



Høgskolen i Telemark

År: 18.06.2010

Friluftsliv som arena for sosial læring og mestring i alternative skoletiltak.

Morten Jensen



Mastergradsavhandling, 120 studiepoeng

Høgskolen i Telemark, avdeling for idrett og friluftsliv



Avdeling for allmennvitenskapelige fag
Hallvard Eikas plass, 3800 Bø



År: 18.06.2010

Høgskolen i Telemark

Tittel:	Friluftsliv som arena for sosial læring og mestring i alternative skoletiltak
Nøkkelord:	Friluftsliv, sosial læring, mestring, alternative skoletiltak.
Forfattere/	Morten Jensen
Studentnr.:	011309
Fagkode:	220 9409
Oppgavetype:	Mastergradsavhandling
Studiepoeng:	120
Studium:	Kroppsøving, idrett og friluftsliv, master
Konfidensiell:	



Forord

Denne avhandlingen er blitt til etter en prosess der tid har vært et nøkkelord. Prosessen har båret preg av endringer i omgivelser, ønsker, tanker og tro. Men som et omdreiningspunkt i det hele har problemstillingene og undringen fungert som en magnet det har vært vanskelig å løsrive seg fra. Derfor er det med stor takknemlighet jeg sender tanker til dem som til stadighet har vært både tålmodige og smidige.

Til Nalle som er orakelet der alle svar kan hentes, du har nok ikke fått flere hår på hodet siden denne avhandlingen først tok til. Du viser gang på gang at vitenskap, filosofi og trygghet er samlet i en og samme skikkelse.

Biblioteket skal takkes både for utmerket og unik service med både utlån og tilbakeleveringer. Jeg tror alle bøker er på plass nå.

Geir og Anne, mine kolleger på Breidablikk, skal takkes for diskusjoner, kaffe og støtte når skuldrene lå tett oppunder ørene. Dere vet det kanskje ikke selv, men dere har vært viktigere enn man skulle tro. Jeg kommer til å savne dere.

Dennis, du har krevet dine turer og vært akkurat like blid selv om det samme ikke kunne sies om matfar. En tålmodig samboer skal også få nyte at fokus ikke er rettet i like mange retninger på en gang.

Til slutt skal elever og lærere på skolene jeg besøkte ha et ydmykt takk, uten dere ville denne avhandlingen kanskje ikke funnet sted. Dere gjør en kjempejobb i hverdagen, lite synlig men med store konsekvenser.

Bø og Sandefjord 2010

Morten Jensen

Sammendrag

Avhandlingens stikkord og omdreiningspunkt er friluftsliv, mestring, ungdom med spesielle behov og alternative skoletiltak. Det er i dette spennet mitt bidrag til pedagogisk og didaktisk virke innenfor skolen befinner seg. I oppgaven har jeg ønsket å argumentere for friluftsliv som alternativ læringsarena for utvikling av sosial kompetanse.

Datainnsamling via kvalitativ metode, med intervju og observasjon, er gjort innenfor rammene av to alternative skoletiltak, slik de driver sin virksomhet i dag. Her fikk jeg ta del i skolens daglige virke, samt en overnattingsferd med kano.

For å tolke mine funn og sette dem inn i et vitenskapelig perspektiv har jeg benyttet Albert Banduras teorier om self efficacy og sosial learning, i tillegg til friluftspedagogiske perspektiv. Med dette som bakteppe konkluderer mine drøftinger og analyse med noen grunntrekk når det gjelder friluftsliv som arbeidsmetode i sammenhengen:

- Friluftsliv som metode gir elevene muligheten til å utvikle nye individuelle og sosiale ferdigheter.
- Gjennom nye opplevelser og mestring av ferdigheter, utvikles en tro på egne evner som har overføringsverdi til situasjoner også utenfor den konteksten de oppstår i.
- Elevene opplever å være en del av en gruppe der samspill er krevet, både for ferdens og gruppedynamikkens del.
- Elevene i avhandlingen har i mange tilfeller utviklet en kultur der skulk og uakseptert atferd har fått utvikle seg, eller falt utenfor det sosiale samspillet med andre elever. De er elever det er akseptert blant lærerkollegiet å mislike. De har gjennom de alternative skoletiltakene fått en ny sjanse i et spesielt godt tilrettelagt miljø, der individuell oppfølging og positiv forsterkning står i sentrum.
- Elevenes faglige forbedring og minimale fravær viser at endrede rammebetingelser og fokus på mestring av fag og levd liv gir store positive utslag.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse	3
En norsk skole med alle inkludert?	5
Alternative skoletiltak	7
Bakgrunn og problemstilling.....	8
Avgrensning og utfordringer	9
Avhandlingens struktur	11
Modell over problemområdet.....	12
Alternativ skole og elevene i den	13
Ungdom med spesielle behov	15
Ansatte i den alternative skolen	17
Pedagogiske grunntanker	17
Sosial lærings- og mestringsteori	19
Friluftsliv som arena for utvikling av individuelle og sosiale ferdigheter i skolen	22
Metodevalg og innsamling av empiri.....	25
Forberedelse til datainnsamling	26
Utforming av intervjuguide.....	27
Utvalg	27
Faktorer som påvirker utbyttet av intervjuene	28
Undersøkelsestemaene	28
Rollene	28
Aktørene	28
Kulissene	29
Analyse og kategorisering av innsamlet materiale.....	29
Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet.....	30
Sollerud og Odin, to tiltak, en modell	32
Inntak og forventninger.....	32
Skolens mål og visjoner	33
Skolens ansatte	33
Skolens elever	34
Elevens hverdag	34
Noen avsluttende bemerkninger.....	35
Friluftsliv	36
Friluftsliv i en kort historisk kontekst	37

Sentrale aspekter ved friluftsliv, mestring og sosial læring	40
Padletur med Odin.....	41
Planlegging og målsetninger	42
Ferdaråd.....	42
Første padletak	44
Leirslaging.....	46
Ferdaråd.....	47
Natten ute	47
Padle ”hjem”	48
Etterarbeid	49
Voksenfunksjonens mange ansikt	49
Veilederrollen.....	51
Learning by doing, handling og konsekvenser.....	58
Utvikling av personlige og sosial egenskaper	62
Kano som ferdmåte	62
Går det bra? Empati på høyt nivå.....	63
Leirplassen	63
”Hvorfor henter du ikke ved?”	64
Bålet	65
Gruppeprosesser	66
Positive forsterkere, mestring og å vokse med oppgaver	68
Forsterkninger, belønning og atferdsendring	71
Ekstern forsterkning	72
Eksterne belønningers effekt.....	73
Vikarierende forsterkning	74
Effekten av vikarierende forsterkninger.....	74
Selvforsterkning	75
Oppsummering	76
Hvordan går det med dem?	76
Avsluttende bemerkninger og veien videre.....	77
Litteraturliste:	79
Vedlegg	82
Intervjuguide lærer	82
Intervjuguide elever.....	88

En norsk skole med alle inkludert?

Inkluderingsstanken i norsk skole står sterkt, spesielt i grunnskolen. Den offentlige skoleforvalter ønsker at alle elever fra 1. til 10. trinn, så langt det er mulig, skal få sin utdanning i et inkluderende felleskap. Dette for å sikre at elever som går ut av grunnskolen har en kunnskapsbasis som sikrer alle muligheter for videre utdanning, uavhengig av sosiale forhold, religion, kjønn eller geografisk beliggenhet.

Men passer denne modellen for alle? Jeg vil gjennom denne avhandlingen vise at svaret er nei. Et sitat fra et av intervjuobjektene sier mye. ”Du gledet deg mer til å gå hjem enn å komme dit ikke sant”¹. Dette er nok ikke helt fremmede tanker for flere enn bare denne eleven, men det er et treffende bilde på hvordan enkelte elever ikke får noe utrettet i sin skolehverdag. Om du kan, sett deg inn i følgende situasjon:

Du er en 15 år gammel gutt som, etter 9 års skolegang, fortsatt ikke passer inn i den tradisjonelle skolemodellen. Du har etter lang tids mistriivsel opparbeidet deg store ”kunnskapshull”, så store at faglig mestring i en klasse ikke er mulig. Sett deg inn i følelsen av å ikke få til noen ting, at du vegrer deg for å gå til skolen, skulker og kun opplever lite oppbyggende sosiale relasjoner. Se for deg at det ikke settes noen grenser i hjemmet slik at du kan styre din egen hverdag, som for en stor del foregår på ditt eget rom bak lukket dør. Gjennom alt dette har foreldre og sosialpedagogiske team forsøkt å analysere hva som er galt med deg, testet deg og sendt deg til samtaler og utredninger. Alt dette uten å finne noe som helst av bakenforliggende ”respektable” årsaker. Ingen *diagnose*, ingen tilstand man kan slå seg til ro med eller medisinere. I tillegg kommer de tradisjonelle ungdoms- og tenåringskrisene. Da har du en typisk elev som har falt utenfor.

Alternativt kan du se for deg at du er en jente som har opplevd at familien ikke er en fast institusjon i livet ditt. Du har en biologisk far som du ikke har kontakt med, en stefar som du har vokst opp med men som forsvinner, og etter en tid kommer farsfigur nummer tre inn. Dine evner passer ikke til teorifagene, noe som gjør at den teoritunge hverdagen etter hvert dreper motivasjonen for å gå på skolen. Skulkingen blir en vane, ordens- og oppførselskarakterene stuper. Dine sosiale relasjoner med jevnaldrende, både på og utenfor skolen, er med andre som befinner seg i samme situasjon.

Du kan også kanskje forestille deg at du er en 14 år gammel gutt, sønn til førstegenerasjons innvandrere. Familien din er dårlig integrert i det norske samfunnet.

¹ Elevintervju.

Hjemme snakkes det morsmål og familien har kun kontakt med grupper av mennesker av samme etniske bakgrunn. Din egen vennskapskrets er ungdommer med lik bakgrunn som deg selv, med vekslende forhold til dette med å følge norsk lov. På skolen er det lite penger til vedlikehold, skolemateriell og klassene er store. Du er dyslektisk og dårlig leseforståelse har gjort at du har mistet all interesse for å følge undervisningen, mest fordi du ikke skjønner hva som skjer og delvis fordi du ikke ser relevansen med det som skal kunnes og gjøres. Derimot lokker deg verden utenfor skolen til et stort fravær. Du havner i en ond spiral som gradvis tegner som en lite lys fremtid.

Dette er et lite utvalg skjebner, men disse elevene finnes i så og si alle skoler i hele landet. Hver og en har sin unike historie, men tendensen og konsekvensen for den enkelte er for en stor del den samme. De unge skoletaperne har ikke funnet sin plass, eller de finner at plassen deres ikke passer for dem.

Enkelte av disse elevene har, etter sakkyndig vurdering, rett til spesialundervisning². Skolens pedagogiske og økonomiske rammer ligger til grunn for å gi et tilpasset opplegg til den enkelte. Dette er spesialpedagogikkens fagområde. Men systemet forutsetter i praksis ofte at den enkelte rundt seg har sterke ressurspersoner som kan navigere i systemet, kreve retten til ressurser på tross av skrinne budsjetter og personalmangel, og virkelig skaffe til veie den rette oppfølgingen – i tide.

Det viser seg imidlertid at det ikke alltid ligger noen klar *diagnose* bak elevens atferd. Problemene kan, som i eksemplene over, være skjulte og skyldes mistriivsel eller problemer med motivering. Disse elevene kan gi uttrykk for dette gjennom en atferd som av lærere stemples som problematferd³. Eksempler på denne type atferd kan være uro i klasserommet, konsentrasjonssvikt, utagerende oppførsel, aggresjon og lignende.

Som et resultat av fulle klasserom og tidsmangel vil ofte ikke læreren være i stand til å håndtere denne atferden på best mulig måte, og tyr derfor til bortvisning eller andre straffereaksjoner ovenfor eleven. På en slik måte sikrer skolen rimelige arbeidsforhold for læreren og resten av klassens.

Men dermed kommer også skolen *som sorteringsverk* i funksjon. Skolen skulle integrere alle, var det tenkt og sagt, men den virker motsatt. Den selekterer. Skolen fordeler karakterer og vurderer dermed den enkeltes evner og prestasjoner – ut fra standarder som ikke

² Jf. opplæringsloven § 5-1 og 5-3.

³ Nordahl og Sørli (1994)

er tilpasset den enkeltes behov og evner. Noe som igjen fører til at mennesker allerede i unge år får taperstempelet på seg.

For eleven kan dette oppleves som at skolen forsterker og bekrefter opplevelser av manglende evner, svekket selvtillit, ødelagte relasjoner og manglende tilhørighet⁴. Dette kan videre skape en avstand mellom ”problemeleven” og den øvrige klassen. Elever som fra før kan være utstøtt fra klassemiljøet, får bekreftet sine mangler ved å bli fysisk fjernet fra klassen. Man kan videre oppleve at elever med samme vanskelige forhold til skolen søker sammen i grupper der negativ atferd ikke bare aksepteres, men ofte også kreves for å være en del av gruppen. En negativ spiral resulterer i en eskalering av problemadferd og skulk. Disse elevene vil på mange måter falle fra. De får i praksis ikke de samme mulighetene til læring og dermed ikke de samme forutsetningene for å gå videre ut i livet og møte samfunnets krav og muligheter. I et større perspektiv vil deres muligheter til et godt liv forringes, skolens rolle i storsamfunnet må ikke glemmes i denne sammenheng.

