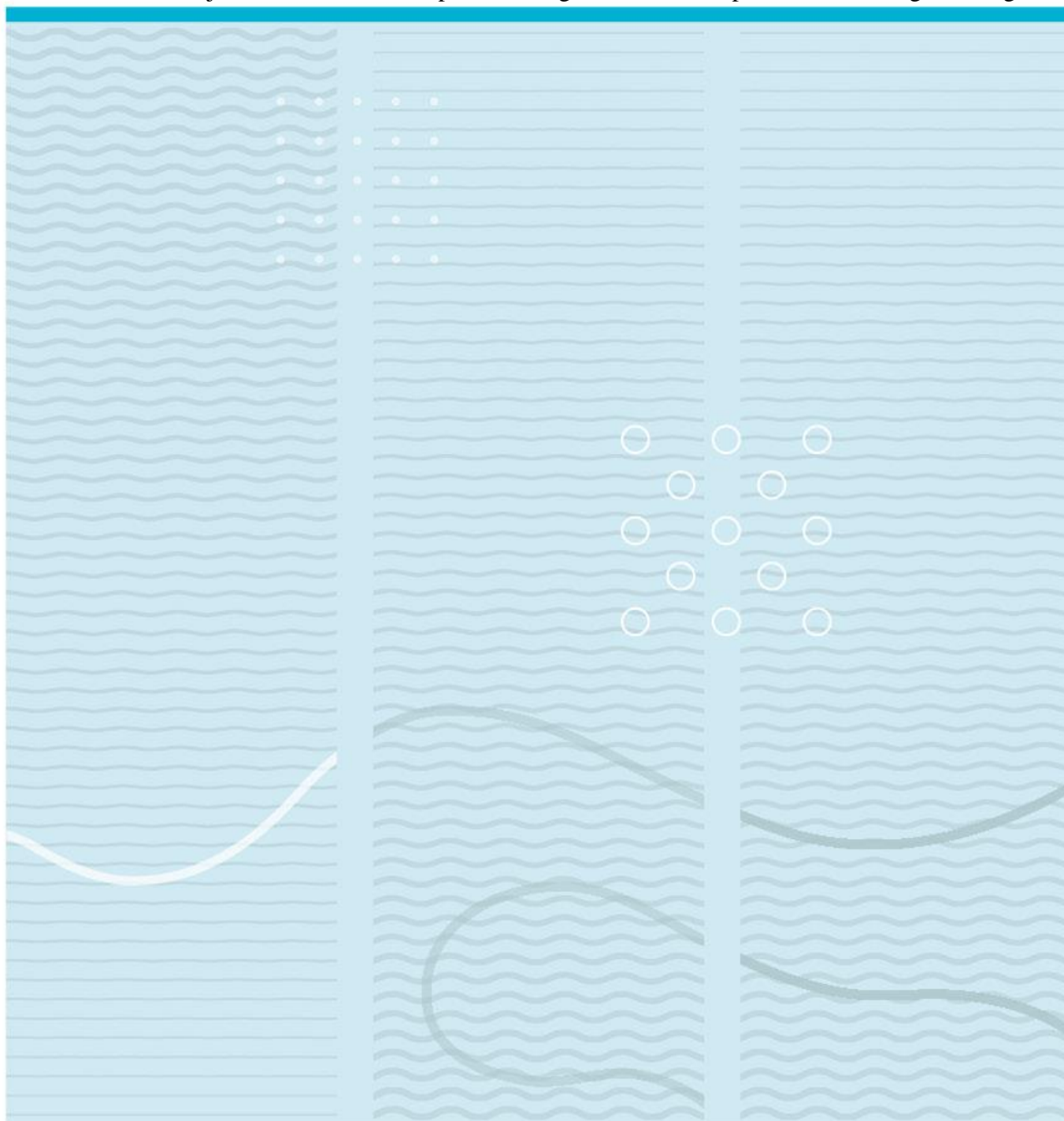


Marte Døskeland Eikhaug

Jeg gikk en tur i skog og hei, da lærte jeg i en fei

En kvalitativ intervjustudie om læreres implementering av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Marte Døskeland Eikhaug

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling: Verken innholdet i spesialundervisning eller implementering av friluftsliv på ungdomsskoler og videregående skoler er viet særlig oppmerksomhet i faglitteratur og forskning. Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan utvalgte lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Studiens problemstilling er: «Hvordan implementerer lærere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» Oppgavens problemstilling vil vektlegge følgende to forskningsspørsmål: 1) «Hva vektlegger lærere når de implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» og 2) «Hvordan påvirker ulike rammefaktorer implementeringen av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?»

Metode: Kvalitative semistrukturerte intervju har blitt benyttet som innsamlingsmetode av datamaterialet i denne studien. Strategisk utvalg ble benyttet, og det ble valgt fire informanter på bakgrunn av to forhåndsbestemte inklusjonskriterier: For det første ble det stilt krav om at informanten måtte jobbe som lærer på en ungdomsskole eller en videregående skole hvor vedkommende underviste elever med individuell opplæringsplan (IOP). For det andre måtte informanten ha minimum 3 års erfaring med bruk av friluftsliv i undervisningen. Tematisk analyse ble brukt for å kode og kategorisere datamaterialet.

Resultater: Lærerne i studien implementerte friluftsliv i spesialundervisningen på grunn av friluftslivets egenverdi, men også som en arena og et verktøy for å oppnå ulike mål. Informantene vektla i hovedsak fem ulike elementer i sin implementering av friluftsliv: 1) Sikkerhet og risikovurderinger, 2) planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner, 3) tilpasninger, 4) sosial kompetanse og relasjonsbygging og 5) mestringsfølelse, nytteverdi og elevmedvirkning. Det ble også trukket frem ulike rammefaktorer som både hemmer og fremmer implementeringen av friluftsliv i spesialundervisningen. Det var fire rammefaktorer som utmerket seg; tid, utstyr, nye læreplaner og ansatte.

Konklusjon: Lærerne i studien implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom blant annet som et forsøk på å bygge en bro mellom det praktiske og det teoretiske arbeidet i skolen. Friluftsliv blir tatt i bruk for å oppnå målene i den overordnede delen av læreplanverket, men også for å nå faglige mål eller deltagelsesfokuserede mål som fremgår i elevens IOP. Informantene trekker i stor grad frem de samme fokusområdene og rammefaktorene de anser som sentrale for implementeringen av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Det er likevel noe varierende syn på, og praksis knyttet til, de ulike fokusområdene og rammefaktorene.

Abstract

Background, purpose and research question: Neither the content of special education nor the implementation of outdoor life in lower secondary schools and upper secondary schools is given special attention in professional literature and research. The purpose of this study is to gain an insight into how selected teachers implement outdoor life in special education with youth. The following research question is investigated: "How do teachers implement outdoor life in special education with youth?" The research question will emphasize two sub-questions: 1) "What do teachers emphasize when implementing outdoor life in special education with youth?" and 2) "How do various external factors affect the implementation of outdoor life in special education with youth?"

Method: Qualitative semi-structured interviews have been used as a collection method for the data material in this study. Strategic selection was used, and four informants were selected on the basis of two predetermined criteria: First, the informant was required to work as a teacher at a lower secondary school or an upper secondary school where he or she taught students with an Individual Education Plan. Secondly, the informant had to have a minimum of 3 years' experience of using outdoor life in teaching. Thematic analysis was used to encode and categorize the data material.

Findings: The teachers in the study implemented outdoor life in special education due to the intrinsic value of outdoor life, but also as an arena and a tool for achieving different goals. The informants mainly emphasized five different elements in their implementation of outdoor life: 1) Safety and risk assessments, 2) planning, predictability and fixed routines, 3) adaptations, 4) social competence and relationship building and 5) the feeling of mastery, utility and student participation. Various external factors were also highlighted that both inhibit and promote the implementation of outdoor life in special education. There were four external factors that excelled; time, equipment, new curriculum and staff.

Conclusion: The teachers in this study implement outdoor life in special education with youth, partly as an attempt to build a bridge between the practical and the theoretical work in school. Outdoor life is used to achieve the goals in the core curriculum, but also to achieve academic goals or participation-focused goals that appear in the students' Individual Education Plan. The informants highlight the same focus areas and external factors they consider to be central to the implementation of outdoor life in special education with young people. However, there are some varying views on, and practices associated with, the different focus areas and external factors.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Bakgrunn for studien</i>	1
1.2	<i>Avgrensning og problemstilling</i>	3
1.3	<i>Tidligere forskning</i>	4
1.4	<i>Begrepsavklaringer</i>	6
1.5	<i>Oppgavens struktur</i>	7
2	Teori.....	8
2.1	<i>Friluftsliv i skolen</i>	8
2.1.1	Frilftsloven og opplæringsloven	9
2.1.2	Overordnet del av læreplanverket	9
2.1.3	Naturen som læringsarena.....	10
2.2	<i>Spesialundervisning på ungdomsskole og videregående skole</i>	11
2.2.1	Lovverk tilknyttet spesialundervisning	12
2.2.2	Individuell opplæringsplan (IOP)	12
2.2.3	Elevens beste og elevmedvirkning.....	13
2.3	<i>Didaktiske modeller</i>	14
2.3.1	Den didaktiske relasjonsmodellen	14
2.3.2	ABC-turplan og 3x3 filtervurdering som supplement til den didaktiske relasjonsmodellen.....	19
3	Metode	21
3.1	<i>Metodiske valg</i>	21
3.1.1	Kvalitativ metode.....	21
3.1.2	Semistrukturert forskningsintervju	22
3.1.3	Utvalg og rekruttering	23
3.1.4	Utforming av intervjuguide.....	24
3.1.5	Pilotintervju.....	25
3.2	<i>Gjennomføring av intervju</i>	26
3.3	<i>Bearbeiding av datamaterialet</i>	27
3.3.1	Transkribering	27
3.3.2	Tematisk analyse.....	28
3.4	<i>Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet</i>	32
3.4.1	Reliabilitet.....	32
3.4.2	Validitet.....	34
3.4.3	Generaliserbarhet	35
3.5	<i>Etiske betraktninger</i>	36
3.5.1	Informert samtykke	37
3.5.2	Konfidensialitet	37
3.5.3	Konsekvenser	38
3.5.4	Forskerens rolle.....	38
4	Resultater	40

4.1	<i>Presentasjon av informantene</i>	40
4.2	<i>Friluftsliv som egenverdi, arena og verktøy</i>	41
4.3	<i>Lærernes fokusområder</i>	41
4.3.1	Sikkerhet og risikovurderinger.....	42
4.3.2	Planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner	43
4.3.3	Tilpasninger	44
4.3.4	Sosial kompetanse og relasjonsbygging	45
4.3.5	Mestringsfølelse, nytteverdi og elevmedvirkning.....	47
4.4	<i>Rammefaktorer</i>	48
4.4.1	Tid	49
4.4.2	Utstyr.....	50
4.4.3	Nye læreplaner	51
4.4.4	Ansatte	52
5	Diskusjon	54
5.1	<i>Lærernes fokusområder</i>	54
5.1.1	Sikkerhet og risikovurderinger.....	54
5.1.2	Planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner	56
5.1.3	Tilpasninger	57
5.1.4	Sosial kompetanse og relasjonsbygging	59
5.1.5	Mestringsfølelse, nytteverdi og elevmedvirkning.....	61
5.2	<i>Rammefaktorer</i>	63
6	Avslutning.....	67
6.1	<i>Konklusjon</i>	67
6.2	<i>Videre forskning</i>	68
7	Litteraturliste.....	70
	Vedlegg 1: Intervjuguide	77
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	79
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	81
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	82

Forord

En ny milepæl i livet er endelig nådd. Masteroppgaven setter punktum for studenttilværelsen, i alle fall for denne gang, og markerer begynnelsen på et spennende yrkesliv. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende, givende og lærerikt, men også tidkrevende og utfordrende. Det er mange som fortjener en takk for å ha vært gode støttespillere og bidragsytere:

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene mine for at dere stilte opp i en travel arbeidshverdag og bidro med et spennende datamateriale. Takk for deres engasjement for oppgaven og deres villighet til å dele nyttige erfaringer og refleksjoner knyttet til tematikken. Takk til dere som har bidratt med tips og informasjon som hjalp meg å finne relevante og kvalifiserte informanter.

Veilederen min, Sonia Muñoz Llort, fortjener også noen rosende ord for å ha bidratt med å holde oppgaven på stø kurs! Takk for engasjement, støtte, motiverende ord og konstruktiv kritikk!

Tusen takk til mamma for å ha stilt seg disponibel som mitt grammatiske orakel og for kontinuerlig påfyll av deilig og næringsrik mat. Takk til pappa for massasje som mang en gang har løsnet opp en stiv skrivenakke og for to store dataskjermer som lot meg sjonglere flere baller i luften under den kaotiske skriveprosessen. Takk til Sigrid for å ha godtatt bokstablene i leiligheten som til tider har ruvet som skyskraper og for at du har hjulpet meg å koble av med alt fra fjellturer til filmkvelder. Rakel fortjener også en stor takk for gode innspill til, og korrekturlesing av, oppgaven.

Takk til øvrig venner og familie som har vist interesse, støttet, oppmuntret og heiet underveis i skriveprosessen. Deres støtte har vært uunnværlig!

Bergen, juni 2022

Marte Døskeland Eikhaug

1 Innledning

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan enkelte lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Målet har derimot ikke vært å finne en generaliserbar fremgangsmåte for hvordan flesteparten av lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisningen. Til tross for at lærere jobber ut ifra de samme læreplanmålene, vil undervisningsmetoder variere. Enhver lærer har sine prefererte verktøy i sin pedagogiske verktøykasse. Lærere har i dag mulighet til å ta i bruk et vidt spekter av didaktiske redskaper for å best mulig tilrettelegge for elevenes læring (Kvam, 2016, s. 38). Ifølge Kvam (2016, s. 38) utfordres lærere til å sette pensum inn i kontekster som elevene kan forstå og knytte til egne erfaringer. I dette kapittelet belyses bakgrunnen for prosjektet, og problemstillingen presenteres etterfulgt av to forskningsspørsmål som bidrar til å avgrense oppgaven. Deretter redegjøres det for tidligere forskning knyttet til tematikken. Videre følger en begrepsavklaring av sentrale begreper. Kapittelet avsluttes med en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for studien

Det er flere årsaker til valg av tema og problemstilling for denne masterstudien. I dette delkapittelet vil det redegjøres for de mest sentrale årsakene. «Når enkeltvedtaket er fatta, ressursane er tildelte og ansvaret for å gjennomføre spesialundervisninga er plassert, syntest saka om spesialundervisninga på eitt vis å vere avslutta. Kva som så skjer, er det mindre blest om og interesse for» (Haug, 2017, s. 405). Utdraget fra Haug (2017, s. 405) var tankevekkende og framprovoserte en lyst til å undersøke innholdet i dagens spesialundervisning nærmere. Dalen og Ogden (2017, s. 294) trekker frem at manglende utbytte av spesialundervisningen i hovedsak skyldes selve gjennomføringen av den og ikke intensjonene eller målsettingene knyttet til spesialundervisning.

Læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring har blitt fornyet. Implementeringen av de nye læreplanene foregår fra 2020 til 2023. Opplæringen går fra å følge Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til å følge Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2022). Generell del av læreplanverket har blitt erstattet av overordnet del (Østrem, 2021a, s. 14). Overordnet del av læreplanverket ble implementert skoleåret 2020-21 og gjelder for alle fag (Utdanningsdirektoratet,

2022). Den overordnede delen brakte blant annet med seg tre tverrfaglige temaer: 1) Folkehelse og livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap og 3) bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nye læreplaner innebærer både små og store endringer i skolehverdagen. Med denne studien er det dermed ønskelig å se hvordan friluftsliv implementeres i spesialundervisningen per dags dato, og hvordan de nye læreplanene påvirker implementeringen av friluftsliv.

De siste årene har det skjedd en dreining fra at det var familien som var den viktigste rekrutteringsarenaen for at mennesker skulle bli introdusert for friluftsliv til at andre arenaer, som for eksempel skolen, har fått en mer sentral rolle i å introdusere og rekruttere barn og ungdom til friluftsliv (Fjørtoft & Reiten, 2003, s. 1). Det skyldes blant annet institusjonaliseringen av barns hverdag (Meld. St. 18 (2015–2016), s. 23). Skolen har overtatt stadig mer av familiens oppdragerrolle, og siden friluftsliv er sentralt i den norske kulturarven, kan det ansees som en av skolens mange viktige oppgaver å introdusere elevene for.

På Regjeringen sine nettsider (Klima- og miljødepartementet, 2021) kommer det frem at de har som mål at flest mulig skal få et aktivt friluftsliv og utøve dette jevnlig. Det blir også understreket at friluftsliv har en sentral plass i folkehelsearbeidet. Friluftsliv blir presentert som en kilde til økt livskvalitet. Det blir også trukket frem at friluftsliv kan bidra til en økt forståelse av naturens verdi i Norge (Klima- og miljødepartementet, 2021). Verdens helseorganisasjon (World Health Organization, 2018, s. 3) peker på skolen sin viktige funksjon i helsefremmende arbeid. De hevder at skolen som forebyggende arena vil kunne ha positiv innvirkning på elevene, deres familier og samfunnet for øvrig. Klima- og miljødepartementet (2021) hevder at friluftsliv har en sentral rolle for å oppnå god folkehelse. Det blir også trukket frem at friluftsliv er viktig for å bidra med økt forståelse for verdien av natur i Norge. Klima- og miljødepartementet (2021) trekker frem at de har som målsetting at flest mulig skal få et aktivt friluftsliv som utøves jevnlig. De vil arbeide med å legge til rette for lavterskel friluftsliv, blant annet ved å tilrettelegge for friluftsliv nær der folk bor. I dette arbeidet kan skoler være en relevant samarbeidspartner. Jørgensen-Vittersø (2018, s. 18) stiller spørsmål ved hvordan vi fremstiller friluftslivet i dagens skole: «Er det langt bort og høyt opp som teller eller bruker vi nærmiljøet aktivt?» (Jørgensen-Vittersø, 2018, s. 18).

Friluftsliv har en sterk posisjon i Norge, og slik har det vært i mange år. I Norge er det stor enighet knyttet til friluftslivets gode kvaliteter, verdier og dets positive påvirkning på mennesker. I en del andre land må friluftsliv i større grad begrunnes og legitimeres (Østrem, 2021c, s. 31). Friluftslivet

gjennomgår til stadighet endringer (Jakobsen & Pulli, 2021, s. 277; Rafoss & Seippel, 2016, s. 185). Politiske, kulturelle og strukturelle forandringer i samfunnet vil kunne påvirke utviklingen av friluftslivet (Bentsen et al., 2009, s. 35; Meld. St. 18 (2015–2016), s. 19). Tradisjonelle friluftslivsaktiviteter har blitt supplert med moderne friluftslivsaktiviteter som for eksempel basehopping, randonee og utforsyking. Det har skjedd en teknologisering, sportifisering og spesialisering av friluftslivet (Bergholdt, 2011, s. 123; Jakobsen & Pulli, 2021, s. 277; Meld. St. 18 (2015–2016), s. 21).

Løfsnes og Kjelen (2015, s. 13) påpeker at «[l]ange tradisjoner med lærer- eller lærebokstyrte undervisningsformer gjør at behovet er til stede for flere eksemplifiseringer av læringsformer som kan gi utvidet rom for læring». Det finnes et kinesisk ordtak som sier; «det jeg hører, det glemmer jeg. Det jeg ser, det husker jeg, og det jeg gjør, det forstår jeg» (Vingdal et al., 2001, s. 282). Med bakgrunn i ordtaket er det grunn til å reflektere rundt hvorvidt skolehverdagen gir elevene møter med praktiske læringsarenaer. Undervisning, opplevelser og erfaringer knyttet til friluftsliv kan være et viktig supplement til klasseromsundervisning. Denne studien har som hensikt å gi et innblikk i hvordan utvalgte lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom.

1.2 Avgrensning og problemstilling

For å kunne operasjonalisere kunnskapshullene presentert i kapittel 1.1, har det blitt utarbeidet en problemstilling med to tilhørende forskningsspørsmål. Problemstillingen har fungert som et kompass for denne masterstudien. Kursen har blitt finstilt og endret underveis, men kompasset (problemstillingen) har vært essensielt for å holde kursen så stabil som mulig (Anker, 2020, s. 25). Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan implementerer lærere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?*

Oppgavens problemstilling vil avgrenses til å omhandle følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hva vektlegger lærere når de implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?*
2. *Hvordan påvirker ulike rammefaktorer implementeringen av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?*

Forskningsspørsmålet knyttet til ulike rammefaktorer kan synes å være noe på siden av problemstillingen da det ikke direkte bidrar til å finne svar på *hvordan* lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Rammefaktorene har derimot en helt sentral rolle i

form av å være hemmende eller fremmede faktorer for hvordan friluftsliv *kan* implementeres. Forskningsspørsmålet anses dermed som relevant og nødvendig for å besvare problemstillingen på en best mulig måte. Problemstillingen vil bli undersøkt ut ifra et lærerperspektiv. Hensikten med studien er å få innsikt i noen utvalgte læreres implementering av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Utvalget består av 4 personer, og resultatene er verken tiltenkt til, eller egnet for, å generaliseres eller overføres til andre kontekster. Implementering av friluftsliv i spesialundervisningen vil blant annet bli undersøkt i lys av den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplaner tilknyttet ulike fag vil derimot ikke bli trukket frem eller belyst.

1.3 Tidligere forskning

I oppstartsfasen av masterstudien hadde studenten en antakelse om at det var lite forskning tilknyttet studiens tematikk. Etter å ha gjennomført noen søk i desember 2021 i databasene Eric, Google Scholar og Oria ble mistanken bekreftet. Det ble søkt på ulike kombinasjoner der friluftsliv, uteskole, naturundervisning, friluftslivspedagogikk og friluftslivsundervisning ble koblet sammen med spesialundervisning, individuell opplæringsplan og spesialpedagogikk. Det vil i hovedsak være norsk forskning og litteratur som trekkes frem i denne studien. Bakgrunnen for dette valget er at både spesialpedagogikk og friluftsliv påvirkes av politiske, kulturelle og strukturelle diskurser og praksiser i samfunnet (Bentsen et al., 2009, s. 35; Haug, 2017, s. 386; Meld. St. 18 (2015–2016), s. 19; Mjøs et al., 2020, s. 15). Det ble dermed ansett som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i forskning og litteratur tilknyttet tilsvarende rammefaktorer som studien gjennomføres i. Det er derimot viktig å påpeke at noe av litteraturen og forskningen som trekkes frem i denne studien, er av eldre dato. I og med at både spesialpedagogikk og friluftsliv er i kontinuerlig endring, kan det ha forekommet endringer som eldre litteratur og forskning ikke tar høyde for. På bakgrunn av det begrensede forsknings- og litteraturfeltet tilknyttet problematikken, har forskning av eldre dato blitt inkludert i de tilfeller hvor studenten ikke har lyktes med å finne tilsvarende forskning av nyere dato. Tronstad og Lyngstad (2022) etterlyser fagbøker knyttet til friluftspedagogikk som fokuserer på skoleungdom. Lundhaug og Østrem (2019, s. 50) understreker behovet for litteratur og forskning som undersøker «koblingen mellom praktisk friluftslivsutøvelse, læring og planlegging». Tangen (2019, s. 648) påpeker at det er begrenset med nyere forskning knyttet til opplærings situasjonen i videregående skole for elever med spesielle behov. Unntaket er forskning knyttet til frafall. Aktualiteten til denne masterstudien ansees dermed for å være høy.

I dette avsnittet redegjøres det for forskning tilknyttet spesialundervisning. I 2017 kom Barneombudet med en rapport (Barneombudet, 2017) som undersøkte ulike forhold ved elevers spesialundervisning. Undersøkelsen tar blant annet for seg hvorvidt elever som mottar spesialundervisning får et faglig forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud og om de får medvirke i undervisningen. I kapittel 2.2 blir det utdypet ytterligere om denne rapporten. I 2018 kom det såkalte Nordahl-utvalget med en utredning som kan beskrives som en tilstandsbeskrivelse av spesialundervisning i skolen (Nordahl et al., 2018). I utredningen blir spesialundervisningens organisering og gjennomføring kritisert. Markussen, Carlsten, Grøgaard og Smedsrud (2019) har gjennomført en studie hvor de undersøkte omfang, organisering og utbytte av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019. Et av funnene deres peker på en konflikt mellom idealer og praksis i spesialundervisningen (Markussen et al., 2019, s. 7). Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) har undersøkt spesialundervisningen i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. De så nærmere på sammenhengen mellom innsatsfaktorer og resultater av spesialundervisning i videregående opplæring (Markussen et al., 2009). Det kommer blant annet frem at «det virker som om elever i grunnskolen i mange tilfeller må utvikle en rekke tilleggsvansker av sosial art og dette medfører at spesialundervisningen i stor grad fungerer som en avlastningsfunksjon i stedet for et pedagogisk virkemiddel» (Markussen et al., 2009, s. 258). Videregående skoler må følgelig ofte legge ned ekstra arbeid for å kompensere for det mangelfulle tilbudet som elevene fikk i grunnskolen. Det blir også trukket frem hvordan sakkyndige vurderinger og IOP fungerer som administrative dokumenter som gir rett på ekstra ressurser uten at det gis spesifikke føringer knyttet til gjennomføringen av spesialundervisningen (Markussen et al., 2009, s. 258-259).

I dette avsnittet redegjøres det for forskning knyttet til implementering av friluftsliv i skolen. På oppdrag fra Friluftslivets fellesorganisasjon ble det i 2003 laget en kunnskapsoversikt over barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv (Fjørtoft & Reiten, 2003). Kunnskapsoversikten har vært nyttig for å få innsikt i et vidt spekter av forskning knyttet til ungdommers relasjoner til natur og friluftsliv. En dansk studie (Mygind & Herholdt, 2005) av elever på barneskolen har undersøkt hvorvidt en obligatorisk uteskoledag hver uke vil påvirke elevenes relasjoner. Funnene peker på at en skolehverdag i naturen kan ha en unik og positiv innvirkning på elevenes vennsapsrelasjoner som ikke eksisterer på samme måte i et klasserom eller i skolegården. Det viste seg blant annet at det var større variasjon i hvem elevene lekte med når de var i naturen sammenlignet med på skolens område (Mygind & Herholdt, 2005). Et annet forskningsbidrag som resultatene til denne masterstudien vil sees i lys av, er Evaluering av Den naturlige skolesekken (Sjaastad et al., 2014).

