kompetansen er igjen sidestilt med den fysiske kompetansen, og den kognitive kompetansen (Ogden 2001).

Sosiale dugleikar vert definert som (Gresham og Elliott 1990 s 1):

”socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact effectively with others and to avoid socially unacceptable responses”

Oppsummert kan ein seie at sosiale dugleikar er åtferd som må bli lært og praktisert, medan sosial kompetanse er vurderingar eller evalueringar av denne åtferda i ulike situasjonar (Gresham, Sugai, Horner 2001).

Ein ser av definisjonane at sosiale dugleikar ligg til grunn for ei vurdering og evaluering av om personen har utført noko på ein adekvat måte. Sosiale dugleikar dannar dermed grunnlaget for den sosiale kompetansen. Fleire andre skildrar òg sosiale dugleikar som ein del av den sosiale kompetansen (sjå td. Schneider 1993).

Gresham og Elliott sitt grunnlag i kognitiv læringsteori viser att i deira definisjon av desse omgrepa. Omgrepet ”lært åtferd” vert brukt i definisjonen av sosiale dugleikar. Medan omgrepa ”evaluering” og ”vurdering” kan sjåast som del av det kognitive fokus i definisjonen av sosial kompetanse.

Oppenheimer (1989) er ein av dei som kritiserer bruken av omgrepet sosial kompetanse, og måten det vert definert på. Han nemner mellom anna avgrensingsproblemet, då sosial kompetanse fort vert eit moteord utan presist innhald. I tillegg peikar han på faren med å snakke om ynskt sosial åtferd, heller enn sosial kompetent åtferd. Dermed viser han til spørsmålet om kven som skal vurdere den sosiale åtferda. Han meiner at ein bør unngå einsidig vektlegging av vaksen-sosial tilnærming til sosial åtferd, der born berre må innordne seg etter vaksne sine krav og forventningar. Individet kan etter hans meining vurdere kompetent åtferd annleis enn det samhandlingspartnaren gjer (ibid.). Aspektet med vurdering er som nemnt ein del av Gresham og Elliott sin definisjon av sosial kompetanse (Ogden 2001). I deira kartleggingsprogram (SSRS; Gresham og Elliott 1990) nyttar dei ungdom sine

meningar i tillegg til foreldre og lærar. På denne måten får dei òg vektlagt ungdommane sine vurderingar av eiga sosial kompetanse og åtferd.

I tillegg møter Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) kritikken til Oppenheimer (1989) om avgrensing og definering, med å vera svært konkrete i si operasjonalisering av sosiale dugleikar. Dei sosiale dugleikane vert operasjonalisert i følgjande fem dimensjonar; samarbeid (cooperation), sjølvhevding (assertion), ansvarleg åtferd (responsebility), empati (epathy) og sjølvkontroll (self control). Modellen vert presentert under akronymet CARES. I tillegg er kvar dimensjon operasjonalisert i enkelt dugleikar, som går att i både kartleggings- og opplæringsprogrammet. Dei ulike dimensjonane er nært knytt opp mot samhandling i klasserommet, og operasjonaliseringa av dugleikane vert såleis påverka av dette (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991). Vidare vil eg presentere dei enkelte dimensjonane, og sette dei i høve til andre sine operasjonaliseringar på området.

Samarbeid handlar om evna til å dele med andre, hjelpe andre og evna til å følgje reglar og beskjedar. I dette ligg fokus både på samarbeid med vaksne og samarbeid med jamnaldrande. I opplæringsprogrammet fokuserer Elliott og Gresham (1991) særleg på samarbeid i klasserommet, og døme på konkrete dugleikar er; ignorere når andre forstyrrar i timen, og følgje med og etterkomme instruksjonar frå læraren.

Både den verbale og non-verbale samhandlinga er avgjerande i eit samarbeid.

Kommunikasjon vert difor eit viktig stikkord. Dugleikar innafor sosial kommunikasjon vert rekna som eit vanleg område innafor sosiale dugleikar (Ogden 2001), og er etter mi mening naturleg å knytte til dimensjonen samarbeid. Youniss og Yates (2000) hevdar at diskusjonar med andre fører til private refleksjonar, som igjen er eit viktig steg i retning av mental konstruksjon av verkelegheita. Kommunikasjon fører på denne måten til utvikling av kollektiv identitet, som kan vera viktig i eit samarbeid med andre. Verbal kommunikasjon og språk vert difor ein vesentleg del av sosial samhandling. Språk og kommunikasjon dannar grunnlaget for individet sin aktive påverknad av samarbeidet (Bamberg 2000).

Det å vera ein aktiv påverkar i eit samarbeid er avgjerande for å få nytta sine sosiale dugleikar. Youniss og Yates (2000) meiner ”å vera agent i eige liv” er eit relevant uttrykk i den samanheng. Gjennom eigen innsats og handling kan ein påverke utfallet av eit samarbeid.

Det at partane i samarbeidet evner å sjå at dei er gjensidig avhengig av kvarandre, ligg som føresetnad for eit godt samarbeid. På denne måten vert relasjonen mellom dei samarbeidande partane viktig. Dugleikar innafor relasjonar er òg noko som går att som eit vanleg område innafor sosiale dugleikar (Ogden 2001).

Innan sosial psykologi vert to ulike motivasjonsfaktorar for samarbeid nemnt. Ekstern motivasjon er knytt til lønning og straff, og internal motivasjon er knytt til egne verdier og haldningar. Undersøkingar av samarbeid i bedrifter og organisasjonar, viser at begge motivasjonsfaktorane fører til samarbeid. Den internale motivasjonen er likevel sterkast og fungerer utan kontroll frå overordna (Tyler og Blader 2000). Haldningane og verdiane knytt til den internale motivasjonen kan skildrast med stikkorda; kjensle av å tilhøyre ei gruppe, lojalitet, ei rolle i gruppa som ein trives med, og ansvarskjensle i høve til autoritetar og reglar (ibid.).

Sjølvhending omfattar å be andre om informasjon, å presentere seg, saman med å reagere kompetent på andre sine handlingar. Dugleikane handlar mellom anna om å ta sosial kontakt og intitativ ved å invitere andre med på samtale eller aktivitet, eller sjølv å delta uoppfordra. Sjølvhendingdane born er ofte sosiale, og gjev uttrykk for egne meiningar òg når dette går mot det andre meiner (Elliott og Gresham 1991, Ogden 2001). Sjølvhending representerer ein viktig dimensjon i høve til kven som skal vurdere sosial åtferd (Oppenheimer 1989). Born og ungdom som er sjølvhendingdane, kan av enkelte oppfattast som problematiske, særleg når deira meiningar ikkje samsvarar med det lærar eller foreldre meiner (Damsgaard 2001, Ogden 2001).

Ansvarleg åtferd vil seie å kunne kommunisere med vaksne, og ha respekt for andre sine eigedeler og arbeid. I denne dimensjonen ligg òg dugleikar som å følgje med når andre snakkar, og å reagere eigna på kompliment frå jamnaldrande (Elliott og Gresham 1991). Ogden (2001) og Nordahl (2002) skriv i denne samanheng at tillit er ein føresetnad for utvikling av ansvarleg åtferd. Dette vil seie at ungdommane får ansvar gjennom å organisere, planlegge og ta konsekvensar av egne val.

Empati omfattar det å ha omtanke for andre, og det å ha respekt for andre sine synspunkt og kjensler (Elliott og Gresham 1991). Det å gje positiv tilbakemelding og lytte aktivt når andre snakkar, er Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) sine underpunkt til empatidimensjonen. Dette gjenspeglar ei emosjonell side ved empatiomgrepet.

Det er ein samanheng mellom empati og prososial åtferd. Dess betre born og unge skårer på empati, dess meir hjelper dei andre (Grusec, Davidov, Lundell 2002, Hoffmann 2000). Den prososiale åtferda kjem då til uttrykk gjennom hjelpsam og høfleg åtferd som vert utført spontant, utan fokus på eigennyttan i åtferda (Ogden 2001). Empatisk stress kan dermed vera eit prososialt motiv. På bakgrunn av empatisk stress kjenner ein seg betre når ein har hjelpt andre (Hoffmann 2000). For å utfylle Elliott og Gresham (1991) sitt bidrag, meiner eg difor prososial åtferd vert ei side ved den emosjonelle delen av empati.

Sosial sensitivitet er eit omgrep som er nært i slekt med empati. Ogden (2001) skriv at sosial sensitivitet handlar om å kunne lese og tolke dei sosiale signala i andre si åtferd, vera merksam på gruppenormer og sosiale reglar, og om rolletaking og evna til å trekke sosiale slutningar. Dette viser korleis empati inneber både ei emosjonell og kognitiv side. Evna til å lese andre og ta andre sitt perspektiv, viser den kognitive komponenten. Medan det å bry seg om andre, og å leve seg inn i korleis andre har det, går inn under den emosjonelle delen (Cliffordson 2001). Ogden (2001) hevdar empati er vesentleg for å utvikle vennskap og nære relasjonar.

Den siste av dei fem dimensjonane innan sosiale dugleikar er **sjølvkontroll**. Dette vert av Elliott og Gresham (1991) forklart med å kunne vente på tur, inngå kompromiss og reagere eigna på erting. Å kunne tilpasse seg fellesskapet og ta omsyn til andre, er i den samanheng avgjerande. Dette føreset at born og ungdom er medvetne egne kjensler, og klarar å kontrollere desse i ulike situasjonar. Meistring av sinne i konfliktsituasjonar, vil vera ein typisk dugleik som representerer denne dimensjonen.

Leikeslåssing representerer ein aktivitet som utfordrar ungdom sin sjølvkontroll. Denne aktiviteten, òg kalla Rough and Tumble Play (R&T leik), er den mest sosiale formen for leik, og avgjerande for born si sosiale læring (Smith 1989). Den er nært knytt til vennskap, samarbeid, dominans og aggresjon, påverkar unge sin sosiale kompetanse og er ein indikator på deira sosiale dugleikar. Undersøkingar viser korleis visse kriterier skil leikeslåssing frå reell slåssing. Det som kjenneteiknar leikeslåssing er at leiken ikkje startar på bakgrunn av ei konflikt, den er frivillig, ein disponerer krefter ut frå ein jamn leik, og ein har godt humør (ibid.).

Leikeslåssing vert utfordrande for ungdom sin sjølvkontroll fordi den vippar mellom leik og slåssing. Undersøkingar viser at R&T leik leia til aggresjon 28% av tida, når det var snakk

om leik mellom avviste born (Pellegrini 2002, Smith 1989). Pellegrini (2002) skildrar i denne samanheng avviste born som born med aggressiv åtferd og få venner. Dette er kjenneteikn som me veit går att hjå ungdom med åtferdsvanskar, og som er teikn på manglande sosiale dugleikar (Ogden 2001). Ungdommane si evne til å meistre sinne vert på denne måten særleg utfordra i møte med leikeslåsing.

Desse fem dimensjonane innanfor sosiale dugleikar; samarbeid, sjølvhevdning, ansvarleg åtferd, empati, og sjølvkontroll, fungerer som indikatorar på sosial kompetanse. Dei dekkjer dermed dei viktigaste gruppene av sosiale dugleikar som born og unge nyttar i samhandling med andre (Ogden 1995, 2001). Sosial kompetanse utvidar dette til å gjelde vurderinga av når og korleis dei ulike dugleikane skal nyttast (Gresham, Sugai, Horner 2001). I denne samanheng vil difor dimensjonane innafor sosiale dugleikar vera aktuelle som grunnlag for å vurdere kvalitetane av friluftsliv som sosial læringsarena.

Gresham og Elliott si tilnærming til sosial kompetanse og sosiale dugleikar byggjer på sosial kognitiv læringsteori (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991). Innafor kognitiv læringsteori er det aktuelt å snakke om sjølvoppfatta kompetanse. Dette vil seie individet sin kognitive oppfatning og vurdering av kompetansen, nemleg kor effektiv individet oppfattar seg i sosiale situasjonar (Ogden 2001). Ungdom sin sjølvoppfatta kompetanse, og dermed det kognitive fokuset, meiner eg kjem dårleg fram i Elliott og Gresham (1991) sine fem dugleiksdimensjonar. Dei fokuserer på ungdommane si oppleving i kartleggingsmaterialet (Gresham og Elliott 1990), der ungdom sjølv er med og svarer på spørsmål om sosiale dugleikar. Ellers meiner eg sjølvoppfatning kjem dårleg til syne i materialet. Det er òg lite diskutert i opplærings-programmet generelt (Elliott og Gresham 1991). Harter (1990) seier i denne samanheng at samsvaret mellom sosial kompetanse og sjølvoppfatning ser ut til å auke med alderen, noko som gjer det kognitive aspektet aktuelt i arbeid med ungdom. I denne undersøkinga vert det difor særleg aktuelt å sjå korleis ungdommane sjølv opplever å fungere sosialt i den aktuelle arenaen. I tillegg er det relevant å sjå på kva deira fysiske kompetanse, og oppleving av meistring, har å seie for deira sosiale kompetanse. Vil sjølvoppfatninga henge saman med sosial fungering? Eg vil vidare presentere Harter sin teori om sjølvoppfatning, då denne fokuserer på forholdet mellom kompetanse og sjølvoppfatning, og difor kan utfylle manglane hjå Gresham og Elliott.

2.3 Harter sitt syn på sjølvoppfatning og kompetanse

Harter byggjer sin teori på tanken om at sjølvvet er både ein kognitiv og ein sosial konstruksjon. Ut frå ei kognitiv vinkling vert sjølvvet og organiseringa av sjølvvet utvikla på same måten som kognitive prosessar, nemleg gjennom ei normativ utvikling (Harter 1998).

Den sosiale konstruksjonen utfyller det kognitive bidraget, med fokus på individuelle forskjellar i utviklinga av sjølvvet. Symbolske interaksjonistar som Mead og Cooley, og tilknyttingsteoretikarar som Bowlby, fokuserer på korleis den sosiale omgangen med føresette fører til individuelle forskjellar i sjølvoppfatninga. I tillegg ser dei på korleis evalueringa av seg sjølv er positiv eller negativ for sjølvoppfatninga. Sosial støtte er avgjerande for korleis individet oppfattar eigen kompetanse innafor enkelt domener (ibid.).

Både det kognitive og sosiale bidraget vektlegg borna sin aktive påverknad av eigen utvikling. Den kognitive fokus viser korleis individet aktivt lagar teoriar om verda rundt, og meiningar om sine erfaringar. Det sosiale bidraget viser i tillegg kor viktig miljøet og føresette er for utviklinga av sjølvvet. Ein er på mange måtar prisgitt det miljøet ein veks opp i. Både egne tankar og påverknad frå miljøet er med og konstruerer sjølvvet, og viser korleis sjølvvet vert påverka gjennom utviklinga (ibid.). Desse tankane vil vera eit godt grunnlag i ei drøfting av kva kvalitetar ein sosial læringsarena har. Ein tek omsyn til arenaen saman med ungdom si oppleving og forståing av den.

Harter definerer sjølvvet med utgangspunkt i eit skilje mellom den globale sjølvoppfatninga og den domenespesifikke sjølvoppfatninga. Den globale sjølvoppfatninga representerer den generelle sjølvoppfatninga, og viser til ei heilskapleg eigen-evaluering av korleis individet oppfattar sin verdi. Eins verdi som person er i den samanheng viktig. Den globale sjølvoppfatninga vert difor ikkje det same som summen av evalueringa innan dei ulike domena, og er relativt stabil over tid (ibid.).

I denne undersøkinga er det mest relevant å sjå på den domenespesifikke sjølvoppfatninga. Grunnen til dette er den nære samanhengen mellom kompetanse og sjølvoppfatning ein finn innafor dei enkelte domena. Den domenespesifikke sjølvoppfatninga representerer evalueringar av eigen dugleik og kompetanse innafor eit spesifikt domene, som til dømes sosial kompetanse, kognitiv kompetanse og fysisk kompetanse (ibid.). Harter knyter dermed

saman kompetansen innafor ulike domener, og oppleving av denne kompetansen, med sjølvoppfatning.

Harter (1998) har sett dei ulike domena av sjølvoppfatning i høve til dei ulike utviklingsstadium. I gjennomgangen av desse er det fem domer som går att i alle stadier av utviklinga. Dette er fysisk akseptering, godkjenning av jamnaldrande, atletisk kompetanse, skulekompetanse og åtferd. Desse dannar dei fem viktigaste domena i arbeid med born og unge si sjølvoppfatning. I tillegg ser ein at fleire domener vert aktuelle hjå ungdom. Døme på dette er nære vennskap, romantiske forhold og jobbkompetanse (ibid.). Ut frå dette kan ein igjen påpeike at det er særleg naudsynt med sosial kompetanse for ungdom og for deira oppleving av å vera kompetent. Då ungdom med åtferdsvanskar er kjennteikna ved mellom anna lav sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990, Lindberg 1999, Ogden 1995), vert fokus på den sosiale læringa i høve til denne gruppa særleg aktuell.

Evalueringar innafor enkelt domener påverkar den globale sjølvoppfatninga på ulike måtar. Harter (1998) har fokusert på dette, og viser til kva domene som har mest å seie for ungdom og deira eigenverdi. Utsjånad er det domene som skil seg ut som det viktigaste, medan atletisk kompetanse har minst å seie. Mellom desse ligg skulekompetanse, sosial godkjenning og åtferd. Dette er vurderingar som òg går att i grupper med særskilde behov (ibid.).

Den atletiske kompetansen er interessant å sjå nærare på i denne samanheng, då friluftsliv dannar arenaen for sosial læring. Friluftsliv er ein arena som byggjer på fysiske aktivitetar (Sjong 1992, St.meld. nr 40 1986-87). Dette gjer atletisk- og fysisk kompetanse til aktuelle sider ved ungdommane si fungering.

Atletisk kompetanse er eit domene ungdom finn lite viktig, og som i lita grad påverkar deira globale sjølvoppfatning (Harter 1998). Dette er særleg tydeleg hjå ungdom med åtferdsvanskar og lærevanskar (Harter, Whitesell, Junkin 1998). Den lave samanhengen mellom atletisk kompetanse og sjølvoppfatning vert forsterka av undersøkingar i idrettsmiljø. Det vart forventat at ungdom som dreiv aktivt idrett fokuserte meir på sin atletiske kompetanse, og tilla denne større verdi i høve til eiga sjølvoppfatning. Dette viste seg ikkje vera tilfelle (Harter 1998).

Eg meiner likevel ungdommane sin fysiske kompetanse og deira oppleving av denne er aktuell i arenaen friluftsliv. I friluftsliv er det ein nær samanheng mellom fysisk aktivitet og sosial samhandling. Den fysiske meistringa vil kunne påverke meistring innan sosiale domener, då samarbeid om fysiske oppgåver er sentralt i friluftsliv som arena (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Tordsson 1993).

Fysisk kompetanse og meistring får dermed eit anna fokus enn den atletiske kompetanse Harter (1998) nyttar. Eg oppfattar den atletiske kompetansen til Harter (ibid.) som fokus på idrett. På denne måten framkjem ei individ- og prestasjons orientering, der konkurranse er ein avgjerande del (Skaalvik og Skaalvik 1996). Dette gjer at resultat og oppnåing på mange måtar vert ståande åleine.

Fysisk aktivitet og meistring av konkrete fysiske oppgåver i friluftsliv får ein annan fokus. Den fysiske meistringa i friluftsliv skjer i ein sosial samanheng, den er lite strukturert, og opnar difor i liten grad for sosial samanlikning og konkurranse. Dette opnar for at fysisk meistring i friluftsliv kan ha meir å seie for ungdommane si sjølvoppfatning, enn den atletiske kompetansen ser ut til å ha.

Den klassiske teoretikaren James viser korleis nederlag og medgang i enkelt domener påverkar sjølvoppfatninga ulikt, ut frå verdien personen tillegg dei enkelte domena (Harter 1998). Kor viktig individet oppfattar det enkelte domene avgjer dermed kva det har å seie for sjølvoppfatninga. Med utgangspunkt i dette kan ein som opplever dårlege resultat på skulen, likevel ha høg sjølvoppfatning dersom dette domene har lite å seie for han. Dersom han derimot tillegg skulefaglegkompetanse stor meining, vil hans låge prestasjonar på dette feltet påverke hans sjølvoppfatning negativt. Sjølv om ein strategi for å oppretthalde høg sjølvoppfatning kan vera å nedprioritere domener ein er lite god i, viser det seg at dei utvalde domena er vanskeleg å velje bort eller nedprioritere i vårt samfunn (ibid.).

Skaalvik og Skaalvik (1996) nemner fleire kjelder som påverkar unge si sjølvoppfatning. Dei ulike kjeldene kan grovt delast i to. Skilje viser til ungdommane sine referanseramer for opplevd meistring. Somme vurderer eiga meistring og sjølvoppfatning ut frå eigen innsats, medan somme samanliknar seg med andre. Dette skilje viser att i ungdommane sin motivasjon for ulike oppgåver.

I motivasjonssteorien skil ein mellom oppgåveorientert motivasjon og ego-orientert motivasjon (ibid.). Innafor oppgåveorientert motivasjon vert egne grenser og kompetanse referanserama for meistring. På denne måten tillegg ungdom eigen innsats stor verdi. Målet vert å auke si forståing, betre sine dugleikar og innsikt, og meistre møtande oppgåver. Læring vert eit mål i seg sjølv. Tilpassa oppgåver, innsats og opplevd meistring er viktige stikkord i den samanheng, og dannar eit godt utgangspunkt for positiv sjølvoppfatning. Ungdom med oppgåveorientert motivasjon søker optimale utfordringar og tillegg innsats avgjerande tyngde i vurdering av egne prestasjonar (ibid.).

Ego-orientert motivasjon viser til andre referanseramer for meistring. Læringssituasjonen er sentral innafor ego-orientert motivasjon, då målet er å bli oppfatta som flink av dei rundt. Sosial samanlikning vert då viktigare enn sjølv læringa. Ungdom med ego-orientert motivasjon ser ofte evner som avgjerande for deira prestasjon. Om dei kjenner seg kompetent og opplever meistring avheng dermed av om dei presterer betre eller dårlegare enn andre. Det relative prestasjonsnivået i situasjonen vert difor avgjerande for ungdom si oppleving av meistring, og deira innsats har lite å seie (ibid.).

Sosial samanlikning er nært knytt til konkurranseprega miljø. Konkurranse fremjer sosial samanlikning og omvendt. Innafor sosial samanlikning forsterkar dei flinke sin suksess, medan dei svake forsterkar sine nederlag (ibid.).

Målorienteringa viser korleis sjølvoppfatninga kan påverkast på ulike måtar (ibid.). Motivasjon for vidare læring og innsats vil verke positivt på ungdom si sjølvoppfatning og omvendt. Det er difor viktig å leggje til rette for verdsetting av innsats i ein sosial læringsarena.

I høve til denne undersøkinga er det særleg interessant å sjå på empiri og teori knytt til ungdom med åtferdsvanskar si sjølvoppfatning. Harter, Whitesell og Junkin (1998) har gjort ei undersøking om likskapar i domenespesifikke og global sjølvevaluering hjå normalt fungerande ungdom, ungdom med lærevanskar og åtferdsvanskar. Ut frå vansken til den enkelte gruppa, kunne ein forvente ulik vekting av ulike domener. Likevel overgår korrelasjonen mellom fysisk utsjånad og sjølvoppfatning, korrelasjonen mellom åtferd og sjølvoppfatning hjå ungdom med åtferdsvanskar (ibid., Harter 1998).

Vurderinga av global sjølvoppfatning og kompetanse innan enkeltdomener, er likevel ulik hjå ungdom med lære- og åtferdsvanskar og normalt fungerande ungdom. Ungdom med åtferdsvanskar vurderer sin kognitive kompetanse, åtferd, jobb kompetanse og atletiske kompetanse lavare enn gruppa med normalt fungerande ungdom. I tillegg vurderer ungdom med åtferdsvanskar seg mindre attraktive blant jamnaldrande enn kontrollgruppa. Innan domene fysisk utsjånad, er det ingen merkbar forskjell på dei tre gruppene, medan alle gruppene vurderer seg lavt innan romantisk tiltrekning. Den globale sjølvoppfatninga vert òg vurdert lavare hjå ungdom med åtferdsvanskar enn hjå normalt fungerande ungdom (Harter, Whitesell, Junkin 1998). Desse resultatane er særleg interessante i denne samanheng, der det er snakk om korleis arenaen påverkar ungdom si sjølvoppfatning og meistring. Med bakgrunn i desse resultatane vil det vera endå viktigare å finne ein sosial læringsarena der ungdom med åtferdsvanskar kan vurdere sin kompetanse positivt. Ein arena som opnar for oppleving av meistring vil difor vera avgjerande.

Kvifor er det då viktig å sjå på ungdommane si sjølvoppfatning i høve til kompetanseaspektet? Harter (1998) nemner tre kategoriar ho meiner kan sjåast som konsekvensar av sjølvoppfatning. Organisasjonelle funksjonar er den første kategorien. Desse fører til forventningar og strukturar som gjev meining til erfaringar, og opprettheld eit koherent bilete av seg sjølv i høve til omverda. Desse strukturane er òg med og opprettheld akseptert sosial åtferd og sjølvkontroll. Den andre kategorien er motivasjonsfunksjonar som gjer at individet arbeidar mot sine mål, og lagar mål og tankar i høve til eiga utvikling. Dei ulike typane målorientering vert i denne samanheng sentrale (Skaalvik og Skaalvik 1996). Til sist finn ein kategoriar som fungerer vernande mot nederlag og motgang (Harter 1998). Strukturar, motivasjon og vernande faktorar utgjer dermed konsekvensane av sjølvoppfatninga, og viser kvifor det er viktig å fokusere på sjølvoppfatninga som del av læring og kompetanse.

Ogden (2001) skriv at sjølvopplevd kompetanse er den subjektive oppfatninga av kompetansen; korleis individet sjølv evaluerer sin kompetanse. Slike evalueringar av eigen kompetanse vil vera meir eller mindre nøyaktige, og vil variere med alder og modning. Gode føresetnader eller høg kompetanse vil ikkje i seg sjølv gje nokon garanti for at born og ungdom oppfattar seg som kompetente, eller utnyttar sine føresetnader. Ungdom si sjølvoppfatning vert difor viktig å ta med i høve til læring av sosial kompetanse, fordi sjølvopplevd kompetanse representerer ei viktig side ved den verkelege kompetansen (ibid.).

Det vert relevant å ta omsyn til korleis ungdommane opplever å meistre fysiske og sosiale dugleikar, når ein snakkar om kvalitetane i friluftsliv som sosial læringsarena. Fleire sider ved kompetansen vil då komme fram (Ogden 2001), og både læringsaspektet og det kognitive aspektet vert dekkja. Ungdommane si oppleving er særleg viktig om ein skal få kjennskap til kven som vurderer kvalitetane i arenaen som positive, ungdommane eller dei vaksne. Den kognitive og sosiale tilnærminga Harter (1998) byggjer sin teori på, er med og utfyller manglande fokus på ungdom si eiga oppleving hjå Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991).

Eg har no argumentert for at kompetanse og sjølvoppfatning kan utfylle kvarandre og danne grunnlag for å vurdere kvalitetane av ein sosial læringsarena. Vidare vil eg drøfte korleis friluftsliv kan vera ein aktuell arena, ved å fokusere på kva som karakteriserer friluftsliv som læringsarena.

2.4 Kva karakteriserer friluftsliv som sosial læringsarena?

Gresham og Elliott (1990) representerer eit syn der sosiale dugleikar kan lærast og praktiserast, og dermed danne grunnlag for sosial kompetent åtferd. I dette synet ligg det ein føresetnad om at læring vert påverka av den kontekst eller arena den skjer i.

Friluftsliv er valt som arena for sosial læring i denne undersøkinga. Friluftsliv vert forstått på mange ulike måtar, og er prega av ulike tradisjonar (Bischoff 1996a). Definisjonane kjem til syne med bakgrunn i historikk, ulike kontekstar, mål og verdier. Eg vel å ikkje gå inn i ei drøfting av desse ulike tilnærmingar og definisjonar av friluftsliv. Friluftsliv er i denne undersøkinga sett som ein alternativ sosial læringsarena. Det er difor viktig å avklare omgrepet friluftsliv i høve til denne fokus, og definere friluftsliv ut frå ei allmenn og brukarvennleg tilnærming. På bakgrunn av dette vel eg å ta utgangspunkt i den offentlege definisjonen av friluftsliv.

I Stortingsmelding nr 40 1986-87 "Om friluftslivet", vert friluftsliv definert som "*opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse.*". Dei tre stikkorda fysisk aktivitet, miljøendring og naturoppleving er med andre ord sentrale, og dannar ein heilskap kalla friluftsliv.

Den offentlege definisjonen (St.meld. nr 40 1986-87) er vid, og inneheld inga avklaring av ulike kulturelle dimensjonar innafor friluftslivsfeltet (Strandbu 2000). Likevel vert det enkle friluftslivet understreka som ei målsetjing, og hovedvekta ligg på fritidsaktivitetar i natur, som ikkje er konkurranseprega eller motorisert (St.meld. nr 40 1986-87). Stortingsmelding nr 39 2000-2001 held fast ved desse ramene, men peikar på at det sentrale ved friluftsliv som romsleg, miljøvennleg og helsefremjande.

Friluftsliv vert sett frå ulike synsvinklar, og får av den grunn ulik verdi. Eit skilje går mellom eigenverdien og nytteverdien i friluftslivet. Eigenverdien peikar på den umiddelbare gleder ved aktivitetane og opplevingane i naturen. Friluftsliv har òg nytteverdiar i form av helse, livskvalitet, ressurs for reiselivet eller bærekraftig utvikling (St.meld. nr 39 2000-2001).

Desse ulike verdiane dannar grunnlaget for ein vanleg måte å avgrense omgrepet friluftsliv på. Ein skil då mellom det spontane friluftslivet, det kommersialiserte- og det pedagogiserte friluftslivet. Det spontane friluftslivet omfattar det uorganiserte, frie livet (Bischoff 1996a). Turar på fjellet, i skogen eller padling på vatnet er døme på dette. Eigenverdien er her sentral, og viser seg gjennom friluftsliv som tradisjon og som brei folkeleg aktivitet (St.meld. nr 39 2000-2001). Nytteverdien av friluftsliv syner seg mellom anna i det kommersialiserte friluftslivet, i form av turisme. Det same gjeld i det pedagogiserte friluftslivet. Friluftsliv er då formalisert og nytta som middel for å oppnå noko anna (Bischoff 1996a).

I høve til denne oppgåva er det relevant å bruke friluftsliv som middel. Friluftsliv vert her sett på som eit pedagogisk middel med sikte på å endre andre sine haldningar og åtferd (St.meld. nr 39 2000-2001).

Det er aktuelt å ta med jamnaldersgruppa og vaksenrolla som komponentar i arenaen, når ein snakkar om friluftsliv nytta som middel i høve til læring av sosial kompetanse. Dette er fordi gruppa og den vaksne er sentrale komponentar når friluftsliv er nytta som middel (Russell 2001, 2002). Særskilde tankar om korleis gruppa fungerer i høve til storleik, samansetting og liknande er òg utvikla i høve til arbeid med friluftsliv. Det same gjeld tankar om den vaksne si rolle i gruppa. I teori og praksis knytt til friluftsliv er mellom anna den vaksne si rettleiande rolle viktig (Bischoff 1996b, Tellnes 1992, Tordsson 1993, 1996).

Ut frå definisjonen i Stortingsmeldinga (nr 40 1986-87) og bruken av friluftsliv som middel i sosial læring (Russell 2001, 2002), er det etter mi meining aktuelt å operasjonalisere

friluftsliv ut frå fem komponentar. Desse komponentane er: fysisk aktivitet, miljøendring, naturoppleving, jamnaldersgruppa og vaksenrolla. Dette er alle komponentar som kan sjåast isolert, og som i seg sjølv representerer noko anna enn friluftsliv. Set ein derimot dei tre første komponentane saman, gjev dette oss ein peikepinn på korleis friluftsliv skil seg frå klasserommet eller andre arenaer. Oppleving i natur med bruk av fysisk aktivitet gjer friluftsliv til eit særreige miljø. Naturen fungerer då som rame og grunnlag for ulike aktivitetar. Endring av det vanlege miljø understrekar dette (Sjong 1992, 1997, St.meld. nr 40 1986-87, St.meld. nr 39 2000-2001). Fokus på gruppa og vaksenrolla gjer at friluftsliv kan nyttast som middel, og gjer dermed friluftsliv til ein aktuell arena for sosial læring (Russell 2001, 2002). Like viktig er det å peike på korleis friluftsliv i seg sjølv kan ha kvalitetar og vera ein heilskap, som er større enn summen av komponentane.

Eg vil vidare knytte nokre kommentarar til kva dei ulike komponentane har å seie for friluftsliv som sosial læringsarena. Til sist ser eg på heilskapen friluftsliv, og korleis denne legg til rette for sosial læring.

Fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet og allsidig bruk av kroppen dannar ein av grunnpilarane i arenaen friluftsliv (St.meld. nr 39 2000-2001). Samhandling i friluftsliv byggjer ofte på fysiske aktivitetar, noko som utfordrar bruk av fleire sansar (Tordsson 1993). Ein må bruke seg sjølv fysisk, psykisk og sosialt gjennom denne samhandlinga, der kvar og ein får ei aktiv rolle. Forsking viser at aktivitetar ungdom opplever som meningsfulle, er der dei sjølv er aktivt involvert (Sävfénbom 1998). Kjensla av fridom og sosial støtte, saman med kjensla av å ha ei signifikant rolle i aktiviteten, er avgjerande for om aktiviteten vert rekna som meningsfull. Desse faktorane vert samstundes identifisert av ungdom i fysiske aktivitetar (ibid.).

Den fysiske aktiviteten vert av mange kun knytt til idrett. På den måten vert omgrep som trening og prestasjon ofte sentrale (Bischoff 1996a). Aktivitetane i friluftsliv er prega av lite konkurranse, dei fordrar ein balanse mellom leik og alvor, mellom spenning og meistring og mellom subjektiv og objektiv fareterskel (Bischoff 1996a, Vik og Aaby 1979). På denne måten er det eit skilje mellom den tradisjonelle, lineære forståinga av idretten (Bischoff 1996a) og den fysiske aktiviteten i friluftsliv.

Det aktuelle i denne undersøkinga er korleis fysisk aktivitet kan fungere som del av ein sosial arena. Den fysiske aktiviteten kan sjåast som grunnlaget for aktiviteten i arenaen friluftsliv. Samhandlinga føregår ofte på bakgrunn av ein aktivitet som ein fysisk må utføre, og som ein må løyse saman med andre. På bakgrunn av dette vil ungdommane bli utfordra til å samarbeide om å løyse fysiske oppgåver, samstundes som dei vert utfordra på å nytte kroppen i samhandling med andre. Den non verbale kommunikasjonen kan her vera viktig.

I tillegg viser den fysiske aktiviteten seg viktig i arbeidet med ungdom si sjølvoppfatning. Ungdom si kjensle av å fullføre fysiske utfordringar i friluftslivet, som ein skitur eller graving av snøhole, viser seg å vera positivt for deira oppleving av seg sjølv (Russell og Phillips-Miller 2002, Sjong 1997). Korleis oppleving av meistring vidare påverkar ungdommane sin sosiale kompetanse, vert i den samanheng sentral (Harter 1998).

Miljøendring

I komponenten miljøendring ligg det ein tanke om at friluftsliv og natur skal representere eit alternativt miljø. Miljøendringa inneheld difor både endring av det sosiale og det fysiske miljøet (Sjong 1992). Det sosiale miljøet i arenaen friluftsliv vert kjenneteikna av krav om samarbeid for å løyse oppgåver og utfordringar (Sjong 1997). Utfordringane i friluftsliv krev ofte kompetanse som er alternativ til den skulefaglege kompetansen. På denne måten kjem dei ulike føresetnadane og kompetansen i ei gruppe til syne på nye måtar. Det fysiske miljøet i friluftsliv kan i mange tilfelle samanliknast med eit primitivt samfunn, der ressursane må skaffast eller fordelast. Naturen dannar ramene for både det fysiske og sosiale miljøet (ibid.), der fysiske utfordringar i naturen påverkar dei sosiale utfordringane.

For mange vil endring av miljø kunne opplevast som eit sosialt frirom. Ein møter eit miljø der rollene ikkje er definerte. Kven veit kva som er "kult" i skogen? (ibid.). Alle startar med same utgangspunkt og roller vert definert ut frå dette. Det vil vera mogleg å ta ei anna rolle enn den ein har i sitt vante miljø. Særleg tydeleg vert dette i friluftsliv som arena, der alle er deltakarar. Strev og fysiske utfordringar må difor delast med andre (ibid.). For mange verkar miljøendringa i friluftslivet som eit frirom i den forstand at forstyrrende moment som gjengar, dop og konflikhtar vert reduserte (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000).

Naturoppleving.

Komponenten naturoppleving er sett saman av to sentrale sider ved arenaen friluftsliv; natur og oppleving. Naturen dannar rama, medan oppleving viser korleis sansane våre møter naturen. Natur og friluft er viktige føresetnader i friluftslivet. Verdiane som ligg i naturen, kan vera viktige i bruk av friluftsliv som middel. Det er i den samanheng viktig å sjå naturen frå eit anna ståstad enn det naturvitskaplege. Naturen er døme på ein heilskap, som representerer balanse og harmoni, med rytme, puls og dynamikk. På denne måten står naturen for noko opprinneleg og samlande (Bischoff 1996a, 1996b). Kjensla av å tilhøyre denne heilskapen har verdi når det gjeld bruk av friluftsliv i arbeid med ulike grupper (Vik og Aaby 1979).

Verdiane i naturen vert oppfatta av sansane våre når me ferdast ute. Bruk av sansane saman med endringa av miljø som friluftsliv representerer, gjer at oppleving vert ståande sentralt innafor friluftslivet. Naturen har ibuande scener, med ro og endring som viser seg gjennom ulike situasjonar og uttrykk. Naturen som kontekst fangar på den måten vår merksemd og opnar for spontane kjensler og opplevingar gjennom varierende sansar (Sjong 1997, Tordsson 1996). Opplevingar i natur inneheld på denne måten både det ein ser, høyrer eller kjenner på kroppen, og engasjerer oss soleis på mange plan samstundes (Tordsson 1993).

Opplevingane er nært knytt til vår dialog med oss sjølve. Landskap, lukt, fysisk og sosiale utfordringar vert tolka ulikt frå person til person. Opplevingane vert difor private. Samstundes inneheld naturen konsekvensar som kjem til syne som tilbakemeldingar på utførte oppgåver (Emmelin I: Sjong 1992, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Sjong 1997, Vik og Aaby 1979). Naturen med sine konsekvensar påverkar gjennom dette opplevinga av den fysiske eller sosiale utfordringa.

I høve til sosial læring og praktisering vert det difor viktig å spørje seg om korleis ein kan oppnå læring eller erkjenning gjennom naturopplevingar. Dette vil nemleg vera avgjerande i bruk av friluftsliv som sosial læringsarena. Tordsson (1996) hevdar at ungdommane må bli medvitne sine opplevingar for at det skal bli erfaring. Denne erfaringa må setjast saman med andre si erfaring, for gjennom denne prosessen å kunne skape erkjenning på eit område. Bruk av personane i arenaen vert på den måten viktig. Dette vil kome til syne i drøftinga av jamnaldergruppa og vaksenrolla.

Jamnaldersgrupper

Grupper er eit viktig pedagogisk middel i friluftsliv som læringsarena. Samhandling med jamnaldrande er avgjerande for å setje ord på opplevingar og skaffe seg erfaring (jmf Tordsson 1996). I tillegg vert den sosiale kompetansen utfordra og praktisert gjennom samhandling i gruppa. På denne måten vert gruppa avgjerande for at sosial læring skal finne stad i friluftsliv.

Jamnaldrande vil på ein naturleg måte gje tilbakemelding på korleis sosiale dugleikar vert gjennomførde, gjennom reaksjonar på utført åtferd. (jmf SORC-modellen; Gresham og Elliott 1990). I tillegg verkar empati, aktiv deltaking, initiativ og sjølvhevdning i høve til andre jamnaldrande å vera sentrale dimensjonar i ungdommane si vurdering av sosial kompetanse (Sørli og Nordahl 1998 I: Nordahl 2002). På den måten skapar jamnaldrande utfordringar, samstundes som dei gjev tilbakemelding på korleis kvar enkelt handterer dei sosiale utfordringane.

Når ein nyttar gruppa som pedagogisk middel vert det aktuelt å vurdere gruppa i høve til antal og homogenitet. Storleiken på gruppa vil påverke den sosiale læringa i arenaen friluftsliv. Både litteratur knytt til friluftsliv (Priest og Gass 1997, Tellnes 1992, Tordsson 1993) og sosial læring (Elliott og Gresham 1991, Merrell og Gimpel 1998) nemner bruk av små grupper som viktig. Grupper på 3-8 personar er skildringar av små grupper som går att. Det er viktig at gruppa er stor nok til å representere eit naturleg sosialt miljø og lita nok til å representere eit alternativ til ei vanleg klasseromssetting (Merrell og Gimpel 1998). På den måten kjem kvar person betre til syne og kan dermed påverke situasjonane som oppstår (Tellnes 1992).

I tillegg må ein ta omsyn til homogenitet i høve til arbeid med ungdom med åtferdsvanskar. Forsking viser at homogene grupper, der berre ungdom med store åtferdsvanskar er samla, verkar negativt på deira sosiale læring (Sørli 2000). Grupper bør difor vera allsidig samansett, slik at ulike evner og erfaringar gjev eit mangfald. Eit mangfald i gruppa går òg att som ein fordel ved bruk av friluftsliv som middel (Tellnes 1992).

Vaksenrolla

Arenaen innehar ein eller fleire vaksenpersonar, når friluftsliv vert nytta som middel og ikkje som mål i seg sjølv. Vaksenrolla er drøfta i teori om friluftsliv som middel i arbeid med ulike typer grupper (Priest og Gass 1997, Russell og Phillips-Miller 2002, Russell 2001, 2002).

Den vaksne si rolle som rettleiar er sentral i det pedagogiske grunnlaget for friluftsliv (Bischoff 1996b, Tellnes 1992, Tordsson 1993). I dette ligg ei oppfatning om at den vaksne skal fungere som ein vegvisar, utan at han eller ho overtek og gjennomfører ungdommane sine oppgåver. Ungdommane skal sjølv få lov å lure, komme med forslag og prøve seg fram, utan at den vaksne skal overta. Den vaksne skal derimot skape ei rame for opplevingar og refleksjon. Situasjonar som oppstår undervegs skal nyttast som bakgrunn for læringa.

Uttrykket og metoden "Vegledning i friluftslivet" har norsk bakgrunn og vart utvikla i særleg grad av Nils Faarlund og Norsk Høyfjellsskole på 1970-talet, med bakgrunn i djup-økologiske haldningar og verdiar (Bischoff 1996b, Tordsson 1993).

Dei vaksne skal òg kunne gjere dei unge medvitne på situasjonar og ting som skjer undervegs. På denne måten vert dei vaksne viktige i prosessen med å gjere ungdommane sine opplevingar om til erfaring og erkjenning (Bischoff 1996b, Tordsson 1993, 1996). Dette kan sjåast saman med Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) sitt syn på korleis dei vaksne sin respons på åtferd er viktig for den sosiale læringa.

Den vaksne si rolle som rettleiar fokuserer på bruk av situasjonar og personar som er aktuelle i høve til utvikling av relasjonar mellom vaksne og ungdom. Rolla opnar for ungdommane si aktive påverknad, og bruk av ungdommane sine bidrag. På denne måten kan ungdommane oppleve å mestre, oppleve respekt og få tru på egne evner, noko som går att i skildringar av gode relasjonar mellom ungdom og vaksne (Nordahl 2002). Dette er viktige aspekt då empiri viser at elevar med gode relasjonar til læraren trivest betre, har mindre åtferdsvanskar og viser noko betre sosial kompetanse, enn elevar som ikkje opplever eit godt forhold til læraren (ibid.).