Alternative skoletiltak

Det finnes imidlertid alternative skoletiltak som kan ta hånd om, støtte og utvikle evnene til de elever som ligger i risikozonen for å falle fra. Eller vi kunne si det omvendt: Det finnes alternative muligheter for de elever der klasserommets struktur og den konvensjonelle undervisningens form ikke strekker til. Disse tiltakene jobber videre der det tradisjonelle skolesystemet ikke lenger er i stand til å tilby et passende undervisningsopplegg.

Jeg har i denne avhandlingen undersøkt to slike tiltak, hvor undervisningen hele tiden søker å være i tråd med de gjeldene sentrale styringsdokumenter sitt grunnformular, tilpasset den enkelte: Sollerudstranda skole på Lysaker i Oslo, og Breidablikk ungdomsskole avd. Odin⁵ i Sandefjord. Her jobber man tett med en gruppe mennesker som har nådd et punkt der frustrasjonen og mistriivselen er så stor at man vanskelig ser løsninger innenfor det systemet og klasserommet eleven befinner seg i. Man ønsker å sette elevene i stand til å ta del i samfunnet ut fra den enkeltes kompetanse og personlige ressurser, så vel når det gjelder å ta del av kunnskaper av teoretisk, praktisk og teknisk art, som å utvikle sosiale medmenneskelige moralske og empatiske evner. I disse skolene står sosial læring står like høyt, om ikke høyere, enn skolefaglige prestasjoner. Det er allment akseptert at den sosiale utviklingen er nøkkelen også til den faglige.

⁴ Tordsson HiT seminar (2006).

⁵ Heretter blir Breidablikk ungdomsskole avd. Odin, kun benevnt som Odin.

Jeg arbeider i dag selv i skolen men har ikke gått en lærerutdanning eller spesialpedagogisk linje. Min bakgrunn er blant annet fra friluftsliv. Skolene i denne avhandlingen bruker friluftsliv i sine alternative opplegg. En mener at friluftsliv er velegnet som redskap for sosial læring, og kan gi opplevelser av personlig mestring og utvikling. Jeg ønsker å analysere deres praksis, og de bakenforliggende antakelsene, ”praksisteoriene” og erfaringene, med friluftslivspedagogiske øyne. Jeg vil undersøke, og aktivt argumentere for, kvalitetene i å benytte friluftsliv som en del av undervisningsopplegget i den alternative skolen.

Bakgrunn og problemstilling

Bakgrunnen for denne spesifikke retningen for mitt forskningsprosjekt er et seminar, avholdt ved HiT⁶ våren 2006, med tittelen ”Friluftsliv i arbeidet med barn og ungdom med spesielle behov”. Her presenterte representanter fra flere institusjoner og skoler erfaringer og tanker rundt egen virksomhet og tematikken generelt. Seminaret ga to helt klare signaler fra miljøet: For det første etterlyses det forskning på temaet. For det andre mente en at det finnes en mengde kunnskap ute i miljøene som man ikke får dokumentert i skriftlig form, fordi menneskene som gjør jobben ikke har tid eller anledning til å dokumentere eller redegjøre for sine arbeidsmetoder og ”praksisteorier”. De som er mest engasjert, har hendene fulle med å ta hånd om unge menneskeskjebner.

I denne avhandlingen, og undersøkelsen den bygger på, har jeg, med utgangspunkt i feltarbeid, observasjoner, intervjuer, samtaler og litteraturstudier, samlet mine spørsmål og undringer inn i følgende tre problemstillinger:

Hvordan blir friluftslivet tatt i bruk i de alternative skolene?

Hvilke pedagogiske kvaliteter rommer friluftslivet, kvaliteter som gjør det egnet til arbeid med ungdom med spesielle behov i den alternative skolen?

Kan bruken av friluftsliv som pedagogisk innhold og metode bidra til generelt å utvikle ungdommenes mestringsevner og sosiale kompetanse, dvs. også utover i friluftslivskonteksten?

⁶ Høgskolen i Telemark

For å kunne belyse disse problemstillingene tar jeg for meg flere deltema. Jeg har arbeidet med sentrale spørsmål som bygger opp om hovedproblemstillingen og som jeg vil gjøre rede for og drøfte underveis i avhandlingen:

- Hva er den alternative skolen, dens historie og målsetning?
- Hvordan arbeides det i dag, både generelt i skolen og på de spesifikke alternative skolene jeg har undersøkt?
- Hvem arbeider i den alternative skolen?
- Hvordan ser elevens hverdag ut?
- Hvilke faktorer er mest sentrale når det kommer til arbeid med mestring og sosial læring for ungdom med spesielle behov?
- Hvordan arbeide som voksenperson/lærer i den alternative skolen? Hvilke roller og krav stilles til en?

For å kunne besvare arbeidsspørsmålene og bygge opp under problemstillingen, har jeg kombinert metoder og teorier. Jeg har undersøkt praksis ved å gå ut i feltet for å observere hva som skjer i skolene i dag, samt å reflektere over potensialet for nytenkning. Jeg har ønsket å lage en avhandling som kan leses av mennesker som har sitt daglige virke i dette feltet, samt fungere som et argument for mer praktisk rettet undervisning i skolen. Jeg håper samtidig at avhandlingen inspirerer til mer forskning på feltet, både innenfor alternative skoletiltak, friluftsliv og skole generelt.

Avgrensning og utfordringer

De begrensinger som en masteroppgave gir, gjør det umulig å ta tak i alle de mangfoldige perspektiver og problemstillinger som kan knyttes til mitt tema. Å forske er å velge, og å velge er å velge vekk atskillig. Metodevalget har lagt føringer, likeens perspektiver og fortolkninger. Jeg velger å kort nevne noe av det denne avhandlingen *ikke* tar for seg.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til feltet og har med dette utelukket en kvantitativ tilnærming. Det tallmaterialet som presenteres underveis i avhandlingen er kun for å beskrive problemområdet.

Heller ikke er dette en intervensjonsstudie. Jeg vil ikke vurdere de pedagogiske effektene, på kort eller lengre sikt, av mitt opphold i feltet – eller lærernes virke. En slik tilnærming bør i prinsippet bygge på en modell med en eksperimentgruppe og en

kontrollgruppe, hvor en utvikler instrumenter for å måle en tilstand før og etter intervensjonen.

Hovedtemaet er heller ikke elevenes subjektive vurderinger av egen situasjon og opplevelser av alternative skoletiltak generelt, eller av friluftsliv spesielt.

Oppgaven er heller neppe en undersøkelse av grenselandet mellom psykologi og pedagogikk, med henblikk på å bidra til spesialpedagogikkens teorigrunnlag. I den alternative skolen finner man elever med diagnoser på sykdom og/eller personlighetsavvik, vanskelige hjemmeforhold og traumatiske opplevelser i nær eller fjern fortid. Et spesielt fokus på disse, enten ved kartlegging eller analyse gjennom psykologiske perspektiver, ville ikke være mulig da undertegnede ikke har kompetanse på dette området. Forholdet mellom friluftsliv og mental helse blir derfor heller ikke et spesifikt hovedelement i avhandlingen⁷.

Heller ikke er undersøkelsen i egentlig forstand teorisøkende. Jeg vil ikke utelukke at det finnes teoretiske og metodiske tilnærminger til feltet som bedre svarer til problemstillingen og problematikken.

Hensikten med avhandlingen er derimot å dokumentere virksomheten slik den ter seg. Perspektivere den ut fra noen viktige teorier, søke etter virksomhetens iboende ”praksisteorier” og å drøfte de potensialer som jeg forestiller meg kan utvikles videre. I skoletiltakene som ligger til grunn for avhandlingens empiri, ligger det nedfelt en tanke som omhandler praksisens verdi knyttet til levd liv og erfaring. Med dette menes praksis som erfaringsbasert læring gjennom opplevelser, som en kombinasjon av teoretisk materiale og livsnære situasjoner.

Gjennom denne avhandlingen ser jeg nærmere på friluftslivet som *en* av disse arenaene hvor praksis, læring og opplevelse knyttes sammen. Målet med friluftsliv i den alternative skolen er å utfordre og utvikle elevens sterke sider, samt pirre interessen for noe nytt gjennom tilnærminger som skiller seg fra klasserommene. Elevene skal få oppleve at kunnskap kan formidles på flere måter enn kun gjennom den formen som har vist seg å ikke tilfredsstille deres behov. Samtidig legger friluftslivet, gjennom sin egenart, til rette for en mengde av skolens dannelsesmål. En velfungerende turgruppe og en velfungerende klasse legger de samme momentene til grunn, både for gruppen som helhet og individene i den.

⁷ Tematikken er belyst i bla. Bjørnaa (2005)

Avhandlingens struktur

Innledning

Valg av tema, problemstillinger og arbeidsspørsmål. Den videre gangen i avhandlingen.

Begrepsavklaring og teoretisk forankring.

Her vil jeg kort redegjøre for sentrale begrep knyttet til problemområdet samt vise hvordan jeg forstår og benytter disse begrepene i det videre arbeidet.

En oversikt over forskning.

Om friluftslivsforskningen og feltet avhandlingen faller inn under.

Metode

Herunder følger prosessen i mitt forskningsprosjekt, drøfting av metodevalg og en beskrivelse av fremgangsmåter i undersøkelsen. Utvikling av kategorier og hovedtema for analyse av empiri. Vurderinger av styrker og svakheter i prosessen.

Alternativ skole

Generelt om den alternative skolen i Norge og undersøkelsens objekter, Sollerudstranda og Odin.

Friluftsliv, skole og personlig vekst.

En presentasjon av funn og betraktninger som danner grunnlag for drøftning.

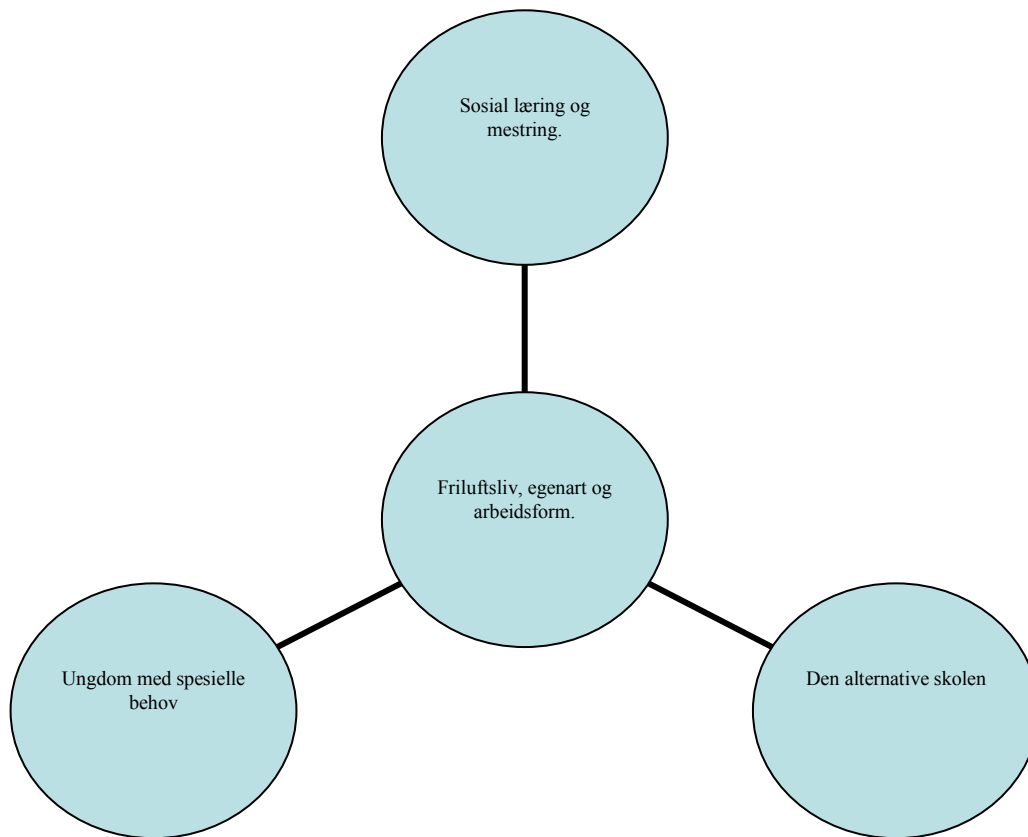
Drøfting.

Her vil jeg presentere og presisere tematikk som bygger opp om og svarer til problemstillingen jeg innledningsvis formulerte. Teori og empiri møtes.

Avsluttende bemerkninger

Siste kapittel vil jeg benytte til å antyde vegen videre og ta opp nye problemstillinger som jeg mener kan og bør belyses.