Den naturlige skolesekken er en landsdekkende satsning med 170 skoler som mottok støtte i 2013-2014 (Sjaastad et al., 2014, s. 28-29). Målet med Den naturlige skolesekken er å blant annet å «[u]tnytte skolens nærmiljø som læringsarena» og «[å] gjøre det mulig for alle elever å utnytte kropp og sanseapparat» (Sjaastad et al., 2014, s. 17). Evalueringen er basert på intervjuer, skolebesøk og spørreundersøkelser (Sjaastad et al., 2014, s. 20). Evalueringen viser at elevene på ungdomsskolen i særlig grad ble motivert av utendørs, praktisk undervisning (Sjaastad et al., 2014, s. 10). Elevene assosierer praktisk undervisning med at de får lære gjennom opplevelser, visuelle inntrykk og praktisk arbeid tilknyttet det de skal lære. Det kom også frem at videregående elever, i større grad enn de yngre elevene, ble motivert av å skulle finne svar på spørsmål som de selv hadde stilt. Når elevene i evalueringen blir bedt om å beskrive gode læringsprosjekter, vektlegger de blant annet gruppearbeid med velfungerende grupper (Sjaastad et al., 2014, s. 10). Et av forbedringspotensialene som blir trukket frem er at prosjektet bør forankres i skoleledelsen slik at prosjektet ikke er avhengig av enkeltlærere (Sjaastad et al., 2014, s. 63). Det blir også påpekt at en tredel av lærerne er misfornøyd med forhold i forbindelse med rapportering av prosjektet (Sjaastad et al., 2014, s. 62). Det er i hovedsak omfanget, formen og tidspunktet for rapporteringen som fører til misnøyen (Sjaastad et al., 2014, s. 62).

1.4 Begrepsavklaringer

Friluftsliv defineres i denne oppgaven som «[o]pphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. 18 (2015–2016); St.meld. nr. 39 (2000-2001); St.meld. nr. 40 (1986—1987)). Bakgrunnen for valg av definisjon er todelt. For det første er det en offentlig og veletablert definisjon. For det andre samsvarer den i stor grad med slik informantene definerte og omtalte friluftsliv i intervjuene. Det er likevel viktig å påpeke at ett element i definisjonen strider imot forståelsen av friluftsliv i denne masteroppgaven. Det vil sees bort ifra at *fritid* er et sentralt element. Forståelsen støttes av Stortingsmelding 39 (2000-2001) hvor det står følgende presisering knyttet til definisjonen av friluftsliv: «Friluftslivet treng likevel ikke berre vere knytt til fritid, vere enkelt eller tradisjonelt. Det sentrale er at friluftslivet er miljøvennleg og helsefremjande».

Spesialundervisning benyttes for å omtale undervisningen som gis til «[e]lvar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet» (Opplæringslova, 1998, §5-1). Det kan være varierende og sammensatte grunner til at en elev mottar

spesialundervisning (Barneombudet, 2017, s. 11). Det er viktig å presisere at til tross for at elevene som mottar spesialundervisning omtales som en gruppering i denne studien, er det store individuelle forskjeller mellom elevene.

Lærer og informant brukes i denne oppgaven for å omtale de fire informantene i studien.

Spesialpedagog blir ikke brukt som følge av at kun to av de fire informantene hadde studiepoeng innen spesialpedagogikk.

1.5 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av totalt seks kapitler: Innledning, teori, metode, resultater, diskusjon og avslutning. I dette kapitlet har bakgrunn for studien, problemstilling, tidligere forskning og begrepsavklaring blitt presentert. Kapittel 2 inneholder studiens teoretiske rammeverk. Først presenteres koblinger og aspekter ved friluftsliv og spesialundervisning. Deretter redegjøres det for teori knyttet til spesialundervisning på ungdomsskole og videregående skole, etterfulgt av en presentasjon av tre didaktiske modeller. I kapittel 3 presenteres og begrunnes studiens metodiske valg. Videre redegjøres det for intervju- og analyseprosessen før studiens etiske og kvalitetsmessige aspekter drøftes. Kapittel 4 inneholder en tematisk fremstilling av studiens funn. I kapittel 5 drøftes resultatene opp mot teori og tidligere forskning som er presentert i oppgaven. Kapittel 6 inneholder en konklusjon på problemstillingen og forslag til aktuelle problemstillinger og metodiske fremgangsmåter for videre forskning knyttet til studiens tematikk.

2 Teori

I dette kapitlet redegjøres det for teori, lovverk og andre styringsdokumenter knyttet til studiens problemstilling: «Hvordan implementerer lærere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» Først presenteres teori tilknyttet implementering av friluftsliv i skolen. Videre belyses ulike aspekter i forhold til spesialundervisning på ungdomsskoler og videregående skoler. Teorikapitlet avsluttes med en redegjørelse av en didaktisk relasjonsmodell samt ABC-turplan og 3x3 filtervurdering som supplerende modeller til den didaktiske relasjonsmodellen.

2.1 Friluftsliv i skolen

Basert på kritikk rettet mot klasserommets læringsmiljø og «book-based education» vokste «outdoor education» frem som begrep og fenomen i USA på 1800-tallet (Buaas, 2016, s. 19). På 1930-tallet måtte «outdoor education» vike til fordel for den tyske «laboratorieskolen». På 1960-tallet ble det en drastisk økning knyttet til miljøbevisstheten i samfunnet. «Outdoor education» var tilbake som et populært begrep og fenomen (Buaas, 2016, s. 19). Pedagogiseringen av friluftsliv i Norge kan trekkes tilbake til slutten av 1960-tallet (Leirhaug et al., 2019, s. 15; Østrem, 2021c, s. 24). Påsken i 1967 omtales som ulykkespåskan fordi mange mennesker omkom på fjellet. Politikere satte sikkerhet på agendaen og innså viktigheten av at det offentlige innførte tiltak knyttet til forebygging av ulykker. Friluftsliv ble dermed et faglig begrep og et institusjonalisert fenomen hos blant annet Norsk Alpincenter Hemsedal og Norges Idrettshøgskole (Østrem, 2021c, s. 24).

Det finnes en rekke forskere og teoretikere som hevder at dagens skolehverdag med fordel kan flyttes mer ut av klasserommet (Brenden et al., 2001; Broda, 2011; Tronstad & Lyngstad, 2022; Østrem, 2021b). Buaas (2016, s. 68) peker på hvordan den didaktiske kompetansen og læringssynet i hovedsak er rettet mot kognitive prosesser og innendørs virksomhet. Bergholdt (2011, s. 113) hevder at friluftsliv inneholder så mange kvaliteter og muligheter at det vil være synd og skam å ikke dra nytte av det i den pedagogiske hverdagen. Brügger & Szczepanski (2002, s. 26) legger vekt på at skoler og andre læringsmiljøer bør tilstrebe å motarbeide det sterke motsetningsforholdet mellom teori og praksis. Løfsnæs og Kjelen (2015, s. 16-17) trekker frem at ved å flytte undervisningen ut av det tradisjonelle klasserommet, vil elever kunne få styrket sin tilegnelse av det faglige innholdet ved at kroppen og sansene blir tatt i bruk i læreprosessen. De påpeker også at undervisning utenfor klasserommet vil gi elevene muligheten til å ta i bruk et videre spekter av evnene sine samt at de vil få flere innganger til lærestoffet. Ved å la elevene dele sine erfaringer og

refleksjoner, vil elevene kunne lære av hverandre og få bearbeidet sine opplevelser (Andersen & Rolland, 2016, s. 169).

2.1.1 Friluftsløven og opplæringsloven

I Norge har vi en egen lov knyttet til friluftsliv (Friluftsløven, 1957). I formålsparagrafen til friluftsløven (1957, § 1) begrunnes lovens viktighet og relevans med at «[...] muligheten til å utøve friluftsliv som en helsefremmende, trivselsskapende og miljøvennlig fritidsaktivitet bevares og fremmes». Formålsparagrafen til opplæringsloven (1998, § 1-1) inneholder flere elementer som kan knyttes til implementering av friluftsliv i skolehverdagen. Det fremkommer blant annet at opplæringen skal bidra med å gi elevene historisk og kulturell innsikt samt kjennskap til den nasjonale kulturarven. Det blir påpekt at elevene skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Det skal gis rom for elevenes trang til å utforske, deres engasjement og deres skaperglede. Respekt for naturen skal være en av kjerneverdiene som undervisningen skal bygges på. Det blir blant annet spesifisert at elevene skal lære å opptre miljøbevisst (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

2.1.2 Overordnet del av læreplanverket

Overordnet del av læreplanverket gjelder for både grunnskolen og videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Den overordnede delen presenterer et grunnsyn som skal være førende for pedagogisk praksis i grunnopplæringen. Videre blir det presisert at «[a]lle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Det er med andre ord ikke rom for å velge bort elementer fra den overordnede delen av læreplanverket. Til tross for at den overordnede delen ikke inneholder begrepet friluftsliv, inneholder den en rekke ulike formuleringer som kan knyttes til friluftsliv. Det fremkommer at «[s]kolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Elevene skal lære å se på naturen som en kilde til glede, læring, helse og nytte. Samtidig blir det presisert at elevene skal utvikle respekt for naturen, og de skal få et bevisst forhold til hvordan vår levemåte påvirker naturen og klimaet. Forurensing og tap av biologisk mangfold samt globale klimaendringer trekkes frem som de største miljøtruslene. Det blir vektlagt at natur- og klimautfordringene må løses i fellesskap, og at det dermed er viktig at elevene utvikler en vilje til å bidra i dette oppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Skolen skal legge til rette for ulike metoder å utforske og skape. Sansing og praktiske aktiviteter blir trukket frem som to sentrale metoder for å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

2.1.3 Naturen som læringsarena

Det finnes en rekke litteratur som på ulike måter påpeker de positive konsekvensene av å kombinere natur eller friluftsliv med pedagogikk og undervisning (Bergholdt, 2011; Brenden et al., 2001; Broda, 2011; Brügge & Szczepanski, 2002; Tronstad & Lyngstad, 2022; Østrem, 2021b). Ved å ta i bruk naturen i undervisningen kan det resultere i bedre samarbeid og økt sosial kompetanse hos elevene (Bergholdt, 2011, s. 114). Det kan også gi rom for at elevene får vist andre sider av seg selv enn det som kommer frem i klasserommet (Brügge & Szczepanski, 2002, s. 29). Vedum (2001b, s. 15) beskriver naturen som et levende klasserom: «Dette klasserommet har ingen vegger som setter begrensinger. Det er et rom som stimulerer barnas naturlige nysgjerrighet, og her kan barna bruke kroppen og sansene på en helt annen måte enn inne». Det argumenteres for at undervisning utenfor klasserommet gir elevene flere innganger til lærestoffet gjennom at de blant annet får aktivert flere av sine sanser og evner (Brügge & Szczepanski, 2002, s. 30-31; Buaas, 2016, s. 20; Løfsnæs & Kjelen, 2015, s. 16-17; Vedum, 2001a, s. 8). Buaas (2016, s. 21) påpeker derimot at enkelte undervisningsøkter som krever stor grad av konsentrasjon og fordypning, bør legges til mer avgrensede rom uten så mange forstyrrelser. Det vil derfor være viktig med en bevisstgjøring rundt hvilke arbeidsmåter og rom som er mest formålstjenlig til ulike mål, læreprosesser og faginnhold. Blant lærere er det utbredt å reflektere rundt hensiktsmessigheten av pedagogiske hjelpemidler. Buaas (2016, s. 21) trekker frem viktigheten av å reflektere over egnetheten til ulike læringsarenaer. Hvis en målsetting er at elevene skal bli kjent med naturen, vil det være nødvendig å la dem få erfare og oppleve ulike naturfenomener og naturtyper (Buaas, 2016, s. 21).

Et klasserom i naturen vil forandre seg med årstidene (Vedum, 2001b, s. 18). Læreres kompetanse om natur og friluftsliv er dermed sentral for å lykkes med å ta i bruk naturen som læringsarena og læringsressurs (Broda, 2011; Buaas, 2016, s. 14). En tydelig struktur på dagen kan bidra med å frigjøre energi som kan brukes til å fokusere på læringsmålene (Tronstad & Lyngstad, 2022). En tydelig struktur krever derimot tid til planlegging, og mangel på tid trekkes frem som et sentralt hinder for implementering av friluftsliv i undervisningen (Abelsen & Leirhaug, 2022; Jakobsen & Pulli, 2021, s. 278). Når skoledagen flyttes utendørs, kreves det også tid til å planlegge hvordan elevenes sikkerhet skal ivaretas (Broda, 2011, s. 15). Broda (2011, s. 15) hevder at det er sjeldent at elever blir skadet under utendørsundervisning, og at i de tilfellene det skjer, så skyldes det som regel at eleven ikke lystret en beskjed. Det er viktig at elevene forstår og følger lærerens forventninger og regler for å sikre at utendørsundervisning foregår på en så trygg måte som mulig (Broda, 2011, s. 15).

2.2 Spesialundervisning på ungdomsskole og videregående skole

Spesialpedagogikk påvirkes av diskurser, teorier, kunnskaper og paradigmer samt praksisen i skolen (Haug, 2017, s. 386). Samfunnsutviklingen nasjonalt og internasjonalt vil også kunne påvirke (Mjøs et al., 2020, s. 15). Det har blitt stilt spørsmålsteget ved hvorvidt spesialpedagogikk brukes som et hjelpemiddel for at eleven skal mestre krav fra utdanningssystemet og samfunnet som helhet (Mjøs et al., 2020, s. 24; Nilsen, 2019, s. 636). Er det snakk om tilpasning *av* eleven eller tilpasning *for* eleven? I spesialpedagogikken har det skjedd en dreining fra å fokusere på hva som kjennetegner gruppen barn som mottar spesialpedagogiske tiltak til å heller fokusere på konteksten og miljøet rundt disse barna (Dalen, 2013, s. 21; Rygvold & Ogden, 2017, s. 11-12). Det har gått fra å være et individ- og diagnostisk orientert fokus til å rette oppmerksomheten mot opplæringsmiljøet (Dalen, 2013, s. 5). Nordahl (2017, s. 362) påpeker at ved å ha et individfokustert perspektiv på manglende læreforutsetninger, vil det gagne skolen i form av at fokuset flyttes bort fra skolens pedagogiske praksis. Skylden for manglende utvikling hos eleven legges da hos eleven og ikke hos skolen.

Grunnloven (1814, § 109) stadfester retten til utdanning samt at opplæringen skal ivareta hver enkelt sine behov og evner. Norge har siden 2013 valgt å være forpliktet av FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, også omtalt som CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (Forente nasjoner, 2006; Kultur- og likestillingsdepartementet, 2021). I artikkel 24 (Forente nasjoner, 2006) omtales mennesker med nedsatt funksjonsevne sin rett til utdanning. Det fremkommer blant annet at de har rett til å utvikle seg fullt ut psykisk, fysisk, personlighets- og evnemessig. Det er viktig å påpeke at informantene jobbet med elever både med og uten nedsatt funksjonsevne. I kapittel 1.3 ble det kort forklart at i 2017 kom Barneombudet med en rapport som undersøkte ulike forhold ved elevers spesialundervisning (Barneombudet, 2017). Blant annet ble det undersøkt hvorvidt elevene fikk et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud, om elevene trivdes på skolen og i hvilken grad de fikk medvirke i egen skolehverdag (Barneombudet, 2017, s. 68). Rapporten peker på en rekke mangler ved noen av elevenes opplæringstilbud og deres psykososiale skolemiljø. Det er viktig å understreke at denne rapporten er bygget på forskning knyttet til barne- og ungdomsskolen og at den følgelig ikke omhandler videregående skoler.

Det store potensialet for læring blir ikke alltid utnyttet i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017, s. 5; Haug, 2017, s. 396; Nordahl et al., 2018, s. 7). En medvirkende årsak til dette er manglende forventninger til elevene både kognitivt og faglig. Lave forventninger og krav kan føre til redusert motivasjon, lærelyst og arbeidsinnsats hos elevene (Barneombudet, 2017, s. 30; Haug,

2017, s. 397). Spesialundervisning har også blitt kritisert for dets omfang, innhold og kvalitet (Dalen, 2013, s. 5; Haug, 2017, s. 398; Nordahl et al., 2018, s. 7-9). Manglende sammenheng mellom den ordinære og spesialpedagogiske undervisningen blir også trukket frem. Vedtak om spesialundervisning utløser egne rettigheter, en særegen organisering, en egen form for undervisning og egne lærere eller assistenter. En stor del av spesialundervisningen innebærer at elevene blir tatt ut av klassen for å få undervisning individuelt eller i små grupper (Haug, 2017, s. 393). Haug (2017, s. 405) trekker frem at spesialundervisning dermed kan fremstå som et eget og segregert område i skolen. Samarbeid er et viktig stikkord for å lykkes med spesialundervisning (Tangen, 2019, s. 653, 659). I Meld. St. 18 (2010-2011, s. 34) fremkommer det at assistenttimer utgjør 74 % av spesialundervisningen på ungdomsskolen. Dalen (2013, s. 56) hevder at det er en forutsetning med kvalifiserte lærere for at spesialundervisningen skal ha ønskelig effekt.

2.2.1 Lovverk tilknyttet spesialundervisning

Kapittel 5 i opplæringsloven (1998) trekker frem elevs rettigheter knyttet til spesialundervisning. § 5-1 (Opplæringslova, 1998) stadfester elevs rett til spesialundervisning: «Elev som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning». Elevene skal så langt det er mulig følge kompetansemålene i læreplanen. I de tilfeller hvor eleven ikke har mulighet til å nå kompetansemålene, skal målene i den individuelle opplæringsplanen følges. Elever som i henhold til kapittel 5 (Opplæringslova, 1998) har rett på spesialundervisning, har rett på inntil to år utvidet videregående opplæring hvis eleven har behov for det for å nå sine opplæringsmål (Opplæringslova, 1998, § 3-1).

2.2.2 Individuell opplæringsplan (IOP)

For alle elever som mottar spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. Den individuelle opplæringsplanen skal skildre innholdet i opplæringen, målsetting og hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Spesialundervisning skal som hovedregel følge innholdet som er fastsatt i læreplanverket, men bare så lenge det blir ansett som hensiktsmessig for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Utviklingsutsiktene til eleven skal vektlegges. Opplæringsstilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte i forhold til realistiske opplæringsmål og i forhold til andre elever (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Mål knyttet til sosial kompetanse kan også være relevant å trekke inn i en IOP (Utdanningsdirektoratet, 2021, pkt. 8.3). Slike mål kan forankres i den overordnede delen av læreplanverket. I de tilfeller hvor de faglige målene anses for å være uopnåelige for eleven, kan IOP-en basere seg på et alternativt innhold

(Utdanningsdirektoratet, 2021, pkt. 8.3). Det utarbeides i slike tilfeller som regel det som kalles en deltagelsesfokuseret IOP (Slåtta, 2015b). Målene i en deltagelsesfokuseret IOP knyttes i hovedsak til fem kategorier: Egenomsorg, kommunikasjon, nærhet og samhørighet, verdsatte sosiale roller og praktiske ferdigheter (Slåtta, 2015b, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2021, pkt. 8.3). Prosessen med å utforme en IOP kan stimulere til relasjonstenkning. Mål, innhold, arbeidsmetoder og rammefaktorer inngår i én og samme plan. Sammenhengen og den vekselvirkende påvirkningen de ulike komponentene har på hverandre kan synliggjøres og bidra til relasjonstenkning (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 238). Ifølge Dalen (2013, s. 6) har kvaliteten i spesialundervisningen økt etter at IOP-er ble innført.

2.2.3 Elevens beste og elevmedvirkning

Lærere vil møte på spenninger og dilemmaer knyttet til ulike formål og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Har eleven behov for støtte eller at det stilles krav? Skal det fokuseres på skolehverdagen her og nå eller på forberedende tiltak for fremtiden? Hver enkelt elev er unik, og det krever at pedagoger konstant har barnets beste som en kjerneverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Lærere må utøve profesjonelt skjønn for å i størst mulig grad ivareta elevens beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Nilsen (2019, s. 636) påpeker viktigheten av at læreplanene gir læreren rom til å utøve sitt faglige skjønn knyttet til hva som er best for den enkelte elev. Barnets beste er hjemlet i paragraf 104 i Grunnloven (1814): «Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn». Barnekonvensjonen artikkel 3 (Forente nasjoner, 1989) slår også fast barnets beste som et rettslig prinsipp. Barnets beste skal ha forrang fremfor hva som er økonomisk og praktisk gunstig for skolen. Det er viktig å lytte til eleven for å finne ut hva som er elevens beste (Barneombudet, 2017, s. 14). Til tross for at lovverket etterlater lite rom for undring knyttet til hvorvidt barnets beste skal vektlegges, oppdaget Barneombudet at en rekke skoler ga elever spesialundervisning uten at skolen hadde foretatt en vurdering av barnets beste (Barneombudet, 2017, s. 8).

I opplæringsloven fremgår det at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I paragraf 5-4 (Opplæringslova, 1998) blir det påpekt at det skal legges stor vekt på eleven og foreldrene sitt syn når tilbud om spesialundervisning skal utformes. Det er i tråd med paragraf 104 i Grunnloven (1814) som legger til grunn at alle barn «har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling». I FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt

funksjonsevne blir det i artikkel 4, punkt 3, understreket at mennesker med funksjonshemninger har rett til å uttale seg i saker som angår dem (Forente nasjoner, 2006). I den overordnede delen av læreplanverket står det at «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, s. 9). Hensikten er at elevene skal få erfaringer med at de selv kan ta egne og bevisste valg. Det blir påpekt at slik erfaring har verdi i nåtiden samtidig som det skal forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. Nes (2017, s. 166) belyser viktigheten av å ta elevenes erfaringer på alvor. Hun påpeker at det kan bidra til å redusere ekskludering i det sosiale og faglige fellesskapet. Barneombudet (2017, s. 45) skriver i sin rapport at de er bekymret for at skolen ikke overholder sin plikt til å la elevene medvirke i opplæringen. Bekymringen er blant annet basert på intervjuer med elever som mottar spesialundervisning. Det fremkommer også i rapporten at mesteparten av elevene opplever den ordinære undervisningen som for krevende, men at spesialundervisningen er for lett (Barneombudet, 2017, s. 7).

2.3 Didaktiske modeller

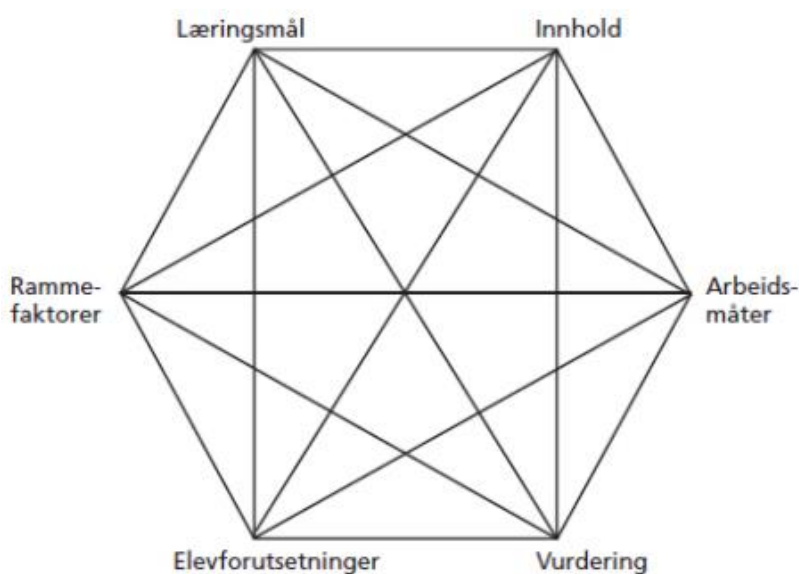
Det vil nå redegjøres for tre didaktiske modeller; den didaktiske relasjonsmodellen, ABC-turplan og 3x3 filtervurdering (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2006; Lundhaug & Østrem, 2019; Østrem, 2021b). Modellene er relevante for planlegging, gjennomføring og vurdering knyttet til implementering av friluftsliv i spesialundervisning (Hiim & Hippe, 2006, s. 17; Lundhaug & Østrem, 2019, s. 52; Østrem, 2021c, s. 26).

2.3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks komponenter: Læringsmål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, elevforutsetninger og rammefaktorer (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Hiim & Hippe, 2006; Lundhaug & Østrem, 2019; Østrem, 2021b). Modellen ble for første gang presentert av Bjørndal og Lieberg (1978) i deres bok; *Nye veier i didaktikken?* Senere har modellen blitt videreutviklet, og denne masteroppgaven forholder seg til modellen slik den fremgår i nyere litteratur (Lundhaug & Østrem, 2019; Østrem, 2021b). Da Bjørndal og Lieberg (1978) presenterte modellen, hadde den fem komponenter hvorav didaktiske forutsetninger dekket både elevforutsetninger og andre rammefaktorer. I dag er som regel didaktiske forutsetninger erstattet med de to komponentene; elevforutsetninger og rammefaktorer. Følgelig har modellen gått fra fem

til seks komponenter, men innholdet er det samme. Komponentene og relasjonene i modellen er likeverdige, følger ikke en bestemt rekkefølge og har en gjensidig påvirkningsmulighet på hverandre (Bentsen et al., 2009, s. 110; Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 137-138). Det er viktig å ha en helhetlig tilnærming og se komponentene i forhold til hverandre. Ingen av komponentene eller relasjonene i modellen bør være så fremtredende at andre komponenter eller relasjoner ikke blir vektlagt. Den norske skolen har en tendens til å vektlegge målstyring for ensidig og i for stor grad (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 137; Østrem, 2021c, s. 39).

Litteratur (Bentsen et al., 2009, s. 110; Lundhaug & Østrem, 2019; Østrem, 2021b) knyttet til friluftsliv i skolen trekker frem denne modellen sin relevans og egnethet. Undervisning i naturen innebærer en sammensatt og kompleks opplærings situasjon hvor for eksempel skiftende værforhold kan fremtvinge endringer i planene. Læreren bør være forberedt på justeringer og endringer av undervisningsopplegget, og det er dermed gunstig med en dynamisk didaktikk (Østrem, 2021c, s. 26). De seks komponentene i modellen skal bidra til planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analysering av både selve undervisningen og læringsutbytte (Hiim & Hippe, 2006, s. 17; Lundhaug & Østrem, 2019, s. 52; Østrem, 2021c, s. 26). Bjørndal og Lieberg (1978, s. 137) understreker at ut i fra deres ståsted, er det verken ønskelig eller mulig å ha en fullstendig og fastsatt plan for undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen er dermed ikke tiltenkt å skulle bidra med detaljplanlegging av undervisningsopplegg. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 136) påpeker at det ikke er en komplett modell, men at den trekker frem de mest sentrale elementene ved en undervisningssituasjon. De seks komponentene i modellen vil nå bli gjort rede for:



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen, modifisert etter Bjørndal og Lieberg (i Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 94). Gjengitt med tillatelse.

