



UiO • Universitetet i Oslo

Erfaringer fra Naturskolen

*En kvalitativ casestudie av ungdommers erfaringer
med et uteskoletilbud*

Ingvild Frækaland Austad

Master i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021

Sammendrag

Tema for denne masteravhandlingen er ungdommers erfaringer fra et skoletilbud. Skoletilbudet er rettet mot elever som ikke trives godt i dagens skolesituasjon, og derfor trenger en endring i skolehverdagen sin. I denne casestudien undersøker jeg skoletilbudet, samt elevenes erfaringer før, under og i etterkant av deltakelse. Skoletilbudet er i regi av et ideelt foretak som jobber med livsmestring. Jeg retter søkelyset mot aspekter ved foretakets visjon, nemlig å gi barn og unge opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet. Følgende problemstilling blir besvart: *Hvilken betydning har et skoletilbud med utgangspunkt i handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet for ungdoms skolehverdag?* Datainnsamlingen er basert på kvalitative forskningsintervju og oppgavens empiri undersøker hvilke erfaringer ungdommene trekker frem, deres opplevelse knyttet til begrepene i problemstillingen, og hvorvidt skoletilbudet fører til endring. Sentrale teorier om mestringsforventning og selvbestemmelse resonnerer godt med de empiriske observasjonene og studiens hovedfunn viser at skoletilbudet har markant betydning for ungdommenes skolehverdag. Særlig påpeker ungdommene viktigheten av å bli gitt tillit gjennom å få velge samt ta del i avgjørelser som nøkkelen til økt ansvarsfølelse. Funnene i oppgaven fremhever derfor viktigheten av de sentrale begrepene som fremmer livsmestring og kan følgelig bidra til å sikre best mulig undervisningspraksis for en sammensatt elevgruppe, særlig i sammenheng med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. I et mer overordnet perspektiv retter disse funnene også et kritisk søkelys på tradisjonelle læringsformer og svakheter ved de siste tiårs økende dominans av målstyrte undervisningspraksiser.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på min studietid på masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse er det mange som fortjener en takk.

Fortrinnsvis vil jeg takke ungdommene som er medvirkende i denne studien. Jeg har lært mye av deres refleksjoner og erfaringer, og uten deres verdifulle bidrag ville ikke denne oppgaven vært til. Takk for at dere ga av deres tid og stilte opp til intervju.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Jan Stålhane, for gode, konstruktive og motiverende tilbakemeldinger. Tusen takk til mine naturveiledere, Simen, Andreas og Jørgen, for å ha introdusert meg for Trygg av natur.

I et halvår preget av koronasituasjonen og nedstengte lesesaler fortjener også Morten en stor takk for utleie av kontorlokale. Uten kontoret og mine fantastiske studievenninner, Michèle og Katarina, ville denne skriveprosessen vært trist og kjedelig. Tusen takk til min gode venninne, Caroline, som har lest og kommentert oppgaven underveis. Takk til broren min, Gard, for gode diskusjoner og korrekturlesing.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke Brage for uvurderlig oppmuntring, mamma og pappa for deres tro på meg i alt jeg gjør, og venner for å lyse opp hverdagen. Jeg setter stor pris på støtten fra dere alle.

Oslo, juni 2021

Ingvild Frækaland Austad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	2
1 Innledning	5
1.1 Bakgrunn	5
1.2 Fokus for oppgaven	6
1.3 Problemstilling	6
1.4 Naturskolens plassering innenfor pedagogikken.....	7
1.5 Oppgavens relevans for spesialpedagogikk.....	7
1.6 Oppgavens oppbygning.....	9
2 Teoretiske perspektiver	10
2.1 Mestringsforventning	10
2.1.1 Autentiske mestringsopplevelser.....	11
2.1.2 Vikarierende erfaringer	11
2.1.3 Verbal overtalelse.....	11
2.1.4 Fysiologiske reaksjoner	12
2.2 Selvbestemmelsesteorien.....	13
2.2.1 Motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien.....	13
2.2.2 Indre og ytre motivasjon.....	14
2.2.3 Autonom ytre motivasjon.....	15
2.2.4 Autonom og kontrollert motivasjon	15
2.2.5 Amotivasjon	15
2.2.6 Autonomibehovet	16
2.2.7 Kompetansebehovet	18
2.2.8 Tilhørighetsbehovet.....	18
2.3 Oppsummering	18
3 Metode	20
3.1 Kvalitativt casestudie	20
3.2 Case: Naturskolen.....	20
3.2.1 Utvalg	22
3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	24
3.3.1 Intervjuprosessen.....	24
3.4 Transkribering og analysemetode.....	26
3.5 Gyldighet og pålitelighet	27
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	28
3.7 Oppsummering	30

4	Resultater	31
4.1	Skolehverdagen i perioden før Naturskolen	32
4.2	Erfaringer fra Naturskolen.....	36
4.2.1	Opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse og tillit	38
4.2.2	Opplevelse av tilhørighet.....	42
4.3	Skolehverdagen etter endt naturskoletilbud	44
4.4	Oppsummering av funn	49
5	Avslutning	53
5.1	Avsluttende refleksjoner.....	53
5.2	Veien videre	56
	Litteraturliste.....	58
	Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema	63
	Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	66
	Vedlegg 3 - Godkjenning NSD.....	68

Antall ord: 21 620

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Denne masteroppgaven handler om et skoletilbud som har til hensikt å fremme livsmestring for barn og unge. Valget av nettopp denne tematikken springer ut fra min interesse for friluftsliv, samt min nysgjerrighet omkring livsmestringsbegrepet.

Livsmestringsbegrepet har fått økende oppmerksomhet de siste årene og står sentralt innenfor det tverrfaglige temaet i skolen kalt *Folkehelse og livsmestring*. Min nysgjerrighet dreide seg i første omgang om hvilke meninger som tillegges livsmestring, og hvordan *undervisning*, i best mulig grad, er tenkt å formidle kunnskap og ferdigheter om mestringen av selve livet.

Begrepet *livsmestring* er omtalt av mange, og blir ulikt definert. I overordnet del av læreplanverket defineres det slik: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Ifølge Drugli og Lekhal (2018, s. 11) omhandler livsmestring de prosesser som bidrar positivt i utvikling. Disse prosessene gir videre ressurser til å tåle motstand i livet. Ekornes (2018, s. 14) mener imidlertid at livsmestring først og fremst dreier seg om håndtering av relasjoner, tanker og følelser.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner sin definisjon lyder slik:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.
(Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017)

Som allerede nevnt, inngår livsmestring også i læreplanverket, og høsten 2020 ble *Folkehelse og livsmestring* innført som tverrfaglig tema i overordnet del. Temaet skal gi elever «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det presiseres at utvikling av et positivt selvbilde, samt en trygg identitet er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene. Det er imidlertid flere mer spesifikke dimensjoner som også er aktuelle innenfor dette tverrfaglige temaet. I tillegg til god fysisk og psykisk helse blir eksempelvis seksualitet og kjønn, rusmidler, verdivalg, mediebruk og personlig økonomi listet opp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Med utgangspunkt i definisjonene og beskrivelsene ovenfor vil jeg derfor hevde at *Folkehelse og livsmestring* er et vidt og tvetydig tverrfaglig tema som gir rom for ulik tolkning og undervisningspraksis.

1.2 Fokus for oppgaven

Våren 2020 ble jeg introdusert for det ideelle foretaket *Trygg av natur*. Initiativtakerne hevder at målstyringssamfunnet fratar barn og unge muligheten til medbestemmelse og til å ta egne selvstendige valg, og har på bakgrunn av dette utviklet en mestring- og veiledningsmetodikk som vektlegger opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet i naturen. Deres hovedprosjekt er *Naturskolen*. Dette er et skoletilbud som tilbys elever som av ulike grunner ikke trives godt i dagens skolesituasjon, og derfor trenger en endring i skolehverdagen sin. Tilbudet er særlig egnet for ungdom som har ønske om å styrke sine ferdigheter i håndtering av press, stress og samspill med andre (Trygg av natur, 2021a). *Naturskolen* foregår på en alternativ opplæringsarena, ute i nære naturomgivelser. Elevene blir med på tur én gang i uka, over en periode på 12 uker.

Jeg vil i denne studien undersøke dette skoletilbudet, samt elevenes opplevelser av skolehverdagen før, under og i etterkant av deltakelse. Jeg retter særlig søkelyset mot de faktorene *Trygg av natur* hevder er viktig for å fremme livsmestring, nemlig ungdommenes opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet.

Jeg mener denne type studie er både relevant og i økende grad, aktualisert av tiden vi lever i. Ved å inneha kjennskap om elevenes skolerelaterte og opplevde utfordringer, kan pedagoger og spesialpedagoger i større grad tilrettelegge for undervisning som tar hensyn til kompleksiteten som nødvendigvis foreligger. Funnene i oppgaven har til hensikt å fungere som verktøy en kan ta i bruk for å sikre best mulig undervisningspraksis som fremmer livsmestring for en sammensatt elevgruppe.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i denne tematikken har jeg kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har et skoletilbud med utgangspunkt i handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet for ungdoms skolehverdag?

- Hvordan beskriver ungdommene skolehverdagen i perioden før deltakelse, og hvilke forventinger har de til skoletilbudet?
- Hvilke erfaringer fra skoletilbudet trekker ungdommene frem?

- Hvordan beskriver ungdommene opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet?
- Rapporterer ungdommene om endringer i skolehverdagen etter endt skoletilbud?

Handlingsrom blir i denne studien forstått som opplevelse av valgmuligheter. Videre defineres *medbestemmelse* som opplevelse av å bestemme eller ta del i avgjørelser. Min forståelse av begrepet *tillit* er hentet fra McKnight og Chervanys (1996) artikkel *The meanings of trust* og lyder som følger: «The extent to which one person voluntarily depends on another person in a specific situation with a feeling of relative security, even though negative consequences are possible» (s. 31). Tillit forutsetter, i lys av denne definisjonen, to personer, hvorav én frivillig gjør seg avhengig av den andre i en spesifikk situasjon og med en følelse av sikkerhet. Dette til tross for at det kan få negative konsekvenser. *Tilhørighet*, på sin side, forstås relativt bokstavelig som opplevelsen av å tilhøre en gruppe.

1.4 Naturskolens plassering innenfor pedagogikken

Naturskolens tankegods og metoder resonnerer med fundamentet i progressiv pedagogikk. Denne pedagogiske tradisjonen representerer en form for elevaktive undervisningsmetoder (Saljö, 2016, s. 86). Elevers medbestemmelse gjennom samarbeid er også en sentral del av den progressive ideologien (Imsen & Ramberg, 2014, s. 13). En av representantene for progressiv pedagogikk, John Dewey, hevdet at skolen skal tilby aktiviteter som barn kan forstå og som kan knyttes til hverdagen, barnets interesser, nysgjerrighet og sanser (Saljö, 2016, s. 90-91). Læringen finner sted når elevene stilles overfor problemer som må begripes og håndteres. Dette beriker elevenes erfaringer og vil hjelpe dem i håndteringen av fremtidige og lignende situasjoner. I motsatt fall vil barna passiviseres og miste engasjement for undervisning og læring (Saljö, 2016, s. 86). Fra dette perspektivet er det derfor sentralt at skolen er en arena som muliggjør utflukter til arbeidsplasser, ut i naturen og til andre steder i samfunnet, slik at elevene får en dyp forståelse for omgivelsene sine og at undervisningen samsvarer med det øvrige samfunnet og dets utvikling (Saljö, 2016, s. 87-89)¹.

1.5 Oppgavens relevans for spesialpedagogikk

En av spesialpedagogikkens grunnleggende arbeidsoppgaver er forebygging i barnehager og skoler med vekt på barns læring og livsmestring. Begrepet *forebygging* kan defineres som beskyttelse mot sykdom, og omhandler vedlikehold og videreutvikling av det som er løfterikt, parallelt med iverksettelse av tiltak mot risikofaktorer. Forebygging som vektlegger livsmestrende kompetanseutvikling «fremstår som løfterikt for å skape motstandsdyktighet mot risikofaktorer på mange plan» (Befring, 2019, s. 168). *Risikofaktorer* omfatter de forhold og aspekter som skaper

¹ Formuleringer i dette avsnittet er hentet fra eget arbeid (prosjektbeskrivelse levert inn november 2020)

bekymring og utrygghet. De kan være personlig krenkende eller skadelige. I tillegg kan risikofaktorer medføre uheldige konsekvenser for barns utvikling, læring og velferd. Risikofaktorer rammer imidlertid ulikt og betinges blant annet av barns robusthet og sårbarhet (Befring, 2019, s. 169).

En risikofaktor som er særlig relevant for denne oppgaven er *opplæringsrisiko*. Dette omhandler opplæringens forsømmelse av barns rett til en tilpasset opplæring, samt personlige belastninger som følger av dette. Ifølge Befring (2019, s. 170) er dette en mye omtalt tematikk i den norske skoledebatten. Forfatteren eksemplifiserer dette ved å vise til at disiplinvansker og skoletrøtthet lenge er blitt ansett som resultater av uutholdelige opplæringskrav, blant annet på 1950- tallet. Den gang diskuterte en hvorvidt det var forsvarlig at den sjuårige folkeskolen skulle forlenges med to år. Et slikt eksempel gir grunn til kritisk refleksjon ettersom skoleløpet til barn og unge i dag er dobbelt så langt (Befring, 2019, s. 170).

I opplæringsloven (1998, § 1-3) fastslås det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette innebærer at skolen står ansvarlig for at hver enkelt elev skal få muligheter til reelle og positive mestringsopplevelser knyttet til læringen (Befring, 2018, s. 67-70). Befring (2019, s. 170) hevder imidlertid at risikoen for det motsatte er fremtredende dersom en tar utgangspunkt i skolens planverk. Ettersom formalteori vektlegges fremfor erfaringslæring kan praktisk anlagte elever hevdes å være i faresonen for å bli rammet av negative tilbakemeldinger, nederlag og krenkende opplevelser i skolen. I en konkurransebasert opplæring- og vurderingssituasjon er dette særlig fremtredende. Her vil enkelte elever, til tross for at de gjør sitt beste, likevel få de svakeste resultatene. Dette medfører liten grad av mestringsopplevelser og øker risikoen for å utvikle liten tiltro til seg selv, mindreverdfølelse og muligens også psykiske helseplager (Befring, 2019, s. 170). Nasjonale prøver, elevundersøkelser som eksempelvis PISA, eksamensresultater og kartleggingsprøver er eksempler på hva målstyrt og konkurransebasert opplæring involverer (Sørreime, 2016). Økt vektlegging av slik opplæring kan resultere i at elever opplever et u håndterlig prestasjonspress. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 61-62) kan dette øke risikoen for psykiske lidelser blant skoleungdom.

Opplæringskonteksten kan altså være en risikofaktor for barn og unge. I tillegg til å være konkurransebasert stiller den også høye krav til stillesitting, noe som er særlig utfordrende for utadvendte og aktive barn (Befring, 2019, s. 171). Skolekonteksten kan på bakgrunn av dette skape negative skoleerfaringer og være et sted der barn får vansker med å realisere sine positive ressurser. Dette kan videre resultere i underytelse, lærevansker og problematferd, og er gjeldene for de særlig ressurssterke elevene, så vel som de ressursvake (Befring, 2019, s. 170-171). Sett ut fra et spesialpedagogisk forebyggingsperspektiv kan livsmestrende kompetanseutvikling være en forebygging av opplæringsrisiko.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel to presenteres Banduras (1997) teori om mestringsforventning og sentrale elementer innenfor denne, samt Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori. Dette er teoretiske perspektiver som belyser problemstillingen min. I kapittel tre beskrives casestudien, samt valgt innsamlings- og analysemetode. I dette kapitlet presenteres også mine intervjupersoner og refleksjoner omkring studiens gyldighet, pålitelighet og etiske overveielser. Videre følger kapittel fire, hvor jeg legger frem empiriske observasjoner og innsikter, og drøfter disse gjennomgående i lys av teori fra kapittel to. Dette kapitlet er tredelt og reflekterer intervjupersonenes opplevelser av skolehverdagen før, under og etter deltakelse på Naturskolen. Til sist følger kapittel fem der jeg presenterer avsluttende og kritiske refleksjoner, samt mulige veier videre for fremtidig forskning.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for to teoretiske perspektiver som kan belyse oppgavens forskningsspørsmål og som anvendes i kapittel fire. Jeg vil fortrinnsvis presentere Banduras (1997) teori om mestringsforventning og sentrale elementer innenfor denne. Deretter vil jeg gjengi Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og utdype denne ytterligere.

2.1 Mestringsforventning

Banduras (1997) mestringssteori presenteres i boken *Self-efficacy. Exercise of control*. Self-efficacy kan oversettes til begrepet *mestringsforventning*. Teorien dreier seg om sammenhengen mellom mestringsforventninger i møte med ulike oppgaver, og hvorvidt en lykkes i utførelsen av disse. Sentralt er at individet som lærer har troen på at oppgaven er mulig å utføre, basert på individets ferdigheter og tidligere erfaringer. Et individs grad av tro og forventning om å mestre en bestemt oppgave hevdes derfor å være avgjørende for et individs prestasjon og handlingsvilje knyttet til denne (Bandura, 1997, s. 2-3).

Ettersom mestringsforventning viser til opplevelsen av at en kan mestre en viss oppgave i en gitt situasjon, er mestringsforventningen kontekstavhengig og kontrollerer på mange måter våre handlingsmønstre og atferd. Dette inkluderer en tro på egen evne til å sette i gang nødvendige kognitive ressurser som å tenke kompetent og logisk, samt mobilisering av motivasjon (Bandura, 1997, s. 3).

Mestringsforventning er også et område Leotti, Lyengar og Ochsner (2010) er opptatt av. I artikkelen *Born to choose: the origins and value of the need for control* hevder forfatterne at valgmuligheter og følelse av kontroll er biologisk motivert og kan forsterke troen på å mestre. Å velge innebærer å uttrykke en preferanse og selvhevdelse. Fraværet av valgmuligheter vil derimot undergrave mestringsforventningen (Leotti et al., 2010, s. 457). Opplevelse av å ha kontroll eller å beherske en gitt situasjon, styrker forventningen om å lykkes i lignende situasjoner. Å bli gitt muligheter til å ha kontroll kan følgelig være avgjørende for oppfostringen av mestringsforventning (Leotti et al., 2010, s. 457-458).

Teorien om mestringsforventning involverer fire informasjonskilder til et individs forventning om mestring. Disse er *autentiske mestringsopplevelser*, *vikarierende erfaringer*, *verbal overtalelse* og *fysiologiske reaksjoner*, hvorav den førstnevnte anses som den viktigste kilden til oppbygning av mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 79-80).

2.1.1 Autentiske mestringsopplevelser

Autentiske mestringsopplevelser er den mest innflytelsesrike kilden til mestringsforventning fordi slike opplevelser gir den mest reelle bekreftelsen for hvorvidt individet behersker det som skal til for å lykkes. Å lykkes med noe bygger opp en hardfør mestringsforventning i individets selvoppfatning (Bandura, 1997, s. 80). Manger og Wormnes (2015, s. 117) eksemplifiserer dette ved å vise til en elevs mestringsforventninger. En elevs forventning om å mestre er lært gjennom egne fortolkninger av tidligere erfarte forsøk på å håndtere oppgaver innenfor eksempelvis matematikk. Forutsatt at dette erfares som positive mestringsopplevelser, vil mestringsforventningen øke. I motsatt fall vil den reduseres. Reelle og positive mestringsopplevelser er derfor av stor betydning i utviklingen av en positiv selvoppfatning innenfor et område som for eksempel skole (Manger & Wormnes, 2015, s. 117). Feiling vil derimot undergrave individets selvoppfatning, særlig hvis erfarte nederlag finner sted før selvoppfatningen er etablert (Bandura, 1997, s. 80).

Feiling eller anstrengelser er imidlertid sentralt i en læreprosess, og har betydning for hvor godt individet vil beherske fremtidig motstand. Er veien til suksess til enhver tid ukomplisert vil individet vente seg et raskt resultat og resignere i situasjoner som oppleves krevende. En motstandsdyktig mestringsforventning forutsetter opplevelsen av å ha behersket utfordringer i kraft av vedvarende innsats (Bandura, 1997, s. 80).