Modell over problemområdet



Som skissen viser er pedagogikkens problemområde svært sammensatt. Det er neppe mulig å vise til noen klare årsak-virkningsrelasjoner mellom de ulike delaspektene. Pedagogikken kan heller ikke reduseres til noen klare ”gjør slik, så blir det slik”. Den arbeidende pedagogen må være utprøvende, uten å ha klare hypoteser, uten å fullt ut vite hva som er handlingens resultater på kort og lang sikt. Den praktiske pedagogen trenger derfor, snarere enn kunnskap om årsakssammenhenger og formaliserbar teoretisk kunnen, å bruke sitt personlige skjønn, erfaring, innlevelse, fantasi og situasjonsforståelse. Det er denne praktisk-pedagogiske evne jeg prøver å avdekke. Samtidig må pedagogen forholde seg til det felt som er skissert – og i denne fremstillingen må vi ha noen klare delaspekter å gå ut fra i analysen. En begrepsavklaring av modellens innhold følger.

Alternativ skole og elevene i den

Spesialskolene og tilpasset opplæring har lange røtter både i norsk, skandinavisk og europeisk sammenheng. Etter at de statlige spesialskolene ble lagt ned på tidlig 90-tall har man opprettet kompetansesentra flere steder i landet. Disse sentra skal gi skolene og foresatte veiledning og kompetanse til å håndtere elever med sammensatt problematikk eller diagnoser av ulik art. Norsk skole har dermed større muligheter for å møte enkeltelever med spesielle behov i den skolen de hører hjemme i. Men norsk skole har fortsatt elever som ikke finner seg til rette med dagens struktur og abstrakt undervisning. Årsakene kan være mange, men faktum er at mange av elevene har en eller flere forhold ved seg, eller sin situasjon, som innebærer at de ikke er i stand til eller motivert for å følge den vanlige undervisningen. For dem vil den alternative skolen være et reelt og godt alternativ.

Den alternative skolen er et relativt nytt fenomen i norsk skole, de aller fleste tiltakene er etablert etter 1985. Skolene er i første rekke et tilbud på ungdomsskoletrinnet til elever som av en eller flere grunner ikke er i stand til å følge den tradisjonelle klasseromsundervisningen.

Tiltakene er iverksatt for elever i en risikosituasjon - ofte preget av lærevansker, sosiale problemer, mistilpasning, isolasjon og/eller rus og kriminalitet - og der en ikke har greid å nå tilfredsstillende resultat ved opplegg innenfor den vanlige skolen⁸.

Målsettingen for de tiltakene vi finner landet rundt er å bidra til at den enkelte elev motiveres til å søke seg videre inn i videregående skole, og fullføre utdanningen. Innholdet i alternativene varierer men baserer seg ofte på en mer praktisk rettet hverdag, med teorifagene tettere knyttet opp mot konkrete forhold i hverdagen. Felles for alle er at eleven skal vurderes opp mot kompetansemålene i LK06⁹ på samme måte som andre elever i grunnskolen. Eksaminasjon og karaktersetting skjer på lik linje som i skolen ellers.

Den alternative skolen i Norge består pr. 2006 av ca 271 smågruppetiltak med til sammen 2200 elever. Dette utgjør 1,2 % av det totale elevgrunnet på ungdomstrinnet. I 2005 gjennomførte Lillegården kompetansesenter, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en landsdekkende kartlegging av de alternative skolene. Her samlet man informasjon om

⁸ Stortingsmelding nr 39 Kap. 7.3.4.2 (2001-2002) "Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge."

⁹ Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006)

tiltakenes størrelse, organisering, aktiviteter og ansatte¹⁰. Resultatene er samlet i rapporten ”I randsonen”. Sist en slik kartlegging ble gjennomført var i 1991.¹¹

Man deler den alternative skolen inn i tre kategorier; interne, eksterne og selvstendige tiltak. Interne og eksterne tiltak vil si opplæringstiltak som har nær tilknytning til en grunnskole på ungdomstrinnet og som administreres av denne. De interne tiltakene er grupper som holder til i den respektive skolebygningen, mens de eksterne tiltakene er fysisk lokalisert utenfor skolebygningen. Selvstendige tiltak har egen administrasjon eller administreres av en annen kommunal instans, elever i selvstendige tiltak stammer fra flere skoler i samme skolekrets.

Forskning på effekten av slike tiltak er mangelfull og nærer en debatt om den alternative skolens eksistens og relevans. Forskning har vist at spesialundervisningen, som alternative tiltak ofte sammenliknes med, har en todelt funksjon. På den ene siden skal den ivareta eleven og gi tilpasset opplæring. På den andre siden har den en avlastningsfunksjon i forhold til ordinær undervisning¹².

Det følger i forbindelse med dette en diskusjon rundt elevenes opplevelse av det å fjernes fra sin opprinnelige skole og inn i alternative tiltak. Spørsmålet om segregering og stemping av den enkelte elev som ”uegnet”, kontra det eventuelle utbyttet eleven kan få i den alternative skolen. Man kan risikere at elever forsterker et allerede negativt selvbilde gjennom slike tiltak. Tilhengere av alternative tiltak argumenterer for at man i mindre grupper kan tilrettelegge bedre for den enkelte elev og at man får tett oppfølging i klassene. Også forutsetningene for tett samarbeid med hjemmene og rutiner ved fravær eller andre eventualiteter, ligger godt til rette med en såpass liten elevgruppe. Et annet syn hevdes når man argumenterer mot bruken av slike alternative tiltak ved å vise til at det ikke er eleven som utgjør problemet, men heller skolesystemet slik det fremstår i dag. I ytterste konsekvens kan man også argumentere for at alternative tiltak brukes spekulativt ved å sende bort de som ikke passer inn og dermed *ekskluderer* eleven fra den *inkluderende* skolen vi i Norge påberoper oss å ha.

¹⁰ Flaatten, Jahnsen og Nergaard (2006).

¹¹ Sørli (1991).

¹² Backmann, og Haug (2006)

Ungdom med spesielle behov

Dette er en vid og uklar betegnelse på ungdom som av en eller flere grunner har behov som kommer i tillegg til de ordinære. Skoletiltakene presiserer at deres søkergruppe er elever med sosioemosjonelle vansker og atferdsproblemer, ikke elever med spesifikke lærevansker. Det er imidlertid vanskelig å sette et kategorisk skille mellom disse to gruppene, ofte er det sammensatte problemer som gjør at elevene søker seg til denne type tiltak. Som de korte elevbeskrivelsene i innledningen viser, er elevene i skolene like forskjellige som elever i alle andre skoler landet rundt.

En kan stille spørsmålstegn ved så vel ordet ”spesielle” og ved ”behov”. I hvilke henseender er disse ungdommer helt spesielle? Har de kanskje presis samme behov som alle andre, men ikke fått dem dekket i livet hittil? Likeens: lar seg et ungt menneske definere først og fremst ved sine ”behov”? Hvorfor ikke ved sine evner, interesser, potensialer og mulighet for endring og modning?

Er betegnelsen ”ungdom med spesielle behov” i bunn og grunn en innrømmelse av at samfunnet og skolen er dårlig tilpasset til mange unge? Prøver en å skjule dette forholdet gjennom å utpeke disse unge som altfor ”spesielle”? Deres ”behov” går ut over hva som er normalt og håndterbart i den vanlige skolen. Da plasserer en i virkeligheten ansvaret hos de unge selv - la være under et skinn av ”forståelse”, ”omsorg” og ”pleie”.

Uansett: jeg beholder betegnelsen ”ungdom med spesielle behov”. Skolene jeg gjorde mitt feltarbeid ved uttrykker selv at deres elever har spesielle behov, men noen klar definisjon blir ikke uttrykt bortsett fra det som allerede er antydnet. Hver enkelt elev har sin bakgrunn og kan ikke generaliseres utover det faktum at de ikke mestret skolehverdagen slik den ble presentert og gjennomført i sine opprinnelige klasser.

I faglitteraturen finner man flere forståelser og definisjoner av problematferd. Ogden¹³ knytter tematikken til klasserommet og skolesituasjonen ved å si at

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør samhandling med andre¹⁴.

Definisjonen er vid og spenner over en rekke typer atferd som man kan finne i et hvilket som helst klasserom i dag, kanskje spesielt på ungdomstrinnet. Vi ser også at definisjonen er

¹³ Ogden (2001).

¹⁴ Ogden (2001) s.15

situasjons- og kontekstavhengig, da regler og sosiale forventninger er ulike fra skole til skole og fra en klasse til en annen.

I hovedsak kan man trekke ut to typer elever som på hver sin måte faller innunder definisjonen over. På den ene siden finner vi elever med en utagerende og kan hende også aggressiv atferd, som skaper uro i timene. De lar seg lett distrahere og forstyrrer derfor undervisningen for seg selv og andre. På den andre siden finner vi elever som internaliserer sine vansker og som kjennetegnes ved sosial tilbaketrukkethet og lukkethet.

Begge disse typene av elever oppleves på hver sin måte å gå på tvers av det sosialt aksepterte. Dette vanskeliggjør samhandling både faglig og sosialt. I mange tilfeller fører dette med seg en større eller mindre grad av sosial utfrysning og en forsterket følelse av misstilpasning.

Teorien bak begrepet ”atferdsvansker” bygger på den enkle tanken at ulike situasjoner fordrer ulik atferd hos oss mennesker. Forskjellen mellom sosialt funksjonelle og dysfunksjonelle ungdommer ligger i evnen til å *skille mellom ulike situasjoner* og benytte seg av erfaringer for å tilegne seg kunnskaper om når en type atferd er akseptert og ikke.

Forholdet mellom sosial kompetanse og atferdsvansker ser ut til å være omvendt proporsjonale¹⁵. Med dette menes at ungdom og elever som viser problematferd, ofte stemples som sosialt inkompetente og videre som faglig svake. På den andre siden viser mange unge med bedre sosial kompetanse en høyere terskel mot å la seg påvirke av stress og motgang¹⁶. Det er også antydnet at økt sosial kompetanse også leder til en faglig forbedring for eleven¹⁷.

Det er vanlig at eleven blir i et alternativt skoletiltak i minimum ett år. Dette i tråd med erfaringen av at atferdsendringer er prosesser som trenger tid. Antallet heltidstiltak har imidlertid gått ned, årsaken til dette kan være skoleeiers ønsker og/eller pedagogiske vurderinger. I rapporten fra 1991¹⁸ ble det lagt stor vekt på at man i de alternative tiltakene burde anstrenge seg for å tilbakeføre elevene til sine respektive skoler. Av totalen viser kartleggingen at ca 40 % av den totale elevmassen i alternative tiltak er der på heltid. Ser vi på de ulike tiltakstypene finner vi at kun 25 % av elevene i interne tiltak er på heltidsordninger. I de eksterne og selvstendige tiltakene er 51 % av elevene i heltidsordninger. Av disse er 73 % gutter. Fordelingen mellom etnisk norske og elever med fremmedkulturell bakgrunn er som i skolen ellers.

¹⁵ Sølvik (2003).

¹⁶ Bandura (1977), (1997).

¹⁷ Sølvik (2003).

¹⁸ Sørli (1991).

Ansatte i den alternative skolen

Tall og informasjon innhentet i 2006¹⁹ viser at det i alternative tiltak er 4,2 elever pr lærerårsverk. Sammenlikner man med den tradisjonelle skolen, der man har 10,2 elever pr lærerårsverk, ser vi at det er lagt stor vekt på tett oppfølging av elevene.

Om man går inn og analyserer tallene ytterligere ser man at det i de interne tiltakene er en stor overvekt av deltidsansatte, 383 ansatte fordelt på 146 årsverk. Dette har imidlertid sammenheng med at det i interne tiltak er mange deltidsiltak og grupper. For de eksterne tiltakene finner vi 180 ansatte fordelt på 119 årsverk, og i de selvstendige tiltakene har man 317 ansatte på 270 årsverk. At det i disse tiltakene er færre ansatte pr årsverk kan ha sin forklaring i elevgruppens behov for struktur og faste rammer, uten for mange ansikter og personer å forholde seg til.

Blant de ansatte er det hovedsakelig lærere (64 %). Av disse hadde halvparten tilleggsutdanning innenfor spesial- og/eller sosialpedagogikk. Videre finner man praktikere/fagarbeidere, barne- og ungdomsarbeidere og miljøterapeuter.

Kjønnsfordelingen mellom de ansatte i alternative tiltak er på henholdsvis 41 % kvinner og 59 % menn. Dette er en endring fra 1991 der andelen kvinner var på 36 %. Økningen ser ut til å ha en sammenheng med at det i tiden mellom de to kartleggingene har kommet flere interne tiltak. I grunnskolen for øvrig finner vi nemlig at 70 % av de ansatte er kvinner. I de eksterne og selvstendige tiltakene finner vi en mannsdominans både av ansatte og elever.

Pedagogiske grunntanker

Enhver skole er styrt i forhold til de retningslinjer og styringsdokumenter som foreligger, både sentralt og lokalt. Disse angir hva som skal læres og hvilken kompetanse eleven skal vise. Når det kommer til de pedagogiske og didaktiske grep som gjøres i forhold til elevgruppen, er dette for en stor del lærerens valg og baserer seg på erfaring og/eller pedagogisk teori. For de alternative skolene er handlingsrommet i forhold til den pedagogiske og didaktiske praksisen friere, da underforstått at man kan tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger. Hvilken læringsteori som anvendes er en vurdering den kompetente lærer må gjøre, avhengig av en lang rekke rammefaktorer²⁰.