Læringsmål

Når det settes læringsmål for undervisningen, er det gunstig å ta utgangspunkt i hvilke holdninger, kunnskaper og ferdigheter det er ønskelig at elevene sitter igjen med etter endt undervisning (Hiim & Hippe, 2006, s. 19; Østrem, 2021c, s. 31). Det vil være hensiktsmessig å ha både langsiktige mål som kan gjelde for flere måneder og kortsiktige mål som er knyttet til en time, en dag eller en uke (Østrem, 2021c, s. 30-31). Målene bør være presise og konkrete (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 96). Det er hensiktsmessig å la elevene delta i utformingen av mål. Det har vist seg å føre til økt relevans, engasjement, ansvarlighet og motivasjon (Hiim & Hippe, 2006, s. 20; Østrem, 2021c, s. 31). Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 97) belyser viktigheten av å ha kroppslige, sosiale, kognitive og psykiske læringsmål. På den måten vil læringsmålene omfatte hele mennesket. «Tur- og-vaffel-pedagogikk» brukes for å omtale opplæring med mangelfulle forventninger til eleven og hvor skolens mål og oppgaver ikke blir imøtekommet på en tilstrekkelig måte (Tangen, 2019, s. 651). Elever påvirkes av skolens forventninger til elevenes innsats og læringspotensial. Det vil igjen påvirke elevenes syn på egne muligheter og evner (Nes, 2017, s. 165). Lærere bør etterstrebe å møte elever med en kombinasjon av ambisiøse og realistiske forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Nilsen og Herlofsen (2019, s. 239) beskriver realistiske opplæringsmål slik: «Målene må være slik at elevene må strekke seg, men likevel være innenfor rekkevidden av hva de med ekstra støtte kan mestre».

Innhold

Innhold som velges utelukkende med utgangspunkt i lærebøker, læreplaner eller kompetansemål kan harmonere dårlig med elevenes læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 2006, s. 21). Det er dermed viktig å ta hensyn til elevenes læreforutsetninger ved valg av faginnhold. Samtidig har læreplaner og kompetansemål en sentral rolle i utvelgelsen og utformingen av faginnhold (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 98). Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 99) trekker også frem at elevenes ressurser og interesser med fordel kan påvirke valg av faginnholdet. Elever kan føle seg respektert og anerkjent, av både lærere og medelever, når de får bidra med sine ressurser i undervisningen. I mange tilfeller vil det være naturlig å la elevene jobbe med forskjellig faginnhold som tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger. Det vil ikke la seg gjøre å finne faginnhold som passer til en større gruppe uten at enkelte elever vil oppleve det for lett eller for vanskelig (Hiim & Hippe, 2006, s. 21). For at elevene skal oppleve sammenheng i læreprosessen, er det en fordel at undervisningsøktene blir strukturert slik at faginnholdet bygger på hverandre (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 99).

Arbeidsmåter

I enkelte fremstillinger av den didaktiske relasjonsmodellen blir arbeidsmåter omtalt som læreprosesser (Hiim & Hippe, 2006, s. 21; Østrem, 2021c, s. 34). Arbeidsmåter eller læreprosesser omhandler hvordan målene kan nås med utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger og gjeldende rammefaktorer (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 105; Hiim & Hippe, 2006, s. 21). Det vil blant annet være viktig å avklare hva som er lærerens ansvar og hva som er elevenes ansvar. Læreren bør reflektere over hvordan læreprosessen kan legges opp for å gi et best mulig faglig utbytte. Det er en rekke ulike spørsmål læreren kan stille seg: Bør det være tavleundervisning, gruppearbeid, individuelle oppgaver eller andre former for undervisning? Skal undervisningen være basert på teori eller på elevenes egne opplevelser og erfaringer? Hvordan vil valg av arbeidsmetode påvirke elevene? (Hiim & Hippe, 2006, s. 22). Hvis en eller flere elever ser ut til å ikke dra nytte av arbeidsmåtene eller læreprosessen, så kan det for eksempel skyldes at elevenes læreforutsetninger ikke var tatt tilstrekkelig i betraktning (Hiim & Hippe, 2006, s. 19). Pedagogisk frihet og metodefrihet står sentralt i LK20 (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 106; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Lærere gis rom til å ta i bruk sitt profesjonelle skjønn for å velge de metodene og arbeidsmåtene de anser som velegnede (Kvam, 2016, s. 38). Nordahl (2017, s. 362) hevder at lærere tilknyttet spesialundervisning har en særlig mulighet til å tilpasse undervisningens arbeidsmåter. Han begrunner det med at disse elevene får spesialundervisning nettopp fordi det ordinære opplæringstilbudet ikke gir dem tilstrekkelig utbytte. Overordnet del i læreplanverket vektlegger variasjon i læringsarena og aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11, 15). Det vil være viktig å ta hensyn til sikkerhet når undervisningens arbeidsmåter skal velges. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 106) trekker frem at friluftslivsaktiviteter i undervisningen krever ekstra gjennomtenkt planlegging og organisering, og da særlig i forhold til sikkerhet. Læreren er ansvarlig for at undervisningen foregår på en så trygg og sikker måte som mulig. God organisering av undervisningen danner et godt grunnlag for sikkerheten (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 106).

Vurdering

Vurdering kan foregå på ulike plan. Elevenes læringsutbytte, læreprosess og måloppnåelse er eksempler på elementer som kan vurderes (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 103; Hiim & Hippe, 2006, s. 22). Vurdering kan bidra med nyttig kunnskap om hva det bør gjøres mer og mindre av. Hvis en elev ikke har oppnådd forhåndsbestemte mål, vil det være hensiktsmessig å undersøke hva dette skyldes. Var målene for ambisiøse i forhold til elevforutsetningene? Var det rammefaktorer som hindret eller hemmet måloppnåelse? Var læreprosessen for teoretisk slik at

eleven mistet fokus? Slike spørsmål og vurderinger kan gi nyttig informasjon til både elevene og lærerne (Hiim & Hippe, 2006, s. 22-23). En av de viktigste hensiktene med vurdering er å fremme utvikling og læring hos elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 103).

Elevforutsetninger

Elevforutsetninger blir også omtalt som læreforutsetninger eller elevenes læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 2006, s. 18; Østrem, 2021c, s. 26-27). Elevforutsetninger innebærer de erfaringer, interesser, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som danner bakteppe for hvordan elevene møter skolen og undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 101; Hiim & Hippe, 2006, s. 18). Østrem (2021c, s. 27) trekker frem at det for eksempel vil være varierende i hvilken grad elever har erfaringer knyttet til friluftsliv og natur. Det vil derfor være hensiktsmessig at læreren gjør seg kjent med elevforutsetningene som en del av forarbeidet til undervisningen. Elevforutsetningene vil ikke være statiske, men i stadig utvikling som et resultat av elevenes utvikling, deres læreprosess og miljøet rundt dem (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102; Hiim & Hippe, 2006, s. 18; Østrem, 2021c, s. 26-27). Det vil dermed være viktig at læreren til stadighet forsøker å tilegne seg informasjon om elevforutsetningene. Ved at læreren har kjennskap til elevforutsetningene i gruppen eller klassen som skal undervises, vil læreren bedre kunne møte elevene på deres psykiske, fysiske og sosiale utviklingsnivå (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102). Skolen er pliktig å tilrettelegge for at alle elever skal kunne lære og utvikle seg uavhengig av elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For enkelte elever vil for eksempel modellering og tavleundervisning kreve for stor grad av abstrakt tenkning. For disse elevene vil det være gunstig med praktiske læringsaktiviteter hvor de kan bruke ulike sanser for å tilegne seg ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7; Slåtta, 2015a, s. 24). Til tross for at det er store variasjoner hos elever som mottar spesialundervisning, er det et flertall som har lave faglige prestasjoner samt negative følelser og opplevelser knyttet til skolen (Haug, 2017, s. 387).

Rammefaktorer

Rammefaktorer innebærer forhold som hemmer eller fremmer læring (Hiim & Hippe, 2006, s. 19; Østrem, 2021c, s. 29). Læremidler, utstyr, disponibel tid og undervisningsarena er eksempler på ulike rammefaktorer som kan ha påvirkning på undervisningen og elevenes læringsutbytte. Jakobsen og Pulli (2021, s. 278) trekker frem at «[f]riluftslivsundervisning aktualiserer mange av utfordringene i skolen. Store grupper, få lærere per elev, stor variasjon i elevenes forutsetninger, ressursmangel knyttet til tid, utstyr og andre ytre rammer er typiske tilfeller». Ved å ha tilgang til relevant utstyr, vil elevene kunne få et økt læringsutbytte. Om det derimot ikke er satt av

tilstrekkelig med tid, vil det kunne være hemmende for elevene. Det er derfor viktig å reflektere rundt de ulike rammefaktorene når undervisning planlegges. Bærekraftig utvikling trekkes frem som ett av tre tverrfaglige temaer i den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerens valg knyttet til enkelte rammefaktorer som læremidler, utstyr og transport bør dermed gjenspeile et bærekraftig perspektiv (Østrem, 2021c, s. 29). Utstyr som skal brukes sjeldent, kan lånes eller leies, ødelagt utstyr kan repareres og nærmiljøet kan benyttes for å unngå miljøutslipp i forbindelse med transport. Det vil også være relevant å ta høyde for rammefaktorer hos selve læreren. Lærerens kunnskaper, holdninger, ressurser og verdier kan virke hemmende eller fremmende for læringsutbytte til elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 100; Buaas, 2016, s. 22; Hiim & Hippe, 2006, s. 19).

2.3.2 ABC-turplan og 3x3 filtervurdering som supplement til den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen har blitt kritisert for at den ikke i stor nok grad tar hensyn til sikkerhetsaspektet ved undervisning ute (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 52; Østrem, 2021c, s. 29). Modellen kan dermed med fordel bli supplert av andre modeller som har sikkerhetsaspektet mer i fokus. Det vil nå redegjøres for to slike modeller; ABC-turplan og 3x3 filtervurdering (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 57-58; Østrem, 2021c, s. 286-288). Modellene kan være et viktig verktøy for å legge til rette for at undervisningen følger prinsippet om tur-etter-evne. ABC-turplan kan være et eksempel på et nyttig supplement til den didaktiske relasjonsmodellen (Østrem, 2021c, s. 286-287). ABC-turplan inneholder en plan A, B og C. Plan A handler om hva som i utgangspunktet er planen. Plan B inneholder ulike justeringer av plan A, og plan B blir tatt i bruk om det er forhold som viste seg å ikke være helt som antatt og som hindrer gjennomføring av plan A. Plan C kan omtales som en kriseplan. Kriseplanen blir benyttet hvis det skjer noe uforutsett som hindrer gjennomføringen av plan A og B (Østrem, 2021c, s. 286-287).

En annen modell som kan være aktuell å bruke som et supplement til den didaktiske relasjonsmodellen, er Werner Munter sin skredreduksjonsmetode som kalles 3x3 filtervurdering (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 57-58; Østrem, 2021c, s. 288). Til tross for at modellen ble utviklet for å være et verktøy knyttet til skredreduksjon, har den også blitt tatt i bruk i forbindelse med friluftslivsaktiviteter generelt. Modellen legger til grunn at planlegging av friluftslivsaktiviteter ofte er et komplekst og usikkert arbeid. 3x3 filtervurdering tar for seg tre kategorier: forhold, terreng og menneske, som vurderes i forhold til de tre filtrene regionalt, lokalt og zonalt (Lundhaug & Østrem,

2019, s. 57-58; Østrem, 2021c, s. 288). 3x3 filtervurdering vil lede frem til tre ulike muligheter: 1. Aktiviteten eller turen kan gjennomføres som planlagt. 2. Aktiviteten eller turen må tilpasses og justeres. 3. Aktiviteten eller turen må stoppes (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 53).

3 Metode

Målet med studien legger føringer for veivalgene underveis. Metode kan defineres som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Krumsvik (2014, s. 22) hevder at det krever bevissthet knyttet til forskningsdesign og metodebruk for å kunne utføre god forskning. I dette kapittelet redegjøres det for metodologiske valg og vurderinger som er tatt for å best mulig kunne besvare oppgavens problemstilling: «Hvordan implementerer lærere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» I redegjørelsen fremgår det hva som er gjort, hvordan det er gjort, hvorfor det er gjort og hvem som har deltatt (Thagaard, 2018, s. 50). Gjennom hele metodekapittelet har det blitt etterstrebet å være så transparent og kritisk som mulig for at resultatene skal kunne etterprøves (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Thagaard, 2018, s. 14). Kapittelet starter med en redegjørelse av en rekke metodiske valg. Videre belyses gjennomføringen av de fire intervjuene. Deretter gjøres det rede for bearbeidingen av datamaterialet. Videre blir studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet diskutert. Avslutningsvis i metodekapittelet presenteres og drøftes noen etiske betraktninger knyttet til masterstudien.

3.1 Metodiske valg

For å undersøke hvordan lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom har det blitt foretatt en rekke metodiske valg som nå blir gjort rede for og begrunnet. De metodiske valgene er delt inn i delkapitler og vil bli presentert i følgende rekkefølge; kvalitativ metode, semistrukturert forskningsintervju, utvalg og rekruttering, utforming av intervjuguide, pilotintervju og gjennomføring av intervjuene.

3.1.1 Kvalitativ metode

Det ble ansett som fordelaktig å ta i bruk kvalitativ metode, fordi studiens tematikk, implementering av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom, er som vist i kapittel 1.3, svært lite forsket på. Dette samstemmer med at Thagaard (2018, s. 12) hevder at kvalitativ metode er velegnet til studier som er lite forsket på tidligere. Det begrunnes med at kvalitative studier gir rom for fleksibilitet, åpenhet og improvisasjon (Befring, 2015, s. 109; Thagaard, 2018, s. 12). Albert Einstein sitert i Patton påpeker at «Everything that can be counted does not necessarily count; everything that counts can not necessarily be counted» (Patton, 2015, s. 87). Sitatet peker på at kvalitative studier i

enkelte tilfeller egner seg bedre enn kvalitative studier. Nærhet til feltet, autentisk kontekst, dybdekunnskap og formidling av forståelse er noen av hovedtrekkene ved kvalitative studier som ble ansett som hensiktsmessige til å bidra med å besvare studiens problemstilling (Dalland, 2020, s. 55; Krumsvik, 2014, s. 21). En av ulempene ved å ta i bruk kvalitativ metode er at menneskers fortellinger ikke alltid gjenspeiler virkeligheten (Anker, 2020, s. 37; Friberg, 2019; Thagaard, 2018, s. 108). Informantene i prosjektet kan for eksempel ha svart på hvordan de *ønsker* at de implementerer friluftsliv i spesialundervisningen fremfor hvordan de *faktisk* gjør det. Kvalitativ metode består ifølge Ryen (2002, s. 12) av en uendelig rekke med valg, fra begynnelse til slutt. Det vil nå redegjøres for en rekke av disse valgene.

3.1.2 Semistrukturert forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervjuer kan kategoriseres langs en linje hvor strukturerte og ustrukturerte intervjuer danner ytterpunktene. Det semistrukturerte intervjuet plasseres midt mellom ytterpunktene og er den mest brukte intervjuformen (Krumsvik, 2014, s. 124; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 73). Et semistrukturert forskningsintervju gir rom for å følge informantens fortelling, utforske informantens erfaringer, sørge for at intervjuguidens tema blir belyst og ta opp spørsmål eller temaer som ikke var planlagt på forhånd (Anker, 2020, s. 37; Dalland, 2020, s. 72; Skilbrei, 2019, s. 154; Thagaard, 2018, s. 91). Intervjumetoden tillater at intervjueren har en bevisst naivitet i form av en åpenhet for nye og uventede fenomener i motsetning til et spørreskjema med fastlåste spørsmål og kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48). Med tanke på at studiens tematikk er lite belyst i tidligere litteratur og forskning, ble det ansett som hensiktsmessig å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

Mangelen på relevant litteratur, som vist i kapittel 1.3 gjorde det utfordrende å utforme en intervjuguide som ville dekke informantenes tanker og erfaringer knyttet til tematikken. Muligheten for oppfølgingsspørsmål ga dermed rom for at intervjuer kunne følge opp og utforske videre tanker, refleksjoner og erfaringer som informanten trakk frem. Det vil kunne føre til et datamateriale med mer detaljrikdom, dybde og nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

Oppfølgingsspørsmål kan også bidra med å kompensere for at det er ulikt hvor utfyllende svar informantene gir (Patton, 2015, s. 465; Thagaard, 2018, s. 95). Det er derimot ikke uproblematisk at semistrukturerte forskningsintervju gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål. Det kan resultere i avsporinger og spørsmål som ikke bidrar til å besvare problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 134) påpeker samtidig at et grundig forarbeid kan bidra til å øke kvaliteten på den

kunnskapen som skapes i intervjusamspillet. Planlegging og en grundig utarbeidet intervjuguide, som utdypes nærmere i kapittel 3.1.4, har dermed blitt vektlagt i arbeidet med denne masterstudien.

3.1.3 Utvalg og rekruttering

I denne studien ble det foretatt et strategisk utvalg av informanter. Strategisk utvalg er et ikke-sannsynlighetsutvalg, og utvalget representerer ikke en populasjon (Cohen et al., 2018, s. 217; Thagaard, 2018, s. 55). Et slikt utvalg er dermed ikke egnet til å generalisere, men utvalgsmetoden ble avgjort på bakgrunn av at det var ønskelig med informanter med bestemte kunnskaper og erfaringer (Cohen et al., 2018, s. 219; Dalland, 2020, s. 79; Mason, 2018, s. 58; Tjora, 2021, s. 145). Informantene ble valgt ut ifra to forhåndsbestemte inklusjonskriterier. For det første ble det stilt krav om at informanten måtte jobbe som lærer på en ungdomsskole eller en videregående skole hvor vedkommende underviste elever med individuell opplæringsplan (IOP). For det andre måtte informanten ha minimum 3 års erfaring med bruk av friluftsliv i undervisningen. Økonomi, tid og tilgang på deltakere er tre sentrale begrensninger som er viktig å ta høyde for når man tar metodiske avgjørelser (Cohen et al., 2018, s. 189-190). På bakgrunn av prosjektets tidsmessige og ressursmessige begrensninger, ble det besluttet å ha et utvalg på fire personer.

Skolers hjemmesider samt intervjuers sosiale nettverk ble benyttet for å innhente informasjon om potensielle intervjuobjekter. Tjora (2021, s. 146, 151) og Thagaard (2018, s. 56) trekker frem at rekruttering av informanter ofte er vanskelig og at forespørsler per epost gjerne må purres på 1-2 ganger for å få svar. Dette står i kontrast til rekrutteringsprosessen i denne studien. Potensielle informanter ble kontaktet per epost, og responsen var både rask og positiv. Ingen potensielle informanter takket nei på bakgrunn av at de ikke ønsket å delta, men én potensiell informant takket nei som følge av høyt sykefravær på arbeidsplassen. Det var derimot enkelte av dem som ble kontaktet som ikke oppfylte inklusjonskriteriene, og de ble dermed ekskludert. Flere av dem som ble kontaktet, kom med forslag om pedagoger som de mente var velegnede informanter. Enkelte av disse pedagogene ble kontaktet. Snøballmetoden ble dermed delvis brukt som utvalgsmetodikk (Thagaard, 2018, s. 56; Tjora, 2021, s. 150). Det er viktig å påpeke at informantene ikke hadde en relasjon til forsker før intervjuene. Det ble heller ikke lovet noen form for gode eller premie for å delta i prosjektet. Den utelukkende positive responsen, og engasjementet knyttet til å bidra i rekrutteringsprosessen, tyder på at informantene har et stort engasjement for tematikken. Det kan også tyde på at det er en tematikk som er lite forsket på. Praksisfeltet er ikke mettet (Dalen, 2011, s. 46). Thagaard (2018, s. 57) påpeker at en av farene ved strategisk utvalg er at informantene som takker ja til undersøkelsen, kan oppleve en over gjennomsnittet mestring knyttet til

problemstillingens tematikk, og at de følgelig ikke vegrer seg for å dele sine erfaringer. Det kan medføre at resultatene gjenspeiler et lite nyansert bilde av virkeligheten. Hvis formålet med studien hadde vært å undersøke hvordan hovedvekten av norske lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom, ville utvelgelsesprosessen i denne studien vært uegnet. I og med at potensielle informanter ble fanget opp via skolers nettsider og intervjuers sosiale nettverk, er sannsynligheten stor for at informantene som ble kontaktet, er over gjennomsnittet opptatt av implementering av friluftsliv i spesialundervisningen. Formålet med prosjektet var derimot å ta et dypdykk i hvordan utvalgte lærere implementerer friluftsliv i undervisningen. Det var dermed formålstjenlig med informanter som har et bevisst forhold til implementering av friluftsliv i spesialundervisning, og følgelig var det gunstig med et strategisk utvalg.

3.1.4 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide som skulle være retningsgivende for intervjuets struktur og innhold. Intervjuguiden fungerte som en sjekklister for å passe på at alle planlagte temaer ble belyst (Dalland, 2020, s. 83; Krumsvik, 2014, s. 125; Patton, 2015, s. 439; Skilbrei, 2019, s. 154). Følgende overskrifter dannet rammene for intervjuguiden: 1) Innledning, 2) kartlegging av informanten, 3) friluftsliv i spesialundervisning, 4) utfordringer, muligheter og hensikt, 5) ytre påvirkning og 6) avslutning. Vedlegg 1 viser intervjuguiden i sin helhet. Ved å sørge for at alle informantene svarte på de samme temaene, ga det et godt grunnlag for å sammenligne svarene i ettertid. Samtidig ble det vektlagt at intervjuguiden ikke skulle følges slavisk slik at det kunne gå på bekostning av samtalens flyt og kunnskapen som ble skapt gjennom intervjuprosessen (Dalland, 2020, s. 83; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). For å sikre god koherens i prosjektet ble innholdet i intervjuguiden utformet med bakgrunn i prosjektets problemstilling (Krumsvik, 2014, s. 125). Det ble vektlagt å formulere spørsmål som var presise og som bare undersøkte ett element om gangen (Patton, 2015, s. 453).

Et dilemma som ble drøftet og reflektert mye rundt i forbindelse med intervjuprosessen, var hvorvidt informantene skulle få tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuene. Beslutningen falt på at informantene fikk tilsendt intervjuguiden på epost noen dager før intervjuet. Det ble presisert i eposten av det verken var et krav eller en forventning om at de skulle se på intervjuguiden eller gjøre andre former for forberedelser. Det ble deretter forklart at intervjuguiden ble tilsendt slik at lærerne hadde muligheten til å se gjennom intervjuguiden dersom de følte behov for det eller ønsket det. Det var flere grunner til denne beslutningen. For det første kan det bidra til at informantene opplever mindre stress og uro under intervjuet, fordi de slipper å gruble på, eller engste seg for,

hvilke spørsmål som kommer. Dette bidrar igjen til at de kan være mer fokusert under intervjuet. For det andre gir det informantene mulighet til å få en bedre oversikt over, og innsikt i, tematikken. På denne måten kan informantene bidra med mer relevante svar helt fra starten av intervjuet. For det tredje gir det informantene muligheten til å fordøye spørsmålene og reflektere rundt egne svar. Med dette sagt er det ikke uproblematisk å gi ut informasjonsguiden på forhånd. Noe av spontaniteten i svarene til informantene blir tatt bort. Informantene kan bevisst eller ubevisst danne svar som bygger mer på hvordan de ønsker at det er, i stedet for hvordan det faktisk er. Det er en kjent problemstilling hvorvidt informantene forteller sannheten eller det de tror intervjuer vil høre (Anker, 2020, s. 37; Friberg, 2019; Thagaard, 2018, s. 108). For å i størst mulig grad motvirke denne problematikken, ble det i oppstarten av hvert intervju presisert at det ikke finnes riktige og gale svar på spørsmålene, men at formålet med intervjuet var å få et innblikk i informantenes tanker, refleksjoner og opplevelser.

3.1.5 Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført et pilotintervju. Pilotintervjuet ga muligheten til å prøve ut intervjuguiden og lydopptakeren som skulle brukes under intervjuene tilknyttet studien (Cohen et al., 2018, s. 179; Dalen, 2011, s. 30; Skilbrei, 2019, s. 132). Ved å gjennomføre et pilotintervju kunne intervjuer også etterspørre tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk knyttet til intervjuguiden, intervjusituasjonen og rollen som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30; Mason, 2018, s. 126; Maxwell, 2013, s. 85). Pilotintervjuet ble gjennomført med en lærer som har nærmere tretti års erfaring fra ungdomsskolen, men som ikke oppfylte studiens inklusjonskriterier. Hun hadde derimot kjennskap til spesialundervisning og hadde følgelig tanker og refleksjoner knyttet til problemstillingen. Intervjuer og deltakeren i pilotintervjuet har en fortrolig relasjon, og deltakeren ble dermed ansett som velegnet til å gi konkrete og ærlige tilbakemeldinger. Som følge av tilbakemeldinger fra pilotintervjuet ble enkelte spørsmål i intervjuguiden omformulert, slått sammen eller tatt bort (Dalen, 2011, s. 31). For en ytterligere kvalitetssikring av intervjuguiden ble den gjennomgått og diskutert med veileder for masterstudien. Ved å lytte til lydopptaket av intervjuet oppdaget intervjuer at den aktive lyttingen med bekræftelser som «mhm» og «ja» kunne komme i overkant hyppig i perioder. Enkelte spørsmålsformuleringer ble også stilt noe passivt og nølende ved at for eksempel «eller?» ble lagt til på slutten av et spørsmål. Dette var nyttige observasjoner som førte til enkelte justeringer i det videre intervjuarbeidet (Cohen et al., 2018, s. 179; Dalen, 2011, s. 30; Mason, 2018, s. 126; Maxwell, 2013, s. 85; Skilbrei, 2019, s. 132).

3.2 Gjennomføring av intervju

På bakgrunn av at vi befant oss midt i en pandemi med den svært smittsomme sykdommen Covid-19 (Folkehelseinstituttet, 2022), fikk informantene tilbud om å velge mellom digitalt eller fysisk intervju. Alle informantene ønsket å gjennomføre intervjuene fysisk, og informantene fikk følgelig tilbud om valg av lokasjon for intervjuene. Dette ble gjort for at intervjuet skulle bli gjennomført en plass hvor informantene følte seg trygge og komfortable (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Dette samstemmer med at Thagaard (2018, s. 100) hevder at intervjusituasjonen påvirkes av rammene for intervjuet. Tidspunkt for intervjuet var også i stor grad opp til informantene å bestemme. Det ble angitt et tidsspenn på et par uker, og det var så opp til informantene å velge dag og tidspunkt. Informantene har travle arbeidshverdager som lærere, og det var ønskelig å finne et tidspunkt hvor informantene hadde tilstrekkelig med overskudd og ro til å være til stede og fokusere på intervjuet. Ved å la informantene velge lokasjon og tidspunkt, fikk de muligheten til å tilpasse rammene for intervjuet til sine ønsker og behov. Både tid og sted for intervjuet kan påvirke datamaterialet (Mason, 2018, s. 117; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81).