På ei anna side kan ein drøfte korleis rolla som rettleiar fungerer i praksis i møte med ungdom med åtferdsvanskar. Ein veit at desse ungdommane ofte treng faste grenser og eit opplegg som er forutsigbart med klåre ramer. I så måte kan det vera aktuelt å dra fram det situasjonelle leiarskapet som òg er del av vegledarpedagogikken. Denne leiारforma peikar på korleis leiinga vert påverka av krav i situasjonen og føresetnadane i gruppa (Tordsson 1993).

Den vaksne kan gå inn og kontrollere om gruppa og situasjonen tilseier dette. Ungdommane må samstundes som dei opplever varme frå vaksne, òg oppleve kontroll og grenser som gjer læringssituasjonen trygg (Nordahl 2002). Kva leiande rolle den vaksne tek, vil difor påverke ungdommane si praktisering og læring av sosiale dugleikar.

Eg har no sett kva rolle dei enkelte komponentane spelar i friluftsliv som sosial læringsarena. Eg vil avslutte med å sjå på friluftsliv som heilskap, og på den måten knytte desse enkelte komponentane saman.

2.4.2 Heilskapen i friluftsliv

Drøftinga over viser korleis naturen dannar ei felles rame for dei fem komponentane. Dei ulike delane fungerer i eller saman med naturen, noko som gjer den enkelte komponenten spesiell. Vaksenrolla er ikkje kun vaksne, men vaksne si rolle i natur. Naturen som felles rame, og den gjensidige påverknaden mellom dei ulike komponentane i naturen, dannar heilskapen i friluftsliv. Friluftsliv representerer på denne måten eit heile som er meir enn summen av komponentane. Kva kjenneteiknar friluftsliv som sosial læringsarena?

Funksjonsfellesskapet er eit omgrep nytta i samband med friluftsliv (Bischoff 1996a, Tordsson 1993). Naturen, miljøendringa, dei jamnaldrande og vaksne utfordrar individ på ulike måtar, og opnar for oppgåver som må løysast. For å løyse desse oppgåvene er ein avhengig av eit fellesskap som fungerer. Det er eit fellesskap som byggjer på samarbeid, og som får konsekvensar dersom samarbeidet ikkje fungerer. Konsekvensane av dårleg gjennomført samarbeid vil ofte ha reelle og konkrete konsekvensar i form av komfort og trivsel (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Sjong 1997).

Naturen vil gjennom sine konsekvensar kunne gjere ungdom medvitne på eit dårleg eller godt samarbeid. Dersom ungdommane ikkje klarar å delegere oppgåver, sjå nytten av å dele på oppgåvene og hjelpe kvarandre i graving av snøhole, vil det ta lengre tid før snøhola vert ferdig. Dette kan gjere at dei vert kalde eller trøytte. Motsett er det om dei deler på oppgåvene slik at ingen vert utslitt, men held varmen, og snøhola vert raskt ferdig. Ungdommane vil då oppleve positiv tilbakemelding frå naturen på at dei har meistra samarbeidet. Naturen med sine innebygde konsekvensar kan difor gjere ein medviten eigne opplevingar i høve til meistring av sosial samhandling (Russell, Hendee, Phillips-Miller

2000). I situasjonane som oppstår i friluftsliv, ligg det ein nærleik mellom avgjerd, handling og konsekvens. Ein får i dei fleste situasjonar ein umiddelbar respons på om ein har lukkast eller ikkje (Vik og Aaby 1979).

Naturlege konsekvensar på eiga meistring vil òg vera tydeleg om ein går åleine i fjellet. Konsekvensane vil då vera ei tilbakemelding på eiga handling i møte med utfordringar. Dersom ein er ei gruppe på tur vil ein saman møte utfordringar og løyse desse. Naturen gjev då, saman med jamnaldrande og vaksne, tilbakemelding på evna ungdom har til å samarbeide, vise empati, eller kontrollere seg sjølv i den aktuelle sosiale samhandlinga.

Aktivitetane, opplevingane og konsekvensane i friluftsliv byggjer på verdiar som ligg i naturen. Dette opnar for eit samspel mellom lek og alvor. Miljø og aktivitetar opnar for kreativitet og lek, medan naturen har sine grenser på kva som er alvor (Bischoff 1996a). Tordsson (1996) skriv at ein i friluftslivet tek i bruk mange av dei menneskelege vegane mot erkjening, og ulike sansar vert tekne i bruk. Heilskapen i naturen som miljø, fokuserer på heile mennesket og kompetansen som ligg i kvar enkelt. Dette opnar for at ungdom kan oppleve å meistre nye ting. For ungdom med åtferdsvanskar vert dette særleg aktuelt. Dei har ofte vanskar knytt til skulefaglege område, og treng nye arenaer for meistring (Cooper, Smith, Upton 1994).

Ogden (2001) skriv at føresetnadane for sosial læring kan delast i individuelle og miljømessige føresetnader. Dei miljømessige føresetnadane illustrerer nettopp at opplæringa må ha ei sosial innramming som gjer den funksjonell og meningsfylt. Verdsetting og stadfesting av dei unge er i den samanheng nemnt som viktig, saman med tilrettelegging av miljøet slik at det er lønsamt å handle kompetent. I denne samanheng meiner eg friluftsliv kan ha ein viktig plass. Friluftsliv inneheld aktivitetar og utfordringar som er meningsfulle, løysbare og gjev umiddelbar respons (Emmelin I: Sjong 1992). Det vert dei naturlege situasjonane som utfordrar den sosiale kompetansen hjå dei unge. Dersom ein ser dette saman med gruppeaspektet i friluftsliv som arena, vert samhandling ståande sentralt. Samhandling ungdom i mellom, for å løyse oppgåver, og samhandlinga med vaksne. Konteksten i friluftslivet gjer at dersom ikkje samhandlinga fungerer, får det ofte konsekvensar for eige velvære. Gjennom denne samhandlinga vert den sosiale kompetansen utfordra og kjem til uttrykk.

Friluftsliv påverkar den sosiale læringa og praktiseringa på to plan; individet si samhandling med seg sjølv og samhandlinga med andre. Ungdom si samhandling med seg sjølv kjem til syne i deira oppleving og meistring i møte med fysiske og sosiale utfordringar og konsekvensar i naturen. Naturen kan gje ei oppleving av å vera del av eit større heile. Det sansande nærvær som ligg i naturopplevingar kan verke meditativt (Bischoff 1996b, Hågvær og Støen 1996). Samhandlinga med andre vert synleg i møte med jamnaldrande og vaksne i friluftslivet.

Dersom ein går gjennom nyare litteratur og forskning som vurderer tiltak for å redusere åtferdsproblem og utvikle sosial kompetanse, er det visse ting som går att. Mellom anna kjem det fram at læring av sosial kompetanse er avgjerande i eit kvart tiltak retta mot åtferdsproblem. Trening av dugleikar har overteke for kognitive metodar, og fokus på kontekst er viktig. Tiltaka som viser best resultat er dei som er retta mot ulike miljø den unge er del av; heim, skule, fritid og samarbeid dei i mellom, såkalla multisentrerte tiltak. I tillegg vert det lagt vekt på at opplæring i sosial kompetanse må føregå systematisk og over lengre tid (Ogden 2001, Sørli 2000, KUF 2000).

Når eg i denne samanheng likevel vel å snakke om friluftsliv som arena for sosial læring, er det for å sjå på verdien av bruk av ein avgrensa arena, og ikkje på effekten av eit heilt tiltak. Friluftsliv vert med andre ord ikkje rekna som ein ferdig utarbeida metode for arbeid med sosial kompetanse og meistring. Det vil difor vera viktig å setje arenaen friluftsliv saman med andre tiltak, som saman dannar ein heilskap over tid (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000).

I tillegg fokuserer denne undersøkinga på praktisering av sosiale dugleikar, og korleis friluftsliv er ein aktuell arena for dette formålet. Eg har tidlegare sett på korleis den sosiale læringa finn stad i samhandling med seg sjølv og andre. I denne samhandlinga oppstår eindel utfordringar som gjer at sosiale dugleikar må takast i bruk og vurderast. Etter mi meining innehar friluftsliv både aktivitetar, opplevingar og individ som saman dannar ein arena som opnar for mange aktuelle sosiale utfordringar.

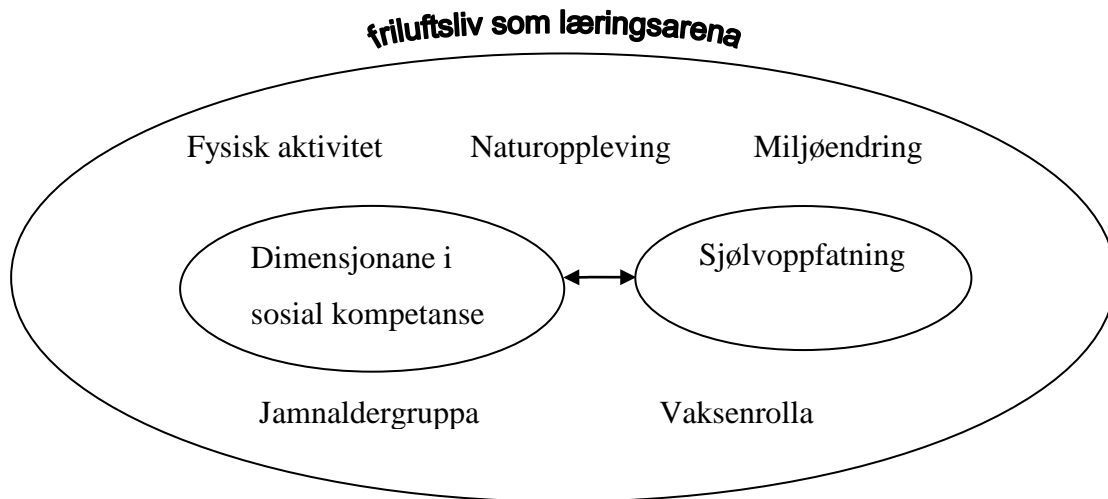
2.5 Sosial kompetanse og sjølvoppfatning i arenaen friluftsliv

Eg har no drøfta fire omgrep kvar for seg; åtferdsvanskar, sosial kompetanse, sjølvoppfatning og friluftsliv, og sett på svake og sterke sider ved tilnærmingane eg vel å nytte. Eg vil avrunde drøftinga av dei faglege referanseramene med å sjå på samanhengen mellom desse omgrepa. Kvifor fungerer dei saman, og korleis vil eg nytte dei i oppgåva?

I problemstillinga fokuserer eg mellom anna på læring av sosial kompetanse og meistring av sosiale situasjonar. Under drøfting av omgrepet åtferdsvanskar går det tydeleg fram korleis ungdom med denne type vanske treng auka sosial kompetanse og oppleving av meistring (Gresham og Elliott 1990, Ogden 1995, Lindberg 1999). Dette viser at ungdom med åtferdsvanskar i mindre grad enn andre opplever sosiale situasjonar som positive. Det viser òg korleis både jamnaldrande og vaksne opplever dei sosiale situasjonane med desse ungdommane vanskeleg. På denne måten vert fokus på sosial kompetanse og meistring av sosiale situasjonar relevant når det er snakk om ungdom med åtferdsvanskar.

Læring av sosial kompetanse og meistring av sosiale situasjonar, er vidare vist gjennom Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) og Harter (1998) sine tilnærmingar. Desse tilnærmingane påverkar kvarandre gjensidig, og utfyller tankane om sosial læring. På denne måten vert sosial kompetanse noko meir enn kva folk rundt observerer. Ungdom si oppleving av åtferd og kompetanse, vert ei viktig side. Saman meiner eg dimensjonane i sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991) og sjølvoppfatning (Harter 1998) dannar grunnlag for vurdering av kvalitetane i ein sosial læringsarena.

Den sosiale læringsarenaen kunne vore eit klasserom, ei teaterscene, eller ein skulegard. I denne samanheng har eg valt friluftsliv som arena. Gjennom presentasjon og drøfting av friluftsliv, har eg komme fram til visse komponentar som gjer friluftsliv til ein særeigen sosial læringsarena. Fysisk aktivitet, miljøendring, naturoppleving (Sjong 1992, St.meld. nr 40 1986-87), jamnaldergruppa og vaksenrolla (Russell 2001, 2002) vil vera med å sortere og tydeleggjere kvalitetane i arenaen friluftsliv. Dette skildrar dei miljømessige føresetnadane som ligg i arenaen friluftsliv, og dannar difor bakgrunn for sosial læring (Figur 1).



Figur 1; samanheng mellom sosial kompetanse, sjølvpoffatning og friluftsliv.

Spørsmålet vidare vert korleis dei miljømessige føresetnadane i friluftslivet fungerer i høve til føresetnadane ungdom treng for å lære sosial kompetanse og oppleve sosial meistring? Svaret vert grunna i ungdommane sine refleksjonar og opplevingar av eigen sosial kompetanse. Dette gjev saman med ungdommane sine tankar om friluftsliv grunnlag for å svare på problemstillinga.

Eg vil vidare vise korleis eg har innhenta ungdommane sine tankar og opplevingar. I metodekapitlet vil eg vise, grunngje og drøfte mine tilnærmingar og val.

3. Metode

I metodekapitlet vil eg leggje fram grunngevingar for val av metode, utval og gjennomføring av datainnsamling. Deretter vil eg drøfte dei ulike metodiske val med bakgrunn i Maxwell (1992) sine vurderingar av validitet i kvalitativ forskning. Til sist vil eg kort drøfte etiske spørsmål knytt til denne undersøkinga.

3.1 Grunngeving av val

Temaet for denne undersøkinga inneheld fire sentrale omgrep; åtferdsvanskar, sosial kompetanse, meistring og friluftsliv. Desse omgrepa dannar saman med formålet for undersøkinga bakgrunn for val av metode.

Friluftsliv er ein arena som påverkar menneske på ulike måtar, og framkallar ulike kjensler og tankar hjå den enkelte (Sävfenbom 1998). Sosial kompetanse og meistring av sosiale situasjonar avheng av korleis individet sjølv opplever situasjonen. Kjensla av å vera kompetent eller å meistre vil variere frå person til person (Harter 1998). Ungdom med åtferdsvanskar representerer mange enkeltindivid. Dei er individ med ulik bakgrunn og uttrykksform, og vil difor oppleve situasjonar ulikt.

Tema og formål med undersøkinga viser trong for ein fleksibel forskingsmetode, der den enkelte sine verdiar og tankar kjem til syne. Ved standardisering av dei fire omgrepa i form av spørsmål i eit spørjeskjema, vil svaralternativa allereide vera bestemt (Fontana og Frey 2000). Eg vil då få svar på det eg har valt å leggje i kvart omgrep, og det eg ser som relevante svarkategoriar. På denne måten vil eg få oversiktleg og relevant materiale til å samanlikne svara til ungdommane. I denne undersøkinga ynskjer eg å få fram alternative kvalitetar i ein sosial læringsarena. Eg meiner det difor er viktig å høyre ungdommane si stemme. Det vert naturleg å nytte ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga, då ungdommane sine tankar og opplevingar av friluftsliv som sosial læringsarena er sentrale (Janesick 2000). Gjennom deltaking og fellesskapet i den kvalitative metoden, er det mogleg å få tak i ungdommane sine eigne motiv og opplevingar. Dette er òg avgjerande for å bli delaktig i deira kjensleliv (Befring 1998).

Ved å nytte kvalitativ metode som grunnlag for undersøkinga, vel eg ei intensiv tilnærming, der eg går i djupna for å få detaljerte og omfattande skildringar (Befring 1998, Miles og Huberman 1994). Den fleksible forskingsprosessen gjer at eg kan unngå å stenge for interessante funn undervegs (Miles og Huberman *ibid.*). Nye spørsmål kan dukke opp, og meiningar og tankar kan endrast gjennom vidare analysar, datainnsamlingar eller litteratursøk.

Med bakgrunn i kvalitativ metode kan eg utvikle ei forståing for tema og omgrep, gjennom spørsmål i intervjuguiden. Samstundes kan eg få med dei ulike sidene ved omgrepa frå ein teoretisk synsvinkel. Teorien om sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991), sjølvoppfatning (Harter 1998) og friluftsliv (Bischoff 1996a, 1996b, Russell 2001, 2002, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Sjong 1992, 1997, Tellnes 1992, Tordsson 1993) dannar dermed dei faglege ramene for innhentinga av datamaterialet. Dei individuelle ulikskapane, og dei ulike nyansane i dei fleirtydige omgrepa, kan òg komme til uttrykk sidan svaralternativa ikkje er gjeve. Informanten kan på denne måten påverke kva som er det sentrale i undersøkinga, innafor dei gjevne ramene. Den kvalitative metoden vert ein god måte å fange opp ungdommane si meining på, gjennom å fokusera på deira normale livsverd (Miles og Huberman 1994).

Fordelane med kvalitativ metode kjem i denne undersøkinga til syne gjennom intervju som tilnærming. I tillegg var det at eg deltok på fjelltur saman med ungdommane eit viktig grunnlag for førebuing, konkretisering og forståing av intervjuet. Dette vil eg komme nærare inn på under ”3.3.1 Deltaking på tur”. Vidare vil eg drøfte fordelane med bruk av intervju som tilnærming i denne undersøkinga.

3.1.1 Kvifor intervju som tilnærming?

Intervju er ein av dei beste måtane å forstå andre menneske (Fontana og Frey 2000). Kvale (2001) hevdar at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved dagleglivet til intervjupersonen, sett frå informanten sin ståstad. Dette samsvarar med det eg ynskjer å gjere, nemleg å sjå korleis dei unge ser på turar og opplegg dei deltek i. Ser dei nokre kvalitetar knytt til friluftsliv som arena som vil kunne styrke deira sosial kompetanse og meistring? Kanskje ser dei hindringar eller kvalitetar som leiarane eller observatørar ikkje ser.

Ved hjelp av intervju som tilnærming kan eg få tak i det ungdommane sjølv meiner, og deira tankar og måtar å ordleggje seg på (Miles og Huberman 1994, Kvale 2001). På denne måten vil datamaterialet bli prega av dei unge sine utsegner. Mangfaldet og variasjonane hjå ungdommane vert på denne måten synlege, noko som er skildra som ein av styrkane ved kvalitative forskingsintervju (Kvale 2001).

Fordelen med intervju i denne samanhengen, er at det betrar mi forståing av den heilskapen ungdommane er ein del av. Gjennom å vera til stades og oppleve ungdommane ute på tur får eg eit godt grunnlag for å stille relevante spørsmål. På denne måten kan både ungdommane og eg som intervjuar, nytte våre felles opplevingar til å konkretisere meininga. Den heilskaplege fokus på kvalitative data vert på den måten synleg. Handlingar skjer alltid i ein sosial og historisk kontekst (Miles og Huberman 1994). Dette er viktig å fange opp i datamaterialet (sjå Figur 2 s 38) (Dalen og Sætersdal 1992). Eg meiner denne heilskapen er mogleg å fange på ein god måte gjennom å knytte intervju til observasjonar frå turdeltaking. Intervjuet kan på den måten betre mi forståing av både situasjonar og kontekst, og ungdommane si oppleving av denne.

Intervjuet kan skildrast som tosidig; den personlege relasjonen mellom informant og intervjuar, og kunnskapen som resultat av relasjonen (Kvale 2001). Dette viser mellom anna den viktige rolla eg som intervjuar får, der eg er med og skapar meining saman med informant og kontekst (Fontana og Frey 2000, Kvale 2001). I denne samanheng vil mi faglege referanserame syne seg i intervjuguiden, og påverke intervjuet i relevant retning. Samstundes vil mi rolle, utstråling, måtar å spørje og kommentere på, vera med å skape datamaterialet. Den tillit ungdommane har til meg som intervjuar vert i den samanheng essensiell for kvaliteten på datamaterialet (Fontana og Frey 2000) Deltaking på tur vil difor i denne undersøkinga kunne gje meg ein styrke i intervjuet.

Fokus på mangfaldet og ungdommane sine eigne meiningar som ligg i eit kvalitativt forskingsintervju, passar bra overeins med formål og tema for undersøkinga. Eit av måla med undersøkinga er å få fram ungdommane si eiga oppleving av kompetanse, situasjonar og arenaen friluftsliv. Ut frå deira utsegner og handlingar kan ein vurdere friluftsliv som sosial læringsarena. Fordelen med intervju er nettopp skildringar av eiga erfaring og sjølvoppleving (Kvale 2001). Vidare vil eg grunngje mitt utval, og presentere ungdommane som blei intervjuar, før eg viser korleis eg gjennomførde datainnsamlinga.

3.2 Utval

Det er ulike måtar å føreta utval på. Ein kan velje tilfeldig ut frå klassar eller skular, eller strategisk ut frå gjevne kriterier. I kvalitative design prøver ein å finne fram til dei individ, kasus eller situasjonar som gjev mest informasjon i høve til formålet med undersøkinga. Dette vert kalla hensiktsmessig¹ utval. Målet er å finne kasus som kan gje mykje informasjon, som ein kan lære mykje frå og som av den grunn er verd å studere i djupna. Dette vil då representere eit truverdig utval, men ikkje representativt i statistisk forstand (Vedeler 2000).

I denne undersøkinga har eg valt eit hensiktsmessig utval. Grunnen til dette er at eg meiner ungdom med åtferdsvanskar tilknytta eit tiltak der friluftsliv er i bruk, vil kunne gje meir informasjon om kvalitetane friluftsliv har som sosial læringsarena, enn ein tilfeldig valt ungdom frå ein tilfeldig valt skule. Eit hensiktsmessig utval for denne undersøkinga er med andre ord ungdom med åtferdsvanskar som deltek i eit tiltak der friluftsliv vert nytta som middel, og der friluftsliv er ein heilskap med fleire komponentar.

På bakgrunn av dette vel eg å skildre mitt utval med utgangspunkt i to komponentar. Den første komponenten er ramefaktorane for tiltaket; dei kjenneteikna som er felles for alle ungdommane, og som fokuserer på tiltaket dei er del av. Den andre komponenten fokuserer på kjenneteikn ved kvar enkelt ungdom. Eg vil vidare presentere og drøfte desse komponentane i gjeven rekkefølge.

3.2.1 Ramefaktorar for utvalet

Det ligg visse ramer til grunn for eit hensiktsmessig utval i denne undersøkinga. Desse ramene inneheld kriterier som er felles for ungdommane, som type tiltak, deira bruk av friluftsliv og plassering av tiltaket. I denne samanheng var det viktig at tiltaket var plassert på Austlandet grunna økonomi og tid. I tillegg måtte tiltaket vera retta mot ungdom med åtferdsvanskar, samstundes som friluftsliv var ein viktig del av tiltaket. Bruken av friluftsliv skulle òg vera allsidig og innehalde dei ulike komponentane i friluftsliv; fysisk aktivitet, naturoppleving, miljøendring (St.meld nr 40 1986-87, Sjong 1992), jamnaldergruppa og vaksenrolla (Russell 2001, 2002).

For å skaffe eit utval til undersøkinga, kontakta eg ulike tiltak retta mot ungdom med åtferdsvanskar på Austlandet. Målet var å finne eit tiltak der dei aktivt nytta friluftsliv i arbeid med ungdommane. Det var viktig at opplegget la til rette for ei fokusering på sosial læring og meistring, gjennom innhald av samhandling og relasjonar på ulike nivå.

Eg hadde først kontakt med eit tiltak, der bruk av friluftsliv og fysisk aktivitet var framtrekande i arbeidet med ungdom. Det var mogleg å delta på tur og å intervju ungdommane. Leiarane var interesserte og villige til samarbeid. Likevel vart dette tiltaket ikkje aktuelt, då det viste seg at deira tankar i høve til friluftsliv var knytt mest opp til fysisk aktivitet, og mangla i stor grad bruk av opplevingane i naturen og gruppa som grunnlag for samhandling. På denne måten var det eit tiltak meir i retning av idrett, då dei ikkje fokuserte på fleire av dei viktige komponentane i friluftslivet (Russell 2001, 2002, Sjong 1992, St.meld nr 39 2000-2001). Mykje av deira vinteropplegg var knytt til slalombakkar med ulike typar ski- og brettkøyring. Betring av ungdommane sin sosiale kompetanse og læring av sosiale dugleikar stod som mål for tiltaket (prosjektskildring frå tiltaket)². Eg fann det likevel vanskeleg å sjå korleis friluftsliv som arena legg til rette for læring av sosial kompetanse og meistring av sosiale situasjonar for ungdom med åtferdsvanskar. Det er lite grunnlag for å sjå på læring av sosial kompetanse i ein slalombakke. Samhandlinga i bakken er minimal, ein kører sjeldan fleire enn to saman, ein snakkar lite om anna enn kor ein skal eller kva nye stunts ein skal ta, og det er få utfordringar ein må løyse saman som gruppe. Dette er noko av grunnane til at eg meinte det var lite strategisk å intervju desse ungdommane, med bakgrunn i deira opplevingar med friluftsliv. Dei ville etter mi meining ikkje representere eit hensiktsmessig utval for denne undersøkinga (Vedeler 2000).

Eg tok vidare kontakt med andre aktuelle tiltak. Tiltaket eg fann passande, er eit alternativt skuletiltak for ungdom med åtferdsvanskar. Dette tiltaket nyttar friluftsliv som eit av fleire middel i arbeid med ungdom. Dei har ikkje skrivne mål om bruken av friluftsliv, men ser aktualiteten i fleire samanhengar. Deira erfaring med friluftsliv, gjer at dei har auka bruken dei siste åra. Mellom anna vert dei fortare kjende med ungdommane på turar over fleire dagar (fjelltur og kanotur), enn i klasserommet. Samstundes lærer ungdommane kvarandre fortare og betre å kjenne på desse turane. Grunngevinga for dette er mellom anna at

¹ Ordet "hensiktsmessig" vert her nytta i mangel på dekkande nynorsk ord på dette utvalet.

² Full referanse vert ikkje gjeve på grunn av anonymitet.

friluftsliv representerer eit alternativ til det vanlege skulemiljøet. På den måten endrar relasjonane seg, både vaksne og ungdom vert kjende med andre sider enn rolla lærar og elev. Samstundes ser dei at det å gjere ting saman; løyse oppgåver, vera aktive saman, gjer at ungdommane kan få vise sider ved seg sjølv, som ikkje på same måten er synlege i klasserommet (memo 24.04.03 og 25.04.03)³.

I løpet av året legg tiltaket opp til fem lengre turar; padletur både i starten og slutten av skuleåret, vandretur i fjellet, sykkelstur i skogen og skitur. I tillegg har dei fleire småturar som til dømes overraskingstur og tiurleik. Deira breidde innafor bruken av friluftsliv gjer at ungdommane har fleire erfaringar å knytte omgrepet friluftsliv til. Samstundes har dei mange sosiale utfordringar knytt til friluftsliv i løpet av eit år (informasjon om tiltaket 2002/2003)⁴.

På bakgrunn av dette meiner eg tiltaket danna ei relevant rame for eit hensiktsmessig utval for denne undersøkinga. Vidare vil eg presentere ungdommane som var del av dette tiltaket.

3.2.2 Ungdommane

Eit av måla med undersøkinga er å fokusere på ungdommane, for å sjå kva kvalitetar dei meiner friluftslivet har i høve til sosial kompetanse og meistring. Friluftsliv vert nytta i høve til ungdommane, og det er dei som treng å oppleve meistring og utvikle sosial kompetanse. Likevel vert ungdom vanlegvis studert frå eit vakse perspektiv, dei kjem ikkje sjølv til ordet (Lightfoot 1997 I; Sävfenbom 1998). For å få fram eit utfyllande og mest mogleg korrekt svar på problemstillinga, vel eg difor å bruke dei unge sjølv som hovedinformantar.

Åtte ungdommar med åtferdsvanskar deltok i det alternative skuleopplegget (Tabell 1 s 37). Vanskane hjå elevane var ulike, men deira mistrivsel og manglande tilpassing i normalskulen var felles. Dei hadde alle store konfliktrar på skulen med lærarar eller elevar, enkelte hadde vore i kontakt med rusmidler og politi, somme hadde AD/HD, andre psykiske vanskar. Elevane var svært ulike, men likevel hadde dei eit felles vanskeområde knytt til avvikande åtferd på skulen. Dei var alle gutar på ungdomstrinnet; fem 8. klassingar, ein 9. klassing og to 10. klassingar. Ungdommane hadde vore tilknytta tiltaket i varierende tidsrom, dei eldste opp til tre år, medan dei yngste berre eitt år. Ei jente var òg tilknytta tiltaket. Ho hadde vore

³ Det vert gjeve nærare skildring av kva memo er og korleis det er brukt i tilknytning til Figur 2 side 38.

⁴ Nærmare referanse vert ikkje gjeve, grunna konfidensialitet og anonymisering.

borte frå skulen i fleire veker på grunn av andre tiltak, og kom først tilbake for å delta på fjellturen. Dette gjorde at ho ikkje vart ein del av utvalet, noko ho heller ikkje ynskte sjølv. Tabell 1⁵ syner ei oversikt over alias navn, klassetrinn og antal år ungdommane har vore tilknytta tiltaket.

Tabell 1; Kjenneteikn og fakta ved ungdommane i utvalet.

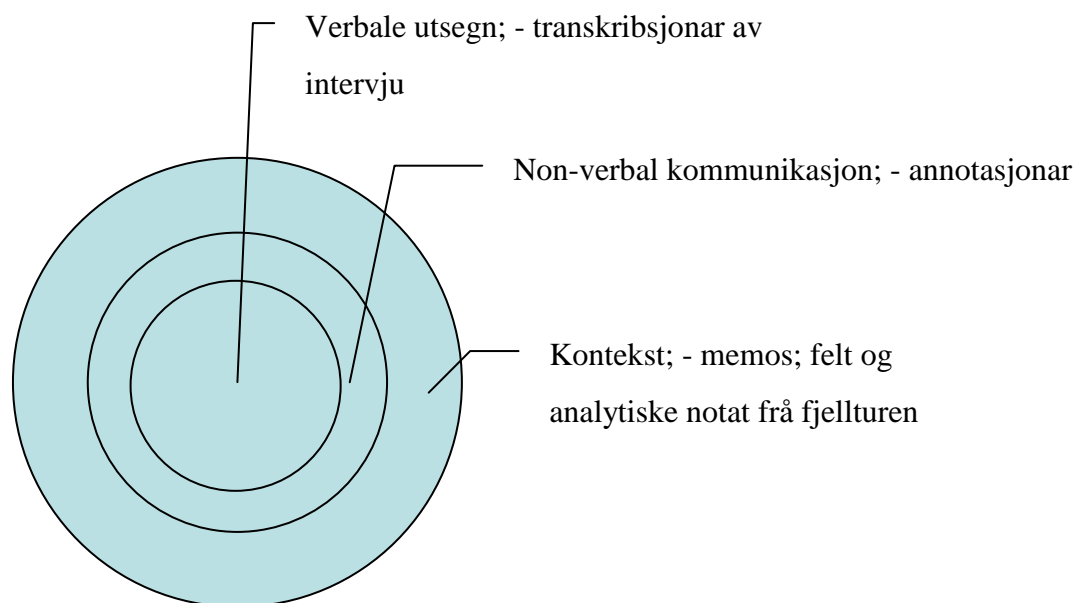
Navn	Klassetrinn	Antal år på skulen
Fredrik	8.	1
Bjarte	8.	1
Ola	8.	1
Kjetil	10.	2
Trygve	10.	3
Trond	8.	1
Per	8.	1
Knut	9.	2

Desse åtte ungdommane utgjer med bakgrunn i denne drøftinga eit hensiktsmessig utval. Felles for ungdommane er at dei deltek i eit tiltak retta mot ungdom med åtferdsvanskar, der friluftsliv vert nytta som middel i arbeidet med ungdommane. På denne måten dekker dei målgruppa, ungdom med åtferdsvanskar. Dei har god kjennskap til friluftsliv og kan av den grunn seie noko om friluftsliv som sosial læringsarena. Dette er difor ungdom som kan gje mykje informasjon og lærdom om dette feltet (Vedeler 2000). Eg vil vidare presentere korleis eg samla inn data frå ungdommane i utvalet.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Dalen og Sætersdal (1992) deler datamaterialet i kvalitative undersøkingar i tre; verbale utsegn, non verbal kommunikasjon og kontekst. På denne måten syner dei korleis det som vert sagt må setjast inn i ein større samanheng (Figur 2).

⁵ Grunna anonymitet nemner eg ikkje dei enkelte ungdommane sin diagnose og problemskildding i tabellen.



Figur 2; Modell av datamaterialet (fritt etter Dalen og Sætersdal 1992, s 55)

Modellen viser korleis verbale utsegn, non-verbal kommunikasjon og kontekst utgjer det kvalitative datamaterialet. Dette heilskaplege fokus på kvalitativt datamateriale går att i teori om kvalitativ metode (Miles og Huberman 1994). I denne samanheng presenterer den innerste ringen ungdommane sine verbale utsegner. Utsegnene kjem til uttrykk i datamaterialet gjennom dei transkriberte intervjua. I denne undersøkinga representerer dette ein stor del av datamaterialet, då intervju er nytta som tilnærming.

Den non-verbale kommunikasjonen er vist ved neste ring i modellen (Figur 2). Denne viser til ungdommane sine reaksjonar, kroppspråk og stemmebruk under intervjuet, og er dermed nært knytt til deira utsegner. Ungdommane sin non-verbale kommunikasjon viser seg som annotasjonar i datamaterialet. Med annotasjon meiner eg kommentarar og tankar som knyter seg direkte til eit utsagn i intervjuet (Richards 2000a). Desse kjem til syne som parantesar i sjølve transkripsjonen av intervjuet, og knyter dermed den non-verbale kommunikasjonen til dei verbale utsegnene.

Konteksten dannar den siste ringen i modellen (Figur 2). Dette vil seie rammer og situasjonar rundt ungdommane, som påverkar deira utsegner og non-verbale kommunikasjon. I denne

undersøkinga utgjer fjellturen ei viktig side ved konteksten. I tillegg er ungdommane sin dagsform, min førehandskunnskap og situasjonane som oppstår undervegs døme på kontekstuelle sider ved datamaterialet. Felt- og analytiske memos synleggjer kontekstdelen av datamaterialet. Memo vil seie forskaren sine notat om tankar, spørsmål, tolkingar og liknande frå observasjonar, intervju og analyse (Strauss og Corbin 1998). Lærarane sine grunngevingar av opplegget eller andre relevante utsegn frå turen er òg skrive ned i memo.

Denne modellen (Figur 2) skildrar korleis eg valde å gjennomføre mine datainnsamlingar. For betre å kunne setje dei unge sine verbale, og til dels non-verbale utsegner inn i ein samanheng, valde eg å delta på ein av turane som ungdommane var på. Ut frå observasjonar frå turen og teori på området, intervjuar eg ungdommane i etterkant. På denne måten kunne eg betre forstå konteksten og situasjonane ungdommane refererte til, betre tolke deira nonverbale kommunikasjon, og gjere intervjuet så relevant som rå. Ved å kombinere observasjonane og intervju kunne eg sikre meg eit betre grunnlag for å fange heilskapen i datamaterialet og dermed lette tolkinga. Vidare vil eg skildre mi deltaking på turen og intervju kvar for seg, og vise kva som vart samla inn i dei ulike delane av undersøkinga.

3.3.1 Deltaking på tur

Ola møter meg måndag morgon på stasjonen. Han sit på sekken sin, snowboardet ligg slengt ved sida av, hovudet er plassert i hendene. Blikket har han festa på vegen nokre meter framføre seg, og det vik ikkje derifrå sjølv om eg kjem. Eg får eit lite grynt som svar på mi helsing. Etter ei lita stund kjem den første heile setningen; "Dette er det verste jeg veit. Jeg hater å stå på ski!" (memo 24.04.03)

Eg hadde møtt elevane ein gong før dette, då eg var med skulen på skitur i skogen. Ellers var dette starten på ei veke på vinterfjellet med ni elevar og to lærarar. Turen var ein av fem lengre turar skulen legg opp til i løpet av eit skuleår. På grunn av tidsperspektivet på oppgåva, måtte datainnsamlinga gjennomførast i vinterhalvåret, noko som var avgjerande for kva type tur eg deltok på.

Turen varde frå måndag til fredag, ei veke i mars. Me hadde hovedbase i ei hytte i ein hyttelandsby på høgfjellet. Ein kunne køyre heilt fram. Dagane var fylde av ulike aktivitetar, som snørekøyring, ski leik, skiturar og liknande. I tillegg gjekk me tysdag opp til ei turistforeningshytte, som gav oss ein tur på om lag 1,5 mil. Her overnatta me til onsdag, før me gjekk ned att. Fredag var det heimreise og stopp i slalombakke.

Målet med mi turdeltaking var tredelt. For det første ville eg betre kunne styre intervjuet i relevant retning ved at eg hadde kjennskap til situasjonane ungdommane refererte til i intervjuet. Vidare ville dei unge kunne sjå meir avslappa på intervjusituasjonen, då dei hadde sett og snakka med meg før. Til sist påverka mi deltaking analysen av datamaterialet. På bakgrunn av kjennskap til konteksten og ungdommane, kunne eg betre tolke kontekst og nonverbal kommunikasjon enn om intervjuet var første møte (jmf Figur 2; Dalen og Sætersdal 1992).

Det er måndag kveld, klårver og preparerte, glatte løyper. Frostrøyken står som røykskyer med kvart andedrag. Hundane pesar mot meg, med kvar sin gut i tau bak på ski. Ola er nett tilbake frå sin andre runde; "Vær så snill, kan jeg ikke få en tur til! Bare en tur. Det er dritmor! Har du sett hvor fort det går eller?" roper han i det han snur og jobbar med å halde seg på beina når hunden set fart (memo 24.04.03).

Denne situasjonen meiner eg kan vera aktuell å snakke med Ola om. Grunnen til dette, er det han tidlegare har sagt om kor keisamt det er å gå på ski. Observasjonane av Ola og situasjonane han var i, hjalp meg konkretisere mine spørsmål i intervjuet. Både positive opplevingar og utfordringar frå turen kunne då knyttast til situasjonar eg visste han hadde vore i. Dette gav meg ein nærleik til Ola sine opplevingar, noko som opna for at spørsmåla vart konkrete og nære for han (Vedeler 2000). Dette er viktig både for å få mest mogleg informasjon og for å skape ein positiv interaksjon under intervjuet (Kvale 2001).

Mi rolle på turen var å observere ungdommane sine ulike måtar å samhandle på ute i naturen. Eg noterte situasjonar i løpet av veka, som eg meinte var relevante å spørje ungdommane om i intervju. Teori og empiri knytt til sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991) og sjølvoppfatning (Harter 1998), saman med kunnskap om friluftsliv som arena (Bischoff 1996a, 1996b, Russell 2001, 2002, Sjong 1992, 1997, Tellnes 1992, Tordsson 1993), danna grunnlaget for kva situasjonar eg valde å observere og skildre. Fokus låg på situasjonar der ungdommane vart utfordra i høve til sin sosiale kompetanse og meistring, anten verbalt, non-verbalt, eller deira evne til å ta andre sine perspektiv (Duck 1989). Dei valde situasjonane hadde som mål å setje ungdommane sine tankar og refleksjonar rundt eigen sosiale kompetanse i gong. Samstundes var det viktig for meg at situasjonane var knytt til friluftsliv, og dermed kunne seie noko om eventuelle kvalitetar som låg i denne arenaen. Dette viser korleis observasjonane vert styrt av eit teoretisk rameverk (Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Eg noterte óg korleis eg opplevde at dei ulike

ungdommane fann seg til rette, og kva rolle dei hadde i gruppa. Dette for å gjere intervjuet så aktuelt for den enkelte som rå.

I tillegg var det viktig for meg at eg var ein person ungdommane kunne bli kjende med. Eg deltok difor i alle aktivitetane, og var tilgjengeleg for ungdommane heile veka. På denne måten fungerte eg som deltakande observatør (Vedeler 2000, Hammersley og Atkinson 1996). Ungdommane kjende mi rolle som forskar, men oppfatta meg likevel som ein deltakar på turen. På den måten fekk eg snakke mykje med alle ungdommane, og dei spurde meg om ting dei lurte på, både i høve til undersøkinga og i høve til andre ting. Dette meiner eg er særleg viktig i møte med ungdom med åtferdsvanskar. Dei har ofte erfaring med brotne relasjonar, og gjerne vanskelege og utrygge relasjonar til vaksne (Ogden 2001). Å gje litt av seg sjølv, og vera tilgjengeleg og open for kontakt, var difor ekstra viktig for å etablere tillit (Hammersley og Atkinson 1996). Tillit var i neste omgong viktig for å få ungdommane til å opne seg i intervjuet. På denne måten var min deltakande observasjon sentral for å byggje relasjonar som seinare påverka mi undersøking gjennom intervju og analyse (Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Det er likevel viktig å balansere mellom rolla som "venn" og "framand". Dette er for å hindre at datainnsamling og analyse vert for mykje prega av relasjonar og kjenslene tilknytta relasjonane (Hammersley og Atkinson 1996).

Feltnotat vart gjort undervegs på turen. Eg sette av tid kvar dag, for å fylle ut og skrive notat. Ei utfordring var å gje konkrete skildringar av handlingar, situasjonar og kontekst. Dette var viktig for å unngå at mine tolkingar styrde feltnotata (Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Eigne tolkingar og tankar vart notert som analytiske notat, i tillegg til feltnotata. Felt- og analytiske notat utgjer dermed memos, som representerer viktige sider ved kontekstdelen av datamaterialet (sjå Figur 2; Dalen og Sætersdal 1992). I tillegg var det ein viktig del av førebuinga til intervjuet. Eg kunne vera meir konkret i mine spørsmål, og dermed lettare få utfyllande verbale utsegner. I tillegg kunne eg betre tolke non verbal kommunikasjon under intervjuet, då eg hadde kjennskap til den enkelte ungdom.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Observasjonane frå turen la grunnlag for 8 intervju. Intervjua gjennomførte eg veka etter turen. Grunnen til dette var at ungdommane på best mogleg måte skulle hugse situasjonane frå turen. Det første intervjuet hadde eg tysdag, deretter tre på onsdag og tre på torsdag. Det

siste intervjuet føregjekk tysdag veka etter på grunn av sjukdom. Intervjua vara mellom 45 og 70 minutt. Dei fleste låg på om lag 50 minutt.

Eg nytta semi strukturert intervju, med intervjuguide som styrde samtalen innom aktuelle tema (Kvale 2001, Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Mi oppgåve var å stille klare, korte og enkle spørsmål, som dei unge fann relevant og forståeleg. Alle intervjua var likevel ulike, då samtalen utvikla seg ut frå ungdommane sin fokus og interesse.

Det var viktig å leggje til rette intervjusituasjonen slik at den var mest mogleg avslappande for ungdommane, då kvaliteten på datamaterialet avheng av relasjonen mellom ungdommane og intervjuar (Fontana og Frey 2000, Kvale 2001). Kvale (ibid.) meiner det i den samanheng er viktig å etablere ein atmosfære, der den som vert intervjuar er trygg nok til å snakke fritt om eigne opplevingar og kjensler. Alle ungdommane var positive til å bli intervjuar. Dei snakka mykje om det, og spurde fleire gonger om når det var deira tur. Likevel opplevde eg fleire gonger at dei var spente før me starta intervjuar. Spørsmål som; ”Hva skjer om jeg ikke husker det du spør om da?” og ”Hva om jeg ikke kan svare på det som du spør om?”, viste tydeleg dette. På grunn av dette forsøkte eg å formidle til ungdommane at det var dei som var ekspertar, og at alt dei svara var like relevant. Dette er særleg aktuelt i intervjuing av born og unge. Dei treng ofte ei særleg påminning om at det er deira tankar og meiningar ein ynskjer å høyre (Tiller 1988).