2.1.2 Vikarierende erfaringer

Vikarierende erfaringer, også kalt *modelløring* eller *passiv læring*, er læring gjennom andres erfaringer (Manger & Wormnes, 2015, s. 118). Mestringsforventninger er delvis påvirket av vikarierende erfaringer formidlet i form av modellerte oppnåelser. I de fleste aktiviteter eksisterer det ikke noe konkret mål for hva som er en tilstrekkelig god nok prestasjon, og derfor må mennesker vurdere egne evner i relasjon til andres oppnåelser (Bandura, 1997, s. 86). Når tilstrekkelighet må måles gjennom å sammenligne med andres prestasjoner vil dette være primærfaktoren i vurderingen av egne ferdigheter (Bandura, 1997, s. 87).

Et individ som har lite erfaring innenfor et gitt område vil derfor i stor grad påvirkes fra modelløring, noe som teoretisk sett kan øke dets forventning om mestring. Modelløringen kan imidlertid også medføre unngåelse av en handling og en bekreftelse av opplevd utilstrekkelighet, da observasjon av andre som feiler vil kunne redusere egen mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 87-88).

2.1.3 Verbal overtalelse

Verbal overtalelse kan styrke et individs tro på at det har evnene til å mestre det vedkommende ønsker å oppnå. Dersom personer som betyr noe for en uttrykker tro på individets ferdigheter, vil dette gi

mestringsforventning. Verbale overtalelser er imidlertid ikke en sterk nok kilde i seg selv, og forutsetter at oppgaven som overtalelsen er knyttet til, er tilpasset individets ferdighetsnivå. Det vil derfor være lite hensiktsmessig å skape en urealistisk tro på et individs potensial. Dette vil invitere til nye nederlag og undergrave mestringsforventning knyttet til en bestemt oppgave (Bandura, 1997, s. 101).

2.1.4 Fysiologiske reaksjoner

Mennesker er delvis avhengige av sine kroppslige signaler formidlet gjennom fysiologiske og emosjonelle tilstander i egenvurderingen av sine ferdigheter. Fysiologiske reaksjoner som kilde til mestringsforventning er særlig relevant på områder som involverer fysiske prestasjoner, helsetilstand og stressmestring (Bandura, 1997, s. 106). Mennesker tolker ofte sin fysiologiske aktivering i stressende eller krevende situasjoner som tegn på sårbarhet eller dysfunksjon. Et individ som er intenst emosjonelt aktivert, vil normalt oppleve svekkede prestasjoner og videre en redusert mestringsforventning i en gitt situasjon (Bandura, 1997, s. 106).

Johannessen og Bakken (2020) behandler denne tematikken i boken *Fra uro til ro. Møte med stressende situasjoner* kan utløse to former for stressresponser: *hyperaktivering* eller *dissosiasjon*. Den førstnevnte er forbundet med uro, bevegelse, flukt eller kamp, hvorimot den sistnevnte assosieres med at individet «går inn i seg selv» for å håndtere opplevd stress, eksempelvis ved å dagdrømme (Johannessen & Bakken, 2020, s. 74-75).

Opplevd sårbarhet i møte med psykologiske stressfaktorer øker intensiteten av fysiologiske reaksjoner. Det er krevende å ignorere en indre uro når en eksempelvis svetter, hyperventilerer, skjelver eller er trøtt. Dette medfører at individet retter oppmerksomheten «innover», noe som videre kan skape konsekvenser for mestringsopplevelsen (Bandura, 1997, s. 107). Fysiologiske reaksjoner kan følgelig reflektere individets indre tilstand, og kan eksempelvis være signal om at individet står overfor krav som overskrider dets evne til å mestre. Dette påvirker hvilke kognitive ressurser en har tilgjengelig for læring (Johannessen & Bakken, 2020, s. 78-79).

Ifølge Johannessen og Bakken (2020, s. 100) er *sansemotorisk regulering* et essensielt behov for kroppen og hjernen. Muskel- og leddsansen, berøringssansen og balansesansen vil kunne regulere stressresponssystemet og gjøre individets kognitive ressurser mer tilgjengelige. I en klasseromskontekst er dette relativt enkelt å observere. Her kan en se elever søke sansemotorisk stimuli ved å eksempelvis bevege seg rundt i klasserommet, dagdrømme og titte ut av vinduet, tromme med fingrene på pulten eller tegne (Johannessen & Bakken, 2020, s. 108). På denne måten roes hjernestammen, og elevene får kapasitet for skolearbeid. Ulempen med et slikt behov er at det kan oppleves forstyrrende. Dersom eleven forhindres i å regulere bevegelsesimpulsene eller de

fysiologiske reaksjonene, får de også mindre ressurser til å kunne utføre skolearbeid (Johannessen & Bakken, 2020, s. 103).

En mer avslappet tilstand vil øke individets mestringsforventning samt dets tilgang på kognitive ressurser som er hensiktsmessige i lærings situasjoner. Det er imidlertid viktig å skille mellom intenst- og moderat emosjonelt aktiveringsnivå. Den sistnevnte kan være fordelaktig i enkelte situasjoner, ettersom dette nivået øker individets oppmerksomhet, men likevel ikke svekker prestasjonen (Bandura, 1997, s. 108-109).

2.2 Selvbestemmelsesteorien

Ifølge Deci og Ryan (1985) er miljø som legger til rette for at visse medfødte og basale behov tilfredssettes, svært betydningsfulle for hvorvidt individets indre motivasjon vil øke samt utvikle et selvbestemmende menneske. Disse behovene er *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*. Ryan og Deci (2000, s. 74) definerer et basalt behov som en energigivende tilstand. Basert på empiriske metoder og induktiv forskning tar teorien utgangspunkt i at alle mennesker trenger å føle seg kompetente og autonome, i tillegg føle en tilhørighet til andre (Deci & Ryan, 2008, s. 14-15). En sosial kontekst som fremmer tilfredsstillende av disse tre basale og psykologiske behovene, vil fremme individets indre motivasjon og medføre positive psykologiske og atferdsmessige utfall. Dersom sosiale omgivelser forhindrer slik behovstilfredsstillende vil dette resultere i mindre gunstige former for motivasjon og ha skadelig effekt på en rekke trivselsfaktorer (Deci & Ryan, 2008, s. 15).

Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at mennesket har en aktiv holdning til livet, det vil si en iboende vilje til personlig utvikling og læring. Dette kommer til uttrykk gjennom menneskets søken og interesser for nye erfaringer og utfordringer. Mennesket ønsker å lykkes fordi det å lykkes i seg selv er tilfredsstillende og berikende. Teorien anerkjenner imidlertid også at mennesker kan være mekaniske, passive eller misfornøyde, men at dette betinges av motivasjon som enten fremmer eller undergraver menneskets iboende natur til å ville lykkes (Deci & Ryan, 2008, s. 14).

2.2.1 Motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien

Motivasjon omfatter det som gjør at mennesker handler, tenker og utvikler seg, og motivasjonsforskningen diskuterer derfor særlig prosesser og omstendigheter som kan tilrettelegge for dette: «The central focus of motivation research is therefore on the condition and processes that facilitate persistence, performance, healthy development, and vitality in our human endeavors» (Deci & Ryan, 2008, s. 14).

Motivasjonsprosesser er ifølge Deci og Ryan (2008, s. 14) nært knyttet de sosiokulturelle omgivelsene mennesker befinner seg i. Disse prosessene har ikke bare innvirkning på individets handlinger, men også dets følelser. Motivasjon *produserer*, og dette er muligens hovedgrunnen til at forskningsfeltet er av interesse for ledere, lærere, trenere, foreldre og andre som har i oppgave å mobilisere andre (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

Mennesker kan motiveres på bakgrunn av interesse for en aktivitet, men også i sammenheng med en sterk ytre tvang. Individet kan ha en atferd som tilsier at vedkommende er genuint interessert og personlig engasjert, eller utøve en redselsfylt atferd som bærer preg av å være overvåket. Disse kontrastene gjenspeiler distinksjonen mellom indre og ytre motivasjon. Videre er dette problemstillinger som er gjeldene på tvers av kulturer og representerer derfor en grunnleggende dimensjon i menneskers forsøk på å forstå egen og andres atferd (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

Deci og Ryan (2008, s. 14) hevder at de fleste motivasjonsteorier definerer motivasjon som et enhetlig begrep som hovedsakelig varierer i kvantitet: «Most theories have treated motivation as a unitary concept that varies primarily in amount. They have assumed that more motivation, however catalyzed, will yield greater achievement and more successful functioning» (Deci & Ryan, 2008, s. 14). Selvbestemmelsesteorien skiller seg fra dette synet, og det vektlegges at *typen* motivasjon er mer sentral enn mengden. Teorien retter søkelyset mot *indre motivasjon* og under hvilke betingelser utviklingen av denne fremmes eller undergraves (Deci & Ryan, 2008, s. 14).

2.2.2 Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon innebærer å utføre en handling fordi aktiviteten i seg selv er interessant og tilfredsstillende. Når mennesker er indre motiverte, utfører de aktiviteter på bakgrunn av de positive følelsene det gir. En er interessert i det man beskjeftiger seg med, uttrykker nysgjerrighet og iver og søker gjerne nye stimuli og utfordringer (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Indre motiverte mennesker drives av denne interessen, begeistring og selvtillit, noe som manifesteres gjennom gode prestasjoner, utholdenhet, kreativitet og generelt velvære. Dette er uavhengig av deres opplevde kompetanse og mestringsforventning i forkant av en aktivitet: «This is so even when the people have same level of perceived competence or self-efficacy for the activity» (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

Til tross for at indre motivasjon er sentral i utviklingen av et selvbestemmende menneske, er det likevel ikke utelukkende denne typen motivasjon som vektlegges innenfor selvbestemmelsesteorien. Mye av det mennesker foretar seg er ikke indre motivert, særlig ikke i årene etter tidlig barndom når friheten stadig innskrenkes av ytre regulerte faktorer som eksempelvis sosialt press. Individet vil møte på aktiviteter og gjøremål som ikke er av genuin interesse, samt situasjoner der det forventes en

passende atferd og betydelig ansvar. Dette vil utfordre og påvirke individets utholdenhet og trivsel (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Ytre motivasjon handler om å delta i en aktivitet fordi det fører til en utenforliggende gevinst. Tydelig ytre motivert atferd er den som uttrykkes for å oppnå en konkret belønning eller unngå straff (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Ytre belønning reduserer den indre motivasjonen uavhengig av alder, aktiviteter og type belønning, hevder Deci og Ryan (2008, s. 15). Mennesker som tildeles ytre belønninger som eksempelvis penger for å gjøre aktiviteter av interesse, vil oppleve en svekket iboende interesse for aktiviteten. I slike tilfeller tenderer mennesker til å føle seg presset eller kontrollert. Belønninger som ikke er knyttet til aktiviteten ser imidlertid ikke ut til å påvirke indre motivasjon. Dette fordi belønningene ikke oppleves som atferdskontrollerende (Deci & Ryan, 2008, s. 15).

2.2.3 Autonom ytre motivasjon

En mer autonomistyrte form for ytre motivasjon kalles *autonom ytre motivasjon*. Studier innenfor utdanningssektoren viser at opplevd autonom ytre motivasjon har sammenheng med større engasjement, bedre prestasjoner, mindre frafall, bedre læring og bedre lærervurderinger. Denne typen motivasjon omtales likevel som ytre motivasjon, da reguleringene er satt for at individet skal oppnå noe separat fra selve aktiviteten. Desto mer individet internaliserer eller føler eierskap til reguleringer, opplever det større autonomi i sine handlinger (Ryan & Deci, 2000, s. 73).

2.2.4 Autonom og kontrollert motivasjon

Selvbestemmelsesteorien skiller autonom motivasjon, som bygger opp indre motivasjon, fra kontrollert motivasjon, som omfatter ytre motivasjon. *Autonom motivasjon* kommer til uttrykk gjennom atferd som viser viljestyrke og preferanser som er resultat av valgmuligheter. *Kontrollert motivasjon* involverer å vise atferd på bakgrunn av press og krav som stilles, og som gjerne retter seg mot spesifikke og utenforliggende mål. Autonom motivasjon ser ut til å bringe med seg fordeler i form av psykisk velvære, helsefremmende utvikling og gode prestasjoner, særlig i komplekse oppgaver som krever informasjonsprosessering (Deci & Ryan, 2008, s. 14).

2.2.5 Amotivasjon

Amotivasjon dreier seg om mangel på vilje til å handle (Deci & Ryan, 2002, s. 17). En slik tilstand kjennetegnes ved at individet ikke handler, eller handler passivt. Å handle passivt involverer å handle, men uten noe ønske om å utføre oppgaven en er satt til å gjøre. Amotivasjon er gjerne resultat av at individet mangler verktøy og kompetanse til å kunne mestre gitt situasjon, ikke føler seg kompetent nok til å handle deretter, eller at individet ikke verdsetter utfallene det vil gi å beherske situasjonen (Deci & Ryan, 2002, s. 17).

2.2.6 Autonomibehovet

Indre motivasjon vil som nevnt oppstå dersom individet opplever støtte til kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 74). Individets følelse av kompetanse og tilhørighet vil imidlertid ikke fremme indre motivasjon dersom den ikke er ledsaget av en følelse av selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000, s. 70). I det følgende vil jeg gjengi Deci og Ryans (2008) definisjon av autonomibehovet og diskutere hvorvidt behovet er kulturelt betinget. Dernest vil jeg presentere enkelte funn fra tidligere forskning som fremhever betydningen av autonomistøtte på skolearenaen. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for kompetanse- og tilhørighetsbehovet.

Autonome og viljestyrte handlinger er i lys av selvbestemmelsesteorien handlinger der individet opplever valgmuligheter forbundet med en aktivitet. Indre motivasjon representerer et eksempel på denne opplevelsen (Deci & Ryan, 2008, s. 15).

Det er imidlertid viktig å skille mellom autonomi og uavhengighet. Autonomi betyr å handle viljestyrt og med en følelse av valgmuligheter, hvorimot uavhengighet henspiller til det å fungere på egenhånd uten å trenge støtte fra noen andre. Mennesker kan være enten autonome eller kontrollerte i deres relative uavhengighet til andre, og de kan være autonome eller kontrollerte i deres relative avhengighet til andre (Deci & Ryan, 2008, s. 15-16).

Autonomibehovet i lys av kulturel relativismen

Et legitimt spørsmål er om autonomibehovet er kulturelt betinget. Selvbestemmelsesteorien slår imidlertid fast at samtlige av de basale psykologiske behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi er viktige for mennesker innenfor alle kulturer. Dette står i kontrast til et kulturel relativistisk syn der det hevdes at behov kan læres, især autonomibehovet:

Cultural relativists argue that autonomy is a Western ideal and is taught in Western cultures that focus on individualism but that it is not important in Eastern cultures, so it plays little role in the lives of East Asians and people from other traditionalist cultures. (Deci & Ryan, 2008, s. 18)

Innenfor kulturel relativismen vil en derimot godta at tilhørighetsbehovet er betydningsfullt i enkelte kulturer, særlig innenfor kulturer som bærer preg av å være kollektivistiske. Deci og Ryan (2008, s. 18) understreker at behovenes betydning for menneskers trivsel og velvære er universelle til tross for at måten tilfredsstillelsen av behovene finner sted på, kan være kulturelt betinget: «The way the needs

tend to get satisfied may differ by culture, but the fact of their needing to be satisfied for people to experience optimal well-being does not depend on culture» (Deci & Ryan, 2008, s. 18).

Autonomistøtte på skolearenaen

Ifølge Uthus (2020) har selvbestemmelse utvilsomt betydning for elever i skolen. Likevel er det få studier som vektlegger elevers subjektive erfaring av selvbestemmelse i skolen, eksempelvis i form av kvalitative intervjuer. Tidligere forskning på dette området baserer seg hovedsakelig på kvantitative undersøkelser. Funn fra tidligere studier viser imidlertid at det er positive assosiasjoner mellom opplevd selvbestemmelse, læringsutbytte, trivsel og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2016).

Gagnè og Deci (2005) hevder at skolen bør vektlegge autonomistøtte, slik at elever utvikler autonom ytre motivasjon og indre motivasjon. Autonomistøtte omhandler evnen til å relatere til andre individers ambisjoner gjennom å oppmuntre og gi valgmuligheter og utfordringer. Når et individs autonomi er støttet, føler det seg ofte fri til å følge sine genuine interesser. Studier som omhandler autonomistøtte er utført innenfor ulike områder som utdanning, arbeidsliv, helsesektoren og idrettsarenaen (Deci & Ryan, 2008, s. 18). Autonomistøttende undervisning er imidlertid lite praktisert i norsk skole (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010; Wendelborg, Røe & Buland, 2018).

Uthus (2020) undersøkte, på bakgrunn av 40 semistrukturerte elevintervju, hvilke utfordringer og muligheter elever kan erfare som følge av selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Funnene indikerte at selvbestemmelse ga elevene nye og positive erfaringer. I sine utsagn vektla elevene opplevelse av frihet, tillit og selvstendighet.

Internasjonalt er også lærerens evne til å gi autonomistøtte blitt undersøkt. Deci, Schwartz, Sheiman og Ryan (1981) studerte i hvilken grad lærere på fjerde, femte og sjette trinn var kontrollerende eller støttende overfor elevenes behov for autonomi. Etter to måneder ble elevenes indre motivasjon, opplevde kompetanse og selvtillit vurdert. Funnene indikerte at i klasserom der læreren er autonomistøttende, ble elevene indre motiverte. Elevene var nysgjerrige, foretrakk utfordringer og forsøkte å løse problemer på egenhånd. De følte seg også mer kompetente i møte med lekser og hadde en høyere selvtillit, sammenlignet med elevene som ikke opplevde autonomistøtte.

Chirkov og Ryans (2001) studie antyder også at læreres autonomistøtte i både Russland og USA er viktig for videregående elever og deres indre motivasjon for skolearbeid, samt for deres tilpasningsdyktighet og for at de skal føle godt om seg selv.

Ifølge Solomon, Battistich, Watson, Schaps og Lewis (2000, s. 27-28) vil elever bli indre motivert når oppgaven de skal gjennomføre er overkommelig og selvvalgt. Videre øker motivasjonen dersom

tilhørighetsbehovet tilfredsstilles i form av imøtekommende og omsorgsfulle lærere. Oppgaver eller aktiviteter som virker inn på et individs kompetanse og selvbestemmelse vil derfor påvirke dets indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Resultatene fra studiene ovenfor indikerer at undervisningspraksis som har til hensikt å motivere elever gjennom sanksjoner, belønninger, evalueringer og andre eksterne manipulasjoner undergraver elevenes engasjement. Undervisning som derimot fremmer interesse, verdier og viljestyrke vil resultere i bedre utholdenhet og bedre kvalitet innenfor læring (Deci & Ryan, 2008, s. 19).

2.2.7 Kompetansebehovet

Kompetansebehov reflekterer individets følelse av å lykkes i ulike sosiale samspill og miljøer. Behovet for kompetanse leder mennesker til å søke utfordringer som er innenfor deres ferdighetsnivå, samt å utføre gjentatte forsøk for en gradvis beherskelse av ferdigheter. Kompetanse er imidlertid ikke en oppnådd evne, men en opplevd selvtillit og vellykkethet (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Kompetansebehov og mestringsforventning kan derfor hevdes å være nærliggende begreper. Begge konseptene forutsetter samhandling med omgivelsene og opplevelsen av å mestre gir individet kompetanse og positive følelser.

2.2.8 Tilhørighetsbehovet

Tilhørighetsbehov viser til følelsen av å være tilknyttet andre. Dette er avgjørende behov i barns utvikling og læring. Mennesker har et iboende ønske om å bli vist kjærighet og omsorg. I tillegg har mennesker et behov for å samhandle med andre mennesker og selv vise omsorg. Tilhørighetsbehovet dreier seg derfor særlig om individets indre motivasjon til å føle tilknytning og aksept i et sosialt miljø, eksempelvis en gruppe eller et kulturelt fellesskap (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Tilhørighet er også et tema Vollestad (2020) diskuterer i boken *Hva er greia med meg og deg, og alle andre? En håndbok i psykisk helse*. Behovet påvirker individets atferd og følelser, og er i likhet med andre grunnleggende behov som mat og søvn, livsnødvendig. Tilhørighet er avgjørende for god psykisk helse og betydningsfullt for å forstå hvem en er i relasjon til andre. Selvfølelse og identitet utvikles derfor på bakgrunn av sosial tilhørighet og samspill med andre (Vollestad, 2020, s. 48).