Det ble brukt lydopptaker under alle intervjuene. Bruk av lydopptaker gir muligheten til å «spole tilbake i intervjuet» for å undersøke pauser, tonefall og ordbruk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Den presise evnen til gjengivelse fører dermed til at intervjuer slipper å notere alt som blir sagt, og intervjuer kan ha fokuset sitt på å være til stede i intervjuet (Patton, 2015, s. 472; Tjora, 2021, s. 180). Til tross for at en lydopptaker er et enestående verktøy, ble det tatt enkle notater under intervjuene. Notatene inneholdt stort sett intervjuers assosiasjoner eller refleksjoner som oppsto under intervjuet og som potensielt kunne være nyttige i det videre arbeidet. Oppfølgingsspørsmål som intervjuer ønsket å stille senere i intervjuet, ble også skrevet ned underveis. I etterkant av hvert intervju ble intervjuers umiddelbare tanker og refleksjoner skrevet ned. Det ble forsøkt å gjøre dette så raskt som mulig etter hvert intervju, senest innen 30 minutter. Notatene bidrar til å få en mer nyansert tilgang til informantens meninger enn lydopptaket og transkripsjonen alene. Notatene ble ansett som nyttige bidrag i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). På den andre siden kan notatskrivingen under intervjuene ha ført til svekket oppmerksomhet hos intervjuer (Mason, 2018, s. 125). Intervjuer kan følgelig ha oversett nonverbale uttrykk hos informantene eller latt være å følge opp relevante temaer. Notatskrivingen kan også ha påvirket informantene til å tro at enkelte temaer var av større interesse for intervjuer ut ifra hvor mye intervjuer noterte. Dette ble forsøkt motarbeidet ved at intervjuer i forkant av intervjuene forklarte at hun ville notere assosiasjoner, aktuelle oppfølgingsspørsmål og lignende underveis. Det ble også spesifisert at

notatskrivingen ikke hadde direkte sammenheng med i hvilken grad informantenes svar var av interesse.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

I de foregående delkapitlene har det blitt gjort rede for forberedelser til, og gjennomføringen av, datainnsamlingen. I dette delkapittelet beskrives bearbeidingsprosessen av datamaterialet.

Metodiske valg knyttet til transkripsjonene vil presenteres og begrunnes. Deretter vil analyseprosessen bli belyst.

3.3.1 Transkribering

Det første steget i bearbeidingen av datamaterialet var å transkribere lydopptakene (Befring, 2015, s. 114; Braun & Clarke, 2013, s. 161). Studenten valgte å transkribere lydopptakene selv. Under transkripsjonene kan en danne seg tanker og refleksjoner knyttet til sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjuet. På denne måten påbegynnes meningsanalysen av datamaterialet under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det var ønskelig at studenten satt igjen med slike refleksjoner selv, og at de ikke måtte videreformidles fra en ekstern part som transkriberte. Tjora (2021, s. 186-187) påpeker at når intervjueren selv transkriberer og jobber videre med datamaterialet, vil mindre informasjon gå tapt ved de såkalte «oversettelsene», mellom lydopptak og det transkriberte materialet eller mellom det transkriberte materialet og analysen. Det skyldes at intervjueren i større grad har mulighet til å tenke seg tilbake til situasjonen og se for seg kroppsspråk og -uttrykk, og følgelig legge dette til grunn under *oversettelsene*. Dalland (2020, s. 95) hevder at når lydopptaket blir transkribert, vil det ferdige tekstmaterialet mangle viktig informasjon om blant annet tonefall og nyanser i stemmen. For å bevare mest mulig av denne informasjonen, ble det skrevet notater underveis i transkripsjonsprosessen. Bemerkelser, refleksjoner og observasjoner ble notert sammen med informasjon om hvor i transkripsjonen notatene gjaldt. Dette bidro til å komme nærmest mulig målet for transkriberingen; å bevare så mye som mulig av datamaterialet (Dalland, 2020, s. 95).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) og Braun og Clarke (2013, s. 168) finnes det ikke standardregler for hvorvidt transkripsjoner skal vektlegge en ordrett talespråkstil eller en skriftspråkstil. Det er derimot svært viktig å være konsekvent og la det komme tydelig frem hvilke valg som er tatt i transkripsjonsprosessen. Braun og Clarke (2013, s. 169) belyser viktigheten av å

ha et bevisst forhold til anonymisering i transkripsjonsprosessen. For å best mulig bevare anonymiteten til informantene, ble transkriberingen skrevet på bokmål uavhengig av informantens dialekt. Tjora (2021, s. 186) påpeker at det som regel går greit å transkribere på bokmål eller nynorsk, men at det er viktig å reflektere over om det er enkelte ord på dialekt som tillegges en særegen betydning og dermed bør beholdes. I de tilfeller hvor det ble nevnt navn på kollegaer, skoler eller steder, ble navnene erstattet med «stedsnavn» eller «navn på kollega» i transkripsjonsmaterialet. Dette ble gjort for å best mulig ivareta informantenes personvern. Se 3.5.2 Konfidensialitet for ytterligere beskrivelser av ivaretagelsen til informantenes personvern. Bokstaven I ble brukt for å indikere at utsagnet kom fra intervjuer og forbokstaven i informantenes fiktive navn ble brukt i forkant av deres sitater. Dette vises på figur 2 under 3.3.2 Tematisk analyse.

Språklige fyllord og pauser ble som hovedregel ikke inkludert i transkripsjonen. Unntaket var i de tilfeller hvor pausene eller språklig fyll ble ansett som uttrykk for bakenforliggende følelser som usikkerhet. Valget om å utelukke språklig fyll er i tråd med Anker (2020, s. 106) som hevder at språklig fyll stort sett ikke er av betydning. Hun trekker også frem at sitater som inneholder språklig fyll, kan virke forstyrrende for leseren. Aktivt lyttende responser, som for eksempel (mhm), ble ekskludert så sant de ikke hadde direkte innvirkning på videre tale. I de tilfeller hvor intervjuer for eksempel sa «åja» og informantene responderte med å utdype utsagnet sitt, så er begge responsene inkludert i transkripsjonen. Med unntak av ovennevnte valg, ble datamaterialet transkribert så ordrett som mulig. Når et lydopptak ble ansett som ferdig transkribert, ble lydopptaket lyttet til på nytt samtidig som det skriftlige materialet ble gjennomgått. Det ble gjort for å kvalitetssikre transkripsjonene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) omtaler transkripsjon som en nødvendighet for å kunne analysere: «Proseduren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse». Det vil nå redegjøres for analyseprosessen.

3.3.2 Tematisk analyse

Både Dalland (2020, s. 248) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 216) fremhever viktigheten av å velge analysemetode tidlig i forskningsprosessen. Begrunnelsen deres er at analysemetoden vil ha innvirkning på utarbeidelsen av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen. I arbeidet med denne masteroppgaven ble valg av analysemetode aktualisert i arbeidet med prosjektskissen, men underveis ble det jevnlig reflektert rundt hvorvidt valgt analysemetode fremdeles ble ansett som den mest hensiktsmessige metoden. Med bakgrunn i at studiens problemstilling og forskningsspørsmål er tiltenkt å finne noen fellestrekk knyttet til hvordan lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom, ble tematisk analyse ansett som den mest gunstige

analysemetoden. Tematisk analyse innebærer å identifisere, analysere og beskrive mønstre i et datamateriale hvor hensikten er å generere temaer som får frem hovedessensen i datamaterialet. (Braun & Clarke, 2006, s. 79, 86). Tematisk analyse ble ansett som hensiktsmessig fordi den la til rette for å få en oversikt over alt datamateriale, fra alle informantene, som omhandlet samme tema (Thagaard, 2018, s. 171). En annen positiv side ved å bruke tematisk analyse, er at det kan bidra til å verne deltakernes anonymitet (Thagaard, 2018, s. 180). I og med at informantenes bidrag ikke blir presentert i sin helhet, vil det være vanskeligere å identifisere og gjenkjenne informantene. Det ble likevel lagt vekt på å vurdere hvorvidt informantenes sitater, som ble inkludert i teksten, inneholdt gjengivelse av spesielle ord og uttrykk som kunne føre til identifikasjon (Thagaard, 2018, s. 180).

En ulempe ved å ta i bruk tematisk analyse er at utsnittene fra datamaterialet blir tatt ut av sin opprinnelige kontekst, dekontekstualisering (Anker, 2020, s. 40; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234; Thagaard, 2018, s. 177). Det kan føre til at utsnitt blir misforstått og tillagt feil mening. Under analyseprosessen har det dermed vært viktig å til stadighet legge den hermeneutiske sirkelen til grunn for arbeidet. Fokuset skiftet dermed mellom å undersøke og analysere helhet og del i datamaterialet. Som beskrevet i 3.3.1 Transkribering ble det tatt notater underveis i intervjuene samt like i etterkant av hvert intervju. Det ble også tatt notater underveis i analyseprosessen av tanker og ideer tilknyttet datamaterialet og analysen. Notatene ble i hovedsak skrevet inn i analysedokumentet og tilknyttet aktuelle koder eller kategorier. Tanker og ideer dukket også opp på når studenten var på tur eller like før hun sovnet. De ble notert på mobiltelefonen og skrevet inn i analysedokumentet da neste arbeidsøkt ble gjennomført. Innenfor Grounded Theory-tradisjonen omtales slike notater som memos (Dalen, 2011, s. 42). Notatene ble hyppig brukt under hele analyseprosessen og bidro blant annet med å motvirke dekontekstualisering samt videreutvikle idéer.

Analyseprosessen

Den første delen av analyseprosessen omhandler datainnsamling og transkribering (Anker, 2020; Braun & Clarke, 2013, s. 173). Dette er beskrevet i kapittel 3.2 og 3.3.1 og vil derfor ikke utdypes mer her. Analyseprosessen i denne studien har tatt utgangspunkt i Grounded Theory hvor induktiv og empirinær koding har blitt brukt (Anker, 2020, s. 77; Dalen, 2011, s. 41; Punch, 2014, s. 180; Thagaard, 2018, s. 153). Datamaterialet har blitt lagt til grunn for utforming av koder og kategoriseringer. Etter at intervjuene var transkribert, ble all teksten fra hvert intervju markert i en egen farge. Dette ble gjort for å enkelt vite hvilke utsagn som tilhørte hvilket intervju når datamaterialet skulle kodes. Kodingen og kategoriseringen ble utført i flere omganger. Til tross for

at det nå vil redegjøres for hovedtrekkene i forløpet til analyseprosessen, er det viktig å påpeke at det ikke var en lineær prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Råkoding, også kalt åpen koding, var det første steget i kodingsprosessen (Dalen, 2011, s. 63; Maxwell, 2013, s. 107; Punch, 2014, s. 180). Tekstprogrammet Word ble brukt for å systematisere kodingen i tabeller, se figur 2. Navnet på koden ble plassert i én kolonne og tilhørende tekstutdrag fra datamaterialet i én kolonne, se figur 2 nedenfor for et eksempel på hvordan det ble gjort for temaet Sikkerhet og risikovurderinger.

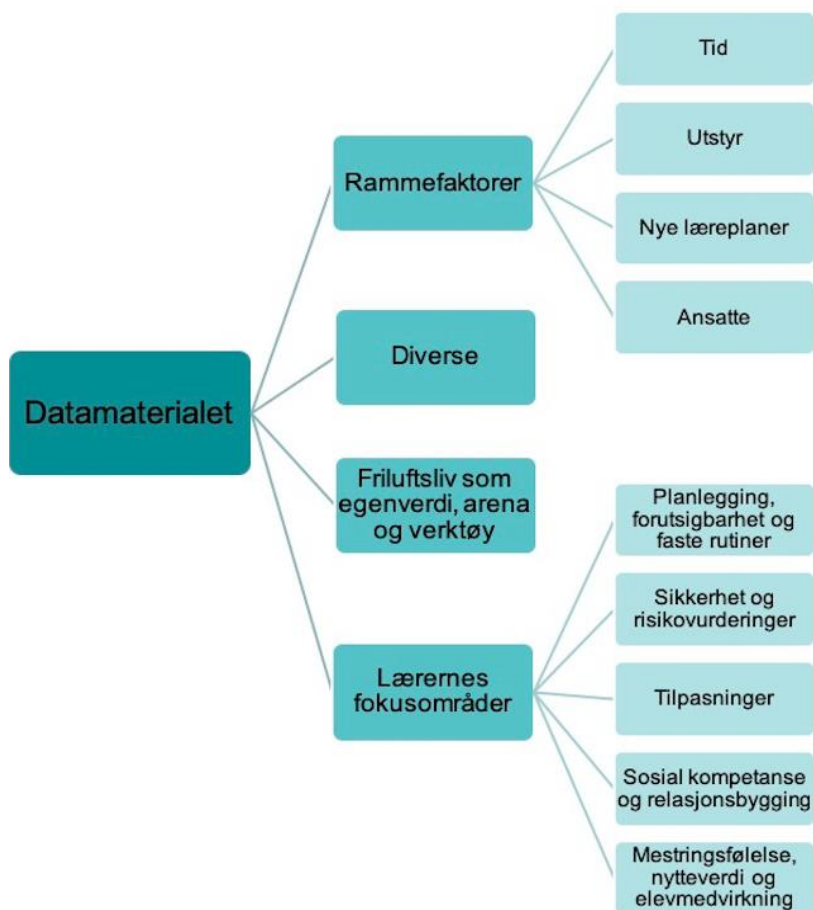
Sikkerhet og risikovurderinger

Alt innelåst	U: Vi har innelåst alt av økser, kniver og drivstoff for eksempel. Alle kniver hos oss er slipt på tuppen slik at de ikke er stikkvåpen. Også har vi til dagsdato ikke hatt noen episoder der noen har blitt alvorlig skadet eller sånne ting, men hvert år har vi alltid en elev som kaster en stein litt for nærme oss eller tar en kniv for å true noen.
Ikke alvorlig skadet	
Opptatt av sikkerhet	L: Vi er veldig opptatt av sikkerhet, for vi ønsker ikke å ha noen skader. Vi ønsker ikke at elevene skal få tulle eller sånt når vi holder på med verken bål eller kniver eller økser. Og det er vi veldig streng på. Hvis vi opplever at en elev ikke tar på alvor sikkerheten, så får de ikke ha kniv. Eller så får de ikke være med på neste tur. Hvis ikke jeg kan stole på deg, så kan jeg ikke ha deg med, for det er så mange andre ting som kan være farlig.
Manglende selvregulering	Ø: Det skjer veldig lite ulykker. Det vi er utsatt for av avvik, er i hovedsak forårsaket av manglende selvregulering hos eleven.

Figur 2: Et utsnitt fra analysen av kategorien Sikkerhet og risikovurderinger.

Koding og kategorisering

I første gjennomgang av datamaterialet ble informantenes eksplisitte uttalelser lagt til grunn for kodingen. I neste omgang ble datamaterialets dypere mening undersøkt og kodet ved å innta en mer tolkende rolle. Underveis i kodingen ble koder med tilsvarende meningsinnhold samlet i ulike kategorier som ble navngitt med bakgrunn i de empirinære kodene (Anker, 2020, s. 77; Thagaard, 2018, s. 154). På denne måten ble det forsøkt å opprette kategorier som var meningsbærende for innholdet i dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230-231). I de tilfellene hvor det var vanskelig å finne en fellesnevner mellom kodene, ble de plassert i en egen kategori som ble omtalt som «diverse». Den ble opprettet for å forhindre at viktig datamateriale skulle gå tapt som følge av at det var utfordrende å finne fellesnevner med andre koder. Figur 3 viser en oversikt over hvordan datamaterialet ble kategorisert.



Figur 3: En oversikt over kategoriseringen av datamaterialet.

Kvalitetssikring av analysen

Datamaterialet og kodene ble igjen gjennomgått for å kvalitetssikre at det var samsvar mellom utsagnene, kodene og kategoriseringene. Jacobsen (2015, s. 246) trekker frem at når enheter fra datamaterialet blir kategorisert, vil det alltid bli påvirket av forskerens skjønn. Dette blir utdypet under 3.5.4 Forskerens rolle. NESH (2021, s. 24) påpeker at det er en vesentlig forskjell mellom faglig fortolkning og misvisende fordreining. For å motvirke misvisende fordreininger har systematisk arbeid og sensitivitet overfor datamaterialet vært to kjerneverdier som har blitt lagt til grunn i analysearbeidet (Tjora, 2021, s. 216). En fare ved kategorisering er at fokuset på kategoriene kan bli så sterkt at interessant og nyttig datamateriale, som ikke kan knyttes til en eksisterende kategori, blir oversett (Miles et al., 2020, s. 80). Når alle koder og kategoriseringer ble ansett som ferdige, ble transkripsjonene gjennomgått enda en gang. Det ble gjort for å forhindre at viktig datamateriale hadde blitt oversett eller glemt. Det ble fokusert på å se bort fra eksisterende koder og kategorier og la problemstillingen samt de to forskningsspørsmålene være førende i jakten på relevante utsagn. Det ble da oppdaget noen utsagn som ikke var inkludert i analyseprosessen, men som ble ansett å ha relevans for studien. Utsagnene ble dermed kodet og lagt til i den kategorien som samsvarte best med utsagnets innhold.

3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Jacobsen (2015, s. 17) minner om at det ikke finnes en perfekt forskningsprosess. Alle forskningsprosjekter innehar svakheter, feil og manglende presisjon. Følgelig er det viktig med en transparent prosess slik at leseren kan ta stilling til studiens troverdighet og kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Silverman, 2014, s. 84; Tjora, 2021, s. 262). Dalland (2020, s. 63) påpeker at et godt forarbeid kombinert med oppmerksomhet i gjennomføringen vil bidra med å luke ut vanlige feil og utfordringer knyttet til å skape et troverdig og valid forskningsprosjekt. Følgelig har det blitt vektlagt å gjøre et grundig forarbeid i tillegg til å sette av tid til kritisk refleksjon underveis i prosessen. Det vil nå redegjøres for ulike aspekter knyttet til studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler påliteligheten til forskning basert på graden av intern logikk og sammenheng (Thagaard, 2018, s. 187; Tjora, 2021, s. 259). Reliabilitet er knyttet til forskningens troverdighet og stabilitet. For å undersøke reliabiliteten til en studie stilles det ofte spørsmål ved hvorvidt resultatene hadde blitt de samme hvis en annen forsker hadde gjennomført studien på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). I dette masterprosjektet har det vært fokus på åpenhet rundt fremgangsmåte, valg og fortolkninger for at studien skal være transparent, og dermed også mer pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Silverman, 2014, s. 84; Tjora, 2021, s. 262). For det første gir det leseren mulighet til å gjøre seg opp en mening om hvorvidt prosjektets metode og resultater er troverdige. For det andre skaper det rom for at andre kan etterprøve resultatene. Samtidig er det viktig å påpeke at i kvalitativ forskning vil forskeren alltid ha en viss grad av påvirkning på datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 303; Creswell & Creswell, 2018, s. 181). Dette belyses nærmere under 3.5.4 Forskerens rolle. For å motvirke vilkårlig subjektivitet i intervjufunnene, har høy reliabilitet blitt vektlagt i denne studien. På den andre siden har det vært viktig å ikke la fokuset på reliabilitet bli så sterkt at det ikke ble rom for kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Hensikten med å foreta et strategisk utvalg basert på forhåndsbestemte inklusjonskriterier, var å få et utvalg med bestemte kunnskaper og erfaringer (Cohen et al., 2018, s. 219; Dalland, 2020, s. 79; Thagaard, 2018, s. 55; Tjora, 2021, s. 145). Inklusjonskriteriene blir presentert i kapittel 3.1.3 for å styrke reliabiliteten. Flere og mer spesifikke inklusjonskriterier kunne styrket reliabiliteten ytterligere, men for å bevare informantenes personvern, ble ikke dette gjort (Tjora, 2021, s. 266).

Et eksempel på en slik avgrensning kunne vært å avgrense et geografisk område informantene måtte tilhøre. Det faktum at skolers hjemmesider, intervjuers sosiale nettverk samt snøballmetoden ble brukt for å rekruttere informanter, bidrar til å svekke reliabiliteten. Utvalget blir da noe tilfeldig og ville trolig ikke blitt likt om en annen forsker skulle replikert studien.

I kvalitative studier ansees forskeren som det viktigste instrumentet, og følgelig vil det være uunngåelig at forskeren påvirker datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 303; Creswell & Creswell, 2018, s. 181). Det er dermed rimelig å anta at utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og analyseprosessen ville sett noe annerledes ut hvis en annen person hadde forsøkt å replikere studien. Det kan likevel se ut til at intervjuer ikke har hatt ødeleggende innvirkning på innsamling av datamaterialet. Intervjuer spurte blant annet informantene hvordan koronapandemien påvirket deres implementering av friluftsliv i spesialundervisningen. Intervjuer antok at implementeringen av friluftsliv hadde økt som følge av at det var allmennkjent at faren for koronasmitte var betydelig mindre utendørs (Folkehelseinstituttet, 2022). En av informantene svarte derimot at friluftsliv ble implementert i mindre grad under koronapandemien, mens de tre andre informantene mente implementeringen var relativt lik under pandemien. Det faktum at informantenes svar var motstridende til intervjuers antakelser, ansees som positivt for studiens reliabilitet. Det tyder på at intervjuer sine antakelser og forforståelse ikke har overstyrt informantenes tanker eller opplevelser. I kapittel 3.5.4 utdypes det om forskerens rolle.

For at leseren skulle hatt mulighet til å selv vurdere både validiteten og reliabiliteten knyttet til analyseprosessen i studien, ville det vært hensiktsmessig å legge ved oversikt over kodene med tilhørende sitater. Dette har derimot ikke blitt gjort på bakgrunn av at informantenes personvern har blitt ansett som viktigere. Det er i tråd med at Tjora (2021, s. 266) hevder etiske hensyn må trumfe hensynet til transparens i studier. Figur 2 viser et utsnitt av analysen for å gi leseren en bedre innsikt i, og forståelse av, hvordan den er gjennomført. Figur 3 viser en oversikt over hvordan datamaterialet ble kategorisert. Figurene er laget og presentert for å bidra til å øke studiens reliabilitet. Et tiltak som kunne økt studiens reliabilitet ytterligere, er at flere forskere kunne transkribert og analysert datamaterialet. På bakgrunn av studiens ressursmessige rammefaktorer, ble det derimot ikke gjort.

3.4.2 Validitet

Validitet kan forklares som en uttalelses riktighet, sannhet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Tjora (2021, s. 260) vektlegger at validitet baserer seg på graden av logisk sammenheng mellom problemstilling, valg av metode og funn. Validering har en svært sentral rolle innen intervjuundersøkelser, og i denne studien har det derfor vært fokus på at validering blir vektlagt i alle ledd i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272).

Ved å utforme en intervjuguide som kunne fungere som en sjekklister for å passe på at alle planlagte temaer ble belyst, bidro det til å øke studiens validitet (Dalland, 2020, s. 83; Krumsvik, 2014, s. 125; Patton, 2015, s. 439). Intervjuguiden bidro til at informantene fokuserte på de samme temaene, og på denne måten ble resultatene mer sammenlignbare. For å sikre god koherens i prosjektet ble innholdet i intervjuguiden utformet på bakgrunn av prosjektets problemstilling (Krumsvik, 2014, s. 125). På denne måten ble også validiteten i studien styrket. Intervjuer hadde derimot ikke egne erfaringer knyttet til studiens problemstilling. Det kan ha ført til at sentrale temaer ikke ble adressert i intervjuguiden og at studiens validitet følgelig ble svekket. Det faktum at intervjuguiden ble testet i et pilotintervju bidro til å styrke validiteten i form av at enkelte spørsmål ble omformulert eller nyansert (Cohen et al., 2018, s. 179; Dalen, 2011, s. 30; Mason, 2018, s. 126; Maxwell, 2013, s. 85; Skilbrei, 2019, s. 132). Validiteten kunne blitt styrket ytterligere ved at det ble gjennomført flere pilotintervjuer og at de ble gjennomført på lærere som oppfylte alle inklusjonskriteriene for studien. Det kunne også med fordel blitt gjennomført flere pilotintervjuer, i etterkant av at spørsmålene i intervjuguiden hadde blitt endret, for å undersøke om endringene ga ønsket effekt. Det svekker validiteten at den endelige intervjuguiden ikke ble testet som pilotintervju (Cohen et al., 2018, s. 179; Dalen, 2011, s. 30; Mason, 2018, s. 126; Maxwell, 2013, s. 85; Skilbrei, 2019, s. 132).

Bruk av semistrukturerte intervju som metode ble ansett som hensiktsmessig, fordi metoden gir rom for å rette opp i eventuelle uklarheter og misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48).

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48; Patton, 2015, s. 465; Thagaard, 2018, s. 95). Under intervjuene ble det vektlagt å bruke de ordene og begrepene som informantene brukte. Under det ene intervjuet brukte informanten begrepet *hjemmeskole*. Intervjuer tolket det som undervisning i hjemmet. Intervjuer brukte deretter *hjemmeskole* som begrep i et spørsmål. Informanten responderte da med å si at vedkommende ikke forsto spørsmålet og om intervjuer kunne utdype. Det viste seg da at informanten brukte *hjemmeskole* for å omtale den skolen som eleven «hørte til». Det at informanten følte seg trygg nok til å si ifra om at vedkommende ikke forsto spørsmålet, bidro til å styrke validiteten av resultatene. Det oppsto ikke tilsvarende store misforståelser, men i enkelte tilfeller hvor informantene nølte med å svare, presiserte eller utdypet intervjuer spørsmålet. Dette

ble derimot ikke gjort hver gang. Noen ganger opplevde intervjuer at informanten nølte fordi vedkommende tenkte uten at nølingen var knyttet til usikkerhet. Hvorvidt intervjuer utdypet og presiserte spørsmål var dermed basert på intervjuers opplevelser og tolkninger. I enkelte tilfeller kan dette ha hatt en negativ innvirkning på validiteten til datamaterialet.