¹⁹ Flaatten, Jahnsen og Nergaard (2006).

²⁰ En mye anvendt modell og oversikt over de rammefaktorer som bør vurderes er Hiim og Hippe's didaktiske relasjonsmodell i Hiim og Hippe (2003).

All læringsteori søker å finne og forstå hvordan mennesket lærer, og ut fra denne forståelsen å utvikle strategier for å få bygge opp om menneskets naturlige læringsprosesser. En enkel læringsteori i en behavioristisk modell²¹:

Formidler → Kunnskapsstoff → Mottaker → Effekt

Denne modellen kan raffineres og utvikles på forskjellige måter. En kan for eksempel supplere behaviorismen med teorier om hjernens funksjoner – kognitiv teori om hvordan tenking, hukommelse, bearbeiding av erfaringer etc. egentlig skjer²².

Likevel ville de fleste pedagogiske høyskoler være skeptiske til behaviorismen og gjerne betegne den som en forlatt og foreldet teori. Men er den det – i praksis? Lever den ikke i beste velgående i den vanlige skolens hverdag? Skolen ønsker selv at elever skal motiveres til læring gjennom det kognitivistene kaller ”indre motivasjon”, dvs. en driv i den enkelte som gjør at individuell fremgang skjer på bakgrunn av en iboende menneskelig trang til å lære og utvikle seg, i dette tilfellet både faglig og atferdsmessig. Fortsatt måles elevene med klare behavioristiske måleverktøy og forventninger.

Skolen har tradisjonelt sett forventninger om at eleven skal følge enkle prinsipper. Man skal møte opp, sitte stille, motta læringen gjennom læreren som formidler, og deretter flytte kunnskap fra bok til ark og til hode/hukommelse. Får man ikke dette til, vanker det ulike konsekvenser av den typen behavioristene kaller ”negativ forsterking”. En viss type uthengning, bekymrede øyekast fra læreren, skadefryd og hånletter fra medelever og dårlige karakterer. Videre vil man få anmerkninger i orden og oppførsel dersom man er urolig, skulker, kommer for sent eller liknende. Dette er igjen atferd som er typisk for elever som faller ut i en teoritung skole.

I et større perspektiv kan dette eskalere til sosial utstøting og vegringer. En konsekvens kan være at en mister den faglige ballasten man vil være avhengig av i sitt videre liv. Fremtiden – skole, yrke, sosial status – står på spill i skolens hverdag, kanskje uten at eleven er fullt ut klar over det. Konsekvensene av ens handlinger er ofte mye større enn at man kan reflektere rundt dem som 13-14-15 åring. De sosiale konsekvensene er på mange måter enda mer omfattende og risikofylte enn de rent faglige. Ungdommer som opplever en voksende grad av rotløshet og frastøtninger vil kunne havne i sosiale relasjoner der man

²¹ Imsen (2000)

²² Imsen (2009)

utsettes for dårlig påvirkning. Gjennom dette kan veien mot eksperimentering med rus og annen skadelig og selvskadelig atferd være kort.

Spørsmålet som man må stille seg er: Hvordan skal man arbeide for å hindre en eskalering av elevens negative atferd og utvikling? Hvor ligger utfordringene - er de av sosial eller kognitiv natur? I hvilke situasjoner viser eleven ferdigheter og evne til mestring? I mange tilfeller er problemene sammensatte og forsterker hverandre, som vist i elevksemlene i innledningen.

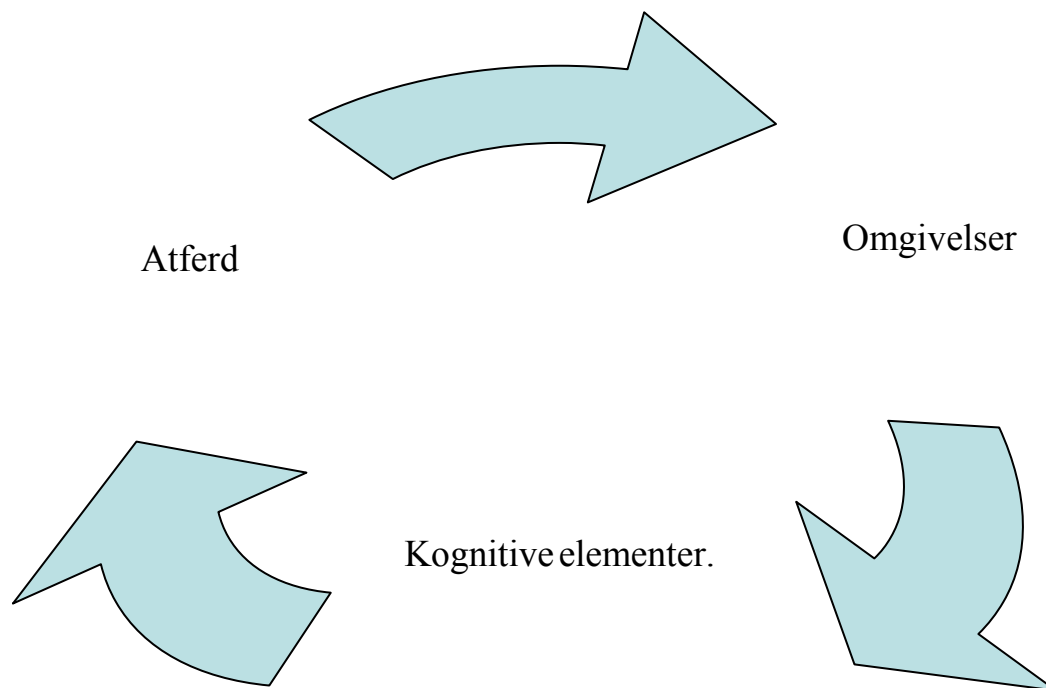
I de alternative skoletiltakene har en neppe noen endelige svar på hvordan sammenhengene i problemkompleksene skal forstås. Hovedoppgaven er heller ikke å teoretisk forstå, men å finne gode praktiske handlingsalternativer. En har funnet det velegnet å fokusere på noen få enkle elementer, dette vil presenteres sammen med en presentasjon av skolene i avhandlingens senere deler. .

Sosial lærings- og mestringsteori

De klassiske behavioristiske og kognitive læringsteoriene etterlater seg gap i forhold til hverandre. Svært forenklet kan man si at behavioristene på den ene siden behandler mennesket som reaksjoner på ytre påvirkning og respons. Kognitiv læringsteori på den andre siden ser indre prosesser i mennesket som drivkraft for utvikling. De forutsetter og legger til rette for ulike tilnærming og undervisningspraksis. Jeg ønsket i avhandlingen å søke etter teorier som kompletterer forhold rundt sosial læring, mestring og prosesser som forsterker effekter av erfarte situasjoner.

Gjennom Albert Bandura og hans teorier om *social learning* og *self efficacy*²³, finner vi teori som bygger opp under problematikken på en dekkende måte. Bandura benytter seg av behaviorismen ved å benytte forsterkning, belønning og straff som et sentralt moment. Fra kognitivistisk teori henter han forventning, samt evnen til å huske og gjenskape følelser ut fra tidligere opplevde situasjoner. Hovedtesen i Banduras arbeid er at menneskets fremtoning i verden bestemmes av omgivelser, kognitive elementer og atferd.

²³ Bandura (1977), (1997).



Figur 2.²⁴

Menneskets atferd påvirkes av den respons og de påvirkninger man mottar fra ens omgivelser. Omgivelser er i denne sammenheng et begrep som kan forstås på flere måter. Det kan være sosiale omgivelser som klassen/gruppa, kolleger eller storsamfunnet. Eller det kan være omgivelser forstått som konkrete og fysiske oppgaver. Gjennom handlinger som interaksjon med medmennesker, eller konkrete fysiske oppgaver, får man tilbakemeldinger av ulik art. Gjennom en kognitiv prosess kan man så trekke ut og evaluere disse tilbakemeldingene før man eventuelt bearbeider strategier og tester sine erfaringer mot omgivelsene. Banduras teorier benyttes ofte i forbindelse med atferdsmodifikasjon. Med den alternative skolens fokus på sosial kompetanse gjør teorien seg anvendelig.

Ved å gi elevene impulser og opplevelser som utfordrer på flere nivå, skapes et enormt potensial for å påvirke. Som lærer kan man aktivt sette mennesker i situasjoner de lykkes i, og som samtidig inneholder læringspotensial. Ved å søke opp situasjoner som utfordrer elevens evner på flere måter enn den abstrakt boklige, og som legger til rette for mange mulige løsninger, vil man kunne arbeide i relasjon med elevene og elever i relasjon med hverandre. Denne avhandlingens elever har måttet gjenta situasjoner de ikke mestrer så mange ganger at de i mange tilfeller entrer enhver situasjon med null tro på egne evner. Resultatet er gitt på forhånd og et nytt nederlag venter rundt neste sving da denne karusellen kun opererer på en

²⁴ Figur 2. Figuren viser de elementer som inngår i Bandura (1977) sin sosiale læringsteori.

måte. Gjennom få grep kan den samme kunnskapen tilbys på nye måter, slik at man setter temaet i nytt lys eller ser nye sammenhenger.

Det er et tilsynelatende allment kjent faktum at mestringsopplevelser gir en positiv effekt på mennesker i nær sagt alle sammenhenger. En slik tankegang kan lett føre til lite reflekterende prosesser, og med dertil liten effekt. Man kan forenklet si at skolen kun befatter seg med mestringsbegrepet i forhold til hva eleven på et gitt tidspunkt viser frem. Altså hvor godt eleven mestrer det faglige stoffet i forhold til forventet kompetanse og måloppnåelse. Elevens mestringsopplevelse, eller mangel på denne, kan lett glemmes. I enhver sammenheng der mål/middel-praksisen regjerer, vil det være sluttproduktet som overskygger prosessens egenverdi og betydning. I skolen vil dette si det samme som at gode karakterer viser høy mestringssevne og lykkelige barn, mens dårlige karakterer viser lav mestringssevne, dårlige ferdigheter og et usynlig stempel som ”en som ikke kan”.

For å oppleve mestring, slik begrepet forstås i denne sammenheng, er det andre rammebetingelser som gjelder. Å mestre levd liv er en grunntanke i den alternative skolen. Med den målsetningen om å gi et grunnlag for videregående utdanning og å bidra til forhøyet livskvalitet, handler det om å bygge opp motivasjon for skolefaglig arbeid. Men denne motivasjonen kommer ikke av seg selv, og aldeles ikke gjennom en lite tilpasset opplæring i ensformighetens tegn. Veien blir på mange måter målet, og det å bygge opp en forbedret og varig tro på egne evner, baseres på en lang prosess med tilbakemeldinger og mestringsopplevelser. Ved å tilby nye arenaer, med utfordringer som spiller på andre ferdigheter og evner, gir man elevene muligheter til å vise kompetanse på nye måter.

Gjennom disse nye arenaene kan man oppleve det Bandura²⁵ kaller *direkte mestring*, en handling gjennomført i første person. Her er det en selv eller gruppen man er en del av som mestrer en gitt oppgave, og får respons på dette enten ved resultatet av oppgaven alene, eller gjennom sosial/verbal tilbakemelding. Man kan også mestre gjennom modeller i en *vikarierende mestringsopplevelse*²⁶. I det vikarierende perspektivet handler det om å observere andre man kan sammenlikne seg med sin mestring av en oppgave. Ved å se andre løse en oppgave, vil man trekke lærdom av denne og siden forsøke de samme strategiene i egne forsøk, noe som gir muligheten for å oppleve den direkte mestringen.

Et avgjørende moment er imidlertid den sosiale og/eller verbale tilbakemeldingen man får fra omgivelsene, jf modellen over. Denne tilbakemeldingen kan komme direkte i form av reflekterende samtaler med veileder eller andre signifikante personer, eller den kan komme

²⁵ Bandura (1997),

²⁶ Ibid

mer indirekte gjennom sosiale reaksjoner. Gjennom tilbakemeldinger danner man grunnlag for læring, og man sikrer at mestringsopplevelser oppfattes av den enkelte.

I den alternative skolen er tilrettelegging for elevenes opplevelse av mestring en sentral del av planlegging og gjennomføring av både de teoretiske og praktiske fagene. Jeg ser på mestring og effekten av dette på flere nivå, dette for å forstå hvordan mestring av en situasjon kan spille over og påvirke andre aspekter i livet og gi eleven en forhøyet selvfølelse og tro på egne evner.

Friluftsliv som arena for utvikling av individuelle og sosiale ferdigheter i skolen

Friluftslivets egenart og verdiforankring kan variere og hvordan man skal forstå ordet friluftsliv og dets innhold er delt. Man kan følge en definisjon fra et politisk dokument, eller man kan følge nedarvede eller miljøbetingede føringer for hva friluftslivet egentlig er og hva det må inneholde. Jeg har allerede fritatt meg selv ansvaret for å gi en ny definisjon av begrepet, men i denne sammenhengen vil jeg kort komme inn på noen av elementene som skiller friluftslivet fra dagliglivet.