For å sikre at eg fekk med meg det ungdommane sa, nytta eg lydband. På denne måten kunne eg óg bruke min energi på å lytte til det dei unge sa, og stille relevante og oppfølgande spørsmål under intervjuet. I tillegg kunne eg betre få med meg og notere ned deira non-verbale kommunikasjon. Umiddelbart etter kvart intervju brukte eg òg litt tid på å notere ned tankar og opplevingar frå intervjusituasjonen. Dette for å utfylle ungdommane sine verbale utsegner med non-verbale kommunikasjon under intervjuet, og kontekstuelle sider ved intervjusituasjonen (jmf Figur 2; Dalen og Sætersdal 1992). Døme på slike nedteikningar om kontekst var til dømes tankar om ungdommane sin dagsform, særlege hendingar i forkant av intervjuet, eller mi kjensle av korleis ungdommane opplevde å bli intervjuar.

Intervjua blei vidare transkribert frå muntleg til skriftleg form. I dette arbeidet låg det ei strukturering av intervjua som gjorde det mogleg å gå i gong med analysen. Transkripsjonen vart sett i samanheng med annotasjonar om non-verbale kommunikasjon og memos frå

kontekst. Dette arbeidet gjorde at eg vart betre kjend med materialet, noko som betra utgangspunktet for vidare analyse.

3.3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden fungerer, som tidlegare nemnt, som ei strukturering av samtalen med ungdommane. Samstundes er den styrande for korleis det innsamla datamaterialet vert sjåande ut (Kvale 2001). Intervjuguiden er utvikla med utgangspunkt i to grunnpilarar. Den første er tematiseringa, som botnar i teori om sosial kompetanse, sjølvoppfatning og friluftsliv. Den andre grunnpilaren er situasjonane som er observerte på fjellet, med andre ord bruk av kontekst. Observasjonane konkretiserer tema, og gjer dei aktuelle og verkelege for ungdommane. Eg vil først fokusere på operasjonalisering av tema og omgrep gjennom intervjuguiden, for deretter å vise korleis observasjonane vart del av intervjuguiden.

Disponeringa av intervjuet følgjer fire hovudtema i intervjuguiden. Desse tema har som nemnt bakgrunn i teori om sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991), sjølvoppfatning (Harter 1998) og friluftsliv (Bischoff 1996a, 1996b, Russell 2001, 2002, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Sjong 1992, 1997, Tellnes 1992, Tordsson 1993). Dei tema eg har valt å nytte i intervjuguiden er; positive opplevingar, sosiale utfordringar, friluftsliv som arena og sosial læring. Eg vil vidare knytte kommentarar til kvar av desse tema og vise korleis dei framkjem i intervjuguiden.

Intervjuet startar med at ungdommane fortel kva dei hugsar best frå turen. På denne måten ynskjer eg å la ungdommane fortelje om sine positive opplevingar og minne frå turen. Kjenner ungdommane seg kompetente, meistrar dei noko, og korleis opplever dei eventuelt dette (Harter 1998), er spørsmål eg mellom anna ynskjer svar på under dette tema.

Første spørsmål er meint som eit opningsspørsmål for å la ungdommane velje kva dei vil fortelje om og fokusere på (Fontana og Frey 2000, Kvale 2001). Meininga er å hjelpe dei unge til å slappe av i intervjusituasjonen ved å fokusere på ungdommane sine positive opplevingar i starten. Intervjuguiden bør i følge Kvale (ibid.) fungere både i høve til tema og dynamikk. I denne samanhengen er det difor viktig å skape ein positiv interaksjon, og motivere ungdommane til å fortelje om eigne erfaringar og kjensler.

Neste tema er sosiale utfordringar ungdommane møtte i løpet av veka på fjellet. Var det noko ungdommane opplevde som vanskeleg på turen? For å dekke ulike typar sosiale utfordringar, tek intervjuguiden utgangspunkt i teori om samhandling og dialog (Wertsch 2000, Duck 1989). Aktuelle utfordringar knytt til denne samhandlinga er den verbale og den non-verbale kommunikasjonen, og evna til å ta andre sitt perspektiv. Utdrag frå intervjuguiden viser spørsmål og tilknytta stikkord i høve til dei verbale utfordringane:

No har du fortalt om ting du gjorde saman med andre på turen. Var det nokon av dei situasjonane du fann særskild vanskelege?

- ueinig med dei andre i gruppa?
- einig med dei andre etter kvart?
- vanskeleg å forstå kva dei andre meinte i den situasjonen?
- Fekk du forklart kva du meinte? Forstod dei andre deg då?
- Har det noko å seie om det er vaksne med i situasjonen?
 - Kva har det å seie for samtalen?
 - Din reaksjon den samme?

Kvar av utfordringane knytt til den sosiale samhandlinga er konkretisert på liknande måte (sjå vedlegg 1). Den verbale og non-verbale kommunikasjonen, saman med evna til å ta andre sitt perspektiv, er med i intervjuguiden for å sikre at fleire sider ved sosiale utfordringar vert dekkja (Duck 1989).

Det tredje tema er knytt direkte til friluftsliv som sosial læringsarena. Ungdommane sine forteljingar om positive opplevingar og sosiale utfordringar frå turen, dannar her bakgrunn for spørsmål om friluftsliv som arena. Spørsmålet vert då korleis dei meiner arenaen friluftsliv påverka deira reaksjon eller tankar i møte med utfordringane eller opplevingane. Eit døme på dette er Per som fortel at han var oppteken av å hjelpe andre når dei var på skitur. Spørsmålet under dette tema vert då om dette er noko han gjer til vanleg, uavhengig av kor han er, eller om det har noko å seie at han er ute og driv friluftsliv.

For å konkretisere og operasjonalisere omgrepet friluftsliv i denne samanheng, har eg teke utgangspunkt i den norske offisielle definisjonen av omgrepet, der miljøendring, naturoppleving og fysisk aktivitet er komponentar som saman dannar omgrepet friluftsliv (St.meld. nr 40 1986-87). I tillegg er det fokusert på at friluftsliv er nytta som middel for å oppnå noko anna. Komponentane jamnaldergruppa og vaksenrolla er difor tekne med (Russell 2001, 2002). Dette samsvarar med sosial læringsteori, der respons frå jamnaldrande og vaksne er ein viktig del av den konteksten læring og praktisering føregår i (Gresham og

Elliott 1990). Komponenten fysisk aktivitet kjem til dømes til syne på følgjande måte i intervjuguiden:

Betyr det noko at du er ute og brukar kroppen fysisk? Då tenkjer eg i motsetning til å sitte inne og løyse ei norskoppgåve saman med andre i klasserommet.

- Du går på ski
- Du blir sliten
- Du herjer i snøen, grev snøhole og liknande.
- Du hoppar på ski
- Du ber ved til hytta
- Alle blir like slitne

Resten av komponentane er operasjonalisert og nytta som stikkord i intervjuet på liknande måtar (sjå vedlegg 1).

Det siste av dei fire hovедtema er ungdommane si sosiale læring i løpet av turen. Spørsmålet er her om ungdommane har lært noko om seg sjølv, eller om det å vera saman med andre. Dette vert knytt saman med det dei allereide har fortalt om turen, samstundes som det er konkretisert ut frå dimensjonane innan sosiale dugleikar; samarbeid, sjølvhevdning, ansvarleg åtferd, empati og sjølvkontroll (Elliott og Gresham 1991) (sjå vedlegg 1). Dette tema viste seg vera komplisert for ungdommane å svare på, noko eg vil kome attende til under drøftinga av validiteten (sjå 3.5.3 Teoretisk validitet).

Intervjuet avsluttar med å opne opp, og gå bort frå ungdommane sine personlege opplevingar og tankar, ved å spørje kva dei legg i omgrepet friluftsliv. Dette er for å sjå kva dei nemner som viktig med arenaen friluftsliv, og kva kjensler dei har knytt til det. På denne måten er det óg mogleg å fange opp eventuelle personlege tankar om det å drive friluftsliv, og eventuelle alternative komponentar dei legg i omgrepet og læringsarenaen. Dette gjer at heilskapen i friluftslivet kan komme fram på ein betre måte enn gjennom oppdeling av enkelt komponentar.

Eg har no skildra og drøfta tematiseringsdelen av intervjuguiden, og sett korleis dei ulike tema og operasjonaliseringar er utvikla. Dette er vist gjennom skildringar av kvart tema saman med teorireferansar. I tillegg har eg presentert to døme frå intervjuguiden for å vise korleis tema konkret er operasjonalisert. For konkretisering av andre tema viser eg til intervjuguiden som er vedlagt oppgåva (vedlegg 1).

Sosial kompetanse, friluftsliv og samhandling er abstrakte omgrep som vanskeleg let seg forklare direkte for ungdom i ein intervjusituasjon. Operasjonaliseringa ved hjelp av tema er eit trinn nærare ungdommane si forståing. Deltaking og observasjonar frå turen er neste trinn i å konkretisere spørsmåla. På denne måten utfyller konteksten og verbal kommunikasjon kvarandre i datamaterialet (Dalen og Sætersdal 1992). Eg vil vidare vise korleis eg nytta deltakinga på turen som den andre grunnpilaren i intervjuguiden.

Ved hjelp av situasjonane ungdommane hadde vore i, i nær fortid, var det mogleg å gjere spørsmåla konkrete og dermed meir forståelege for ungdommane. Det var tydeleg at konkretiseringa frå turen var avgjerande for svara. Spørsmålet om dei lærde noko om seg sjølv, eller om det å samarbeide med andre er eit døme på dette. På det generelle spørsmålet svara alle konsekvent nei. På meir konkrete spørsmål, som til dømes om dei har lært noko om korleis dei kan samarbeide eller korleis dei kan løyse konflikhtar, vart svara nesten utan unntak meir utfyllande. Det var likevel først når eg spurte konkret knytt til ein situasjon på fjellet, som til dømes graving av snøhole, at dei kunne skildre særskilde sider ved samarbeid eller konfliktløsning. Då eg hadde vore der og sett situasjonane kunne eg be ungdommane fortelje korleis dei opplevde situasjonen, korleis dei reagerte, korleis dei opplevde å bli forstått, eller korleis dei løyste konflikten. På denne måten fekk eg mykje informasjon om ungdommane sin sosiale kompetanse og eiga vurdering av den. Denne informasjonen ville eg ikkje fått dersom intervjuguiden ikkje var konkretisert i både tema og observerte situasjonar. Dette viser korleis kontekstdelen av datamaterialet var viktig for å forstå og utdjupe enkelte spørsmål. Konteksten var difor avgjerande for å få ungdommane til å fortelje om sine opplevingar og erfaringar, og for å forstå og tolke deira utsegner (Dalen og Sætersdal 1992).

Ved å bruke memos for å konkretisere intervjuet, hadde både eg som intervjuar og ungdommane ei felles rame å snakke ut frå. Dermed vart det lettare for ungdommane å forstå kva eg spurte om, og lettare for meg å setje meg inn i deira svar. Me hadde på den måten ei felles forståing av konteksten (ibid.). Situasjonane eg nytta i konkretiseringa, var ulike frå intervju til intervju. Grunnen til dette var at ungdommane var i ulike situasjonar i løpet av turen. På den måten var enkelthendingar med å prege ungdommane si oppleving av konteksten. Memos var i den samanheng viktig for å kunne forstå den enkelte ungdom sin del av konteksten (ibid.). Tema og fellessituasjonar gjorde likevel at dei på mange måtar snakka om det same.

Eg har no skildra korleis innhenting av materialet har føregått, og korleis instrumentet er laga og nytta. Vidare vil eg vise korleis eg har utført analysen, kva reiskap eg har nytta i den samanheng, og kva analyseringsgrunnlag eg sit med.

3.4 Analyse

Eg vil under analysen fortsetje å sjå datamaterialet i samanheng med modellen til Dalen og Sætersdal (1992) (Figur 2 s 38). Mitt datamaterial er representert ved (1)transkripsjonen, som viser det verbale materialet. (2)Annotasjonar i transkripsjonen viser det non verbale materialet, medan (3)memos frå fjellturen viser konteksten. Til saman dannar dette mitt datamaterial, og utgjer grunnlag for analysering.

Målet med analysen er å hente fram den mest korrekte meininga med det datamaterialet ein har (Kvale 2001). Eg har tidlegare presentert to små skildringar av Ola (sjå kap 3.3.1.). Ei av desse skildringane viser korleis han opplevde det negativt å dra på skitur. Den andre skildringa viser korleis han same kvelden hadde gløymt det negative, og kosa seg med å snørekøyre på ski. Dette er med å dannar kontekstdelen av datamaterialet. Vidare gjev det eit grunnlag for å forstå det verbale og non-verbale materialet. Slik svarar Ola på det første spørsmålet i intervjuet:

1. sitat:

- 1) **I:** Kan ikkje du fortelje om noko frå turen som du hugsar spesielt godt, og som du syns var spesielt artig?
- 2) **O:** Siste dagen i bakken, det var gøy. Ellers så var det ikke noe særlig som var gøy. (...) Ja,
- 3) det andre var vanlige ski og sånn, og det syns jeg ikke er noe gøy.

Dette viser eit lite utdrag frå intervjuet med Ola, og dannar dermed deler av det verbale datamaterialet (Dalen og Sætersdal 1992). Grunnen til at eg har valt å presentere skildringane av Ola, er fordi eg synes dei tydeleggjer vansken med å tolke meining kun ut frå kva informantane seier. Det viser etter mi meining kor viktig det er å få med alle sider ved datamaterialet óg i analysen. På bakgrunn av observasjonar på fjellet og avgrensa kunnskap om Ola som person, kan eg lettare vurdere og drøfte om Ola eigentleg meiner at alt er kjedeleg, og at han ikkje har lært noko, eller om dette berre er ein måte å snakke på. Sjølv om eg vanskeleg kan gje eit svart/kvitt svar på kva han eigentleg meiner, vil observasjonen gje meg eit betre grunnlag til å drøfte Ola sine verbale utsegner i analysen. Ordrette

transkripsjonar av lydband vil ikkje fange opp tonefall, mimikk og omkringliggende faktorar. Av den grunn er bruk av annotasjonar i høve til non-verbal kommunikasjon og memos i høve til kontekst viktig å ha med i ananlysen av meining (ibid.).

Dette dannar bakgrunn for korleis mine tankar og handlingar har vore under analysen, og kvifor eg har nytta memos frå observasjonane til å utfylle datamaterialet frå intervjuet. Eg vil vidare presentere korleis analysen er utført.

3.4.1 Utvikling av kategoriar og tema

Det er fleire måtar å analysere kvalitative data på (Kvale 2001). I mi undersøking har eg valt å nytte teknikkar for koding som ein finn i Grounded Theory. Grunnen til dette er at Grounded Theory er ein omfattande og systematisk metode som mellom anna inneheld velutvikla kodingsverktøy. Målet for metoden er å utvikle ny teori heller enn å teste teori (Strauss og Corbin 1998). Eg nytta ikkje metoden som heilskap, sidan eg ikkje har som mål å utvikle ny teori. Kodingsverktøya finn eg likevel relevante då dei opnar for å gjere tydeleg ulike meiningar i datamaterialet. Ulike typar spørsmål er i den samanheng sentralt, då ein ved å stille spørsmål frå ulike ståstader og sjå ting frå ulike vinklingar kan avdekke skjulte og relevante sider ved datamaterialet. I tillegg har eg nytta annotasjonar (Richards 2000a) og memos (Strauss og Corbin 1998) som verktøy for å dekke eit heilskapleg datamaterial (Dalen og Sætersdal 1992).

Kodingsverktøya i Grounded Theory viser ein prosess frå råkoding til kategorisering og generalisering av data. Dei ulike delane av prosessen vert kalla open koding, axial koding og selektiv koding. Open koding viser det første trinnet i analysen, der ein identifiserer delar og oppdagar eigenskapane i datamaterialet. Poenget er å gå frå store mengder data til handterbare, tematiserte delar. Ein set i denne samanheng merkelappar ved ulike utdrag frå intervjuet, og bryt på den måten datamaterialet ned til enkelt kategoriar (Strauss og Corbin 1998). Analyseprogrammet NUD*IST var til hjelp i denne delen av kodinga (Richards 2000a, 2000b). Programmet hjelpte meg til å halde orden på dei ulike kategoriane og delane som oppstod undervegs i prosessen.

Axial koding representerer det neste steget i prosessen. Målet er no å binde saman dei delane som framkom i open koding. Kategoriar vert dermed relatert til underkategoriar, for å forme

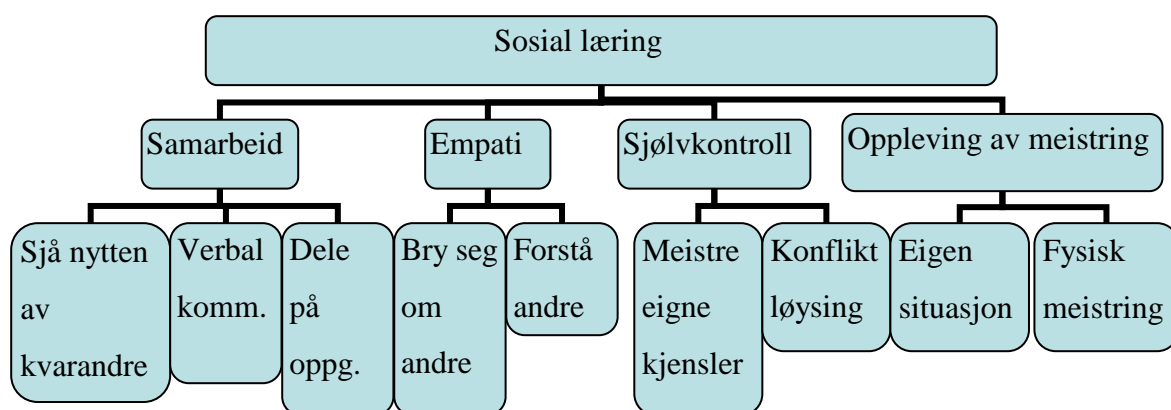
meir presise og heile forklaringar om dei ulike fenomen. Ved bruk av ulike spørsmålstillingar retta mot tema, kan ein i axial koding setje saman det oppdelte datamaterialet. Underkategoriane er i denne samanheng med og svarar på spørsmål om det enkelte tema eller fenomenet (Strauss og Corbin 1998).

Selektiv koding vert den avsluttande delen av kodinga, og blir brukt for å betre og integrere kategoriane. I denne fasen fyller ein inn dårleg utvikla kategoriar ved bruk av memos eller nye data. Teoretisk metning er eit omgrep som vert nytta i den samanheng. Dette omgrepet er knytt til målet om å utvikle ny teori (ibid.). I denne samanheng vert det viktig å nytte omgrepet metning kun til betring av dei enkelte kategoriane, då eg berre nyttar kodingsverktøya i Grounded Theory. Selektiv koding og metning vert i denne samanheng viktig for å få fram alt aktuelt stoff i dei enkelte kategoriane.

Analysen av datamaterialet kjem til syne i to typar kategoriar; teoriutvikla og empiriutvikla (Richards 2000a). Teori om sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991) og sjølvoppfatning (Harter 1998), vist gjennom intervjuguiden som instrument, har vore styrande for hovedkategoriane i analysen. Hovedkategoriane kan difor seiast å vera teoriutvikla. Fellestrekk hjå ungdommane er då sett saman og utgjer dei enkelte kategoriane. Dei ulike kodingsverktøya frå Grounded Theory er vidare nytta for å utvikle og relatere underkategoriane, og på den måten mette kategoriane (Strauss og Corbin 1998). Somme av desse underkategoriane er empiriutvikla. Eg vil vidare vise korleis underkategoriane har framkomme gjennom teori og empiri, og korleis desse utfyller og betrar kategoriane i analysen.

Med bakgrunn i teorien til Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) om sosial kompetanse, har eg valt ut tre aktuelle tema for analysering av datamaterialet, nemleg samarbeid, empati og sjølvkontroll. Dette er alle teoretisk utvikla kategoriar som ligg nært opp mot Gresham og Elliott sine operasjonaliseringar av sosiale dugleikar og sosial kompetanse. Tema er samstundes valt ut med bakgrunn i kva eg fann i datamaterialet.

For at det skal vera lettare å følgje samhengane mellom tema og undertema, vil eg vise ei oversikt over desse før eg presenterer kvar enkelt (Figur 3).



Figur 3; tema for analysen

Dimensjonen samarbeid inneheld då, ut frå tidlegare presentasjon og drøfting, både verbal kommunikasjon, deling av oppgåver og evna til å sjå nytten av kvarandre som samarbeidspartar. På denne måten er tema samarbeid utdjupa med bakgrunn i både teori og empiri. Teoretisk utvikla kategoriar vil her seie kategorisystem som er definerte på førehand ut frå teori. Empiri opnar for å etablere kategorisystem undervegs (Richards 2000a).

Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) nemner verbal og non-verbal kommunikasjon i si operasjonalisering av samarbeid. Kategorien "verbal kommunikasjon" er på bakgrunn av dette teoretisk utvikla. Evna til å dele på oppgåver ser eg som ei side ved det å kommunisere non-verbalt. Samstundes representerer denne evna ei side ved samarbeid som er særleg synleg i ein arena som friluftsliv. I fysisk aktivitet i friluftsliv vil det vera avgjerande å dele på oppgåver for å ikkje slite seg fysisk ut og halde varmen. På bakgrunn av dette er kategorien "å dele på oppgåver" ei blanding mellom teoretisk og empirisk utvikla. Kategorien er delvis skildra i teori (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991), men vert utfylt av eit datamaterial innhenta i friluftsliv som arena. Den tredje underkategorien av samarbeid; "sjå nytten av kvarandre", er empirisk utvikla (Figur 3). Organisering av datamaterialet i NUD*IST (Richards 2000a, 2000b) viste at ungdommane snakkar mykje om korleis dei opplever arbeid saman som gruppe.

Tema empati femner i denne samanheng både prososiale dugleikar og sosial sensitivitet (Ogden 2001). Datamaterialet viser både ein emosjonell og ein kognitiv komponent ved evna til empati. Den emosjonelle komponenten er her samla i kategorien evna til å "bry seg om andre". Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) fokuserer på den emosjonelle sida ved empati, og danner difor bakgrunn for den teoretisk utvikla kategorien. I tillegg fann

eg utsegner i datamaterialet om evna til å forstå andre og ta andre sitt perspektiv. Kategorien ”å forstå andre” vart på denne måten empirisk utvikla (Figur 3). Eg fann seinare dekking for den kognitive sida ved empati i litteraturen (Cliffordson 2001).

Tema sjølvkontroll vert nytta i høve til Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) si avgrensing av dimensjonen. Vektlegging av korleis ungdommane kontrollerer egne kjensler og reaksjonar, saman med fokus på deira evne til reagere eigna i konfliktsituasjonar dekkjer dermed denne kategorien. Sjølvkontroll er ut frå dette den einaste hovedkategorien i analysen som er fullstendig teoriutvikla, og ikkje utvida med empiriske underkategoriar.

Eg har no valt ut tre av dei fem dimensjonane til Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) i den vidare analysen. Dimensjonane ansvarleg åtferd og sjølvhevdning er dermed ikkje representert som kategoriar i analysen. Ansvarleg åtferd er etter mi meining ein dimensjon som kjem til syne i evna til samarbeid. I evna til samarbeid ligg nemleg ein føresetnad om å utføre oppgåver ein er sett til, saman med å respektere andre sine eigedeler og arbeid (Elliott og Gresham 1991). I denne samanhengen, der det er snakk om praktisering og ikkje innlæring av dugleikane (Gresham, Sugai, Horner 2001), meiner eg difor det ikkje vil skape problem å slå saman desse dimensjonane. Det er likevel viktig å vise at desse vert sett som to ulike dimensjonar av Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991). Det same gjeld evna til sjølvhevdning. Dette er óg ein eigenskap eg meiner vil komme til syne gjennom evna til samarbeid og empati. Å gje kompliment til ein jamnaldrande er ein dugleik under sjølvhevdning (Elliott og Gresham 1991). Denne kan sjåast saman med både den kognitive og emosjonelle sida ved empati. Gjennom å gje kompliment forstår ein korleis dette kan glede andre, samstundes som ein viser at ein bryr seg om andre (Figur 3). Å melde seg frivillig, saman med å fungere i samtale med andre ligg òg under sjølvhevdning (ibid.) Desse dugleikane kan sjåast saman med samarbeidsdimensjonen. På bakgrunn av dette meiner eg dei tre kategoriane; samarbeid, empati og sjølvkontroll, vil dekke dei viktigaste sidene ved sosiale dugleikar i denne samanheng.

I teorikapittelet drøfta eg Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) sin manglande fokus på ungdommane si meistring og sjølvoppfatning. Det vart óg vist korleis Harter (1998) kan utfylle dette aspektet ved sosial kompetanse. I høve til analysering av materialet har eg difor valt å ta med ein kategori kalla ”oppleving av meistring”. Innafor denne kategorien ligg ungdommane sin dialog med seg sjølv. Korleis opplever ungdommane å meistre den fysiske

og sosiale delen av arenaen friluftsliv? Korleis oppfattar dei sin eigen situasjon ut frå rolle i gruppa? Dette er aktuelle spørsmål knytt til denne kategorien. Korleis ungdommane opplever "eigen situasjon" og deira "fysiske meistring" vert dermed empirisk utvikla underkategoriar, som presenterer datamaterialet og utdjuper kategorien oppleving av meistring (Figur 3).

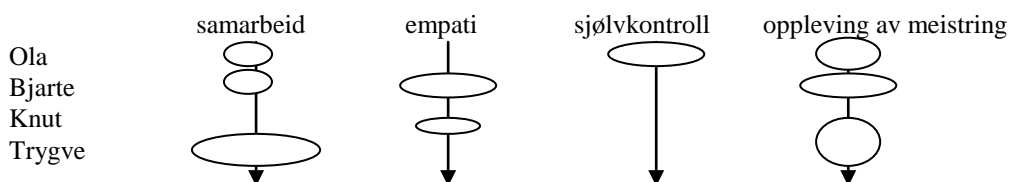
Mange av ungdommane sine utsegner går nettopp på deira eiga oppleving av å meistre ulike situasjonar. Dette kan sjåast i samanheng med deira kompetanse på feltet, då meistringa ofte synleggjer ungdommane sine dugleikar (Harter 1998). Korleis ungdommane opplever å meistre vert særleg viktig i høve til ungdom med åtferdsvanskar. Harter, Whitesell og Junkin (1998) viser mellom anna korleis ungdom med åtferdsvanskar rapporterer lavare global sjølvoppfatning enn normalt fungerande ungdom. I tillegg evaluerer ungdom med åtferdsvanskar seg lavare innan dei fleste domena.

Dei presenterte kategoriar og underkategoriar er framkomme ved bruk av kodingsverktøy i Grounded Theory (Strauss og Corbin 1998) og teori. Dei utgjer på denne måten ei viktig side ved analysen av mitt datamaterial. Analysen inneheld óg ei anna side, nemleg den enkelte ungdom si skildring av møte med ulike situasjonar. No vil eg sjå nærare på korleis den vidare analysen opnar for å sjå motsetningar og variasjonar innafor eit tema, ut frå utsegna til den enkelte ungdom.

3.4.2 Variasjonar innafor kategoriane

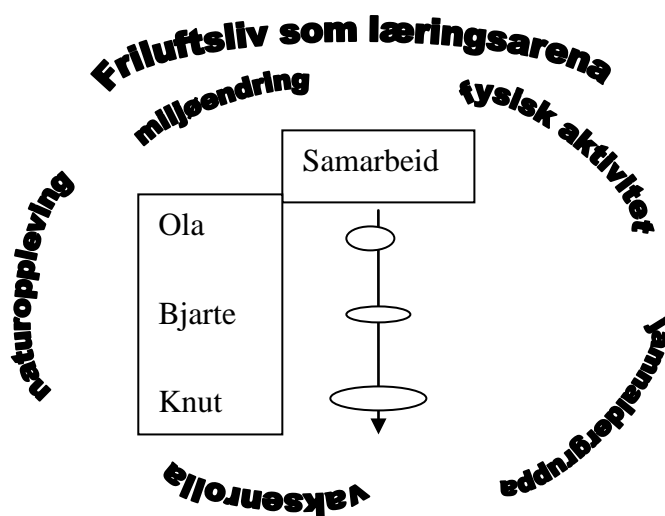
Eg har valt å nytte ein analysemetode kalla filleryemetoden for å finne nyansar og variasjonar i materialet. Bakgrunnen for dette namnet kjem frå veving av filleryer. Ei fillerye er laga av renning som dannar veven, og av ulike fillenøster til å veve med. Fillenøstene er remser av ulike typar stoff med ulike fargar og fylde, som vevd saman dannar eit mønster (Sætersdal 1985, Dalen og Sætersdal 1992). I denne samanheng dannar kategoriane og tema ut frå intervjuguide og koding, renninga i veven. Desse dannar då utgangspunktet for analysen og struktureringa av datamaterialet. Ungdommane derimot representerer mønsteret og fargane innan det enkelte tema, ved å gje lys til aktuelle variasjonar. På denne måten har eg kunne fylgja variasjonane i det enkelte tema, og variasjonane i det enkelte intervju i høve til tema.

Denne framgangsmåten er illustrert ved følgjande figur:



Figur 4; Filleryemetoden (fritt etter Sætersdal 1985)

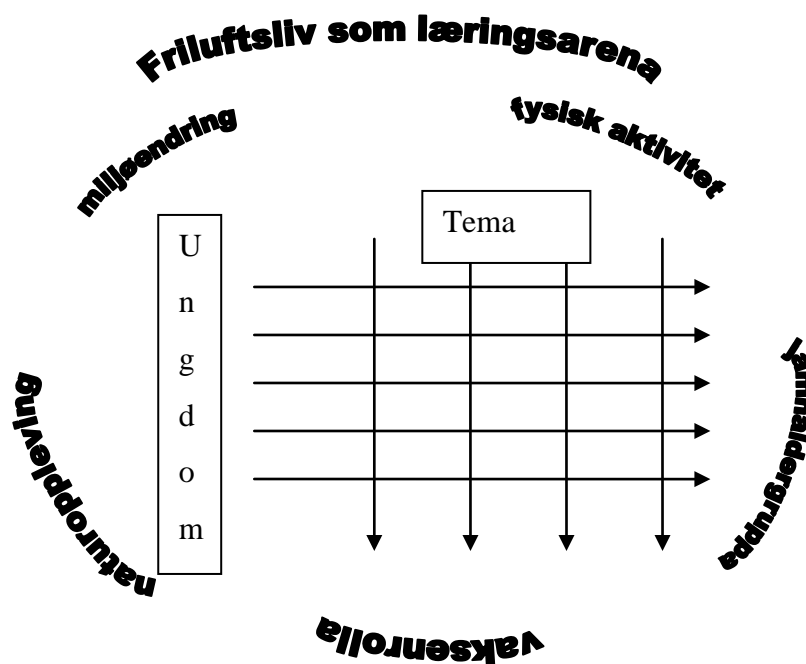
Ei utviding av filleryemodellen (Sætersdal 1985, Dalen og Sætersdal 1992) må til for å få med kontekstperspektivet som dannar bakgrunn for problemstillinga i denne undersøkinga. Friluftsliv dannar i denne samanheng arenaen for den sosiale læringa. Det vert naudsynt å sjå det enkelte tema med sine nyansar i høve til den arenaen utsegna spring ut frå, for å vurdere kvalitetane av friluftsliv som sosial læringsarena. På denne måten kan ein seie at kvar renning med sine fargar og mønster vert lagt inn i eit rom som representerer friluftsliv. Naturoppleving, fysisk aktivitet, miljøendring (St.meld nr 40 1986-87, Sjong 1992), jamnaldersgruppa og vaksne (Russell 2001, 2002) vil då vera representert i dette rommet, gjennom dei situasjonane ungdommane knyter opplevingar og kompetansen til (Figur 5).



Figur 5; analyse av friluftsliv som arena i høve til kvart tema

Til sist vert heile den ferdige fillerya lagt inn i dette rommet, og gjev grunnlag for vurderinga av kva kvalitetar friluftsliv som arena har for læring av sosial kompetanse og meistring av sosiale situasjonar for ungdom med åtferdsvanskar (Figur 6). På denne måten vert

kontekstdelen av datamaterialet (Dalen og Sætersdal 1992) særleg viktig i denne undersøkinga.



Figur 6; analyse av friluftsliv som sosial læringsarena

Eg har prøvd å identifisere tendensar i materialet, og tømme datamaterialet for mest mogleg informasjon, ved å bruke kodingsteknikkane i Grounded Theory (Strauss og Corbin 1998) og filleryemetoden (Sætersdal 1985, Dalen og Sætersdal 1992).

Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) og Harter (1998) gjev relevante bidrag å bygge denne analysen på. I tillegg meiner eg skilje mellom innlæring av dugleikane og praktisering av dugleikane er relevant i denne samanheng (Gresham, Sugai, Horner 2001). Friluftsliv er ein arena som ikkje automatisk legg til rette for systematisk innlæring av dugleikane ved hjelp av eit program. Korleis arenaen kan brukast til praktisering av dugleikane, og kva fordeler og ulemper arenaen har i høve til dette, er meir relevant.

Oppsummert står tre viktige spørsmål i arbeidet med datamaterialet; 1)Kva seier ungdommane om dei ulike sosiale dugleikane? 2)Korleis opplever dei eigen kompetanse, og 3)korleis knyter dei dugleikar og opplevingar saman med den konteksten det føregår i? Ungdommane sine tankar, erfaringar og opplevingar om eigen sosial kompetanse dannar på denne måten grunnlaget for ei vurdering av friluftsliv sine kvalitetar som sosial læringsarena.

Før er svarar på desse spørsmåla vil eg kort vise korleis datamaterialet er presentert, og drøfte validiteten av det arbeidet eg har gjort i høve til det resultatet eg er kome fram til.

3.4.3 Presentasjon av data

Data blir presentert med utgangspunkt i ungdommane sine utsegner, non-verbale kommunikasjon og kontekst. Utsegnene vil bli vist som sitat i teksten, og drøfta undervegs. Fleire utsegn som viser variasjonar ved same tema blir òg tekne med. Enkelte gonger viser utsegn samanfallande funn. Eg vil då kun vise eit av utsegna.

Sitata og kvar linje i det enkelte sitatet er nummerert fortløpande (sjå døme sitat 1 s 47). Ved hjelp av sitat- og linjenummer kan eg referere til mine tolkingar undervegs i presentasjon og drøfting. I tillegg kan eg referere til sitat i andre samanhengar, då eit sitat ofte kan vise fleire poeng i ulike samanhengar. Referansen vil då vera knytt til sitatnummer og sidetal, som døme over. Linjenummer vert teken med der det er relevant.

Sitat 1 s 47 viser korleis sitata framkjem i teksten. Eg nyttar forbokstaven til eleven (**O:**) for å markere eleven sine utsegner. **I:** og linjeskift viser mine spørsmål. Mine korte og støttande kommentarar undervegs, står i parantesar fortløpande i teksten; (**I:** mmm, ja). Uklare ord i utsegnene er markert med xxx. Ungdommane sin non-verbale kommunikasjon er presentert i parantesar undervegs i sitatet, der den er sentral for forståinga av utsegna.

Memos vert presentert som del av teksten der eg finn dette meiningsfullt. Dette kan vera skildringar av situasjonar på turen, eit generelt inntrykk av ungdommane, eller lærarane sine utsegner. Det vil då bli referert til dato memo blei nedskrive (døme: memo 24.04.03).

3.5 Drøfting av validitet

Korleis fungerte den kvalitative metoden i høve til dei resultata eg no sit med? Maxwell (1992) drøftar validitet i kvalitativ forskning, og brukar etter mi mening oversiktlege og systematiske kategoriar. Han nyttar omgrepa deskriptiv validitet, tolknings validitet, teoretisk validitet, generalisering og evaluerings validitet. Desse passar bra overeins med datamaterialet delt inn i verbale utsegn, non verbal kommunikasjon og kontekst (Figur 2 s 38; Dalen og Sætersdal 1992). Transkripsjon, annotasjonar, og memos viste seg i drøftinga

av Figur 2 å vera nært knytt til denne tredelinga av datamaterialet. Transkripsjonar visar kva som er sagt, annotasjonar visar ungdommane sine non-verbale utsegner, medan memo viser konteksten. Dette vert difor viktige omgrep å ha med i drøftinga av validitet. I tillegg vil det vera aktuelt å sjå på teoribakgrunn og intervjuguide. Dette er ting som tidlegare er presentert, og som vil gå att i desse drøftingane under dei ulike kategoriane av validitet.

Maxwell (1992) hevdar det ikkje er interessant å drøfte metoden i seg sjølv. Det aktuelle er å sjå på samanhengane mellom dei enkelte ledd i undersøkinga, og om metoden har vore god i høve til formål og resultat (ibid.). Alternative kategoriar og tankar frå andre enn Maxwell, vil bli tekne inn der eg meiner det betrar drøftinga, eller viser til aktuelle sider ved validiteten.

Dei ulike kategoriane vil bli presentert kvar for seg og i rekkefølge, då kategoriane byggjer på kvarandre. Deskriptiv validitet er ein føresetnad for tolkingsvaliditet, som igjen er ein føresetnad for teoretisk validitet. Dersom skildringar og det innhenta datamaterialet ikkje er valid, vil det ikkje vera grunnlag for å arbeide vidare med tolking av materialet. Tolking av mening vil igjen vise veg for kva teoriar som er valide og aktuelle i undersøkinga.

Generalisering og evaluerings validitet vil gjennom dei føregåande ha eit grunnlag å byggje på (ibid.).

3.5.1 Deskriptiv validitet

Maxwell (1992) kallar den deskriptive validiteten for det primære aspektet av validitet.

Spørsmålet vert kor korrekt skildringane som utgjer datamaterialet er. Stemmer utsegner og skildringar med verkelegheita? Desse spørsmåla vert særleg viktig då skildringar dannar grunnlaget for den kvalitative forskinga (Wolcott 1990 I: Maxwell 1992). Drøftinga av den deskriptive validiteten dannar dermed grunnlaget for resten av drøftingane av validitet.

Samstundes viser den om datamaterialet er godt nok til at ein kan fortsetje med analyseringar og tolkingar av materialet. Den deskriptive validiteten fokuserer på kor eksakt handlinga eller utsegna er innhenta og overført til eit datamaterial som kan analyserast.

Mi rolle som referent er viktig i høve til innhenting av datamaterialet. Har det hendt at eg til dømes har høyrt feil, sett feil, transkribert feil eller hugsa feil? Ved bruk av lydband under alle intervju slapp eg å setje mi lit til hukommelse og høyrsel under sjølve intervjusituasjonen. Dette gjorde óg at eg kunne bruke mi merksemd retta mot det dei unge

sa, og deira reaksjon på dei ulike spørsmåla (Kvale 2001). På den måten meiner eg at eg betre kunne utfylle dei verbale utsegna med skildringar av den non verbale kommunikasjonen.

I ein intervjusituasjon vil eg som intervjuar vera med å påverke dei svara eg får (Fontana og Frey 2000, Kvale 2001). Mine kvalifikasjonar som intervjuar vert i den samanheng viktig (Kvale 2001). Eg har aldri teke eit forskingsintervju før eg intervjuar desse åtte gutane. Erfaring og trening på dette var difor dårleg. Det vart heller ikkje gjennomført noko prøveintervju for å sjekke intervjuguide og luke ut eventuelle blokkeringar i måten å spørje på. Grunnen til dette var at eg ynskte å halde på dei informantane eg hadde, sidan dette berre var åtte ungdommar. Det var óg vanskeleg å prøve intervjuet på andre unge, som ikkje hadde delteke på turen, sidan skildringar frå turen var måten å konkretisere og eksemplifisere intervjuguiden på. I tillegg vart alle intervjuar gjort i løpet av ei veke, noko som gjorde det vanskeleg å transkribere og jobbe med kvart intervju før eg gjekk i gong med neste. På grunn av dette fekk eg dårleg tid til å gjere store endringar med intervjuguiden og intervjusituasjonen undervegs.

For å sikre meg best mogleg i høve til dette valde eg å berre ta eit intervju den første dagen. Eg kunne då jobbe meg gjennom dette intervjuet i høve til kva som fungerte og kva som ikkje fungerte. På denne måten fekk eg tid til å jobbe med mine måtar å spørje og kommentere på. I tillegg brukte eg tid i etterkant av det første intervjuet til å spørje denne ungdommen om korleis han opplevde å bli intervjuar, og korleis han opplevde dei ulike spørsmåla. Då han svara at han fann situasjonen avslappande, var dette eit godt utgangspunkt for vidare arbeid. I tillegg sa han at han ikkje trudde eg følgde spørsmåla mine, men spurte i høve til det han tok opp av tema. Han meinte óg det var god flyt i spørsmåla og samtalen. Trass i denne tilbakemeldinga opplevde eg seinare at eg var leiande i enkelte situasjonar med mine kommentarar og reaksjonar. Eg har vore meir varsam med å tolke utsegn isolert frå resten av intervjuet, der eg opplevde at dette var tilfelle. Meininga vil i dei tilfella ofte vera annleis enn det ungdommen eigentleg ynskte å få fram (Fontana og Frey 2000).

På bakgrunn av særleg arbeid med det første intervjuet kunne eg betre mine kvalifikasjonar til ein viss grad. Dersom eg hadde intervjuar over lengre tid, eller teke prøveintervju, ville mine kvalifikasjonar som intervjuar blitt betre og gjeve eit betre grunnlag for å samle relevant informasjon (Kvale 2001). På andre sida ville dette ført til lengre tidsrom mellom

skituren og intervjuet, noko som kunne ført til at ungdommane hugsa dårlegare relevante situasjonar frå turen. Dette vart vurdert som viktigare i høve til det å skaffe eit relevant og korrekt datamaterial.

Transkriberinga av intervjuet føregjekk like etter at alle intervjuet var gjennomførde. Eg transkriberte sjølv, noko som gav meg mulegheit til å bli betre kjend med materialet. Det vart ikkje transkribert på dialekt, sidan materialet ikkje skulle analyserast i høve til diskurs eller anna språkleg bruk. Innhaldet i det den unge sa var det sentrale i denne samanheng, og ikkje måten dei ordla seg på. Skilje mellom intervjuar og ungdom er likevel markert ved bruk av nynorsk på intervjuar sine utsegner og bokmål på ungdommen sine utsegner. I tillegg er slenguttrykk tekne med slik dei er sagt.

Annotasjonar og memos er notat som utfyller transkripsjonen (Figur 2 s 38). Notat gjort i felt er konkrete skildringar utført like etter aktuelle situasjonar eller intervju. Dette gjer at hukommelse ikkje vert ei stor feilkjelde (Hammersley og Atkinson 1996). Det er òg skilt mellom felt- og analytiske notat (Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Sjølv om mine tankar og tolkingar alltid vil påverke mine notat, har min intensjon vore å skildre den aktuelle situasjonen så konkret og nøyaktig som mogleg i memos og annotasjonar (Hammersley og Atkinson 1996, Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Datamaterialet representerer på bakgrunn av dette tilnærma kopiar av ungdommane sine utsegner og handlingar.

Memos inneheld somme tider lærarane sine grunngevingar og tankar om friluftsliv nytta som middel. Lærarane har lest gjennom og godkjend desse opplysningane, der dei er nytta i undersøkinga.