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert to teoretiske perspektiver som argumenterer for at mestringsforventninger kontrollerer menneskers handlingsmønstre og atferd. Positive mestringsforventninger er betydningsfulle fordi de øker vår motivasjon og igangsetter nødvendige kognitive ressurser som trengs for å tenke logisk og kompetent. Dette underbygges av studier som indikerer at autonom ytre motivasjon, og aller helst indre motivasjon, er sentralt i utviklingen av et

selvbestemmende menneske. Flere forskere påpeker også betydningen av autonomistøtte, og opplevelsen av å få slik støtte i form av valgmuligheter og medbestemmelse er noe samtlige av mine intervjupersoner vektlegger. Følgelig blir disse perspektivene diskutert opp mot ungdommenes erfaringer i kapittel fire. Neste kapittel handler imidlertid om innsamlings- og analysemetoden jeg har anvendt i denne studien.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsdesign samt innsamling- og analysemetodene jeg har anvendt for å belyse oppgavens problemstilling. Mine kilder bygger i stor grad på Andersens (2013) bok om casestudier, Kvale og Brinkmanns (2015) bok angående det kvalitative forskningsintervjuet og Thagaards (2018) bok om kvalitative metoder. Disse bidragene skildrer metodeprinsipper som ligger til grunn for mine valg. Jeg vil presentere en oversikt over utvalget og sentrale karakteristika knyttet til dette. Dernest vil jeg beskrive intervju- og analyseprosessen samt resultatenes validitet og reliabilitet. Til sist presenteres forskningsetiske betraktninger.

3.1 Kvalitativt casestudie

Casestudier kan være en nyttig forskningsstrategi dersom forskeren ønsker å undersøke ett eller flere tilfeller ved hjelp av ulike metoder. Målet er å oppnå en helhetlig analyse. Slike intensive studier kjennetegnes ved et lavt antall undersøkelsesenheter, slik at hver enkelt kan studeres inngående (Andersen, 2013, s. 14-15). En undersøkelseenhet kan eksempelvis være en organisasjon, deler av en organisasjon, forhandlinger, beslutninger eller et hendelsesforløp (Andersen, 2013, s. 23).

Et kvalitativt casestudie beskriver *hvordan* noe skjer og erfares. Forskeren vektlegger her aktørenes egne perspektiver, detaljer og innlevelser. Dette skiller seg fra kvantitative casestudier som søker svar på *hvorfor* noe finner sted. Her er gjerne statistiske årsaksmodeller i fokus, og utvalget er representativt, noe som tillater målbarhet og kvantifisering (Andersen, 2013, s. 43).

Jeg har valgt å utføre et kvalitativt enkeltcase. Deskriptive casestudier har narrative og detaljerte beskrivelser av aktører, individer og fenomener uten noe formål om å kunne danne teori (Cohen, Lawrence & Morrison, 2018, s. 377). Slike studier har dermed ikke til hensikt å generere begreper eller teorier, men har et formål om å beskrive den sosiale virkeligheten (Andersen, 2013, s. 62-63). Ifølge Andersen (2013, s. 62) drives forskeren av en interesse for spesifikke saker, miljøer, sosiale grupper eller hendelser (her: Naturskolen) ved bruk av denne typen casestudier. Beskrivelsen av Naturskolen baserer seg på uformelle samtaler, informasjon fra skoletilbudets egen hjemmeside og et intervju hentet fra NRKs radioprogram *Ekko*.

3.2 Case: Naturskolen

Naturskolen er et skoletilbud i regi av *Trygg av natur*, et ideelt foretak som holder til på Østlandet og har et stort engasjement for naturbasert livsmestring. Initiativtakerne er naturveiledere med ulik yrkes- og utdanningsbakgrunn. Simen har jobbet 17 år i skolen som lærer, sosiallærer og rådgiver. Han er utdannet naturfagslærer. Jørgen har mastergrad i ledelse og har jobbet for Institutt for

samfunnsforskning (ISF). I tillegg var han med i ekspertgruppen som utviklet fjellvettreglene. Andreas er spesialpedagog og coach, og har blant annet jobbet i barnevernet, 13 år i skolen og vært trener for alpinlandslaget (Trygg av natur, 2021b). Disse tre ildsjelene sa opp sine daværende jobber og startet dette foretaket i 2016.

Trygg av natur sitt hovedprosjekt er Naturskolen. Her tar naturveilederne med seg 8-10 ungdommer i alderen 13-19 år ut i nære naturomgivelser. Dette gjøres én gang i uka, over en periode på tre måneder. Hensikten er å gjøre ungdommene trygge. Ungdommene hjelper hverandre og samarbeider om å få til noe de muligens ikke har behersket før. Dette kan eksempelvis være å fyre bål, hugge ved, sette opp telt, klatre i trær eller gå ut på isen. De får prøve noe de selv har lyst til, og de får mulighet til å styre det selv (Røiri, 2021).

På spørsmål om hvorfor ungdommen tas med ut i naturen trekker initiativtakerne frem betydningen av at naturen ikke har noen rammer eller grenser. Dette gir ungdommene stor grad av frihet, handlingsrom og mulighet for selvstyring. I mine observasjoner er det tydelig at naturveilederne liker å holde seg i bakgrunnen. I intervju med Røiri (2021) påpeker de at dette er noe de gjør bevisst for at ungdommene skal få eie mestringsopplevelsen. En tilbaketrukket voksenperson vil muliggjøre ungdommenes følelse av å mestre noe fordi de selv har lyst til det, og ikke fordi de voksne sier at de burde det. Derfor vektlegges også en kommunikasjonsform som åpner for handlingsrom og reell medbestemmelse.

Foretakets metodikk bærer preg av erfaringspedagogikkens grunnelementer. «En erfaring gir ikke mening med mindre du drar den gjennom sansesapparatet ditt. I naturen er sansene aktiverte, og det skaper læring» (Røiri, 2021). En ser her likhetstrekk ved Naturskolen og *uteskole*. Uteskole blir i boken *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* av Arne Nikolaisen Jordet (2010) definert som «[...] en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljøet og lokalsamfunnet som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen» (s. 34). Fra flere hold blir det hevdet at uteskole er fordelaktig for elevenes læring. Kilskar (2020) peker på at elevers evne til samarbeid, begrepsdannelse, konfliktløsning og relasjonsbygging styrkes. I tillegg er motorisk utvikling, utvikling av sansene, faglig utvikling og mestringsopplevelser sentrale faktorer for hvorfor uteskole kan være betydningsfullt for barns utvikling.

Sett fra et erfaringspedagogisk perspektiv kan uteskole anses som viktig, særlig fordi den fremmer læring gjennom erfaring. Her vil elevene møte omgivelser med et iboende læringsinnhold. Utenfor klasserommets rammer kan elevenes sansemotoriske apparat styrkes gjennom aktiviteter. Lærebøkene har ofte kunnskapen samlet på ett sted, mens uteskole krever at elevene oppsøker, samler, organiserer og bearbeider kunnskap. Elevene får være ute, bruke sansene sine, gjøre egne vurderinger og være

fysisk aktive. Dette har positive dimensjoner som variert bruk av kropp og sanser, intellektuell aktivitet, sosial interaksjon og en kontekstbasert undervisning (Jordet, 2007, s. 327)².

En annen, og like fullt sentral del av foretakets metodikk, er å skape handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet. Handlingsrom fremmes ved å gi ungdommene valgmuligheter, eksempelvis valg av ulike aktiviteter. Dersom elevene får være med å bestemme eller ta del i avgjørelser igangsettes en følelse av medbestemmelse hos ungdommene. Tillit oppstår dersom ungdommene erfarer reelt handlingsrom og medbestemmelse. Videre vil en følelse av tilhørighet og trygghet være tungtveiende for hvorvidt opplevelsen av handlingsrom, medbestemmelse og tillit vil finne sted. Effekten av disse fire prinsippene er undersøkt i Hjellsets (2019) rapport *Trygg av natur- virker det i et folkehelsevitenskapelig perspektiv?* Rapportens resultater underbygges av deltakende observasjon av naturskolegrupper, og det konkluderes med at Naturskolen etterlever de nevnte prinsippene. Med dette gis ungdommene økt selvfølelse, positiv responsforventning, mestring og sosial støtte. Dette er ifølge Hjellset (2019, s. 7) betydningsfulle determinanter for å fungere godt i hverdagen, og vil bidra til bedret helse på kort og lang sikt.

3.2.1 Utvalg

Utvalg innenfor casestudier involverer både valg av case og deltakere. Begrepet har derfor dobbel betydning (Cohen et al., 2018, s. 386). Medvirkende i denne studien er seks ungdommer i alderen 16-21 år. Deres fellesnevner er deltakelse på Naturskolen skoleåret 2016-2017.

Utvalget, herunder intervjupersonene i denne studien, kan omtales som et *strategisk utvalg*. Ifølge Thagaard (2018, s. 54) er dette personer som innehar kvalifikasjoner eller egenskaper en anser for å være strategiske og hensiktsmessige i forhold til studiens problemstilling.

Deltakernes alder er relevant og nevneverdig med henblikk på prosjektets teoretiske bakgrunn og problemstilling. I ungdomstiden er behovet for autonomi, og tilfredstillende av dette i nære relasjoner, av stor betydning for identitetsdannelse (Erik Erikson, i Manger og Wormnes, 2015, s. 179-180). Urnes (2018, s. 133) definerer *ungdomsalderen* fra 12 til 22 år. Ungdomstiden bringer med seg en forventning om løsrivelse og selvstendighet. På samme tid er støtte, anerkjennelse og trygg veiledning nødvendig i denne utviklingen og løsrivelsesprosessen ungdommene står overfor. Sosiale relasjoner, venner og tilhørighet får en særlig økende betydning i ungdomsårene: «Det å dele, samarbeide og være en del av gruppen ser for ungdom ut til å være viktigere enn å oppnå fordeler for seg selv» (Urnes, 2018, s. 136). Ungdomstiden kan også omtales som hjernens «ombygningsperiode» ettersom både emosjonelle og kognitive systemer skal etableres. I tillegg er ungdomstiden «prime time» for læring og nysgjerrighet (Urnes, 2018, s. 133-136). På bakgrunn av ungdomstidens unike potensial kan det

² Enkelte formuleringer i dette avsnittet er hentet fra eget arbeid (prosjektbeskrivelse levert inn november 2020)

argumenteres for at utvalget i denne studien er interessant. Kanskje kan ungdom sette ord på de basale behovene for tilhørighet, autonomi og kompetanse i større grad enn hva et barn eller en voksenperson kan?

Rekruttering av deltakere som er tuftet på deres tilgjengelighet for forskeren kalles *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). Denne typen rekrutteringsprosess er spesielt nyttig dersom det er utfordrende å finne deltakere som ønsker å bidra i studien. Denne fremgangsmåten gjorde seg gjeldende i dette prosjektet. Mitt kjennskap til sentrale personer innenfor Trygg av natur var avgjørende for rekrutteringen av intervjupersoner. Trygg av natur henvendte seg til tidligere naturskoledeltakere fra skoleåret 2016-2017, presenterte masterprosjektet mitt og forhørte seg om noen kunne tenke seg å delta. Det var i alt sju ungdommer som ønsket å delta. De godtok at foretaket oppga deres telefonnummer og fulle navn, slik at jeg kunne kontakte deltakerne direkte. Thagaard (2018, s. 57) presenterer en sentral problemstilling knyttet til en slik rekrutteringsprosess, nemlig utvalgets «skjevhet». I dette tilfellet er det særlig aktuelt å spørre seg hvilke ungdommer som takket ja til å stille til intervju, og hvilken betydning dette kan ha for studiens resultater. Disse problemstillingene tas høyde for og vil diskuteres ytterligere i delkapittelet som omhandler gyldighet og pålitelighet.

Ettersom analyser innenfor kvalitative undersøkelser gjerne er intensive og dyptgående, er også en slik tilnærming tid- og ressurskrevende. Ifølge Thagaard (2018, s. 59) er følgelig utvalgets størrelse begrenset av tid og ressurser. Utvalget bør ikke være større enn at omfattende analyser lar seg gjennomføre. Antall deltakere bør imidlertid være mange nok til å kunne skape en forståelse av fenomenet en studerer (Thagaard, 2018, s. 59). I utvalgsprosessen til denne studien erfarte jeg at én deltaker ønsket å trekke seg. Det endelige utvalget ble derfor bestående av seks intervjupersoner, herunder tre menn og tre kvinner. Med bakgrunn i masteroppgavens omfang og formål anser jeg dette som et tilstrekkelig stort nok utvalg.

Videre følger en presentasjon av intervjupersonene, deres alder, kommunetilhørighet, kjønn og hvorvidt de gikk på ungdomsskole eller videregående skole i naturskoleperioden. Navnene jeg oppgir er ikke ungdommenes virkelige navn, men pseudonymer. Dette med formål om å ivareta intervjupersonenes anonymitet.

Tabell 1.0 Utvalg

<i>Intervjuperson</i>	<i>Alder</i>	<i>Kommunetilhørighet</i>	<i>Kjønn</i>	<i>Deltakelse på Naturskolen</i>
Daniel	16 år	Bærum	Mann	Ungdomsskolen
Herman	21 år	Oslo	Mann	Videregående skole
Jesper	21 år	Oslo	Mann	Videregående skole
Vilde	17 år	Bærum	Kvinne	Ungdomsskolen
Oda	17 år	Bærum	Kvinne	Ungdomsskolen
Kristine	16 år	Bærum	Kvinne	Ungdomsskolen

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitative data er hovedsakelig data som skildres i form av tekst (Thagaard, 2018, s. 13). Forut for oppgaveskrivingen utførte jeg seks intervjuer. Lydopptakene fra intervjuene ble senere transkribert. Kvalitativt intervju som innsamlings- og forskningsmetode muliggjør innsideblikk i intervjupersonenes virkelighet. Et slikt intervju skiller seg fra kvantitative forskningsintervju ettersom hensikten er å fremme nyanserte beskrivelser gjennom ord, fremfor tall. Forskeren søker å forstå aspekter ved intervjupersonens dagligliv, og han eller hun oppfordres derfor til å beskrive subjektive følelser, erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) er det hensiktsmessig at det kvalitative forskningsintervjuet er semistrukturert. Dette for å ivareta en form for åpen samtale, men samtidig unngå lukkede spørsmål tilnærmet lik et spørreskjema. Intervjuguiden bør derfor være tematisk strukturert og inneholde mulige spørsmål. I tillegg et det sentralt å modifisere spørsmålene slik at intervjupersonens bakgrunn, oppfatningsevne og ordforråd tas hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Et semistrukturert intervju vil ifølge Cohen et al. (2018, s. 509-511) gi forskeren anledning til å stille kontroll- og oppfølgingsspørsmål. Kontrollspørsmål kan forebygge misforståelser mellom intervjuperson og forsker, og oppfølgingsspørsmål kan gi ytterligere tilgang på intervjupersonens meninger, holdninger og tanker.

3.3.1 Intervjuprosessen

Et vellykket intervju forutsetter at forskeren har satt seg inn i intervjupersonens situasjon: «Vi må ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet for at vi skal kunne stille spørsmål som intervjupersonen vil oppleve som relevante» (Thagaard, 2018, s. 94-95). Trygg av natur tilbyr utdanning av lærere og andre yrkesgrupper som deler deres visjon om at «barn skal vokse opp mest mulig lystbetont og selvstyrt i natur» (Trygg av natur, 2021). Med formål om å anvende metodikken i mitt fremtidige yrkesliv som spesialpedagog, har jeg selv tatt deler av denne naturveilederutdanningen.

På bakgrunn av naturveilederutdanningen vil jeg hevde å ha tilstrekkelig innsikt i foretakets metodikk. Mitt kjennskap til denne tilnærmingen dannet videre grunnlaget for intervjuguidens innhold.

I utformingen av intervjuguiden var jeg opptatt av å forberede åpne spørsmål slik at intervjupersonene fikk anledning til å svare utfyllende. Jeg utarbeidet tre hovedtemaer samt mulige oppfølgingsspørsmål. Temaene omhandlet henholdsvis: a) ungdommenes beskrivelse av skolehverdagen i perioden før Naturskolen, b) erfaringer fra Naturskolen og c) skolehverdagen etter endt naturskoletilbud. Den første delen består av ett åpent og delvis personlig spørsmål som intervjupersonen selv styrer både tolkningen av, og retningen på. I andre del av intervjuguiden blir Naturskolen som skoletilbud utforsket. Jeg undersøker her ungdommenes forventninger og erfaringer fra Naturskolen, og i hvilken grad de opplevde handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet. Jeg søker også å finne svar på deres tanker og følelser omkring disse fire determinantene. Avslutningsvis, i den siste delen av intervjuguiden, dreier det seg om hvorvidt forventningene til Naturskolen blir innfridd og om aspekter ved skoletilbudet hadde betydning for ungdommene i skolehverdagen og årene som fulgte.

Spørsmålene tilhørende de ulike temaene ble modifisert særlig med tanke på ungdommenes ordforråd. Jeg unngikk eksempelvis å anvende begrepene *handlingsrom* og *medbestemmelse*. Til gjengjeld operasjonaliserte jeg konseptene ved å spørre om hvorvidt intervjupersonen opplevde at han eller hun fikk velge ulike aktiviteter eller ta del i beslutninger.

Forut for intervjuene utførte jeg et forsøksintervju med en person som også har utført deler av naturveilederutdanningen. Dette for å undersøke hvorvidt temaene og spørsmålene var tilstrekkelig egnet til å frembringe data som kunne belyse studiens problemstilling. I etterkant av forsøksintervjuet ble jeg oppmerksom på spørsmålenes ordlyd, og gjorde på bakgrunn av dette noen justeringer og forenklinger.

Jeg kontaktet hver enkelt ungdom per telefon for å avtale et tidspunkt for intervju. Ungdommene oppga i disse telefonsamtalene en e-postadresse, slik at jeg kunne sende dem et informasjonsskriv. Dette oppfordret jeg dem til å lese gjennom før intervjuet skulle finne sted. Prosjektet var på dette tidspunktet godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Meldeplikt og godkjenning av forskningsprosjekter som involverer innsamling av personopplysninger vil jeg utdype ytterligere i delkapittelet som omhandler forskningsetiske betraktninger.

Samtlige intervjupersoner ga muntlig digitalt samtykke til lyd- og videoopptak samt deltakelse i prosjektet i forkant av hvert enkelt intervju. Intervjuene og lyd- og videoopptakene ble utført i den digitale tjenesten *Zoom*. Krav til informert samtykke vil jeg også komme nærmere inn på i det nevnte delkapittelet om forskningsetikk.

Ettersom koronasituasjonen og hensynet til smittevern gjorde det vanskelig å møte intervjupersonene fysisk denne våren, så jeg meg nødt til å utføre intervjuer digitalt. Jeg erfarte utfordringer, så vel som

fordeler, knyttet til dette. Ifølge Thagaard (2018, s. 111) er det fordelaktig for intervjupersonen å delta i online-intervju dersom vedkommende er tilbakeholden i ansikt-til-ansikt-situasjoner, blant annet fordi en kan skjule eventuelle reaksjoner av emosjonell art. Jeg vil hevde at dette kan ha vært tilfelle for enkelte av ungdommene. Flere virket imidlertid trygge og rolige i intervjusituasjonen, og så ut til å oppholde seg hjemme eller i vante omgivelser. Det kan tenkes at intervjuene ville utspilt seg annerledes dersom jeg eksempelvis skulle møtt dem over en kaffe på en offentlig kafé. På den annen side vil ansikt-til-ansikt-kontakten i et fysisk intervju muliggjøre en gjensidig tolkning av forskerens og intervjupersonens utsagn, uttrykksmåte og kroppsspråk (Thagaard, 2018, s. 111). Den personlige kontakten og kommunikasjonen som opphører i et online-intervju opplevdes imidlertid noe utfordrende for meg. I enkelte av intervjusituasjonene ønsket intervjupersonen å skru av kameraet eller kommunisere med andre i rommet der han eller hun satt. Et avskrudd kamera og tilstedeværelsen av andre medførte at jeg ble noe nervøs, at intervjupersonen opplevdes mer ukonsentrert eller distansert og at jeg følte meg mer bundet til intervjuguiden. Til tross for disse utfordringene og begrensningene anser jeg likevel intervjuene som vellykkede og godt egnede til å kunne belyse oppgavens problemstilling.