Til tross for at det i kapittel 3.5.4 vil bli argumentert for at studenten har hatt en bevisst naivitet i møte med temaet, er det uunngåelig at studentens forforståelse påvirker studien (Cohen et al., 2018, s. 303; Creswell & Creswell, 2018, s. 181; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48-49). Et viktig tiltak som ble gjort for å øke graden av samsvar mellom det som var tiltenkt å undersøke og det som faktisk ble undersøkt, var å be alle informantene forklare hvordan de forsto begrepet friluftsliv. Disse definisjonene ble viktige i analysearbeidet, og det ble forsøkt å se informantenes utsagn i lys av hvordan de beskrev egne tanker knyttet til friluftsliv. På denne måten ble det forsøkt å motvirke at det var studentens forståelse av friluftsliv som ble førende. I kapittel 3.3.2 ble det beskrevet hvordan det ble vektlagt at problemstillingen og forskningsspørsmålene ble lagt til grunn for analyseprosessen. Dette ble gjort for å øke studiens validitet ved å forhindre at fokuset på koder og kategorier ble så styrende at viktig datamateriale ble oversett eller utelatt.

Direkte sitater blir brukt i denne studien når resultatene presenteres og drøftes. Noe av hensikten ved å ta med direkte sitater fra informantene, er at det gir leseren mulighet til å få et innblikk i noe av empirien uten at det er tolket av forfatteren (Tjora, 2021, s. 265). Når direkte sitater har blitt brukt, har det blitt lagt stor vekt på å undersøke konteksten sitatene blir tatt ut fra. Det har dermed blitt forsøkt å øke validiteten ved å redusere sjansen for at sitatene blir dratt ut av sin kontekst og fremstilt på en feilaktig måte.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet dreier seg om forskningens relevans for andre enheter enn dem som er undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Tjora, 2021, s. 260). Et svært debattert tema er hvorvidt funnene i en intervjustudie er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) blir generaliserbarheten til intervjuforskning ofte diskutert på bakgrunn av antall intervjupersoner. Thagaard (2018, s. 55) påpeker at et selektert utvalg som er valgt på bakgrunn av utvalgte kvaliteter, ikke kan anses som representativt for en populasjon. Hensikten med denne masterstudien er å få innsikt i fire utvalgte læreres implementering av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Informantene ble dermed valgt strategisk basert på forhåndsbestemte kriterier, se kapittel 3.1.3 (Cohen et al., 2018, s. 217-219; Dalland, 2020, s. 79;

Mason, 2018, s. 58; Thagaard, 2018, s. 55; Tjora, 2021, s. 145). Utvalget består av fire personer, og resultatene er verken tiltenkt til, eller egnet for, å generaliseres eller overføres til andre kontekster. Det blir heller ikke hevdet at utvalget på fire lærere er egnet til å representere et gjennomsnitt av den norske lærerpopulasjonen.

De fire informantene jobbet som lærere, og dette ble stilt som et inklusjonskriterie for å sikre at informantene hadde tilstrekkelig kompetanse til å svare på spørsmål knyttet til blant annet læreplanen. Som beskrevet i kapittel 2.2 blir assistenter med manglende kompetanse hyppig brukt i spesialundervisning (Meld. St. 18 (2010–2011), s. 34). Dette gjenspeiles ikke i utvalget i denne studien. I kapittel 2.2 kommer det også frem at det ofte er manglende forventninger til elevene som mottar spesialundervisning (Barneombudet, 2017, s. 5; Haug, 2017, s. 396; Nordahl et al., 2018, s. 7). Informantene i denne studien hadde et stort engasjement for friluftsliv og et ønske om å la elevene ta del i deres begeistring over friluftsliv. Det kan ha ført til at informantene var mer optimistiske og forventningsfulle i forhold til hva elevene kunne mestre sammenlignet med en gjennomsnittlig lærer. Informantene i dette utvalget kan dermed ikke ansees som egnede representanter for mangfoldet av dem som utøver spesialundervisning. De representerer heller ikke en gjennomsnittlig lærers interesse og kunnskap knyttet til friluftsliv.

Det er også relevant å påpeke at studien er gjennomført samtidig som LK20 fremdeles holdt på å implementeres i enkelte fag og klassetrinn. Den formelle implementeringen av LK20 foregår over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2022), men det er en tidkrevende prosess å implementere en ny læreplan (Gress, 1988, gjengitt i Gundem, 1990, s. 116). Det er nærliggende å anta at det i praksis vil foregå endringer som følge av LK20 også etter de tre årene. Som beskrevet i teorikapittelet påvirkes både spesialpedagogikk og friluftsliv av ulike faktorer i samfunnet. Det er dermed viktig å understreke at denne studien gjengir et øyeblikksbilde av fire læreres implementering av friluftsliv. Studiens generaliserbarhet i forhold til ulike tidsepoker ansees for å være lav.

3.5 Etiske betraktninger

Forskningsetikk kan fungere som et verktøy for at forskningen organiseres og utøves forsvarlig (Cohen et al., 2018, s. 115; De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2021, s. 7). I alle former for forskning skal etiske vurderinger stå sentralt gjennom hele prosjektet. Det er en rekke etiske vurderinger som det er viktig å være bevisst på, og ta stilling til, når man skal skrive en masteroppgave. I denne studien har det blitt etterstrebet å la ærlighet, ansvarsbevissthet, samt andre

sider ved etisk forskningsetikk få forrang fremfor forutinntatte holdninger og utenforliggende forhold. I denne delen av oppgaven redegjøres det for noen etiske prinsipper og utfordringer. Det tas utgangspunkt i fire etiske retningslinjer for forskere som Kvale og Brinkmann (2015, s. 110) vektlegger: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

3.5.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at det blir gitt nødvendig informasjon til deltakerne om prosjektets mål og design samt informasjon om potensielle fordeler og ulemper ved å delta (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2021, s. 17; Universitetet i Sørøst-Norge, 2019, s. 4). Det er derimot viktig å påpeke at informasjonen som gis må være forståelig og bli forstått (Befring, 2015, s. 31; Universitetet i Sørøst-Norge, 2019, s. 4). Basert på den gitte informasjonen, kan deltakerne ta et selvstendig valg knyttet til deltagelse (Dalland, 2020, s. 79; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). NESH (2021, s. 17-18) trekker frem at et forskningsetisk samtykke skal være informert, frivillig og utvetydig, samt at det bør være dokumenterbart. I forkant av intervjuene ble det utformet et informasjonsskriv (vedlegg 2) og en samtykkeerklæring (vedlegg 3) til deltakerne. Dokumentene ble utformet i tråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer. Deltakerne fikk tilsendt dokumentene på mail i forkant av intervjuene. Før intervjuene ble gjennomført ble informasjonen gjennomgått, og det ble gitt rom for spørsmål fra informanten. Det ble også innhentet skriftlig samtykke fra deltakerne. I tråd med etiske retningslinjer knyttet til informert samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2021, s. 17; Universitetet i Sørøst-Norge, 2019, s. 4), ble det lagt stor vekt på å informere deltakerne om at deltagelsen var frivillig og at de til enhver tid hadde rett til å trekke seg fra prosjektet.

3.5.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at data som er personidentifiserbar, behandles og oppbevares på en trygg måte slik at anonymiteten ivaretas (Befring, 2015, s. 32; De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2021, s. 15; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Universitetet i Sørøst-Norge, 2019, s. 3). NSD har hatt det formelle ansvaret for at personvernopplysningene i dette forskningsprosjektet har blitt behandlet på en etisk forsvarlig måte, og i overensstemmelse med personvernlovgivningen (vedlegg 4). For å bedre ivareta anonymiteten til informantene, har det for eksempel blitt valgt informanter fra hele Vestland fylke, og ikke bare fra Bergen kommune slik som først planlagt. I etterkant av prosjektet vil datamaterialet bli destruert. Som nevnt i 3.3.1 Transkribering ble

transkripsjonene skrevet på bokmål uavhengig av informantens dialekt. Dette ble gjort for å best mulig ivareta anonymiteten til informantene. I 3.1.3. Utvalg og rekruttering ble det beskrevet hvordan snøballmetoden delvis ble brukt som metodikk for rekruttering. Det var stort fokus på å takke tipserne, men samtidig ble det presisert at intervjuer ønsket å kontakte potensielle informanter selv. Bakgrunnen for dette valget var for det første å sikre at potensielle informanter fikk riktig informasjon om prosjektet helt fra starten. For det andre unngikk en at vedkommende som tippet, fikk informasjon om hvorvidt deltagelse var aktuelt.

3.5.3 Konsekvenser

Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt er også fremholdt som et viktig etisk aspekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107; Tjora, 2021, s. 192; Universitetet i Sørøst-Norge, 2019, s. 3). Befring (2015, s. 33) fastslår at deltagelse i forskning ikke skal være forbundet med risiko. Han vektlegger viktigheten av å innta et forebyggende og konsekvensorientert fokus for å oppnå aktsomhet for deltakerisiko. I denne studien har det blitt vektlagt å reflektere over potensielle konsekvenser for lærerne i prosjektet, skolene de tilhører og yrket de representerer. Gjennom hele masterstudien har det blitt etterstrebet å minimere potensielle negative konsekvenser for deltakerne. Da den ene informanten under intervjuet fortalte at han og hans kollegaer ikke følger retningslinjene om å fylle ut et skjema for risikovurdering i forkant av alle aktiviteter, var intervjuer nøyte med å forhøre seg om vedkommende syntes det var greit at denne informasjonen potensielt ble tatt med i masterstudien.

3.5.4 Forskerens rolle

Forskerens rolle vil ha stor innvirkning på kvaliteten av forskningsresultatene og på etiske beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108; Patton, 2015, s. 33). I og med at forskeren ansees som det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, vil det være uunngåelig at forskeren påvirker datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 303; Creswell & Creswell, 2018, s. 181). Det har ikke vært et mål å unngå denne påvirkningen i prosjektet, men i stedet etterstrebe å forstå omfanget og effekten en slik påvirkning har på datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 303; Maxwell, 2013, s. 125). Det har blitt vektlagt at fremgangsmåte og beslutninger knyttet til forskningsarbeidet skal kommuniseres åpent og transparent. Som forsker har det vært viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse og hvordan den kan påvirke forskerrollen. Under intervjuene var det fokus på å stille åpne spørsmål og at intervjuer ikke skulle legge føringer for deltakernes svar. Intervjueren har som hensikt å lede

informanten inn på konkrete temaer uten å legge føringer for informantens meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Forskerens integritet er avgjørende for at det tas gode etiske beslutninger og for forskningsarbeidets resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I arbeidet med denne masteroppgaven har det dermed vært stor vekt på ærlighet og redelighet, og det har blitt etterstrebet å ikke overfortolke eller tillegge utsagn en ny eller feilaktig mening. Det er i tråd med at Tjora (2021, s. 192) påpeker at det er forskerens ansvar at informantene ikke blir stilt i et dårlig lys.

Dalen (2011, s. 16) og Tjora (2021, s. 279) presenterer både fordeler og ulemper ved at forskeren har en personlig tilknytning til tematikken som studeres. Kvale og Brinkmann (2015, s. 48-49) belyser hvordan intervjuer står i et spenn mellom å være sensitiv og ha forhåndskunnskap samtidig som vedkommende skal ha en bevisst naivitet som fører til åpenhet for nye innfallsvinkler og uventede fenomener. Kvale og Brinkmann (2015, s. 48-49) kaller denne kombinasjonen for kvalifisert naivitet. På mange måter kan det argumenteres for at studenten hadde en kvalifisert naivitet i møte med tematikken i studien. På den ene siden har studentens store interesse for friluftsliv ført til teoretisk og praktisk kunnskap. Tidligere jobberfaringer har også gitt henne kjennskap og kunnskap om et vidt spekter av ungdommer som har mottatt spesialundervisning. På den andre siden har hun ikke jobbet innen skoleverket. Studenten kom dermed med en nysgjerrighet, åpenhet og bevisst naivitet i forhold til hvordan lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom.

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultater fra intervjustudien. Formålet med intervjuene var å undersøke studiens problemstilling: «Hvordan implementerer lærere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» Hensikten med dette kapittelet er å belyse problemstillingen ut i fra datamaterialet som ble samlet inn gjennom de fire intervjuene. Gjennom en kombinasjon av forfatterens analyser og direkte sitater fra informantene, kan leseren få et innblikk i informantenes tanker, holdninger og erfaringer knyttet til problemstillingen. Kapittelet starter med en presentasjon av informantene. Det belyses videre hvordan informantene vektlegger friluftslivets egenverdi samtidig som at de også anser friluftsliv som en arena og et verktøy for læring. I fortsettelsen redegjøres det for resultatene knyttet til forskningsspørsmål nummer én: «Hva vektlegger lærere når de implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» Deretter presenteres resultatene tilknyttet forskningsspørsmål nummer to: «Hvordan påvirker ulike rammefaktorer implementeringen av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» Kombinasjonen av de ulike delkapitlene bidrar til å besvare studiens problemstilling.

4.1 Presentasjon av informantene

I dette delkapittelet vil de fire informantene presenteres kort. For å bevare anonymiteten til informantene presenteres de med fiktive navn. **Øystein** jobber som lærer på en videregående skole. Han har videreutdanning i spesialpedagogikk og cirka 30 års arbeidserfaring med spesialpedagogikk. **Åge** jobber på en videregående skole hvor han snart har jobbet i 10 år. Han har en helse- og sosialfaglig bachelorgrad. Han har senere tatt en praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) som kvalifiserer ham til å jobbe som lærer. Han er kontaktlærer for en noe spesiell klasse hvor målet er at elevene skal tilegne seg tilstrekkelig med sosial kompetanse til å kunne delta i ordinære klasser innen ulike yrkesfag. **Ulrik** jobber på en alternativ opplæringsarena hvor ungdomsskoleelever kommer én dag per uke som et supplement til de fire dagene hvor de går på en ordinær ungdomsskole. Ulrik har en master i spesialpedagogikk. Han har snart jobbet ti år på sin nåværende arbeidsplass. **Linda** er lærer på en ungdomsskole for en ordinær klasse. Hun både har, og har hatt, elever med IOP som får spesialundervisning i ett eller flere fag. Linda er glad i å trekke inn friluftsliv i alle fag, og hun underviser i tillegg i valgfaget friluftsliv. Hun har i overkant av 10 års arbeidserfaring i læreryrket.

4.2 Friluftsliv som egenverdi, arena og verktøy

Informantene beskriver på ulikt vis hvordan de vektlegger friluftslivets egenverdi samtidig som at de også bruker friluftsliv som en arena og et verktøy for å bidra til elevenes utvikling og læring. Øystein forklarer at friluftsliv og naturen fungerer som en arena og en ramme for den sosiale treningen til elevene. Til tross for at skolehverdagen i hovedsak foregår ute, er det ikke alltid at friluftsliv er i fokus. Åge trekker frem at de har fokus på at elevene skal kunne nyte naturen, men at de samtidig trekker inn ulike fag. Han eksemplifiserer det blant annet slik: «Sånn at fisker vi, så er vi inne i [fisken] og ser hva som er i fisken og ser hva de ulike tingene er.» Ulrik forteller at hvis de har en elev med dysleksi som er så lei av ord og bøker at vedkommende nekter å nærme seg det, legger de til rette for at eleven skal få gode opplevelser knyttet til ord og tekst gjennom ulike friluftslivsaktiviteter. For eksempel lager de ulike skilt ute. «Og så håper vi å bygge den broen fra at de mestrer noe praktisk til at de kan mestre noe teoretisk». Linda forklarer at hun bruker friluftsliv i undervisningen både for at elevene skal oppleve friluftslivets egenverdi, men også som et middel for å oppnå mål. Hun trekker frem at naturen gjør det lettere å legge opp til praktisk undervisning. «Du har litt bedre boltreplass og du kan bruke naturen og alle de muligheter som den byr på. Så det gjelder egentlig bare å være så kreativ som mulig.» Lærerne forteller at i noen tilfeller har elevenes individuelle opplæringsplan mål som er direkte knyttet til friluftsliv som for eksempel å kunne lage bål, sanke ved eller tilberede mat ute. Ifølge informantene er det derimot mest vanlig at friluftsliv implementeres for at elevene skal oppnå mål i den overordnede delen av læreplanverket. I tillegg brukes friluftsliv ofte for at elevene skal oppnå mål i den individuelle opplæringsplanen som ikke er direkte knyttet til friluftsliv.

4.3 Lærernes fokusområder

I dette delkapittelet presenteres fem ulike fokusområder som ble hyppig trukket frem da lærerne forklarte hvordan de implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom: 1) Sikkerhet og risikovurderinger, 2) planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner, 3) tilpasninger, 4) sosial kompetanse og relasjonsbygging og 5) mestringsfølelse, nytteverdi og elevmedvirkning. Delkapittelet bidrar dermed med å besvare det første forskningsspørsmålet: «Hva vektlegger lærere når de implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?»

4.3.1 Sikkerhet og risikovurderinger

Det er gjennomgående hos informantene at sikkerhet og risikovurderinger har en sentral rolle i møte med implementering av friluftsliv i undervisningen. Ivaretagelse av både ansatte og elevers sikkerhet står helt sentralt. I begynnelsen av semesteret bruker de mye tid på å snakke med elevene om hvordan utstyr og verktøy skal håndteres. Utstyr som økser, kniver, drivstoff og fyrstikker er innelåst når det ligger lagret på skolene, og elevene får kun tilgang til slikt utstyr når de trenger det. Elevene blir forklart at de må vise at de håndterer utstyr og verktøy på en trygg og fornuftig måte for å få bruke det. Linda beskriver det slik: «Vi er veldig tydelige med dem. Hva er det som er forventningene. At de vet hva de skal forholde seg til og konsekvenser, men det er ikke slik at vi går rundt og truer dem.» Linda er også opptatt av at hun og kollegaene må gjennomføre uttalte konsekvenser og ikke komme med tomme trusler. Linda forklarer videre «For det er så mange andre ting vi må være obs på, så hvis ikke de følger de reglene som vi setter, så øker det risikoen for at det er noe som skjer.» Ulrik trekker frem at de blant annet bruker nyhetsbildet til å belyse ulike sikkerhetsaspekt som de går gjennom med elevene. På morgensamlingene samtaler de om hendelser som nylig har hendt i samfunnet. På denne måten får elevene hjelp til å prosessere tanker, refleksjoner og følelser knyttet til hendelsene. Samtidig brukes anledningen ofte til å aktualisere viktig kunnskap. Hvis det for eksempel har vært en klatreulykke eller noen som har druknet, gjennomgår de sikkerhetsrutiner og risikovurderinger som er nyttige for elevene å kunne hvis de befinner seg i en tilsvarende situasjon.

Det blir påpekt at det er viktig å knytte risikovurderingene opp mot elevgruppens væremåte. Ulrik forklarer at når han har elevgrupper som søker fart og spenning, må han være ekstra varsom og observant i forhold til sikkerhetstiltak. «Jeg kan ikke legge fra meg fyrstikker i et rom med dem, da ja. Det er litt sånn da skal de sjekke om de kan tenne fyr på gardinene.» Ulrik forklarer også hvordan elevene sitter litt i garderoben før de går inn og har morgensamling. Det gir lærerne muligheten til å se an stemningen i elevgruppen og potensielt oppdage hvis enkelte elever har en dårlig dag. Denne informasjonen er svært nyttig i møte med sikkerheten i skoledagen. Ulrik beskriver det slik: “Og så er det også litt at du må jo alltid se an formen til elevene også, altså hvis det kommer en elev som har en skikkelig dårlig dag og er sint, så blir han ikke med ut i skogen og hogger med øks”.

I forbindelse med sikkerhetstiltak trekker to av informantene frem de ansatte sin kompetanse om friluftsliv og ulike aktiviteter som sentral for å overholde god sikkerhet. Klatrekurs, kajakkurs, livredningskurs og båtførerkurs trekkes blant annet frem som aktuelle kurs som kan bidra til økt

kompetanse hos lærerne og følgelig også økt sikkerhet. Under forskningsintervjuene kommer det frem at lærerne sjeldent opplever alvorlige ulykker i forbindelse med friluftsliv i undervisningen. Lærerne forteller at det hender at en elev kutter seg i fingren eller får et brannså. Øystein trekker derimot frem at

det skjer veldig lite ulykker. Det vi er utsatt for av avvik, er i hovedsak forårsaket av manglende selvregulering hos eleven. Som for eksempel en stol som flyr gjennom rommet eller en skalling. Det har vi helt jevnlig. Vi har kloring, spyting og sparking helt jevnlig.

Ulrik trekker frem at de har slipt knivene på tuppen slik at de ikke kan brukes som stikkvåpen. Til tross for at lærerne gjør en rekke sikkerhetstiltak for å unngå ulykker, vil ikke risikoen for ulykker opphøre. Åge belyser denne kompleksiteten: «Ja, men det er det som er så vanskelig, for alt er jo et potensielt våpen, ikke sant? Hva kan du ta med som ikke kan brukes hvis en elev blir skikkelig sint? Veldig vanskelig. En stokk, en stein.»

Øystein forteller at han opplever at en del av sikkerhetstiltakene som han og kollegaene er pålagt å følge, virker hemmende for implementering av friluftsliv i undervisningen. Blant annet trekker han frem at de er pålagt å fylle ut et risikoskjema knyttet til utflukter og aktiviteter de skal på. I og med at skolehverdagen deres er fylt av utflukter og aktiviteter, krever det mye tid å til stadighet skulle fylle ut slike skjema. Han forklarer også at det kan være utfordrende å kombinere de strenge kravene til utfylling av risikoskjema med det spontane ved friluftsliv. Til tross for at de har fokus på å gi elevene forutsigbarhet, hender det at de for eksempel går bort til et vann uten at det var planlagt på forhånd. Øystein og kollegaene kommer da i et dilemma om de skal følge reglene slavisk eller gå bortom vannet til tross for at de ikke har fylt ut et risikoskjema for dette. Han innrømmer at han og kollegaene ikke alltid lar kravet om å fylle ut risikoskjema begrense hva de gjør sammen med elevene. Øystein påpeker at reglene ikke alltid gagnar elevene. «Ja, det er på en måte ikke alltid til barnets beste. Så der må vi av og til være fagfolk altså, med hjertet på rett sted.» Han presiserer derimot at «men det er jo viktig at vi ivaretar det som er innholdet på det skjemaet da.»

4.3.2 Planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner

Planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner er tre begreper som blir hyppig trukket frem under de fire intervjuene. Åge forteller at mange av elevene kan ukeplanen «i hodet». Til tross for dette forklarer han hvordan han nesten daglig er i kontakt med et par elever via telefonen. De ringer eller sender melding for å få en bekreftelse på hva de skal neste dag. Åges eksempel belyser behovet

enkelte elever har for forutsigbarhet. Linda trekker derimot frem at hun opplever at elever som har stort behov for forutsigbarhet, takler spontane hendelser bedre ute enn inne. Øystein, Ulrik og Åge tilbringer mesteparten av dagen ute sammen med elevene. Alle tre trekker frem viktigheten av å starte dagen med en form for morgensamling. Innholdet og varigheten på morgensamlingene er noe ulikt hos de tre lærerne, men tanken bak er den samme. Hovedhensikten er å skape forutsigbarhet for elevene og ha en arena hvor en kan samtale om aktuelle temaer og gi beskjeder. Både Åge og Ulrik har også en form for oppsummering på slutten av dagen. Lærerne opplever at disse oppsummeringene er svært nyttige for elevene. Det blir gitt rom for å reflektere rundt hva som har vært bra med dagen og hva som kunne blitt gjort annerledes. Hvis det har oppstått noen uønskede hendelser i løpet av dagen, gir samlingene rom for å løse opp i dem. Lærerne er også opptatt av å benytte anledningen til å skryte av elevene. Informantene trekker også frem at tydelige rammer og et godt planlagt opplegg er viktig for å unngå konflikter mellom elevene.

Flere av informantene trekker frem at de i stor grad følger naturens sesonger når de planlegger ulike friluftaktiviteter. Ulrik forteller at de høster sopp, plukker bær og sanker epler om høsten. Om vinteren hugger de ved, aker og går på ski, og utover våren sår de grønnsaker. Ulrik forklarer at dette gjør at elevene naturlig lærer om de ulike sesongene i naturen.

4.3.3 Tilpasninger

Til tross for at planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner blir vektlagt som sentrale faktorer i implementeringen av friluftsliv i spesialundervisningen, blir tilpasninger også trukket frem som et kjerneelement. Informantene trekker frem hvordan det å ta hensyn til og gjøre ulike tilpasninger i forhold til elevene er viktig. Ulrik forteller at hos dem blir gruppesammensetningen nøye planlagt. De har ulike avdelinger, så enkelte ganger hender det at de flytter litt på elevene. Han forklarer at de har fokus på en viss grad av likhetstrekk blant elevene:

Hvis jeg skal komme med eksempel, så putter vi ikke mobbere og mobbeoffer i samme gruppe. Vi bygger ofte grupper som er sånn autisme, angst og depresjon i en gruppe for eksempel. Som er litt sarte. Og mer ADHD, fult, fart og spenning i en gruppe. For liksom lettere gi et tilbud som passer en hel gruppe.

Ulrik forklarer at de jevnlig får inn elever hvor det viser seg at skolen og lærerne rundt eleven er utbredte. Lærerne og skolen anser det alternative opplegget som Ulriks arbeidsplass tilbyr, som et pauserom for dem. Ulrik forteller at elevene hos dem har svært spesifikke og varierte behov, og at det går med mye tid til å skreddersy undervisningen. Til tross for at Ulrik forteller at 95% av

elevene hos dem trives svært godt, påpeker han at det ikke er alle elevene som får et positivt utbytte av at friluftsliv har en så sentral rolle i undervisningen deres.

For noen elever som kanskje sliter med angst eller har andre ting, så kan det å komme hit der du må være mye ute i skogen, kanskje det blir for taktilt for de rett og slett. Det blir for vått eller kaldt, eller.

Han trekker også frem at undervisningen deres, som har stort innslag av friluftsliv, kan bli for uoversiktlig og føre til for mye uro for enkelte. Samtidig trekker flere av informantene frem at de opplever at mange av elevene blir tryggere og mer komfortable ute.

Åge forteller at de begynte å bruke friluftsliv mer i undervisningen da skolen fikk elever som ga uttrykk for at de var lei av vanlig klasseromsundervisning: «Vi fikk en sånn gjeng som var lei av å sitte i klasserommet, så vi måtte finne på noe, men vi hadde ikke noe opplegg, så bare begynte vi å bygge en gapahuk, og så bare ballet det på seg.» Videre forteller han at

grunntanken var jo litt at hvis de skal lære noe, hvis de skal være mottakelige for å lære noe, så må de trives og ha det kjekt. Og disse gjorde jo ikke det i et klasserom, men hvis du ga dem en øks, en sag og sa "gå løs her", så ja.