Friluftsliv er å fjerne seg fra det daglige og fra storsamfunnet, ved at man trer ut av en rolle og entrer en ny arena der andre krav stilles til deg, både fysisk og mentalt. Å koble ut fra stress og jag er en av flere grunner til at mennesker trekker ut på korte eller lengre turer, samtidig som det er de ”umålelige” verdiene som verdsettes. Friluftslivet, slik jeg forstår det, handler om å greie seg ute i en mer naken tilværelse, ikke forstått i sin naturistiske form, men uten at en god del av den moderne tilværelsen forstyrrer det enkle, direkte og naturnære. Man legger igjen det trygge, tørre og varme hjemme, sammen med de teknologiske løsningene, som gir våre sanser en så total overbelastning at vi må sortere ut størsteparten av informasjonen for i det hele tatt å kunne skaffe oss et bilde på omgivelsene og tilværelsen.

Fysisk vil det si at man sitter igjen med seg selv som drivkraft, og med alle de faktiske forhold rundt seg som totale størrelser. De figurer som ellers bare ses som størrelser eller former, er nå omgivelsene. Og deres egenskaper er blitt vår realitet. En oppoverbakke går oppover, vannet er vått, luften er ren (og til tider våt den også), solen varmer og vinden kan være en mild og varm bris eller en kuling som ikke ønsker deg der i det hele tatt. Naturen kommer nærmere og vi som mennesker må forholde oss til den på en helt annen måte enn kun å åpne eller lukke et vindu avhengig av været på utsiden. Denne nærheten vil innvirke på oss

uavhengig av hvilken situasjon man er i og uansett om det er dag eller natt. Vi er i naturen på naturens premisser.

Motivet for utøvelse varierer og forskning har lagt ulike meninger inn i utøvelsen av friluftsliv. Ola Vaagbø gjennomførte i 1993, på oppdrag fra FRIFO²⁷ en omfattende undersøkelse der nordmenns tur og friluftslivsvaner ble undersøkt, rapporten viser som nevnt over at mennesket i størst grad søker etter de kontemplative verdiene²⁸. Med dette menes opplevelse av ro og stillhet, naturopplevelser og lignende. Det er liten grunn til å tro at nordmenns motiver har endret seg siden 1993, kanskje snarere tvert imot. Siden den gang har teknologisk utvikling sørget for at vi er tilgjengelige overalt, med bredbånd i fjellet og langt til havs. For det moderne mennesket blir slike opplevelser ofte få og fjerne i hverdagen. Andre motiv finner man i helse- og sunnhetsperspektivet. Spesielt i dagens samfunn der overvekt og fedme er sentrale tema i folkehelsen, vil et naturlig og godt forhold til aktivitet og turer i naturen være en viktig sak for mange. Både personlig og politisk.

De fordeler og muligheter som en slik tilnærming åpner for også i skolen, er enorme for den kompetente og nytenkende lærer. Samtidig kan man, som i denne sammenhengen, ha en todelt læreplan: En åpen og vedtatt plan for aktivitet der det for gruppen kan være et mål å gjennomføre en gitt oppgave eller å ta seg fra a til b. Samtidig vil en sekundær læreplan inneholde elementer og fokus rundt samarbeid, gruppedynamikk, evne til å improvisere, konsekvenstenkning, ansvar for seg selv og ens egne handlinger som individ og som del av gruppa.

Det er i dette sekundære perspektivet avhandlingen beveger seg. Det er min påstand at elevene som står i sentrum av avhandlingen trenger noe annet enn den boklig overførte kunnskapen og den formanende enveiskommuniserte atferdskorrigeringen. Det er ved å oppleve seg selv i andre omgivelser og i andre situasjoner, at man kan utvikle et selvgranskende blikk på seg selv. Gjennom utprøving og gjennom erfaring av å lykkes, kan man utvikle seg i en annen retning, eller forsterke den retningen man er i.

Nytenkning rundt undervisningsprinsipper og metode er i dag en aktualitet på de aller fleste skoler landet rundt. Med reformer kommer nye retningslinjer. I dag er retningslinjene klare med tanke på mål, men metodevalg er åpnere og gir muligheter. En reflektert lærer vil til enhver tid ønske seg en klasse som har glede og nytte av læringen, som ser de store linjene og kan delta i debatter. Samtidig er fokuset rundt læreboken så stort at man pasifiserer elevene og gjør dem til en type funksjonær som kopierer tekst fra en bok til en annen.

²⁷ Friluftslivets fellesorganisasjon.

²⁸ Vaagbø (1993).

Ved å velge en tilnærming som stimulerer til aktiv utforskning, i nye omgivelser og med utfordringer på flere plan, kan man aktivisere kropp og hjerne på samme tid. Å gå ut bare for å gå ut, er ikke nok, men om man kan stoppe opp og se på de små tingene og sette dem i et større perspektiv, vil turen ikke bare være tur.

Voksenrollen i skolen er presset, lærerens autoritet i kraft av selve lærerrollen er svekket. Det er den engasjerte, glødende, kunnskapsrike og entusiastiske læreren som lykkes. Samtidig ligger det en oppgave i å gi trygghet til elevene. Omsorg og varme er ikke alltid hverdagskost i norske hjem. Å vise en slik omsorg er en naturlig ting utendørs, på ferd eller tur, det ligger nedfelt i det å være sammen ute.

Jeg selv mener at totalen av alle disse elementene gjør friluftslivet til en godt egnet arena i forhold til personlig utvikling. Gjennom de utfordringer og konsekvenser som ligger rundt utøvelse av aktiviteter og opphold i naturen, kan man ved pedagogens veiledning skape situasjoner som kan forme mennesker.

Metodevalg og innsamling av empiri

I alt vitenskapelig arbeid er metode og metodiske verktøy en sentral faktor for etterprøvbarehet og kvaliteten på dokumentet.

Metode er et vitenskapelig redskap vi som forskere bruker som fremgangsmåte og rettelinje for å komme frem til ny erkjennelse. Alle midler som hjelper oss til målet kan sies å være metode, men ikke alle metoder oppfyller de vitenskapelige kravene som stilles for at prosess og resultat skal være gyldig. Det stilles krav til metoden man velger å benytte, for at metoden skal benyttes til forskings- og utviklingsarbeid må disse krav oppfylles²⁹:

Min tematikk og mine problemstillinger krever en fleksibel metode, der flere arbeidsmåter kan nyttes. Valget mellom kvalitativ eller kvantitativ metode ble herunder tidlig avklart. På bakgrunn av min problemstilling valgte jeg å benytte kvalitativ metode da denne metoden krever få undersøkelsesenheter, men kan gi mange opplysninger, ved at man handler, observerer og samtaler med den enkelte, gjerne over tid. Denne samhandlingen gjør at man kan undersøke fenomenet livsnært, samt at det å belyse og forstå blir det sentrale, fremfor å forklare fenomenet. Problemstillingens spørsmål krever at respondenten kan reflektere selv og komme med personlige opplevelser og erfaringer. I et standardisert kvantitativt spørreskjema kan respondenten få alternativer presentert som vedkommende ikke kjenner seg igjen i og dermed bli manipulert inn et allerede definert svar. Den som bruker en kvalitativ metode kan også endre på problemstillinger eller skifte fokus underveis i undersøkelsen dersom vi opplever at vi som forskere ikke får belyst temaet ut i fra de spørsmål vi stiller, eller den rekkefølgen de kommer i. Vi kan altså endre opplegget underveis for å optimalisere prosessen.

Jeg ønsket både å oppleve elevenes hverdag og høre deres stemme og oppfatning av egen situasjon. Dette la til rette for respondentintervju, da denne typen intervju gjøres med personer som selv er delaktige i fenomenet man undersøker³⁰. Samtidig vil det kunne være enkelt for meg å kunne gå tilbake og innhente mer informasjon dersom det skulle bli ønskelig. I tillegg til intervjuene, benyttet jeg meg av observasjon. Dette for å kunne se med egne øyne det arbeidet som gjøres og de metoder som benyttes.

²⁹ Hellevik (1980).

³⁰ Kvale (1997)

Valget om gjøre observasjoner i tillegg til intervjuene ble tatt av flere grunner. For det første ønsket jeg å få en ytterligere og bedre forståelse av arbeidet ved å se det med egne øyne, dernest for å ha et bedre grunnlag i forhold til intervjuene. Ved å observere får man i tillegg sikret seg at den responsen man får i intervjuene er i tråd med de faktiske forhold, og jeg fikk et tettere forhold til respondenten da vi hadde noen felles referanser.

Min observasjonsmetode var aktivt deltakende³¹ Jeg var med i alle aktiviteter og deltok på lik linje som elevene i det praktiske arbeidet. Jeg ønsket å være tilgjengelig for elevene til enhver tid, slik at jeg ble en naturlig del av deres hverdag og ikke en utenforstående fremmed.

Mine vurderinger og relevante observasjoner ble samlet i en logg slik at jeg kunne hente opp de ulike situasjonene og momentene i etterkant av innsamlingen. Materialet som ble samlet i løpet av dagen, ble renskrevet senere samme dag mens stoffet fremdeles lå friskt i minne.

Under mine perioder i de to tiltakene avhandlingen omfatter, fikk jeg komme tett på gruppen, lærere og ledere. Min tilstedeværelse ble ikke et tema utover en kort presentasjon der elevene fikk vite litt om hvem jeg var og hvorfor jeg ønsket å være sammen med dem en periode. Mine opphold skjedde i perioder der undervisning og annet opplegg forløp som normalt. På denne måten var jeg sikret at jeg fikk ta del i deres hverdag og kunne observere det ordinære. Min fremgangsmåte var noe ulik ved de to skolene, men dette er basert på bevisste valg for å sikre et bredest mulig grunnlag i den empiriske innsamlingen.

Forberedelse til datainnsamling

Før datainnsamlingen kunne komme i gang var jeg avhengig av å komme i kontakt med tiltak som var relevante i forhold til problemstillinger og tematikk. Respondentene måtte falle inn under visse krav for å belyse problemstillingen på best mulig måte. I hovedsak var jeg avhengig av en institusjon eller liknende som arbeidet med belastet ungdom og som hadde friluftsliv som en del av sitt metodegrunnlag.

Da jeg startet arbeidet med avhandlingen var jeg ikke klar over de alternative skoletiltakenes eksistens. Mine intensjoner spant rundt typer tiltak som barnevern eller rus/kriminalitet. Først etter råd og tips fra ulike miljø fikk jeg et innblikk i de aktuelle skoletiltakene.

³¹ Holme og Solvang (2003)

Jeg fikk anledning til å gjøre mitt feltarbeid ved Sollerudstranda skole og Odin.³² Begge skolene ble kontaktet pr e-post og telefon, og mine henvendelser ble videreformidlet fra ledelsen til de aktuelle lærere i tiltakene. Etter videre korrespondanse kom vi sammen frem til et opplegg som passet og satte av til sammen tre uker. Dette fordelte seg som en uke ved Sollerud og to uker ved Odin.

Utforming av intervjuguide

Intervjuene jeg gjorde ble utført kun ved Sollerudstranda skole, og fulgte en på forhånd utarbeidet intervjuguide³³ Jeg hadde satt opp de spørsmålene jeg ønsket å få svar på innenfor den tematikken jeg jobbet i, men den åpnet samtidig for oppfølging av tema underveis i intervjusituasjonen. Spørsmålene ble satt opp med utgangspunkt i at de skulle kunne besvares av elevene. Jeg ville unngå vitenskapelig språk og ta utgangspunkt i deres erfaringer og oppfattelse.

Intervjuguiden fungerte som et verktøy der jeg kunne strukturere intervjuene.³⁴ Gjennom en dialog med den aktuelle læreren ved Sollerudstranda, sikret vi sammen at guiden ble så god som mulig.

Utvalg

Når det gjelder de konkrete intervjuobjektene ble det kun gjennomført intervjuer ved Sollerudstranda skole. Ved Odin valgte jeg å kun gjennomføre observasjon. Intervjuobjektene ble valgt ut i samråd med lærer. Læreren kjenner gruppen godt og antydte noen som han visste var reflekterte og bevisste rundt sin egen situasjon. I tillegg hadde jeg gjort meg observasjoner av gruppen og hadde gjennom dette preferanser for hvem jeg ønsket å intervju.

I gruppen var det både etnisk norske og elever med innvandrerbakgrunn, og jeg ønsket å ha begge med i undersøkelsen. Samtidig var det viktig for meg å intervju læreren deres, fordi han hadde hovedansvaret for utformingen av det konkrete tilbudet gruppen fikk i form av turer og pedagogiske opplegg. Han var dessuten den som kjente gruppen best og hadde med sine erfaringer gjort seg tanker om hva som fungerte og ikke, så vel i det daglige arbeidet som i et mer overordnet perspektiv.