Varigheten på intervjuene varierte fra 30 til 70 minutter. Årsaken til dette er sammensatt, særlig på grunn av variasjonen i ungdommenes taletempo og tenkepauser. Enkelte tok seg eksempelvis god tid i sin redegjørelse av skolehverdagen i perioden før Naturskolen, mens andre fattet seg her i korthet. Samtlige seks ungdommer ble stilt lignende spørsmål, men det hendte at rekkefølgen og ordlyden på spørsmålene varierte. Til tross for at intervjuene ble ulike, er det flere likhetstrekk i ungdommenes svar, noe jeg kommer tilbake til i kapittel fire.

3.4 Transkribering og analysemetode

Intervjumaterialet ble transkribert fra muntlig til skriftlig form uken etter at de fant sted.

Intervjusamtaler strukturert i tekstform er bedre egnet for analyse, og struktureringen er i seg selv starten på analysen, hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 206). Jeg erfarte at transkripsjonsprosessen iverksatte refleksjoner og tanker som la grunnlag for analyse. Alle identitetsmarkører som eksempelvis stedsnavn, navn, skoler og arbeidsplasser, ble fjernet eller erstattet med pseudonymer for å sikre anonymitet. Etter samtlige intervjusamtaler var gjennomgått og transkribert, slettet jeg video- og lydfilene.

Transkripsjonene ble på ny undersøkt. Denne gangen grundigere og med formål om å utvikle koder og en ytterligere forståelse av datamaterialet. En slik gjennomgang er sentral i analyse av kvalitative data: «Kjernen i kvalitativ analyse er at vi reflekterer over hvordan vi kan forstå dataene, og hvilke begreper vi synes er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet» (Thagaard, 2018, s. 154). *Koding* omhandler oppdeling av tekst som følgelig betegnes og fremheves med kodeord for å markere meningsbærende

innhold. Dette kan være ett eller flere ord (Thagaard, 2018, s. 153). Denne kodingen ble grunnlaget for kategorisering og tematisering av datamaterialet.

Analysemetoden jeg valgte å anvende på mine data, er tematisk. Ved bruk av *temaanalyser* har forskeren til hensikt å gå i dybden på temaer som er representert i studien. En slik analytisk tilnærming muliggjør sammenligninger mellom deltakere og en analyse av «de variasjonene som dataene representerer innenfor hvert tema» (Thagaard, 2018, s. 171-172). I denne studien er dette temaer som omhandler ungdommenes skolehverdag før, under og etter deltakelse på Naturskolen. Dette er også temaer som reflekterer intervjuguidens struktur.

3.5 Gyldighet og pålitelighet

Studien bærer preg av nevneverdige styrker og svakheter, og jeg vil derfor trekke frem noen kritiske betraktninger knyttet til prosjektets gyldighet og pålitelighet.

Gyldighet dreier seg om studiens validitet, og i hvilken grad valg av metode reflekterer variablene eller fenomenet en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Videre er gyldigheten av forskerens tolkninger, og hvorvidt disse samsvarer med den virkeligheten som er studert, også sentral (Thagaard, 2018, s. 189). Studien har til hensikt å gi innblikk i Naturskolens betydning for ungdoms skolehverdag. Jeg vil hevde at kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode er hensiktsmessig i avdekkingen av ungdoms erfaringer knyttet til skoletilbudet. Innenfor dette prosjektet vil jeg påstå at det er særlig relevant å rette søkelyset mot intervjuguidens begrepsvaliditet og studiens gyldighet utover Naturskolen som enkeltcase.

Begrepsvaliditet omhandler teoretiske begrepers gyldighet i forhold til det en har til hensikt å beskrive (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Da jeg spurte intervjupersonene om de under naturskoletilbudet opplevde tillit var det uten å oppgi noen definisjon av tillitsbegrepet. Jeg innså raskt at dette var et ukjent begrep for flere av ungdommene. Det var kun to av intervjupersonene som uttrykte en forståelse av begrepet og kunne svare utfyllende på dette spørsmålet. Dette gjorde meg oppmerksom på at jeg skulle utført ytterligere forenklinger og operasjonaliseringer i forkant av intervjuene. Videre utgjør dette en svakhet med henblikk på studiens begrepsvaliditet, men resulterte likevel i interessante observasjoner.

Studiens gyldighet og *overførbarhet* er noe forskeren kan etterstrebe: «Vi kan argumentere for at en tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng» (Thagaard, 2018, s. 194). Ettersom denne studien baserer seg på et lite datagrunnlag, har den ikke til hensikt å generalisere til en større populasjon. Jeg vil likevel argumentere for at studiens slutninger peker på viktige innsikter og kan åpne nye spørsmål og problemstillinger, og eventuelle videre studier. Casestudien kan eksempelvis gi en oversikt over fellestrekk ved ungdoms skolemotivasjon, eller disse

ungdommenes tanker om naturbaserte mestringsopplevelser. Dette kan skape et grunnlag av betydning i andre lignende sammenhenger: «Fenomener som synes ulike på overflaten, kan likevel ha fellestrekk fordi de beskriver forskjellige nyanser av det samme grunnprinsippet. Det er identifiseringen av sentrale tendenser som gir grunnlag for gjenkjennelse» (Thagaard, 2018, s. 195).

Pålitelighet omhandler studiens troverdighet eller reliabilitet: «Vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). Med formål om styrke studiens reliabilitet etterstrebes prinsippet om å oppgi detaljerte beskrivelser av innsamling- og analysemetoder. Jeg vil hevde at min rolle og posisjon som forsker bringer med seg fordeler så vel som ulemper, og bør følgelig diskuteres opp mot studiens pålitelighet.

Mitt kjennskap til sentrale personer innenfor Trygg av natur var fordelaktig for rekrutteringen av deltakere til prosjektet. Som nevnt reiser dette likevel et viktig spørsmål omkring utvalgets mulige «skjevhet»: Kan det tenkes at ungdommene som ble kontaktet og videre takket ja til deltakelse, var utelukkende positive til Naturskolen? Ungdommer som takket nei til deltakelse, representerer en annen side ved Naturskolen og kunne muligens nyansert studiens resultater ytterligere. En slik rekrutteringsprosess truer studiens pålitelighet og ble derfor forsøkt styrket ved å oppfordre til ærlige svar fra deltakerne. Jeg presiserte eksempelvis at alt som blir sagt i intervjuene er konfidensiell informasjon, og vil ikke viderekommuniseres til Trygg av natur.

Kjennskap til miljøet forskningen foregår innenfor, kan redusere en mulig sosial avstand mellom forsker og intervjupersoner (Thagaard, 2018, s. 105). På bakgrunn av naturveilederkurset og innsikt i skoletilbudets metodikk, kunne jeg relatere til ungdommenes erfaringer i større grad enn hva en utenforstående forsker ville gjort. Dette kan hevdes å være styrkende for studiens pålitelighet, men er imidlertid ikke uproblematisk. Tilknytningen til miljøet kan medføre at forskeren ignorerer det som ikke samsvarer med egne erfaringer, og følgelig kan han eller hun være mindre åpen for nyanser (Thagaard, 2018, s. 190). Min posisjon i miljøet var fordelaktig for å skape tillit i intervjusituasjonene. I tillegg baserte jeg som nevnt spørsmålene i intervjuguiden på egne erfaringer fra naturveilederkurset. Likevel var jeg åpen for at det ville oppstå nye perspektiver knyttet til Naturskolen. Dette har vært berikende i min forståelse av Naturskolen som enkeltcase og konkretiseres ytterligere i kapittel fire.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk kan defineres som «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2016, s. 5). Som tidligere nevnt var godkjenning NSD og innhenting av samtykke sentrale elementer som måtte ivaretas før intervjuene kunne finne sted. Følgelig vil jeg rette søkelyset

mot forskerens forpliktelser overfor de medvirkende i forskningen, herunder informert samtykke og konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 22).

Informert samtykke omhandler forskerens ansvar for å tildele deltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet: «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (NESH, 2016, s. 13). Dette vil gi deltakerne et vurderingsgrunnlag, og vil videre være en betydningsfull faktor i avgjørelsen om å samtykke til deltakelse eller ikke. Informasjonen om denne studien ble som nevnt nedfelt i et informasjonsskriv som hver enkelt deltaker fikk tilsendt per e-post i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet (se vedlegg 1) er i tråd med de siterte prinsippene om tilstrekkelig informasjon, samt NSD sin fremstilling av hva et informasjonsskriv bør inneholde. Meldeskjemaet til NSD inkluderte i tillegg intervjuguide (se vedlegg 2), og prosjektet ble på bakgrunn av disse dokumentene behandlet og godkjent av NSD (se vedlegg 3).

I forkant av hvert enkelt videoopptak og intervju forhørte jeg meg med deltakeren om hvorvidt han eller hun hadde lest informasjonsskrivet, og om det var noen spørsmål knyttet til skrevet. Dersom informasjonsskrivet ikke var lest, utførte jeg en muntlig gjennomgang sammen med deltaker. Dette for å sikre meg at informasjonen var forstått, og i overensstemmelse med kravene til et informert samtykke: «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14-15). Ifølge NSD (u.å) kan barn og ungdom selv samtykke til deltakelse etter fylte 15 år. Ettersom medvirkende i denne studien er mellom 16 og 21 år, er de derfor å anse som samtykkekompetente. I forkant av intervjuene avla samtlige deltakere et muntlig samtykke gjennom Zoom.

Intervju over Zoom bringer med seg ytterligere krav til personvern. Jeg deltok derfor på et digitalt kurs i regi av Universitetet i Oslo for å lære mer om etiske hensyn knyttet til slike intervjuer. Kurset vektla viktigheten av å anvende universitetets versjon av Zoom. Dette anses for å være en mer sikker variant. Med formål om å redusere faren for at personopplysninger kommer på avveie, ble jeg videre oppfordret til å benytte meg av ulike funksjoner i Zoom (T. Christiansen, personlig kommunikasjon, 11. januar 2021). Basert på kursets anbefalinger opprettet jeg et unikt og passordbeskyttet «Meeting-ID» for hver enkelt intervjuperson. I møtene var også «venteroms-funksjonen» aktivert, slik at jeg kunne sjekke at navnet på deltakeren stemte, før han eller hun deretter ble «sluppet inn» i det digitale møterommet. For å sikre at lyd og bilde ikke ble overhørt eller sett av uvedkommende, ble intervjuene gjennomført i et lukket rom i mitt eget hjem.

Kravet om *konfidensialitet* berører betydningen av å ivareta deltakernes anonymitet samt forsvarlig lagring av personidentifiserbare opplysninger (Thagaard, 2018, s. 24). Universitetet i Oslo klassifiserer

data ut fra grad av sensitivitet, og dette har betydning for hvordan dataene kan behandles, lagres og bearbeides (Universitetet i Oslo, 2021). Grønne data er fritt tilgjengelige og krever ingen særskilte tilgangsrettigheter. Gule data har derimot kontrollerte tilgangsrettigheter og kan eksempelvis være upubliserede forskningsdata eller enkelte typer personopplysninger. Røde og svarte data omtales som fortrolige eller svært fortrolige, og involverer store mengder særskilte kategorier av personopplysninger (Universitetet i Oslo, 2020b). Da mine forskningsdata, herunder videoopptak og koblingsnøkkel, ikke inneholder helseopplysninger eller personopplysninger kategorisert som særskilte, vurderes de som gule data. Forskningsdataene som anvendes i denne studien ble lagret på UiO OneDrive. Ifølge Universitetet i Oslo (2020a) er dette i tråd med norsk personvernlovgivning og IT-reglementet, og følgelig ansett som et godkjent lagringssted for gule forskningsdata.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for studiens forskningsstrategi, samt metoder for datainnsamling og analyse. Med utgangspunkt i Andersens bok *Casestudier*, presenterte jeg fortrinnsvis kvalitativt casedesign og videre en beskrivelse av denne studiens enkeltcase og utvalg. På bakgrunn av Kvale og Brinkmanns bok *Det kvalitative forskningsintervju* og Thagaards bok *Systematikk og innlevelse*, fulgte en redegjørelse for kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode og en skildring av intervjuprosessen. Jeg tok deretter for meg transkribering og tematisk analysemetode. Avslutningsvis introduserte jeg dataenes gyldighet og pålitelighet, samt forskningsetiske betraktninger og hensyn knyttet til de medvirkende i studien.

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere analysearbeidets resultater. De empiriske funnene presenteres og drøftes gjennomgående i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Kapittelet er inndelt i tre delkapitler: a) skolehverdagen i perioden før Naturskolen, b) erfaringer fra Naturskolen og c) skolehverdagen etter endt naturskoletilbud.

Kapittelets struktur gjenspeiler også studiens problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har et skoletilbud med utgangspunkt i handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet for ungdoms skolehverdag?

- Hvordan beskriver ungdommene skolehverdagen i perioden før deltakelse, og hvilke forventinger har de til skoletilbudet?
- Hvilke erfaringer fra skoletilbudet trekker ungdommene frem?
- Hvordan beskriver ungdommene opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet?
- Rapporterer ungdommene om endringer i skolehverdagen etter endt skoletilbud?

I første delkapittel, *skolehverdagen i perioden før Naturskolen*, fremlegges ungdommenes beskrivelse av skolehverdagen sin, samt deres forventninger til Naturskolen. Skolehverdagen er preget av uro, konsentrasjonsvansker, rastløshet og en opplevelse av å ikke være mentalt til stede i undervisningen. Av skoletilbudet forventer ungdommene noe nytt og en positiv endring. Enkelte beskriver likevel en følelse av skepsis og nervøsitet i forkant av Naturskolen.

I andre delkapittel, *erfaringer fra Naturskolen*, presenteres ungdommenes erfaringer fra Naturskolen. Fortrinnsvis fremlegges erfaringer og opplevelser ungdommene umiddelbart erindrer. Dernest har jeg valgt å trekke frem ungdommenes opplevelser av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet. Ungdommenes opplevelse av tillit viser seg å ha sammenheng med de to førstnevnte determinantene. Jeg har derfor valgt å inkludere handlingsrom, medbestemmelse og tillit i samme kategori. Til sist drøftes tilhørighet isolert.

I tredje delkapittel, *skolehverdagen etter endt naturskoletilbud*, skildres ungdommenes skolehverdag etter å ha deltatt på Naturskolen én gang i uken over en periode på tre måneder. For enkelte av ungdommene går skolehverdagen tilbake til slik den var før. Det er imidlertid flere av ungdommene som beskriver endringer, heriblant motivasjon til å møte opp på skolen oftere og til å fullføre videregående, bedre evne til å ta valg, bedre selvilde, samt mer fornøyde lærere.

4.1 Skolehverdagen i perioden før Naturskolen

Utsagnene i dette delkapittelet er ungdommenes svar på intervjuguidens spørsmål om skolehverdagen i perioden før Naturskolen, samt spørsmål om deltakernes forventninger til Naturskolen. Som diskutert i kapittel to, omhandler mestringsforventning eller troen på å lykkes, vissheten om at en oppgave er mulig å gjennomføre basert på individets ferdigheter og tidligere erfaringer. Mestringsforventningen er kontekstavhengig og påvirker hvordan et individ handler og fungerer (Bandura, 1997, s. 2-3). I denne studien er søkelyset rettet mot ungdommenes skolekontekst, med alt det innebærer.

Vildes skolemiljø er preget av mobbing og trakassering, noe som får negative konsekvenser for hennes hverdag og konsentrasjon. Hun sier: «Hverdagen var ikke så veldig bra. Det var mye trakassering, det var mye mobbing og det var vanskelig å konsentrere seg i timene» (Vilde, 17 år). Daniel omtaler skolemiljøet sitt som godt, men mangelen på konsentrasjon er også fremtredende i hans skolehverdag:

Jeg var veldig ukonsentrert. Veldig dårlig på å følge med og sånn [...] Jeg var til stede, men jeg var ikke til stede. Jeg var i timen, men jeg holdt alltid på med sånne andre ting. Drev og fikla med iPaden, eller så måtte jeg plutselig gå meg en tur. (Daniel, 16 år)

Jesper påpeker, i likhet med Daniel, at han ikke følte seg helt til stede, og for han handlet skolehverdagen mest om å møte opp:

Jeg møtte egentlig bare opp, hvis jeg kan si det sånn? Jeg hadde egentlig gitt opp litt på skolen og var veldig lei. Noen timer, så kunne det være at jeg var veldig flink og noterte ned og sånn, men som regel var jeg ikke til stede, egentlig [...] Jeg hadde jo lyst til å få bra karakterer og gjøre det bra, men jeg hadde ikke noen motivasjon. Jeg er en litt rastløs person, så det å bare sitte stille på plassen sin var vanskelig. Også sleit jeg en del med søvn på den tiden. Jeg sov mye i timen også. (Jesper, 21 år)

Jeg spør Jesper om han stort sett møtte opp på skolen. Da svarer han: «Ja, måtte det med den fraværs grensa. Jeg hadde jo lyst til å få bra karakterer og gjøre det bra, men jeg hadde ikke noen motivasjon» (Jesper, 21 år). Her kan vi blant annet observere at Jesper snakker om å unngå fravær, samt et ønske om å oppnå bra karakterer. I lys av selvbestemmelsesteorien kan en forstå dette som ytre motiverte faktorer. Ytre motivasjon omhandler deltakelse i en aktivitet fordi det fører til en utenforliggende gevinst, og denne atferden kommer gjerne til uttrykk for å oppnå en konkret belønning eller unngå straff (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Fraværsgrense og karakterer er atferdskontrollerende og gjenspeiler både Jespers unngåelse av straff, samt hans ønske om en konkret belønning.

Kristine, på sin side, forteller om en uro som hindrer henne i å holde på med skolearbeid over lengre tid: «Jeg var veldig urolig. Og jeg sleit med å sitte lenge og holde på med en oppgave. Så jeg ble veldig fort urolig og distraheret av ting og sånn» (Kristine, 16 år).

I både Vilde, Daniel, Jesper og Kristines beskrivelser er uro, dårlig konsentrasjon og trøtthet, fremtredende skildringer. Dette vitner om at skolehverdagen er preget av kroppslige signaler. I egenvurderingen av sine ferdigheter, er mennesker avhengige av sine kroppslige signaler, formidlet gjennom fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1997, s. 106). Videre, som vi kan huske fra kapittel to, bygges individs forventning om mestring gjennom hans eller hennes tolkning av informasjon fra fire hovedkilder: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1997, s. 79). Uro, rastløshet og trøtthet gir en indikasjon på at fysiologisk aktivering i klasserommet er tilfelle for disse ungdommene. Dette kan være kroppslige signaler om at ungdommene står overfor krav som overskrider deres evne til å mestre. Mennesker tolker ofte deres fysiologiske aktivering i stressende eller krevende situasjoner som tegn på sårbarhet eller dysfunksjon (Bandura, 1997, s. 106). Ulike stressfaktorer i skolekonteksten, herunder mobbing, trakassering, fraværgrense og prestasjonspress, kan tenkes å påvirke ungdommenes indre tilstand. Både Daniel og Jesper sier at de ikke er «til stede» i undervisningen, til tross for at de er fysisk til stede. Trolig opplever de ikke en mental tilstedeværelse i klasserommet. Uro, fikling med iPad, rastløshet og ønske om å gå en tur reflekterer en hyperaktiv stressrespons, hvorimot trøtthet og lite mental tilstedeværelse illustrerer en dissosiativ stressrespons.

Ungdommene har trolig nok med å håndtere disse fysiologiske reaksjonene, og retter oppmerksomheten mot disse. Dette gjør det vanskeligere å igangsette nødvendige kognitive ressurser som trengs i et klasserom i en undervisningssituasjon, og kan derfor få konsekvenser for ungdommenes mestringsforventninger knyttet til skoleprestasjoner. Det kan også tenkes at ungdommene står overfor krav som ikke er tilpasset deres ferdighetsnivå. Deres forventning om å mestre klasseromssituasjonen baserer seg derfor på disse kroppslige signaler og kan tenkes å redusere Vilde, Daniel, Jesper og Kristines mestringsstro knyttet til skolekonteksten.