4.3.4 Sosial kompetanse og relasjonsbygging

Det er stor enighet blant informantene om at de implementerer friluftsliv i spesialundervisningen for å utvide elevenes relasjonskompetanse og relasjonsbygging. Linda belyser dette blant annet ved å si at friluftsliv blir brukt som «relasjonsbygging mellom oss og dem, de får treffe oss i en annen setting enn her på skolen der vi har en litt annen rolle enn vi trenger å ha ute.» Åge forteller hvordan han tidligere hadde noen elever som hadde store utfordringer med å skulle være del av en klasse. Ved hjelp av ulike friluftslivsaktiviteter fikk elevene lære seg sosial kompetanse ved å øve med hverandre og lærerne. Etter hvert som elevene utviklet sine sosiale ferdigheter, fikk de delta i ordinære klasser innen ulike yrkesfag. Linda trekker frem at en del elever som mottar spesialundervisning, har negative erfaringer med skole, undervisning og relasjonsbygging med medelever og lærere. Når det kommer nye elever til skolen som har behov for spesialundervisning, har Linda derfor et ekstra fokus på å trekke inn friluftslivsaktiviteter som et relasjonsskapende middel. Hun fokuserer på gode opplevelser med elevene og det å kunne le sammen, men samtidig trekker hun frem viktigheten av tydelige rammer. Både Linda og Ulrik påpeker hvordan buldring og klatring er ypperlige aktiviteter for relasjonsbygging. Ulrik beskriver det slik «Altså klatring funker veldig godt. Hvorfor gjør det det? Kanskje fordi det både er adrenalin, men også fordi vi bygger et bånd gjennom det tauet liksom.» Linda trekker frem viktigheten av å delta på de samme aktivitetene

som elevene, og på lik linje som dem. Hun forteller at hun prøver å utforske og diskutere ulike problemstillinger med elevene. «Ok, her var et vanskelig parti, hva tenker du? Hva skal vi gjøre for å komme forbi den kneiken der?»

Informantene belyser derimot på ulikt vis at det ikke kreves omfattende aktiviteter for å lykkes med relasjonsbygging gjennom å implementere friluftsliv. Øystein forteller hvordan han opplever at det å samles rundt et bål kan skape fellesskapsfølelse: «Det skjer noe sosialt der. Man trenger gjerne ikke snakke så mye med hverandre. En kan på en måte se i bålet og oppleve et fellesskap likevel.» Øystein trekker også frem hvordan elevenes interaksjon med dyr gir dem nyttige erfaringer og kunnskap. Han opplever at elevene tar med seg lærdom fra samspillet med dyr, og at elevene har nytte av dette i møte med andre mennesker. Linda belyser muligheten til relasjonsbygging med elevene over et måltid i naturen. Hun påpeker viktigheten av å by på seg selv, sitte sammen med elevene og snakke med dem om det som opptar dem.

Snakke med dem som om vi er vanlige folk, for det tror de ikke alltid. By litt på seg selv og ikke være sånn at jeg er lærer så jeg holder meg litt her borte, men være i lag med dem og prate med dem.

Åge forteller at

mange av disse turene har jo samarbeidsfokus, det er en så viktig bit. Du vil alltid være avhengig av å kunne samarbeide. Er det en sekk med ved for eksempel, som skal bæres inn en plass, så klarer du det ikke alene. Da må man dele på det eller bære den sammen.

Åge trekker også frem hvordan det at det er en svaksynt elev i klassen har ført til at elevene har sett verdien av at man må utnytte hverandres styrker. Medelevene har brukt sitt velfungerende syn til å observere hindringer og varsle om dem. Ulrik forteller at de årlig har en skoledag hvor de leker Robinson. Elevene blir satt av på en øy hvor de skal klare seg selv resten av skoledagen. De får utdelt tre fyrstikker for å lage bål og ingredienser til å lage mat på bålet. Elevene er dermed helt avhengig av å samarbeide om de skal klare å lage bål og mat. I forkant av denne dagen har lærerne brukt mye tid på å forberede elevene og gi dem grundige innføringer i hvordan lage bål og lignende.

Informantene trekker frem hvordan felles opplevelser skaper grobunn for relasjoner. Linda forklarer at for å hjelpe elevene å skape nye relasjoner, setter hun noen ganger sammen grupper på tvers av hvem som vanligvis omgås hverandre. Deretter gir hun gruppene en oppgave tilknyttet friluftsliv som de skal løse. Oppgavene blir ofte presentert som en konkurranse for å vekke elevenes engasjement. Hun forklarer at når elevene får velge grupper selv, går de oftest sammen med de som de pleier å omgås. Når hun derimot setter sammen grupper på tvers av hvem som omgås hverandre,

får hun stort sett gode tilbakemeldinger fra elevene. Det pleier ikke å resultere i nye bestevenner, men Linda ser at gruppeinndelingen gjør det lettere for elevene å senere ta kontakt med medelever som de vanligvis ikke omgås.

4.3.5 Mestringsfølelse, nytteverdi og elevmedvirkning

Under intervjuene beskriver informantene på ulikt vis at en viktig grunn til at de implementerer friluftsliv i spesialundervisningen, er for at elevene skal oppleve mestring. Linda mener at «friluftsliv åpner for at alle kan mestre.» Det er gjennomgående at informantene forklarer at en stor andel av ungdommene som deltar i spesialundervisning, har et negativt forhold til skole og en manglende opplevelse av mestring. Åge forteller at han jevnlig har elever som selv setter ord på at de ikke kan huske å ha mottatt ros. Flere av informantene understreker viktigheten av å gi elevene ros og påpeke når de gjør noe bra. Åge forklarer at det er lett for å glemme dette og tenke at elevene forstår når de gjør noe bra, men han har erfart at det ofte ikke er tilfelle. Informantene vektlegger at aktivitetene og oppgavene som gis skal være meningsfulle, forståelige og håndterbare. Blant annet har informantene bygget plattinger, gapahuker, bålhytter og pizzaovn sammen med elevene. Alt blir hyppig brukt av elevene, og noe er også disponibelt for lokalmiljøet. Flaggermus-, mår- og fuglekasser har blitt bygget for å gjøre vinteren enklere for dyrene. En av informantene har sammen med elevene hentet små fisk fra et vann og overført til et annet vann hvor det var minimalt med fisk. Da fiskene hadde vokst seg store i det nye vannet, fikk elevene fange noen av dem for så å tilberede dem som mat. På denne måten får elevene arbeide med prosjekter som de ser nytten av, samtidig som at elevene får et vidt læringsutbytte knyttet til bærekraft, dyreliv, snekkerferdigheter og mye mer. Åge forteller at flere av elevene reiser til skolen i helgene. Det er flere grunner til dette. Noen tar med seg familie eller andre for å vise hva de har bygget eller laget til ute. Andre har dratt opp for å se til det de har bygget, for så å komme på mandagen og informere om hva som trenger vedlikehold og reparasjoner. Atter andre drar til skolen i helgene fordi de opplever det som en trygg og stabil plass. Åge forklarer at flere av elevene føler seg på hjemmebane når de får oppholde seg i området hvor de har bygget gapahuker og forskjellig.

Det er relativt sprikende hva lærerne tenker om elevmedvirkning. Åge og Linda sine tanker representerer de to ytterpunktene i datamaterialet. Åge påpeker at en del av elevene som starter hos han har vært vant til å være «sjef» og har styrt skolehverdagen selv. Han forklarer at dette ikke blir akseptert hos dem. Elevene kan komme med innspill på turer de ønsker å gå og liknende, men når planen for dagen er lagt, så må elevene følge den. I tillegg til elevenes behov for forutsigbarhet, har Åge også en annen intensjon med å følge dagsplanen nøye. Målet for elevene hans er å komme seg

ut i lære og få en jobb. Det er dermed viktig at skolehverdagen tar sikte på å forberede elevene til arbeidslivet. Åge påpeker at arbeidslivet ikke alltid gir rom for å velge aktiviteter ut ifra hva som er gøy eller spennende. Samtidig er Åge opptatt av at elevene skal trives:

Vi har jo veldig fokus på trivsel. Det er elever som har hatt vanskelig skolegang i mange år, så trivsel er kjempeviktig for at det skal være en trygg og god plass å komme til og en plass de vil være. [...] Men samtidig skal det ikke bare være gøy, det skal være noe, du skal utvikle deg.

Linda har en relativt annen tilnærming til elevmedvirkning. Hun trekker frem at hun er opptatt av å ha et variert undervisningsopplegg som *fanger* elevene. Hun forteller at etter at den nye læreplanen kom, har skolen hun jobber på, valgt å ha elevmedvirkning som et satsningsområde. Linda trekker frem at de ofte har idémyldring i klassen når de skal starte med et nytt tema. Elevene får komme med innspill knyttet til arbeidsmåter, målsettinger og vurderingskriterier. I noen tilfeller blir det en demokratisk prosess, andre ganger tillegges enkelte elevers innspill mest vekt, og atter andre ganger får elevene foreta individuelle valg. Linda understreker derimot at hun ikke gir elevene frie tøyler, men at hun gir elevene rammer som de kan medvirke innenfor. Hun forklarer at hun opplever at elevene blir mer engasjerte av å få være med å bestemme. Engasjementet resulterer som regel i økt lærelyst. Linda jobber mye med at elevene skal lære hvilke læringsstrategier som passer for dem. Dermed mener Linda at elevene må få rom til å prøve ulike metoder og bruke de metodene som fungerer. Elevene til Linda er med andre ord med på å påvirke implementeringen av friluftsliv i spesialundervisningen når det kommer til hyppighet, arbeidsmåter, målsettinger og vurderinger. Åge tar i større grad disse beslutningene selv, men han tar imot enkelte innspill fra elevene.

4.4 Rammefaktorer

Informantene trakk frem en rekke rammefaktorer som kan hemme og fremme implementeringen av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. I dette delkapittelet presenteres de fire rammefaktorene som ble mest omtalt: Tid, utstyr, nye læreplaner og ansatte. Delkapittelet bidrar med å svare på forskningsspørsmål nummer to: «Hvordan påvirker ulike rammefaktorer implementeringen av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?»

4.4.1 Tid

Tid ble på ulikt vis trukket frem som en rammefaktor som kan ha innvirkning på implementering av friluftsliv i undervisningen. For det første ble det presentert eksempler på viktigheten av å gi elevene tid under ulike aktiviteter. Tid til å utforske, prøve og feile. Åge forklarer at det til tider kan være utfordrende å skulle gi elevene tilstrekkelig med tid til at de kan jobbe i sitt tempo. Enkelte elever har en treg fremdrift, og da kan det være fristende å gripe inn. «De får jobbe. Det er en kunst. For det kan være veldig rolig fremdrift i et prosjekt, men vi har tid.» Øystein forteller om en elev som har gått på skolen i halvannet år. Eleven tørr fremdeles ikke å gå ned i båten, men de fortsetter å øve i håp om at eleven én dag får det til. Nylig gikk eleven for første gang alene inn i taxien hjem. Øystein forklarer at han tror dette fremskrittet skyldes at eleven har fått tid og rom til å utforske, og eleven har fått se at døren ikke blir lukket og låst med én gang vedkommende setter seg inn. Øystein forklarer at når de øver på at eleven skal gå ned i båten, er det viktig at eleven får gjøre det i sitt tempo, og at båten for eksempel ikke må legge fra kai med det samme eleven mestrer å komme om bord.

For det andre blir det trukket frem at det å implementere friluftsliv i undervisningen krever mer planleggingstid enn vanlig klasseromsundervisning. Linda forteller at hun og kollegaene har en vits knyttet til implementering av friluftsliv i undervisningen: «Det tar 3 timer å lage et opplegg, og så tar det 45 minutter å gjennomføre det.» Hun forklarer videre at «så gjør du det innimellom, men du kan ikke holde på med det hele tiden. Men litt sånn krydder innimellom, så er det veldig kjekt.» Et tredje aspekt som blir trukket frem i forhold til tid, er tiden det vil ta før en får hjelp. Hvis en elev utagerer på skolen, så kan læreren relativt raskt tilkalle kollegaer og få bistand ved behov. Hvis klassen derimot oppholder seg et stykke fra skolen for å utforske en skog eller et vann, så vil det ta betydelig lengre tid før en kan forvente å motta hjelp. For det fjerde blir det trukket frem at mangelen på utstyr kan føre til mye venting. Det kan både gjøre det utfordrende å rekke det man ønsker innenfor skoledagens fastsatte tidsrammer, men ventingen kan også føre til uro og uoverensstemmelser blant elevene. Viktigheten av å sysselsette elevene og tilby et alternativt opplegg til dem som venter, blir presentert som en viktig nøkkel for å motvirke konflikter.

En interessant forskjell som fremkommer i datamaterialet, er at Linda beskriver implementering av friluftsliv i spesialundervisningen som «krydder i hverdagen». For Linda er det et overskuddsprosjekt, men for Ulrik, Øystein og Åge er spesialundervisningen nærmest bygget på, eller sentrert rundt, friluftsliv. Dette kom blant annet frem da informantene ble spurt hvordan koronasituasjonen påvirket implementering av friluftsliv i spesialundervisningen. Linda forklarte at overskuddet og tiden hennes hadde gått med til koronarestriksjoner, og at hun følgelig ikke hadde

kapasitet til å implementere friluftsliv i spesialundervisningen, til tross for at hun ønsket det. Ulrik, Øystein og Åge sin spesialundervisning bygger i større grad på friluftsliv, og store deler av skoledagene foregår i naturen. På spørsmål om hvordan koronapandemien påvirket deres implementering av friluftsliv, svarte de at den ikke hadde påvirket i noe særlig grad. De hadde hatt like mye friluftsliv i undervisningen som de pleide.

4.4.2 Utstyr

Informantene forteller at tilgang på utstyr er en sentral rammefaktor for implementering av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Lærernes opplevelser knyttet til innkjøp av utstyr er noe ulik. Det er derimot gjennomgående at det har vært en tidkrevende prosess å skulle opparbeide seg en god utstyrskasse. Ulrik forteller at de har fått tak i utstyr på ulikt vis. For det første har de fått en del utstyr fra foreldre som har hatt elever på skolen. For det andre har de fått til en ordning hvor elevene jobber med å hogge ved som selges. Inntektene blir brukt til å kjøpe inn utstyr. Mye av utstyret kjøpes brukt, og på den måten sparer de penger samtidig som det er mer bærekraftig. Ulrik påpeker derimot at hvis det er mange ulike klasser som skal dele på utstyret, så vil det være viktig å gi en ansatt et særskilt ansvar for å holde orden på utstyret. Han påpeker også at det vil være hensiktsmessig at utstyret ligger innelåst når det ikke er i bruk.

Øystein trekker frem at han synes at prosessen for å få kjøpt enkelt utstyr til noen hundrelapper, krever i overkant mye ventetid og involvering av mange ledd. Han trekker frem at han skulle ønske det kunne bli opprettet en «tillitspott». Videre forklarer han at han ser for seg en tillitspott på cirka 10 000 kr i året som lærerne fritt kan disponere til utstyr og andre kostnader som de anser som nyttige for undervisningen. Han trekker frem at de for eksempel ønsker seg et vaffeljern som kan brukes på bål, og at en tillitspott ville vært hensiktsmessig i et slikt tilfelle. Det ville spart både lærerne og øvrig administrasjon for tid og krefter. Han forklarer at flere av elevene som kommer til dem, har papirer på at det kan bygges et tilrettelagt rom for dem med øremerkede midler. Øystein påpeker at en av hovedintensjonen med undervisningen er at elevene skal lære seg sosial kompetanse gjennom samspill med medelevene. Øystein og kollegaene anser naturen som et egnet *klasserom* for å oppnå dette. Rommene blir dermed ikke bygget og pengene uteblir. I det store bildet kan det da oppleves frustrerende som lærer å ikke få tilstrekkelig tillitt til å kunne ta beslutninger knyttet til små investeringer som læreren anser som formålstjenlige for undervisningen.

Linda forteller at de over tid har samlet seg opp litt utstyr. I motsetning til Øystein opplever Linda at det er relativt lett å be om å få kjøpe inn utstyr. Hun forklarer at hun bare trenger å snakke med rektor og si hva hun ønsker å kjøpe. Til tross for at «søknadsprosessen» er lett, er det ikke alltid svaret er ja. Ifølge Linda er det rom for å kjøpe inn litt utstyr i begynnelsen av året, men det gjelder å planlegge godt, for mot slutten av året er det som regel ikke penger tilgjengelig. Linda forklarer at hun ofte tar med utstyr og ved hjemmefra. Hun uttrykker samtidig at hun har forståelse for at kollegaer har andre tanker rundt dette, og at enkelte mener skolen skal stå for alt av utstyr. Linda forteller at hun derimot velger å fokusere på hva som kan gjøre opplevelsen rikere for henne og elevene. Hun påpeker også at det er forskjell på hvor ofte de får gjennomslag for å kjøpe utstyr som trengs for å nå kompetansemål sammenlignet med utstyr som «bare» er kjekt og nyttig å ha. Til tross for at hun uttrykker forståelse for de økonomiske prioriteringene, skulle hun ønske at lærerne hadde hatt større økonomisk handlingsrom. «For det er jo så masse gøy som går an å gjøre som er positivt for elevene og som er en del av den dannelsesprosessen de er i, selv om det ikke står læreplanfestet.»

4.4.3 Nye læreplaner

Informantene forholder seg til ulike læreplaner som følge av at de er tilknyttet ulike klassetrinn. Linda og Ulrik jobber på ungdomsskolen, mens Åge og Øystein jobber på videregående skole. Det er også viktig å påpeke at elevene til Åge, Øystein og Ulrik stort sett bare jobber mot enkelte mål fra læreplanene. Linda sine elever, som mottar spesialundervisning, har et større spenn. Enkelte følger kompetansemål tilknyttet Kunnskapsløftet, men får tilpasset undervisningsmetoder og ekstra oppfølging. Andre har derimot behov for deltagelsesbaserte læringsmål som tar utgangspunkt i deres læreforutsetninger. Målene fremkommer i elevens IOP. Alle informantene uttrykker at de opplever at de nye læreplanene på ulikt vis er et positivt bidrag i forhold til implementering av friluftsliv i spesialundervisningen. Ulrik opplever at den nye læreplanen i større grad har fokus på hele mennesket. Han begrunner oppfattelsen sin med at den nye læreplanen vektlegger sosiale og fysiske behov ved mennesket, og ikke bare det intellektuelle. Øystein uttrykker begeistring over at han opplever at Fagfornyelsen har bidratt med et større fokus på bærekraft og kjennskap og omsorg for naturen i læreplanene. Han tror at den økte bevisstheten rundt klimaendringer og naturtap har ført til at friluftsliv og vern om naturen trekkes mer inn i læreplanene. Linda trekker frem at hun opplever at de nye læreplanene har mer fokus på dybdelæring. Noen kompetansemål er tatt bort eller slått sammen for å gi tid til å fordype seg i enkelte emner. Det fører til at Linda opplever at hun har mer disponibel tid til undervisningsaktiviteter utenfor klasserommet. Hun trekker blant annet frem en applikasjon til mobiler og nettbrett som heter Fotspor. Hun forteller at der kan en legge inn

en rute som elevene skal gå, og så kan det legges inn faglige spørsmål som elevene får når de ankommer angitte destinasjoner.

Til tross for at lærerne uttrykker stor glede over at de nye læreplanene gir større rom for å bruke friluftsliv i undervisningen, blir det uttrykt at de ulike læreplanene ikke må inneholde friluftslivsfaglige mål for at friluftsliv skal kunne trekkes inn i undervisningen. Linda forklarer det slik:

I forhold til basisfag som jeg og har, altså norsk og engelsk, så er det jo ikke sånn spesifikt, men det betyr jo ikke at man ikke kan legge opp til undervisning som en kan gjøre ute og fremdeles nå faglige mål.

4.4.4 Ansatte

Informantene peker på flere faktorer ved de ansatte som påvirker implementeringen av friluftsliv i undervisningen med ungdom. Linda forteller at hun gjentatte ganger har opplevd at elever på skolen gir uttrykk for frustrasjon over at noen elever og klasser får gjøre flere gøy og spennende aktiviteter enn andre. Ut ifra utsagn fra informantene kan det se ut til at forskjellene kan skyldes lærernes ulike kompetanse, interesser og engasjement. Linda forklarer at hun prøver å utjevne noen av forskjellene ved å dele opplegg som hun lager og invitere med ulike klasser når det er rom for det. Øystein belyser at «de ansatte sitt forhold til å være ute er ganske viktig. For det speiler så grådighet over på elevene.» Ulrik trekker frem at «det er sikkert mange som liker å gå litt på tur, men det er nødvendigvis ikke så mange lærere som har den der friluftslivskompetansen ordentlig, så kompetanse er kanskje cluet da.» Flere av lærerne trekker frem at kunnskap om bekledning og plutselige værromslag er viktig. Samtidig blir kunnskap knyttet til ulike friluftaktiviteter trukket frem. Det er derimot ikke bare erfaring med friluftsliv som kreves. Øystein forklarer at det kreves at de ansatte har erfaring med elevgruppens utfordringer og eventuelle diagnoser. Han utdyper at det skjer mye, og at det derfor er viktig å vite hvordan man skal håndtere ulike situasjoner.

Øystein påpeker at et godt kollegasamarbeid er sentralt for at skolehverdagen skal bli best mulig for både lærere og elever. Hver morgen møtes han og kollegaene for å drøfte gårsdagen. De samtaler om hva som var bra og hva som kunne vært gjort annerledes. «Det er veldig konsensus om at vi gjør ingen feil. Vi kunne bare sett en annen løsning og kanskje vi kan prøve en annen løsning neste gang. Så vi er veldig lite dømmende med at det var dumt gjort.» Videre forteller han at det stadig vekker hender at han eller kollegaene handler i strid med det de hadde avtalt. Han forklarer at det da er essensielt at de stoler på hverandres beslutninger i situasjonen. Det er ikke alltid rom for å

diskutere der og da, men det gjøres alltid dagen etter, før skoledagen med elevene starter. Øystein mener at disse morgenmøtene bidrar til at de ansatte blir samkjørte, og at de opparbeider tillitt til hverandre.

Uttalelser fra informantene tyder på at tilstrekkelig bemanning er viktig for å kunne implementere friluftsliv på en god måte i undervisningen. Det kommer frem at det ofte oppstår behov for å dele klassene av ulike grunner. For det første kan utagering, uro eller andre behov hos en elev føre til at det er til det beste for eleven og/eller klassen at eleven skjermes fra resten av klassen. Det vil da kreve at det er en ansatt som kan gjennomføre et alternativt opplegg med eleven. For det andre blir det trukket frem at det ofte er store individuelle forskjeller når klassene er på tur. Øystein setter blant annet ord på dette: «Noen har lyst til å bare lange ut, og noen trenger tre kvarter på bare noen hundre meter nærmest.» Det er dermed ofte behov for å kunne dele klassen basert på ulike ønsker og behov. Øystein, Åge og Ulrik forklarer at de er relativt godt bemannet som følge av at de skal håndtere utfordrende atferd og at de har elever som trenger tett oppfølging. I forhold til både sikkerhetsaspektet og undervisningen mer generelt, kommer det frem at den gode bemanningen er positiv for implementeringen av friluftsliv. Linda, som er kontaktlærer for en ordinær klasse, uttrykker derimot at bedre bemanning ville gitt flere muligheter til å implementere friluftsliv i undervisningen.

Øystein forteller om en overnattingstur de gjennomførte med elevene: «Det måtte tilrettelegges med velvillige ansatte da, for dette er idealistisk.» Til tross for at Øystein er den eneste som eksplisitt trekker frem velvillighet hos lærerne, fremtrer det som et viktig moment i alle intervjuene. Linda beskriver hvordan hun trekker inn friluftsliv i undervisningen til tross for at det krever ekstra tid til planlegging. Både Linda og Ulrik tar i bruk sitt private utstyr i undervisningen. Åge er daglig i dialog med elever via mobilen for å trygge dem på morgendagens plan. De fire informantene belyser dermed ulike måter deres velvillighet kommer til syne.

5 Diskusjon

I forrige kapittel ble resultatene i studien presentert. Kort oppsummert viste det seg at lærerne implementerte friluftsliv i spesialundervisningen på grunn av friluftslivets egenverdi, men også som en arena og et verktøy for å oppnå ulike læringsmål. Lærerne vektla i hovedsak fem ulike momenter i sin implementering av friluftsliv: 1) Sikkerhet og risikovurderinger, 2) planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner, 3) tilpasninger, 4) sosial kompetanse og relasjonsbygging og 5) mestringsfølelse, nytteverdi og elevmedvirkning. Det ble også trukket frem en rekke ulike rammefaktorer som både hemmer og fremmer implementeringen av friluftsliv i spesialundervisningen. Det var fire rammefaktorer som utmerket seg; tid, utstyr, nye læreplaner og ansatte.

I dette kapitlet drøftes resultatene fra forrige kapittel i lys av forskning og litteratur som er presentert i kapittel 1 og 2. Diskusjonskapitlet vil i hovedsak følge samme struktur som resultatkapitlet, men med to unntak: For det første vil delkapitlet *Friluftsliv som egenverdi, arena og verktøy* ikke drøftes som et eget avsnitt, men inngå i drøftingen. Bakgrunnen for dette valget er at delkapitlets innhold er flettet sammen med de andre resultatene i drøftingen. For det andre er underoverskriftene til delkapitlet om *rammefaktorer* fjernet. Det er gjort for å kunne drøfte rammefaktorenes samspill.

5.1 Lærernes fokusområder

5.1.1 Sikkerhet og risikovurderinger

Som det fremgikk i resultatkapitlet var sikkerhet og risikovurderinger sentrale temaer som informantene trakk frem under intervjuene. Det samstemmer med at Broda (2011, s. 15) påpeker at elevenes sikkerhet bør stå sentralt når skoledagen flyttes utendørs. I kapittel 4.3.1 ble det forklart at informantene hadde stort fokus på å være tydelige og avklare forventninger med elevene sine i forhold til sikkerhet. Informantene vektla også viktigheten av å følge opp uttalte konsekvenser slik at elevene skulle forstå alvorret og at elevene ikke skulle oppleve tomme trusler. Det er i tråd med at Broda (2011, s. 15) hevder at det er helt sentralt at elevene forstår og følger lærernes regler for at utendørsundervisning skal foregå på en trygg måte. Han påpeker at det er sjeldent at elever blir skadet under utendørsundervisning, men at i de tilfellene der det skjer, skyldes det som regel at eleven ikke følger gitte beskjeder (Broda, 2011, s. 15).