På bakgrunn av denne drøftinga meiner eg at datamaterialet dannar grunnlag for vidare arbeid med analyse, og dermed vidare drøfting av validitet. Handlingane og utsegnene er både innhenta og overført på ein måte som gjer vidare analyse av datamaterialet aktuelt (Maxwell 1992). Det er likevel viktig å hugse at tolkingsprosessen allereide er igong når ein gjer muntleg språk om til skriftleg (Kvale 2001). Førforståing og egne tankar vil alltid påverke både det ein hentar inn og måten ein overfører eit datamaterial på (Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Det er difor interessant å gå vidare og sjå på drøfting av tolkingsvaliditeten.

3.5.2 Tolkings validitet

Medan deskriptiv validitet handlar om kva den enkelte sa eller gjorde, handlar tolkings validitet om meininga i det som vert sagt eller gjort (Maxwell 1992). Kva tankar, intensjonar og kjensler hadde ungdommane med det dei sa eller gjorde? Denne meininga kan ein aldri plukke opp direkte frå ein deltakar i undersøkinga. Eg som intervjuar vil difor vera den som konstruerer og tolkar meininga ut frå det ungdommane har sagt, måten dei har sagt det på og konteksten det føregjekk i (ibid., Strauss og Corbin 1998).

Spørsmålet vert korleis eg kan bruke tanskripsjonen, annotasjonane og memos saman for å tolke meininga. Ved hjelp av annotasjonar og memos fekk eg ei rame til betre å sjå samanhangar og bakgrunnar for ungdommane sine verbale utsegner (Dalen og Sætersdal 1992). Dette var etter mi meining ei hjelp til å tolke ungdommane sine meiningar på ein mest mogleg korrekt måte.

Tolking av meining tek mest mogleg utgangspunkt i ungdommane sine eigne utsegner og handlingar (Maxwell 1992). For å forstå og tolke utsegnene og handlingane, var mi deltaking på fjellturen viktig. Gjennom denne deltakinga hadde eg opplevd mykje av det same som ungdommane; sett det same og høyrte det same. I tillegg var eg ein aktiv deltakar på turen, noko som gjorde at ungdommane kjende meg og var positive til å snakke med meg. Denne sida ved mi rolle meiner eg er særleg viktig i møte med ungdom med åtferdsvanskar, sidan dei ofte ikkje er vane med å meistre sosiale situasjonar (Ogden 2001, Harter, Whitsell, Junkin 1998). Mi rolle som deltakande observatør, gjer meg til instrumentet i datainnsamlinga. I den samanheng er det viktig å vera klar over at forskaren sine sansar, verdiar og tankar vert særleg tydelege (Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Eg viste under ”3.3 Gjennomføring av datainnsamling” korleis observasjonane vart styrt av eit teoretisk rameverk. Medviten bruk av den faglege rama styrka relevansen av observasjonane og minska påverknad frå eigne verdiar og tankar (ibid.).

Då deltakande observasjon vert utført i naturlege settingar, reflekterer det ungdommane sine reelle opplevingar og erfaringar (Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Dette gjev eit godt grunnlag for konkretisering av intervju. I høve til dette opplevde eg det positivt at kvart intervju vart retta særskild mot den enkelte av ungdommane. Ved hjelp av mine observasjonar på turen, kunne eg stille ungdommane spørsmål om konkrete situasjonar eg

visste dei hadde vore i. Nærleik til det studerte fenomen vert i så måte ein fordel (Vedeler 2000).

Både deltakande observasjon og intervju opnar for kontinuerleg spørjing og tolking undervegs (Kvale 2001, Schensul, Schensul, LeCompte 1999). Mellom anna opna observasjonane frå turen for utdjupande spørsmål der eg ikkje kjende meg att i det ungdommane fortalte. Eit døme på dette var den verbale utsegna til Ola (sitat 1 s 47). Han gav her uttrykk for at det meste på turen hadde vore keisamt. Likevel hadde eg sett at han verka trivast i fleire situasjonar i løpet av turen. Eg kunne då spørje han meir konkret i høve til desse situasjonane, og få fram nyansar i ei ellers bastant utsegn om mistrivsel på ski. På denne måten var det mogleg for meg å nytte mi deltaking aktivt i intervjusituasjonen for å få ungdommane til å utdjupe sine meiningar.

I tillegg var det mogleg å sjekke mine tolkingar av både utsegn og observasjonar under intervjuet. Kvale (2001) skriv at i eit interrelasjonelt perspektiv, vert meininga skapt gjennom interaksjonen i samtalen. Både eg som intervjuar og ungdommane er difor med og konstruerer meining i samtalen (ibid., Fontana og Frey 2000). I løpet av samtalen, som kvart intervju utgjorde, møtte eg heile vegen utspel som var gjenstand for tolking. Ungdommane kunne seie ting eg la andre meiningar i enn det dei tenkte. Fordelen med intervju i slike høve er at det er mogleg å gjenskape felles forståing der og då. Eit døme på dette var intervjuet med Bjarte, då han fortalde korleis han kommuniserte med hundane under snørekøyring.

2. sitat:

- 1) **B:** Viss du sier det litt sånn på fin måte, så hører han alt hva du sier, hvis du skriker ut og er
- 2) liksom litt sur humør, så løper han bare, beiner på.
- 3) **I:** Ja nettopp, då gidde han ikkje å høyre på.
- 4) **B:** Nei da, jamen da er det akkurat som han tror at da, dra opp farten ikke sant, for vi skriker
- 5) når de skal dra opp farten.

Eg oppfattar det slik at hundane spring fordi dei ikkje reagerer på kjefting og skriking. Bjarte får då forklart at hundane tek skriking som signal på at dei skal springe fortare. På bakgrunn av min reaksjon og tolking av hans utsegn, får han retta opp denne feiltolkinga med det same.

I tillegg har eg som intervjuar mulegheit til å spørje dersom det er ting eg lurar på. Ved å tolke meining undervegs i intervjuet var det mogleg å rette opp dei største misforståingane.

”Forstår eg deg rett viss...” eller ”Var det slik du meinte eller følte...” er utspel eg som intervjuar nytta meg av undervegs i intervju. Ved å spørje om att, eller ved å tolke undervegs kunne eg motverke at mine meiningar danna hovedvekta i datamaterialet. Kvale (2001) skildrar dette som ein måte å verifisere tolkingar av intervjupersonen sine svar.

Ei viktig side ved datamaterialet var óg dei gongene eg opplevde misforhold mellom utsegn og kontekst trass i utdjupande spørsmål. Tiller (1988) skildrar mellom anna korleis den vaksne ofte ser verkelegheita annleis enn born og unge, noko som er viktig å ta med i tolking av meining. På denne måten var konteksten ei særleg viktig side ved denne undersøkinga. Ikkje berre utgjorde den ein stor del av datamaterialet, den konkretiserte intervjuet, gav meining til utsegn, og var til hjelp i tolking av non verbal kommunikasjon.

Mine spørsmål og kommentarar er tekne med i presentasjonen av resultata, sidan mi rolle er tydeleg både som deltakande observatør og som samtalepart i intervjuet (Fontana og Frey 2000). På denne måten får lesaren betre utgangspunkt til å gjere seg opp si eiga meining om ulike tolkingar i presentasjonen.

Mi deltaking på turen danna grunnlag for relevante og konkrete intervju spørsmål. I tillegg påverka det gjennomføringa av kvart intervju, saman med tolking og analyse av intervju i etterkant. På bakgrunn av dette, saman med fordelane som ligg i intervju som tilnærming, meiner eg tolkingsvaliditeten i denne undersøkinga er god. Dette gjev meg igjen eit grunnlag for vidare vurdering av den teoretiske validiteten.

3.5.3 Teoretisk validitet

I drøftinga av den teoretiske validiteten går ein lengre enn å drøfte dei konkrete skildringane. I tillegg til skildringar og tolkingar snakkar ein i denne samanheng om forklaringar av fenomen (Maxwell 1992).

Maxwell (ibid.) nemner to aspekt av teori, som avspeglar seg i drøftinga av den teoretiske validiteten. Det første aspektet gjeld korleis delane i teorien passar med fenomenet eg vil forklare. I denne undersøkinga vert det då aktuelt å sjå på operasjonaliseringa av omgrepa gjennom bruk av intervjuguiden. Korleis passar denne med datamaterialet og det eg ynskjer å undersøke? Dette aspektet ved teori liknar på mange måtar det ein kallar omgrepsvaliditet i

kvantitativ forskning. Det er då snakk om i kva grad instrumentet ein har konstruert for undersøkinga måler det ein meiner å måle (Lund 2002, Vedeler 2000).

Det andre aspektet ved teori, er korleis delane av teorien er meint å henge saman (Maxwell 1992). Validiteten vil i den samanheng bli drøfta i høve til korleis enkeltdelane i teorien er sett saman til ein teori som forklarar eller skildrar fenomenet. Dannar mitt fokus på sosiale dugleiksdimensjonar (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991) saman med fokus på sjølvoppfatning (Harter 1998) eit heilskapleg bilete av sosial kompetanse og sosial meistring, som igjen kan gje grunnlag for ei vurdering av kvalitetane i friluftsliv som sosial læringsarena? Og gjev desse teoriane ei god forklaring av datamaterialet?

Før eg svarer på desse siste spørsmåla vil eg drøfte dei enkelte delane av teorien, og korleis dei syner seg i intervjuguiden. Eg avsluttar drøftinga av den teoretiske validiteten med å sjå teoridelane i ein samanheng, og gjennom dette drøfte om dei gjev ei god forklaring av datamaterialet.

I høve til det første aspektet ved teori er det, som nemnt, aktuelt å sjå på bruk av intervjuguiden. Intervjuguiden vart laga med bakgrunn i to grunnpilarar som eg tidlegare har lagt fram (sjå 3.3.3 Intervjuguide). Den første av desse pilarane var tematiseringa ut frå teori, med bakgrunn i ei teoretisk forståing av omgrepa sosial kompetanse, sjølvoppfatning og friluftsliv. I høve til drøfting av teoretisk validitet vert dette særleg viktig å ta tak i. Dette var saman med observasjonane, med å la grunnlag for datamaterialet, og er difor avgjerande for kor passande datamaterialet er i høve til formålet med undersøkinga (Maxwell 1992).

Sosial kompetanse er i oppgåva presentert med utgangspunkt i Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) sine dimensjonar av sosiale dugleikar, saman med Harter (1998) sin teori om sjølvoppfatning og sjølvopplevd kompetanse. Desse teoriane dannar saman eit utgangspunkt for å forstå omgrepet sosial kompetanse og arenaen for læring av sosial kompetanse. Dette teorisynet dannar saman med teori om dialog og samhandling (Duck 1989, Wertsch 2000) forståing av sosial kompetanse i intervjuguiden. Intervjuguiden har difor ei opnare forståing av sosial læring, enn framstilling og drøfting av resultata.

Fokuset i intervjuguiden ligg på ungdommane sitt samspel og dialog med jamnaldrande og vaksne. Meininga med dette utgangspunktet er å få fram situasjonar der ungdommane sin verbale- og non verbale kommunikasjon kjem til syne, saman med deira evne til å bry seg

om andre, og ta andre sitt perspektiv. Desse situasjonane opnar vidare for samtale om ungdommane sin sosiale kompetanse, og er konkretisert ut frå egne dugleikar (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991) og oppleving av eigen kompetanse (Harter 1998).

Teorien om dialog og samhandling (Duck 1989, Wertsch 2000) var bakgrunn for å innhente tankar og refleksjonar om sosial kompetanse. Dette utgangspunktet opnar for mange avgrensingar av omgrepet sosial kompetanse. Sosial kompetanse vert praktisert og utfordra i møte med andre menneske og i møte med seg sjølv. I samhandling med andre vert den sosiale kompetansen utfordra direkte. I samhandling med seg sjølv møter ungdommane utfordringar som går på deira eiga meistring og fungering, i møte med nytt miljø, aktivitetane og konsekvensane i naturen. På denne måten vil dei kunna bli utfordra på eiga rolle, eiga meistring, evna til å takle ulike situasjonar, press eller andre ting. Deira tankar om eiga fungering og rolle vil igjen kunne påverke kompetanse og tryggleik i sosiale situasjonar (Harter 1998). Dette samsvarar med fokus på opplevd meistring, som går att i intervjuguiden gjennom korleis ungdommane opplevde dei ulike utfordringane på turen, og kva dei opplevde som positivt.

Intervjuguiden opnar for innhenting av mykje materiale, då den grunnar i teori om samhandling og dialog (Duck 1989, Wertsch 2000). Samstundes kan den vera for lite konkret i høve til det valde teoretiske perspektivet (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991, Harter 1998). Gjennom tydelegare bruk av analysetema som bakgrunn for tema i intervjuguiden, ville samanhengen mellom innhenting, formål og resultat kunne blitt betre (Maxwell 1992). På ei anna side kunne ein samstundes ha blokkert for aktuelle vinklingar med å vera for bunden til den aktuelle teorien.

Ei anna side som er lite konkretisert i høve til intervjuguiden er forholdet mellom innlæring og praktisering av sosiale dugleikar (Gresham, Sugai, Horner 2001). Det fjerde hovedtema i intervjuguiden omhandlar ungdommane si sosiale læring. Spørsmålet om ungdommane har lært noko om seg sjølv eller om det å vera saman med andre er, som nemnt under presentasjon av intervjuguiden (sjå overskrift 3.3.3), eit komplisert spørsmål. Ungdommane hadde vanskar med å sjå at dei hadde lært noko om seg sjølv, eller om si sosiale åtferd. Sjølv om spørsmålet vart knytt til situasjonar dei hadde fortalt om, og i tillegg blei konkretisert ut frå ulike sider ved til dømes samarbeid (Elliott og Gresham 1991), var det få som meinte dei hadde lært noko om seg sjølv i løpet av turen. Kommentrane som gjekk att, var at dei

allereide kunne dei sosiale dugleikane. Ein av grunnane til dette kan vera at dei oppfatta læring som det same som innlæring eller tileigning. Spørsmålet kunne vore lettare å svare på dersom det hadde fokusert på kva sosiale dugleikar ungdommane meinte dei hadde nytta i løpet av turen. På denne måten kunne eg fått meir informasjon, gjennom lengre og meir konkrete svar. Samstundes ville fokus vore på praktisering av sosiale dugleikar, ikkje innlæring.

Likevel kan ein hevde at gjennom tankar om eiga læring og tankar om meistring og utfordringar i ein arena, vil sosiale dugleikar komme til syne. I samtalen rundt desse dugleikane og situasjonane snakkar ein om praktiseringa. Kva eg gjorde i ein situasjon, og tankar om kva andre gjorde, med andre ord kva som vart praktisert, vil danne grunnlaget for læringsutbytte og refleksjon (Gresham, Sugai, Horner 2001). Fokus på praktisering er óg tydeleg i tema om sosiale utfordringar i intervjuguiden, då ungdommane må nytte sine sosiale dugleikar i møte med dei sosiale utfordringane i friluftsliv.

Omgrepet friluftsliv, og friluftsliv nytta som arena for læring, er operasjonalisert med bakgrunn i ulike komponentar (Russell 2001, 2002, Sjong 1992, St.meld nr 40 1986-87). Val av komponentane er med og lettar konkretiseringa, og opnar for å sjå omgrepet frå fleire vinklar. Samstundes kjem fokus på dei enkelte komponentane, noko som kan gjere at heilskapen i arenaen friluftsliv forsvinn. I svara til ungdommane verkar dei likevel til å sjå friluftsliv som ein heilskapleg arena, då dei ofte nemner fleire av komponentane som sider ved denne arenaen. Heilskapen vart dekkja gjennom bruk av eit ope avsluttingsspørsmål, om kva ungdommane la i omgrepet friluftsliv. Denne måten å operasjonalisere friluftsliv på går att i heile undersøkinga, frå formål til intervjuguide og drøfting av resultat.

Eg nemnte under tolkingsvaliditet (3.5.2) korleis mi deltaking på turen var til stor hjelp i tolking av meining. Kontekst og non-verbal kommunikasjon var på den måten viktig for å forstå ungdommane sine verbale utsegner (Dalen og Sætersdal 1992). I høve til drøfting av teoretisk validitet er det interessant å sjå korleis dei valde situasjonane frå kontekst passar saman med teori gjennom spørsmåla i intervjuguiden. Dersom situasjonane frå turen hadde vore felles for alle, ville dette vore til hjelp i vurderinga av kor valide spørsmåla var i høve til målet med det enkelte spørsmål. Dette ville samstundes letta samanlikninga i ettertid. Dersom målsettinga ved turen hadde vore å auke ungdommane sin sosiale kompetanse, ville gjerne fleire felles sosiale utfordringar vore tydelege undervegs. Det var likevel tydeleg at

bruk av konteksten gjorde at ungdommane kunne gje meir informasjon. Sjølv om konteksten hadde individuelle aspekt for kvar ungdom, låg det ei felles rame i turen og naturen. Dette gjorde det mogleg å snakke om same tema med alle ungdommane. Deira individuelle opplevingar av situasjonar som meistring, konflikt eller samarbeid, gav i denne samanheng ekstra lys til den aktuelle teorien.

Eg har no sett korleis teoridelane i intervjuguiden dannar grunnlag for innsamling av relevant datamateriale. Validiteten av det første aspektet ved teori (Maxwell 1992) kan difor tolkast som god.

Avsluttande vil eg sjå om det er logisk samanheng mellom kategoriane eg finn i datamaterialet og teorien eg nyttar som forklaring (jmf det andre aspektet ved teori, Maxwell 1992). Dette meiner eg det er, då dei valde dimensjonane innafor sosiale dugleikar (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991), saman med opplevd meistring (Harter 1998) dannar kategoriar som på ein god måte gjev lys til datamaterialet. Sjølv om intervjuguiden ikkje er like tydeleg på desse teorisyna, opnar bakgrunnen i dialog og samhandling (Duck 1989, Wertsch 2000) for bruken av dei valde kategoriane i analysen. I tillegg gjev kvar av dei fire kategoriane, samarbeid, empati, sjølvkontroll og opplevd meistring, grunnlag for drøfting av kvalitetane i arenaen friluftsliv. Komponentane i friluftsliv; fysisk aktivitet, naturoppleving, miljøendring (St.meld. nr 40 1986-87, Sjong 1992), jamnaldersgruppa og vaksenrolla (Russell 2001, 2002) opnar igjen for å sjå på ulike sider ved arenaen og lettar skildringa av kvalitetane i friluftslivet. Dei valde teorisyn og tilnærmingar er dermed med og presenterer datamaterialet på ein god måte. Samstundes presenterer dei allmenne og mykje brukte syn, og dei verkar utfyllande på kvarandre. Den teoretiske validiteten kan på bakgrunn av dette tolkast som god.

3.5.4 Generalisering

Generalisering er ei utfordring i høve til kvalitativ forskning, då kvalitative tilnærmingar ofte manglar design for systematisk generalisering til vidare populasjonar. Ein snakkar difor om generalisering til liknande personar og situasjonar, heller enn populasjonar, i kvalitativ forskning (Maxwell 1992)

Eit viktig aspekt ved spørsmål om generalisering av resultat, er om folk kjenner seg att og meiner forskingsresultata kan nyttast i deira samanheng (Miles og Huberman 1994, Vedeler 2000). To poeng vert nemnt som sentrale i høve til dette; eit hensiktsmessig utval, som gjev rik og god informasjon i høve til formål og fokus i undersøkinga, saman med gode, detaljerte skildringar av utvalet (Lincoln og Guba 1985). Utvalet er i denne undersøkinga valt ut frå kriterier for eit hensiktsmessig utval (sjå drøfting i 3.2 Utval), med vekt på ungdommane si åtferdsvanske, trong for auka sosial kompetanse og kjennskap til friluftsliv som arena.

Skildringa av utvalet er delt i informasjon knytt til ramefaktorane for utvalet, saman med informasjon om den enkelte ungdom. På denne måten prøver eg å få fram fleire viktige aspekt ved dette utvalet, som etter mi meining gjer det hensiktsmessig. Ut frå dette kan lesaren få ei forståing for utvalet frå fleire sider. Ungdommane er likevel ikkje skildra inngåande, då eg finn dette lite relevant samstundes som det vil auke sjangsen for gjenkjenning.

Maxwell (1992) nemner særlege vanskar knytt til generalisering av intervju. Problemet knyter seg då til det korte samværet med informanten. I den samanheng meiner eg denne undersøkinga har ein styrke i mi turdeltaking på førehand. Eg fekk på den måten god kjennskap til ungdommane og situasjonane eg presenterer i resultatata. I tillegg hadde eg betre føresetnader for å tolke meiningar utover det dei sa i intervjuet.

På bakgrunn av utvalet og skildringa av det, saman med mi deltaking på tur, meiner eg denne undersøkinga kan generaliserast til liknande situasjonar, grupper og kontekstar.

3.5.5 Evalueringsvaliditet

Evalueringsvaliditet er den siste kategorien Maxwell (1992) nyttar når han drøftar validitet i kvalitativ forskning. Evaluering fokuserer på vurderingar av verdien av eit tiltak eller ei handling, med formål om forbetring. Eg har i denne samanheng eit ynskje om å skildre aktuelle kvalitetar i friluftsliv som arena. Formålet er derimot ikkje å vurdere verdien av arenaen. På bakgrunn av dette vert drøfting av evalueringsvaliditet ikkje relevant i høve til denne undersøkinga.

Etter vurderinga av dei ulike sidene ved validitet, vil eg no knytte nokre etiske tankar til planlegging, gjennomføring og presentasjon av denne undersøkinga.

3.6 Etikk

En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale 2001, s 65).

Med utgangspunkt i sitatet frå Kvale (2001) vil eg knytte nokre tankar om etikk til denne undersøkinga. Sidan denne undersøkinga omfattar observasjon og intervju av ei spesiell gruppe unge menneske, vert vurdering av etikk viktig. Det er viktig å vurdere etikk gjennom heile undersøkinga, og mange av vurderingane er viktig å gjere før ein går i gong (ibid.). Eg ynskjer difor å skildre mine tankar på dette feltet knytt til NESH sine Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (1999).

Vurderingane i denne samanheng går særleg på born og unge sine krav på vern i tråd med alder og modning, vern av svakstilte grupper og krav om informert samtykke og konfidensialitet (NESH 1999). Eg vil vidare knytte kvar av desse krava til gjennomføringa av denne undersøkinga.

Utvalet i denne undersøkinga er ungdom mellom 13 og 16 år. Dei er samla som ei gruppe, med åtferdsvanskar som kjenneteikn. På denne måten representerer dei ei gruppe med felles vanske, men med ulike uttrykksformer. Alder og vanskar gjer at dei treng særleg vern i ein forskningssituasjon. Deira åtferdsvanskar er i denne samanheng skildra som bakgrunn og grunngeving for fokus på sosial læring og meistring i undersøkinga. På den måten er fokus på gruppa, og generelle utsegner om gruppa som heilskap ikkje relevant i framstillinga av resultat. Dette er òg viktig for å unngå stigmatisering av ei spesiell gruppe (ibid.).

Ungdommane sin alder gjer det særleg viktig å tilpasse undersøkinga og informasjon om samtykke til deira nivå. Samstundes er det naudsynt med samtykke frå både foreldre og ungdom, når ungdommane er under 16 år (ibid.). På bakgrunn av dette vart det sendt ut eit skriv til foreldre og ungdom med informasjon om undersøkinga og konsekvensar av deltakinga. Med denne informasjonen var det mogleg å skrive under og dermed godta mi deltaking på turen og intervju i etterkant (vedlegg 2). I tillegg sette lærarane av tid til å gå gjennom brevet, og opna for spørsmål frå ungdommane, før brevet blei sendt ut. Det vart understreka at dette var frivillig, at det var mogleg å trekkje seg både før og under undersøkinga, og at det ikkje fekk konsekvensar om dei ynskte å trekke seg (ibid.).

Etter innhenting av informert samtykke besøkte eg ungdommane, og var saman med dei ein heil skuledag ute i skogen. Det var då mogleg å stille spørsmål om ting dei lurde på. Samstundes var det mogleg for dei å sjå meg og bli litt kjend før eg skulle delta på fjellturen. Gjennom arbeid ute og skitur, hadde eg samtalar med nesten alle ungdommane den dagen. Eg merka då at dei fleste etterkvart ynskte å snakke med meg, og våga å spørje om ting dei lurde på. Førebuinga, deltaking på tur og intervju forma som samtale vart gjort for å tilpasse informasjon og metode til ungdommane (ibid.).

Spørsmålet vidare er korleis det innhenta materialet vart ivareteke i høve til krav om konfidensialitet og anonymisering. Konfidensialiteten i forskning vil seie at ein ikkje offentleggjer personlege data som kan avsløre intervjupersonen sin identitet (NESH 1999, Kvale 2001). Gjennom anonymisering av ungdommane, lærarar og skuletiltak meiner eg at all informasjon eg har fått gjennom datainnsamlinga er konfidensiell. Det føreligg ingen lister med samanheng mellom intervju og person. Anonymisering er særleg viktig i eit miljø tilknytta små einingar, som til dømes alternative skuletiltak. I små, gjennomsiktlege miljø vil ein lett kunne spore opplysningar attende til opphavsperson dersom dei ikkje er anonymisert.

På bakgrunn av denne drøftinga meiner eg at undersøkinga er førebudd, gjennomført og presentert på ein etisk forsvarleg måte. Ungdommane sine rettar og kjensler er forsøkt møtt med tilrettelagd informasjon og metode. I tillegg kan ikkje resultatane sporast attende til ungdommane. Eg meiner difor det er etisk forsvarleg å vidare presentere kva som kom fram i analysen av datamaterialet.

4. Presentasjon og drøfting

Problemstillinga og underspørsmåla opnar for to typar resultat. For det fyrste er spørsmåla retta mot kva sosial kompetanse og meistring ungdommane viser i arenaen friluftsliv. For det andre spør eg etter kva kvalitetar friluftsliv har som sosial læringsarena. Presentasjonen og drøftinga er delt inn i fire kategoriar for å tydeleggjere desse resultatata. Samarbeid, empati, sjølvkontroll og opplevd meistring (Figur 3 s 50) viser sider ved ungdommane sin sosiale kompetanse, og dannar fire ulike kapittel. Kvar kapittel vert drøfta opp mot friluftsliv som arena. Ungdommane sine tankar om eiga sosial fungering og kompetanse innan den aktuelle kategorien, dannar grunnlaget for drøftinga. Begge typar resultat vert dermed dekkja under kvar hovedkategori.

Kvalitetane i friluftsliv som arena vert sett i høve til aktuelle komponentar i friluftslivet, saman med heilskapen komponentane dannar. Komponentane er som tidlegare nemnt fysisk aktivitet, naturoppleving, miljøendring (Sjong 1992, St.meld. nr 40 1986-87), jamnaldersgruppa og vaksenrolla (Russell 2001, 2002). Kvar av desse komponentane representerer sider ved friluftsliv, og kan på den måten gje lys til aktuelle kvalitetar i arenaen. Det er likevel viktig å minne om at komponentane representerer delar av eit større heile, og på den måten ikkje viser uavhengige kvalitetar i kvar komponent. Ulike komponentar er aktuelle i dei ulike kapittel, og vert kun tekne med der dei viser til relevante kvalitetar. Kva komponentar dette gjeld vert presentert tilknytta det enkelte kapittel.

Ungdommane sine utsegner vert drøfta undervegs. Dette lettar etter mi meining analysen, fordi poeng og funn vert gjort tydelege etter kvart ved hjelp av teori. Datamaterialet vert vidare presentert og drøfta ut frå kapittla; samarbeid, empati, sjølvkontroll og opplevd meistring.

4.1 Samarbeid

Samarbeid vart tidlegare presentert som ein av kategoriane for analysing av datamaterialet. Eg vil drøfte datamaterialet i høve til samarbeid ut frå underkategoriane; 1) verbal kommunikasjon, 2) sjå nytten av kvarandre og 3) dele på oppgåver (Figur 3 s 50). Spørsmålet er korleis ungdom vurderer sine evner til å samarbeide innafor dei ulike

underkategoriane. Denne vurderinga dannar grunnlaget for ei drøfting av kva kvalitetar friluftsliv har som arena i høve til læring og praktisering av samarbeid.

4.1.1 Verbal kommunikasjon

Evna til å kommunisere verbalt er i høve Elliott og Gresham (1991), fordelt på dimensjonane ansvarleg åtferd, sjølvhending og samarbeid. I denne undersøkinga vel eg å leggje verbal kommunikasjon under kategorien samarbeid. Det er avgjerande for gjennomføringa av eit samarbeid korleis ungdom snakkar med jamnaldrande og vaksne, og korleis dei opplever å bli snakka med (ibid.).

Alle ungdommane, utanom ein, nemner den verbale kommunikasjonen i samarbeid. Dei fortel kva kommunikasjon som fungerer, og kva som ikkje fungerer i løysing av oppgåver. Det som går att, er deira tankar om bruk av spørsmål som reiskap for å løyse ei oppgåve, eller føreslå løysingar. Fredrik fortel korleis han nyttar spørsmålet som reiskap for å komme med forslag om endring:

3. sitat:

- 1) **F:** (...) Å, også spør jeg; kan vi ikke lage det hoppet sånn? - og det blir jo bra det, kan vi
- 2) ikke gjøre det sånn og sånn? Også finner jeg ut at de var jo ganske for å lage det sånn så, så..
- 3) m eh. Vi finner på mye sammen, det gjør vi.

Fredrik viser korleis han kan påverke løysingar i samarbeid ved bruk av spørsmål. Han spør; ”*kan vi ikke lage?*”, ”*kan vi ikke gjøre?*”. Fleire av ungdommane er inne på det same. Per peikar mellom anna på korleis ulike typar utsegn påverkar handlingar ulikt. Han syner korleis kommandering fungerer dårleg om han treng hjelp til å løyse praktiske oppgåver.

4. sitat:

- 1) **P:** ”Kom hit å hjelp meg eller så slår jeg til deg!” ..ler..
- 2) **I:** Ja; trur du han hadde komme då?
- 3) **P:** Nei
- 4) **I:** Nei, kvifor ikkje?
- 5) **P:** Da veit han at jeg er sur og kommanderer og... ”Gjør det, og gjør det etterpå, og så etter det, så gjør du det igjen”
- 6) **I:** Ja. Så det funker bedre å vera litt greiare eller litt blidare i stemmen?
- 7) **P:** Ja
- 8) **P:** Ja

Per vurderer mellom anna ulike måtar å be om hjelp på, og forklarar korleis hans framtoning, val av språk og tonefall vil påverke om han får hjelp. Dei andre veit at han er sur om han kommanderer (linje 5). Gjennom desse utsegna viser ungdommane ei forståing for korleis dei kan påverke resultatet av ein situasjon (Youniss og Yates 2000). Dei påverkar samarbeidet gjennom måten å kommunisere på (Bamberg 2000).

Trygve ser på kommunikasjonen frå mottakaren si side. Han fokuserer på det positive i å bli spurt på ein snill måte av vaksne.

5. sitat:

- 1) **T:** Fordi... når vi dreiv med de skiene for eksempel (I: ja) Så spurte Øystein meg om.. på en snill måte om jeg kunne ta... å rense skiene. Men det gikk ikke, siden det blei for kaldt og
- 2) isete på alle.. det var ikke noe fint å være der i det hele tatt. (I: nei) Og det gikk ikke, så da
- 3) måtte jeg bare si; ”beklager det gikk ikke”, og for eksempel ta oppvaska og litt sånn.. (...)
- 4)

Ungdommane viser i intervjuet korleis dei opplever det positivt at spørsmål vert nytta som verktøy i samarbeid. Trygve legg mellom anna vekt på at læraren spurte han ”*på en snill måte*” (linje 1-2). Då han ikkje kunne rense skia grunna kulda, svarta han med å hjelpe til med noko anna. På denne måten verkar det som han opplever det høflege spørsmålet positivt.

Fleire av ungdommane nemner den verbale kommunikasjonen i samarbeidet med vaksne. I den samanheng er dei opptekne av korleis vaksne er styrande for kommunikasjonen, enten ut frå meir kunnskap eller gjennom deira autoritet. Fredrik seier det slik:

6. sitat:

- 1) **F:** (...) Men hvis det er noe han sier feil når Jonsen er der så , så sier Jonsen fra; nei det er
- 2) feil og sånn.
- 3) **I:** Kva er det for eksempel som kan vera feil sånn?
- 4) **F:** Neei, det kan være med atte.. nei det var et spørsmål om hvorfor Ola satt å blunka så mye
- 5) med øynene og satt å snufsa og sånn. Da sa Trygve at han hadde noe sånn nei han hadde..,
- 6) nei jeg husker ikke.., han hadde noe sånt som han måtte ta piller mot og sånn. Og da sa jo
- 7) Jonsen at det var helt feil, fordi det var en sykdom som han hadde, så han var sånn tics, tror
- 8) jeg det het.

Fredrik viser med denne utsegna korleis dei vaksne sin kunnskap styrer kommunikasjonen. Den vaksne rettar i denne samanheng opp ein feil, og konstaterer på den måten eit faktum (linje 6-8).

Trygve meiner respekten for vaksne som autoritetar er avgjerande for kommunikasjonen. Han skildrar utfyllande korleis den verbale kommunikasjonen endrar seg om jamnaldrande samarbeider, eller om han samarbeider med vaksne.

7. sitat:

- 1) **T:** (...) Når du snakker med for eksempel Kjetil, så må du liksom, eller så tenker du sånn
- 2) at han er jo likestilt, så hvis han begynner å si, eller begynner å kjeft og ordne og skrike, da
- 3) hadde jeg blitt reint forbanna på han. (I: mmm) Men ettersom at vi er likestilt så gjør vi jo,
- 4) gjør vi jo ikke det
- 5) **I:** Nei, mmm. Nei, det blir liksom ein heilt annan måte å snakke på då.
- 6) **T:** mmm. Det blir jo et litt annet tonefall, akkurat som at du snakker med moren din og meg
- 7) for eksempel (I: mmm). Eller...eh.. jeg mener en ting og moren din mener en ting, så ... eller
- 8) viss du bor hjemme hos moren din da. Du gjør ikke det?
- 9) **I:** Nei, eg gjer ikkje det.
- 10) **T:** Nei. Så blir det liksom litt annerledes da, viss du hadde bodd hjemme hos moren da, at
- 11) for eksempel sånn som; "Nå må du gå ned og vaske tøyet ditt", så kan liksom moren din si;
- 12) "Nå gjør du det!" ikke sant, og da må du gjøre det. Men viss meg, hvis du hadde bodd hos
- 13) meg, som en eller annen romkamerat eller ett eller annet for å få husleiga billigere, (I: mmm)
- 14) så hadde en jo blitt mye mer sånn likestilt, og sånn; "Kanskje du burde ta vaska nå?" (I: ja)
- 15) Eller ett eller annet sånt noe, så kanskje si vi, i stedet for bare "Du tar vaska!" ikke sant.
- 16) (I: mmm) Mamma er gjerne sånn. "Trygve, kan ikke du gå ned å hente vaska." Så ser ho på
- 17) meg med et sånt rart blick som sier at; "Du skal!" (latter) i stedet for "vil du gjøre for meg".

Trygve tydeleggjer i intervjuet forskjellen mellom samarbeid med vaksne og jamnaldrande. Han viser korleis han oppfattar vaksne som bestemmande, då dei kan seie "*Nå gjør du det!*" (linje 12). Dersom ein jamnaldrande hadde sagt det same, ville han blitt sint (linje 3). Med vaksne må han etterkomme beskjedar på ein annan måte enn med jamnaldrande. Dette knyt han til forskjellen mellom å vera likestilt eller ikkje (linje 2).

I materialet skildrar fleire av ungdommane korleis kommunikasjonen med vaksne er ulik den med jamnaldrande. Respekten for vaksne, saman med at vaksne har betre kunnskap på enkelte felt, påverkar den verbale kommunikasjonen. Elliott og Gresham (1991) nemner det å følgje med og etterkomme læraren sine instruksjonar, som ein av dugleikane under dimensjonen samarbeid. Å vise ekstra respekt i kommunikasjon med vaksne, vert dermed rekna som sosialt kompetent.

Samstundes reknast det å seie frå til vaksne når ein kjenner seg urettvist behandla, som ein sosial dugleik i høve til sjølvhevdning (ibid.). Dette gjev òg vaksne eit ansvar i å møte ungdommane på ein rettviss måte. På denne måten kan dei oppnå gjensidig tillit, noko som er avgjerande i utviklinga av ein god relasjon mellom vaksne og ungdom (Nordahl 2002).

Verbal kommunikasjon og språk er ein vesentleg del av sosial samhandling (Bamberg 2000). Måten ein føreslår løysingar på, ber om hjelp til noko, eller lyttar til andre sine forslag, kan vera avgjerande for korleis eit samarbeid utviklar seg. Undersøkinga viser korleis ungdommane vel å nytte den verbale kommunikasjonen i samarbeid. Ungdommane oppfattar bruk av spørsmål som ein god måte å kommunisere på. I tillegg viser dei til forskjellen mellom kommunikasjon med vaksne og med jamnaldrande. Respekten for vaksne er tydeleg. Dei uttrykker etter mi meining ei god forståing for korleis dei ved bruk av sine sosiale dugleikar kan påverke ulike situasjonar (Youniss og Yates 2000). Spørsmålet vidare vert om ungdommane si gode evne til å kommunisere viser att i deira haldningar til samarbeid. Ser dei nytten av å fungere saman i ei gruppe?

4.1.2 Sjå nytten av kvarandre

Evna til å sjå nytten av kvarandre er ei side ved kategorien samarbeid som dukka opp i kodingsprosessen. Ungdommane hadde tankar om kvifor dei burde arbeide med andre, og kvifor dette var nyttig, lettare og meir moro. Å sjå nytten av kvarandre er ei side ved samarbeid som særleg vert aktualisert i friluftsliv som arena, der konsekvensane av godt og dårleg samarbeid ofte er tydeleg. Når ei gruppe er saman ute i naturen, vil komfort og tryggleik vera avhengig av at gruppa samarbeider og kommuniserer (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000).

Evna til å sjå nytten av eit samarbeid vert omtalt i Elliott og Gresham (1991) si operasjonalisering av sjølvhevdning. Deltaking i aktivitetar og det å melde seg frivillig til å hjelpe andre, er undergrupper av denne dimensjonen. Her meiner eg det ligg tankar om kvifor og korleis ein som gruppe kan løyse ei oppgåve eller ein aktivitet betre enn ein kan åleine.

I datamaterialet er fem av ungdommane inne på forskjellen mellom det å gjere noko åleine og det å gjere ting saman med andre. Fire av desse snakkar om verdien av å vera saman med andre. Det som går att hjå desse fire, er mellom anna ynskjet om å fungere i ei gruppe. Det er kjekkare å gå saman med andre, og oppgåva vert enklare å løyse når ein er saman med andre. Fredrik fortel dette om skituren:

8. Sitat:

- 1) **F:** Men jeg synes det var veldig tungt det siste stykke. Men åsså, jeg tror det kanskje hadde
- 2) gått lettere hvis jeg hadde gått sammen med de andre.

Fredrik meiner skituren vert lettare når ein går fleire saman (linje 2). Av den grunn ynskjer han å vera del av gruppa når dei går på ski.

Tre av ungdommane ser nytten av å løyse praktiske oppgåver saman. Skitur, halde varmen og leike eller hoppe på ski, er døme på slike oppgåver. Bjarte viser mellom anna korleis fire ungdommar heldt varmen i snøhola. Me har snakka om at snøhola var lita, og at han neste gong vil lage den større. Då peikar han på ei positiv side ved at snøhola var lita:

9. sitat:

- 1) **B:** Vi varma jo hverandre opp da. (I: ja) Ved å bare ligge tett inntil hverandre.

Bjarte peikar på korleis samarbeidet var gjensidig positivt for dei fire ungdommane, dei varma kvarandre opp ved å liggje tett. Dei fleste av ungdommane omtalar samarbeid i gruppe som gjensidig positivt for fleire partar. Dette vitnar etter mi meining om god forståing av prosessen samarbeid. Samstundes opnar denne haldninga for vidare praktisering av sosiale dugleikar i eit eventuelt samarbeid.

Ungdommane viser kvifor det er nyttig å løyse oppgåver saman, og korleis dei kan utfylle kvarandre i samarbeidet (sitat 9). Samstundes syner dei korleis dei opplever seg som del av eit gruppefellesskap. Mellom anna svarar Bjarte (sitat 10) at ”*man skal alltid holde sammen*” og ”*man skal jo alltid holde til noen andre egentlig*”, på spørsmål om han har lært noko om det å vera saman med andre på turen:

10. sitat:

- 1) **B:** Om jeg har lært noe om det?
- 2) **I:** Ja, på den turen
- 3) **B:** Nei, jeg har lært at man skal holde sammen, ikke gi opp med en gang.
- 4) **I:** Ja... Kva tenker du på då?
- 5) **B:** Tenker liksom sånn, det er jo bare i lag med hverandre, man skal jo alltid holde til noen andre egentlig.. (I: mmm) jeg har egentlig ikke noe bra svar på det men..

Ungdommane viser internal motivasjon for samarbeid (Tyler og Blader 2000), gjennom deira tankar om fellesskap og gjensidig utfylling av kvarandre. Evna til å sjå nytten av kvarandre, kan på den måten seiast å vera eit avgjerande grunnlag for å oppnå internal motivasjon for

samarbeid. Gjennom denne evna, vil ein igjen få tankar om lojalitet, ansvar, rolle i gruppa og kjensle av å høyre til ei gruppe (ibid.).

Kun ein av ungdommane viser ei haldning om at samarbeid kun er til eiga nytte. Kjetil verkar i motsetning til dei tre andre, i stor grad å fokusere på eiga vinning. Det som har noko å seie er om noko er keisamt eller ikkje å gjere åleine. Dersom aktiviteten er keisam, slik som å gå ein skitur, vil han gå saman med andre. Hopping på ski, eller andre aktivitetar han likar, gjer han like godt åleine. På denne måten viser Kjetil korleis han meiner gruppa hovudsakleg er viktig for eiga vinning. Haldningar og verdiar knytt til gjensidig vinning ut frå ei kjensle av fellesskap, ansvar og lojalitet (ibid.), er ikkje synleg hjå han.

På mange måtar verkar evna til å sjå nytten av kvarandre, vera avgjerande for utfallet av samarbeid. Motivasjonen avheng av denne evna, og samarbeidet avheng av motivasjonen. Ungdommane peikar difor på viktige refleksjonar i høve til samarbeid når dei finn det lettare og meir moro å løyse oppgåver saman i gruppa. Undersøkinga peikar på gode haldningar til samarbeid hjå ungdommane, gjennom deira evne til å sjå nytten av kvarandre. Desse haldningane fungerer som gode føresetnader for vidare samarbeid. Eg vil vidare sjå korleis desse føresetnadane kjem til syne i samarbeidet, gjennom deira måte å dele på oppgåver.

4.1.3 Dele på oppgåver

Å dele på oppgåver viser seg i datamaterialet som ei side ved ungdommane sin evne til samarbeid. Det å dele på oppgåver er viktig for at samarbeid skal fungere. Samstundes er det avgjerande for å fullføre enkelte oppgåver ute i naturen. Eit døme på dette kan vera bygging av snøhole eller oppsetting av telt. Evna til å dele på oppgåver vart, ut frå kodingsverktøya i Grounded Theory (Strauss og Corbin 1998), ei side ved kategorien samarbeid.

Fem av ungdommane fortel korleis dei delte på oppgåvene når dei samarbeidde. Dette knyter dei til praktiske oppgåver på turen. Tre av desse ungdommane låg ute i snøhole eine natta. Dei skildrar korleis dei delte på arbeidet når dei laga denne. Ei typisk utsegn er frå Bjarte i 8. klasse:

11. sitat:

- 1) **B:** (...) Det var jo mye jobb xxx, for vi stod jo på fra med en gang vi kom da. Så gikk en og
- 2) så ordnet der litt, og så ropte neste mann når han ble litt småsliten, sliten liksom sånn at han
- 3) ikke skulle utgjøre xxx seg, så kom en ny en, og så fortsatte det så fortsatte det og så fortsatte
- 4) det.