Oda synes skolehverdagen som oftest var kjedelig, og kjente etter hvert på at hun ikke brydde seg så mye om sin egen skoleprestasjon: «Var litt kjedelig til tider, kanskje. Det ble litt mye av det samme. Jeg sleit generelt med det å gidde å øve, gidde å prestere. Så ble det til slutt sånn at jeg bare: «Næh, jeg bryr meg ikke» (Oda, 17 år). Odas beskrivelse av å ikke bry seg eller «gidde å øve» og «gidde å prestere», indikerer en amotivert atferd. Amotivasjon i et selvbestemmelsesperspektiv, omhandler mangel på vilje til å handle (Deci & Ryan, 2008, s. 16). En slik tilstand kjennetegnes ved at individet ikke handler, eller handler passivt. Å handle passivt dreier seg om å handle, men uten noe ønske om å utføre oppgaven en er satt til å gjøre. Amotivasjon er gjerne resultat av at individet mangler verktøy og kompetanse til å kunne mestre gitt situasjon, ikke føler seg kompetent nok til å handle deretter, eller at

individet ikke verdsetter utfallene det vil gi å beherske situasjonen (Deci & Ryan, 2002, s. 17). I Odas tilfelle kan det tenkes at hun ikke føler seg kompetent nok til å skulle mestre skolen, eller at hun ikke har læringsstrategiene til å kunne utføre oppgavene som kreves av henne, for eksempel hvordan en går frem for å øve til en prøve. Hun synes også skolehverdagen var kjedelig og at det ble litt mye av det samme. Dette vitner om at skolehverdagen for Oda oppleves ensformig og lite variert.

Herman er i en lignende situasjon og sier at han ikke er glad i skolen. Hockey betyr mye for Herman, og skolens krav begrenser ham i å drive med favorittsporten sin på heltid:

Jeg har jo ikke vært så glad i skolen! (Latter). Det har liksom bare vært hockey hele tiden, så man mista jo litt motivasjonen på slutten der [...] Det var egentlig ikke så mye utenom ishockey. Jeg har bare hatt hockey i hodet mitt hele tiden, så det eneste jeg gledet meg til, det var treningene! Jeg var ganske sliten og hadde ikke lyst til å gå på skole i det hele tatt.
(Herman, 21 år)

Hermans lidenskap og indre motivasjon for hockey utfordres av ytre regulerte faktorer, særlig av plikten til å møte opp på skolen. Ifølge selvbestemmelsesteorien blir et individs frihet til å kunne ta valg gradvis innskrenket av ytre regulerte faktorer, særlig i årene etter tidlig barndom (Ryan & Deci, 2000, s. 71). I ungdomsårene utfordres derfor individets autonomi og indre motivasjon. Kanskje særlig relevant er ungdommenes plikt til grunnskoleopplæring. I opplæringsloven (1998, § 2-1) står det at retten og plikten til grunnskoleopplæring er gjeldene frem til eleven har fullført det tiende skoleåret. Ettersom skole ikke er frivillig, bryter dette med elevenes opplevelse av autonomi. I denne studiens utvalg gikk imidlertid to av ungdommene, Jesper og Herman, på videregående skole da de deltok på Naturskolen. De hadde rett på videregående opplæring, men dette kan anses som mer frivilligbasert enn grunnskole, ettersom en ikke plikter å gå på videregående skole (Opplæringsloven, 1998, § 3-1). På bakgrunn av dette er videregående skole for Jesper og Herman et valg. På en annen side bringer fullført videregående opplæring med seg flere yrkesmuligheter, så vel som samfunnsøkonomiske fordeler (NOU 2019:2, s. 98). Derfor kan en anta at videregående skole ikke oppleves som en frivillig arena, men at Herman erfarer press fra ytre regulerte faktorer som eksempelvis foresatte eller samfunnet for øvrig, om å fullføre.

Ungdommenes forventninger til Naturskolen er imidlertid preget av håp om en endring til det bedre, en forventning om å gjøre noe gøy og å lære noe nytt. Ettersom Naturskolen er et frivillig skoletilbud, får ungdommene selv velge om Naturskolen er et tilbud de ønsker å benytte seg av. Det foreligger en grad av autonomi i denne avgjørelsen, da den fremmer en valgmulighet mellom deltakelse og ikke deltakelse.

I sine forventninger til Naturskolen uttrykker Daniel et ønske om å møte nye mennesker, men ettersom han skulle delta uten noen han kjente, innrømmer han samtidig at nervøsitet var noe han følte på: «Jeg trodde jeg kom til å møte på noen hyggelige folk, men jeg tror egentlig jeg var skikkelig nervøs, fordi jeg kjente jo ingen» (Daniel, 16 år). I likhet med Daniel uttrykker også Jesper en skepsis omkring det å skulle møte ukjente: «Var jo selvfølgelig litt sånn skeptisk til første gangen. Kjente jo ikke de andre fra før av, for det var jo folk fra andre klasser» (Jesper, 21 år).

Kristine deler Daniel og Jesper sin bekymring omkring møtet med nye mennesker, men uttrykker også en glede over å få være utenfor klasserommet:

Jeg var skikkelig redd og sjenert! Fordi jeg visste ikke hvem som skulle være der, jeg kjente jo ingen [...] Jeg hadde egentlig bare lyst til å slippe unna skole generelt og teste ut noe nytt og få litt fri fra skolen én gang i uka, og at det var annerledes enn å bare sitte inne i et klasserom og jobbe hele dagen, men at vi faktisk skulle gå tur og gjøre ting [...] Jeg er veldig glad i å være ute. Og jeg liker jo å oppdage nye steder og se hvordan ting er og sånn. (Kristine, 16 år)

Utsagnene over vitner om at ungdommene er bekymret for å møte nye mennesker. Likevel vil de delta på Naturskolen og utsette seg for denne nye situasjonen. Dette viser viljestyrke og at ungdommene er indre motiverte, ettersom de søker utfordringer og nye stimuli. Bekymringen omkring møtet med fremmede i en ny og ukjent situasjon kan, i lys av selvbestemmelsesteorien, hevdes å true ungdommenes tilhørighetsbehov og iboende ønske om å føle tilknytning og aksept i et sosialt miljø. Skepsisen og redselen som Kristine, Daniel og Jesper uttrykker er derfor å anse som berettiget inntil de har blitt kjent med andre deltakere og får vurdert sin nye situasjon.

Når jeg spør Herman om hvilke forventninger han hadde til Naturskolen, ler han litt og sier:

Jeg var egentlig ganske skeptisk. Grunnen til at jeg ble med var på grunn av motivasjonen min. Og hun sosiallæreren, hun tok en prat med meg og sa: «Okey, det er et nytt prosjekt nå. Det er et par menn som skal ha det prosjektet, og dere skal ut i skogen og gjøre ting og sånn». Og jeg var litt sånn: «Okey, hvordan skal det hjelpe på motivasjonen min?» (Latter). Men jeg tenkte: Det kan hvert fall ikke bli verre. Så da ble jeg bare med. Hadde ingenting å tape. (Herman, 21 år)

Vilde er mer optimistisk og forteller at hun forventet at Naturskolen kunne være en hjelp og en glede: «Jeg hadde veldig lite motivasjon for skole, og jeg håpet at det skulle være til hjelp, da. Bare å komme seg ut og se en glede i hverdagen» (Vilde, 17 år). Oda forteller også at hun gledet seg til å komme ut i naturen, samt å ha det gøy:

Jeg forventa vel at jeg skulle få det bedre med meg selv og situasjonen jeg var i. Også forventa jeg vel å ha det gøy [...] Det å komme ut i naturen. Klare å være litt mer selvstendig og lære nye ting. Og møte nye mennesker som kanskje er i samme situasjon som det jeg var i. (Oda, 17 år)

Oda uttrykker en forventning om å møte nye mennesker som muligens kan være i samme situasjon som henne. Trolig vil hun identifisere seg med disse. Oda ønsker også å være mer selvstendig og å lære noe nytt, noe som belyser et tilfredsstillelsesbehov for autonomi og kompetanse. Behovene for tilhørighet, autonomi og kompetanse vil jeg drøfte ytterligere i neste delkapittel som omhandler ungdommenes erfaringer fra Naturskolen.

4.2 Erfaringer fra Naturskolen

Dette delkapittelet baserer seg fortrinnsvis på intervjuguidens spørsmål om hvilke erfaringer og opplevelser fra Naturskolen ungdommene ønsker å trekke frem. Ungdommenes skildringer er ulike. Det er likevel flere fellestrekk, og i utsagnene er særlig begrepene læring, mestring og trygghet nevneverdige. Delkapittelet omfavner også svar på spørsmålene om hvorvidt ungdommene opplevde handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet på Naturskolen.

Intervjupersonenes utsagn vitner om at ungdommene mestrer naturskolens aktiviteter på egenhånd, men også modellert og i samarbeid med andre deltakere. En kan derfor hevde at ungdommenes kilder til mestringsforventninger er gjennom autentiske mestringsopplevelser og vikarierende erfaringer. Videre kan det antas at deres kompetansebehov er tilfredsstilt. Ifølge Bandura (1997, s. 80) er autentiske mestringsopplevelser den mest reelle bekreftelsen for hvorvidt individet behersker det som skal til for å lykkes. Vilde har gått i speideren og synes det er gøy å kunne lære bort sine ferdigheter innenfor friluftsliv, samt å se andre mestre på Naturskolen: «Det var litt spennende og gøy at jeg kunne ganske mye, da. Og kunne bruke mine erfaringer til å lære bort. For eksempel å tenne bål [...] Det var jo veldig gøy at folk fikk en mestring i det, da» (Vilde, 17 år). Vildes erfaring om å kunne lære bort illustrerer en autentisk mestringsopplevelse, samt en økt mestringsforventning innenfor friluftsliv. Hun fikk mulighet til å vurdere egne prestasjoner innenfor det å tenne bål, i relasjon til andre. I sammenligningen med de øvrige deltakerne oppdager hun trolig at hennes ferdigheter innenfor friluftsliv er gode nok til at hun selv kan lære bort. Dette kan hevdes å ha gitt henne en reell bekreftelse på at dette er noe hun behersker og mestrer godt, noe hun selv uttrykker som «spennende» og «gøy».

Daniel, Herman, Kristine og Oda velger å trekke frem alt de lærte på Naturskolen. Dette var blant annet å sette opp telt, isfiske, lese kart, kaste øks og tenne bål. Daniel oppsummerer sine erfaringer fra Naturskolen slik:

Vi dro på sykt mange turer, slo opp telt eller lavvo, og fikk opp en ovn inni. Så satt vi inni der og lekte leker og lagde god mat [...] Der lærte jeg å kaste øks. Jeg lærte mye kult der, og vi gjorde mye kult. (Daniel, 16 år)

Herman vektlegger nytten av å lære om kart:

Vi dro ut, også var det ikke alltid vi fikk vite hvor vi skulle, og det var spenninga med det, da. Også hadde vi alltid med kart hvor alle fikk se, også lærte vi kart. Jeg husker også en gang hvor vi skulle sette opp telt. Det var et ganske stort telt, også var det med sånn varmeopplegg inni teltet som vi skulle bygge. (Herman, 21 år)

Kristine fremmer, i likhet med Daniel og Herman, erfaringer knyttet til å sette opp telt og tenne bål: «Vi lærte å tenne bål og sette opp et helt digert telt. Også isfisket vi, men vi fikk ikke noe fisk, da. En gang så badet vi også» (Kristine, 16 år).

Oda hevder at en fikk mestringsfølelse på turene med Naturskolen, og forteller:

Jeg husker spesielt at det var morsomt, at vi alltid fant på noe gøy som alle syntes var interessant. Om vi bada eller gikk tur på fjellet i masse snø. Så du fikk jo enorm mestringsfølelse også, når du hadde gått på tur og hadde klart det du hadde fått til. (Oda, 17 år)

I utsagnene over kan en hevde at Daniel, Herman, Kristine og Odas mestringsforventning om å beherske ferdigheter innenfor friluftsliv og samarbeid, også har økt. Dersom mestringsopplevelsene tolkes av individet som positive, bygger dette opp en hardfør mestringsforventning hos vedkommende (Bandura, 1997, s. 80). Ettersom flere av ungdommene bruker begreper som uttrykker positive følelser, herunder «morsomt», «gøy» og «spennende», kan en anta at mestringsopplevelsene var positive.

Vikarierende erfaringer som kilde til mestringsforventning handler om å lære av andres erfaringer. Ifølge teorien om mestringsforventning kan individets tilstrekkelighet måles gjennom å sammenligne med andres prestasjoner. Dette er primærfaktoren i vurderingen av egne ferdigheter (Bandura, 1997, s. 87). I de fleste aktiviteter eksisterer det ikke noe konkret mål for hva som er en tilstrekkelig god nok prestasjon, og derfor må mennesker vurdere egne evner i relasjon til andres oppnåelser. Vikarierende erfaringer eller modellering er noe en vil påvirkes av i stor grad, dersom et individ har lite erfaring innenfor et gitt område (Bandura, 1997, s. 87). Erfaringer med å tenne bål eller sette opp telt er tilsynelatende nytt for flere av ungdommene. Jesper forteller eksempelvis at han ikke var så flink til å tenne bål, ei heller så vant til å sette opp telt med peis inni:

Jeg husker veldig godt første gangen vi skulle tenne bål [...] Jeg kunne jo sånn grunnleggende hva man burde gjøre, men det var liksom ikke sånn at jeg var så flink på det. Og det ble veldig gøy, da! At det ble noe morsomt og at vi skulle gjøre det sammen, da, som en gruppe. Også var det det å sette opp telt vi aldri hadde satt opp før. Med en sånn liten peis inni. Det er jo noe man ikke er vant til [...] Så jeg sitter jo liksom igjen med mye erfaring, da! (Jesper, 21 år)

Ettersom mestringsopplevelser foreligger, og deres mestringsforventning innenfor friluftsliv trolig har økt, kan en også anta at ungdommenes kompetansebehov også er tilfredsstilt. Naturskolen har gitt ungdommene mulighet for nye erfaringer og ny læring. I lys av selvbestemmelsesteorien og menneskets basale behov for kompetanse, ledes mennesker til å søke utfordringer som er innenfor deres ferdighetsnivå. Kompetansebehovet er tilfredsstilt dersom individet opplever selvtillit, vellykkethet og positive følelser innenfor sosiale miljøer (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Ungdommene på Naturskolen søker utfordringer som kan tenkes å være innenfor deres ferdighetsnivå, som eksempelvis bålfyring og oppsetting av telt. Dette er trolig mer oppnåelige oppgaver, sammenlignet med kravene de stilles overfor i klasserommet.

Kristine forteller at hun følte seg trygg på tur med Naturskolen. Hun sier: «Du følte deg skikkelig trygg når du var der, og du gledet deg til neste gang» (Kristine, 16 år). Vilde har en lignende beskrivelse og oppsummerer sine erfaringer fra Naturskolen slik:

Man kunne sikkert snakka med helsesøster eller psykolog eller noe, men det å bare prate med noen som på en måte også var utenifra og ikke visste så veldig mye om deg, var veldig fint. Og det var ikke sånn veldig dype samtaler, det var bare å snakke litt om hvordan man hadde det [...] Du føler situasjonen litt mer, da. Når du sitter ute sånn. Du føler deg trygg i naturen. (Vilde, 17 år)

Å føle trygghet i naturen, slik Kristine og Vilde gjør, indikerer en avslappet tilstand. De fysiologiske reaksjonene som uro eller rastløshet er trolig fraværende, og deres kognitive ressurser er muligens mer tilgjengelige for læring, samtaler og lytting i en slik tilstand.

I det følgende vil jeg presentere og drøfte funn knyttet til de fire determinantene handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet.

4.2.1 Opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse og tillit

I intervjuene ble deltakerne spurt om de kunne velge ulike aktiviteter på Naturskolen, og om de fikk være med å bestemme. Spørsmålene ble stilt med formål om å avdekke ungdommenes opplevelse av handlingsrom og medbestemmelse. Begrepene er nærliggende. Handlingsrom innebærer en opplevelse av valgmuligheter. Å kunne velge gir individet mulighet for medbestemmelse og selvhevdelse, samt en opplevelse av å ha kontroll. Ifølge Leotti et al. (2010, s. 457) vil ethvert valg, uavhengig av

størrelse, forsterke troen på å mestre. Ettersom selvbestemmelse og autonomi dreier seg om å handle viljestyrt og med en følelse valgmuligheter, er det hensiktsmessig å drøfte begrepene handlingsrom og medbestemmelse i lys av selvbestemmelsesteorien og behovet for autonomi og autonomistøtte.

Samtlige intervjupersoner viste mye engasjement i denne delen av intervjuene. Opplevelsen av valgmuligheter og medbestemmelse på Naturskolen er gjeldene for alle ungdommene. De har likevel ulike tanker og følelser omkring valgmuligheter og medbestemmelse. Fremtredende er følelse av makt og ansvar, en følelse av å bli gitt tillit og en opplevelse av å forstå hva man selv vil.

Herman sier: «Vi hadde alltid med kart hvor alle fikk se, også var det på en måte vi som skulle finne frem, da. De ga jo oss tillit, ikke sant. Hele tiden. Fordi vi måtte gjøre alt selv» (Herman, 21 år). I likhet med Herman kjenner også Vilde på å ha bli gitt tillit, når hun får lov til å ta del i avgjørelser. Hun beskriver det slik:

Du får en litt sånn ansvarsfølelse. Og du får jo også en sånn følelse av at de voksne gir tillit til deg, da. Og du føler deg selv litt mer voksen også, i og med at du er liksom den som er ansvarlig og skal gjennomføre noe. (Vilde, 17 år)

Herman og Vildes opplevelse av handlingsrom og medbestemmelse gir en følelse av å bli gitt tillit. I lys av tillitsdefinisjonen som ble presentert i introduksjonskapittelet, forutsetter tillit to personer. Med en følelse av sikkerhet gjør én person seg avhengig av den andre i en spesifikk situasjon, til tross for at dette kan medføre negative konsekvenser. Hermans eksempel illustrerer en slik spesifikk situasjon. De voksne, som Herman referer til, gir ungdommene kart og en beskjed om at de selv skal finne frem. Vel vitende om at dette kan føre hele gruppen på «ville veier», gir likevel de voksne dette ansvaret til ungdommene. Herman opplever å bli gitt tillit i denne og andre lignende situasjoner, fordi de fikk mye handlingsrom og medbestemmelse, eller «måtte gjøre alt selv», for å gjengi Herman.

Oda opplever også å bli gitt ansvar, og beskriver det slik:

Vi fikk veldig mye ansvar for ting vi skulle gjøre selv. Vi ble satt litt på prøve når det gjelder selvstendigheten, da. At det var vi som skulle velge hva vi skulle pakke og ta med, og vi skulle velge hva vi skulle spise, og vi skulle velge hvor vi skulle gå på tur neste gang. Så vi lagde liksom til hele opplegget! Og det synes jeg var veldig gøy og lærerikt. Så det har jeg tatt med meg videre! Den selvstendigheten. (Oda, 17 år)

Når jeg spør Oda hva hun kjenner på når hun får muligheten til å velge, forteller hun:

Det er jo det der med tilliten, da. Og det er det å velge selv, og liksom skjønne hva man selv vil. Og da får du jo gjøre det du har lyst til, da. I stedet for å bare gjøre det fordi de bestemmer at du må gjøre det. Da blir det morsommere også! (Oda, 17 år)

Ifølge selvbestemmelsesteorien omhandler autonomistøtte evnen til å relatere til andre individers ambisjoner gjennom å oppmuntre og gi valgmuligheter (Deci & Ryan, 2008, s. 18). Ettersom Herman, Vilde og Oda uttrykker at de blir gitt valgmuligheter, tillit og ansvar, kan en anta at Naturskolen har gitt dem autonomistøtte. Vilde vektlegger ansvarsfølelsen, og knytter den opp mot å føle seg voksen. Oda forteller at selvstendigheten hennes ble «satt på prøve», og at det er «gøy» og «lærerikt» med valgmuligheter. Hun meddeler også at hun har tatt med seg selvstendigheten videre. Dette kan tolkes som at selvstendigheten, i form av å mestre ulike ansvarsoppgaver, er noe hun har tatt med seg videre. I lys av teorien om mestringsforventning kan Odas opplevelse av handlingsrom og medbestemmelse ha bidratt til å gi henne autentiske mestringsopplevelser og styrket hennes tro på å håndtere ulike ansvarsoppgaver.