Som beskrevet i kapittel 4.3.1 trakk flere av informantene frem viktigheten av å se risikovurderingene i lys av elevenes væremåte. Det ble påpekt at det generelt sett er store variasjoner i hvor spenningsøkende elevene er, men dagsformen til elevene ble også trukket frem som et element lærerne vektla i sin risikovurdering når de implementerer friluftsliv i undervisningen. Dette er i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen som belyser viktigheten av at innhold og arbeidsmåter bør påvirkes av, og tilrettelegges for, elevenes læreforutsetninger (Bentsen et al., 2009, s. 110; Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 137-138). Den didaktiske relasjonsmodellen er basert på en dynamisk didaktikk som gir rom for at læreren bør være forberedt på justeringer og endringer av undervisningsopplegget (Østrem, 2021c, s. 26). *Tur etter evne* er et sentralt prinsipp innenfor friluftsliv (Bergholdt, 2011, s. 114; Meld. St. 18 (2015–2016), s. 14). Lærernes kompetanse om friluftsliv og friluftslivsaktiviteter ble trukket frem som et viktig aspekt knyttet til sikkerhet og risikovurderinger. I tråd med den didaktiske relasjonsmodellen ble lærernes kunnskaper og ferdigheter med andre ord sett på som rammefaktorer som påvirket undervisningsinnhold og arbeidsmåter når det gjaldt implementering av friluftsliv i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 100; Buaas, 2016, s. 22; Hiim & Hippe, 2006, s. 19-21).

Undervisning i naturen innebærer en sammensatt og kompleks opplærings situasjon hvor for eksempel skiftende værforhold kan fremtvinge endringer i planene (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 52; Østrem, 2021c, s. 29). Informantene var derfor opptatt av å ha laget ulike planer i tilfelle undervisningsopplegget som var planlagt, ikke lot seg gjennomføre. Til tross for at ingen av informantene trakk frem ABC-turplan som et verktøy, tydet utsagnene deres på at de fulgte den samme metodikken med å ha en plan A, B og C (Østrem, 2021c, s. 286-287). Det som derimot var mer overraskende, var at informantene i liten grad nevnte betydningen av risikovurderinger underveis i friluftslivsaktivitetene. 3x3 filtervurdering, som ble presentert i kapittel 2.3.2, er et eksempel på en modell som tas i bruk for å foreta risikovurderinger også underveis i aktivitetene (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 57-58; Østrem, 2021c, s. 288).

Førstehjelp og viktigheten av kunnskap og ferdigheter tilknyttet førstehjelp ble nesten ikke nevnt under intervjuene. To av informantene trakk så vidt inn livredningskurs når de snakket om vannaktiviteter, men sett bort ifra det, var det lite snakk om førstehjelp. Sett i lys av at institusjonaliseringen av friluftsliv oppsto i Norge som følge av ulykkespåsken i 1967 (Østrem, 2021c, s. 24), er det overraskende at informantene ikke trakk frem førstehjelp som et sentralt fokusområde i implementeringen av friluftsliv i undervisningen. Friluftslivet gjennomgår til stadighet endringer som påvirkes av politiske, kulturelle og strukturelle forandringer i samfunnet

(Bentsen et al., 2009, s. 35; Jakobsen & Pulli, 2021, s. 277; Meld. St. 18 (2015–2016), s. 19; Rafoss & Seippel, 2016, s. 185). Det er interessant å stille spørsmålstegn ved om den økte kommersialiseringen og teknologiseringen av friluftsliv har medført et redusert fokus på førstehjelp (Bergholdt, 2011, s. 123; Meld. St. 18 (2015–2016), s. 23). Det kan derimot også finnes andre forklaringer til at informantene ikke vektla førstehjelp i større grad. Spørsmålene i intervjuguiden var relativt åpne, se vedlegg 1. Det kan følgelig tenkes at informantene ikke nevnte førstehjelp på grunn av at det er så naturlig for dem at de ikke tenkte over at det er en sentral del av implementeringen av friluftsliv. En annen forklaring kan være at informantene tok i bruk friluftsliv som et verktøy og en arena for andre fag, og at målet med undervisningen dermed ikke var at elevene skulle tilegne seg kunnskap om førstehjelp eller andre friluftslivskunnskaper.

5.1.2 Planlegging, forutsigbarhet og faste rutiner

Forutsigbarhet og tydelig struktur kan være viktige rammer for læring og bidra til at elevene får frigitt energi til å konsentrere seg om læringsmålene (Barneombudet, 2017, s. 30; Tronstad & Lyngstad, 2022). Elever med atferds- og kommunikasjonsvansker kan ha et særlig behov for rammer og struktur i undervisningen (Vedum, 2001b, s. 15). Samtidig er det viktig å være bevisst på at stram struktur og tidsskjemaer kan være et hinder for elevmedvirkning, spontanitet og «de magiske øyeblikkene» som naturen byr på (Bergholdt, 2011, s. 116). Friluftsliv dreier seg i stor grad om tid, ro og spontanitet (Østrem, 2021c, s. 26, 32). Informantene måtte dermed forsøke å balansere elevenes behov for forutsigbarhet og rutiner med kjerneelementene i friluftsliv. Slåtta (2015a, s. 27) vektlegger at det kreves en kombinasjon av struktur og improvisasjon for at elever skal lære. En av de sentrale måtene informantene sørget for forutsigbarhet og faste rutiner var å ha morgensamling hver morgen. Uavhengig av hva skoledagene innebar, startet tre av informantene alltid med morgensamling. To av informantene hadde også en samling sammen med elevene før de avsluttet skoledagen. I tillegg til at samlingene skaper forutsigbarhet for elevene, gir samlingene også rom for at elevene kan dele tanker og refleksjoner. På denne måten kan elevene lære av hverandre og bearbeidingen av opplevelsene kan øke elevenes læringsutbytte (Andersen & Rolland, 2016, s. 169).

En av informantene trakk frem en interessant erfaring som ble beskrevet i kapittel 4.3.2. Hun opplevde at elever som hadde stort behov for forutsigbarhet i spesialundervisningen, og hverdagen for øvrig, taklet uforutsette hendelser bedre når undervisningen foregikk utendørs enn inne i klasserommet. Det er spennende å undre seg over hvorvidt dette skyldes at forstyrrelser ute i naturen er av en mer naturlig art (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 57-58; Østrem, 2021c, s. 286-288).

Flere av informantene trakk også frem at de opplevde elevene tryggere og mer komfortable ute. Det kan tenkes at dette også påvirker elevenes håndtering av uforutsigbare hendelser. Følgelig kan det tyde på at implementering av friluftsliv i spesialundervisning med ungdommer har en positiv effekt på elevenes læreforutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 101; Hiim & Hippe, 2006, s. 18; Østrem, 2021c, s. 26-27).

5.1.3 Tilpasninger

Informantene trakk på ulikt vis frem at ved å tilpasse undervisningen til elevene, og ikke motsatt, vil det kunne føre til at elevene opplever skolehverdagen som mer meningsfull, forståelig og håndterbar. Gjennom implementeringen av friluftsliv forsøkte de å bygge en bro fra at elevene mestret noe praktisk til at de kunne mestre noe teoretisk. Det er i tråd med at Brügge & Szczepanski (2002, s. 26) vektlegger at skoler og andre læringsmiljøer bør tilstrebe å redusere det sterke motsetningsforholdet mellom teori og praksis. I 1.3 Tidligere forskning ble det presentert en evaluering av Den naturlige skolesekken (Sjaastad et al., 2014). Evalueringen viser at elevene på ungdomsskolen i særlig grad ble motivert av utendørs, praktisk undervisning (Sjaastad et al., 2014, s. 10). Jamfør den didaktiske relasjonsmodellen er tilpasninger et helt sentralt element for å lykkes med undervisningen. Tilpasninger er på ulikt vis relevant i alle de seks komponentene i modellen; læringsmål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, elevforutsetninger og rammefaktorer (Hiim & Hippe, 2006; Lundhaug & Østrem, 2019; Østrem, 2021b). Ved at læreren tilpasser rammefaktorer, læringsmål, innhold og arbeidsmåter til elevforutsetningene, vil læreren bedre kunne møte elevene på deres psykiske, fysiske og sosiale utviklingsnivå (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102). Hvis læreren ikke tilpasser undervisningen til rammefaktorene, vil det kunne få negative konsekvenser. Dersom læreren for eksempel tar med seg klassen på kajakkpadling uten å ha livredningskompetanse, vil det i verste fall kunne få fatale konsekvenser. Ved å tilpasse læringsmålene og la elevene delta i utformingen av læringsmål, kan det føre til at elevene opplever at læringsmålene har økt relevans samt føre til økt engasjement, ansvarlighet og motivasjon hos elevene (Hiim & Hippe, 2006, s. 20; Østrem, 2021c, s. 31). Elevmedvirkning, som drøftes i kapittel 5.1.5, vil følgelig kunne ha positiv effekt på elevenes læringsutbytte.

Som det fremgår i kapittel 2.2 har det blitt stilt spørsmålsteget ved hvorvidt spesialpedagogikk brukes som et hjelpemiddel for at elevene skal mestre krav fra utdanningssystemet og samfunnet som helhet (Mjøs et al., 2020, s. 24; Nilsen, 2019, s. 636). Tilpasning av spesialundervisning er ikke et valg lærerne eller skolene har, men det kreves at det brukes faglig skjønn for å fremme elevenes beste (Forente nasjoner, 1989, artikkel 3; Grunnloven, 1814, § 104; Kunnskapsdepartementet, 2017,

s. 5; Opplæringslova, 1998, § 5-5). For enkelte elever vil modellering og tavleundervisning kreve for stor grad av abstrakt tenkning. For disse elevene vil det være gunstig med praktiske læringsaktiviteter hvor de kan bruke ulike sanser for å tilegne seg ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7; Slåtta, 2015a, s. 24). I resultatkapittelet, innunder 4.3.3 Tilpasninger, fremgår det hvordan informantene gjør en rekke tilpasninger i implementeringen av friluftsliv i spesialundervisningen. For eksempel blir det beskrevet hvordan en av informantene startet med å implementere friluftsliv i undervisningen på bakgrunn av at elevene ikke trivdes på skolen og hadde behov for noe annet enn ordinær klasseromsundervisning. Ved å implementere friluftsliv i spesialundervisningen kunne elevene få flere innganger til lærestoffet gjennom at de blant annet fikk aktivert flere av sine sanser og evner (Brügge & Szczepanski, 2002, s. 30-31; Buaas, 2016, s. 20; Løfsnæs & Kjelen, 2015, s. 16-17; Vedum, 2001a, s. 8). På denne måten tilpasset læreren læreprosessen til elevenes læreforutsetninger i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 105-106; Hiim & Hippe, 2006, s. 21-22; Østrem, 2021c, s. 34). I den overordnede delen av læreplanverket står det at skolen skal legge til rette for ulike metoder for utforskning og skaping (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Sansing og praktiske aktiviteter blir trukket frem som to sentrale metoder for å fremme læring. I og med at friluftsliv kan gi både sanselige og fysiske opplevelser (Meld. St. 18 (2015–2016), s. 10), kan implementering av friluftsliv være en god måte å imøtekomme disse målene i den overordnede delen av læreplanverket.

I kapittel 4.3.3 ble det beskrevet hvordan en av informantene trakk frem at de ikke alltid klarte å tilpasse det spesialpedagogiske opplegget til alle elevene. Denne informanten jobbet på en alternativ opplæringsarena hvor friluftsliv hadde en helt sentral rolle i undervisningen. Informanten fortalte at det hendte at elever som mistriivdes hos dem, ble flyttet til en annen alternativ opplæringsarena hvor det var mindre fokus på friluftsliv. Funnet kan ansees som motstridende til spesialpedagogikkens gjennomgåtte endringer som ble presentert i kapittel 2.2. Fokuset i spesialpedagogikken har gått fra å være individ- og diagnostisk orientert til å rette oppmerksomheten mot opplæringsmiljøet (Dalen, 2013, s. 21; Rygvold & Ogden, 2017, s. 11-12). Følgelig har det blitt mer fokus på tilpasninger *for* eleven og mindre fokus på tilpasninger *av* eleven (Dalen, 2013, s. 21; Mjøs et al., 2020, s. 24; Nilsen, 2019, s. 636; Rygvold & Ogden, 2017, s. 11-12). Det gjenspeiles ikke i informantens utsagn om at det er elevene som bytter opplæringsarena i stedet for at spesialundervisningen tilpasses og endres. Nordahl (2017, s. 362) trekker frem at lærere og skoler kan føle et ekstra press på å lykkes når det er opplæringsmiljøet som skal tilpasses eleven. Skylden for uteblivende utvikling hos eleven kan i større grad knyttes til manglende grad av tilpasning av opplæringsmiljøet, mens tidligere ble

forklaringen i større grad knyttet til individ- og diagnostisk orienterte årsaker (Nordahl, 2017, s. 362). Det kan være interessant å undre seg over hvorvidt dette presset har innvirkning på at informanten og hans kollegaer velger å flytte elever som ser ut til å ikke trives. Samtidig er det viktig å påpeke at bytte av alternativ opplæringsarena kan være et resultat av et uttrykt ønske fra eleven. I slike tilfeller kan det bli ansett som tilpasninger *for* eleven og ikke tilpasninger *av* eleven.

Det store potensialet for læring blir ikke alltid utnyttet i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017, s. 5; Haug, 2017, s. 396). En medvirkende årsak kan være manglende forventninger til elevene både kognitivt og faglig. Lave krav og forventninger kan føre til redusert motivasjon, lærelyst og arbeidsinnsats hos elevene (Barneombudet, 2017, s. 30; Haug, 2017, s. 397). Det peker på viktigheten av at lærerne tar seg tid til å bli godt kjent med hver enkelt elev samt elevenes styrker og utfordringer. Lave forventninger til elevene kan føre til manglende eller lite hensiktsmessige tilpasninger, og det kan være noe av grunnen til at elevene opplever redusert motivasjon, lærelyst og arbeidsinnsats. En klar utfordring ved å skulle tilpasse spesialundervisningen til elevene, er at det er en tidkrevende prosess. Dette kommer tydelig frem i datamaterialet, men det blir også understreket at informantene setter av denne tiden fordi de anser den som fundamental for å lykkes med undervisningen. Nordahl (2017, s. 362) hevder at lærere tilknyttet spesialundervisning har en særlig mulighet til å tilpasse undervisningen. Han begrunner det med at disse elevene får spesialundervisning nettopp fordi det ordinære opplæringstilbudet ikke gir dem tilstrekkelig utbytte. I 3.4.3 Generaliserbarhet blir det påpekt at informantenes store engasjement for friluftsliv kan ha ført til at de har vært mer optimistiske og forventningsfulle i forhold til hva elevene kan mestre. Resultatene i studien synliggjør i stor grad at informantene var opptatt av å se muligheter og lete etter løsninger både for og sammen med elevene sine. Resultatene er med andre ord ikke forenlige med litteratur og forskning som peker på manglende forventninger til elevene både kognitivt og faglig i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017, s. 7; Haug, 2017, s. 396).

5.1.4 Sosial kompetanse og relasjonsbygging

Det fremgår av datamaterialet i denne studien at relasjoner og relasjonsbygging både er et viktig fokusområde og resultat når friluftsliv implementeres i spesialundervisning med ungdom. Friluftsliv blir trukket frem som en kilde til, og arena for, fellesskap, samarbeid og felles opplevelser. Det samstemmer med at friluftsliv som uformell læringsarena synes å være særlig gunstig for å bygge relasjoner, bedre samarbeid og øke elevenes sosiale kompetanse (Bergholdt, 2011, s. 114; Brüggge & Szczepanski, 2002, s. 29; Mygind & Herholdt, 2005, s. 51; Østrem, 2021c, s. 38). Fokus på relasjonsbygging, samarbeid og sosial kompetanse er i tråd med retningslinjene i den overordnede

delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11, 15). To av informantene trakk frem at buldring og klatring er velegnede friluftslivsaktiviteter til relasjonsbygging. Lærerne vektlegger viktigheten av at de er delaktige sammen med elevene og at de diskuterer utfordringer sammen med dem. På denne måten kan lærerne opptre mer jevnbyrdig med elevene sammenlignet med i et ordinært klasserom (Bergholdt, 2011, s. 114; Brüggge & Szczepanski, 2002, s. 31-32; Jordet, 2010, s. 209; Tronstad & Lyngstad, 2022). Gode relasjoner og innsikt i elevenes behov er to sentrale elementer som trekkes frem for å oppnå god klasseledelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Alle informantene vektla relasjonsbygging og sosial kompetanse som svært sentrale deler av spesialundervisningen uavhengig av om elevene deres hadde en IOP basert på faglige mål eller mål i henhold til en deltakelsesfokusert IOP (Utdanningsdirektoratet, 2021, pkt. 8.3). I den overordnede delen av læreplanverket blir det påpekt at faglig og sosial læring henger tett sammen, og at det følgelig ikke kan ansees som to separate elementer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

I kapittel 1.3 ble det kort gjort rede for en dansk studie (Mygind & Herholdt, 2005) som undersøkte hvorvidt en obligatorisk uteskoledag hver uke ville påvirke elevenes relasjoner. Studien ble utført på elever fra barneskolen. Funnene viste at en skolehverdag i naturen kan ha en unik og positiv innvirkning på elevenes vennsrelasjoner. Det viste seg blant annet at det var større variasjon i hvem elevene lekte med når de var i naturen sammenlignet med når de var i et klasserom eller i skolegården (Mygind & Herholdt, 2005). Datamaterialet i denne studien tyder derimot på at variasjonen i hvem elevene omgås, ikke naturlig blir endret ved at friluftsliv implementeres, men at det kreves tilrettelegging fra læreren. Informantene forklarte at de måtte legge føringer for gruppeinndelingen for at elevene skulle omgås medelever de ikke var sammen med til vanlig. Det kan være ulike grunner til forskjellene. For det første er det stor forskjell på alderen til elevene i den danske studien og elevene i denne masterstudien. For det andre ble den danske studien gjennomført på en ordinær klasse. Som forklart i kapittel 1.3 kan det se ut til at grunnskoleelever må ha ulike tilleggsvansker av sosial art for å få spesialundervisning (Markussen et al., 2009, s. 258). Videre ble det påpekt at spesialundervisningen tidvis fungerer mer som en avlastningsfunksjon enn som et pedagogisk virkemiddel. I så tilfelle er det nærliggende å anta at det kan ha ført til negative konsekvenser for elevenes sosiale kompetanse. Følgelig kan en forklaring også være at elevene har lav sosial kompetanse, og at de dermed har behov for bistand til å danne nye relasjoner. Det samstemmer med at to av informantene trakk frem at elevene hadde behov for tydelige rammer. I de tilfellene elevene hadde for mye ledig tid, uten at de visste eller forsto hva de skulle gjøre, endte det ofte i konflikter mellom elevene. Konkrete oppgaver og aktiviteter tilknyttet friluftsliv ser følgelig ut til å være nyttige for elevenes sosiale kompetanse og for deres relasjonsbygging.

5.1.5 Mestringsfølelse, nytteverdi og elevmedvirkning

Overordnet del av læreplanverket understreker at skolen skal stimulere elevenes lærelyst, motivasjon og tro på egen mestring. Det vil dermed være behov for varierte læringsaktiviteter, -ressurser og -arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Funnene i studien tyder på at implementering av friluftsliv kan være en måte å imøtekomme disse målene fra den overordnede delen av læreplanverket. I melding til Stortinget nr. 18 (2015-2016, s. 77-78) blir det trukket frem at implementering av friluftsliv i skolehverdagen kan føre til at undervisningen oppleves mer relevant og motiverende for elevenes læring. Informantene trekker frem en rekke eksempler på hvordan implementering av friluftsliv i spesialundervisningen har ført til lærelyst, motivasjon og mestring for elevene. Det er i tråd med at formålsparagrafen i opplæringsloven (1998, § 1-1) stadfester at undervisningsopplegget skal fremme lærelyst hos elevene samt at det skal gis rom for elevenes trang til å utforske, deres engasjement og deres skaperglede. Fokuset på at elevene skal oppleve mening og mestring i læringssituasjonen er en av de viktigste faktorene for å tilrettelegge for læring (Bergholdt, 2011, s. 114-115; Løfsnæs & Kjelen, 2015, s. 22). Informantenes fokus på forståelige læringsaktiviteter og -oppgaver, som elevene ser nytteverdien av, kan dermed ansees som viktige for å tilrettelegge for læring.

Et gjennomgangstema i informantenes fortellinger er at en stor andel av elevene som begynner hos dem, har et negativt forhold til skole og en manglende opplevelse av mestring. I den overordnede delen av læreplanen blir det påpekt at undervisningen skal være overkommelig samtidig som den skal være tilstrekkelig utfordrende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I rapporten til Barneombudet (2017, s. 7) blir det derimot beskrevet hvordan hovedvekten av elevene opplever at den ordinære undervisningen er for krevende, men at spesialundervisningen oppleves for enkel. Det kan dermed argumenteres for at elevmedvirkning er helt sentralt for å lykkes med å tilpasse innholdet, arbeidsmåtene og nivået i spesialundervisningen.

I kapittel 4.3.5 blir det beskrevet hvordan det er forskjeller i informantenes tilnærming til elevmedvirkning. I formålsparagrafen til opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at «[e]levane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» En av informantene vektlegger oppgaven om å forberede elevene på arbeidslivet i så stor grad at det kan se ut til å gå på bekostning av elevenes rett til medvirkning (Grunnloven, 1814, § 104; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Opplæringslova, 1998, §§ 1-1 & 5-4). I den didaktiske relasjonsmodellen som ble presentert i

kapittel 2.3.1 er det helt sentralt å ha en helhetlig tilnærming og se komponentene i forhold til hverandre. Det blir understreket at ingen av komponentene i modellen bør være så fremtredende at det går på bekostning av andre komponenter. I den norske skolen er det en tendens til at målstyring vektlegges for ensidig og i for stor grad (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 137; Østrem, 2021c, s. 39). Informantens sterke fokus på målstyring kan dermed sies å stemme overens med tendensen som sees i den norske skolen generelt. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 137) understreker også at ut i fra deres ståsted, er det verken ønskelig eller mulig å ha en fullstendig og fastsatt plan for undervisningen. Informantens sterke fokus på gjennomføring av planen kan dermed sies å være motstridende med Bjørndal og Lieberg (1978, s. 137) sine tanker. En annen av informantene hadde et relativt annet syn på elevmedvirkning. Hun er opptatt av at elevene skal være med å påvirke implementeringen av friluftsliv i spesialundervisningen når det kommer til hyppighet, arbeidsmåter, målsettinger og vurderinger. Elevene får dermed erfaring med demokrati, medvirkning og at deres stemme er viktig og tillegges vekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det er i tråd med en rekke overordnede dokumenter som fremmer elevenes rett til medvirkning (Grunnloven, 1814, § 104; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Opplæringslova, 1998, §§ 1-1 & 5-4).

I Barneombudet (2017, s. 9) sin rapport fremgår det at flesteparten av elevene opplevde å ikke få medvirke i egen skolehverdag. Det resulterer i at elevene kan kjenne på avmakt, frustrasjon og likegyldighet. I og med at denne masterstudien er basert på fire intervjuer med lærerne, er det ikke grunnlag for å si i hvilken grad elevene opplever å få medvirke i egen skolehverdag. Ut i fra lærernes uttalelser kan det derimot se ut til at det er stor variasjon i hvor mye lærerne gir rom for elevmedvirkning. De ulike tilnærmingene peker på hvordan lærere vil møte spenninger og dilemmaer knyttet til ulike formål og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Et interessant aspekt ved de nokså sprikende holdningene og tankene knyttet til elevmedvirkning i datamaterialet, er at det ser ut til at begge informantene legger elevenes beste til grunn for sine valg (Forente nasjoner, 1989, artikkel 3; Grunnloven, 1814, § 104). Ingen av informantene trekker eksplisitt frem elevens beste som begrunnelse for valgene sine i denne sammenhengen, men den ene informanten vektlegger ønsket om å bidra til å øke elevenes lærelyst og trivsel mens den andre vektlegger elevenes fremtidsutsikter. Det er dermed rimelig grunn til å anta at de baserer valgene sine på hva de anser som det beste for elevene. Et kjerneprinsipp tilknyttet elevenes beste er derimot at elevene må lyttes til og at deres meninger skal vektlegges (Barneombudet, 2017, s. 14). Følgelig kan det stilles spørsmålsteget ved om infromanten, som i liten grad vektla elevmedvirkning, faktisk lykkes med å tillegge elevens beste tilstrekkelig tyngde.

5.2 Rammefaktorer

Da informantene ble spurt hvordan de implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom, dreide deler av svarene seg om ulike rammefaktorer som både fremmer og hemmer implementeringen. Datamaterialet i studien tyder på at informantene opplever lite motvilje mot at de implementerer friluftsliv i undervisningen, men ut ifra lærernes uttalelser ser det ut til at de opplever manglende grad av tilrettelegging av fremmede rammefaktorer knyttet til implementering av friluftsliv (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 100; Buaas, 2016, s. 22; Hiim & Hippe, 2006, s. 19; Jakobsen & Pulli, 2021, s. 278; Østrem, 2021c, s. 29). Med bakgrunn i at tid til planlegging ser ut til å være et sentralt hinder for implementering av friluftsliv i undervisningen, kunne et eksempel på et fremmede tiltak vært å gi ekstra planleggingstid til lærere som implementerer friluftsliv i undervisningen (Abelsen & Leirhaug, 2022; Jakobsen & Pulli, 2021, s. 278).

I melding til Stortinget nr. 18 (2015-2016, s. 88) står det at regjeringen vil «[o]ppfordre og legge til rette for at friluftsliv og bruk av naturen og nærmiljøet som læringsarena inngår i virksomheten til skoler og barnehager.» Til tross for at alle informantene trekker frem ulike fremmede rammefaktorer, peker informantene i svært liten grad på eksempler knyttet til tilrettelegging fra skoleledelsen eller andre styresmakter. Det eneste i informantenes svar som ser ut til å kunne tolkes i den retningen, er når de snakker om den nye læreplanen. Informantene trekker da frem ulike endringer i LK20 som de opplever som positive for implementeringen av friluftsliv. En av informantene påpeker at LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2022) gir mer rom for å fokusere på hele mennesket, og ikke bare på det intellektuelle aspektet. En annen av informantene uttrykker sin entusiasme over at Fagfornyelsen har ført til økt fokus på bærekraft samt kjennskap og omsorg for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8, 14). En tredje informant forklarer at økt fokus på dybdelæring har gitt henne mer disponibel tid og større metodefrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11, 16). Det kan derimot stilles spørsmålsteget ved om disse endringene har vært tiltenkt å tilrettelegge for mer implementering av friluftsliv i spesialundervisningen, eller om det kun kan ansees som en positiv bieffekt av de nye endringene. Det faktum at alle informantene opplever at den nye læreplanen gir mer rom for å implementere friluftsliv, men samtidig påpeker vidt ulike grunner til dette, kan tyde på at det ikke er en konkret og entydig endring i de nye læreplanene som medfører lærernes begeistring.