Bjarte viser korleis deling av oppgåver gjorde samarbeidet meir effektivt. Ungdommane vart fysisk slitne av å grave snøhule (linje 1), og ville bruke lang tid om dei ikkje bytta på å grave. Ungdommane utviklar difor eit system der dei ropar på neste mann for avløyning når dei byrjar å bli slitne (linje 2-3).

Knut skildrar òg kva det tyder at alle gjer ein innsats, og kvifor ein sjølv må arbeide for å vente at andre skal gjere noko.

12. sitat:

- 1) **K:** ehm... Jeg arbeida ganske mye (I: mmm) Så da hadde en vel littegrann med å gjøre at ...
- 2) når jeg arbeida.. Eller vi ble jo enig om at vi skulle bygge snøhule før vi dro opp (I: mmm)
- 3) men når jeg liksom arbeida, så kom jeg bort og sa; "Nå skal du arbeide" Så gjorde de det
- 4) med en gang uten klager (I: mmm), eh... det har vel litt med å gjøre at de kan.. de kan.. har
- 5) ikke så mye å si, siden jeg arbeida, mer enn dem..

Knut nemner sin innsats og rolle som viktig for at andre skal delta (linje 1, 3, 5). Han viser då korleis ungdommane aktivt kan påverke samarbeid gjennom eiga handling (Youniss og Yates 2000). Det at Knut arbeidar like mykje eller meir enn dei andre, gjer at andre i gruppa òg utfører oppgåvene dei blir spurde om.

Å dele på oppgåver er ein føresetnad for at samarbeidet skal fungere og opplevast som positivt. Datamaterialet viser kvifor eit positivt samarbeid avheng av at ungdommane deler på oppgåvene. Ungdom peikar på at arbeidet vert meir effektivt (sitat 11 s 75) når dei deler på oppgåvene. Dei viser òg korleis dei sjølv må gjere ein innsats (sitat 12 s 76) for å forvente at andre skal bidra.

Eg har no presentert tre kategoriar som viser ulike sider ved ungdommane sin evne til samarbeid. Haldningane til samarbeid, viser seg gjennom deira evne til å sjå nytten av kvarandre. Ungdommane si evne til å kommunisere verbalt og dele på oppgåver, viser deira tankar om å praktisere sosiale dugleikar i samarbeid. Funna viser korleis ungdommane samarbeider bra, og nyttar sine sosiale dugleikar i samarbeid med andre. Dette er motstridande med forskning som skildrar ungdom med åtferdsvanskar som lite sosialt kompetente (Gresham og Elliott 1990, Lindberg 1999, Ogden 1995). Eit relevant spørsmål vert difor kva som gjer at ungdom viser denne evna til samarbeid. Kvifor er ikkje ungdommane sine åtferdsvanskar tydelege i høve til deira evne til å samarbeide? Eg har tidlegare presentert korleis åtferd må sjåast saman med det miljøet den førekjem i

(Johannessen 1996, Ogden 2001). Friluftsliv, representert ved ei veker skitur på fjellet, er miljøet i denne samanheng. Praktiseringa av dugleikane innafor samarbeid og refleksjonane knytt til desse, heng difor saman med friluftsliv som sosial læringsarena. Spørsmålet vert difor korleis friluftsliv fungerer som arena for læring og praktisering av samarbeid, med utgangspunkt i dei tre underkategoriane.

4.1.4 Korleis legg friluftsliv til rette for læring av samarbeid?

Ungdommane knyter på ulike vis sine tankar om samarbeid til føresetnadane i arenaen friluftsliv. Somme er tydelege i sine forklaringar av friluftslivet si rolle, medan andre ikkje er det.

Nokre av kvalitetane ungdommane nemner knyter seg til enkelt komponentar i friluftsliv. I høve til samarbeid viser komponentane; fysisk aktivitet, naturoppleving, jamnaldersgruppa og vaksenrolla relevante kvalitetar ved friluftsliv som arena. Desse vil bli presentert før eg ser på kvalitetane som ligg i friluftsliv som heilskap. Ungdommane sine gode evner til å samarbeide på fjellturen dannar grunnlaget for drøftinga.

Fysisk aktivitet

Fokus på fysisk aktivitet gjekk att i ungdommane sine tankar og erfaringar om samarbeid. Ungdommane knyter samarbeid til fysiske, tydelege oppgåver dei utførde på turen. Dette viser korleis aktivitetane legg grunnlag for ei samhandling i friluftsliv. Gjennom dei fysiske oppgåvene og aktivitetane vert ungdommane utfordra til samarbeid i gruppa.

Ungdommane sine tankar om verbal kommunikasjon og deling av oppgåver, knyter seg ofte til samarbeid i fysiske aktivitetar. Mellom anna viser dei korleis dei kommuniserer for å lage eit hopp (sitat 3 s 70), eller deler på oppgåver når dei grev snøhole (sitat 11 s 75 og sitat 12 s 76). Gjennom desse aktivitetane vert samarbeidet utfordra og praktisert. Ungdommane må komme fram til løysingar om korleis dei skal grave snøhola, lage hopp, eller komme seg fram til hytta. Løysing av oppgåvene krev at dei snakkar saman for å bli einige, og deler på oppgåvene for å bli ferdige. På denne måten påverkar den fysiske aktiviteten tema for kommunikasjonen og handlingane i situasjonen. Ungdommane vert utfordra til å ta i bruk sosiale dugleikar knytt til verbal kommunikasjon og deling av oppgåver, gjennom den

avgjerande rolla samarbeidet om fysiske aktivitetar har i friluftsliv som arena (Bischoff 1996a, Tordsson 1993).

Ungdommane verkar oppleve seg sjølv som ein påverkar av samarbeidet (Youniss og Yates 2000), både i måten å kommunisere på, og ved å dele på oppgåvene. Det er i den samanheng viktig at ungdommane er involverte i aktivitetane og har meningsfulle oppgåver å løyse saman. Fysisk aktivitet er i tidlegare undersøkingar skildra som aktivitetar der ungdom opplever fridom, sosial støtte, saman med ei kjensle av å ha ei signifikant rolle. Dette er samstundes stikkord som går att i ungdom sine skildringar av meningsfulle aktivitetar (Sävfenbom 1998).

Ungdommane knyter sine refleksjonar til aktivitetar som å gå på ski, lage hopp, eller byggje og overnatte i snøhole, under kategorien ”sjå nytten av kvarandre”. Dei opplever det meir moro å gå saman med andre. Samstundes opplever dei at ting går lettare om dei er fleire om å løyse oppgåva (sitat 8 s 74). Dette er anten fordi dei snakkar medan dei går og dermed slepp fokus på at dette er slitsomt, eller at det går snarare å byggje ei snøhole når dei er fleire om å grave.

Dei fleste ungdommane opplever samarbeid om fysiske aktivitetar som positivt og fruktbart. Dette er avgjerande for ei vidare praktisering av sosiale dugleikar. Deira positive opplevingar kan opne for eit større ynskje om å ta i bruk sosiale dugleikar og kompetanse. Dette ynskje viser ein gjensidig samanheng mellom sjølvoppfatning og kompetanse (Harter 1998).

Undersøkinga viser korleis fysisk aktivitet i friluftslivet inneheld fleire aktuelle kvalitetar knytt til ungdommane si evne til samarbeid. Når ungdommane er fysisk aktive saman, løyser dei oppgåver gjennom samtale og handling. Samstundes reflekterer dei over samhaldet i gruppa og nytten av å løyse oppgåver saman. I tillegg tek ungdommane i bruk andre måtar å forstå samanhengar på enn kun den kognitive. Dei nyttar kroppen i deira fysiske deltaking, og opnar på den måten for bruk av alle sansane (Tordsson 1996). Eg vil komme nærare inn på korleis naturen òg opnar for bruk av sansane og på den måten påverkar samarbeidet, under drøfting av kvalitetane knytt til naturoppleving.

Naturoppleving

Bjarte fortel korleis gruppa saman kunne motstå kulden betre enn om han var aleine (sitat 9 s 74). Naturen, med sine konsekvensar og opplevingar (Bischoff 1996a, 1996b, Emmelin I: Sjong 1992, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Sjong 1997, Tordsson 1993, Vik og Aaby 1979), påverkar dermed korleis gruppa fungerer og korleis ungdommane løyser utfordringar. Naturoppleving vert difor ei aktuell kjelde til ungdommane sine tankar om korleis og kvifor dei bør fungere som gruppe i ein gjeven situasjon. Opplevingane i naturen opnar for at dei ser nytten av kvarandre i samarbeid.

Trygve nemner naturopplevinga som viktig for at ungdommane samlar seg som gruppe:

13. sitat:

- 1) **T:** (...) Så blir det litt sånn derre, viss du absolutt har et bål da, sånn på natta liksom, så er
- 2) det sikkert mange der som er mørkredde ikke sant. (I: ja) Så du ser jo det sånn.. automatisk
- 3) når vi går på overraskelsesturer (I: mmm) Det er ingen der som går alene ikke sant, siden det
- 4) er mange som er mørkredde, så da liksom samler det seg automatisk ikke sant, uten å tenke
- 5) på det (I: ja). Og begynner å snakke eller finne på ting eller løpe rundt å hoie og skrike
- 6) eller... ja hva det enn måtte være (I: mmm), xxx (gjespar og snakkar på likt)
- 7) **I:** (ler) - det må du seie ein gong til, det skjønnte eg ikkje, (ler)
- 8) **T:** Ja. Pluss at bålet så er det jo litt lys, så du kan se alle sammen. Det er jo finere det enn
- 9) hvis absolutt alle sitter .. kolsvarte og ”Jaja.. så såg jeg liksom.. hvor er du hen da?” (I:
- 10) mmm) Helt der ikke sant.

Trygve viser mellom anna korleis element i naturen påverkar gruppa si samhandling. Han peikar på at mørket og bålet med flammer, fungerer samlande på gruppa (linje 1-4, 8). På denne måten viser han korleis naturen appelerer til ulike kjensler, i denne samanheng frykt for mørket. Forståinga for at det er lurt å halde saman når det er mørkt, vert her forsterka med kjensler frå dei ulike sansane hjå ungdommane. Ute i naturen opplever dei situasjonen med eigne sansar, og reagerer med utgangspunkt i det (Tordsson 1993). Naturen fungerer i dette tilfellet som ein kommunikasjonspart med klare og forståelege konsekvensar (Vik og Aaby 1979).

Konsekvensane i naturen vert òg ein viktig faktor i høve til korleis ungdommane deler på oppgåvene eller kommuniserer verbalt i samarbeid. Dersom dei ikkje arbeider saman for å nå målet på ein skitur, eller ved graving av ei snøhole, vil det få konsekvensar for velværet. Dette er Bischoff (1996a) inne på, når ho hevdar at friluftsliv inneheld situasjonar som grensar mellom leik og alvor. På eine sida er det ein leik å vera fleire saman på skitur, der ein kan finne på mykje artig saman. Samstundes er det eit aspekt av alvor i konsekvensane av å

ikkje fungere saman som gruppe. Ingen kan styre over naturen, og vèret kan brått snu frå sol til snøstorm. Eit slikt vèrskifte tek ikkje omsyn til om gruppa samarbeidar om å komme fram til hytta, eller blir ferdige med snøhola før det blir mørkt.

Ungdommane opplevde ikkje konsekvensar i form av store vèrskifte eller liknande i løpet av veka på fjellet. Grunnen til dette var mellom anna dei vaksne si styring av opplegget, og tilpassing av aktivitetar til vèret og gruppa. Likevel nemner fleire av ungdommane konsekvensane i naturen som del av læringsarenaen. Dette kan tyde på at dei har forståing for heilskapen dei er del av, og at dei opplever å ikkje vera einerådande når dei er i naturen. Naturen vert nær og konkret i høve til eiga meistring, og er eit døme på ein heilskap (Bischoff 1996a, 1996b), der alle sansane vert tekne i bruk (Tordsson 1996).

Jamnaldersgruppa

Gruppa føyer seg inn som sjølvstøtt i ei drøfting av friluftsliv som sosial læringsarena. Den viser òg att i drøftinga av dei tre underkategoriane til samarbeid. Gruppa dannar grunnlaget for refleksjonar og erfaringar knytt til kvifor det er nyttig å samarbeide med andre, korleis ein bør kommunisere verbalt, og kvifor det er lurt å dele på oppgåvene.

Gruppa med jamnaldrande vil vera like sentral om samarbeidet førgår i klasserommet eller ute. Somme trekk går att ved gruppa som del av arenaen friluftsliv. Mellom anna er bruk av små grupper vanleg. Grunnen til dette er korleis storleiken påverkar samhold, fungering og indre liv i gruppa. I små grupper ligg føresetnadane til rette for nære og opne personlege relasjonar mellom deltakarane (Tordsson 1993).

Dersom me knyter dette til ungdommane sine tankar og erfaringar frå samarbeid på turen, viser det at dei ofte snakkar om små grupper. Gruppa er i utgangspunktet lita, då det berre er ni personar, likevel viser det seg at dei fleste aktivitetane og situasjonane dei viser til, skjer i mindre grupper. Fredrik laga hopp med to andre (sitat 3 s 70), og brukte spørsmålet som ein måte å bidra til endring på. Bjarte laga snøhole med fire andre og viste korleis han opplevde det meningsfullt å vera fleire for å halde varmen (sitat 9 s 74). Bjarte og Knut refererte til den same gruppa, då dei fortalde korleis dei delte på oppgåvene i graving av snøhola (sitat 11 s 75 og sitat 12 s 76).

Denne oppdelinga av gruppa var òg noko eg observerte på turen. Kven som gjekk saman, verka likevel til å variere ut frå aktivitet og situasjon. Ut frå oppdelinga av gruppa verkar det som ungdommane opplever det enklare å samarbeide med mindre grupper. Ein av grunnane til dette kan vera deira kjensle av å ha ei signifikant rolle i aktiviteten. Dette viser seg nemleg å henge saman med om ungdommane finn aktivitetar meiningsfulle eller ikkje (Sävfenbom 1998).

Denne bruken og opplevinga av små grupper, stemmer bra med kjenneteikn for trening av sosiale dugleikar. Det går att at gruppene skal vera små, men tilrådingar om antal ungdom i gruppene varierer. Medan Sheridan (1995 I: Merrell og Gimpel 1998) snakkar om fire til åtte ungdom, snakkar Gresham og Elliott (1990, Elliott og Gresham 1991) om grupper på tre til seks. Det avgjerande er uansett at gruppa er stor nok til å representere eit naturleg sosialt miljø, men ikkje så stor at den minner om ein typisk undervisningssituasjon i klassen. Fordelen med små grupper er fleire. Små grupper kan representere eit større miljø gjennom å opne for praktisering, interaksjon og tilbakemelding. På denne måten har det parallellar til naturlege sosiale settingar (Merrell og Gimpel 1998).

Gruppa på ni ungdommar kan, på bakgrunn av drøftinga over, reknast som eit godt utgangspunkt for læring av samarbeid i arenaen friluftsliv. Den vesle gruppa kan bidra til refleksjon og forståing av korleis gruppa fungerer, og erfaring med korleis handling og utsegn påverkar samarbeidet.

Eit anna aspekt ved jamnaldersgruppa, er korleis ungdommane opplever at den endrar seg når gruppa opplever noko saman over tid. Knut svarar fylgjande, då eg spør kva det har å seie for han og gruppa at dei er på fjelltur ei veke:

14. sitat:

- 1) **K:** Det betyr ganske mye for oss. Vi får et sterkere vennskapsbånd.. og.. vi kan stole mer på
- 2) hverandre da liksom og...ja.. Men eh.. Får mer tillit til andre (I: ja) når man mer kjenner
- 3) åssen de er og åssen de samarbeider og sånn (I: ja), om de hjelper deg hvis du faller med
- 4) hunden liksom, hvis de har muligheten for det (I: ja), eller om de bare kjører rett forbi. (I: ja)
- 5) Det har ganske mye å si. (I: mmm)

Knut viser her til stikkord som venskap, stole på og tillit (linje 1-2). På denne måten syner han korleis ungdommane lærer kvarandre å kjenne på andre måtar når dei er ute. Han peikar på korleis gruppa endrar karakter, og opnar for at ungdommane kan bli betre kjende. I tillegg

viser han korleis samarbeidet mellom ungdommane er avgjerande i arenaen friluftsliv (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Tordsson 1993), og korleis dette igjen opnar for nye roller slik at ungdommane får vist sine ulike sider.

Undersøkinga viser korleis ungdomman opplever samarbeid med jamnaldrande annleis enn samarbeid med vaksne. Vaksne framhevar difor ein viktig dimensjon i ungdommane si evne til samarbeid. Eg vil vidare sjå nærare på kva som kjenneteiknar vaksenrolla i friluftslivet, og kva dette har å seie for ungdommane si evne til samarbeid.

Vaksenrolla

Vaksenrolla er i varierende grad nemnt i høve til dei ulike aspekta ved samarbeid. Ingen av ungdommane nemner dei vaksne si rolle i høve til å sjå nytten av samarbeid. Det same gjeld i høve til deling av oppgåver. Grunnen til dette kan vera at dei relevante situasjonane er knytt til samarbeid med jamnaldrande.

Derimot er vaksenrolla eit viktig aspekt ved ungdommane sine tankar om den verbale kommunikasjonen. Ungdommane meiner dei vaksne si rolle legg føringar for den verbale kommunikasjonen. Samtalane med vaksne vert i større grad prega av respekt for ein autoritet (sitat 7 s 72) og ein person med meir kunnskap (sitat 6 s 71), enn samtalar med jamnaldrande.

Dei vaksne representerer eit viktig alternativ og aspekt ved praktisering av kommunikasjonsdugleikar. Samarbeid og kommunikasjon føregår ikkje berre med jamnaldrande og personar som er likestilte, men òg med personar som har ei anna rolle. Det å etterkomme vaksne sine instruksjonar kan i den samanheng vera viktig (Elliott og Gresham 1991). I tillegg opnar dei vaksne sin kunnskap for tilbakemeldingar på ungdommane sine opplevingar. På denne måten spelar dei vaksne ei viktig rolle i å gjere ungdommane medvitne sine handlingar, opplevingar og åtferd. Dette har òg vist seg viktig i læring av alternativ åtferd, der åtferdsendring avheng av bevisstgjerjing og haldningsendring (Lindberg 2001).

Den vaksne si rolle som rettleiar er drøfta og skildra i teori om rettleiing i friluftsliv (sjå Bischoff 1996b, Tordsson 1993). Likevel vil personen som fyller rolla avgjere korleis denne komponenten påverkar den sosiale læringa. Relasjonen mellom vaksne og ungdom vert i den

samanheng viktig (Nordahl 2000). Den fungerer både som føresetnad for positiv kommunikasjon i samarbeid, og som resultat av kommunikasjonen. Ungdommane fortel korleis deira samhandling med vaksne er prega av respekt (sitat 7 s 72), men samstundes tryggleik i at dei kjenner konsekvensane av ulike handlingar. Dei kommuniserer med dei vaksne med kjennskap om kor grensene går, og veit difor korleis dei skal oppføre seg.

Relasjonane til lærarane verkar endre seg når ungdom og vaksne kjem ut i naturen. I arenaen friluftsliv vert ungdommane viktigare og får meir merksemd. Relasjonane mellom lærar og elev veit me igjen påverkar trivselen (ibid.).

Fleire av ungdommane er inne på korleis dei vaksne si rolle vert endra frå klasserommet til fjellturar. Slik oppfattar Knut dette:

15. sitat:

- 1) **I:** (...) blir det meir tid til å snakke med lærarane for eksempel når ein sånn på tur? På fjellet?
- 2) **K:** mmm, her på skolen så er det jo sånn derre, hele tiden så er de opptatt med å snakke i
- 3) telefonen eller med hverandre eller sånn, og på fjellet der er det rolig, der har de ikke.. man
- 4) må ikke planlegge til hva hva vi skal gjøre om vi skal.. ta å... ha fellefriminutt og (I: mmm)
- 5) sånne greier.

Knut fortel korleis dei vaksne har meir tid til å snakke og sjå han, når dei er på fjellet (linje 3). I friluftsliv som arena, vert dei vaksne dermed tydelegare for ungdommane, fordi mange forstyrrende element som telefon og møter er borte (linje 2-4).

Knut viser òg korleis endringa av miljø saman med naturen som kontekst, gjev han betre mulegheit til å snakke med lærarane. På denne måten viser han korleis fleire komponentar; miljøendring, naturoppleving og vaksenrolla, saman dannar ein arena som opnar for praktisering av hans sosiale dugleikar knytt til samarbeid med vaksne. I tillegg peikar han på korleis friluftsliv som arena er betre eigna for sosial praktisering enn klasserommet. Dette gjer det interessant å sjå nærare på korleis ungdommane opplever heilskapen som ligg i friluftslivet.

Heilskapen i friluftsliv

Eg har no kommentert kvalitetar knytt til dei ulike komponentane i friluftsliv. Avslutningsvis vil eg drøfte friluftsliv som heilskap, i høve til læring og praktisering av samarbeid. Kva kvalitetar har friluftsliv som heilskap for refleksjon og praktisering av dugleikar innan

samarbeid? Dette vil eg svare på ut frå dei presenterte og drøfta resultatane, saman med enkelte nye bidrag der ungdommane sjølv viser til heilskapen i arenaen friluftsliv.

Komponentane i friluftsliv viser korleis dei på ulike måtar legg til rette for og påverkar samarbeidet. Verbal kommunikasjon og evne til å dele på oppgåver vert påverka av oppgåva som skal løysast, konsekvensar og opplevingar som følgjer av samarbeidet, og jamnaldrande og vaksne si rolle i arenaen. I tillegg viser ungdommane korleis komponentane i friluftsliv utfordrar haldningar til samhandling og samarbeid. Deira evne til å sjå nytten av kvarandre i eit samarbeid vert på denne måten utfordra. Saman dannar komponentane viktige bidrag til korleis friluftsliv fungerer som arena for læring og praktisering av samarbeid.

Ulike komponentar kan òg saman tydeleggjere andre kvalitetar ved arenaen friluftsliv. Eit døme på dette er knytt til korleis vaksenrolla berre var tydeleg i ungdommane sine verbale kommunikasjonsdugleikar. Ungdommane treng med andre ord ikkje vaksne si tilbakemelding for å sjå nytten av eit samarbeid i friluftsliv (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000). Den umiddelbare responsen gjennom konsekvensar i naturen, vert avgjerande (Vik og Aaby 1979, Emmelin I: Sjong 1992). I friluftsliv kan dei naturlege konsekvensane erstatte tilbakemeldinga frå vaksne. Dette er særleg viktig i arbeid med ungdom med åtferdsvanskar, som ofte har dårleg erfaring med autoritetar. Gjennom erfaringar i naturen kan dei lære personleg og sosial ansvarlegdom. På denne måten kan dei ikkje skulde på andre enn seg sjølv eller gruppa, dersom dei vert kalde når snøhøla ikkje vert ferdig (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000).

Friluftsliv som heilskap inneheld dei presenterte komponentane, men representerer likevel meir enn summen av desse. Når ungdommane snakkar om bakgrunnen for læring eller opplevingar, er det ofte friluftsliv som heilskap dei snakkar om. Knut skil arenaen friluftsliv frå andre arenaer på ein god måte. Samstundes knyter han samarbeid saman med den arenaen det førekjem i. Han nemner fleire sider ved friluftslivet som han meiner er viktig for samarbeidet mellom ungdommane.

16. sitat:

- 1) **K:** Det er definitivt noe annet å være på fjellet. Det er liksom det med samarbeidet.. På
- 2) Danskebåten da hadde vi bare wræ, ouæ.. (Lagar lydar) spillemaskin.. eh.. noen kanskje blitt
- 3) fulle.. noen ryker på dekk og..liksom, det hadde ikke vært sånn sosialt, sånn som de
- 4) mulighetene som er på fjellet (I: mmm) om at vi kan ha det koselig (I: mmm), vi kan gå på
- 5) skitur, vi kan eh... kan sitte rundt peisen, kan lage bål, vi kan dra på tur.. (I: mmm)
- 6) Mulighetene er store, Danskebåten er det bare xxx den ene vært på bar og.. (I: mmm) Se på

- 7) gamlinger danse (I: ja.. ler..) de tørr ikke å danse selv (I: ler, ja sant) Så jeg sier at det er en
- 8) definitiv stor forskjell. (I: mmm, ja)

Knut snakkar her om mulegheitane han opplever på fjellet. Han nemner fleire sider ved friluftslivet som går på ro og oppleving i naturen; ”*ha det koselig*”, ”*sitte rundt peisen*”, saman med det aktive aspektet ved friluftsliv; ”*gå på skitur*” og ”*dra på tur*”. Alt botnar i naturen som rame. Han startar i tillegg utsegna med å vise til samarbeidet på fjellet som det spesielle ved arenaen. På denne måten oppsummerer han på ein god måte essensen i korleis friluftsliv og samarbeid kan sjåast saman; ”*Det er liksom det med samarbeidet...*”.

Knut tydeleggjer funksjonsfellesskapet (Bischoff 1996a, Tordsson 1993) i friluftsliv. Gruppa har ein funksjon når dei er på fjellet. Ungdommane må saman løyse oppgåver i små, intense grupper. Friluftsliv utgjer ein særskild sosial arena, der samarbeid og kommunikasjon er essensielt for tryggleik og komfort (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000). Tankar om og praktisering av samarbeid kjem på den måten til uttrykk.

Knut viser vidare korleis friluftsliv som arena legg til rette for verbal kommunikasjon:

17. sitat:

- 1) **I:** Snakker de meir i lag når de er på sånn tur?
- 2) **K:** Ja. Kan si.. La oss ta opp Danskebåten igjen. Danskebåten hadde alle sammen løpt rundt
- 3) og...spilt, la oss si masse automater og sånn, mens på fjellet der er det noe med de
- 4) mulighetene vi har å gjøre og.. Vi har liksom, det har ikke noe... spillemaskin som vi kan
- 5) spille på i det hele tatt, det er ikke noen i milsomkrets liksom (I: nei).. da har vi liksom ikke
- 6) noe valg enn å snakke (I: nei)

Med denne utsegna viser Knut korleis komponentane i friluftslivet ikkje kan stå aleine. Miljøendring avheng av kva miljø ein endrar til. Danskebåten er ei miljøendring for Knut, men inneheld ikkje dei same kvalitetane som ein fjelltur (linje 2-4). Aspektet med natur og aktivitet er for han avgjerande for at miljøendringa fører til meir samarbeid, og i denne samanheng verbal kommunikasjon med jamnaldrande. ”*På fjellet der er det noe med de mulighetene vi har å gjøre*” (linje 3-4).

Knut peikar i tillegg på korleis friluftsliv representerer eit alternativ til det kommersielle og materielle samfunnet (Bischoff 1996a). Det er ikkje spelemaskinar i nærleiken (linje 5), og ein har ikkje anna val ”*enn å snakke*” (linje 6). Alternative sider vert tilgjengeleg i friluftslivet, gruppa og det sosiale i den vert ei av desse.

Undersøkinga viser korleis ungdom med åtferdsvanskar kan ha gode dugleikar innafør samarbeid. Ungdommane viser positiv verbal kommunikasjon, dei ser nytten av kvarandre, og deler på oppgåvene i ulike typar samarbeid. Dei tek med andre ord i bruk sine sosiale dugleikar i møte med utfordringar i arenaen friluftsliv. Dette vil seie at friluftsliv representerer eit alternativt miljø, der ungdommane ynskjer å samarbeide med andre. Dei møter nye premisser for samarbeid gjennom andre roller og relasjonar, både i møte med jamnaldrande og vaksne. Gruppa er lita, og gjev kvar enkelt ei aktiv og sentral rolle, medan dei vaksne vert tydelegare og meir tilgjengelege. Samhandlinga i friluftsliv føregår ofte ut frå fysiske aktivitetar, noko som opnar for samarbeid på fleire nivå, der ungdommane kan vise sine sterke sider. Naturen, med sine konsekvensar og opplevingar, gjev tydeleg tilbakemelding på korleis samarbeidet fungerer. På denne måten avheng friluftsliv av samarbeid (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, Tordsson 1993), samstundes som det fordrar tankar og haldningar om samarbeid med andre.

Eg vil vidare sjå kva ungdommane seier om empati, for å utfylle omgrepet sosial kompetanse og dermed betre mitt grunnlag for å drøfte friluftsliv som læringsarena for sosial kompetanse.

4.2 Empati

Empati viser viktige sider ved ungdommane sine sosiale dugleikar, og er dermed avgjerande for deira sosiale kompetanse. I denne samanheng har eg valt å knytte to underkategoriar til kategorien empati (Figur 3 s 50). ”Evna til å bry seg om andre” viser til den emosjonelle sida ved empati, medan ”evna til å forstå andre” viser til den kognitive sida. Denne hovedinndelinga finn eg att i litteratur på området (Cliffordson 2001), og den passar bra til datamaterialet. Eg vil vidare presentere kvar av underkategoriane for seg, og sjå kva ungdommane seier i høve til sine evner til å bry seg og forstå andre. Avslutningsvis nyttar eg presentasjonen som grunnlag for å drøfte kva kvalitetar friluftsliv som arena har for læring og praktisering av empati.

4.2.1 Evna til å bry seg om andre

Evna til å bry seg om andre, speglar den emosjonelle sida ved empati. Når Elliott og Gresham (1991) snakkar om empati, rettar dei fokus mot den emosjonelle delen. Aktiv lytting og positiv tilbakemelding er stikkord i den samanheng. Ei side ved å lytte aktivt er evna til å vise omtanke for andre når det hender noko trist (ibid.). Det er ein føresetnad for aktiv lytting å bry seg om det andre uttrykker og vise dette verbalt eller non-verbalt i samhandling. Positiv tilbakemelding handlar på andre sida om å vise at ein set pris på nokon verbalt eller non-verbalt (ibid.). Det å gje kompliment og motivere andre meiner eg er del av den positive tilbakemeldinga.

I intervjuet snakkar ungdommane mykje om det å bry seg om andre. Observasjonar frå fjellturen gav meg mange situasjonar som kunne konkretisere spørsmåla om empati. Fleire av ungdommane var mellom anna opptekne av å motivere andre, ved hjelp av å gje kompliment. Dei eg ikkje såg gje kompliment eller motivere andre, blei førespegla situasjonar frå turen kor det kunne vera aktuelt å motivere andre. På denne måten kjende dei fleste seg att i spørsmåla, og kunne knytte mange tankar til eigne og andre si evne til å bry seg.

Vidare vil eg presentere datamaterialet ut frå ungdommane sine tankar om kvifor dei gjev kompliment til andre, korleis og kvifor dei motiverer andre, og til sist deira generelle evne til å bry seg om andre jamnaldrande og vaksne.

Kvifor gjev ungdommane kompliment?

Alle så nær som to ungdommar snakkar om det å gje kompliment til andre. Dei viser til situasjonar der dei anten gjev kompliment direkte i situasjonen, eller indirekte gjennom å fokusere på kva andre kan. Det er vanskeleg å finne eit felles svar på kvifor ungdommane gjev kompliment til andre. Grunngevinga for dette varierer mykje. Gjennom presentasjonen og drøftinga av dei ulike utsegna, dannar ungdommane mønster og nyansar i tema.

Tre av ungdommane snakkar om grunnlaget for komplimenta. Dei nemner mellom anna korleis dei legg merke til andre si meistring. Fredrik viser eit døme på dette. Han svarar slik når eg spør om han har lært noko om seg sjølv på turen:

18. sitat:

- 1) **F:** (...) Eh, jeg har vært på sånn klassetur og sånn, også jeg føler at jeg kjenner meg godt
- 2) ganske selv. Men, det er jo morsomt å se atte andre greier det like bra som meg og sånn. Det
- 3) er jo fint å se det og.

Fredrik er svært oppteken av å bli lagt merke til, og kan godt spørja etter kompliment om han har gjort noko han synes er bra. Likevel evner han å snakke positivt om andre si meistring (linje 2). Dette viser etter mi meining ei evne til å bry seg om andre, gjennom å snakke positivt om dei (Elliott og Gresham 1991).

Ungdommane viser ulike tankar om kva som er vanleg i gruppa. Dei fleste meiner det vert gjeve mykje kompliment, medan Bjarte meiner det vert gjeve lite kompliment. Då eg seier at eg syntes dei var flinke til å gje kvarandre kompliment på turen, og spør om dette er noko dei gjer til vanleg, svarar Bjarte:

19. sitat:

- 1) **B:** Neeei. Det blir jo liksom eh. Vi sier jo nesten aldri noen komplimenter til hverandre, det
- 2) blir vel mer sånn drittsslenging, men noen av oss vi sier jo fine komplimenter til hverandre
- 3) og. Det er for det meste hyggelige komplimenter (I: mmm).

Bjarte oppfattar det ikkje som om ungdommane gjev mykje kompliment til kvarandre (linje 1), han synes det er mest ”drittsslenging” (linje 2). Denne utsegna står i kontrast til kva Ola svarer på eit liknande spørsmål. Ola meiner nemleg at alle gjev kompliment til alle.

20. sitat:

- 1) **O:** Alle gidde komplimenter til alle.
- 2) **I:** Er det, syns du det er viktig?
- 3) **O:** ah, det kanskje det.
- 4) **I:** Syns du det er kjekt å få kompliment sjølv eller?
- 5) **O:** Tenkte ikke så mye over det, for jeg var så sliten.

Det verkar som Ola meiner komplimenta har lite å seie for han eller andre (linje 3 og 5), når alle gjev kompliment til alle (linje 1). I denne samanheng verkar Ola å finne lite samsvar mellom handlingar og kompliment. Komplimenta er noko alle gjev til alle, og blir dermed berre ein måte å snakke på, utan reell bakgrunn. Skaalvik og Skaalvik (1996) skriv at dersom ros skal ha ein motiverande og forsterkande funksjon, må ungdommane sjå rosen som eit resultat av eigen innsats. Kompliment for å ha utført lette oppgåver, eller kompliment i

situasjonar der dei sjølve ikkje oppfattar at dei har gjort ein god innsats, treng difor ikkje bli oppfatta som positivt av ungdommane.

I motsetning til Ola, som meiner komplimenta har lite å seie, snakkar Trond og Per positivt om det å gje kompliment. Dei meiner begge det har mykje å seie både å få og gje kompliment, men dei grunngjev deira kompliment ulikt. Trond seier det slik:

21. sitat

- 1) **T:** Jeg sa det til Bjarte, så sa jeg det til Fredrik, så sa jeg det til Trygve... (I: mmm) at de var
- 2) gode på langrennsski
- 3) **I:** Ja, kvifor seier du det då?
- 4) **T:** Fordi de er gode.

Trond gav kompliment til dei som var flinke (linje 4), fordi dei fortente komplimentet. Han fokuserer mykje på andre sine resultat og evner under heile intervjuet, og samanliknar seg sjølv med desse. I denne samanheng vert sosial samanlikning og konkurranse aktuelle stikkord (Skaalvik og Skaalvik 1996). Konkurranse forsterkar positive effektar av suksess, og negative effektar av nederlag (Ames og Ames 1981 I: Skaalvik og Skaalvik 1996). Trond fokuserer her på dei positive effektane av samanlikninga. Han viser evna til å sjå positive sider hjå andre og gjev dei kompliment for dette. Samstundes dannar utgangspunktet i konkurranse og sosial samanlikning ei bakside, nemleg hans eiga oppleving av å ikkje klare noko like bra som andre. Då dette skjer i ein konkurransefri arena er dette eit paradoks. Denne drøftinga vil eg komme nærare tilbake til under vurderinga av friluftsliv som arena for læring og praktisering av empati (kap 4.2.3).

Per forklarar kvifor han gjev kompliment på ein annan måte enn dei andre. Han seier han gjev kompliment for å vera snill.

22. sitat:

- 1) **I:** Så seier du at ”så flink du er Janne, så flink du er til å gå på ski”
- 2) **P:** mmm
- 3) **I:** Kvifor sa du det?
- 4) **P:** For å være snill, og... hu selv sier at hun ikke kan gå på ski (I: ja), og det gjør hun jo.

På denne måten verkar Per til å ha fullt fokus på den han gjev komplimentet til. Han vurderer ikkje prestasjonar eller personar, men seier det for å vera snill, og fordi Janne skal oppleve at ho kan noko (linje 4).

Undersøkinga viser korleis ungdommane har ulik oppfatning av grunnlaget for eit kompliment. Denne variasjonen mellom ungdommane viste seg òg på fjellturen, då somme gav mykje kompliment og var opptekne av korleis andre i gruppa hadde det. Andre igjen gav sjeldan kompliment, og var opptekne av å vise seg sjølv dersom andre fekk kompliment. Mønsteret med kven som gjorde kva viser att i intervjumaterialet. Det som går att i undersøkinga er ungdommane si evne til å gje kompliment og oppmuntre kvarandre. Dei evner òg å vurdere når andre treng positiv tilbakemelding. Spørsmålet vert vidare om ungdommane nyttar denne evna for å motivere andre.

Kvifor og korleis motiverer ungdommane andre?

Det å motivere andre kan òg sjåast i høve til det å gje positiv tilbakemelding. Elliott og Gresham (1991) nemner dugleiken; å vise at du set pris på nokon på non-verbale måtar, under positiv tilbakemelding. Det å motivere andre på skitur, meiner eg er ein måte å vise at ein set pris på nokon non-verbalt og verbalt.

Tre av ungdommane skildrar korleis dei ville motivert ein medelev dersom han ikkje orka å fullføre skituren. Trygve gjev eit svar som famnar hovedpunkta hjå desse tre:

23. sitat:

- 1) **T:** Da ville jeg først sagt, hvorfor i all verden vil du ikke gå mer. ”Ja, jeg er så sliten, og..”
- 2) alt dette her. Så ville jeg sagt... eh.. du ser Steinbu der oppe, der omtrent mja.. så langt... det
- 3) er fra.. Så måtte jeg tatt noe som han gjør hver dag for eksempel å gå herfra til... Litlos
- 4) stasjon (I: mmm) Eller ikke herfra fra skolen da, men hjemme fra meg eller altså.. (I: ja) Ett
- 5) eller annet sånt noe ikke sant, det syns jeg ... eller ”det er omtrent så mye som du går i løpet
- 6) av hele timen når du er hjemme ikke sant (I: mmm) Dette her tar vi på... under et kvarter.”
- 7) Og hvis en ikke hadde reagert noe da, så ville jeg begynt å gå liksom, jeg ville ikke gått på
- 8) ordentlig da, men jeg ville bare ha gått mot dit vi skulle (I: mmm) Steinbu, og... sånn..eh
- 9) mast litt på han, når jeg stod lenger oppi der (I: mmm). Og viss han da ikke kom, så ville jeg
- 10) gått tilbake, så ville jeg ha sagt..eh..”Du, nå må du høre her. Nå er vi så kort opp til Osbu, du
- 11) har jo gått halvvegs”.. eller.. hvor som helst, eller ja.. et eller annet sånt noe, hvor vi nå enn
- 12) var (I: mmm) ”Og tenk deg når vi kommer opp, så er vi de første, så da får vi de beste
- 13) sengeplassene. Eh... visst du setter deg ned nå så begynner du å fryse...” eh sånne ting.

Alle seier dei ville prøvd å overbevise medeleven verbalt til å fortsetje (linje 2-6).

Argumentasjonen dei ville nytta er samanliknbar. Mellom anna er bruk av konsekvensane i naturen gjennomgåande. Samanlikning av kjende strekningar (linje 3-6) og kulden på fjellet (linje 13) er ting som går att. I tillegg ville dei fysisk prøvd å fått med seg medeleven til ei

viss grad. Dei verkar alle å ha problem med å fortsetje å gå, og tru han kjem etter av seg sjølv.

Knut nemner ein annan måte å gje medelevar motivasjon når dei er ut på tur:

24. sitat:

- 1) **K:** Nei jeg.. for eksempel (I: ja) ehm...Person A, sier vi, kjører nedover bakken, også person
- 2) B, som er meg (I: ja), eller hvem som helst andre, som er ganske erfaren på ski. Han for
- 3) eksempel legger seg ned, og tryner, og... må være sikker på at den andre ikke har gjort det.
- 4) For da bygger han opp selvtilliten, og... det er eh... det har noe med å gjøre at.. Å, jeg klarte
- 5) å gjøre det bedre enn han som er flinkere enn meg, (I: mmm) og da er jeg ganske flink (I: ja),
- 6) viss jeg ikke klarte å tryne, så det gjorde jeg med disse personene liksom. (I: mmm) Nevner
- 7) ikke navn.
- 8) (seinare i intervjuet:)
- 9) **K:** Det er det jeg mener liksom... man må også.. må ikke bare eh.. gå på tryne for at andre
- 10) skal klare seg fint. (I: nei) Man må liksom eh... liksom; "Kom igjen nå, dette klarer du
- 11) liksom" Gi et lite dytt, på en måte et... psykisk dytt

Knut viser korleis han kan motivere andre ved å bruke seg sjølv aktivt. Han let som han trynar på ski for at andre skal kjenne at dei meistrar (linje 3-5), og han motiverer verbalt (linje 10-11).

Ungdommane viser forståing for at dei kan påverke situasjonar gjennom eiga åtferd (Youniss og Yates 2000). Korleis dei oppfører seg non verbalt og verbalt verkar inn på korleis andre har det. Dette viser både ei forståing for korleis ting heng saman, og ei evne til å bry seg om andre (sitat 23 s 90 og 24 s 91).

Korleis ungdommane vel å motivere og hjelpe andre botnar i tankar om kvifor dei motiverer. Knut viser kvifor han meiner det er viktigare å motivere andre når han er på tur, enn å ta omsyn til seg sjølv.

25. sitat:

- 1) **K:** ehm...eh.. det er litt vanskelig siden at jeg.. jeg var jo en av disse som er litt god på ski.
- 2) (I: ja), så jeg var nødt til å hjelpe de andre littgrann med å stå på ski, så jeg tenkte vel
- 3) egentlig ikke så mye om atte... om atte ..jeg var.. om jeg hadde tenke.. hadde liksom klart
- 4) noe. Fordi at jeg hjalp mest de andre fordi.. det er viktigere at de klarer seg, enn meg. Jeg
- 5) kan jo.. jeg kan jo bare ta bussen og gå på ski jeg. (I: mmm) Men... de andre har liksom ikke
- 6) den motivasjonen til å gjøre det. (I: nei) Så jeg prøver å gi dem den.

Knut viser korleis han prioriterer å ta vare på andre og motivere dei, framfor å fokusere på seg sjølv. Han meiner det ikkje er så viktig med han (linje 4), fordi han likar å vera ute, og

klaras å komme seg ut på eiga hand (linje 5). På denne måten hevar han seg over dei andre. Samstundes viser han ei evne til å bry seg om at dei andre har det bra når dei er på tur.

Det kan vera vanskeleg å finne bakgrunnen for slik hjelpande eller motiverande åtferd. Det ein derimot veit er at empatiske utfordringar kan vera prososiale motiv (Hoffmann 2000). Dette kan vera ein av grunnane til at ungdommane meiner det er viktig å motivere andre, når dei opplever at andre ikkje trives eller er slitne.

Ungdommane viser gode evner til å gje kompliment og motivere andre. Dei nyttar òg denne evna på turen. Eg vil vidare sjå på ungdommane si generelle evne til å bry seg om andre.