Oda hevder også at valgmuligheter gir anledning til å «velge selv» og «skjønne hva man selv vil». Hun kontrasterer dette med å handle «fordi de bestemmer at du må gjøre det». Denne motsetningen er gjenkjennelig i selvbestemmelsesteorien, i distinksjonen mellom autonom og kontrollert motivasjon. Atferd som viser viljestyrke og preferanser som resultat av valgmuligheter, er selvstyrt og autonom motivert. Atferd som derimot uttrykkes på bakgrunn av press og krav som stilles til en, er kontrollert eller ytre motivert (Deci & Ryan, 2008, s. 14). Oda omtaler opplevelsen av å få velge selv som «morsommere» enn å gjøre noe fordi andre bestemmer at du må gjøre det. Valgmuligheter gir henne også anledning til å forstå hva hun selv vil. Dette indikerer at erfart handlingsrom og medbestemmelse gir Oda en opplevelse av autonomi i sine handlinger, samt en lystbetont følelse.

Opplevelse av handlingsrom og medbestemmelse er i likhet med Herman, Vilde og Oda, også gjeldende for Daniel. Han sier:

Du kunne gjøre hva du ville. Vi kunne sitte inne i lavvoen med varme, sitte å snakke eller leke. Eller så kunne du gå ut å gjøre ting, gå deg en tur, gå og snakke med folk [...] Alle fikk egentlig bestemme. Det var jo som på Stortinget eller noe! Der sitter de jo og snakker om hvordan det skal foregå og sånn. Og vi satt liksom sånn i ring, også satt vi og snakket og spurte om hva vi ville. Om vi ville gå kort, eller langt eller hva vi ville. Også bare kom vi fram til svar. (Daniel, 16 år)

Jeg spør Daniel hva han kjenner på når han får ta del i avgjørelser, og han forteller:

Jeg føler jeg har makt. Jeg liker den følelsen, men det skal være makt på en god måte, føler jeg. Hvis du hjelper en med makten din [...] Å hjelpe folk på den måten, det får meg til å føle meg bra. (Daniel, 16 år)

Daniels opplevelse av medbestemmelse og handlingsrom assosieres med demokratiske verdier og en følelse av makt. Han presiserer «makt på en god måte», og som bør brukes til å hjelpe andre. Det kan tolkes som at Daniel opplever å bli gitt makt og en reell medbestemmelse på Naturskolen, noe han selv hevder har likhetstrekk med hvordan Stortinget fungerer. Daniels eksempel illustrerer også at Naturskolen oppfyller opplæringens verdigrunnlag omhandlende demokrati og medvirkning: «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jesper beskriver sin opplevelse av handlingsrom og medbestemmelse slik:

Vi fikk jo beskjed om at alt det som skjer, det er det liksom dere som skal styre. De hadde liksom et mål om hvor vi skulle og hva vi skulle gjøre, men ellers var det vi som skulle finne fram veien, og hvis vi skulle tenne bål, så var det vi som skulle fikse det. Sette opp gapahuk og telt og sånn, det måtte vi gjøre [...] Det var jo gjerne etter at vi hadde kommet tilbake til der vi starta, så var det sånn spørsmål om hvor vi skulle neste gang. Også spurte de om vi hadde noen steder vi hadde lyst til å dra. Så hvis vi kom på noe, så sa vi jo det, også prøvde de å få til det som gikk an å få til. De ville jo at vi skulle være med å bestemme og gjøre ting selv, og finne ut av naturen. Hvis vi sleit, så kom de jo med noen tips og hjalp jo til hvis det trengtes. (Jesper, 21 år)

De voksne ga tips og hjelp «hvis det trengtes», sier Jesper. Dette vitner om at de voksne er til stede, men at de gir mye handlingsrom før de eventuelt involverer seg og hjelper til. På denne måten får ungdommene mulighet til å selv utforske nye situasjoner og finne mulige løsninger. Jespers beskrivelse er i overensstemmelse med Vilde, Herman, Daniel og Odas, og gir indikasjoner om at ungdommene blir gitt høy grad av autonomistøtte på Naturskolen.

Kristine bekrefter i likhet med de øvrige intervjupersonene at hun opplevde valgmuligheter og medbestemmelse på Naturskolen. Hun assosierer imidlertid denne opplevelsen med begrepet *brukermedvirkning*:

Vi fikk nesten lov til å gjøre hva vi ville. De hadde grenser, men de var også veldig snille og ville la oss gjøre ting [...] Alle fikk liksom lov til å prøve å gjøre hver sin ting hele tiden. Så det synes jeg var veldig bra, for jeg går jo «Helse og oppvekst» nå! Og der er det noe som

heter brukermedvirkning, som er at du skal la brukeren få være med å bestemme og gjøre ting. Sånn at ikke du bare sjefer over de og sier: «Gjør det!». Og det synes jeg de var veldig flinke på, fordi det var alltid sånn at de spurte hvem som ville gjøre hva [...] Vi fikk alltid lov til å bestemme hva vi skulle gjøre og fikk bytte på å prøve å tenne bål og masse sånt. (Kristine, 16 år)

Jeg spør henne hva hun kjenner på når hun får lov til å ta del i avgjørelser. Hun antyder at hun ikke får denne opplevelsen i klasserommet: «Det er ganske deilig! Fordi i klasserommet blir du «sjefa til» at du skal gjøre skole, ingenting annet» (Kristine, 16 år).

I likhet med Oda skiller også Kristine mellom å få velge eller å bli bestemt over. Selv bruker hun uttrykket «bli sjefa til» når hun skal beskrive at noen andre bestemmer over en. Som nevnt i forbindelse med Odas beskrivelser av handlingsrom og medbestemmelse, reflekterer dette selvbestemmelsesteoriens skille mellom autonom og kontrollert motivasjon. Kristine nevner imidlertid at hennes opplevelse av å være i klasserommet er utelukkende assosiert med å «bli sjefa til». Dette står i kontrast til hennes opplevelse av handlingsrom og medbestemmelse på Naturskolen, noe hun selv omtaler som «ganske deilig». Ifølge Deci og Ryan (2008, s. 18) finnes det ulike faktorer som påvirker hvorvidt det mellommenneskelige klimaet i klasserommet er mer autonomistøttende heller enn kontrollerende, men hevder at en sentral faktor her er læreren. Enkelte lærere mener det er deres jobb å forsikre seg om at elever gjør ting riktig, samt formidle til elevene at de bør gjøre som de blir fortalt. Andre lærere tror imidlertid at det er viktig for elever å lære fra deres feil og prøve å løse problemer på egenhånd heller enn at de skal vente seg at læreren forteller dem hvordan (Deci & Ryan, 2008, s. 18).

Autonomi og autonomistøtte er viljestyrte handlinger der individet opplever valgmuligheter forbundet med en aktivitet (Deci & Ryan, s. 15-16). Opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse og tillit kan derfor hevdes å tilfredsstille menneskets basale behov for autonomi. Utsagnene over vitner om at ungdommene blir gitt handlingsrom og medbestemmelse på Naturskolen. Dette gir dem en tillit- og ansvarsfølelse, en følelse av makt, samt en bevisstgjøring omkring egne preferanser.

4.2.2 Opplevelse av tilhørighet

I ungdommenes forventninger til Naturskolen uttrykkes en skepsis og nervøsitet knyttet til møtet med en ny gruppe der en ikke kjenner noen andre. På bakgrunn av dette kan en hevde at ungdommene ønsket å føle en tilknytning og aksept på Naturskolen. Dette gjenspeiler tilhørighetsbehovet og menneskets iboende ønske om å bli vist omsorg og kjærlighet. I intervjuene ble ungdommene spurt om de opplevde tilhørighet i gruppa de deltok i på Naturskolen. Samtlige intervjupersoner bekrefter dette. I det følgende beskriver ungdommene denne opplevelsen.

Daniel forteller at det føles godt å være en del av «gjengen»: «Jeg var en ganske stor del av den gjengen. Jeg ble hele tiden involvert i alt mulig. Det føles godt, egentlig. Føle at det er noen som vil ha deg» (Daniel, 16 år). Jesper har en lignende beskrivelse av en gjeng. I tillegg mener han at de fleste i hans gruppe på Naturskolen ble venner. I Daniel og Hermans beskrivelser er det å være en del av «gjengen» å anse som en sentral og viktig komponent i tilhørighetsopplevelsen. Dette gir en positiv følelse.

Herman forteller at han opplevde tilhørighet allerede første dagen, og at han fant sin rolle:

Det gjorde jeg egentlig fra dag én, så vi ble bare sammensveisa ganske fort. Med en gang vi begynte å gjøre noen aktiviteter, så var det full rulle på alle sammen. Jeg følte jeg hadde min rolle i det, som alle andre liksom [...] Når vi skulle sette opp ting sammen, og gjøre ting sammen, så fikk man et slags samhold, da! Et bra samhold liksom. Så vi gikk jo derfra og var kompis liksom, alle mann. Så det var sykt bra. (Herman, 21 år)

Herman trekker frem at aktivitetene gruppen hans ble satt til å gjøre skapte et «bra samhold». Dette kan tolkes som at samarbeid og å finne sin rolle i dette samarbeidet, er viktige forutsetninger for opplevelse av tilhørighet. Ifølge Herman opplevde han tilhørighet fra dag én. Oda opplevde, i motsetning til Herman, at det å bli kjent tok litt tid, men at en ble kjent med hverandre etter hvert. Hun beskriver videre at det var enkelt å bli en del av gruppa og at ingen ble holdt utenfor:

Jeg har ikke noe problem med å snakke med nye mennesker, så for min del så var det veldig lett å komme inn i den gruppa. Vi åpna oss forsiktig, på en måte. Det gikk i sånn rolig tempo, også ble vi kjent etter hvert. Ingen ble utstøtt, på en måte. (Oda, 17 år)

Kristine uttrykker, i likhet med Oda, at gruppa bar preg av åpenhet: «Vi samarbeidet så bra liksom, ingenting var flaut. Vi kunne snakke med hverandre veldig lett, uten at ting var kleint». (Kristine, 16 år).

Vilde, som i beskrivelsen av sin skolehverdag vektla trakassering og mobbing, uttrykker at inkludering av andre var viktig for henne. Hennes håp om å få oppleve tilhørighet ble også innfridd, sier hun.

Vilde forteller:

Vi var litt kobla som en gjeng. Vi kunne ikke være fire stykker og én utafør, på en måte. Alle måtte være sammen for at det skulle fungere. Og det følte man jo også en inkludering i, at folk trengte deg til noe og satte pris på deg [...] Man venta på hverandre, eller hvis det ble for tungt for én, så bar man sekken. Det var jo veldig sånn. Da fikk man også en tilhørighet, og man

hjalp hverandre. Også har jeg vært veldig opptatt av å inkludere andre! Så jeg var kanskje den som på en måte selv var veldig flink til å liksom bare: «Ja, bli med her!». For å få en sånn tillit-gruppe og få et litt sånn koselig bånd med alle sammen [...] Å føle en tilhørighet tror jeg at jeg hadde et lite håp om, da, på en måte. Og det fikk jeg jo. (Vilde, 17 år)

Tilhørighetsbehovet kan påstås å være tilfredsstilt på Naturskolen. Aktivitetene i naturen, herunder oppsetting av telt, matlaging, turer og båltening, forutsetter samarbeid for å lykkes. Ungdommene gir uttrykk for at aktivitetene, samarbeidet og åpenheten var betydningsfulle faktorer i deres opplevelse av tilhørighet. Funnene illustrerer at tilhørighetsbehovet påvirker atferd og følelser, og at dette utvikles i samspill med andre. Deci og Ryan (2002, s. 14) påpeker at tilhørighet ikke er like betydningsfullt som autonomi og kompetanse i oppbygningen av indre motivasjon. Likevel kan tilhørighetsbehovet være avgjørende for å opprettholde indre motivasjon.

Intervjupersonenes samlede erfaringer fra Naturskolen, inkludert opplevelsen av de fire determinantene handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet, indikerer at ungdommene har tatt del i en sosial kontekst som tilfredsstiller de tre basale psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien vil dette fremme individets indre motivasjon og medføre positive psykologiske og atferdsmessige utfall. Hvorvidt Naturskolen kan ha bidratt til endringer i ungdommenes skolehverdag undersøkes i neste delkapittel.

4.3 Skolehverdagen etter endt naturskoletilbud

I dette delkapittelet skildres ungdommenes skolehverdag etter Naturskolen. Naturskolen har i ulik grad hatt betydning for ungdommene.

Siden det ligger en endringslogikk i Naturskolen, er det fundamentalt å se på effekten av tiltaket i etterkant. Som nevnt jobber Trygg av natur med livsmestring. For dem er begrepet særlig knyttet til de fire mye omtalte determinantene. Deres mål er at barn og unge skal få oppleve nettopp handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet. På sine egne hjemmesider skriver Trygg av natur at ungdommene vil kunne sitte igjen med verdifulle endringer, både individuelt og i samarbeid med andre:

Glede ved å være i natur, og glede ved å få til overraskende mye sammen med andre. De aller fleste vil også få et mer avklart forhold til hva som er viktig for dem, og en god del blir derfor tryggere på å ta beslutninger som balanserer forholdet mellom egne og omgivelsenes behov. Vi tror også de fleste vi arbeider med over litt tid ser at kunsten ikke er å komme i mål, men å finne og følge begrunnelsen for at du vil dit. (Trygg av natur, 2021b)

I lys av selvbestemmelsesteorien står typen motivasjon, samt de basale behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse, sentralt. Ifølge denne teorien vil en sosial kontekst som fremmer tilfredsstillende av de psykologiske og basale behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, fremme individets indre motivasjon og medføre positive psykologiske og atferdsmessige utfall (Deci & Ryan, 2008, s. 15). Jeg vil, basert på allerede presenterte funn, hevde at Naturskolen tilfredsstiller disse behovene. Sett ut fra selvbestemmelsesteorien er det derfor hensiktsmessig å spørre seg om ungdommene nå viser en atferd som tilsier at de er mer indre motiverte i sin skolehverdag. Det vil si at de eksempelvis utfører aktiviteter på bakgrunn av de positive følelsene det gir, uttrykker nysgjerrighet og interesse, begeistring og selvtillit.

Med utgangspunkt i teorien om mestringsforventning er troen på å mestre et genuint menneskelig behov. Dette behovet kontrollerer handlingsmønstre og atferd, samt mobilisering av motivasjon. Det er også avgjørende for å kunne sette i gang nødvendige kognitive ressurser (Bandura, 1997, s. 43). I lys av denne teorien er det interessant å se nærmere på hvorvidt ungdommenes mestringsforventning har endret seg. Viser deres utsagn tendenser til økt mestringsforventning på noen områder?

I det følgende vil jeg trekke frem hver enkelt intervjuperson sine beskrivelser av skolehverdagen etter endt naturskoletilbud. Jeg vil knytte dette opp mot deres egne beskrivelser av skolehverdagen i forkant av tilbudet.

Daniel, som beskrev seg selv som veldig ukonsentrert, merker en tydelig endring etter Naturskolen, og sier:

Lærerne sa hvert fall at jeg ble mye mer konsentrert og roligere i timen. Og jeg føler selv at jeg har et bedre selvbilde etter det [...] Jeg følte meg roligere. Jeg var alltid så hyper. Nå kan jeg være rolig, jeg kan sitte i flere timer og bare følge med. Men så klart, jeg synes det er mye bedre å være ute i praksis eller ute å gjøre noe. Det er mye bedre. Men jeg ble roligere etter Trygg av natur. Det var egentlig ganske digg. Lærerne ble gladere òg. (Daniel, 16 år)

Jeg uttrykker interesse for det Daniel forteller her, og spør om han opplevde mye kjefting på skolen tidligere, ettersom han nå opplever lærerne som gladere. Han svarer:

Ja, jeg fikk mye kjeft. Men det var ikke av forskjellige lærere, det var litt de samme lærerne egentlig. Jeg fikk anmerkning for å kaste en blyant i hue på læreren. Og når jeg var tullete og ikke fulgte med. Men etter jeg var på Naturskolen så endra det seg. (Daniel, 16 år)

Naturskolen viser seg i Daniel sitt tilfelle å ha hatt betydning for hans selvbilde knyttet til det å være en bedre elev i klasserommet. Han vektlegger det å være rolig og konsentrert som positive egenskaper knyttet til det ordinære klasserommet. På bakgrunn av dette føler han seg trolig mer akseptert av

lærerne. Et individs selvbilde er den rådende oppfatningen et individ har om seg selv. Selvbilde avspeiler derfor hvordan et individ ønsker å oppsummere hva vedkommende mener om seg selv. Et positivt selvbilde er sentralt i mestring av ulike utfordringer, og menneskers mestringstro utgjør et betydningsfullt aspekt ved deres selvkunnskap (Bandura, 1997, s. 79). Et individs selvbilde har imidlertid også en sosial side, og sentralt her er hvordan vedkommende ønsker å fremstå (Svartdal, 2020).

Med digital hjemmeundervisning det siste året, har Daniel også funnet sin egen måte å jobbe med oppgaver på. Dette har hatt en positiv effekt på karaktersnittet hans:

Før korona hadde jeg 3,8 i snitt, men når den kom så fikk jeg lov til å gå turer som jeg hadde lært av Trygg av natur. Så jeg dro ut, også gjorde jeg oppgava der. Da endte jeg opp med 4,2 i snitt. (Daniel, 16 år)

Daniels erfaringer fra Naturskolen benyttes etter tilbudet og i andre lærings situasjoner. Her viser det tydelig at Daniel har fått en ny læringsstrategi som han klarer å anvende og viser at han mestrer. Daniels følelse av å være «hyper» ser ut til å være regulert fordi han føler seg roligere og lærerne blir gladere. Det kan tenkes at hans urolige atferd har påvirket hans relasjon til lærerne, ettersom han nå beskriver dem som «gladere». Lærerne har trolig oppfattet hans fikling med iPad eller plutselige behov for å gå seg en tur, som forstyrrende, noe som kan ha fått konsekvenser for lærer-elev-relasjonen. Daniel har også fått muligheten til å finne sin egen læringsstrategi, samt oppdaget at han liker best å være ute eller å gjøre noe praktisk. Denne preferansen avspeiler en egen viljestyrke og et eierskap til de ytre reguleringene, herunder karakterer og skolearbeid. Det kan tenkes at han her opplever mer autonomi i sine handlinger, ettersom dette er en tydelig selvmotivert atferd.

Hockey var en svært viktig del av Hermans liv. Når sosiallæreren ved skolen hans spør om han vil bli med på Naturskolen, blir han skeptisk til hvordan det skal kunne påvirke motivasjonen hans. På samme tid tenker han at ting ikke kan bli verre, og at han ikke har noen ting å tape på å bli med. Trygg av natur viser seg å bli én av flere sentrale motivatorer for hans gjennomføring av videregående. Han forteller:

Jeg sier jo til mange folk at det var på en måte det som redda meg litt ut av videregående [...] Med litt mas fra liksom de hjemme, trener og Trygg av natur og litt sånn, så kom jeg meg faktisk gjennom. Det er sjukt! (Herman, 21 år).

Herman nevner faktorer som ble viktige for ham i gjennomføringen av videregående skole. Takket være «litt mas» fra de hjemme, treneren og Trygg av natur, fullførte han. Dette er noe han selv

beskriver som «sjukt». Det kan tenkes at treneren hans, samt enkeltpersoner hjemme og i Trygg av natur som har oppmuntret og styrket Hermans tro på å kunne oppnå vitnemål. En kan også anta at dette er personer som betyr noe for Herman. Teorien om mestringsforventning sier imidlertid at slik verbal overtalelse i seg selv ikke er en sterk nok kilde til mestringsforventning. Overtalelsen forutsetter at målsettingen er tilpasset individets ferdighetsnivå (Bandura, 1997, s. 101). Trolig har Herman hatt evnene til å kunne gjennomføre videregående skole, men troen på å få det til var betinget av et lite «push» fra betydningsfulle andre.

Utsagnet viser at Herman hadde lave forventninger knyttet til å mestre skolen. Han kan tolkes som både positivt overrasket og imponert over seg selv, etter å ha gjennomført videregående skole. En kan anta at naturskoletilbudet har vært verdifullt for ham, ettersom han påpeker at Trygg av natur var «det som redda han ut av videregående».