Jeg endte til slutt opp med fire intervjuobjekter, i tillegg til de observasjoner og samtaler jeg hadde med gruppen og andre underveis i feltarbeidet. Utvalget er ikke stort, men

³² Utfyllende lesning om skolene følger videre i avhandlingen.

³³ Intervjuguidene som ble nyttet i datainsamlingen ligger vedlagt.

³⁴ Kvale (1997), Holme og Solvang (2003)

med tanke på de to gruppenes størrelse på til sammen 18 elever og seks lærere, anses det som et godt grunnlag for å få besvart/belyst mine problemstillinger.

Faktorer som påvirker utbyttet av intervjuene

Holme og Solvang³⁵ drøfter fire momenter som spiller inn for utbyttet av et intervju. Herunder vil jeg legge frem mine erfaringer i forhold til disse fire elementene.

Undersøkelsestemaene

Tematikken i min avhandling kan synes forholdsvis enkel å få tak på. Men dette å hente ut essensen i et tema som friluftsliv, der mange av aspektene er subjektive og ofte vanskelig å gripe om, er en utfordrende jobb. Samtidig er det her snakk om en gruppe som jeg ikke visste noe om når det gjaldt deres evne til refleksjon rundt egen situasjon. Min utfordring ble i så måte å være den nysgjerrige og undrende, slik at elevene selv kunne fortelle ut fra sine erfaringer. Jeg var med i alle situasjoner i elevenes hverdag, enkelte ganger med en funksjon og andre ganger som en del av gruppen. I hele denne prosessen var jeg bevisst på å observere både det uttalte og uuttalte slik at grunnlaget for drøfting og det totale datainnsamlingsmaterialet ble så godt som mulig.

Rollene

Rollen som forsker og som fremmed i gruppen kan være en stor utfordring. I mitt tilfelle løste det seg på en god måte, etter min mening. Jeg ble introdusert for gruppen fra første sekund som en student som ønsket å gjøre en oppgave som inkluderte et opphold med dem for å observere og intervju. Skolen har en meget åpen og imøtekommende holdning til studenter og andre som vil se på deres arbeid. Det var ikke nytt for elevene at det var noen utenfra som var tilstede. Min rolle som forsker tror jeg ikke påvirket elevene i større grad. De var nysgjerrige på hva jeg drev med og hvorfor jeg ville være hos dem. Jeg møtte bare imøtekommende elever, de virket kry for at de fikk være med og var tydelig interessert.

Aktørene

I denne sammenheng fantes det to slags aktører, respondentene og meg som intervjuer. Jeg hadde en rekke utfordringer som måtte ligge til rette for at jeg skulle få et godt resultat av intervjuet. Herunder er det like mye de personlige egenskapene som spiller inn. Jeg tilstrebet å skape intervju- og observasjonssituasjoner som var trygge, og hvor det kommer tydelig frem

³⁵ Holme og Solvang (2003).

at det var jeg som var avhengig av respondentene og ikke omvendt. Dette skulle åpne for at respondentene følte seg viktige i situasjonen. De var ressursen, slik at det skulle føles givende å dele av sin kunnskap til meg som forsker.

Samtidig var det viktig at jeg var i stand til å hente ut den informasjonen som respondenten var i stand til å gi, men ikke presse vedkommende til å svare mer enn man var villig til.. Sentralt i sammenhengen er spørsmålsformuleringen, hvordan jeg stiller dem og hva vi i samspill under intervjusituasjonen uttrykte gjennom kroppsspråk og holdninger.

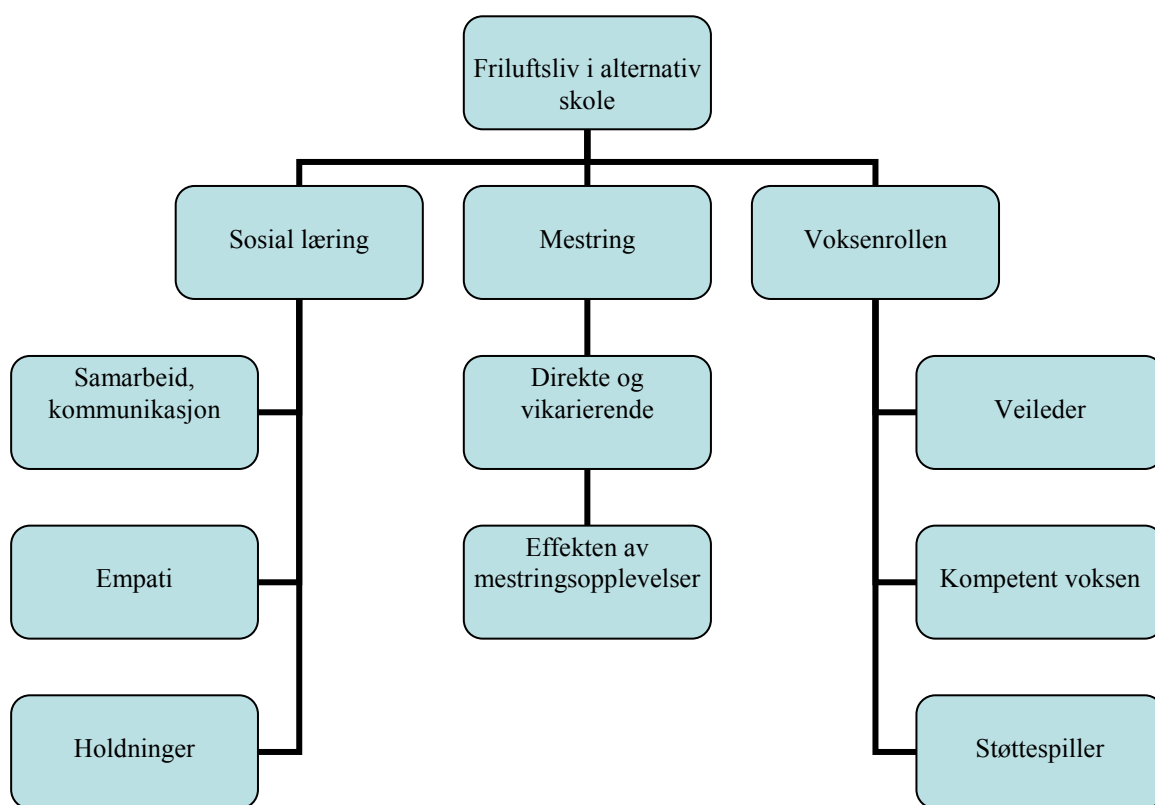
Kulissene

Jeg ønsket at respondentene skulle føle seg mest mulig til rette i situasjonen. Derfor valgte jeg å holde intervjuene i skolelokalene. På den måten var vi i deres kjente omgivelser og kunne samtidig sitte uforstyrret. I forbindelse med intervjuene merket jeg en viss spenning hos respondentene, men denne gav seg fort. Elevene skulle forholde seg til en fremmed på tomannshånd, og jeg hadde med en opptaker, så jeg forstår godt deres nervøsitet. Som tidligere nevnt forklarte jeg for hver enkelt hva formålet med intervjuet var og hensikten med opptakeren. Intervjuguiden ble laget slik at jeg kom med helt enkle spørsmål for å ”varme opp” for deretter å komme med de mer sentrale tema etter hvert som respondenten hadde fått muligheten til å tilvende seg situasjonen.

Analyse og kategorisering av innsamlet materiale

I min analyse av materialet har jeg så vel kunnet lytte til som lese gjennom intervjuene, da jeg i tillegg til å ha dem på bånd også transkriberte dem. Sammen med dette har jeg også opptegnelser som ble gjort underveis i intervjuet, der jeg noterte meg vedkommendes kroppsspråk og andre tegn som ikke syntes på båndet.

Sammen med observasjonene som ble gjort underveis har det kommet til syne noen fellestrekk i forhold til skolens målsettinger. Sammen med dette har også praksisfeltet flere sammenfallende momenter. De hovedmomentene som bidrar til å svare på avhandlingens problemstilling, er trukket ut og samlet i kategorier der jeg kunne belyse disse sammen med aktuell teori. Jeg valgte på bakgrunn av samtale med informanter og teoretisk grunnlag å utvikle en modell som forklarer hvilke elementer som hører inn under hvilke områder i avhandlingen. I drøftingen vil teori og empiri møtes med friluftsliv som overliggende faktor, og de underliggende kvaliteter og kategorier vil belyses med friluftspedagogens øyne og språk.



Figur 3³⁶

Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet

I kvalitative metoder er det ikke snakk om å bevise noe gjennom tall og statistikk, men å fremstille og fortolke et empirisk materiale for å finne dets iboende egenart og mening³⁷. Derfor er det også andre krav som stilles i forhold til etterprøvbarehet og validitet i en kvalitativ undersøkelse sammenliknet med en kvantitativ. I denne sammenhengen er jeg heller ikke ute etter å tegne et generelt gyldig bilde av hvordan en arbeider med friluftsliv i tiltak for ungdom med spesielle behov. Jeg er tvert imot ute etter å finne de *gode* erfaringene, eksemplene og arbeidsformene.

I mitt prosjekt har jeg til sammen intervjuet et utvalg på fire informanter. Av disse er tre elever og en lærer. Av en total på henholdsvis åtte elever og tre lærere mener jeg representativiteten er godt ivaretatt. Samtidig mener jeg at mine intervjupersoner oppfylte alle mine ønsker og krav til refleksjon og vurderingsevne i forhold til tematikken jeg ønsket å få vite noe om. Ved i tillegg å observere, har jeg kunnet sikre at det som kom frem i intervjuene ga et adekvat bilde av de faktiske forhold.

³⁶ Figur 3. Figuren viser en oversikt over drøftingselementer trukket ut fra den innsamlede empirien.

³⁷ Holter (1982) i Holme og Solvang (2003).

Når det gjelder generaliserbarheten av det foreliggende materialet er dette et mer åpent spørsmål. Jeg mener at mine funn og modellen jeg presenterer, er gode pekepinner på at den arbeidsmåte jeg gjør rede for kan være veien å gå i arbeidet med tilsvarende grupper. Samtidig er det rammefaktorene i de enkelte institusjoner som legger begrensninger eller gir muligheter for en slik tilnærming. Grupper av mennesker er aldri helt like, og metodikken dreier seg langt på vei å se det enkelte menneskets egenart og tilpasse det pedagogiske virket etter dette. Men ser man på den overordnede metodikken vil jeg si at Sollerudstranda skole arbeider etter en mal som er fullt mulig for andre å ta etter.

Validiteten av undersøkelsen avhenger i kvalitativ metode på hvilken grad observasjonene faktisk reflekterer de fenomener vi ønsker å vite noe om³⁸. Det vil si hvorvidt de svar en presenterer belyser de grunnleggende problemstillingene på en god måte. Jeg mener at mitt arbeid med intervjuer, observasjoner etc. rent teknisk holder mål. Det avgjørende er imidlertid tolkninger og vurderinger av materialet, evnen til å sammenholde teori og empiri og å trekke de riktige konklusjonene..

Reliabiliteten av avhandlingen kan selvsagt diskuteres. Jeg kan kun sikre at oppgaven, med dets funn og data, er pålitelig gjennom å sikre at de metodiske prinsippene er fulgt. En rekke forhold vil alltid påvirke sosiale prosesser og meningsinnholdet i de felt man undersøker. At avhandlingen er pålitelig, forstått som at jeg undersøker det jeg faktisk ønsker å undersøke, vil jeg svare et bekræftende ja til. Forøvrig kan det sies å være en kvalitet hos en avhandling, hvis den åpner for å trekke andre konklusjoner enn de forfatteren selv har stanset ved.

³⁸ Kvale (1997).

Sollerud og Odin, to tiltak, en modell

Sollerudstranda skole og Odin har mange likhetstrekk både i metodikk og pedagogikk, som også later til å ha klangbunn det alternative skolesystemet landet over. Det er flere momenter man kan trekke ut som likheter i de to skolene avhandlingen omfatter. Disse momentene er ikke tilfeldige, men bygger ikke på en mal fra undervisningsdepartementet eller andre forvaltende myndigheter. De er heller utviklet ut fra en oppfattelse om hva en skoletrett elev i grunnskolen trenger, med basis i erfaring og en generell tro på at god, variert og tilpasset opplæring kan motivere og rette opp en bratt nedadgående kurve. Analysekategoriene tilsvarer disse momentene i skolenes praksis og vil drøftes i avhandlingens senere deler. Skolene har også andre likhetstrekk, og for å gi et godt bilde på elev og voksen sin hverdag, følger en redegjørelse for de rammene skolene har.

Inntak og forventninger

Sollerudstranda skole er Norges største alternative skoletiltak og har søkermasse fra 9. og 10. klassetrinn fra alle Oslos 42 ungdomsskoler³⁹, mens kun Odin knyttet opp mot en skole⁴⁰. Rådgivere og inspektører i de ulike skolene tipser eleven og foresatte om tiltakene, og dersom eleven velger og ønsker å bytte skole, skal han eller hun søke om en plass gjennom en skriftlig kort søknad. Sammen med denne kommer en vurdering og begrunnelse fra elevens kontaktlærer og ofte en uttalelse fra hjemskolens sosialpedagogiske team. Grunnene til denne ordningen er flere.