Generell evne til å bry seg

Datamaterialet inneheld utsegner som viser ei generell evne til å bry seg om andre, som ikkje knyter seg til motivering eller kompliment. Dette gjeld særleg situasjonar der ungdommane gjer ein innsats som gagnar andre. Døme på dette kan vera når ungdommane byggjer snøhola større for at alle skal få plass. Eit anna døme er Trygve sine grunnar for å overraske alle med karamellpudding til frukost:

26. sitat:

- 1) **T:** (...) Jeg hadde først tenkte til å bare ta den karamellpuddingen som var der, og bare gi til
- 2) Berg, men så tenkte jeg sånn, det blir litt sånn urettferdig da, sånn... i og med at studenter
- 3) også var med xxx, og Øystein Jonsen, og da blir det nok til alle oss fire fem, eller hva det
- 4) nå enn er for noe. Fem eller sånn. (I: ja) Men,.. da hadde de andre også hatt lyst på
- 5) karamellpudding.. nei sjokolade/karamellpudding (I: ja) Så da bare kjøpte jeg en sjokolade
- 6) og en karamellpudding til. (I: ja) Enkelt og greit.

Denne situasjonen skjedde til frukost ein av dagane på turen: Trygve var tydeleg oppteken med noko onsdag kveld. Klokka 09.00, torsdag morgon, gjekk han på butikken, og kom like etter tilbake med ein stor kasse. Han hadde vore på butikken dagen før, og spurt korleis han kunne lage karamellpudding. Butikkdama føreslo då at ho skulle lage karamellpuddingen, og at han kunne komme å hente den torsdag klokka 09.00. I tillegg til dei to karamellpuddingane ho hadde laga, kjøpte han vanleg karamell- og sjokolade pudding, slik at det var nok til alle. Dette planla han utan at andre i gruppa, eller dei vaksne, var klar over det. I tillegg betalte han for alt sjølv. Karamellpudding er favoritt desserten til ein av lærarane (memo 27.09.03).

Kommentaren hans ”*Enkelt og greit*” i siste linje, må difor sjåast i høve til all denne organiseringa, og tanken bak denne. Eg meiner han gjennom denne handlinga, syner ei evne til å bry seg om korleis andre har det. Samstundes har han lite fokus på eiga vinning gjennom måten han snakkar om det på. Dette stemmer bra overeins med korleis den empatiske evna fører til at han spontant kan uttrykke kjensler, og samstundes non-verbalt uttrykke haldningar i samhandling (Cliffordson 2001).

Alle utsegner knytt til evna å bry seg om andre, har så langt bakgrunn i samhandling mellom dei jamnaldrande i gruppa. Per har likevel knytt denne evna til samhandling med vaksne, og viser korleis han òg evner å bry seg om korleis vaksne har det. Situasjonen er frå skituren opp til turisthytta, då han vart svært sliten, og hadde mest lyst til å setje seg ned.

27. sitat:

- 1) **P:** Nei, men jeg tenkte litt på dere, og sånn at dere ikke måtte stå her, og gå ned å sjekke
- 2) åssen det går og sånn vet du..
- 3) **I:** Åja, ja.. du synes det var litt greit...
- 4) **P:** Berg pleier alltid å stoppe hvis det skjer noe, hvis man ikke orker eller sånt noe. Så blir
- 5) han der helt til man begynner å gå. (I: ja, mmm) Det blir jo kjedelig for Berg.

Per viser ei forståing og emosjonell fokus i høve til vaksne; ”*jeg tenkte litt på dere*” (linje 1). Han visste korleis dei vaksne ville reagere (linje 4), og tok omsyn til det. Ungdommane vil ofte ha lettare for å vise at dei bryr seg om jamnaldrande, enn om vaksne. Per viser difor ein viktig dimensjon ved det å bry seg om andre i dette tilfellet.

Undersøkinga viser at ungdommane generelt er opptekne av korleis andre har det, og bryr seg om andre i gruppa. Deira evne til bry seg om andre kjem til uttrykk gjennom bruk av kompliment, ulike måtar å motivere på, hjelpe andre, og gjennom deira refleksjonar om ulike handlingar. Sjølv om dette varierer frå person til person, verkar dei fleste opptekne av andre og ynskjer å vise dette gjennom handling. Empatien syner seg på denne måten gjennom prososial åtferd (Grusec, Davidov og Lundell 2002, Hoffmann 2000).

Ungdommane sine prososiale handlingar kan òg vera eit uttrykk for ei forståing for andre menneske. Eg vil vidare sjå på ungdommane si evne til å forstå andre.

4.2.2 Evna til å forstå andre

Evna til å forstå andre er knytt til den kognitive delen av empati omgrepet (Cliffordson 2001). Det vil seie ungdommane sin evne til å ta andre sitt perspektiv, gjennom å lese kroppsspråk og liknande. I tillegg er det å forstå samanhengar mellom bakgrunn og handling eit aspekt ved denne evna.

Den kognitive sida ved empati kan grunnleggjast i den sosial kognitive læringsteorien. Teorien byggjer på ei forståing av læring og åtferd som avheng av samanheng mellom stimuli, individet sine tankar og forståing, respons og konsekvensar (SORC-modellen; Gresham og Elliott 1990). For å lære sosial kompetanse avheng ungdommane difor av å forstå samanhengar, der dei kan setje eiga og andre si åtferd inn i system. Dersom dei ikkje klarar dette, vil dei ha vanskar med å vurdere kvifor ein reaksjon er betre enn ein annan i ulike situasjonar. Den kognitive sida ved empati vert i høve til Gresham og Elliott si tilnærming, dekkja under vurderingsaspektet, som skil sosial kompetanse frå sosiale dugleikar (Gresham 1986).

Eg vil vidare sjå korleis ungdommane forstår andre, og deira refleksjonar rundt dette. I framlegginga ser eg først på deira evne til å ta andre sitt perspektiv, før eg går vidare på korleis dei forstår samanhengen mellom bakgrunn og handling.

Tek ungdommane andre sitt perspektiv?

Ei av sidene ved den kognitive delen av empati er å lese andre og ta andre sitt perspektiv (Cliffordson 2001). Eg valde å ta utgangspunkt i aktuelle situasjonar frå turen, for å tydeleggjere ungdommane si evne til å lese andre. Leikeslåssing gjekk att i denne gruppa, særleg når dei var ute i naturen. Dette er ein passende aktivitet å knyte til ungdommane si evne til å vurdere og forstå andre, då leikeslåssing ofte vippar mellom leik og alvor for unge med åtferdsvanskar (Smith 1989, Pellegrini 2002). Klarar dei å ta andre sitt perspektiv i leikeslåssing? Klarar dei å vurdere når dei må gje seg for å unngå slåssing, og når den dei leikeslåss med synes at nok er nok? Leikeslåssing var ein kjend situasjon for alle. Alle var ikkje like aktive i leikeslåssinga på fjellet, og somme meinte dei hadde leikeslåss lite på turen. Likevel var det ein situasjon alle kjende att og snakka om.

I datamaterialet vurderer alle ungdommene forskjellen på leikeslåssing og reell slåssing. Kroppsspråk, stemmebruk, humør og ”uttrykket” er svara som går att. Trygve representerer i denne samanheng mengda gjennom si utsegn. Då eg spør han korleis han merkar at det er leik og ikkje slåssing dei driv med, svarar han slik:

28. sitat:

- 1) **T:** Merker det på stemmebruk da og sånn... Det er litt sånn vanskelig å forklare alt dette her
- 2) sånn, uten at en liksom er i en sånn situasjon akkurat nå, eller har akkurat vert der.
- 3) **I:** Ja, det skjønner eg
- 4) **T:** Det er eh... stemmebruken blir liksom annerledes, i stedet for litt sånn..., det kan godt
- 5) være høy, men du hører jo forskjell på nå enn; ”Faen ta deg, nå blir jeg så jævlig
- 6) forbanna...” (kraftig stemme) Helt der ikke sant. (I: mmm) Stemmen blir liksom bare
- 7) annerledes, mye mer sånn aggressiv. Da liksom... xxx fant et sete...
- 8) **I:** Ja, så når ein slåss så blir det meir aggressivt?
- 9) **T:** Ja, det er mye mer sånn skriking, og en kan se det på kroppsspråket og ansiktsuttrykk og
- 10) ... ja, du kan liksom sile ut hvem av de som kommer til å begynne å slåss først. (Latter) det
- 11) er ikke noe vanskelig. (I: nei? Ler)

Trygve nemner stemmebruk (linje 1, 4, 6-7), skriking (linje 9), kroppsspråk (linje 9) og ansiktsuttrykk (linje 9) som avgjerande for si vurdering av korleis andre tenkjer og reagerer. Dette er stikkord alle ungdommane er innom, anten eit eller fleire av dei. I tillegg vert humør nemnt som ein faktor å vurdere ut frå.

Ungdommane nemner viktige kriterier som grunnlag for deira forståing. Dei viser korleis dei tek andre sine signal, og skil konflikt frå leik gjennom fokus på stemmebruk, ansiktsuttrykk og humør (Smith 1989). På bakgrunn av dette meiner eg ungdommane ofte har ei god forståing for kva dei skal sjå etter for å forstå andre. Eit aktuelt spørsmål er i den samanheng om dei klarar å nytte denne forståinga i situasjonar der dei sjølve deltek. Mellom anna observerte eg leikeslåssing som måtte avsluttast av vaksne, og konflikhtar i etterkant av leikeslåssinga. Observasjonane gjer at eg meiner ungdommane har vanskar med å nytte si forståing i ein reell situasjon. Dette vert støtta av undersøkingar, som viser at ungdom med åtferdsvanskar i 28% av tilfella går frå leik til slåssing (ibid., Pellegrini 2002). Dette kjem eg nærare inn på under presentasjonen av ungdommane sin sjølvkontroll (sjå kap 4.3).

Leikeslåssing er som nemnt eit aktuelt utgangspunkt for ungdommane si evne til å ta andre sitt perspektiv. Likevel inneheld denne situasjonen mange uskrevne reglar som ligg til grunn for leiken (Smith 1989). Reglane kan gjere det lettare for ungdommane å tolke andre sitt kroppsspråk. I tillegg kan tolkinga bli vanskelegare då dei ofte er svært involverte i leiken,

og av denne grunn kan bli veldig oppgira. Dette vil ofte ikkje lette forståing og handling ut frå korleis dei tolkar andre.

Eg vel å ta med andre aktuelle situasjonar i analysen, for at perspektivtaking ikkje berre skal handle om leikeslåssing. Skituren er eit døme på ein situasjon der ungdommane tek andre sitt perspektiv. Då snakkar dei om kva dei har vurdert og korleis dei har kome fram til ei forståing. Kroppspråk går òg att i desse forklaringane. Per fortel mellom anna korleis han gav kompliment til ei jamnaldrande på turen, fordi han såg ho var sliten. Då eg spør korleis han kunne sjå at ho var sliten svarar han slik:

29. sitat:

- 1) **P:** ...man blir slapp, og holder på å falle noen ganger og orker nesten ikke å reise seg opp og
- 2) sånt noe (I: ja) hvis man faller
- 3) **I:** mmm. Ein ser det liksom på heile...
- 4) **P:** mmm, man ser det på åssen man går på ski og. Hvis man er sånn vinglete, og gidder så
- 5) vist å løfte stavene vet du, (I: ja) da er man sliten (I: ja). Sånn som jeg var i fjor (I: ja..ler..)
- 6) gått en kilometer, så gadd jeg ikke løfte stavene, så jeg gikk uten staver.

Per viser korleis han tek andre sitt perspektiv gjennom å vurdere deira kroppspråk og handlingar (linje 1, 4-5). Han peikar på konkrete ting som å vingle på ski, ikkje løfte stavane og liknande. Per fortel òg om korleis han trur andre opplevde det når han gav dei kompliment:

30. sitat:

- 1) **P:** ehm..ja, det spørs åssen de tolka det da.
- 2) **I:** Ja, korleis trur du dei tolka det då?
- 3) **P:** Hyggelig og snilt
- 4) **I:** mmm, det trur eg og (E: mmm) så tenke eg kanskje det er viktig at nokon seier sånt
- 5) **P:** mmm. Jeg lurer på åssen verden hadde vert uten jeg.

Perspektivtakinga byggjer ikkje på konkrete, observerbare kriterier i denne utsegna. Per seier mellom anna at han trur dei tolka komplimentet til å vera hyggeleg og snilt (linje 3). På denne måten nyttar han eiga erfaring og tankar som grunnlag for å setje seg inn i andre sitt perspektiv.

Eg har no sett på grunnlaget for ungdommane sine evner til å ta andre sitt perspektiv.

Undersøkinga viser korleis ungdommane tek andre sine perspektiv ved å tolke andre sitt kroppspråk og stemmebruk. I tillegg nyttar dei eigne erfaringar frå liknande situasjonar, som grunnlag for å forstå andre. Ungdommane viser på bakgrunn av dette gode evner til å setje

seg inn i og forstå andre menneske. Ungdommane konkretiserer likevel i liten grad korleis dei vurderer ulike variasjonar i kroppspråket, og kva dei ser og ikkje ser.

Evna til å setje åtferd inn i ein samanheng er eit anna aspekt ved det å forstå andre. Det er difor interessant å vise korleis ungdommane forstår samanhengar.

Korleis forstår ungdommane samanhengar?

Ungdommane si evne til å sjå samanhengar handlar om å setje kompetanse, åtferd og konsekvensar inn i ein samanheng, saman med evna til å tenke fram i tid. Kva skjer om me gjer slik, eller kva reaksjon får eg frå vaksne eller jamnaldrande om eg utfører ei viss handling (jmf SORC-modell; Gresham og Elliott 1990)?

Seks av ungdommane viser til samanhengen mellom bakgrunn og handling. Humøret vert nemnt som viktig. Dei skildrar mellom anna korleis krangling ofte fører til dårleg stemning i gruppa. To av ungdommane snakkar òg om korleis dei kan påverke gruppa og stemninga med sitt humør. Per fortel at han er morgongretten, og skildrar korleis dette kan påverke gruppa:

31. sitat:

- 1) **P:** Etter det jeg husker, så er det bare en ting jeg har lært. (I: ja) At jeg bør helst være unna
- 2) de andre når jeg er morgentrøtt.
- 3) **I:** Å? (I: ler) Kvikfor det?
- 4) **P:** Jeg er sur og grinete om morgenen (I: jaha) Det er ikke så hyggelig for de andre å være
- 5) der da.

Per fortel at det er best å halde seg for seg sjølv (linje 1-2), då det ikkje er hyggeleg for andre når han er sur (linje 4-5). Bjarte snakkar om korleis han aktivt kan nytte sitt humør. Dette svarar han når eg spør om han kan bruke noko av det han har lært eller opplevd på turen når han kjem heim:

32. sitat:

- 1) **B:** Ja, jeg kan jo bruke.. det samme humøret som jeg hadde på fjellet. (I: ja, mmm) Være på
- 2) akkurat samme måte, være blid mot andre, være grei.. Men viss andre er liksom sure mot deg
- 3) så er det bare å være blid fortsatt liksom (I: mmm) bare prøve å være hyggelig mot dem, ikke
- 4) bare være sånn blid ondskapsfullhet liksom, prøve å gjøre det opp igjen.

Bjarte viser korleis han kan bruke det same humøret som på fjellet (linje 1). Han kan vera blid mot andre sjølv om dei er sure (linje 2-3). Per og Bjarte viser døme på korleis dei sjølv påverkar utviklinga av ein situasjon. Dei viser korleis dei ved sitt humør kan påverke situasjonar både på positive og negative måtar. På den måten forstår dei at dei er aktive aktørar i ei samhandling (Youniss og Yates 2000).

Denne forståinga går att hjå fleire av ungdommane. Ein av ungdommane skil seg likevel ut i denne samanheng. Ola nyanserer ikkje hendingar i høve til kva som er bakgrunnen for dei, eller kva som kan skje dersom han gjennomfører ei handling. Han snakkar om leikeslåssing som om alle situasjonar var like:

33. sitat:

- 1) **O:** (...) Er du med på leken så får du tåle steken.

Denne utsegna står etter mi meining i kontrast til dei andre, som klarer å vurdere, og setje ting i samanheng. Med Ola sitt utgangspunkt er det lett å sjå at leikeslåssing i mange tilfelle går over i slåssing (Pellegrini 2002, Smith 1989). Evna til å skilje ulike situasjonar frå kvarandre og sjå samhengar mellom eiga framferd og konsekvens, er ofte avgjerande for at leiken skal fortsetje som leik. Ola tålar ikkje å ligge under når han leikeslåss, og det vert sjeldan reell turtaking i leiken. Det vert difor ofte eit problem for Ola å disponere kreftene i høve til den han leiker med. Han vil vinne, då ofte på kostnad av andre (memo 24.04.03).

Forståing for korleis kontekst påverkar handling og åtferd kjem fram i to intervju. Fredrik viser korleis kjenneteikn ved gruppa påverkar åtferd:

34. sitat:

- 1) **F:** (...) Men det er jo ikke så veldig morsomt når de her blir sinte. Fordi atte de fleste her har
- 2) jo AD/HD da, sånn at de ikke klarer å konsentrere seg sånn helt. Sånn atte når de blir veldig
- 3) sinte så, så når jeg blir sint, så kan det bli veldig knuffing og. Slåss..

Fredrik peikar på gruppa sine kjennteikn som del av konteksten handlingar skjer i. Han viser korleis ungdommane sine vanskar med åtferd, i denne samanheng AD/HD, påverkar reaksjonar. Ungdom med AD/HD klarar ikkje å konsentrere seg (linje 1) og blir fort sinte (linje 3). På denne måten aktualiserer han drøftinga av homogene grupper i arbeid med sosial kompetanse (Gresham og Elliott 1990). Vil ungdom med AD/HD klare å ta omsyn til vansken med impuls i møte med andre med same vanske?

Trygve knyter saman arenaen friluftsliv og samhandling i gruppa. Han peikar på kvifor skulen reiser på fjellturar, og korleis dette påverkar gruppa i høve til åtferd og samhald.

35. sitat:

- 1) **T:** Er du gæren, vi har jo alltid en sånn eh..alltid en sånn tur på første og sist, slutten av
- 2) skoleåret (I: mmm). Og den første turen er vel for å bli litt sånn kjent med hverandre og
- 3) liksom sånn... ikke bare se.. ah, nå kjenner jeg deg, ikke sant, bare sånn ved første
- 4) øyekontakt liksom (I: mmm) Faktisk bli litt sånn derre kjent med de forskjellige typene (I:
- 5) ja), og ... den avslutningsturen da er vel kanskje for at vi skal holde kontakten i
- 6) sommerferien eller ett eller annet sånt noe som...

Trygve viser mellom anna ei evne til å forstå samanhengar. Han peikar på korleis friluftsliv vert nytta som ein sosial arena der ein vert betre kjende med andre (linje 2-3). Denne samanhengen mellom friluftsliv som arena og evna til empati kjem eg nærare attende til under "4.2.3 Korleis legg friluftsliv til rette for læring av empati?".

Undersøkinga peikar på ungdommane sine gode evner til å forstå samanhengar mellom kontekst, handling og resultat. Ungdommane evner i tillegg å setje ord på desse samanhengane, og sjå seg sjølv som del av samanhengen.

Me har sett korleis ungdommane sine evner til å forstå andre viser seg gjennom to aspekt; å ta andre sitt perspektiv og forstå samanhengar i ei handlingsrekke. Desse to aspekta utfyller kvarandre, og gjev til saman eit bilete av ungdommane si evne til å forstå andre. Generelt viser ungdommane gode evner til å sjå samanhengar og ta andre sitt perspektiv.

Samla har eg no vore innom to sider ved empati. Den emosjonelle- (Elliott og Gresham 1991, Hoffmann 2000) og kognitive- (Cliffordsson 2001) delen av omgrepet. Undersøkinga viser ein samheng mellom empati og bruk av andre sosiale dugleikar. Samanhengen kjem til syne gjennom presentasjon og drøfting av ungdommane si evne til å bry seg og forstå andre. Cliffordson (2001) skriv i høve til dette at individ som viser høg empati òg er gode til å fange opp signal frå andre. Dei har ofte evna til å forstå verbal kommunikasjon og sosiale normer som fører til akseptert sosial åtferd. På denne måten er empati og vurderingssida ved sosial kompetanse nært knytt til kvarandre.

Ungdommane viser gode evner til å bry seg om andre, til å forstå samanhengar og ta andre sine perspektiv. Dette er overraskande og positive resultat for ungdom med åtferdsvanskar (jmf Gresham og Elliott 1990, Lindberg 1999, Ogden 1995). Dei positive funna dannar

relevant grunnlag for å sjå vidare på arenaen empatien framkjem i. Kvifor opnar friluftsliv for at ungdom bryr seg meir om andre og forstår andre? Er arenaen med natur og personar lettare for ungdommane å lese, ser dei tydelegare konsekvensane av sine kompliment? Eg vil vidare sjå korleis friluftsliv som arena fungerer som bakgrunn eller utløysar for ungdommane sine empatiske refleksjonar og prososiale handlingar.

4.2.3 Korleis legg friluftsliv til rette for læring av empati?

Presentasjonen av datamaterialet viser korleis ungdommane bryr seg og forstår andre på ein god måte. Dette dannar grunnlaget for ei vurdering av friluftsliv som sosial læringsarena. Er det å gje kompliment og motivere andre noko ungdommane normalt gjer, eller vert dei påverka av friluftsliv som arena? Er deira forståing av samanhengar påverka av at dei er på fjellet og gjer ting saman? Det er relevant å setje ungdommane sine dugleikar saman med friluftsliv som arena. Komponentar som visar relevante kvalitetar er i denne samanheng; fysisk aktivitet (Sjong 1992, St.meld. nr 40 1986-87), jamnaldergruppa og vaksenrolla (Russell 2001, 2002). Eg ser til sist på arenaen friluftsliv under eitt.

Fysisk aktivitet

Ungdommane viser evner til å sjå og gje positiv tilbakemelding på det andre kan, og dei motiverer kvarandre. Dei vurderer om andre kan ting eller treng å bli motivert med bakgrunn i mellom anna fysiske aktivitetar. Trond peikar på dette grunnlaget, når han snakkar om korleis alle er slitne og har utført same aktiviteten. Han seier mellom anna at han synes det er fælt å tenke på at alle er like slitne som han.

36. sitat:

- 1) **I:** Er det ikkje litt godt å vera litt sliten i lag då, at det ikkje berre er ein som er sliten?
- 2) **T:** Jo. (I: mmm) Men det er litt fælt å tenke på at de andre er slitne. Du tror liksom at du er
- 3) sliten, mest sliten hele veien, så er de andre like slitne.
- 4) **I:** Ja, korleis merkar du det då?
- 5) **T:** Hva da?
- 6) **I:** At dei andre er like slitne?
- 7) **T:** Du vet jo det. De har jo gått like langt som deg.

Den fysiske aktiviteten gruppa utfører saman, gjer at Trond blir merksam på at andre òg kan vera slitne. Hans eiga oppleving av å vera sliten, gjer det dermed lettare for han å setje seg inn i andre si oppleving; ”*De har jo gått like langt som deg.*” (linje 7). Dette er tankar som

kom fram hjå fleire av ungdommane. Den felles fysiske aktiviteten og deira felles opplevingar, opna på den måten for å ta andre sitt perspektiv og bry seg om korleis andre hadde det.

Kjetil representerer eit alternativt syn på dette. For han verkar den fysiske aktiviteten omvendt. Han vert sliten og orkar ikkje å snakke med andre medan han går. Dermed nyttar han all energi på eiga fullføring av turen. Då eg spør om dei pratar meir saman i gruppa når dei er ute på tur, svarar han slik:

37. sitat:

- 1) **K:** Nei, jeg har nok med å gå på ski. (Latter)
- 2) **I:** Så når du går sånn på ski, då orkar du ikkje å snakke med nokon?
- 3) **K:** Nei, da må jeg konsentrere meg, fordi at det er, det er... Man blir veldig fort sliten av å
- 4) snakke mens man går på ski, mye, mye fortere.
- 5) **I:** Ja, mmm. Men du kan godt gå i lag med andre, eller?
- 6) **K:** Ja, det kan jeg.
- 7) **I:** Men bare ikkje..., bare du sleppe å snakke?
- 8) **K:** Ja i hvert fall sånn skitur som de har, sånn at jeg må løpe hele veien for ikke å komme for
- 9) langt etter.

Kjetil verkar å oppfatte den fysiske aktiviteten som ei stengsel for sosial samhandling (linje 1, 3-4). Han viser til fleire skiopplevingar i andre delar av intervjuet, der han opplever distansen og farten som einaste mål. Den fysiske aktiviteten representerer prestasjon og trening for Kjetil. Konkurransespektet vert difor tydeleg, og leiken forsvinn (Bischoff 1996a).

Dette viser korleis medviten bruk av fysisk aktivitet er naudsynt for å unngå konkurranse og sosial samanlikning (Skaalvik og Skaalvik 1996). Aktivitetane må leggjast opp slik at dei fordrar samarbeid og ikkje konkurranse, noko som stemmer overeins med grunnleggande tankar i friluftsliv (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000, St.meld. nr 39 2000-2001). I konkurransar forsterkar dei flinke sin suksess, medan dei som kjem dårlegare ut, forsterkar sine nederlag (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Kjetil understrekar denne budskapet når han seier at han opplever turar der dei tek seg tid, og gjer aktivitetar undervegs, positive. På denne måten peikar han på kreativitet og leik som viktige delar av den fysiske aktiviteten i friluftsliv (Bischoff 1996b). Samarbeidet må ligge sentralt, og ungdommane må ha nok energi til å ta andre sitt perspektiv og vise at dei bryr seg.

Det særskilde ved korleis friluftsliv påverkar ungdommane sin evne til empati, verkar ligge i kombinasjonen mellom fysisk aktivitet og gruppa. Ungdommane utfører fysiske aktivitetar saman som gruppe, og er dermed i ein situasjon der dei opplever noko saman med jamnaldrande og vaksne. Dei må løyse oppgåver saman. Dette er det eg tidlegare kalla funksjonsfellesskapet i friluftsliv (Bischoff 1996a). Situasjonar som utfordrar ungdommane på å bry seg og forstå andre, oppstår på bakgrunn av funksjonsfellesskapet. Ungdommane ser og oppfattar at andre er slitne og treng hjelp, samstundes er dei sjølv slitne. Dei må velje om dei skal ta omsyn til andre, eller om dei skal fokusere på seg sjølv. På denne måten vert deira empati utfordra i reelle situasjonar.

Jamnaldersgruppa

Jamnaldersgruppa ligg som ein føresetnad for praktisering av sosial kompetanse, om ein vil danne naturlege sosiale arenaer for sosial læring (Merrell og Gimpel 1998). Gruppa er i denne samanheng den same som dei er van med frå klasserommet. Likevel verkar gruppa få eit anna innhald når den skal fungere i ein kontekst som er annleis enn den vanlege, og som inneheld funksjonssamhaldet. Fredrik viser korleis han opplever samhandlinga i gruppa annleis på tur enn til dagleg:

38. sitat:

- 1) **F:** Nei, eh... Når man er sliten så vet alle at du har i hvert fall gått like langt, og alle sammen
- 2) liksom skjønner at alle andre er slitne og sånn. Men viss du møter en kamerat sånn helt til
- 3) daglig, så, så veit du ikke hva han har gjort før på dagen. Så da kan du ikke si atte atte du har
- 4) vert flink i dag eller sånt noe, fordi du har ikke sett at han har gjort noe bra da. Så, så når du
- 5) har gått like langt som han kameraten din også gjort akkurat det samme, og så møtes dere om
- 6) kvelden, så kan dere være ganske fornøyde og si at å jeg er sliten etter turen i dag og sånn.
- 7) Og prate om det sammen. Og si atte han sa det og han sa det i stedet for at en sitter å
- 8) forteller; ja i dag var jeg der og han sa det... Også sitter han andre og nikker og sånn, og
- 9) prøver å være med liksom, å høre på. Det er, sånn sett så er det, det er, det er en av grunnene
- 10) til at vi er greie med hverandre når vi kommer opp fordi da vet vi at alle er slitne og da er det
- 11) ikke noen som orker å lage noe bråk da heller.

Fredrik knyter gruppa saman med fysisk aktivitet, og peikar dermed på eit viktig grunnlag i friluftsliv som arena (Bischoff 1996a). Han nemner korleis dei ved å utføre oppgåver saman og oppleve ting som gruppe, lettare kan sjå kva andre gjer og korleis dei har det (linje 1-4). Når dei har opplevd ting saman og veit at andre er slitne, er dei snille med kvarandre (linje 9-11). På denne måten lettar arenaen friluftsliv grunnlaget for hans evne til å tenke empatisk og vise empatien gjennom åtferd (Grusec, Davidov og Lundell 2002, Hoffmann 2000).

Vaksenrolla

Vaksenrolla er den siste av komponentane i arenaen friluftsliv (Russell 2001, 2002). Berre Per knyter evna til empati til vaksne (sitat 27 s 93). Han viser korleis han tenkte på ein av lærarane på turen, og korleis dette påverka hans åtferd. Spørsmålet i denne samanheng er om læraren representerer ei vaksenrolle som gjer det naturleg for Per å bry seg om den vaksne. Per fortel mellom anna at han veit læraren vil stoppe og vente på han om han set seg ned, og ikkje orkar meir (sitat 27 s 93, linje 4-5). Gjennom dette viser han at han er trygg på læraren sin reaksjon, og veit at læraren vil bry seg om at han er sliten. Han veit han vert sett og teken vare på. Relasjonen Per opplever med læraren, er i denne samanheng avgjerande for korleis han reflekterer og vurderer. I staden for å setje seg ned, slik han har mest lyst til, heldt han fram å gå fordi han tenkjer på kor keisamt det blir for læraren (sitat 27 s 93, linje 1 og 5). Dette stemmer bra med tidlegare drøftingar av kor avgjerande relasjonen er for korleis vaksenrolla verkar inn på samhandling og læring av sosiale dugleikar (Nordahl 2000, 2002).

Eg har no knytt aktuelle kvalitetar i friluftsliv til relevante komponentar, og sett dei i samanheng med ungdommane si evne til empati. Ungdommane sine utsegner syner korleis dei ofte knyter komponentane saman, og viser korleis dei saman dannar bakgrunn for tankar, haldningar og åtferd. Vidare vil eg sjå på aktuelle kvalitetar i heilskapen friluftsliv.

Heilskapen i friluftsliv

Den fysiske aktiviteten, jamnaldersgruppa og vaksenrolla peikar på viktige sider ved korleis friluftsliv legg til rette for praktisering og læring av empati. Ungdommane og vaksne fungerer tett saman. Dei løyser fysiske og sosiale oppgåver, og forstår lettare korleis andre har det. Deira forståing kan visast der og då, gjennom å hjelpe eller motivere andre. I denne samhandlinga vert ungdommane og dei vaksne betre kjend med kvarandre.

Somme av ungdommane reflekterer over forskjellen på friluftsliv som arena, og andre arenaer. Knut skildra friluftsliv ved å setje arenaen opp mot Danskebåten, under drøftinga av samarbeid (sitat 16 s 84 og 17 s 85). Fredrik skildrar i denne samanheng forskjellen mellom det å drive friluftsliv og det å sitja inne med tv-spel. Han peikar på korleis desse kontekstane på ulikt vis påverkar hans evne til å vise empati.

39. sitat:

- 1) **F:** Nei, når man er ute på tur så er man mer sammen, sånn tettere og sånn da. Sånn atte da får
- 2) man se at dem andre kan ting. Men viss jeg sitter å spiller tv-spill med en kamerat så kan jeg
- 3) godt si at ”å det var bra” eller noe sånt, men ikke sånn på samme måten. Fordi da gjør han
- 4) noe, ute så gjør han noe ordentlig bra så har det noen sånne konsekvenser for han. Men på tv
- 5) så er det bare sånn du slår av etterpå.

Fredrik viser mellom anna til den umiddelbare responsen ein finn i friluftsliv (Vik og Aaby 1979). Gjennom konsekvensar og opplevingar i friluftslivet (linje 4), vert han merksam på andre si meistring. Han peikar på korleis oppgåver og aktivitetar er reelle og gjev mening (linje 3-4), og korleis gruppa må fungere saman (linje 1). Friluftsliv representerer på denne måten eit naturleg miljø for sosial praktisering, der konsekvensane av handling er aktuelle (Gresham, Sugai, Horner 2001).

Knut viser òg korleis friluftsliv dannar eit meir naturleg miljø for å vise empati enn det klasserommet gjer.

40. sitat:

- 1) **K:** (...) At jeg må oppmuntre til at de skal klare seg fint?
- 2) **I:** Ja, mmm. Gjer du det i klasserommet og eller?
- 3) **K:** Klasserommet så er det vel litt mindre, det er sånn derre.. åpner jeg munnen så får jeg
- 4) kjeft. (I: ler..) Ja, det er fakta altså, det er fakta (I: ja, ler...) Hvis jeg bare så vidt åpner de
- 5) her munnvikene så... (I: mmm)
- 6) **I:** Men det at du er så flink til det, det har ingenting med at du var ute å gjere, og ute på
- 7) fjellet og sånn? (Ann; leiande spørsmål)
- 8) **K:** Det kan ha litt med det å gjøre
- 9) **I:** mmm, kvifor det?
- 10) **K:** Nei.. jeg blir motivert selv.. (I: ja) Så det har nok noe med saken å gjøre.

Knut viser korleis han oppfattar klasserommet som avgrensande på hans mulegheit til å oppmuntre og hjelpe andre (linje 3-5). Når eg spør om hans evne til å vise empati vert påverka av arenaen friluftsliv, svarar han nølande. Svaret må i den samanheng tolkast i høve til det leiande spørsmålet (linje 6-7). Knut svarar at eigen motivasjon og trivsel påverkar evna og lysten til å motivere andre (linje 10). Hans fokus på eigen motivasjon viser att gjennom heile intervjuet, og var tydeleg på turen. Dette gjer at eg, trass det leiande spørsmålet, tolkar at han opplever å bli motivert når han er på tur, og at denne motivasjonen påverkar hans evne til å vise empati gjennom kompliment.

Ungdommane viser korleis friluftsliv som arena opnar for meir initiativ og deltaking.

Friluftsliv opnar for læring gjennom bruk av heile kroppen og alle sansane (Tordsson 1996),

medan klasserommet tradisjonelt er avgrensa og meint som arbeidsrom. Med fokus på naturlege situasjonar, og læring knytt til desse, opnar ein for fleksibel bruk av kompetanse (Tordsson 1993). Det fysiske miljøet i friluftsliv treng menneske med ulike evner, noko som gjev ein fokus på heile mennesket, og dermed ulike typar kompetanse (Bischoff 1996a, 1996b).

Friluftsliv legg til rette for at ungdommane kan gje kompliment. Arenaen opnar for at ein lettare ser og forstår når andre er slitne. Ungdommane får i tillegg vist kva dei kan. Dette gjer friluftsliv til ein god startarena for praktisering av dugleikar innan empati. Det er ein arena som opnar for at ungdommane lettare kan sjå positive ting hjå andre, samstundes som den er open for at dei kan uttrykke dette der og då.

Friluftsliv legg til rette for ulike opplevingar gjennom å opne for ungdom sin medverknad og styring. Dette ligg som eit godt grunnlag for praktisering av sosiale dugleikar. Fredrik peikar på korleis felles opplevingar dannar grunnlag for vidare samtale (sitat 38 s 102).

Ungdommane opplever noko saman, og har dermed meir å snakke om (sitat 38 s 102, linje 5-7). Fredrik viser òg korleis han bryr seg om Per på bakgrunn av det han opplever og ser i arenaen friluftsliv:

41. sitat:

- 1) **F:** (...) Jeg mener for eksempel at Per han kanskje ikke har så god kondis som meg, men
- 2) han greide det jo han og. Og da, det viser jo liksom at alle, alle sammen greier det. Da, da
- 3) kan vi prate sammen om det.

Fredrik ser at Per ikkje har like god kondis som han (linje 1). Likevel gjennomfører Per skituren (linje 2). Dette dannar grunnlag for praktisering av sosiale dugleikar gjennom samtale (linje 3).

Fredrik knyter i denne utsegna den empatiske evna saman med det å praktisere andre sosiale dugleikar (Grusec, Davidov og Lundell 2002, Hoffmann 2000). Kontekst, dugleikar og praktisering påverkar kvarandre på denne måten gjensidig. Ungdommane kan lettare sjå kva andre kan, då arenaen friluftsliv opnar for fokus på meistring og heile mennesket. I tillegg legg det grunnlaget for vidare praktisering av andre dugleikar gjennom samtale eller prososial åtferd.

Friluftsliv opnar for at Fredrik kan sjå korleis andre har det, i ein naturleg og reell situasjon. På denne måten meiner eg friluftsliv representerer eit naturleg miljø, der aktuelle situasjonar og føresetnader er tilstades for praktisering av sosiale dugleikar, og i denne omgang evna til empati. Kjenneteikn ved slike naturlege miljø er mellom anna jamnaldertrening, situasjonslæring og bruk av aktuelle konsekvensar (Gresham, Sugai, Horner 2001). Desse kvalitetane går att i friluftsliv som arena. På bakgrunn av dette meiner eg friluftsliv representerer eit naturleg miljø for reflektering og praktisering av empati.

I tillegg til å vera eit naturleg miljø for sosial praktisering, kan friluftsliv på mange måtar vera med å danne eit trygt miljø for praktisering av empati. Trygve viste korleis han opplever friluftsliv som ein arena der ein vert betre kjend med andre (sitat 35 s 99). Dette er med og stadfestar korleis arenaen opnar for auka praktisering av sosiale dugleikar. Ein arena der ein lærer andre å kjenne betre enn i klasserommet, stiller større krav til bruk av sosiale dugleikar og sosiale kompetanse. I tillegg kan kjenskap til gruppa lette praktiseringa av dugleikane.

Undersøkinga viser korleis friluftsliv dannar eit godt grunnlag for refleksjon og praktisering av empati. Det er tydeleg for ungdommane når nokon treng kompliment eller motivasjon i arenaen. Ungdommane kjenner aktivitetane på kroppen, noko som gjer det lettare å setje seg inn i andre sin situasjon. På bakgrunn av felles opplevingar knytt til fysisk aktivitet, natur og personar, har dei eit betre grunnlag for å forstå andre og bry seg om andre. I tillegg er situasjonane i friluftsliv reelle og naturlege. Situasjonane vert difor meningsfulle for ungdommane, og dei opplever eigen rolle som viktig. Friluftsliv opnar dermed for at ungdommane kan kjenne og forstå gjennom ulike sansar, og vidare handle ut frå egne kjensler og forståing. Empatien vert utfordra, og ungdommane viser prososiale handlingar og evne til å forstå andre.

Eg har no vore gjennom kategoriane samarbeid og empati (Figur 3 s 50), og sett korleis friluftsliv som arena legg til rette for praktisering av desse. Ungdommane sine evner har vist seg gode i høve til begge desse tema. Vidare vil eg sjå korleis deira positive tankar om samarbeid og empati kjem til syne i evna til å kontrollere seg sjølv.

4.3 Sjølvkontroll

I analysen av samarbeid og empati viser ungdommane tankar om korleis oppgåvene går lettare når dei arbeidar fleire saman, korleis fellesskapet gjer at dei bryr seg meir om kvarandre, og korleis dei forstår samanhengar mellom åtferd og konsekvensar. Spørsmålet er om dette dannar grunnlag for deira åtferd og måtar å reagere på, i møte med ulike utfordringar. Speglar ungdommane sine tankar om samhald og forståing for samanheng seg i deira sjølvkontroll?

Det er avgjerande for sosial samhandling å kontrollere egne kjensler og takle konfliktsituasjonar. Elliott og Gresham (1991) deler sjølvkontroll inn i to undergrupper; konfliktløysing og meistring av sinne. Desse stikkorda passar bra med datamaterialet, og utfyller dermed omgrepet sjølvkontroll på ein god måte. Den vidare framstillinga av datamaterialet har eg valt å dele inn i meistring av kjensler og konfliktløysing (Figur 3 s 50). Til sist vil eg drøfte kvalitetane arenaen friluftsliv har i høve til refleksjonar om og praktisering av sjølvkontroll.

4.3.1 Meistring av kjensler

Meistring av kjensler er ei utviding av Elliott og Gresham (1991) sin underkategori ”meistring av sinne”. Sjølvkontroll er viktig i møte med andre kjensler enn sinne. Korleis ungdom reagerer i møte med overraskingar, eller redsle er òg relevant i høve til sosial samhandling. Fokus ligg då på ungdommane si impuls kontroll. Den vidare presentasjon og drøfting fokuserer på ungdommane sine reaksjonar saman med forklaringar av reaksjonen. Kva er avgjerande for deira reaksjon?

Leikeslåssing er, som nemnt tidlegare, ein tydeleg aktivitet i ungdommane si samhandling. I tillegg representerer den ein situasjon som for ungdom med åtferdsvanskar vippar mellom leik og slåssing (Smith 1989, Pellegrini 2002). Eg fann det difor naturleg å nytte leikeslåssing for å konkretisere spørsmål knytt til meistring av kjensler. Korleis ungdommane ville reagere om nokon overraskande byrja leikeslåss med dei, var i den samanheng eit relevant spørsmål.

Svara viser korleis reaksjonar og vurderingar vert påverka av faktorar i konteksten. Kjensla av kontroll er mellom anna vesentleg for at ungdommane skal klare å kontrollere sine reaksjonar. Dette går att hjå ungdommane, og Fredrik seier det på denne måten:

42. sitat:

- 1) **F:** Ja, da... jeg liker ikke å bli angriper av uten at du vet hvem som gjør det og hvorfor og
- 2) hva som skjer og ikke sant, jeg har kontroll. Det tror jeg ingen liker egentlig.

Utsegna viser ei uttrygg kjensle ved å bli overraska, Fredrik vil vite kva som skjer og kvifor (linje 1-2). Dette stemmer òg med kriterier for leikeslåssing. Leikeslåssing startar ikkje med utgangspunkt i ein konflikt, og det er frivillig å delta (Smith 1989). Dette grunnlaget forsvinn når ein opplever å ikkje ha kontroll over kven som vil leike, kvifor og kva bakgrunnen er (linje 1-2). Resultatet kan då bli at situasjonen vert opplevd som eit angrep heller enn leik (linje 1). Ungdommane har vanskar med å kontrollere eigen reaksjon dersom dei vert overraska. Dersom denne overraskinga i tillegg gjer vondt, reagerer dei ofte med å slå tilbake for å ta att. To av ungdommane seier òg at dersom nokon slår, reagerer dei med å slå tilbake med same mynt, eller gjerne verre.

Ein anna faktor som verkar avgjerande for ungdommane sine reaksjonar, er personane som utfører handlinga og personane som observerer handlinga utanfrå. Dersom ungdommane kjenner personen, personen er sterkare, eller dersom det er vaksne inni biletet, reagerer ungdommane meir avbalansert. Når dei kjenner kvarandre godt, har dei gjerne erfaring med at dette berre er leik, og tolererer dermed meir frå vedkommande. Ungdommane verkar innsjå eiga grense for å handle opp med rå makt eller store ord, i møte med vaksne eller ungdom som er sterkare. Då unngår dei heller situasjonen, eller reagerer med å seie kva dei meiner. Respekten for vaksne vert gjennom dette tydeleg.

Reaksjonar frå tilskodarar kan òg vera med å påverke utfallet av ein situasjon. Latter eller hån frå tilskodarane, fører ofte til ukontrollerte reaksjonar frå ungdommane. Dei verkar å oppleve seg erta eller mobba, og vil vise at dei kan ordne opp sjølv. Fredrik forklarar dette slik:

43. sitat:

- 1) **F:** hm. Det er litt forskjellig. Det spør situasjonen. Om det er noen der eller ikke. Men hvis
- 2) det ikke er noen der så vil jeg bare sagt at kutt ut med det, eller noe sånn. Men eh hvis det
- 3) var noen flere der og folk stod og lo og sånn så kunne jeg slått.