For Jesper, derimot, ble ikke skolehverdagen så annerledes. I forkant av Naturskolen jobbet han imot fraværgrensa og sov mye i timene. Han forteller: «Jeg må jo si at det var et savn å ikke ha de tirsdagene, men det ble jo sånn cirka det samme som det var før» (Jesper, 21 år). Kristine, som beskrev seg selv som veldig urolig i forkant av Naturskolen, har en lignende beskrivelse:

Jeg synes egentlig at Naturskolen var veldig bra for å få en pause fra skolen en gang i uka [...] Jeg synes det var deilig å få den dagen ute, og ikke være på skolen. Jeg husker jeg mista fort konsentrasjonen, men det gjør jeg egentlig hele tiden. Men jeg la merke til at det var deilig å ha en dag borte fra skolen og gjøre noe annet. (Kristine, 16 år)

Jesper og Kristine beskriver Naturskolen som «et savn», og «en pause». Naturskolen ser derfor ikke ut til å ha hatt noen stor betydning for deres skolehverdag i form av økt indre motivasjon eller økt mestringsforventning, annet enn å fungere som et avbrekk fra skolen.

Oda synes, i likhet med Jesper og Kristine, at hverdagen ble litt som før. Likevel nyanserer hun svaret sitt og påpeker at Naturskolen gjorde henne mer bevisst på det å ta egne valg og finne egne læringsstrategier:

Jeg synes kanskje at det ble litt sånn at du gikk tilbake til sånn det var før, men du savna selvfølgelig det å være ute én gang i uka. Men samtidig så synes jeg det hjalp på motivasjonen min, i og med at jeg klarte jo å fokusere mer på skolearbeidet i de ukene. Også hjalp det meg videre også. Jeg hadde liksom lært noe nytt, og jeg fikk en mestringsfølelse i det. Da skjønnte jeg også at hvis jeg jobber sånn og sånn [...] Jeg måtte liksom finne min måte å jobbe med skole på. Fordi man lærer jo forskjellig [...] Naturskolen ga meg jo mye. Sånn som det der

med at vi fikk velge selv, da. Jeg stoler mer på mine egne valg. Og det er veldig godt å ha med seg videre i livet òg. (Oda, 17 år)

Oda opplever flere endringer i etterkant av Naturskolen. Hun sier selv at Naturskolen hjalp på motivasjonen hennes og at hun har lært noe nytt som har gitt henne mestringsfølelse. Hun beskriver at hun fant sin måte å jobbe med skole på, noe som kan tolkes som en egen læringsstrategi. En kan anta at denne strategien har styrket hennes mestringsforventning til skolens oppgaver. Odas eksempel viser at Naturskolen oppfyller opplæringens fjerde prinsipp for læring, utvikling og danning: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I lys av dette prinsippet vil Odas forståelse av egen læring kunne bidra til selvstendighet og ytterligere mestringsfølelser. Oda stoler også mer på sine egne valg. Dette eksemplifiserer hun ved å vise til bytte av studieretning, noe som kan anses som et stort og viktig valg for hennes fremtid:

Jeg valgte jo først å gå «Helse», første året. Også fant jeg ut at jeg ikke var så veldig interessert i helse likevel. Så søkte jeg heller «Bygg og anlegg». Så jeg sto jo overfor et stort valg i fjor, når jeg skulle velge om jeg skulle gå videre på «Helse» eller om jeg faktisk skulle ta sjansen på å søke «Bygg». Det var veldig nervepirrende, for jeg satt jo og tenkte på det hele tiden. Det spiste meg jo opp innvendig før jeg faktisk klarte å sende søknaden om at jeg ville gå «Bygg». Men det følte også som en lettelse at jeg liksom hadde funnet ut av hva jeg egentlig ville, da. (Oda, 17 år)

Odas beskrivelser illustrerer at Naturskolen bidro til å gi henne mestringsopplevelser. Ifølge Leotti et al. (2010, s. 457) vil det å beherske en situasjon, styrke forventningen om å lykkes i lignende situasjoner. I dette tilfelle kan en tenke seg at Oda har mestret ulike situasjoner på Naturskolen og bygget opp en positiv mestringsforventning i lærings situasjoner. Hun forsto i disse situasjonene at hvis hun «jobber sånn og sånn», så ville hun lykkes. Dette har hun tatt med seg inn i klasserommet, ettersom hun sier at hun «måtte finne sin måte og jobbe på». Trolig har mestringsopplevelsene på Naturskolen hatt en overføringsverdi til den ordinære skolekonteksten og skolehverdagen. Mestringsopplevelser innenfor et område kan ha overføringsverdi i møte med lignende oppgaver i fremtiden, det være seg positive eller negative opplevelser. Opplevd feiling som gjentar seg vil undergrave forventningen om mestring. Positive mestringsopplevelser vil derimot bygge opp en hardfør mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 80).

Som nevnt var Vildes skolekontekst preget av mobbing og trakassering. På bakgrunn av dette hadde hun vansker med å konsentrere seg. Vilde meddeler også senere i intervjuet at det var utfordrende å

møte opp på skolen i perioder i løpet av ungdomsskolen. For henne fungerte Naturskolen som en endring og glede i hverdagen:

Jeg tror det har mye med den gleden, da. I hverdagen. Det var så ekstremt viktig for å komme seg gjennom de andre hverdagene [...] Skolehverdagen ble jo mye bedre. Det var jo nytt for meg, og jeg likte nye ting. Så jeg klarte å dra på skolen så å si hver dag, da. Og det var jo en veldig stor endring. (Vilde, 17 år)

Vilde møter oftere opp på skolen i perioden hun deltar på Naturskolen, og mener selv at Naturskolen var en glede i hverdagen. Hennes skolehverdag blir derfor endret. Senere i livet har hun, i likhet med Oda, også tatt betydningsfulle valg for seg selv. Hun beskriver det slik:

Når jeg starta på videregående, så var jeg ikke i stand til å klare å være der hver dag, og ikke så mye av gangen. Så jeg delte opp videregående! Jeg måtte liksom ta trappetrinn for trappetrinn, da! Og det har vært et av de lureste valgene jeg har gjort, både fordi at når jeg ikke går på skolen hele tiden, så har jeg mye mer tid til meg selv, gå en tur, prøve å finne på noen andre ting, da. [...] Jeg har det veldig mye bedre nå og sliter jo ikke med det samme. Og jeg har mer overskudd og tror jeg vil klare andre klasse på ett år. Fordi helsefag blir mer praktisk også, og det er noe jeg brenner for og synes er kjempegøy. (Vilde, 17 år)

Vilde møter motgang når hun starter i videregående skole, og kjenner at hun må begrense tiden hun oppholder seg på skolen. Derfor bestemmer hun seg for å gjennomføre første året på videregående over litt lenger tid enn sine klassekamerater. Hun sier selv at hun har det bedre slik, og uttrykker en positiv forventning om å fullføre andre klasse på normert tid, særlig fordi helsefagene hun skal ha i andre klasse er mer praktiske og noe hun «brenner for». Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien kan Vildes valg hevdes å være ytre motivert, dog med en høy grad av selvbestemmelse.

4.4 Oppsummering av funn

Jeg har nå drøftet studiens funn i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) teori om mestringsforventning. I arbeidet med å belyse Naturskolen og betydningen av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet for ungdoms skolehverdag, har forskningsspørsmålene fungert som rettesnor i fremskaffingen av interessante data. I dette delkapittelet følger en oppsummering av studiens funn.

Skolehverdagen i perioden før Naturskolen

Skolehverdagen i perioden før Naturskolen er ifølge ungdommene preget av uro, konsentrasjonsvansker, rastløshet og en opplevelse av å ikke være mentalt til stede i undervisningen. I lys av teorien om mestringsforventning kan slike beskrivelser tolkes som fysiologiske reaksjoner. I egenvurderingen av sine ferdigheter er mennesker avhengige av sine kroppslige signaler, formidlet gjennom fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1997, s. 106). For flere av ungdommene handlet skolehverdagen om å møte opp, unngå fravær og forsøke å få bra karakterer. For én av intervjupersonene var mobbing og trakassering også en del av skolehverdagen. Trolig er dette stressfaktorer som påvirker ungdommenes indre tilstand og videre kommer til uttrykk i en hyperaktiv stressrespons eller en dissosiativ stressrespons. Slike kroppslige signaler kan være resultat av at ungdommene står overfor krav som ikke er tilpasset dere ferdighetsnivå eller som overskrider deres evne til å mestre. Signalene eller reaksjonene er vanskelige å ignorere, og derfor rettes mye av oppmerksomheten deres mot disse. Ifølge teorien om mestringsforventning vil mennesker tolke sin fysiologiske aktivering i stressende eller krevende situasjoner som tegn på sårbarhet eller dysfunksjon (Bandura, 1997, s. 106). Ungdommenes fysiologiske reaksjoner i skolehverdagen kan derfor tenkes å redusere deres mestringsforventning knyttet til egne skoleprestasjoner.

I et selvbestemmelsesperspektiv reflekterer ønsket om bra karakterer og unngåelse av fravær en tydelig ytre motivert atferd. To av intervjupersonene forteller om at de ikke var motiverte for skolen, at de hadde gitt opp og heller ikke brydde seg om sine egne skoleprestasjoner. Dette kan anses som en amotivert atferd og er gjerne resultat av at individet mangler verktøy eller kompetanse til å kunne mestre gitt situasjon (Deci & Ryan, 2002, s. 17).

Oppsummert reflekterer ungdommenes skolehverdag i perioden før Naturskolen en lav forventning om å mestre skolekonteksten. De fleste er ytre motiverte og møter derfor ikke opp på skolen på bakgrunn av at de selv ønsker det, men fordi kontrollerte faktorer som eksempelvis fraværsgrense og karakterer styrer deres atferd.

Ungdommenes forventninger til Naturskolen

Ungdommenes forventninger til Naturskolen dreier seg om et ønske om endring, om hjelp og om glede i hverdagen, om å lære noe nytt og et ønske om å være mer selvstendig. Samtidig er ungdommene skeptiske og nervøse i forkant av Naturskolen, særlig fordi de skal møte flere ukjente mennesker. Forventningene reflekterer selvbestemmelsesteorien og individets basale behov for autonomi og kompetanse.

Ungdommenes erfaringer fra Naturskolen

Ungdommene trekker frem ulike erfaringer. Fremtredende er skildringer av ny læring, mestringsopplevelser og en opplevelse av trygghet. Samtlige av ungdommene stilles overfor oppgaver de er i stand til å mestre på egenhånd og i samarbeid med andre, eksempelvis å lese kart, tenne bål og sette opp telt. Dette er praktiske oppgaver som ofte forutsetter samarbeid. Med utgangspunkt i teorien om mestringsforventning, kan erfaringene tolkes som autentiske mestringsopplevelser og vikarierende erfaringer. Ettersom ungdommene anvender begreper som uttrykker positive følelser i beskrivelsen av sine erfaringer, kan en anta at mestringsopplevelsene på Naturskolen er positive. Videre kan en hevde at dette har gitt ungdommene økt mestringsforventning innenfor friluftsliv og samarbeid.

Som nevnt, beskriver ungdommene en følelse av trygghet i naturen. Dette indikerer, sett fra teorien om mestringsforventning, at ungdommene er i en avslappet tilstand der de fysiologiske reaksjonene ikke er forbundet med uro og rastløshet lik som i klasserommet. I en slik tilstand er ungdommenes kognitive ressurser mer tilgjengelige for læring, og dette bidro trolig til å øke deres mestringsforventning knyttet til læringsaktivitetene på Naturskolen.

Opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse og tillit

Ungdommenes beskrivelse av handlingsrom, medbestemmelse og tillit har blitt tolket med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien og behovet for autonomi. Handlingsrom og medbestemmelse gir ungdommene en følelse av makt og ansvar, en følelse av å bli gitt tillit til og en opplevelse av å forstå hva man selv vil. Å bli gitt tillit synes å ha merverdi i form av at ungdommene får økt tillit til seg selv, og anser seg selv som mer voksne, mer selvstendige og mer ansvarlige. En av intervjupersonene uttrykker at hun har «tatt med seg selvstendigheten videre». Dette har blitt tolket som at selvstendighet, i form av å mestre ansvarsoppgaver, er noe hun har tatt med seg videre i livet. Dette anses som en utvidet form for mestringsforventning som følge av selvbestemmelse og bekreftes også i annen forskning (Uthus, 2020; Diseth, Breidablik & Meland, 2018; Jang, Kim & Reeve, 2016).

Når ungdommene blir spurt om deres opplevelse av å bli gitt valgmuligheter og medbestemmelse på Naturskolen, viser de som nevnt, mye engasjement. Opplevelse av handlingsrom og medbestemmelse synes å skille seg fra hva de er vant med i sitt ordinære klasserom. Enkelte av ungdommene sammenligner Naturskolen med skolehverdagen ellers, og hevder at en ikke får valgmuligheter i klasserommet. De uttrykker at en må utføre oppgaver fordi læreren «bestemmer at du må gjøre det», og at dette gir en følelse av å bli «sjefa til». Dette får konsekvenser for deres entusiasme i klasserommet, og oppgavene utføres gjerne motvillig. Videre hevder én av ungdommene at det er «gøy» og «lærerikt» med valgmuligheter og at selvstendigheten «blir satt på prøve». Slike erfaringer viser at selvbestemmelse og autonomistøtte har betydning for elever i skolen, og kan være ett av flere mulige svar på hva det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* kan inneholde.

Opplevelse av tilhørighet

Ungdommenes beskrivelse av tilhørighet er i tråd med selvbestemmelsesteorien og behovet for tilhørighet. I sine forventninger til Naturskolen beskriver ungdommene en følelse av nervøsitet og skepsis til å møte nye mennesker i en ny situasjon. Dette kan hevdes å true ungdommenes iboende behov for å bli vist omsorg, samt følelse av aksept og tilknytning på Naturskolen. Samtlige av ungdommene opplever imidlertid tilhørighet på Naturskolen, særlig gjennom aktivitetene, samarbeidet og åpenheten, og de kan derfor påstås å ha fått tilfredsstilt dette behovet.

Skolehverdagen etter endt naturskoletilbud

Etter deltakelse på Naturskolen én gang i uken over en periode på tre måneder rapporterer de fleste ungdommene om endringer i skolehverdagen. Endringene ungdommene beskriver er blant annet knyttet til økt motivasjon til å møte opp på skolen og til å fullføre videregående skole. For enkelte av ungdommene går imidlertid skolehverdagen tilbake til slik den var før.

Sammenlignet med skolehverdagen i perioden før Naturskolen synes ungdommenes motivasjon å være mer autonomistyrte i etterkant av deltakelse på skoletilbudet. Til tross for at skolen er en ytre kontrollert faktor som ungdommene plikter å møte opp på, mestre og fullføre, synes ikke ungdommene lenger å rette fokus mot dette. Deres strategier for å nå målene ser ut til å være av større betydning. Dette reflekterer en autonom ytre motivasjon. Ifølge Ryan og Deci (2000, s. 73) har opplevd autonom ytre motivasjon sammenheng med større engasjement, bedre prestasjoner, mindre frafall og bedre læring.

Fire av ungdommene forteller om opplevde endringer i skolehverdagen etter endt skoletilbud.

Daniels endringer fikk utslag i et bedre selvbilde, bedre konsentrasjon og mer fornøyde lærere. Daniel forteller også om et høyere karaktersnitt, men legger vekt på strategien han brukte for å oppnå dette. Hans nye læringsstrategi har vært å løse skoleoppgaver utendørs, noe han mener Trygg av natur har lært ham. Verdien av å gjøre skolearbeid kan derfor hevdes å være internalisert, og noe Daniel føler mer eierskap til enn tidligere. Herman beskriver Trygg av natur som én av flere sentrale støttespillere i hans gjennomføring av videregående skole. Andre faktorer som var viktige for ham i målet om å oppnå vitnemål var enkeltpersoner hjemme og treneren hans. Oda fikk mestringsfølelse på Naturskolen. Hun mener dette hjalp henne med å finne egne læringsstrategier. Videre hevder hun at Naturskolens fokus på å få velge selv bidro til at hun nå stoler mer på sine egne valg, og at dette har gitt merverdi videre i livet. For Vilde ble Naturskolen en endring og en glede i hverdagen som gjorde at det ble enklere å møte opp på skolen.

5 Avslutning

5.1 Avsluttende refleksjoner

På bakgrunn av det foregående kapittelet kan jeg slå fast at Naturskolen har hatt betydning for mine intervjupersoners skolehverdag. Med dette følger det imidlertid noen umiddelbare og kritiske betraktninger: Formålet med denne casestudien var å undersøke et skoletilbud som har til hensikt å fremme livsmestring for barn og unge. Jeg vil presisere at funnene baserer seg på et begrenset utvalg. Derfor kan ikke resultatene generaliseres, og funnene må forstås som enkeltstående. En kan ikke vite sikkert om Naturskolen ville hatt betydning eller endret skolehverdagen for andre elever som naturskoletilbudet er rettet mot. Likevel peker ungdommenes erfaringer på et tydelig samsvar med de teoretiske perspektivene rundt begrepene handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet, og underbygger derfor hvorfor dette er viktige begreper. Det faktum at mine intervjupersoner opplever særlig selvbestemmelse som svært verdifullt, kan være nyttig å legge til grunn når en skal forholde seg til undervisningen av *Folkehelse og livsmestring*.

I metodekapittelet reiste jeg kritiske spørsmål omkring studiens rekrutteringsprosess og hvorvidt studiens pålitelighet kan være truet av denne. Observasjonene som ble presentert i det foregående kapittelet korrelerer også i sterk grad med Naturskolens metodikk og intensjon. To av ungdommene rapporterer imidlertid *ikke* om endringer i skolehverdagen sin i etterkant av deltakelse. Dette er betydningsfulle observasjoner som nyanserer studiens resultater og teoretiske perspektiver fordi de indikerer at pedagogikk inngår i individuelle prosesser og komplekse liv, uten å kunne garantere for endring i tråd med intensjoner. Jeg vil også legge til at ungdommene som takket nei til deltakelse, representerer andre subjektive erfaringer med Naturskolen som trolig kunne nyansert studiens resultater ytterligere.

Tross dette anser jeg dette casestudie som aktuelt, hensiktsmessig og relevant. Med kjennskap til hvordan elever opplever handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet, kan læreren tilrettelegge for undervisning som fremmer livsmestring i klasserommet. *Folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema har blant annet nettopp til hensikt å gi ungdom mulighet til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). På bakgrunn av denne studiens funn er det tydelig at elevers opplevelse av valgmuligheter, reell medbestemmelse og autonomistøtte er betydningsfulle forutsetninger for dette. Naturskolen har ifølge denne studien vist seg å være en arena som stimulerer til, og fokuserer på, disse momentene. Til tross for at Naturskolen opererer på en alternativ opplæringsarena, i nær natur og utenfor klasserommet, vil jeg argumentere for at disse viktige forutsetningene også kan tilrettelegges for i klasserommet. Elever kan eksempelvis få velge egen fremgangsmåte når han eller hun blir stilt overfor en oppgave. Læreren trenger ikke å bestemme eller gi uttrykk for hva som er en mer eller mindre hensiktsmessig strategi. På denne måten blir eleven gitt

valgmuligheter, tillit og ansvar. I samsvar med en slik argumentasjon påpeker Pedersen (2020) at handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet er viktige faktorer innenfor *Folkehelse og livsmestring*. Han har selv testet ut dette i sin yrkeshverdag som lærer og mener at disse determinantene gir uttelling også i klasserommet, men påpeker imidlertid: «Det er ikke alltid man kan gi like mye handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet. Men å strebe etter å gi så mye som mulig der det er rom for det, det har en effekt» (Pedersen, 2020).