For det første ønsker skolene å foreta en utsiling av de elevene som de selv mener ikke passer inn i deres opplegg. Det vil i mange tilfeller være den letteste løsningen for en bostedsskole å forsøke å ”kvitte seg” med eleven og derfor oppfordre til overflytting.

Gruppene i tiltakene er satt sammen med tanken at heterogene grupper er et gode, at man derfor må blande sammensetningen i gruppa for å skape resultater. Homogene grupper blir fort stillestående og uten indre dynamikk⁴¹.

Den andre grunnen til at man krever en søknad fra eleven selv, er at en ønsker å gi dem et positivt signal fra begynnelsen av. De skal føle at de har fått noe til, allerede ved å ha blitt akseptert som elev. Det skal være en frivillig handling, slik at det fører med seg en forpliktelse til de regler og forventningene som ligger i det å være elev ved skolene. Brudd på en eller flere av disse fører til at man risikerer å miste plassen og må tilbake til bostedsskolen.

³⁹ Informant 3.

⁴⁰ Informant 2.

⁴¹ Informant 1 og 2.

Skolens mål og visjoner

Sollerudstranda sine tre T-er – Trygghet, Trivsel og Tilpasset opplæring - viser godt hvordan skolen tenker om egen virksomhet.

Jeg ønsker at de skal ha lyst til å komme, jeg ønsker at de skal føle at de får til noe. Vi kan godt ta de tre T-ene. Altså Trygghet, Trivsel og Tilpasset opplæring. Det er skolens paraplymotto. Jeg tror faktisk at det var jeg som fant ut at det var de tre T-ene så jeg har litt skyld i det mottoet der. Men det fanger godt opp det som er mitt mål for gruppa. Også er det en del sånne bonuser da, du merker at de liker å være sammen med deg, du merker at de har det godt. Det høres dumt ut å si at fag er det minst viktige men igjen, kommer ikke eleven, eller han sitter bare å vantrives så kan du blåse i hele fagutbyttet⁴².

En slik overordnet målsetning finner vi også hos Odin. Elevenes trygghet og trivsel står i hovedsetet, man skal oppleve det som et løft å komme til skolen. Faglig oppfølging og sosial trening går hånd i hånd. Skolene skal fokusere på normalisering, demonstrere gode rollemodeller samt å forberede elevene til en tilværelse ute i arbeidslivet og det sosiale livet ellers.

Den overordnede metodikken er mestring og konsekvens: Man har alltid valg, smarte og dårlige, og hver av dem får konsekvenser. Disse konsekvensene er ulike ut i fra valgene man gjør, men man må uansett leve med dem. Det er eleven som har tatt steget ved å søke seg til skoletiltakene, med det ansvaret det medfører.

Skolens ansatte

Ved Sollerudstranda skole har man fra starten av lagt vekt på å ha ansatte med kompetanse innenfor de praktiske tiltakene man benytter som elevbedrifter/prosjekter ved skolen. Ved å ha en lærerstab som, ved siden av sine erfaringer fra skoleverket, også har et fagbrev innenfor feltet de driver undervisningen i, er den praktiske undervisningskompetansen godt faglig forankret. Jeg hørte flere av lærerne si at dette ikke var jobb men hobbyen deres med lønn. Ved å tenke ansettelse på denne måten, skaper skolen entusiasme fra lærerens side, som igjen

⁴² Informant 1..

kan smitte over på eleven. Skolen hadde i skoleåret 2006-07 tre spesialpedagoger, av en total lærerstab på ca 30 stk⁴³.

På Odin var det i skoleåret 2008-09 til sammen 3 årsverk. Disse var fordelt på en leder/kontaktlærerlærer, en ren faglærer, en fagarbeider, og i tillegg er eier og driver av gården som skolen ligger på ansatt i assistentstilling. Kjønnsmessig finner vi mannlige ansatte i 2,5 årsverk og 1,5 årsverk kvinnelige⁴⁴. Dette ligger på gjennomsnittet for alternative skoler i landet for øvrig. Sammensetningen av lærere og praktiker er typisk for den alternative skolen og da spesielt for eksterne og selvstendige tiltak. En praktiker er gjerne en person med fagbrev eller annen kompetanse innenfor et eller flere praktiske felt.

Skolens elever

Både elevene på Sollerud og Breidablikk går fra et miljø med opptil 32 medelever i klassen og en lærer, på en skole med flere hundre elever, til små grupper med tett voksenkontakt og totalt andre omgivelser og oppgaver. Innledningsvis ble det presentert et lite utvalg elever som har sin hverdag på tiltakene. Dette for å illustrere det mangfoldet av skjebner som finnes i skolene. Felles for dem alle er at de selv søkte seg til skolen og har et ønske om å prøve noe nytt. Kjønnfordelingen endrer seg noe fra år til år, men har holdt seg på gjennomsnittet for alternative skoler ellers, altså 7 av 10 er gutter.

Elevens hverdag

Det totale timeantallet for de to gruppene jeg besøkte ligger på 30 uketimer, av dette benyttes totalt ca halvparten av tiden til elevbedrifter og andre praktiske prosjekter. Hvor mye av hver uke som benyttes til praktisk arbeid og prosjekter, avhenger for flere av gruppene av årstiden, noe som gjør at man i perioder kan jobbe med prosjektene i lange perioder for så å ta igjen teori senere.

For eksempel har båttopplaget på Sollerud det travelte ute hver høst og vår, da alt det praktiske i forhold til lagring av båtene skal foregå. Videre har de gjennom året jobb med kundebehandling, regnskap og lignende. De har også et fullt utstyrt verksted for vintervedlikehold av påhengsmotorer, samt ulike jobber som sveising av motorfester og lignende.

Felles for alle elevene er at de samlet sett har ca 1/3 praktisk jobbing hver uke, samt at mye av den teoretiske læringen er knyttet direkte opp mot elevbedriften de tilhører.

⁴³ Informant 3.

⁴⁴ Informant 2.

Odin har 30-timers uke og har delt dette opp i like deler av teoretisk undervisning og praksis. Dette er likt for både 9. og 10. trinn. Aktivitetene er stort sett de samme på begge trinn. Elevene deltar i ulike prosjekter som styres enten av praktikerer eller bonden på gården. De praktiske øktene brukes blant annet til de to elevbedriftene som er opprettet. Pengene elevene tjener inn, går i en felleskasse som uavkortet kommer tilbake til gruppen i form av turer eller andre goder. I tillegg til elevbedriftene, som er obligatoriske for eleven, er det mulig å drive gårdsarbeid med bonden om morgenen. Også denne tiden kan tas ut i avspasering i praksistiden der det passer⁴⁵.

Noen avsluttende bemerkninger

Det diskuteres hvorvidt det å flytte eleven fra skolebygningen oppleves som en ekskludering og stemping av eleven. Vennegjenger, status og anerkjennelse av sine jevngamle er viktig. Jeg skal ikke generalisere dette til alle, men at det gjelder store deler av gruppen skal vi ikke se bort ifra. Så ved å fjernes fra klasse og skolemiljøet, som er tilfellet hos både Sollerud og Breidablikk skole, vil man kunne oppleve at eleven også mister kontakt med venner som kan by på gode holdninger og positiv innflytelse på eleven gjennom aktiviteter og engasjementer både i skolen og på fritiden.

Samtidig ser man i den alternative skolen at elevene som er aktuelle som søkere, og som faktisk søker seg til alternative tiltak, er de som faller utenfor både faglig og sosialt i den tradisjonelle skolen. I mange tilfeller kan faglig svake elever utvikle en utagerende atferd som gjør eleven til et uromoment som i neste omgang spolerer klasseromsundervisningen for medelevene. Dette er med på å skape et skille mellom eleven og omgivelsene som kan føre til sosial utstøting.

Miljøforandringen både i materielle og menneskelige omgivelser og bruddet med det gamle livet, er sentralt i forhold til å legge det som kan ha vært et destruktivt atferdsmønster bak seg. Man går fra å være sammen med jevngamle som er på et annet faglig nivå, til å være sammen med jevnbyrdige. Det er ikke dermed sagt at alle elever i den alternative skolen er faglig svake, men faktum er at de aller fleste har store kunnskapshull (Informant 1 og 2). Dette på bakgrunn av diagnostikk, manglende oppfølging, forhold i hjemmet, eller annet som har gitt manglende mulighet og/eller motivasjon for skolearbeid.

Fysisk plassering av skolen og klasserommene med dets innhold, inngår i et pedagogisk landskap. Med pedagogisk landskap mener jeg de omgivelsene læringene finner sted i og som er med på å påvirke læringen både i form og innhold. Undervisningen kan

⁴⁵ Informant 2.

tilføres nye dimensjoner avhengig av tid og sted. Denne avhandlingen ønsker å sette fokus på friluftslivet som arena for både faglig og sosial læring, da med spesiell vekt på det sistnevnte. Gjennom flere små og store aktiviteter året rundt ønsker begge de to tiltakene å fokusere på friluftsliv og uteaktivitet som en del av elevenes hverdag og som et ledd i deres sosiale trening. Enten det er som en del av prosjektene eller som belønning og opplevelsesturer.

Som avhandlingens hovedemne og grunnlag for observasjon og drøftning vil jeg videre beskrive en friluftsfert med Odin. Beskrivelsen inneholder didaktiske grep og enkle ferdselstekniske elementer. I etterkant av dette vil jeg presentere situasjoner og drøfte dem fra et sosialt lærings og mestringsperspektiv, jf kategoriene jeg allerede har skissert. Disse drøftes i lys av problemstilling.

Friluftsliv

Friluftsliv er et positivt ladet ord i det norske språket. Det er til og med litt tøft i disse Lars Monsen - tider. Vi som jobber med friluftsliv, kan gjøre dette på flere måter. Enten som en del av en finslepen og tilrettelagt pakketur for turister på Svalbard, som guide i en raftingflåte eller som lærer.

Friluftslivet har krøpet inn i skolen, blitt institusjonalisert. Skolen har innlemmet friluftslivet i nær sagt alle trinn gjennom ulike skolereformer, det er satt i system. Vi finner utebarnehage, uteskole, friluftslivsgruppen på videregående og friluftslivsfag på høgskole- og universitetsnivå. I tillegg er folkehøgskolene ivrige tilbydere av friluftslivslinjer. Enten de heter ”Extreme outdoor” eller ”Brattlinje”, er ulike typer av friluftsliv eller uteliv det i bunn og grunn handler om. Vi lærer oss å se naturen med ulike øyne, situasjonen vi befinner oss i legger føringer. Enten vi er alene, i grupper, på fjell eller i skog. I godt eller dårlig vær. I en introduksjon til faget friluftspedagogikk kan jeg lese følgende:

... det skal for det første handle om hvordan vi kan lære videre de ferdighetene og kunnskaper som finnes innenfor friluftslivsfeltet til andre og for det andre skal det handle om hvordan vi kan bruke friluftsliv pedagogisk til å lære noe annet og mer enn bare friluftsliv (å forstå sammenhenger i naturen/å undres/å samarbeide/å oppdage/å være kreativ med mer).⁴⁶

⁴⁶ Upublisert forelesningsnotat HiT (2004).

Legg merke til todelingen her. Først den pedagogiske grunnformularen vi kjenner fra før, *lære å lære bort*. Men så kommer del to, *å lære noe annet og mer enn bare friluftsliv*. Utsagnet forteller noe om verdiladningen og alle de aspekter som vi mennesker erfarer på et dypere nivå enn det rent praktiske, samt mulighetene som ligger i metodikken og situasjonene vi eksponerer oss for i møtet med naturen.

Jeg gikk selv i gang med friluftslivsstudiene først og fremst for å lære alle de praktiske tingene, deretter for å kunne formidle det til andre. Nå har jeg blitt levende opptatt av *å lære noe annet og mer enn bare friluftsliv*. Jeg er en av de som har latt meg pirre av dette fenomenet, avhandlingen du nå leser er et tydelig tegn på det. Jeg er en av dem som tror friluftsliv, både organisert og uorganisert har *noe* for seg. Dette *noe* som vi aldri får helt tak i eller definert.

Man kan si at friluftslivet tilsynelatende kan være en kasteball, ikke bare i det byråkratiske systemet, men også i forskningsøyemed. Er dette fordi friluftslivet ikke har noen begrensninger? Er det slik at naturen automatisk gir menneskene et løft og en garanti om å finne troen på seg selv, en bedre vei, en slags frelsestilstand?

Vel, hvor fristende og lettvint det enn ville være å hevde noe slikt, så tror jeg heller på en annen fremgangsmåte. Jeg velger å sette mennesket selv i midten og heller vurdere naturen som en arena der vi kan oppleve og sanse med hele kroppen. En arena for det offentlig forvaltning kaller

Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse⁴⁷.

Friluftsliv i en kort historisk kontekst

I denne avhandlingen er det ikke friluftslivet i seg selv som skal analyseres. Jeg ønsker å presentere kvaliteter i friluftslivet som gjør denne arbeidsformen spesielt godt egnet i arbeid med mennesker, og i denne sammenheng da spesielt unge med utfordringer i forhold til atferd og sosiale relasjoner. At vi nå merker et stort fokus på friluftslivet som en arena for personlig utvikling og dannelse, er ikke en ny idé. Faktisk var det nettopp denne tanken som stod i sentrum da den nye nasjonen Norge skulle skapes og formes⁴⁸.