Eigna reaksjon på erting frå jamnaldrande, vert rekna som ein sosial dugleik. Denne dugleiken vert knytt til meistring av sinne (Elliott og Gresham 1991). Dette ville vore ein aktuell dugleik å nytte for Fredrik. Han verkar oppteken av kva andre rundt seier og gjer (linje 3), og klarar ikkje å ignorere dette for å kontrollere egne kjensler i leikeslåsinga. På den måten påverkar tilskodarane utfallet av situasjonen. Ungdommane klarar ikkje å sjå leikeslåsinga isolert. Reaksjonen vert difor annleis med andre til stades.

Gruppa med tilskodarar fungerer som ein negativ faktor for Fredrik sin reaksjon, fordi han då vil reagere med å slå (linje 3). Det er uklart om grunnen er press frå gruppa om å ta att, eller trongen til å vise kven som er sterkast. På eine eller andre viset kan ein seie at ungdommane samanliknar seg med tilskodarane, og ynskjer å vise seg fram. Med tilskodarar kan situasjonen lettare samanliknast med ein type konkurranse. Me veit då at sosial samanlikning førekjem i konkurranse-situasjonar (Skaalvik og Skaalvik 1996), og at leik oftare går over til slåsing om ein opplever situasjonen som konkurranse (Smith 1989).

Ola har eit anna syn på kva som avgjer hans reaksjon. Han fokuserer kun på eige humør. Dette i motsetning til dei andre, som fokuserer på ulike faktorar i konteksten. På spørsmål om korleis han reagerer om nokon uopppfordra byrjar å leikeslå med han, svarar han:

44. sitat:

- 1) **O:** Da blir jeg med, det kommer ann på hvilket humør jeg er i. (I: ja) Hvis jeg er i dårlig
- 2) humør så blir jeg sur, hvis jeg er i vanlig humør så blir jeg med.

Ola sin reaksjon er berre styrt av eige humør. Dette viser at reaksjonen kjem på impuls, og kun vert styrt av det han sjølv kjenner i ein gjeven situasjon. Bevisstgjerjing, haldningar og innlæring av dugleikar vert i dette tilfellet viktig, før det er aktuelt å drøfte kva konteksten har å seie for praktisering (Gresham, Sugai, Horner 2001).

Sjølvkontroll refererer til ungdommane si evne til å styre eiga åtferd. Mellom anna går dette på å kunne styre impulshandlingar på ein tilstrekkeleg måte, og kunne ta seg ekstra saman for å oppnå mål eller bidra til positive sosiale interaksjonar (Mazur 1998 I: Westwood 2003).

Undersøkinga viser korleis ungdommane verkar å ha vanskar med dette. Ungdommane forklarar korleis impulshandlingar vert styrt av kjensle av kontroll, personar dei møter og humør. Ungdommane sin kontroll og meistring av kjensler er difor ikkje særleg god, trass i positive tankar om samarbeid og empati. Kontroll og meistring av kjensler reknast som

føresetnaden for sjølvkontroll (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991). Eg vil vidare sjå korleis deira lave føresetnad for sjølvkontroll syner seg i møte med konflikhtar.

4.3.2 Konfliktløysing

Evna til å vurdere og løyse konflikhtar med jamnaldrande og vaksne er ein annan vesentleg del av dimensjonen sjølvkontroll (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991).

Seks av ungdommane svarar på spørsmål om korleis dei ville reagert om dei var ueinige med ein eller fleire av dei andre jamnaldrande. Fem seier dei ville løyst situasjonen ved å snakke saman. Bjarte representerer desse med fylgjande utsegn:

45. sitat:

- 1) **B:** (...) Det er bedre å bruke ord mot hverandre, snakke med hverandre (I:mmm) når man er
- 2) xxx så uenig.
- 3) **I:** mmm. Pleier det å funke det eller?
- 4) **B:** Jaa.

Bjarte meiner det er betre å snakke saman enn å slåss (linje 1). Han meiner det fungerer bra (linje 3-4). Fire av ungdommane ville løyst konflikten ved å gå bort, legge seg til å sove eller skifte samarbeidspart. Fredrik viser eit døme på dette når han kommenterer ein potensiell konfliktsituasjon frå fjellturen, knytt til sitjeplassar rundt bålet. Han svarar slik på spørsmål om denne konkrete hendinga:

46. sitat:

- 1) **F:** Åja, med Ola og sånn? Ja, nei, jeg tenkte atte. Enten så kan jeg flytte meg eller så såg jeg
- 2) og at det var han som satt der først, så jeg hadde ikke lyst å komme der å trenge meg på og si
- 3) sånn skal det være å sånn.

Fredrik viser korleis han ved å unngå tema (linje 2) motverkar konfliktutvikling i situasjonen. Å ignorere og unngå situasjonar er aktuelle måtar å reagere på, når ein forstår at situasjonen kan føre til konflikt (Elliott og Gresham 1991).

Berre Kjetil meiner vold løyser konflikhtar. Dette forklarar han med at somme av ungdommane ikkje forstår å bli snakka til på ein ordentleg måte.

47. sitat:

- 1) **I:** Ja, men fins det andre måtar å bli einig på då enn å slå eller?
- 2) **K:** Du kan slenge de i bakken. (I: ja, ler...Ja) Neida..

- 3) **I:** Så når du syns at nå er det nok, nå vil eg bli ferdig..
- 4) **K:** Det er det eneste de forst.. det er det eneste de hører på. Men jeg.. hvis jeg sier noe til
- 5) dem så bare blåser de i det.
- 6) **I:** Ja. Så det er på ein måte det einaste som verkar?
- 7) **K:** Ja.

Kjetil peikar på korleis det å løyse konflikhtar med handmakt er det einaste dei andre ungdommane ”*hører på*” (linje 4). Denne utsegna kan vitne om dårleg erfaring frå tidlegare konflikhtar med jamnaldrande i denne gruppa. Samstundes er utsegna knytt til enkeltpersonar i gruppa. Det er difor mogleg at han vurderer annleis om det oppstår konflikhtar med andre.

Presentasjonen over er knytt til ungdommane si samhandling med jamnaldrande. Konflikhtar med vaksne kjem òg fram i intervjuet. Ungdommane skil mellom konflikhtar med vaksne og konflikhtar med jamnaldrande. Likevel viser berre Trygve konkret til forskjellen mellom konfliktløysing med ungdom og vaksne. Når eg spør om det er det same å bli ueinig med vaksne og jamnaldrande, svarar han slik:

48. sitat:

- 1) **T:** Nei, det er det ikke. Siden det var jo... Liksom sånn med Kjetil, for eksempel da (I:
- 2) mmm), så kan jeg liksom gå sånn, for eksempel atte... si at Kjetil sier..eh...hvis jeg hadde
- 3) tatt nøkkelen, og en dag så sier han ikke.. så må en jo, hvis det ikke var for at han tar
- 4) kommandoen og sier ”Nei!”, sånn som Øystein kan gjøre liksom, så blir det ett eller annet
- 5) sånn; ”Hvorfor i all verden får jeg ikke nøkkelen?” eller .. ”Jo det er fordi atte blabla bla..”
- 6) og kanskje viss eh... viss han for eksempel hadde begynt å skrike da, så hadde kanskje
- 7) Øystein kommet og ”Hva er det som skjer her?” og litt sånn superpoliti ikke sant.

Respekten for vaksne saman med kunnskapen om kven som bestemmer, er tydeleg i denne utsegna. Trygve viser korleis vaksne kan setje ned foten og bestemme (linje 4 og 7), medan jamnaldrande må forhandle seg fram til løysingar (linje 5). På denne måten vert det stor forskjell på korleis konflikhtar utartar seg i høve til om det er vaksne eller jamnaldrande som er innblanda. Dette kan sjåast saman med det Trygve sa om verbal kommunikasjon med vaksne, under tema samarbeid (sitat 7 s 72). Her kom det òg fram at respekten for vaksne påverkar kommunikasjonen. Respekt verkar med andre ord å vera eit avgjerande stikkord i samhandling med vaksne. Dette gjeld både i høve til samarbeid, styring av reaksjonen i ein utfordrande situasjon, og i løysing av konflikhtar. Respekten for vaksne vil vera positiv dersom den grunnar i positive relasjonar mellom ungdom og vaksne, og reglane og forventningane er klare (Sørli 2000).

Konfliktar og samhandling mellom jamnaldrande vert påverka av om vaksne er til stades eller ikkje. Ungdommane skildrar korleis vaksne påverkar samspelet mellom ungdom. Dei avgrensar munnbruken sin, snakkar ikkje om dei same tinga, og driv ikkje med erting og slåssing på same måten som når dei er åleine. Respekten for vaksne vert på den måten understreka. Ved fleire høve skildrar ungdommane korleis dei vaksne set grenser, har særlege reglar og opprettheld desse. Alle ungdommane er innom dette tema. Dei vaksne sin autoritet og korleis ungdommane er klar over denne, er tydeleg hjå alle. På denne måten kan ein seie at dei vaksne opprettheld positiv sosial kontroll (ibid.). Korleis dei ulike ungdommane omtalar kontrollen varierer. Somme av dei ser på kontrollen som positiv, då dei veit kor grensene går, og veit kva dei skal halde seg til. Andre igjen meiner grensene er altfor korte, og at det er for mange reglar.

Bjarte skil seg frå dei andre ungdommane med å fortelje om ein situasjon der han ikkje klarte å kontrollere seg sjølv, og der han ser dette i ettertid. Situasjonen utspant seg då ungdommane skulle leggje seg i snøhola, men merka at den var for lita. Dei var trøtte, men såg at dei måtte grave meir for å få plass. I denne situasjonen var eg med dei ute og viste korleis dei kunne gjere, og hjelpte dei med å lyse til gravinga i mørket. Bjarte byrja å bli lei, og verka oppgira over at ungdommane skulle sove ute åleine. Det var mykje høgt prat og tulling. I tillegg ropa han til meg og prøvde å kommandere meg til å lyse her eller der, eller gå inn og liknande ting. Han var lite mottakeleg for irrettesetting, men meir oppteken av tilbakemelding frå dei andre ungdommane i gruppa. Han lo og fjasa og såg på dei andre. Dei andre gav han lite tilbakemelding på dette. Bjarte roa seg, og såg at dei trong hjelp til å få hola ferdig (memo 25.04.03).

Situasjonen vart ikkje teken opp seinare, og var ikkje del av noko spørsmål under intervjuet. Dette var ei eingongs hending. Den påverka ikkje vårt forhold på resten av turen eller under intervjuet, slik eg oppfatta det. Bjarte var høfleg og grei, og snakka mykje med meg både før, under og etter turen. Det viste seg likevel at han hadde tenkt meir på det enn kva eg hadde gjort. Dette kom fram då eg spurte om han trudde dei andre ungdommane i gruppa kjende han betre etter ei slik veke på fjellet.

49. sitat:

- 1) **B:** Det veit jeg egentlig ikke. Det er i hvert fall, kanskje sånn jeg egentlig er
- 2) **I:** Ja, at du får vist...
- 3) **B:** Noen ganger så er jeg liksom, ikke sant, sånn som jeg tulla, sånn som i snøhula og sånn.
- 4) Skjønner ikke hva som gikk av meg jeg.

- 5) **I:** Kva det var då for noko? Kva du tulla?
- 6) **B:** Nei, med deg og... Skreik ut at nå må du holde deg unna, det var sånn som jeg tulla med,
- 7) men jeg pleier ikke å være sånn ... (I: nei) Nei.
- 8) **I:** Men kanskje ein av og til får litt behov for å seie sånn?
- 9) **B:** Ja, jeg bare tulla da.

Bjarte refererer her til snøholebygginga. Han viser korleis han ikkje klarte å kontrollere seg sjølv (linje 3, 6) og korleis han opplevde dette. Utsegna ”*skjønner ikke hva som gikk av meg jeg*” (linje 4) og ”*jeg pleier ikke å være sånn...*” (linje 7) tolkar eg som at han ikkje opplevde situasjonen særleg positiv i ettertid. Det er tydeleg at han hugsar situasjonen godt, og at han har tenkt ein del på dette. Sjølv om han ikkje klarde å kontrollere eigen reaksjon i den aktuelle situasjonen, viser han innsikt og refleksjon i høve til eigen vanske.

Ungdommane løyser konflikter ulikt, og ulike faktorar påverkar åtferda. Bruk av samtale, ignorering og slåssing, er reaksjonar som går att i møte med konflikter. I tillegg peikar ungdommane på korleis nærvær av vaksne påverkar samhandling, og korleis konflikter med vaksne utviklar seg annleis enn konflikter med jamnaldrande.

Undersøkinga viser korleis ungdommane har vanskar med å kontrollere seg sjølv. Dei veit kva dei burde gjere, og korleis dei burde reagere, men klarar ikkje å utføre dette. Ungdommane treng difor trening på dette området. Korleis dei ynskjer å påverke situasjonar gjennom bruk av samarbeid og empati, samsvarer dermed i liten grad med deira sjølvkontroll i situasjonane. Gresham, Sugai og Horner (2001) si inndeling av innlæring- og praktiseringsvanskar, verkar relevant i denne samanheng. Ungdommane verkar ha dugleikane inne, men misser i utføring av dei. Dei har vanskar med å kontrollere egne impulsar. Det er difor aktuelt å sjå korleis ungdommane kan øve seg på sjølvkontroll. Eg vil no sjå nærare på korleis friluftsliv passar som praktiseringsarena for sjølvkontroll.

4.3.3 Korleis legg friluftsliv til rette for læring av sjølvkontroll?

Presentasjon og drøfting av sjølvkontroll vil fungere som grunnlag for drøfting av kvalitetane i friluftsliv. Ungdommane sin trong for praktisering vert då sentral. Somme av kvalitetane kan knytast til komponentar i friluftslivet, og vert då tydeleggjort gjennom desse. I denne samanheng gjeld dette komponentane fysisk aktivitet, jamnaldersgruppa og vaksenrolla.

Kvalitetar som knyter seg på tvers av komponentane eller viser til heilskapen i arenaen friluftsliv, vert presentert avslutningsvis.

Fysisk aktivitet

Fysiske, psykiske og sosiale utfordringar vert sentrale for at ungdommane si evne til sjølvkontroll kan bli praktisert. Slike utfordringar finn ein i friluftsliv som arena. Til dømes vert eigne grenser utfordra i møte med fysiske aktiviteter. Grensene kan både gjelde det fysiske- og psykiske plan. Klarar ungdommane fysisk å nå fram til endepunktet på skituren? Like viktig er det om dei psykisk klarar å motivere seg for å gå dei siste kilometrane av turen når dei er slitne. På denne måten vert ungdommane utfordra til å ta val. Skal dei gjennomføre eller ikkje, og korleis skal dei reagere i møte med utfordringane? Ungdommane kan oppleve utfordringane positivt eller negativt, alt etter om dei klarar å gjennomføre og meistre desse.

Den fysiske aktiviteten har bakgrunn i naturen, og gjev ein balanse mellom lek og alvor (Bischoff 1996a). Utfordringane vert av den grunn reelle, og er meiningsfulle i friluftsliv som arena. Ungdommane sine reaksjonar på fysiske og psykiske utfordringar vil påverke samhandling med andre, og på den måten gje sosiale utfordringar. Korleis ungdommane reagerer i møte med fysiske og psykiske utfordringar kan difor bli avgjerande for konfliktløsning eller samarbeid på same turen. På denne måten gjev fysisk aktivitet fysiske, psykiske og sosiale utfordringar som dannar utgangspunkt for praktisering av sjølvkontroll i reelle, naturlege settingar (Gresham, Sugai, Horner 2001).

Jamnaldersgruppa

Den fysiske aktiviteten i friluftsliv føregår i små grupper, der kommunikasjon og samarbeid er avgjerande for tryggleik og komfort (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000). Gjennom dette representerer samhandling i jamnaldersgruppa ei utfordring i høve til meistring av eigne kjensler og konfliktløsning.

Korleis gruppa påverkar praktisering av sjølvkontroll har nær samanheng med ungdommane som dannar gruppa (Gresham og Elliott 1990, Merrell og Gimpel 1998, Sørli 2000). Ungdom med same type vanske, kan mellom anna påverke kvarandre negativt i sosial samhandling. Ein av ungdommane viste korleis han hadde lært at det ikkje nytta å løyse konfliktar verbalt. Det einaste som verka var å leggje folk i bakken (sitat 47 s 110). Dette

viser korleis ekstra konflikhtar og utfordringar vil kunne oppstå i ei gruppe der alle ungdommane har vanskar med åtferda. Sørli (2000) skriv om tiltak retta mot elevar med alvorlege åtferdsvanskar. Ho peikar på korleis ei heterogen samansetting av gruppa er kritisk for at tiltaket skal ha positiv effekt. Problemfelt og kulturell bakgrunn er faktorar som bør variere i ei gruppe (ibid.). Det positive med homogene grupper er opninga for fokus på spesifike lærings- og treningsområde (Gresham og Elliott 1990).

Ungdommane viser på andre sida varierte løysingar på konflikhtar. Dei aller fleste meiner konflikhtar må løysast ved å snakke saman. Dette, saman med ungdommane sine dugleikar innan samarbeid og empati, viser ein variasjon innafor gruppa når det gjeld måtar å reagere på. Ungdommane utgjer difor, trass sine åtferdsvanskar og vanskar med impuls, ei gruppe med variert modning og kompetanse. Gruppa dannar på denne måten positivt mangfald med sine ulike evner og erfaringar (Tellnes 1992), og ungdommane kan fungere som rollemodellar for kvarandre (Gresham og Elliott 1990).

Vaksenrolla

Presentasjon og drøfting av sjølvkontroll viste korleis vaksne påverkar ungdommane si samhandling. Ungdommane jobbar meir med å kontrollere egne reaksjonar når det er vaksne til stades. Vaksenrolla representerer difor ein sentral komponent i høve til korleis friluftsliv som arena påverkar ungdommane sin sjølvkontroll.

Dei vaksne i arenaen kan hjelpe ungdommane til å kontrollere egne reaksjonar, dersom relasjonen mellom dei er god (Sørli 2000). Ungdommane omtalar dei vaksne med respekt. Grensene dei vaksne set representerer ein tryggleik i arenaen (Nordahl 2002). Samstundes oppstår det færre konflikhtar når vaksne er til stades enn når gruppa er åleine. For denne gruppa er dette positivt. Dei vaksne representerer eit alternativ til samhandling mellom jamnaldrande. Ungdom møter gjennom dette utfordringar på ulike plan.

Dei jamnaldrande dannar grunnlaget for den sosiale praktiseringa og utfordrar bruk av dei ulike sosiale dugleikane. I tillegg må ungdommane tilpasse si åtferd til forventningar frå vaksne. Dei vaksne kan òg fungere som positive rollemodellar for ungdom (Gresham og Elliott 1990) gjennom sine måtar å reagere og løyse konflikhtar på.

Det som likevel skil friluftsliv frå andre arenaer er heilskapen menneske og natur representert i friluftslivet (Bischoff 1996a). Ungdommane sine opplevingar vert mellom anna danna ut frå utfordringane i fellesskapet og naturen. Friluftsliv tilbyr utfordringar og opplevingar til alle sansane (Tordsson 1996). Om opplevingane er positive eller negative vil i stor grad avhenge av korleis gruppa og enkeltindivid klarar å møte desse utfordringane. Det er vidare interessant å sjå på korleis friluftsliv som heilskap fungerer som praktiseringsarena for sjølvkontroll.

Heilskapen i friluftsliv

Leikeslåssing er nytta som konkretisering av spørsmål retta mot sjølvkontroll. På denne måten står leikeslåssing som ei utfordring for ungdommane si meistring av kjensler. Spørsmålet er om denne sosiale forma for leik (Smith 1989) er særleg knytt til arenaen friluftsliv.

Kjetil meiner det er meir kroppskontakt mellom ungdommane når dei er på tur. Det er vanskeleg å vite om han meiner kroppskontakt i form av leik, eller i form av slåssing. Slik svarar han når eg spør om ungdom er annleis mot kvarandre når dei er på tur i naturen, enn dei er til vanleg:

50. sitat:

- 1) **K:** Det blir jo mer, når man for eksempel er ute i skogen da, har man mer, da kan man dytte
- 2) hverandre og sånn, men når man sitter ved pultene i klasserommet så er det ikke så veldig
- 3) stor mulighet for å gjøre det når vi har time og sånn da. (I: nei) Så det blir jo mer av det da,
- 4) men..
- 5) **I:** Ja. Så det blir litt mer leikeslåssing eller sånn, sånn tulling...(E: ja) mmm, når ein er ute.
- 6) **K:** Ja

Kjetil peikar på korleis klasserommet med sine faste grenser, stenger for enkelte typar sosial samhandling. Spørsmålet er om Kjetil meiner friluftsliv opnar for meir slåssing, eller sosial leik i form av leikeslåssing (Smith 1989), når han seier ”...ute i skogen (...) da kan man dytte hverandre og sånn...” (linje 1-2). Det vil vera naturleg om det er meir leikeslåssing når ein er ute i naturen. Ramene i arenaen er opnare og ikkje så absolutte. Dette gjer at ungdommane kan bruke kroppen meir enn dei kan i eit klasserom. Samstundes er underlaget mjukare og meir variert når ein er ute. Forsking viser korleis leikeslåssing er vanlegare på mjukt enn hardt underlag og på opne områder (Pellegrini 2002, Smith 1989).

På bakgrunn av dette opnar friluftsliv for leikeslåssing og andre aktivitetar som utfordrar ungdommane på eigne grenser og sjølvkontroll. Undersøkingar viser at ungdom med åtferdsvanskar går frå leikeslåssing til reell slåssing i 28% av tilfella (Pellegrini 2002, Smith 1989). Det er difor sansynleg at somme av ungdommane i denne undersøkinga ikkje vil klare å kontrollere seg sjølv i leikeslåssing. Ungdommane viste korleis faktorane humør og kontekst spelar ei viktig rolle i høve til sjølvkontroll. Friluftsliv legg dermed opp til ei type samhandling som på mange måtar er svært utfordrande for ungdom med åtferdsvanskar. Om dette verkar positivt eller negativt for deira sosiale læring og praktisering av sjølvkontroll, er eit vanskeleg spørsmål å svare konkret på i denne samanheng. Dei vaksne vil likevel fungere kontrollerande på aktivitetane, og på den måten kunne kontrollere og tilpasse utfordringane til ungdommane.

Undersøkinga viser korleis ungdommane sin sjølvkontroll vert utfordra både fysisk, psykisk og sosialt i arenaen friluftsliv. Utfordringane botnar i ei krevjande og naudsynt samhandling med jamnaldrande og vaksne, knytt til løysing av fysiske og sosiale oppgåver (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000). I tillegg får resultatet av samhandlinga og løysinga av oppgåvene konsekvensar. Desse konsekvensane er naturlege og umiddelbare, og kjem av opplevingar i friluftsliv og natur (Emmelin I: Sjong 1992).

Utfordringane viser korleis friluftsliv på mange måtar opnar for konfliktsituasjonar. Dette vert støtta av ungdommane sine vanskar med å kontrollere kjensler og løyse konfliktrar. Utfordringane i friluftsliv er reelle og skjer i naturlege situasjonar, noko som er positivt for praktiseringa av sjølvkontroll (Gresham, Sugai, Horner 2001). Det verkar likevel viktig for ungdom med åtferdsvanskar å ha dei vaksne som ein dempende faktor i miljøet. På denne måten kan dei oftare oppleve å meistre sin sjølvkontroll, og gjennom dette oppleve korleis ein kan snu konfliktrar til ei positiv oppleving. Opplevinga av eiga fungering står i den samanheng sentralt. I kommande kapittel vil eg sjå nærare på korleis ungdommane opplevde å meistre fysiske og sosiale utfordringar.

4.4 Oppleving av meistring

Kompetanse og sjølvoppfatning er nært knytt til kvarandre (Harter 1998). Det er av den grunn viktig å sjå korleis ungdommane opplever seg sjølv i samhandling med andre, korleis ungdommane ser på sin sosiale kompetanse, og korleis dei opplever å meistre sosiale situasjonar. Dette er viktige sider ved den sosiale kompetansen, og står i samsvar med at ungdommane sjølv skal vera kjelde til kartlegging av eigne sosiale vanskar (Elliott og Gresham 1991). Spørsmålet i denne samanheng er korleis ungdommane opplever å fungere i arenaen friluftsliv.

Fleire faktorar vert viktige i vurderinga av korleis ein opplever å fungere. Ungdommane si oppleving av eigen vanske og deira roller, kan mellom anna påverke korleis ungdommane opplever seg sjølv. Undersøkingar understrekar dette då ungdom med åtferdsvanskar generelt skårar dårlegare både på domenespesifikk- og global sjølvoppfatning (Harter, Whitesell, Junkin 1998).

Ungdommane si vurdering av rolle i gruppa, vil kort bli drøfta og lagt som grunnlag for korleis ungdommane opplever å meistre i arenaen friluftsliv. Dette vil vidare danne grunnlaget for ei avsluttande drøfting av korleis friluftsliv legg til rette for oppleving av meistring og fungering.

4.4.1 Oppleving av eigen situasjon

Ungdommane si oppleving av eigen rolle i gruppa vil påverke deira sjølvopplevde fungering og meistring. Deira rolle vert difor viktig som grunnlag for å forstå ungdommane si oppleving av meistring i enkeltsituasjonar.

Det er viktig å understreke at rollene vil påverke ungdommane si oppleving av meistring, og meistring igjen vil påverke ungdommane si rolle. Eg vil peike på to sitat frå intervjuet med Trygve, for å vise dette. Det første viser korleis Trygve tek leiinga i gruppa når somme av ungdommane heldt att døra for butikksjefen i den lokale butikken på fjellet:

51. sitat:

- 1) **T:** Det var da Ola tok og stengte butikksjefen ute.
- 2) **I:** Ja, stemmer det, mmm
- 3) **T:** Ja, det sier jo bare det... (oppgitt i stemmen)
- 4) **I:** mmm, men då seier du i frå gjer du ikkje det?

- 5) **T:** Jo, jeg sier sånn; ” det her syns jeg er litt sånn altfor barnslig”, også sier jeg hvorfor jeg
- 6) syns det er litt barnslig, også sier jeg; ”tenk deg hva Øystein kommer til å si, og...hva det
- 7) gjør for hele gruppa, neste gang vi kommer opp hit så kanskje han...eh.. butikkeigeren
- 8) husker oss igjen og syns vi egentlig er litt sånn... ja ett eller annet rart”

Trygve meinte det var feil å stenge butikksjefen ute, og sa difor ifrå (linje 5). Han skil seg frå resten av gruppa i måten å ta ansvar og styring på. Dette var tydeleg på turen, og i vaksne og jamnaldrande sin omtale av han. I denne situasjonen viser han korleis han gjennom sin posisjon i gruppa kan irettesette andre, og gje beskjed om at ting er feil. Trygve vert leiande i gruppa ved bruk av sosiale dugleikar som å hjelpe til, reagere på ueigna oppførsel og ha omsut for andre (Elliott og Gresham 1991).

Trygve går i tiande klasse, og har vore på skulen i tre år. Han snakkar mykje om eiga sosial utvikling i løpet av dei tre siste åra:

52. sitat:

- 1) **T:** (...) Så kommer det sånn; ”det var at han sa..” ”nehei, det var det ikke, fordi at du tok i
- 2) saftflaska mi” ”Jammen du gjorde jo det..” Også er det liksom bare tilbake til at den andre sa
- 3) ”tulling” ikke sant..
- 4) **I:** mmm
- 5) **T:** Og ut fra det har dem klart å begynne å slåss altså... (oppgitt i stemmen) Jeg kunne godt
- 6) ha gjort det samme for to.. år siden, men nå, nei.

Trygve viser korleis han har utvikla seg i høve til sosial samhandling dei siste åra (linje 5-6). Han verkar oppgitt over kor lett det vert konflikatar i gruppa (linje 5). På bakgrunn av dette verkar han å meistre sosial samhandling betre no enn før, og han er medviten denne meistringa. Hans rolle som ”storebror” var tydeleg heile veka på fjellet. Han sa frå når andre oppførte seg dårleg.

Den sosiale meistringa verkar å gje han ei leiande rolle i gruppa. Dette viser samstundes samanhengen mellom oppleving av å meistre eit domene og kompetansen på dette feltet. Den sosiale kompetansen verkar i denne samheng avgjerande for Trygve si sjølvoppfatning, noko som igjen fører til auka bruk og praktisering av hans sosiale dugleikar. Samanhengen mellom kompetanse og sjølvoppfatning vert i den samanhengen synleg (Harter 1998, Harter, Whitesell, Junkin 1998).

Ungdommane viser ulike roller i gruppa. Somme er leiande, andre vert leia. Dei har òg ulike måtar å trivast på i gruppa. Somme likar å bestemme, medan andre overlet jobben til andre.

Rollene som ungdommane skildrar i denne undersøkinga, er knytt til skuletiltaket og fjellturen. Ungdommane sine roller vert påverka av fleire ting, mellom anna deira sosiale kompetanse. Dette var Trygve eit døme på (sitat 51 s 118). Kompetanse er ein relativt stabil faktor i den samanheng (Garmezy 1989). I tillegg vert ungdommane sine roller påverka av fleire ustabile faktorar som gruppestorleik, gruppesamansetning og situasjonar. På den måten vil ungdommane sine roller endre seg ut frå konteksten. Eg vel å ikkje gå nærare inn på kvar enkelt av ungdommane, då eg generelt finn rollene deira lite stabile. Dette gjer at rollene ikkje kan peike på vesentlege sider ved arenaen friluftsliv. Miljøendring i friluftsliv kan vera med å endre rollene til ungdommane. Det same kan endring til alle andre arenaer. Innafor same arena kan rollene endrast dersom ein person kjem inn eller går ut av gruppa. Det er difor lite nyttig å analysere ungdommane sine ulike roller som grunnlag for å sjå på friluftsliv som arena.

Det er likevel naudsynt med ei medviten haldning til korleis roller påverkar meistring og meistringa påverkar roller. På bakgrunn av dette vil eg vidare sjå på korleis ungdommane opplever å meistre oppgåver dei møter i arenaen friluftsliv.

4.4.2 Fysisk meistring i friluftsliv

Fysiske og konkrete gjeremål er viktige for den sosiale samhandlinga i friluftsliv som arena (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000). Korleis ungdommane opplever å meistre fysiske utfordringar i friluftsliv meiner eg difor vil påverke deira sosiale kompetanse og sjølvoppfatning. I dette kapittelet vil eg presentere korleis ungdom opplever å meistre fysiske oppgåver, og korleis dette påverkar deira sosiale meistring. Alle situasjonane og utfordringane er knytt til fjellturen.

Alle ungdommane nemner situasjonar der dei opplevde å meistre noko fysisk i løpet av turen. Aktivitetar som går att, er skigåing over lengre strekk, skihopping og overnatting i snøhole. Datamaterialet viser at ungdommane vurderer og forklarar eiga meistring på to ulike måtar. Vurderingsgrunnlaget kan sjåast i samanheng med kva mål ungdommane orienterer seg mot, og kva som er deira motivasjon for å gjennomføre ei oppgåve. Funna vert delt inn etter ego-orientert motivasjon og oppgåveorientert motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Sosial samanlikning er sentral innafor ego-orientert motivasjon (ibid.). To ungdommar vurderer eiga meistring ut frå sosial samanlikning. Dei fokuserer på å halde følgje med nokon dei veit er god på ski, eller komme mellom dei første fram til avtalt møteplass. Trond sine tankar om skituren er døme på dette:

53. sitat:

- 1) **T:** Det var morsomt å komme på andre plass. (I: mmm) Men det var jo litt fordi jeg ble kjørt
- 2) litt av veien, også gikk de andre ganske langt bak meg, for jeg var sammen med Janne. (I: ja,
- 3) akkurat) Det var litt derfor jeg kom på andre. Kom på fjerde på tur nedover.

Trond samanliknar seg sjølv med andre i form av kva ”plasseringar” han får på skituren (linje 1 og 3). Dette viser korleis ungdommane i gruppa og tilrettelegging av miljøet er avgjerande for om Trond opplever meistring eller nederlag. Han vil med ego-orientert motivasjon berre oppleve meistring når andre jamnaldrande er mindre flinke enn han. På denne måten vert det relative prestasjonsnivået i situasjonen avgjerande for ungdommane si oppleving (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Trond viser vidare korleis hans innsats har lite å seie for oppleving av meistring (ibid.) Han forklarar kvifor han kom så tidleg fram med at han blei køyrt eit stykke på vegen (linje 1-2). Korleis han sjølv bidrog til å komme tidleg fram, nemner han ikkje.

Den andre måten å vurdere eiga meistring på, er ut frå eigen innsats i aktiviteten.

Ungdommane gjennomfører noko trass eige ubehag, eller overgår eigne grenser og tek nye utfordringar. Desse ungdommane viser oppgåve-orientert motivasjon (ibid.).

Innsats som grunnlag for meistring kjem fram i situasjonar som skigåing, skihopping og overnatting i snøhole. Ungdommane skildrar korleis dei gjennomfører og meistrar skituren sjølv om dei er slitne. Dei overnattar ute i snøhole sjølv om dei frys. Ola illustrerer dette gjennom sine utsegner. Først snakkar han om korleis han opplevde å ligge ute:

54. sitat:

- 1) **O:** (...) Det var kaldt om natta!
- 2) **I:** Ja, for de låg ute?
- 3) **O:** Så fikk jeg klaus når jeg lå inni der ass.
- 4) **I:** Å gjorde du det?
- 5) **O:** Det var så tett opp i hjørnet, så var jeg våt og sånn for alle de andre tok madrassene -de
- 6) der liggeunderlaga, så lå jeg helt inni hjørnet. Da fikk jeg klaus ass
- 7) **I:** Å ja.. Off - våkna du då eller?
- 8) **O:** Ja, så måtte jeg på do. Aldri måtte så på do i hele mitt liv jeg. Fyttikatta!

Det er tydeleg at Ola opplevde det som ei utfordring å ligge ute. Han syntes det var kaldt (linje 1), vått (linje 5), trangt (linje 3 og 6) og i tillegg måtte han veldig på do (linje 8).

Vidare snakkar han om korleis han vurderte å gå inn i hytta denne natta:

55. sitat:

- 1) **O:** Jeg hadde lyst å gå inn, men jeg fikk ikke gjort det.
- 2) **I:** Hadde du lyst å gå inn?
- 3) **O:** Ja, men jeg skulle holde ut.
- 4) **I:** Ja. Kvifor ville du det?
- 5) **O:** Nei..vet ikke.. Når jeg først skulle starte på det så ville jeg gjennomføre det. (I: mmm) I
- 6) stedet for å gå inn... når eh vi hadde ligge der halve natta, også gå inn når det bare var halve
- 7) igjen. Var ikke noe vits.
- 8) **I:** Nei, sjølv om det var kaldt?
- 9) **O:** mmm

Ola viser korleis naturen set grenser for han, og gjer at han må jobbe med seg sjølv for å meistre ei oppgåve. Han opplever fleire utfordringar i løpet av natta, og han har tydeleg lyst til å gå inn (linje 1). Samstundes seier han at han skulle halde ut (linje 3), og gjennomføre (linje 5). Han viser dermed korleis han opplever dette som ei oppgåve han vil meistre. Det at han i tillegg fullfører den utfordrande oppgåva, gjer at han opplever å ha meistra noko fysisk.

Den fysiske meistringa fører i denne samanheng til at Ola óg meistrar noko saman med andre jamnaldrande. Snøhola var noko fire av ungdommane planla, bygde og overnatta i saman. På denne måten meistra desse ungdommane å fullføre eit samarbeid. Den fysiske og sosiale meistringa er på denne måten nært knytt i arenaen friluftsliv. På bakgrunn av dette vil fysisk meistring i friluftsliv påverke ungdom si sjølvoppfatning i større grad enn den atletiske kompetansen Harter (1998) skildrar. Den fysiske kompetansen i friluftsliv vil påverke ungdomman si evne til å praktisere sosiale dugleikar i arenaen.

Ego-orientert motivasjon og oppgåveorientert motivasjon lagar eit tydeleg skilje mellom sosial samanlikning og eigen innsats som vurderingsgrunnlag for meistring. Dei fleste ungdommane i undersøkinga viser oppgåveorientert motivasjon. Desse kan betre styre og påverke si oppleving av meistring, då deira innsats påverkar kompetanse og meistring.

Undersøkinga viser korleis ungdom vurderer eiga meistring på bakgrunn av ulike faktorar. Alle ungdommane fortel at dei på ulike måtar opplever å meistre fysiske og konkrete oppgåver i løpet av turen. Observasjonar frå turen understreka dette, då alle var opptekne av å få tilbakemelding på sine fysiske dugleikar på skitur eller i skileik. Spørsmålet er kva verdi

ungdommane tillegg den fysiske meistring og kva det har å seie for deira sjølvopfatning. Harter (1998) sine undersøkingar viser at atletisk kompetanse representerer det domene som har minst å seie for ungdommane si globale sjølvopfatning. Representerer den fysiske kompetansen i friluftsliv eit alternativ som er viktigare for ungdommane si sjølvopfatning enn den atletiske kompetansen (jmf drøfting av sjølvopfatning i kap 2.3 s 14)?

Ungdommane fokuserer ulikt på dette. Per er tydeleg på at det har mykje å seie for han å mestre ei fysisk oppgåve. Når eg spør korleis han opplever å komme fram til hytta etter ein lang skitur, svarar han slik:

56. sitat:

- 1) **P:** Jo, jo, jeg var ganske stolt av meg når jeg kom opp da.

Per viser kor stolt han var då han kom fram etter skituren. Han var oppteken av sin utvikling i høve til skidugleikar og snakka mykje om dette både på turen og under intervjuet. Han fortel korleis han med eigen innsats og trening er blitt betre til å gå på ski, og korleis denne framgangen har påverka hans motivasjon. På denne måten viser Per at han har oppgåveorientert motivasjon for å gå på ski (Skaalvik og Skaalvik 1996), og han opplever tydeleg meistring på feltet. I motsetning har Ola ei utsegn, der han verkar å bry seg lite om at han klarte same turen, sjølv om han òg opplevde turen slitsam.

57. sitat:

- 1) **I:** Men sånn som når du har gått opp den lange bakken, og brukt ganske lang tid på det.
- 2) **O:** mmm
- 3) **I:** Er det ikkje litt kjekt å komme fram då? Å ha klart det?
- 4) **O:** Jo, jeg tenkte på sånn... Nå er det deilig, nå kan jeg slappe av. (I: ja) Måtte jo gå der, så
- 5) jeg hadde ikke noe valg.

Ola peikar på at det var godt å komme fram, for då kunne han slappe av (linje 4). Turen verkar ikkje ha noko meir å seie for hans sjølvopfatning. Ola er tydeleg på at han ikkje likar å gå på ski, både på turen og i intervjuet. Han må gå på ski, fordi andre har bestemt det. Likevel er han svært oppteken av å vise meg hopping på ski og telemarknedslag. Han vil ha tilbakemelding frå vaksne på korleis han utfører dette (memo 27.04.03). Sjølv om Ola seier at han ikkje synes meistring av ski er viktig, verkar det likevel som han synes det er viktig med tilbakemelding på sine skidugleikar på turen.

Seinare i intervjuet fortel han at det har lite å seie om han får til ting han ikkje synes er moro, slik som å gå på ski. Det som derimot er moro, som til dømes å få til eit nytt triks på snowboard, har mykje å seie.

58. sitat:

- 1) **O:** Når jeg får til noko som er gøy så.. Sånn som på snowboard og sånn, så syns jeg det er
- 2) gøy om jeg får til.

Ola viser korleis han vurderer eiga oppleving av meistring ut frå kva han synes er moro og viktig. Snowboard vert av den grunn viktigare å få til enn ski, fordi han likar å stå på snowboard (linje 1-2). Harter (1998) hevdar at ein måte å verne eiga sjølvoppfatning på er å velje bort dei domena ein ikkje meistrar. Desse domena vert då lite viktige for personen, og har dermed lita innverknad på sjølvoppfatninga. Ski kan vera eit slikt område som mange veljer bort, og som dermed har lite å seie for korleis ein oppfattar seg sjølv. Samstundes blir dette eit dilemma i ein arena som på vinteren byggjer sine aktivitetar med utgangspunkt i skigåing. Vil det i denne samanheng vera like lett å velje bort ski som eit lite relevant domene?

For Ola verkar ikkje meistring av ski å ha noko å seie (sitat 57 s 123), medan meistring av eit nytt triks i snowboard har meir å seie (sitat 58 s 124). Han er likevel oppteken av tilbakemelding på ski, når han er på tur. Det er difor vanskeleg å avskrive ski som viktig for han på turen, der ski dannar grunnlag for den sosiale samhandlinga og fungeringa.

Undersøkinga viser korleis alle ungdommane opplever å meistre fysiske gjeremål på turen. Ungdommane har ulike måtar å vurdere meistringa på. Dei fleste viser likevel korleis eigen innsats vert tydeleg og dermed ei kjelde til meistringsoppleving. På denne måten vert fysisk meistring og kompetanse ei viktig side ved korleis ungdommane opplever å fungere i arenaen friluftsliv. Opplevinga av meistring vert særleg viktig, då den er nært knytt til ungdommane si sosiale samhandling. På den måten påverkar fysisk meistring deira sosiale fungering i arenaen friluftsliv.

Desse funna dannar grunnlag for å sjå vidare på korleis friluftsliv legg til rette for denne meistringa. Kvifor og korleis opplever ungdommane å meistre i denne arenaen?

4.4.3 Korleis legg friluftsliv til rette for opplevd meistring?

Friluftsliv representerer eit alternativ til det vanlege samfunnet, og det vanlege skulemiljøet. Naturen representerer gjennom friluftsliv eit fokus på heilskapen i mennesket og samanhengen mellom menneske og natur (Bischoff 1996a, 1996b). Korleis opnar dette alternativet for at ungdom skal oppleve å meistre og fungere? For å svare på dette vel eg, som tidlegare, å nytte relevante komponentar i friluftsliv for å strukturere framstillinga, før eg ser på heilskapen friluftsliv. I denne samanheng viser komponentane fysisk aktivitet, naturoppleving, vaksenrolla og miljøendring aktuelle kvalitetar.

Fysisk aktivitet

Fokus på fysiske aktivitetar representerer eit alternativ til aktivitetar ein hovudsakleg finn i skulekvardagen. Fysiske aktivitetar i friluftsliv opnar for meistring gjennom bruk av kroppen, der oppgåver, løysing og konsekvensar er nært knytt (Emmelin I: Sjong 1992, Vik og Aaby 1979). I tillegg er dei fysiske aktivitetane i stor grad utført i grupper. Dei er lite strukturerte og konkurranseprega (Bischoff 1996a). På bakgrunn av dette legg dei til rette for at ungdom skal oppleve meistring på det nivå dei er, ut frå eigen innsats.

Drøftinga av ungdommane si fysiske meistring viste korleis oppgåveorientert motivasjon, er best eigna for positiv sjølvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1996). Dei fleste ungdommane viser denne type målorientering, sidan dei vurderer meistringa ut frå eigen innsats.

Ungdommane overvinn kulde og fysiske påkjenningar, og opplever gjennom dette å meistre. Friluftsliv representerer på denne måten ein arena kor meistringa er resultat av eigen innsats (Sjong 1997), der balansen mellom spenning og meistring i dei fysiske aktivitetane, vert synleg (Bischoff 1996a). Eit viktig grunnlag for dette er det påkrevde samarbeidet og kommunikasjonen i arenaen friluftsliv (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Milller 2000).