Tendensen til en økt konkurransebasert opplæring og vektlegging av målstyring i konvensjonell skole, som blant andre Befring (2019), Skaalvik og Skaalvik (2017) og Sørreime (2016) peker på, står i sterk kontrast til Naturskolens pedagogiske rammeverk. Spissformulert kunne man hevde at bivirkningene fra konkurranse og målstyrt undervisning gir næring til Naturskolens suksess blant skoletrøtt ungdom. Skoledebatten på 1950- tallet og bekymringene om hvorvidt opplæringskravene har nådd et risikabelt nivå for enkelte elever ser derfor ut til å være aktuell også i dag. Et stadig mer individualisert og konkurransepreget samfunn underbygger også en logikk hvor målet er viktigere enn veien. «Veien», i form av eksempelvis respekten for individuelle forskjeller, blir vanskeligere å se når elevene til stadighet skal sammenligne seg selv og egne prestasjoner med andres karakterer. Sagt på en annen måte, å gjøre sitt beste er ikke godt nok når en likevel og til enhver tid oppnår de svakeste resultatene i klassen. En mulig konsekvens er da at veien til gode karakterer i form av individuelle læringsstrategier kommer i skyggen av målet om å få like gode karakterer som klassekameraten sin.

Relatert til dette, skiller en gjerne mellom to pedagogiske retninger i den norske skolen, nemlig *progressivisme* og *tradisjonisme*. De progressive, som representerer det erfaringsbaserte synet på kunnskap fører elevsentrert undervisning, prosjektbaserte metoder og eksperimentelle tilnærminger. I kjølvannet av andre verdenskrig og frem til i dag har den norske fellesskolen basert seg på tradisjonell kateterundervisning mens den progressive pedagogikken først i de siste tiårene har blitt mer innflytelsesrik. Progressiv pedagogikk gjør seg nå gjeldende i utformingen av nasjonale læreplaner og i undervisningspraksis og har til hensikt å øke elevenes lærelyst og tilrettelegge for utvikling av elevenes selvstendighet. Undersøkelser fra 2001 og 2012 viser imidlertid at grunnskolelæreres pedagogiske orientering beveger seg i retning av en lærerstyrt formidlingspedagogikk. Det kan derfor se ut til at de progressive idealene svekkes (Imsen & Ramberg, 2014, s. 10).³

En mer progressiv og erfaringsbasert tilnærming til læring kan tenkes å bli svekket av premissene som foreligger i norsk skole. Det stilles høye krav til effektivitet, og en kan ikke til enhver tid oppsøke aktiviteter som kan knyttes til elevenes interesser, nysgjerrighet og sanser. Dette er også elevene klar over. I mine samtaler med ungdommene kom vi inn på denne tematikken, om hvorvidt all

³ Enkelte formuleringer i dette avsnittet er hentet fra eget arbeid (prosjektbeskrivelse levert inn november 2020)

undervisning eksempelvis kan foregå utenfor klasserommet. Enkelte mente at det burde være mulig, mens andre resonnerer seg frem til at det ikke er hensiktsmessig eller en nødvendighet innenfor alle fag. Å flytte all undervisning ut av klasserommet er nok heller ikke en del av Trygg av natur sin visjon. Ungdommene etterspør likevel mer variasjon og valgmuligheter i undervisningen.

Et annet aspekt som muligens begrenser en mer progressiv tilnærming til læring, er lærerens begrensede muligheter i form av tid og ressurser. Med de eksisterende forutsetningene vi finner i norsk skole, er det ikke slik at en kan dele inn klassene i små grupper, dra på utflukter og til enhver tid legge til rette for valgmuligheter. I virkeligheten står læreren overfor en stor gruppe elever med sammensatte og individuelle utfordringer. Ettersom disse individuelle hensynene alltid må veies opp mot overordnede og kollektive hensyn, er dette en krevende oppgave for læreren.

Som nevnt er Naturskolens metodikk i tråd med et erfaringspedagogisk perspektiv på læring. Ettersom deltakere på Naturskolen møter omgivelser med et iboende læringsinnhold, fremmes læring gjennom erfaring. Dette så vi eksempler på gjennom ungdommenes beskrivelser av å tenne bål eller sette opp telt. I kontrast til dette, sett fra et tradisjonelt syn på undervisning, skole og læring er imidlertid ikke en slik tilnærming å anse som formålstjenlig (Saljö, 2016, 101). En tradisjonalist vil hevde at en slik metodikk fremmer et «alt er lov»-syn på undervisning, samt en diffus og relativistisk tanke omkring læring. Videre vil en fra et tradisjonelt perspektiv tale for kateterundervisning og økt bruk av nasjonale prøver. En vil også styre elevenes læring og rette søkelyset mot det som er mulig å måle (Saljö, 2016, s. 101). Elevenes læring i form av å mestre bålfyring, oppsetting av telt eller isfiske, lar seg ikke måle på samme måte som nasjonale prøver. Spørsmålet blir derfor hvordan en definerer undervisning og læring.

Ifølge Saljö (2016, s. 33) er *undervisning* basert på dokumenter og læreplaner, og kan gjennomføres på svært ulike måter. I undervisningssituasjonen kan læreren tilrettelegge for mer, eller mindre, hensiktsmessige læringsvilkår for elevene. Dette betyr likevel ikke at undervisning forårsaker læring (Wenger, 1998). *Læring* er et sammensatt fenomen som oppfattes og beskrives ulikt innenfor forskjellige tradisjoner og perspektiver (Saljö, 2016, s. 36).

Læring organisert gjennom læreplaner er ifølge Saljö (2016, s. 26) bygget opp systematisk og konsentreres ofte i ferdighetsmål som er tidkrevende å tilegne seg. En starter med mål som dreier seg om å oppnå enkle ferdigheter, og gradvis spesifiseres læringsmålene i mer abstrakte innsikter. Det er imidlertid ikke slik at hver enkelt elev oppnår læreplanens mål: «Hver enkelt elev behøver ikke føle et personlig behov for å lære mer - prosessen går likevel videre i samsvar med det læreplanen foreskriver» (Saljö, 2016, s. 26). Dette illustrerer en kumulativ kunnskapsutvikling og er utgangspunktet for den læreplanbaserte læringen skolen representerer (Saljö, 2016, s. 103). Det er

nettopp dette Befring omtaler som formalteori (2019, s. 170). Dette står i kontrast til erfaringslæring og kan være en risiko i opplæringen, særlig for praktisk anlagte elever. Basert på studiens funn og ungdommenes beskrivelse av skolehverdagen sin, synes opplæringskravene å overskride deres individuelle ferdighetsnivå og mestringssevne. De er urolige, ukonsentrerte, rastløse og ikke mentalt til stede i undervisningen. Dette resulterer i en lav mestringsforventning til egne skoleprestasjoner. Fra et tradisjonelt ståsted kan det hevdes at Naturskolen bærer preg av en «alt er lov»- undervisning, og lite vektlegging av skolefaglig innhold. På en annen side, i samsvar med et progressivt ståsted, og basert på egne funn, vil jeg likevel argumentere for at det ikke trenger å være slik. Sentrale deler av læreplanverket kan «hukes av», også utenfor klasserommets fire vegger.

Ifølge Opplæringsloven (1998, § 1-3) er skolen ansvarlig for at elever får reelle og positive mestringsopplevelser knyttet til læringen. Likevel er det ikke alle elever som erfarer dette i skolehverdagen sin. Forebygging av slik opplæringsrisiko i form av livsmestrende kompetanseutvikling, er en sentral del av spesialpedagogikkens arbeidsoppgaver og blir nå ytterligere aktualisert gjennom etableringen av det tverrfaglige temaet i skolen kalt *Folkehelse og livsmestring*.

5.2 Veien videre

I arbeidet med oppgaven fremkom det to interessante aspekter ved skoletilbudet som kan være fruktbart å belyse ytterligere. Avslutningsvis vil jeg presentere disse, og kort peke på hvilke forskningsmessige muligheter dette kan åpne for.

Funn fra denne studien viser at ungdom som blir gitt valgmuligheter opplever tillit og ansvar. De synes det er gøy og lærerikt å bli gitt ansvar. Ansvarsfølelsen assosieres med en opplevelse av å være mer voksen og selvstendig, og har merverdi i form av at ungdommene får økt tillit til seg selv. Autonomistøtte og selvbestemmelse ser derfor ut til å skape en utvidet form for mestringsforventning og tro på seg selv i møte med ulike ansvarsoppgaver. Dette bekreftes også i annen forskning (Uthus, 2020; Diseth, et al., 2018; Jang, et al., 2016). Ungdommene hevder imidlertid at dette ikke skjer i klasserommet. I klasserommet bestemmer læreren hva en skal gjøre. Forskning bekrefter at autonomistøtte i liten grad praktiseres av lærere i den norske skolen (Bru et al, 2010; Wendelborg et al., 2018). Det kan være interessant å utforske hvorfor autonomistøttende undervisning ikke praktiseres i den norske skolen i større grad, og hvordan en skal gå frem for å oppnå dette.

Medvirkende i denne studien ga uttrykk for at naturen og uteundervisning har betydning for dem. Utflukter i nære naturomgivelser er en sentral del av Naturskolens metodikk, men disse funnene ble likevel ikke vektlagt i denne oppgaven. Før koronapandemien inntraff og norske skoler stengte ned våren 2020, ble det utført en Ipsos- undersøkelse på vegne av Norsk Friluftsliv. Undersøkelsen viser at

58% prosent av elever i alderen 8-19 år mener at de får en bedre skolehverdag dersom deler av undervisningen flyttes ut (Dahlum & Lillebø, 2020). Som følge av smittevernreglene i den gradvise gjenåpningen av skolene, har lærere måttet tilrettelegge for mer undervisning utendørs (Vedvik, 2020). I den sammenhengen ville det være spennende å se nærmere på om tallene har endret seg i kjølvannet av koronapandemien, og om uteundervisning har fått en ny betydning for elever og lærere.

Litteraturliste

- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2.utg.). Fagbokforlaget
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I Befring, E., Næss, K.A.B. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). *Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. Scandinavian Journal of Educational Research, 54(6), 519–533*
- Chirkov, V.I. & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32, 618-635*
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge
- Dahlum, B. & Lillebø, K. (2020). *Barn og ungdomsundersøkelsen 2020*.
https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2020/05/Ipsos-rapport-Barn-og-ungdom-2020_Norsk-Friluftsliv.pptx
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology, 49, 14-23*
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Plenum Press

- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheiman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650
- Diseth, Å., Breidablik, H.J. & Meland, E. (2018). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Educational Psychology*, 38 (1), 99-115
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm AS
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget
- Gagnè, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362
- Hjellset, V.T. (2019). *Trygg av natur – virker det sett i et folkehelsevitenskapelig perspektiv?*. <https://www.tryggavnatur.no/wp-content/uploads/2019/06/TAN-%E2%80%93virker-det280519-1.pdf>
- Imsen, G., & Ramberg, M.R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35
- Jang, H., Kim, E.J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instructions*, 43, 27-38
- Johannessen, K.N. & Bakken, A.K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo

Kilskar, H.K. (2020, 30. januar). *Uteskole – hvorfor det?* Norsk friluftsliv.

<https://norskfriluftsliv.no/uteskole-hvorfor-det/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Regjeringen. <https://lovdata.no/static/LTI/sf-20170901-1332-01-01.pdf?timestamp=1595607354000>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal

Leotti, L.A., Lyengar, S.S. & Ochsner, K.N. (2010). Born to choose: the origins and value of the need for control. *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 457-463

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. (2.utg.). Fagbokforlaget

McKnight, D.H. & Chervany, N.L. (1996, 1. januar). *The meanings of trust*. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/239538703_The_Meanings_of_Trust

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for*

samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Norsk senter for forskningsdata [NSD]. (u.å). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*.

<https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>

NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov*. Kunnskapsdepartementet

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Pedersen, A. (2020). *Livsmestring i klasserommet*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/anders-pedersen-fagfornyelsen-livsmestring/livsmestring-i-klasserommet/254365>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). *Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory*. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 96–119). Routledge
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78
- Røiri, V. (2021, 2. februar). *Ekko møtte Trygg av natur for en bålprat*. [Intervju] Ekko, NRK. <https://radio.nrk.no/serie/ekko/sesong/202102/MDFP02001821#t=1h1m46s>
- Saljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. Utdanning til å mestre egne liv. Gyldendal Akademisk
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six-district study educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51
- Svartdal, F. (2020, 20. november). *Selvbilde*. Store norske leksikon. <https://snl.no/selvbilde>
- Sørreime, Ø. (2016, 1. april). *Mål- og resultatstyringssystemet i skolen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring-oyvind-sorreime/mal--og-resultatstyringssystemet-i-skolen/145211>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5.utg.). Fagbokforlaget
- Trygg av natur. (2021a). *Naturskolen*. <https://www.tryggavnatur.no/ungdom/#post-143>
- Trygg av natur. (2021b). *Om oss*. <https://www.tryggavnatur.no/om-oss/>
- Universitetet i Oslo. (2020a). *Hva kan jeg oppbevare på OneDrive?* <https://www.uio.no/tjenester/it/lagring-samarbeid/o365/lagre.html>

Universitetet i Oslo. (2020b). *Klassifisering av data og informasjon*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>

Universitetet i Oslo. (2021). *Lagringsguiden*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagringsguide.html>

Urnes, A.G. (2018). De turbulente årene i ungdomsalderen. I Urnes, A.G. (Red.),

Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved

nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander (s. 133-140). Gyldendal

Akademisk

Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme

selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og*

kritikk, 6, 191-206

Vedvik, K.O. (2020). *Lærere har sett uteskolens mange muligheter*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/korona-sommer-2020-uteskole/laerere-har-sett-uteskolens-mange-muligheter/242990>

Vollestad, V. (2020). *Hva er greia med meg og deg, og alle andre? En håndbok i psykisk helse*.

Gyldendal

Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T.H. (2018). *Elevundersøkelsen 2017. Analyse av*

Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen (Rapport 2017). NTNU

Samfunnsforskning

Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge University

Press

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Erfaringer fra Naturskolen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke forventninger deltakere hadde før de meldte seg på Naturskolen, og hvilke erfaringer og tanker de sitter igjen med etter å ha gjennomført opplegget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Trygg av natur, heretter kalt TAN, ble etablert i 2016 og deres hovedprosjekt er Naturskolen. Dette er et skoletilbud som har flere fellesnevnerne med uteskole og progressiv pedagogikk. Tilbudet henvender seg hovedsakelig til elever i ungdomsskolen som har behov for å mestre stress og press de møter i hverdagen, samt styrke evnen til samspill med andre. Gjennom Naturskolen møtes omtrent 10 elever fra ulike skoler i TANs samarbeidskommune én gang i uka, over en periode på 12 uker.⁴

Masteroppgaven vil undersøke hvilke forventninger deltakere hadde før de meldte seg på Naturskolen, og hvilke erfaringer og tanker de sitter igjen med etter å ha gjennomført opplegget.

Forskningsspørsmålet som stilles i denne studien er:

«*Hvordan erfares Naturskolen av deltakere?*»

- Hvorfor har ungdommene meldt seg på Naturskolen?
- Blir ungdommenes forventninger innfridd?
- Erfarer deltakerne handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet?

Det er ønskelig å foreta intervjuer av fem- seks unge voksne som tidligere har deltatt på Naturskolen, og fremme deres egne erfaringer og opplevelser knyttet til Naturskolen. Dette vil være grunnlag for datamateriale til masteroppgave i Spesialpedagogikk ved UiO.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å ha deg med i mitt masterprosjekt. Du blir spurt om å være med fordi du er i alderen 16-22 år gammel og deltok på Naturskolen i regi av TAN da du gikk på ungdomsskolen/videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du besvarer spørsmål og deltar i et uformelt intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer fra Naturskolen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

⁴ Hjellset, V.T. (2019). *Trygg av natur – virker det sett i et folkehelsevitenskapelig perspektiv?*

Intervjuet kan foregå over telefon, videosamtale (Zoom) eller ved personlig oppmøte.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan gjøres på e-post, SMS, telefonsamtale eller direkte til Ingvild Frækaland Austad, 41299750 eller ingvau@student.uv.uio.no. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun masterstudent Ingvild Frækaland Austad og veileder Jan Stålhane som vil ha tilgang til disse personopplysningene.

Opplysningene vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven da navnet ditt erstattes med et pseudonym og øvrige opplysninger som vil kunne gjenkjenne deg, utelukkes. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver og alle personopplysninger vil bli kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2021. Personopplysningene vil bli anonymisert etter gjennomført intervju. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Gunnar Bjørnebekk, gunnar.bjornebekk@isp.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jan Stålhane
(Veileder)

Ingvild Frækaland Austad
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Erfaringer fra Naturskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Temaer og føringer til intervjuet

1. Innledning

Formålet med masterprosjektet og intervjuet er å undersøke deltakeres erfaringer fra Naturskolen. Dine egne opplevelser, tanker og følelser er i fokus gjennom hele intervjuet. Du bestemmer selv hva du ønsker å svare på og hva du ønsker å dele med meg. Hvis du trenger en pause eller ønsker å avslutte intervjuet, kan du når som helst gi meg beskjed om dette.

Har du noen spørsmål før vi starter? (Opplyser om at jeg setter på «recording»)

Intervjuet vil vare i ca. 60 min, og det tas lydopptak underveis. Personopplysningene jeg får av deg vil behandles konfidensielt og navnet ditt oppgis ikke i masteroppgaven. Du vil kunne lese den ferdigstilte oppgaven i juni 2021 dersom dette er av interesse. (Har du lest informasjonen jeg sendte deg og samtykker du til dette?).

Gjorde du deg noen tanker da du fikk tilbud om å være med i masterprosjektet?
Hvor gammel er du og hvor gammel var du da du deltok på Naturskolen?
Hvilken kommune tilhører skolen du du gikk på?

2. Skolehverdagen

Kan du beskrive hvordan skolehverdagen din på ungdomsskolen/videregående skole var?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- I løpet av skolehverdagen din, i denne perioden, hva opplevde du som stressende og utfordrende?
- I løpet av skolehverdagen din, i denne perioden, hva opplevde du som positive opplevelser?
- Hvordan opplevde du sosiale relasjoner på skolen?

3. Forventninger til Naturskolen

Kan du huske hvorfor du meldte deg på Naturskolen?

Kan du huske hvilke forventninger og tanker du hadde omkring dette skoletilbudet?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hvem spurte deg om å bli med?
- Var det noe ved Naturskolen som virket spennende?

4. Hovedspørsmål: Erfaringer fra Naturskolen

Hvilke erfaringer og opplevelser fra Naturskolen vil du trekke frem?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hva husker du best fra turene?
- Hva husker du best fra aktivitetene som de voksne satte i gang?
- Hva husker du best fra samtalene med de voksne og med de andre elevene?
- Var det noe du synes var spesielt vanskelig eller utfordrende?
- Var det noe du synes var spesielt gøy?
- Var det noe du synes var spesielt spennende?

Opplevelse av tillit

Opplevde du tillit i gruppen du var på tur med?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Følte du at du kunne stole på andre elevers vurderinger og avgjørelser på tur?
- Følte du deg trygg i egne vurderinger og avgjørelser på tur?

Opplevelse av tilhørighet

Opplevde du tilhørighet i gruppen du var på tur med?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Tok de andre elevene hensyn til deg på tur? På hvilke måter?
- Tok du hensyn til de andre elevene? På hvilke måter?
- Følte du deg som en del av gruppa?

Opplevelse av medbestemmelse

Fikk du være med å bestemme på turene arrangert av Naturskolen?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hva fikk du bestemme?
- Hva kjenner du på når du får ta del i avgjørelser?
- Hvis nei; skulle du ønske du kunne få bestemme mer? Evt. hvorfor?

Opplevelse av handlingsrom

Opplevde du at du kunne velge mellom ulike aktiviteter på turene?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hva kjenner du på når du får mulighet til å velge?
- Hvis nei; skulle du ønske du kunne velge mellom flere aktiviteter på turene? Evt. hvorfor?

5. Avsluttende spørsmål

Ble Naturskolen slik du hadde forventet/tenkt?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Er det noe du synes kunne vært gjort annerledes?
- Ble skolehverdagen på noen måte endret etter du var ferdig med Naturskolen?
- Hvordan har det gått på skolen i årene etter?

Har du noe annet du vil legge til før vi avslutter?

Vedlegg 3 - Godkjenning NSD

Melding

13.01.2021 15:26

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

TSD og zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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

Melding

26.01.2021 20:56

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

NSD har vurdert endringen registrert 14.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING

- Gunnar Bjørnebekk er lagt til som ny prosjektansvarlig.
- Det er gjort noen endringer knyttet til hvor opplysningene behandles.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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