Det var derimot ingen av informantene som ga uttrykk for at de opplevde en motvilje eller skepsis fra skoleledelsen eller andre styresmakter i forhold til at friluftsliv ble hyppig brukt i

undervisningen. Det stemmer overens med at friluftsliv har en sterk posisjon i Norge (Fjørtoft & Reiten, 2003, s. 38; Meld. St. 18 (2015–2016), s. 114; St.meld. nr. 25 (2002–2003), s. 53). Det råder stor enighet i den norske befolkningen om friluftslivets gode kvaliteter, verdier og dets positive påvirkning på mennesker (Meld. St. 18 (2015–2016), s. 16). I en del andre land må friluftsliv i større grad begrunnes og legitimeres (Østrem, 2021c, s. 31).

I kapittel 1.3 ble det presentert en evaluering av Den naturlige skolesekken (Sjaastad et al., 2014). Et av forbedringspotensialene som blir trukket frem, er at prosjektet bør forankres i skoleledelsen. På denne måten vil ikke prosjektet være avhengig av enkeltlærere (Sjaastad et al., 2014, s. 63). I datamaterialet til denne masterstudien kommer det tydelig frem at lærernes implementering av friluftsliv i stor grad er basert på deres engasjement, idealisme og velvilje. En av informantene trakk frem hvordan elever fra ulike klasser som hun ikke underviste, kom til henne og ga uttrykk for at de opplevde det som kjipt og urettferdig at de ikke fikk gjøre like mye spennende i undervisningen som hennes elever. Under intervjuet forklarte informanten at hun forsøkte å dele undervisningsopplegg knyttet til friluftsliv med sine kollegaer, samt invitere ulike klasser til å bli med på hennes opplegg i de tilfeller det lot seg gjøre. Til tross for slike tiltak forklarte hun at det var en stor forskjell knyttet til hvor mye friluftsliv de ulike lærerne implementerte i spesialundervisningen. Ut ifra funnene i denne studien kan det dermed se ut til at implementering av friluftsliv med fordel kan forankres mer i skoleledelsen for at implementeringen skal være mindre avhengig av enkeltlærere (Sjaastad et al., 2014, s. 63).

Et annet interessant aspekt ved evalueringen av Den naturlige skolesekken er at en tredel av lærerne er misfornøyd med forhold i forbindelse med rapportering av prosjektet (Sjaastad et al., 2014, s. 62). Det er spesielt omfanget, formen og tidspunktet for rapporteringen som skaper misnøye. Alle skolene som mottar midler må rapportere årlig hvordan pengene har blitt brukt (Sjaastad et al., 2014, s. 29). Prosjektet er ment å redusere terskelen for at skoler kan trekke inn praktisk undervisning med fokus på blant annet natur og friluftsliv. Den naturlige skolesekken bidrar med økonomiske midler som dermed bryter ned økonomi som en hemmende rammefaktor, men til gjengjeld må skolene sette av ekstra tid til å skrive en rapport knyttet til bruken av midlene. Sett opp mot funnene i denne masterstudien reduserer de dermed en hemmende faktor, økonomi, men dokumentasjonsarbeidet forsterker mangelen på tid som en hemmende faktor. I kapittel 4.4.2 blir det beskrevet hvordan to av informantene har ulike opplevelser knyttet til å be om økonomiske midler til utstyr som trengs i forbindelse med implementering av friluftsliv. Den ene informanten forklarte at det bare var å spørre rektoren, og så ville rektoren vurdere om skolen kunne ta seg råd

til det. Den andre informanten fortalte derimot at han syntes at prosessen for å få kjøpt enkelt utstyr til noen hundrelapper krevde i overkant mye ventetid og involvering av mange ledd. Denne informanten foreslo at lærerne skulle få en tillitspott på for eksempel 10 000 kr per år som de kunne disponere fritt til utstyr og andre kostnader som de anser som nyttige for implementering av friluftsliv i undervisningen. Det interessante ved forslaget til denne informanten er at økonomi vil bli en mindre hemmende faktor, men uten at andre hemmende faktorer blir forsterket.

I Kunnskapsdepartementets (2012, s. 16) strategi for utdanning for bærekraftig utvikling kommer det frem at lærere rapporterer at økt press på vurdering, nasjonale prøver og grunnleggende ferdigheter fører til at utdanning for bærekraftig utvikling blir nedprioritert. Videre blir det påpekt at utfordringen ligger i å forstå at utdanning for bærekraftig utvikling støtter fagspesifikk læring og at det følgelig ikke er motsetninger. Sett opp mot funnene i denne masterstudien, kan det stilles spørsmålsteget ved linjene som blir trukket i Kunnskapsdepartementets (2012, s. 16) strategidokument. Informantene i denne masterstudien trakk i stor grad frem at de så mange fordeler og muligheter med å skulle kombinere faglige mål og implementering av friluftsliv i undervisningen. Følgelig er det viktig å påpeke at masterstudien ikke bare omfatter utdanning for bærekraftig utvikling, men friluftsliv på et mer generelt plan. Samtidig er utdanning for bærekraftig utvikling et viktig element i implementeringen av friluftsliv. Mangel på tid ble trukket frem som en av utfordringene ved å skulle implementere friluftsliv i undervisningen, hvorav pålagt vurderingsarbeid ble trukket frem som en tidstyv. Enkelte av informantene jobbet med elever som var fritatt fra vurdering, men de påpekte at tiden de sparte på å ikke skulle gi vurderinger, ble fylt med rapporteringer og dokumentasjonskrav knyttet til elevenes fremdrift. I lys av funnene i denne masterstudien er det dermed interessant å stille spørsmål ved hvorvidt linjene som trekkes i Kunnskapsdepartementets (2012, s. 16) strategidokumentet stemmer overens med virkeligheten i skolen i dag. Kan det tenkes at manglende undervisning om bærekraftig utvikling skyldes tidsaspektet og ikke manglende kunnskap om, eller erfaring knyttet til, at utdanning for bærekraftig utvikling og fagspesifikk læring kan kombineres? Samtidig er det viktig å påpeke at utvalget i denne masterstudien er lite, og som beskrevet i kapittel 3.4.3, kan funnene ikke generaliseres til å gjelde lærere generelt.

Jakobsen og Pulli (2021, s. 278) har påpekt at «[f]riluftslivsundervisning aktualiserer mange av utfordringene i skolen. Store grupper, få lærere per elev, stor variasjon i elevenes forutsetninger, ressursmangel knyttet til tid, utstyr og andre ytre rammer er typiske tilfeller.» På sett og vis stemmer Jakobsen og Pulli sin uttalelse godt overens med funnene i studien, men samtidig er det

noen uoverensstemmelser. Enkelte av lærerne jobbet med små grupper eller klasser og hadde god bemanning som følge av atferdsvansker eller andre særskilte behov hos elevene. Disse lærerne trakk frem at små grupper og mange lærere var en av suksessfaktorene for å oppnå en så vellykket implementering av friluftsliv i spesialundervisningen som de opplevde at de gjorde. Det er nærliggende å anta at uoverensstemmelsene kan knyttes til at Jakobsen og Pulli (2021, s. 278) omtaler utfordringer i skolen generelt, mens denne studien kun har undersøkt spesialundervisning. Stor variasjon i elevenes forutsetninger samt ressursmangel knyttet til tid var derimot rammefaktorer som alle informantene trakk frem som utfordrende, og det stemmer overens med Jakobsen og Pulli (2021, s. 278) sin uttalelse.

I 1.1 Bakgrunn for studien blir det nevnt at Jørgensen-Vittersø (2018, s. 18) stiller spørsmål ved hvordan vi fremstiller friluftslivet i dagens skole: «Er det langt bort og høyt opp som teller eller bruker vi nærmiljøet aktivt?» Resultatene i denne studien tyder på at nærmiljøet i stor grad blir benyttet. Det er derimot interessant å stille spørsmålstegn ved hvorfor det er slik. Ut ifra informantenes uttalelser kan det tyde på at ulike rammefaktorer har en innvirkning (Hiim & Hippe, 2006, s. 19; Østrem, 2021c, s. 29). Blant annet blir tidsaspektet hyppig trukket frem som en begrensende faktor som legger føringer for hvordan friluftsliv kan implementeres i undervisningen. Hvis en for eksempel har to timer til rådighet, er det ikke rom for å reise langt vekk, og følgelig må en se etter muligheter i nærmiljøet. Sikkerhetsaspektet blir også trukket frem på ulikt vis. Blant annet i form av å ha tilgang på kollegaer om noe skulle skje. Det er betydelig lettere og raskere å få hjelp om en befinner seg i skogen ved siden av skolen fremfor på en fjelltopp et stykke unna. En annen begrunnelse kan være at bærekraftig utvikling trekkes frem som ett av tre tverrfaglige temaer som skal være førende for undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerens valg knyttet til rammefaktorer for undervisningen, bør følgelig gjenspeile et bærekraftig perspektiv (Østrem, 2021c, s. 29). Resultatene i studien viser at lærerne var opptatt av å bygge fasiliteter som la til rette for friluftslivsaktiviteter i nærområdet, i stedet for å reise langt for å oppsøke tilsvarende fasiliteter. I kapittel 4.3.5 ble det beskrevet at gapahuker, bålhytter og fuglekasser bygges for å tilrettelegge for at implementeringen av friluftsliv skal kunne gjennomføres i skolens nærområde.

6 Avslutning

I dette kapittelet presenteres konklusjonen på problemstillingen. Avslutningsvis gjøres det rede for problemstillinger og tematikker som kan være interessante for videre forskning.

6.1 Konklusjon

I denne masterstudien har følgende problemstilling blitt belyst: «Hvordan implementerer lærere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» Oppgavens problemstilling ble avgrenset til å i hovedsak fokusere på to forskningsspørsmål: 1) «Hva vektlegger lærere når de implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?» og 2) «Hvordan påvirker ulike rammefaktorer implementeringen av friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?»

Funnene i denne studien viser at friluftsliv blant annet implementeres i spesialundervisning på bakgrunn av friluftslivets egenverdi. Friluftslivsaktiviteter blir også benyttet som en arena for å jobbe med ulike mål, deriblant elevenes sosials kompetanse. Friluftsliv benyttes i tillegg som et verktøy for å nå ulike mål. Friluftsliv blir tatt i bruk for å oppnå målene i den overordnede delen av læreplanverket, men også for å nå faglige mål eller andre mål som fremgår i elevenes IOP. Ved å implementere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom forsøker lærerne blant annet å bygge en bro fra det praktiske til det teoretiske. Nærmiljøet til skolene blir i stor grad benyttet. Deler av undervisningen går følgelig ut på å bygge og vedlikeholde ulike fasiliteter i nærområdet. Gapahuker, bålhytter og fuglekasser er eksempler på hva som bygges for å tilrettelegge for at implementeringen av friluftsliv skal kunne gjennomføres i nærområdet til skolene.

Det er noe ulikt hvordan lærerne implementerer friluftsliv. Samtidig er lærerne nokså samkjørte når det kommer til hva lærerne vektlegger og hvilke temaer de belyser og trekker frem som sentrale. Sikkerhet og risikovurderinger var et gjennomgangstema som fremsto som helt sentralt for å implementere friluftsliv i spesialundervisningen på en god og sikker måte. Samtidig ble førstehjelp svært lite trukket frem av informantene. Det var overraskende med tanke på den sentrale rollen førstehjelp har i friluftsliv. Alle informantene vektla viktigheten av god planlegging samt forutsigbarhet og faste rutiner. Samtidig ble viktigheten av tilpasninger understreket. Det var tydelig at de fire informantene implementerte friluftsliv i undervisningen for å arbeide med relasjonsbygging både i relasjonene mellom lærer og elev samt mellom elevene. Friluftsliv ble også

trukket inn i spesialundervisningen for at elevene skulle oppleve å få jobbe med meningsfulle og håndterbare oppgaver som kunne gi dem mestringsfølelse.

Resultatene i denne studien viser at rammefaktorer påvirker både hvordan, og i hvor stor grad, friluftsliv implementeres i spesialundervisning med ungdom. Informantene vektlegger i særlig stor grad fire rammefaktorer; tid, utstyr, nye læreplaner og ansatte. Informantene opplever lite skepsis eller motvilje mot at de implementerer friluftsliv i undervisningen. Dette stemmer overens med friluftslivets sterke posisjon i det norske samfunnet. Det viste seg at implementering av friluftsliv i spesialundervisningen var avhengig av læreres engasjement, velvilje og idealisme. Til tross for at flere offentlige dokumenter trekker frem at blant annet regjeringen vil oppfordre til og legge til rette for at naturen, nærmiljøet og friluftsliv trekkes hyppigere inn i skolehverdagen, er det lite i informantenes svar som gjenspeiler dette. Funnene peker på en manglende tilrettelegging for implementering av friluftsliv i spesialundervisning med ungdommer.

6.2 Videre forskning

Det hadde vært interessant om det i fremtidig forskning hadde blitt brukt andre metoder for å tilnærme seg masterstudiets problemstilling. Både kvantitativ metode og metodetriangulering kunne bidratt med ny og spennende kunnskap knyttet til problemstillingen. Innenfor kvalitative metoder ville det vært særlig nyttig å bruke observasjon som metode for å få et innblikk i hvordan lærerne faktisk implementerer friluftsliv, og ikke bare hvordan de forteller at de implementerer det. Masterstudien undersøkte implementering av friluftsliv på et overordnet nivå, men det kunne også vært spennende å sett på implementering av friluftsliv i de ulike fagene i skolen. Hvordan implementeres for eksempel friluftsliv i matematikkfaget? Et annet forslag er å undersøke lærerstudenters opplæring i friluftsliv og implementering av friluftsliv i deres lærerutdanning. I arbeidet med denne masteroppgaven ble det også tydelig hvordan både friluftsliv og spesialpedagogikk påvirkes og endres av samfunnets utvikling. Det kan følgelig være interessant å se hvordan den teknologiske utviklingen påvirker implementeringen av friluftsliv i spesialundervisningen. En annen spennende problemstilling kunne vært å undersøke hvordan det økende fokuset på dyrt og spesialisert utstyr påvirker skolenes implementering av friluftsliv.

Basert på det begrensede utvalget i denne studien på fire informanter, er det ikke grunnlag for å trekke slutninger mellom forskjeller på implementering av friluftsliv på ungdomsskoler og i videregående skoler. Ulikhetene som fremkommer i datamaterialet kan like gjerne skyldes

forskjeller i elevgruppene, hos lærerne eller skolenes strukturering vel så gjerne som at ulikhetene skyldes at ungdomsskoler og videregående skoler implementerer friluftsliv ulikt. Det vil dermed være interessant å undersøke ulikheter mellom implementering av friluftsliv i spesialundervisning på ungdomsskoler og videregående skoler. I arbeidet med denne masteroppgaven har det også blitt synlig at det er behov for å utvikle teoretiske modeller som tar høyde for at undervisning ikke bare skjer i klasserommet. Det vil også være nyttig å utvikle teoretiske modeller som knytter friluftsliv og spesialpedagogikk sammen.

7 Litteraturliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 21-36.
<https://doi.org/10.23865/jased.v6.308>
- Andersen, S. & Rolland, C. G. (2016). Naturguiding - Profesjonalisering eller kommersialisering av friluftslivskompetanse? I A. Horgen, T. Lundhaug, K. Østrem, M. L. Fasting & L. I. Magnussen (Red.), *Ute! Friluftsliv: Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 153-181). Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening: Barneombudets fagrapport 2017*. Barneombudet.
http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bentsen, P., Andkjær, S. & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv: Natur, samfund og pædagogik*. Munksgaard Danmark.
- Bergholdt, L. (2011). *Udepædagogik - naturligvis!* Frydenlund.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE Publications.
- Brenden, L., Vedum, T. V., Ødegaard, T., Lie, S., Damhaug, O. C., Elvehøy, I. L. A., Karlsen, H., Ousland, B. & Kielland, G. E. (2001). *Fritt fram for uteskole: Lek og læring i natur- og miljøfag: Håndbok for lærere*. Aschehoug.
- Broda, H. W. (2011). *Moving the Classroom Outdoors: Schoolyard-Enhanced Learning in Action*. Stenhouse Publishers.
- Brügge, B. & Szczepanski, A. (2002). Pedagogik och ledarskap. I B. Brügge, M. Glantz & K. Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik: För kunskap, känsla och livskvalitet* (2. utg., s. 25-50). Liber.
- Buaas, E. H. (2016). *Med himmelen som tak: Barns skapende lek utendørs* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. utg.). SAGE Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning - til elevens beste?: "Det kommer så an på": Rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. & Ogden, T. (2017). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak: Historikk, lover, læreplaner og organisering. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 268-303). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fjørtoft, I. & Reiten, T. (2003). *Barns og unges relasjoner til natur og friluftsliv: En kunnskapsoversikt* (HiT skrift 10-2003). Høgskolen i Telemark.
https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439174/skrift2003_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Folkehelseinstituttet. (2022, 07. februar). *Fakta om koronaviruset SARS-CoV-2 og sykdommen covid-19*. <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>
- Friluftsloven. (1957). *Lov om friluftslivet* (LOV-1957-06-28-16). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 386-411). Samlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: En didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jakobsen, A. M. & Pulli, K. K. (2021). Sikkerhet i nærmiljøfriluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 274-297). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen-Vittersø, K.-A. (2018). Frisk luft og sol er godt for alle, men aller mest for gutter? Historisk perspektiv på friluftsliv i skolen. *Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2018*, 14-18. <https://norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2019/06/Forskning-i-friluft-2018-Konferanserapport.pdf>
- Klima- og miljødepartementet. (2021). *Friluftsliv i Norge*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/friluftsliv/innsiktsartikler-friluftsliv/friluftsliv/id2076252/>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2021). *FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rett-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid: Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I. & Faarlund, N. (2019). Friluftslivsveiledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 15-32). Cappelen Damm akademisk.
- Lundhaug, T. & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 50-66). Cappelen Damm akademisk.
- Løfsnæs, E. & Kjelen, H. (2015). Utvidet læringsrom. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 13-28). Fagbokforlaget.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/nifurapport2019-12.pdf>
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Rapport 2019:12). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evak1/5/sluttrapport_spesialundervisning_videregaende.pdf
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). SAGE Publications.
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2015–2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4. utg.). SAGE Publications.
- Mjøs, M., Lied, S. I. & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle - I et utdanningspolitisk perspektiv. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 11-30). Fagbokforlaget.

- Mygind, E. & Herholdt, L. (2005). Sammenfatning af naturklasseprosjektet. I E. Mygind (Red.), *Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003* (s. 36-62). Museum Tusculaneums forlag.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 146-169). Samlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642). Cappelen Damm.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Cappelen Damm.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 350-367). Samlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches* (3. utg.). Sage Publications.
- Rafoss, K. & Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen - en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990-2013. I A. Horgen, T. Lundhaug, K. Østrem, M. L. Fasting & L. I. Magnussen (Red.), *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 185-210). Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (2017). Spesialpedagogisk praksis. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 11-35). Gyldendal akademisk.

- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage Publications.
- Sjaastad, J., Carlsten, T. C., Opheim, V. & Jensen, F. (2014). *Evaluering av Den naturlige skolesekken: Utdanning for bærekraftig utvikling på ulike læringsarenaer* (Rapport 38/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/nifu-trykker rapport-38-2014-2.pdf>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Slåtta, K. (2015a). Læring, livsutfoldelse og livskvalitet. Bruk av deltagesfokuserte opplæringsplaner i møte med elever med omfattende og kombinerte lærevansker. *SOR Rapport*, 6, 14-30. <https://stiftelsensor.no/images/tidsskriftarkiv/2015/6/SOR%206.2015-Laering%20livsutfoldelse.pdf>
- Slåtta, K. (2015b). *Veileder: En deltagesfokusert IOP-mal, spesielt tilpasset elever med omfattende og kombinerte lærevansker*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste.
https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/05-veiledere/iop_veileder_omfattende_kombinerte_laerevansker.pdf
- St.meld. nr. 25 (2002–2003). *Regjeringens miljøvernpolitikk og rikets miljøtilstand*. Miljøverndepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/40da6fc97eba49af90479ae32ee27ccc/no/pdfs/stm200220030025000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 39 (2000-2001). *Friluftsliv — Ein veg til høgare livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/?ch=1>
- St.meld. nr. 40 (1986—1987). *Om friluftsliv*. Miljøverndepartementet.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=c&psid=DIVL483>
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tronstad, I. M. & Lyngstad, I. K. (2022). «...for eg skal ha eit godt lag»: Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3007>

- Universitetet i Sørøst-Norge. (2019, 01. januar). *Retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge*.
https://www.usn.no/getfile.php/13547769-1546934679/usn.no/om_USN/Regelverk/Retningslinjer%20for%20behandling%20av%20personopplysninger%20i%20student-%20og%20forskerprosjekter%20ved%20USN.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen: Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 15. mars). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#>
- Vedum, T. V. (2001a). Uteskole. I L. Brenden (Red.), *Fritt fram for uteskole: Lek og læring i natur- og miljøfag: Håndbok for lærere* (s. 8-14). Aschehoug.
- Vedum, T. V. (2001b). Å lære i og av naturen. I L. Brenden (Red.), *Fritt fram for uteskole: Lek og læring i natur- og miljøfag: Håndbok for lærere* (s. 15-20). Aschehoug.
- Vingdal, I. M., Hollekim, I. & Handrum, R. (2001). *Barn i naturen: Utfordringer, opplevelse, læring*. Gyldendal undervisning.
- World Health Organization. (2018). *Global Standards for Health Promoting Schools* [Brosjyre].
<https://www.who.int/publications/i/item/global-standards-for-healthpromoting-schools>
- Østrem, K. (2021a). Innledning. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 13-21). Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, K. (2021b). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, K. (2021c). Sentrale pedagogiske perspektiver i nærmiljøfriluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 22-43). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: «*Hvordan implementerer lærere friluftsliv i spesialundervisning med ungdom?*»

Innledning

- Takke informanten for at vedkommende stiller til intervju.
- Presentasjon av meg og mitt forskningsprosjekt.
- Avklaring i forhold til frivillighet, taushetsplikt og anonymitet.
- Informere om lydopptak og innhente underskrift på samtykkeerklæringen.
- Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.
- Gi rom for eventuelle spørsmål fra deltaker.
- Starte lydopptak.

Kartlegging av informanten

- Hvilken utdanning har du?
- Hva slags jobberfaring har du?
- Hvor lenge har du jobbet med spesialundervisning?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Friluftsliv i spesialundervisning

- Hva er din forståelse av friluftsliv?
- I hvilken grad opplever du at læreplanen gir rom for, eller legger opp til, implementering av friluftsliv i spesialundervisning?
- Hvor stor del av spesialundervisningen din er knyttet til/inneholder friluftsliv?
- Har du/skolen du arbeider på et teoretisk rammeverk eller en teoretisk modell som dere legger til grunn når dere implementerer friluftsliv i spesialundervisningen?
- På hvilke måter implementerer du/dere (på skolen) friluftsliv i undervisningen?
 - o Bruker dere friluftsliv som et middel for at elevene skal nå mål i andre fag, eller fokuserer dere på friluftslivsundervisningens egenverdi?
- Hvordan planlegger du/dere undervisningen? I forhold til:
 - o At alle skal kunne delta, IOP
 - o Sosialt/faglig innhold
 - o Bemanning
 - o Foreldresamarbeid

- Før- og etterarbeid
- Hvilke rutiner har dere for risikovurdering knyttet til friluftslivsundervisning?
 - Før, under og etter aktiviteten

Utfordringer, muligheter og hensikt

- Hva er hensikten med å bruke friluftsliv i undervisningen? Hva vektlegger du at elevene skal lære/erfare/oppleve?
- Hvilke utfordringer ser du knyttet til å implementere friluftsliv i spesialundervisning?
- Hvilke muligheter/positive sider ser du knyttet til å implementere friluftsliv i spesialundervisning?

Ytre påvirkning

- Hvordan har den nye læreplanen påvirket hvordan du/dere implementerer friluftsliv i undervisningen?
- På hvilken måte opplever du at koronasituasjonen har påvirket andelen friluftsliv i undervisningen?
- Hvordan opplever du at koronasituasjonen har påvirket hvordan dere underviser i friluftsliv?

Avslutning

- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan jeg kontakte deg igjen ved behov for oppklaringer?
- Tusen takk for at du stilte til intervju!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Friluftsliv i spesialundervisning med ungdom*»?

Formål og bakgrunn

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Forskningsprosjektet inngår i mitt mastergradsarbeid, i pedagogikk med en spesialisering i spesialpedagogikk, ved Universitetet i Sørøst-Norge. Formålet med forskningsprosjektet er å få et lærerperspektiv på hvordan lærere implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne til forskningsprosjektet er valgt strategisk basert på noen inklusjonskriterier:

- Må jobbe som lærer på en ungdomsskole eller en videregående skole hvor du underviser elever med individuell opplæringsplan (IOP).
- Må ha minimum 3 års erfaring med bruk av friluftsliv i undervisningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre individuelle semistrukturerte intervju for å innhente forskningsdata. Deltakerne vil få spørsmål knyttet til hvordan de (som lærere) implementerer friluftsliv i spesialundervisning med ungdom. Deltagelse i forskningsprosjektet innebærer å stille til ett individuelt intervju med cirka 45 minutters varighet. Jeg vil ta i bruk lydopptak og notater for å dokumentere intervjuet.

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. 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

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

Det vil kun være jeg, Marte Døskeland Eikhaug, som har tilgang til personidentifiserbar data. Datamaterialet vil være anonymisert i publikasjonen, og deltakerne vil ikke kunne identifiseres. Veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge, Sonia Munoz Llort, vil ha tilgang til det transkriberte materialet. Navnet og kontaktopplysningene til deltakerne vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne navnelisten vil det kun være jeg som har tilgang til.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Oppgaven skal etter planen leveres 01. juni 2021. Alle opplysninger vil være anonymisert når oppgaven leveres. Datamaterialet vil bli slettet etter at sensuren er publisert og eventuell klage på oppgaven er avgjort. Datamaterialet innebærer lydopptak, transkripsjon, notater fra intervju og signert samtykkeerklæring, og dette vil slettes etter at oppgaven er godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysningene om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent: Marte Døskeland Eikhaug, epost: [redacted] tlf: [redacted]
- Veileder: Sonia Munoz Llort, epost: Sonia.Munoz.Llort@usn.no, tlf: 310 08 806
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: Paal.A.Solberg@usn.no, tlf: 355 75 053

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marte Døskeland Eikhaug

Masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Friluftsliv i spesialundervisning med ungdom*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

850361

Prosjektittel

Friluftsliv i spesialundervisning for ungdom

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sonia Munoz Llort, Sonia.Munoz.Llort@usn.no, tlf: 31008806

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Døskeland Eikhaug, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

28.01.2022 - Vurdert

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!