Likevel viser to av ungdommane i undersøkinga at dei vurderer eiga meistring ut frå sosial samanlikning. Dei visar ego-orientert motivasjon for å utføre oppgåver (Skaalvik og Skaalvik 1996). Den sosiale samanlikninga er mindre fruktbar for ungdommane si sjølvoppfatning, og botnar ofte i miljø prega av konkurranse (ibid.). Dette er eit paradoks, då den fysiske aktiviteten i arenaen er fri for konkurranse, og har fokus på samarbeid og kommunikasjon (Bischoff 1996a, Russell, Hendee, Phillips-Milller 2000, Tordsson 1993).

Ulike personar vil med andre ord oppfatte dette utgangspunktet ulikt. Det er difor viktig å nytte gruppa aktivt for å gjere alle ungdommane medvitne om at dei fysiske aktivitetane skal løysast saman. Dette viser at ei positiv meistring i friluftsliv ikkje treng komme av seg sjølv, men vert styrt av opplegg og måtar å organisere på.

Undersøkinga viser mellom anna korleis fysisk meistring opnar for sosial meistring. Ungdommane opplever å meistre noko saman med andre gjennom meistring av fysiske gjeremål (sitat 55 s 122). På denne måten tydeleggjer friluftsliv fokus på heilskapen i mennesket (Bischoff 1996a, 1996b). Meistring av fysiske aktivitetar opnar for at ungdommane får oppleve meistring både innan fysiske og sosiale domener. Dette gjer domenet fysisk kompetanse særleg viktig i friluftsliv som arena.

Naturoppleving

Ungdommane sin fysiske kompetanse og meistring kjem til syne i møte med meiningsfulle og forståelege utfordringar i naturen. Naturen utfordrar med kulde, motbakkar, skiføre og liknande. Det er forståeleg at turen vert tyngre om det er mange motbakkar, og det er forståeleg at det vert kaldare når sola går ned. Naturen viser til ein heilskap, der slike skiftingar og moment er forståelege, meiningsfulle og naturlege. På denne måten legg naturen til rette for utfordringar som ungdommane må meistre saman, og som ikkje treng leggjast til rette av andre. Utfordringane vert difor usystematiske, då dei oppstår naturleg. Dei er dermed ikkje retta mot konkurranse og sosial samanlikning.

Samstundes får ungdommane umiddelbar respons på gjennomførde oppgåver, gjennom konsekvensane i naturen (Vik og Aaby 1979). Naturen fungerer som ein tilbakemeldar på meistring av fysiske eller sosiale utfordringar. Bålet brenn fordi ungdommane klarde å tenne det. Ingen treng å gjere dei merksame på dette, då tilbakemeldinga er konkret og tydeleg i flammene. Dette gjer at opplevinga av meistring ikkje avheng av at andre gjev tilbakemelding (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000). Datamaterialet viser samstundes korleis naturen ikkje kan gje tilstrekkeleg tilbakemelding i alle tilfeller. I den samanheng spelar dei vaksne ei viktig rolle.

Vaksenrolla

Tordsson (1996) meiner ungdom må bli gjort medvitne sine opplevingar for at opplevingane skal føre til erfaring. Denne erfaringa må igjen sjåast i samanheng med andre si erfaring på same området, for å oppnå erkjenning. Dette viser korleis den vaksne i gruppa har ei viktig rolle i å gjere ungdommane klar over deira fysiske og sosiale meistring (Gresham og Elliott 1990, Elliott og Gresham 1991).

Trygve tydeleggjer dette, då han fortel korleis han vart merksam si meistring:

59. sitat:

- 1) **T:** (...) (siterer læraren:) ”Jeg vil bare si det at eh.. gi deg en personlig takk for at du tok så
- 2) mye ansvar for å vaske opp og rense ski og..ta med sekken din ned og.. eh fra Steinbu, og
- 3) ...” ja, sånne ting liksom.. Så satt det litt sånn spor på meg, så sa jeg det.. tenkte jeg litt
- 4) sånn.. jeg gjorde jo faktisk littegrann, også...har det bare vært sånn etterpå (I: mmm, ja)
- 5) Enkelt og greit.
- 6) **I:** Ja, men sant det er litt viktig å bli sett på det som ein har gjort. At nokon legg merke til
- 7) det, og kommenterer det.
- 8) **T:** Ja, jeg hadde jo ikke gjort, eller...eh.. merka noe viss han ikke hadde sagt det. (I: nei) Jeg
- 9) gjorde litt sånn av meg selv liksom, men eh.. kanskje litt tilfeldig.. (I: mmm, ja) Men etter
- 10) han sa det så ble det jo litt mer sånn.. bevisst og, ja... (I: ja) Litt mer xxx

Trygve viser korleis han vart gjort medviten si meistring (linje 3-4 og 8-9), gjennom tilbakemelding frå læraren (linje 1-2).

Høve ligg til rette for slik bevisstgjerjing, gjennom den vaksne sin rolle som rettleiar.

Gjennom situasjonsbasert læring kan ein bruke situasjonane undervegs som refleksjonsgrunnlag (Bischoff 1996b). Det er enklare for ungdommane å bli medvitne egne opplevingar og handlingar dersom dei reflekterer i dei aktuelle situasjonane. Dei kan lettare sjå si positive åtferd, og gjennom dette oppleve meistring. Ein vil òg kunne unngå sosial samanlikning, gjennom at ungdom vert medvitne sine positive sider der og då. Målet er å gjere dei medvitne eiga meistring, ut frå sine føresetnader (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Med bakgrunn i den fysiske aktiviteten, naturen og vaksenrolla, representerer friluftsliv ei endring av det vanlege miljøet. Miljøendringa representerer òg i seg sjølv somme kvalitetar som ungdommane peikar på i høve til oppleving av meistring.

Miljøendring

Naturen representerer ein heilskap, der menneske er del av eit større heile (Bischoff 1996a, 1996b). Med dette som fokus representerer friluftsliv eit alternativ til det vanlege samfunnet. Fleire av ungdommane viser korleis dei opplever friluftslivet som eit frirom. Dei skildrar korleis dei kjem bort frå både fysisk og psykisk støy, når dei drar på tur. Knut seier det på denne måten:

60. sitat:

- 1) **K:** Neei.. jeg synes det er ganske deilig. Egentlig på en måte så er det ganske deilig å få en
- 2) pause.
- 3) **I:** Ja? Pause frå?
- 4) **K:** Fra.. mas. Mas fra foreldre, venner liksom.. Bli med ut, og Kom igjen og.. Det.. det er
- 5) ganske stort pes.

Knut peikar på korleis friluftsliv fungerer som fri frå det sosiale livet heime. Han får pause frå foreldre og venner (linje 4). Dette synes han er godt (linje 1). Friluftsliv si rolle som miljøendrar, er eit særleg viktig aspekt i høve til rusproblem, kriminalitet, gjengproblematikk og liknande. Friluftsliv vil for ungdom i slike miljø representere eit alternativ, der forstyrrende element vert redusert (Russell, Hendee, Phillips-Miller 2000).

Friluftsliv opnar dermed for at ungdommane kan ta nye roller, og sleppe forventningar som ligg i miljøet i kvardagen. Roller vil som nemnt påverke ungdommane si meistring og sjølvoppfatning (sjå drøfting i kap 4.4.1 s 118). Ein kan likevel ikkje seie kva roller ungdommane tek i frilufsliv som arena, då dette avheng av mange faktorar. Skiftande faktorar i ein kvar kontekst vil gjere den enkelte si rolle ustabil. Miljøendringa i friluftsliv har likevel kvalitetar knytt til endring av fastlåste mønster eller roller i ungdommane sitt normale miljø. Fokuset på meistring og den enkelte sine positive sider i arenaen, kan lettare opne for at ungdommane kan oppleve meistring ut frå eigen innsats (Sjong 1997).

Friluftsliv representerer eit alternativt miljø, der ulike komponentar påverkar kvarandre gjensidig. Eg vil vidare peike på korleis arenaen opnar for meistring og bruk av kompetanse, gjennom fokus på friluftsliv som heilskap.

Heilskapen i friluftsliv

Eg har vist korleis friluftsliv opnar for meistring på bakgrunn av eigen innsats heller enn sosial samanlikning (Skaalvik og Skaalvik 1996), gjennom fokus på fysisk aktivitet, naturlege oppgåver og konsekvensar, vaksenrolla og endring av miljø. Fokus på heile mennesket (Bischoff 1996a, 1996b) og kvalitetane som ligg i kvar enkelt, opnar for at ein kan få brukt sine positive sider og oppleve å meistre nye ting.

Undersøkinga viser korleis friluftsliv legg til rette for oppleving av meistring. Dette opnar vidare for praktisering av sosiale dugleikar. Fredrik understrekar dette når han viser korleis han opplever det positivt å vera på tur med denne gruppa:

61. sitat:

- 1) **F:** (...) Ja. Men det jo litt, det er på en måte bra at de samler alle sammen når de tar sånne
- 2) intervju og sånn på skolene. At de tar inn folk fra forskjellige steder i byen. Og der, sånne
- 3) barn som ikke har det så veldig morsomt på vanlig skole og sånn. Og så samler de sammen.
- 4) Så jeg synes det er litt rart atte, eller jeg synes det er bra at det ikke er så mye bråk og at de
- 5) klarer å få opp tretten stykker, tretten barn, eller ti barn da opp på en sånn topp, og så være
- 6) venner der oppe. Sove i snøhule sammen og, de forskjellige eldre. Ola og Bjarte går i 8., og
- 7) Janne og Knut går i 9. Så det er jo, det er jo ganske bra at de klarer det. Å få med to i tiende,
- 8) fem i 8. og ... opp dit.

Fredrik viser korleis han opplever seg som annleis (linje 3), og korleis han forstår at det er ei utfordring å få gruppa til å fungere saman (linje 4-6). Han viser samstundes korleis han opplever det som positivt å vera ute på tur, og peikar på at ungdommane er venner (linje 6) og bråkar lite (linje 4). Dette viser korleis ungdommane opplever ei positiv endring i gruppa når dei kjem ut på tur. Dei vaksne får i denne samanheng ei viktig rolle, då dei klarar å få ungdommane til å vera venner (linje 4-6).

Ungdom med åtferdsvanskar treng ofte alternative meistringsarenaer, der fokus er ein annan enn skulefagleg, kognitiv kompetanse (Cooper, Smith, Upton 1994). Friluftsliv er ein arena som opnar for oppgåver og utfordringar tilpassa ungdommane. Det representerer dermed eit miljø som opnar for at ungdommane kan få vise alternativ åtferd og kompetanse både på det fysiske og sosiale plan. Ungdommane kan gjennom meistring av fysiske aktivitetar oppleve overskot til vidare arbeid med skulefag (Ogden 2001). Det er mogleg for dei å vise seg frå ei ny side, og få tilbakemelding på noko dei meistrar. Undersøkinga viser i tillegg korleis kvar enkelt sin innsats er avgjerande for om ungdom opplever å meistre dei fysiske utfordringane

naturen byr på. På den måten opnar friluftsliv i liten grad for sosial samanlikning og konkurranse (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Evalueringar av alternative skular viser korleis praktisk og sosial meistring er ein av grunnane til gode resultat i arbeid med ungdom med åtferdsvanskar. Dei gode alternative skulane nyttar i tillegg støttande sosialt læringsmiljø, med nær kontakt mellom lærar og elev, som grunnlag for all anna læring (Sørli 2000). Vaksenrolla i friluftslivet, fokus på heile mennesket og tilpassa fysiske aktivitetar i natur, viser dermed til kvalitetar som er viktige for læring av sosial kompetanse hjå ungdom med åtferdsvanskar.

Meistring av fysiske oppgåver har vist seg ekstra viktig i friluftsliv, der dei fysiske aktivitetane føregår i ein sosial samanheng. Dette gjer at den fysiske meistringa sansynlegvis vil ha meir å seie for ungdommane si sjølvoppfatning i arenaen friluftsliv, enn i andre arenaer (jmf Harter 1998). Undersøkinga viser korleis friluftsliv legg til rette for at ungdommane kan ta i bruk alternativ kompetanse, og oppleve både fysisk og sosial meistring. Sikring av meistringsopplevingar er viktig (Sørli 2000), og friluftsliv med sine komponentar og kvalitetar opnar for at alle kan oppleve dette.

5. Oppsummering av sentrale funn

Eg har no presentert og drøfta datamaterialet med utgangspunkt i fire hovedtema. Desse viser ungdommane sin sosiale kompetanse og opplevde meistring, saman med deira tankar om friluftsliv som arena. Funna er mange og til tider overlappande. Eg vil difor avslutte med å dra fram hovedresultata i analysen, for å tydeleggjere kva for kvalitetar friluftsliv har som sosial læringsarena.

Resultata kan delast inn i to typar funn. Den første typen peikar på ungdommane sin sosiale kompetanse og meistring (kap 5.1). Kva for sosial kompetanse syner ungdommane i arenaen friluftsliv? I tillegg er det relevant korleis ungdommane opplever å meistre gjeremål i friluftsliv, som igjen vil påverke deira sosiale meistring.

Den andre typen funn peikar på kvalitetane ved friluftsliv som sosial læringsarena (kap 5.2). Desse kvalitetane byggjer på ungdommane sin kompetanse og meistring vist i arenaen.

Eg vil vidare trekke fram hovedfunna innafor dei to typane resultat. Dei viktigaste funna vil bli oppsummert med korte kommentarar. Eg avsluttar med å fremje nokre tankar om aktuelle forskningstema.

5.1 Kva sosial kompetanse og meistring viser ungdommane?

Undersøkinga viser korleis ungdommane sine åtferdsvanskar i liten grad kjem til uttrykk på fjellturen:

- Ungdommane har **gode evner** til å samarbeide og vise empati, og viser samanheng mellom empati og bruk av sosiale dugleikar.
- Ungdommane har **lav impuls kontroll**. Deira måtar å løyse konflikhtar på varierer med alder og modning.
- Ungdommane har **positive opplevingar** på turen og alle opplever å **meistre** ulike typar gjeremål i sosiale samanhengar.

Datamaterialet viser korleis ungdommane uttrykker høg sosial kompetanse gjennom sine evner til samarbeid og empati. Ungdommane kommuniserer verbalt, ser forskjell på positiv

og negativ kommunikasjon og deler på oppgåvene i samarbeid. Dei viser korleis dei opplever det nyttig å arbeide saman med andre. Deira evne til å bry seg og forstå andre kjem til uttrykk gjennom refleksjonar av ulike situasjonar. I tillegg viser empatien seg gjennom sosiale dugleikar som til dømes å hjelpe og oppmuntre kvarandre. Generelt syner ungdommane evne til å oppleve eiga rolle og handling som avgjerande for utfallet av ein situasjon. Dei veit difor at dei kan påverke situasjonar i positiv retning ved hjelp av sine sosiale dugleikar.

Ungdommane sine åtferdsvanskar kjem berre til syne gjennom lav impuls kontroll. Dei har vanskar med å kontrollere og meistre eigne kjensler, og er avhengig av faktorar i konteksten for å klare dette. Vaksne har ein dempende effekt på konflikstar, medan jamnaldrande som tilskodarar verkar motsett.

Ungdommane opplever å meistre nye oppgåver i arenaen friluftsliv. Oppgåvene er ofte fysiske og konkrete, og utfordrar ungdommane på fleire plan samstundes. I tillegg føregår oppgåver, aktivitetar og utfordringar i sosiale samanhengar, og får på den måten konsekvensar for ungdommane si sosiale meistring.

Ungdommane sine sosiale dugleikar og opplevde meistring framhevar korleis deira åtferdsvanskar i liten grad er synlege i arenaen friluftsliv. Trass ungdommane sine vanskar med å kontrollere seg sjølv, viser dei sosiale dugleikar og meistring som gjev godt grunnlag for positiv åtferd. Desse ungdommane sin positive sosiale kompetanse tydeleggjer difor miljøet si avgjerande rolle. Skulen som arena tydeleggjer og forsterkar desse ungdommane sine åtferdsvanskar gjennom sin struktur og fokus. I arenaen friluftsliv vert fokus eit anna, og åtferdsvanskane kjem ikkje til syne på same måten. Ungdommane opplever meistring og positive relasjonar som gjer at dei tek i bruk sine sosiale dugleikar. Dette viser korleis åtferd ikkje kan sjåast avgrensa frå den kontekst og relasjon den føregår i (Johannesen 1996, Ogden 2001). Ein kan difor påverke ungdom sin trivsel og åtferd med tilpassing av miljø, og gjennom dette opne for at ungdommane sine dugleikar vert praktisert.

5.2 Kva kvalitetar har friluftsliv som sosial læringsarena?

Den positive sosiale kompetansen ungdommane viser, dannar i seg sjølv eit grunnlag for å vurdere arenaen friluftsliv. Friluftsliv dannar konteksten der denne kompetansen kjem til

uttrykk, og påverkar difor åtferda (Johannesen 1996, Ogden 2001). Spørsmålet er kva som gjer friluftsliv til ein aktuell sosial læringsarena.

Undersøkinga viser at:

- Friluftsliv representerer eit **naturleg** og relevant **miljø** for sosial læring og praktisering.
- **Oppgåver, handlingar og konsekvensar** er nært knytt, og på den måten reelle, forståeleg og **meningsfulle** for ungdommane.
- Friluftsliv **utfordrar** ungdommane fysisk, psykisk og sosialt.
- Friluftsliv fokuserer på bruk av heile kroppen og alle sansane, ulike kompetanseområde vert verdsett og kjem til syne. Ungdommane får vist sin styrke saman med sine positive sider, og opplever **meistering**.
- **Relasjonar** vert tydelegare i arenaen friluftsliv. Ungdommane vert betre kjende og vaksne har meir tid og viser andre sider enn lærarrolla.

Eg vil vidare knytte nokre kommentarar til kvar av desse hovedfunna.

Friluftsliv samsvarar med **naturlege og aktuelle miljø** for sosial læring og praktisering (Gresham, Sugai og Horner 2001). Aktivitetane og oppgåvene i arenaen må utførast i små grupper der alle får ei aktiv rolle. Samstundes er oppgåvene reelle og gjev mening fordi dei oppstår undervegs i naturlege situasjonar. Fellesskap og samhandling vert difor avgjerande, og bidreg til naudsynt bruk av sosiale dugleikar.

Oppgåver, handlingar og konsekvensar vert **meningsfulle** og reelle i friluftsliv, fordi det er nærleik og forståeleg samheng mellom dei. Undersøkinga viser korleis ungdommane oppfattar konsekvensar av handlingane i friluftsliv som forståelege og tydelege. Naturen gjev, saman med gruppa og vaksne, umiddelbare og merkbare konsekvensar av handlingar og val. Det vert tydeleg for ungdommane kvifor ein bør fungere saman som gruppe og ta omsyn til kvarandre, sidan kompetent åtferd vert verdsett. Læring og praktisering av sosial kompetanse får på den måten ei sosial innramming, som gjer den funksjonell og meningsfull (Ogden 2001).

Ungdommane møter stadig **utfordringar** i friluftsliv som dei må løyse åleine eller saman med gruppa. Dei må ta i bruk sine sosiale dugleikar for å løyse desse. Fysiske aktivitetar, naturen og gruppa utfordrar ungdommane både fysisk, psykisk og sosialt.

Ungdommane er aktive saman og blir alle fysisk slitne. Dei møter utfordringar i naturen, i form av vèrskifte, temperatur og døgnrytme som påverkar komfort og tryggleik. Korleis motiverer dei seg sjølv til å halde fram med aktivitetar eller oppgåver som er slitsame eller lite tiltalende? Fysiske aktivitetar og natur utfordrar på denne måten ungdom både fysisk og psykisk. I tillegg møter ungdommane desse utfordringane saman som gruppe. Dei må difor ta omsyn til andre og fungere sosialt, samstundes som dei er trøytte og slitne. På denne måten vert den enkelte utfordra i møte med seg sjølv og saman med andre, og dei fysiske, psykiske og sosiale utfordringane vert nært knytt saman.

Ungdommane opplever på kroppen kvifor dei bør fungere saman, dele på oppgåvene, kommunisere, hjelpe kvarandre eller motivere. Den fysiske aktiviteten i natur utfordrar på denne måten ungdommane til å nytte sosiale dugleikar, og gjev kvar enkelt ei aktiv og meiningsfull rolle i samhandlinga. Samanhengen mellom fysiske og sosiale utfordringar er òg avgjerande for kva rolle fysisk meistring får i friluftsliv som arena.

Undersøkinga viser korleis friluftsliv legg til rette for at ungdommane skal oppleve fysisk og sosial **meistring**. Friluftsliv opnar for at ungdommane kan vise sine gode sider gjennom fokus på deira kunnskap og dugleikar. Ulike typar kompetanse vert verdsett og ungdommane kan difor få vise fleire sider av seg sjølv. Alle vert deltakarar og får på den måten aktive roller i oppgåvene.

Undersøkinga viser korleis både vaksne og ungdommar endrar seg når dei kjem ut i naturen. Ungdommane peikar mellom anna på korleis gruppa vert betre kjend, og korleis dei lærer vaksne å kjenne på nye måtar når dei kjem ut på tur. Den vesle gruppa og den nære kontakten med andre jamnaldrande og vaksne, opnar for tettare og nærare **relasjonar**. Ungdommane opplever at eigne og andre sine eigenskapar kjem tydelegare fram, fordi dei er aktive saman og fungerer som gruppe over lengre tid. Relasjonane mellom ungdommane og mellom ungdom og vaksne, viser korleis ungdom uttrykker fleire sider og trer ut av faste mønster i arenaen friluftsliv.

Kvalitetane for sosial læring er på bakgrunn av desse sentrale funna tydelege i arenaen friluftsliv. Arenaen representerer eit alternativ til dei fleste arenaer, og opnar for at ungdommane kan få bruke det dei kan både fysisk og sosialt. Det er likevel viktig å understreke at desse kvalitetane ikkje kjem til syne av seg sjølv. For at kvalitetane skal komme til syne treng ein å arbeide ut frå mål og medvitne haldningar. Det krev ei

bevisstgjerung av dei som nyttar friluftsliv i arbeid med born og unge. I tillegg krev det kunnskap om bruk av natur som arena for læring, saman med kunnskap om sosial læring og praktisering. Kjennskap til samanhengen mellom miljø og åtferd er òg avgjerande.

Bevisstgjerung, haldningar og åtferd vert difor viktig for å bruke friluftsliv optimalt som sosial læringsarena. I den samanheng vert òg forskning på feltet avgjerande, for å skaffe meir grunnleggande kunnskap.

5.3 Vidare forskning på feltet

Eg innleia oppgåva med å vise til trong for denne type forskning i Noreg. Denne undersøkinga understrekar etter mi meining denne påstanden, då den viser lite forskning på feltet både i Noreg og Norden.

Friluftsliv vert nytta i mange samanhengar og ofte i arbeid med ungdom med åtferdsvanskar. Dei som nyttar friluftsliv som middel har tankar om kva som fungerer og ikkje. Dessverre er få erfaringar nedskrive, og få metodar er utvikla. Denne undersøkinga viser fleire positive sider ved friluftsliv som sosial læringsarena. Undersøkinga peikar difor på ei trong for å sjå nærare og meir inngåande på korleis friluftsliv kan nyttast i høve til læring av sosial kompetanse. Eg vil avslutte med å vise til somme relevante vinklingar for vidare forskning:

- Korleis kan friluftsliv nyttast som del av eit heilskapleg tiltak, for å auke ungdom med åtferdsvanskar sin sosiale kompetanse?
- Korleis kan friluftsliv nyttast som sosial læringsarena i normalskulen, for å opne for alternative meistringsarenaer og gje alternative premisser for samhandling for ungdom med åtferdsvanskar? På kva måte kan ein nytte erfaringane frå denne undersøkinga inn i normalskulen?
- Kan friluftsliv nyttast som middel i skulen for å førebu og motverke seinare åtferdsvanskar? Korleis kan ein eventuelt leggje til rette for dette?
- Kor viktig er den fysiske meistringa i friluftsliv for ungdom med åtferdsvanskar si sjølvopfatning?

Kjelder

- Aasen, P. (1995): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bamberg, M. (2000): Language and communication – what develops? Determining the role of language practices for a theory of development. I: N. Budwig, I.C. Uzgiris, J. Wertsch (red): *Communication: an arena of development*. Advances in applied developmental psychology vol 19. series ed. I.E. Siegel. Stanford, Connecticut; Ablex Publishing Corporation.
- Befring, E. (1998): *Forskingsmetode og statistikk*. 3.utgåva. Oslo; Det norske samlaget.
- Bischoff, A. (1996a): *Friluftsliv og behandling. –Brugen af friluftsliv, idræt og mentaltræning i behandlingen af kvinder med kroniske muskelsmerter*. Notat Høgskolen i Telemark.
- Bischoff, A. (1996b): *Friluftsliv – ungdom og personlig utvikling*. Hovedfagsoppgåve ved Københavns Universitet.
- Cliffordsson, C. (2001): *Assessing empathy: Measurment characteristics and interviewer effects*. Göteborg Studies in educational sciences 156. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Cooper, P., Smith, C.J., Upton, G (1994): *Emotional and behavioral difficulties. Theory to practice*. London; Routledge.
- Dalen, M., Sætersdal, B.(1992): *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning – opplæring – identitetsutvikling. Empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling*. Universitetet i Oslo.
- Damsgaard, H. L. (2001): *Med blick for muligheter. Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Skriftserie 1/2001. Lillegården kompetansesenter.
- Duck, S. (1989): Socially competent communication and relationship development. I: B.H. Schneider, G. Altili, J. Nadel, R.P. Weissberg (red.): *Social competence in developmental perspective*. NATO ASI Series D; Behavioral and social sciences – vol 51.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M. (1991): *Social Skills Intervention Guide. Practical Strategies for Social Skills Training*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Fontana, A., Frey, J.H. (2000): The interview: From structured questions to negotiated text. I: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red): *Handbook of qualitative research*. 2. utgave. Thousand Oaks; Sage Publications, Inc.
- FRIFO (2003): *Rapport fra konferansen Forskning i friluft, Øyer 19. – 20. november 2002*.

- Garnezy, N. (1989): The role of competence in the study of children and adolescents under stress. I: Schneider, B. H., Altili, G., Nadel, J., Weissberg R. P. (red): *Social competence in developmental perspective*. NATO ASI Series. Series D: Behavioral and Social Sciences. Vol. 51.
- Gresham, F. M. (1986): Conceptual issues in the assessment of social competence in children. I: Strain, P.S., Guralnick M. J., Walker, H. M. (red): *Children's social behavior: Development, assessment and modification*. New York: Academic Press.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1990): *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F.M., Lane, K.L., MacMillan, D.L., Bocian, K.M., Ward, S.L. (2000): Effects of positive and negative illusory bias: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of school Psychology*, Vol. 38, nr 2, s 151-175.
- Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H. (2001): Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. I: *Exceptional Children*, vol 67, No 3, s 331-344.
- Grusec, J.E., Davidov, M., Lundell, L. (2002): Prosocial and helping behavior. I: P.K. Smith, C.H. Hart (red.); *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford; Blackwell Publishers.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo; Ad Notam Gyldendal.
- Harter, S. (1990): Causes, correlates and the functional role of global selfworth: A life span perspective. I: R.J. Sternberg, J.jr. Kollogan (red): *Competence considered*. New Haven; Yale University Press.
- Harter, S. (1998): *The construction of the self. A developmental perspective*. New York; The Guilford Press.
- Harter, S., Whitesell, N. R., Junkin, L. J. (1998): Similarities and Differences in Domain-Specific and Global Self-Evaluations of Learning-Disabled, Behaviorally Disordered, and Normally Achieving Adolescents. *American Educational Research Journal*. Vol. 35, Nr. 4, s 653-680.
- Hoffman, M.L. (2000): *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hågvar, S., Støen, H.A. (1996): *Vårt behov for naturkontakt. Fra bypark til villmarksopplevelse*. Oslo; kommuneforlaget AS.
- Janesick, V.J. (2000): The choreography of qualitative research design: minuets, improvisations, and crystallization. I: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red): *Handbook of qualitative research*. 2. utgave. Thousand Oaks; Sage Publications, Inc.
- Johannessen, E. (1996): *Lille Per altfor vill lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: SEBU Forlag.

- KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. KUF/BFD rapport 2000.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London; Sage Publications.
- Lindberg, E. (1999): Sosiale kompetanseforskjeller: Ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole. I: *Spesialpedagogikk*, nr 6/1999, s 38-47.
- Lindberg, E. (2001): Sosial ferdighetstrening. I: *Spesial pedagogikk*. Nr 10/2001 s 34-41.
- Lund, T. (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: T. Lund (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipup forlag og forfatteren.
- Maxwell, J.A. (1992): Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*. Vol 62, nr. 3, 1992, s 279-300.
- Merrell, K.W., Gimpel, G.A. (1998): *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994): *Qualitative data analysis*. 2. utgåve. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NESH (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo; NESH.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Doktoravhandling, Utdanningsvitenskaplig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport 3/1995. Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oppenheimer, L. (1989): The nature of social action: social competence versus social conformism. I: Schneider, B. H., Altili, G., Nadel, J., Weissberg R. P. (red): *Social competence in developmental perspective*. NATO ASI Series. Series D: Behavioral and Social Sciences. Vol. 51.
- Pellegrini, A.D. (2002): Rough-and-tumble play from childhood through adolescence. Development and possible functions. I: P.K. Smith, C.H. Hart (red.); *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Priest, S., Gass, M.A. (1997): *Effective leadership in adventure programming*. Champaign: Human Kinetics.
- Richards, L. (2000a): *Using N5 in qualitative research*. Melbourne: QSR International Pty Ltd.
- Richards, T. (2000b): *N5 Reference guide*. Melbourne: QSR International Pty Ltd.
- Russell, K.C. (2001): *Assessment of treatment outcomes in outdoor behavioral healthcare*. Technical report 27, nov. 2001. Idaho: University of Idaho – Wilderness research center.
- Russell, K.C. (2002): *Longitudinal Assessment of treatment outcomes in behavioral healthcare*. Technical report 28, aug. 2002. Idaho: University of Idaho – Wilderness research center.
- Russell, K.C., Hendee, J.C., Cook, S. (1998): Social and economic benefits of a U.S. Wilderness Experience Program for Youth-at-Risk in the Federal Job Corps. *International Journal of Wilderness*, vol 4, nr 3, s 32-38.
- Russell, K.C., Hendee, J.C., Phillips-Miller, D. (2000): How wilderness therapy works: An examination of the wilderness therapy process to treat adolescents with behavioral problems and addictions. *USDA Forest Service Proceedings RMRS-P-15*. vol 3. 2000, s 207-217.
- Russell, K.C., Phillips-Miller, D. (2002): Perspectives on the wilderness therapy process and its relation to outcome. *Child an Youth Care Forum*, vol 31, nr 6, s 415-437.
- Sävfenbom, R. (1998): *Four thousand hours a year. Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions*. Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education, NIH.
- Schensul, S.L., Schensul, J.J., LeCompte, M.D. (1999): *Essential ethnographic methods. Observations, Interviews and Questionnaires*. 2 Ethnographer's toolkit. Walnut Creek: Altamira Press.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context. The contributions of family, school and culture*. International series in experimental social psychology. Pergamon Press.
- Sjong, M-L. (1992): *Friluftsliv i behandling av belastede grupper – en oversikt over forskning og utredning*. Trondheim: Direktoratet for naturforvaltning rapp 8/1992.
- Sjong, M-L. (1997): Friluftsliv som virkemiddel for helse og livskvalitet – hva sier forskningen? *Kroppsøving*. Nr 1/1997.
- Skaalvik, E.M, Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Trondheim; Tano A.S.
- Skarstein, I-L. (2002): Velkommen til forskning i friluft! I: FRIFO (2003): *Rapport fra konferansen Forskning i friluft, Øyer 19. – 20. november 2002*.

- Smith, P.K. (1989): The role of Rough-and-Tumble Play in the development of social competence: Theoretical perspectives and empirical evidence. I: B.H. Schneider, G. Altili, J. Nadel, R.P. Weissberg (red.): *Social competence in developmental perspective*. NATO ASI Series D; Behavioral and social sciences – vol 51.
- Sollie, K-A. (1993): *Elever i konflikt. Samspillsbrudd og adferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr 40 (1986-87): *Om friluftslivet*. Oslo; Miljøverndepartementet.
- Stortingsmelding nr 39 (2000-2001): *Melding om friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo; Miljøverndepartementet.
- Strandbu, Å. (2000): *Storbyungdom og natur. En undersøkelse av Osloungdoms forhold til friluftsliv og miljøproblemer*. NOVA rapp. 14/00. Oslo; NOVA.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. utgåve. Thousand Oaks; Sage Publications.
- Sætersdal, B. (1985): *Når veiene skilles: Samtaler med foreldre som har utviklingshemmede barn på institusjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige adferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Tellnes, A. (1992): Friluftsliv som metode til å endre holdninger og livsstil. I: L. Emmelin (red): *Nordiskt seminarium om friluftslivsforskning. Nordplan 22/4-24/4 1992*. Stockholm; Nordplan rapp. 3/1994.
- Tiller, P.O. (1988): Barn som sakkyndige informanter. I: M.K. Jensen (red): *Interview med barn*. København; Social forsknings instituttet. Rapp 9/88.
- Tordsson, B. (1993): *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Oslo; Hovedfagsoppgåve ved Norges Idrettshøgskole, NIH.
- Tordsson, B. (1996): *Friluftsliv som erkjennelsesvei – høgtenking om bevisstgjøring av erfaringer, refleksjon og dette å være reflektert*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Tyler, T.R., Blader, S.L (2000): *Cooperation in groups. Procedural justice, social identity and behavioral engagement*. Essays in social psychology. Philadelphia; Psychology Press.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo; Gyldendal Akademisk.
- Vik, J.O., Aaby, J. (1979): *Friluftsliv som virkemiddel i sosialt arbeid*. DIASOS art.serie nr 17. Oslo: Diakonhjemmet.

- Wertsch, J. (2000): Intersubjectivity and alterity in human communication. I: N. Budwig, I.C. Uzgiris, J. Wertsch (red): *Communication: an arena of development*. Advances in applied developmental psychology vol 19. series ed. I.E. Siegel. Stanford, Connecticut; Ablex Publishing Corporation.
- Westwood, P. (2003): *Commonsense methods for children with special educational needs. Strategies for the regular classroom*. 4. utgåve. London; Routledge Falmer.
- Youniss, J., Yates, M. (2000): Adolescents' public discussion and collective identity. I: N. Budwig, I.C. Uzgiris, J. Wertsch (red): *Communication: an arena of development*. Advances in applied developmental psychology vol 19. series ed. I.E. Siegel. Stanford, Connecticut; Ablex Publishing Corporation.

Vedlegg

Vedlegg 1; intervjuguide

1. Eg hadde det kjempe artig saman med dykk på turen. Kan du fortelje meg noko du hugsar særskild godt frå turen?
 - Tur til Steinbu
 - Kuleløype saman med andre, på rekke
 - Lage snøhole, hopp eller andre ting saman
 - Snørekjøre med hundar, fleire i same løype

2. No har du fortalt om ting du gjorde saman med andre på turen. Var det nokre av dei situasjonane du fann særskild vanskelege?
 - Ueinig med dei andre i gruppa?
 - Einig med dei andre etter kvart?
 - Vanskeleg å forstå kva dei andre meinte i den situasjonen?
 - Fekk du forklart kva du meinte? Forstod dei andre deg då?
 - Har det noko å seie om det er vaksne med i situasjonen?
 - ◆ Kva har det å seie for samtalen?
 - ◆ Din reaksjon den samme?

 - Leikeslåssing. Korleis reagerer du dersom ein av dei andre gutane tek tak i deg og drar deg ned frå haugen, eller skubbar deg utfor ein bakke utan at du har sagt at det er greit på førehand? (evt konkret spørje om ein situasjon eg observerte på turen)
 - ◆ Synes du det er moro, ler du av det?
 - ◆ Blir du sint?
 - ◆ Tar du igjen, berre litt hardare?
 - ◆ Blir du lei deg?

 - Korleis reagerer andre dersom det er du som skubbar, eller snøvaskar?

 - Korleis kan du vite at dette berre er lek?
 - ◆ Krangel?
 - ◆ Er det frivillig å delta?
 - ◆ Er du sint eller ler du?
 - ◆ Kan fleire enn to delta?
 - ◆ Alle kreftene dine?

- ◆ Passar du på at ingen slår seg, eller at det utviklar deg til å bli slåssing?
 - ◆ Byttar de på, kven som skubbar eller blir skubba, ol?
 - ◆ Venner etterpå?
- Du snakka om Korleis syntes du det var at det skjedde? Fekk du vist dei andre kva du følte/syntes i den situasjonen?
- Du seier du syntes det var....., at du meinte Kva trur du at dei andre meinte eller følte?
 - ◆ Tok du hensyn til det?
 - ◆ Var det nokon som sa kva dei meinte eller følte?
 - ◆ Korleis viste dei det?
3. Du har fortalt om mange ting som skjedde på turen – både ting du likte og ting du syntes var vanskeleg. Det at du er ute i naturen og driv friluftsliv, trur du det har noko å seie for (konkret døme tilpassa kvar enkelt)?
- Betyr det noko at du er ein annan stad enn du pleier å vera?
 - ◆ Bur saman på ei hytte
 - ◆ Langt frå byen
 - ◆ Langt frå kameratar og familie
 - ◆ Kva skulle ein gjort om nokon berre la seg ned og ikkje gadd meir, midt på fjellet for eksempel?
 - Betyr det noko å vera ute i naturen?
 - ◆ Det du ser rundt deg
 - ◆ Lyset, fjellet, snøen, stjernehimmel (konkret døme frå observasjon?)
 - ◆ Opplive solnedgong, stjernehimmel saman med andre
 - Betyr det noko at du er ute og brukar kroppen fysisk? Då tenkjer eg i motsetning til å sitte inne og løyse ei norskoppgåve saman med andre i klasserommet.
 - ◆ Du går på ski
 - ◆ Du blir sliten
 - ◆ Du herjer i snøen, grev snøhole og liknande.
 - ◆ Du hoppar på ski
 - ◆ Du ber ved til hytta
 - ◆ Alle blir like slitne
 - Eg tenkjer litt på lærarane – er dei annleis å vera saman med på fjellet, enn dei er til vanleg på skulen?

- ◆ Lenge saman
- ◆ Bur saman
- ◆ Må fungere saman
- ◆ Borte frå foreldra
- ◆ Dei bryr seg om deg
- ◆ Snakkar meir eller mindre saman?
- ◆ Gjer fleire/ færre ting saman?
- ◆ Passar meir/mindre på oss? (kulde, mat, søvn...)

- Betyr det noko at klassen er saman heile veka?
 - ◆ Har alle like mykje å seie når ting blir bestemt?
 - ◆ Blir alle like mykje høyrte på av dei andre?
 - ◆ Er du ein person som bestemmer mykje i gruppa?
 - ◆ Likar du å vera ein som bestemmer/ikkje bestemmer?

- Har det noko å seie for korleis de har det saman i klassen no etterpå?
 - ◆ Stolar du meir / mindre på dei andre?
 - ◆ Likar du deg betre / dårlegare saman med dei andre?
 - ◆ Kjenner dei andre betre / dårlegare enn før?
 - ◆ Snakkar du mykje med andre om kva du og klassen din har gjort saman?

- I slike situasjonar som du har fortalt om no (snøholegraving, lagging av hopp, rekke i kuleløype, tur til Steinbu eller andre døme frå turen), føler du at det er viktig at du er med for at de skal klare oppgåva? Eller kunne du like godt sitje å sjå på medan dei andre gjorde jobben?

4. Alle desse situasjonane du fortel om, der du har gjort ting saman med andre, eller har snakka/diskutert saman med andre. Synes du at du har lært noko om deg sjølv, eller om det å vera saman med andre?

Tema:	Konkretisering frå turen, tilpassa kvar enkelt:
snakke saman for å bli einige med andre? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Snakke roleg, fort, høgt, lavt, ▪ Med sint stemme, avslappa stemme ▪ Forklare kva ein meiner 	
følgje reglar og beskjedar?	

påverke resultatet av ein situasjon?	
vise dei andre at du har noko å bidra med i situasjonen?	
starte ein samtale?	
få med andre på aktiviteten?	
uttrykke eigne behov; vise andre korleis du har det, slik at dei forstår?	
be vaksne om hjelp?	
motstå urimelege forslag frå andre?	
låne noko som er andre sitt?	
seie frå kor ein går?	
reagere på kompliment frå jamnaldrande og vaksne?	
vise at ein set pris på andre? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gi kompliment ▪ Vise at ein synes synd på andre ▪ Sjå korleis andre har det, vera opptatt av andre ▪ Korleis forstå korleis andre har det? 	
Har du lært noko om deg sjølv? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Korleis unngå å bli sint? ▪ Korleis unngå at leik blir til slåsskamp? ▪ Korleis kan du akseptere dei som meiner noko anna enn deg? ▪ Korleis kan du ta i mot kritikk på ein eigna måte, utan å ville ta hevn eller bli sint? ▪ Korleis kan du vera med å løyse konflikhtar? 	

- Korleis kan du bruke det som du har lært om deg sjølv og om samarbeid med andre i klasserommet, heime, på gata, blant venner?
5. Før eg rundar av, så er det eit ord eg lurar litt på. Eg synes det er eit vanskeleg ord, og lurar på om du kan hjelpe meg med ordet friluftsliv. Kva tenkjer du på når nokon seier ordet friluftsliv?
 6. Nå har du fortalt meg mykje om det som du opplevde på turen i sist veke. Er det noko meir du har lyst å fortelje, som du synes er viktig i denne samanheng? Noko du har lyst å fortelje frå turen, eller om deg sjølv?

Vedlegg 2; informasjonsbrev til ungdom og foreldre

Til elever og foresatte

Mitt navn er Randi Sølvik, og jeg arbeider for tiden med en hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, ved Universitetet i Oslo. Oppgaven handler om hvordan man kan bruke friluftsliv i arbeid med ungdom, og hva man kan lære ved å være ute i naturen. I den forbindelse ønsker jeg å være med xxx på deres tur til xxx. Dette innebærer at jeg vil observere ungdommene i aktivitet. Observasjonene vil være knyttet til situasjoner, og jeg vil ikke skrive ned opplysninger om den enkelte elev. Jeg ønsker i ettertid å intervju elevene om deres deltakelse på denne turen. Intervjuet vil være en samtale knyttet til det elevene har opplevd i løpet av uka på fjellet. Dersom elevene ikke har noe i mot det, vil intervjuet bli tatt opp på bånd.

Jeg gjør oppmerksom på at intervjuet er frivillig, og at det er mulig å trekke seg underveis. Manglende deltakelse eller eventuelle senere trekk fra undersøkelsen, vil ikke få konsekvenser for elevenes forhold til skolen. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og det er bare jeg og min veileder som vil kunne vite hvem som har sagt hva. Opplysningene anonymiseres når undersøkelsen er avslutta, og den enkelte elev vil ikke kunne kjennes igjen i oppgaven. Jeg har veileder på Universitetet i Oslo som, sammen med meg, blant annet vil sørge for at prosjektet gjennomføres etter godkjente retningslinjer. Undersøkelsen er i tillegg meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg ber med dette om tillatelse til å delta og observere på turen til xxx samt intervju elevene, i forbindelse med denne oppgaven.

Dersom noen av dere har spørsmål i tilknytning til dette, kan dere ringe meg på telefonnummer 45 45 14 49.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen Randi Sølvik

Vi tillater med dette at _____ deltar i prosjektet som beskrevet over.

Sted/Dato: _____

Underskrift elev: _____

Underskrift foresatte: _____