⁴⁷ Stortingsmelding nr 40 1986-87

⁴⁸ Tordsson (2003)

Norges selvstendighet fra Danmark skapte et behov for å skape sin egen nasjonal identitet. Man vendte seg til naturen og da spesielt bonden som et nasjonalt forbilde. Vår storslagne og ville natur med fjellene hadde allerede vært gjenstand for kunstnerens pensel. Nå ble det å komme seg ut i den samme naturen til fots et nasjonalt prosjekt. Videre fikk vi de første nasjonalheltene i Nansen og hans polarkolleger som satte Norge på kartet ved å utforske de polare områdene. Nansen ble samtidig talsmann for hvordan Nordmannen skulle formes og herdes gjennom natur og friluftsliv. Byen med dets stressende omgivelser og overflatisk unatur måtte man søke bort fra og han opphevet idrettsmannen og bonden.

Fra Nansen og helt frem til i dag er det en rekke metoder og kvaliteter som vektlegges, vi finner de samme motsetningene og strømningene nesten 100 år etter. Det er på den ene siden en kamp mot naturkreftene, å vinne over naturen. På den andre siden er det de ”myke” verdiene som verdsettes, for eksempel ved å oppleve stillhet, det vakre. Faktum er at vi i naturen finner utmerkede muligheter for begge deler, man kan argumentere godt for at begge metodene er egnet for forming og utvikling av mennesket. Undersøkelser viser at det er kontemplative verdier som settes høyest av den jevne nordmann⁴⁹. Samtidig finner man forskning som viser at høyrisikosøkere kan finne aktiviteter i natur som erstatter kriminell virksomhet eller rusmisbruk.⁵⁰ Eksempelvis finner vi også engelske og nordamerikanske virksomheter som benytter friluftsliv og risikoaktiviteter i pedagogisk sammenheng⁵¹.

Media er ofte med og farger bildet av friluftslivet. Gjennom tv-serier og magasiner er det ofte det tøffe og dramatiske som får spalteplass. I tv-ruten har vi i noen sesonger kunnet følge med på ”Brat Camp”⁵², en serie som følger en gruppe ungdommer som sendes av sine foreldre til villmarken med veiledere og terapeuter for å få livene sine tilbake på rett kjøll.

Det nordiske og spesielt det norske friluftslivets utvikling har tatt en annen retning enn den vi finner i det man kjenner av annen tur- og friluftslivstradisjon. Mye av dette kommer selvsagt fra naturens og friluftslivets plass i nasjonsbyggingen. Samtidig har friluftslivet fått ulike sosiale betydninger gjennom den nyere historien.

I tiden frem mot andre verdenskrig stod friluftslivet meget sterkt og var en stor del av arbeiderbevegelsens fritid⁵³. Under krigen var motstandsbevegelsen med gutta på skauen et viktig ledd i forsvaret av landet og en befestelse av den norske mannens forhold til naturen og

⁴⁹ Undersøkelse gjennomført av FRIFO (friluftslivets fellesorganisasjon) 2005.

⁵⁰ Sjong (1992)

⁵¹ Sjong (1992), Bischoff (1996).

⁵² Amerikansk serie sendt på TV Norge.

⁵³ Tordsson (2003), Bischoff (1996).

evnen til å greie seg med enkle midler. I hvert fall var det slik saken ble fremstilt når freden kom.

Det som imidlertid skjer etter krigen er at man opplever at den posisjonen friluftslivet har hatt *sammen* med idretten, erstattes nesten totalt av idrettsbevegelsen. Etter hvert opplever man en pedagogisering og instrumentalisering av friluftslivet. Friluftsliv blir et fag i skoleverket, og i samme periode kommer de første behandlingsinstitusjonene med friluftsliv som metode. En debatt om hva friluftsliv *egentlig* er og hva det *bør være* ser dagens lys, en debatt som stadig pågår. Den økologiske bevegelsen, med Nils Faarlund og Arne Næss som de kanskje fremste i rekken⁵⁴, ønsker å fremme friluftsliv som ”en vei hjem”. Man hevder menneskets egentlige plass i naturen både ved hjelp av mer eller mindre veldokumenterte fysiologiske bevis. Ordet økologi henger sågar sammen med det greske oikos – hus og hjem⁵⁵. Bevegelsen tar avstand fra den stadige utviklingen og tilretteleggingen som finner sted i utmarken. Den utvikler som et svar på dette en egen pedagogikk og veilederpraksis som en kritikk av og en motsats til det moderne samfunnet. Vi kan her trekke paralleller til Nansen og hans kritikk som kom allerede på 1920-tallet. Man finner også friluftslivet som en protest på naturvitenskapelig objektivitet og en fremheving av det subjektive opplevelsen av natur.

Friluftslivstradisjonen har hatt godt av en debatt om grunnverdier og egenskaper, og denne avhandlingen beveger seg helt klart i flere leire. Friluftslivet, slik det formidles i dag, inneholder verdier og et natursyn som bygger på deler av den økologiske tradisjonen. Man befatter seg med det enkle friluftslivet, med respekt for natur, sporløs ferdsel og naturopplevelser som hovedfane. Samtidig nyter vi godt av den moderne tilværelses teknologi som utstyret oss med utstyr som holder oss tørre og gjør børen på ryggen komfortabel å bære. Fremdeles kan man se på friluftslivet som en motsats til storsamfunnet ellers. Friluftslivet er fritid med fravær fra hverdagens samfunn, men samtidig behandler vi noen av samfunnets lidelser og mangler med friluftslivets kvaliteter.

Med det bakteppet jeg nå har skapt, vil jeg forsøke å illustrere hvordan friluftsliv kan være en egnet ramme og pedagogisk metode. Jeg vil analysere ut fra erfaringer gjort under mine opphold ved de to skoletiltakene, med hovedvekt på en padletur gjennomført ved Odin våren 2009. Jeg vil drøfte i forhold til de nøkkelbegrep og fokusområder skolen selv ønsker at eleven skal utvikle, samt supplere med andre relevante perspektiver som bygger opp under problemstilling og arbeidsspørsmål.

⁵⁴ Leirhaug (2007).

⁵⁵ Imsen (2000).

Sentrale aspekter ved friluftsliv, mestring og sosial læring

Etter å ha observert og tatt del i flere aktiviteter, turer og fått et grundig innblikk er det en rekke aktuelle tema, situasjoner og aspekter som står frem og som bygger opp under problemstillingen. Disse vil nå analyseres og drøftes i henhold til aktuell teori og de målsetningene som skolen har satt i forhold til ønske om bedret sosial kompetanse. Jeg valgt å rette søkelyset på et utvalg sentrale faktorer som er utarbeidet gjennom samtale og observasjon i skolene.

- Elevene opplever trygge og oversiktlige omgivelser og vet hvilke forventninger som stilles til hver enkelt.
- Elevene opplever klare rammer i forhold til hva som er akseptert og ikke, i omgang med andre.
- Elevene opplever god og individuell oppfølging både i forhold til fag, men også sosialt.
- Elevene er omgitt av tydelige og gode voksne rollemodeller, som innehar medmenneskelige egenskaper og god faglig kompetanse.
- Det er et mål at elevene skal oppleve å mestre omgivelsene og oppgaver ved at man får benyttet sine egenskaper, ressurser og muligheter på en god måte.
- Det er et mål at elevene tilegner seg nødvendige sosiale egenskaper, som empati, samarbeid og respekt for andre.

Ved å samle disse målene og faktorene og drøfte dem i forhold til friluftsliv som metode vil jeg argumentere for at alle disse kan nås gjennom en slik tilnærming. For å gi et bilde på det hele har jeg valgt å benytte Odin sin årlige padletur som bakgrunn for analysen og for å eksemplifisere de momentene analysekategoriene viser til. Denne turen viser på en god måte hvordan selv en kort overnattingstur gir rom for et mangfold av situasjoner som man kan fylle med meningsfulle opplevelser og læring.

Gjennom hele denne avhandlingen kan man spore en tro på og en erkjennelse av at møtet med naturen er betydningsfull, at man i grupper og alene kan møte og legge til rette for situasjoner som krever noe annet og noe mer kun ved å oppstå i denne konteksten enn i en annen. Friluftslivet legger til rette for å utvide språket, med begreper knyttet til aktiviteter og omgivelser. Det påvirker oss fysisk ved at vi benytter kropp og fysikk i vår ferd. Vi kan få ny kunnskap om fauna og flora, historie, religion og samfunnskunnskap. Det utvikler

ferdighetene våre rent teknisk og vi gjør oss erfaringer med utførelsen av aktiviteter eller opphold i natur som sådan. Man finner i alle disse eksemplene, gode argumenter for å drive friluftsliv i skolesammenheng, der denne avhandlingen utspinner seg. Det er imidlertid i spennet mellom de konkrete aktiviteter og metoder vi bedriver, og den individuelle persepsjonen av situasjoner og opplevelser vi befinner oss. Det handler om å ta inn over seg de krav, forventninger, handlinger og tolkninger som ligger nedfelt i aktiviteten som sådan. Som formidles av aktiviteten, ferden eller situasjonen selv. Man kan snakke om en iboende pedagogikk⁵⁶ som ligger nedfelt i vårt møte med, og aktivitet i naturen. Måten vi utforsker og ferdes på gir ulike perspektiv og setter ulike krav til oss, vår kunnskap og erfaring utfordres på flere plan. Kanoen har, som jeg vil vise, et helt eget sett med helt konkrete føringer og krav til den enkelte.

Med elevene denne avhandlingen spinner rundt vil det å tilby nye opplevelser være en nøkkel for arbeidet. Nye arenaer gir nye muligheter, erfaringer og potensial for utvikling. Men en slik utvikling krever et langsiktig perspektiv, slik den alternative skolen allerede i det daglige virket arbeider. Med friluftsliv som metode vil det være naturlig å utfordre elevene i små steg ad gangen. De må få rom og tid til å ta inn over seg de grunnleggende ferdighetene, motivasjonen og lysten til å oppleve. Det må ligge en invitasjon i bunnen, sammen med gode erfaringer og opplevelser. Evnen til slik langsiktig tenkning er et av de største kravene til voksenrollen, man kan ikke forvente en ”over natten” endring. Det bør her ligge en klar og bevisst tanke rundt viktigheten av å reflektere rundt de erfaringer man gjør seg, slik at de ikke blot glir forbi i rekken av sanseinntrykk. Man kan heller ikke kreve eller forvente at elevene skal ta inn over seg den gleden og gløden en selv har for å ferdes ute. Det er en modningsprosess, og for noen, en bratt læringskurve i det å drive friluftsliv.

Padletur med Odin

Vårsemesteret i ungdomsskolen kan oppleves innholdsløs og langtekkelig i perioden mellom skriftlig og muntlig eksamen. Dette, og ønsket om å avslutte skoleåret på en annerledes måte, endte etter elevenes ønske, og som et resultat av erfaringer med mange kortere turer ellers i året, i en overnattingsferd med kano. Skolen valgte av sikkerhetsmessige og administrative grunner å ha en tur pr. trinn, i ulike områder men med tilnærmet likt innhold. Jeg vil i første rekke beskrive turen, med for- og etterarbeid, slik den umiddelbart fremstod for meg da jeg

⁵⁶ Tordsson (2006).

deltok i gruppen. Den videre beskrivelsen stammer fra 9. trinn sin tur til Farrisvannet i Larvik, mens elementer fra begge turene kommer frem i drøftingen.

Planlegging og målsetninger

For en gruppe som ikke er kjent med de krav og utfordringer som stilles til en slik tur, vil det være naturlig for lærer/veileder å styre gruppen og planleggingen. Som leder vil man da legge frem et ferdig opplegg der gruppen forventes å følge det som foreligger. Eventuelt kan man gi gruppen alternativer og grunnlag for medbestemmelse, som for eksempel når det gjelder menyen og andre rutiner som må ligge til grunn før en tur eller et opplegg kan finne sted. Dette for at gruppen skal utvikle et ansvar og ha en aktiv deltagende rolle, slik at man på den måten kan ansvarliggjøre enkeltpersoner og gruppen som helhet.

I grupper som skal være sammen over tid og som skal gjøre regelmessige ferder og opplegg, slik som tilfellet ofte er i den alternative skolen, vil man se at gruppen etter hvert tilegner seg ferdigheter og erfaringer som gjør at man kan gi større medbestemmelse og mer ansvar for ferden til dem. Uansett metodevalg er alt avhengig av fokusområder og skolens/lærerens overordnede mål.

For gruppene jeg observerte var det overordnede målene sosial læring og nye opplevelser. I lærerens planleggingsarbeid gav dette seg utslag i samtaler og refleksjon med elevene om hvordan man skulle gjennomføre turen slik at den ble god for alle.

Ferdaråd

Hver gang gruppen hadde satt av tid til å planlegge ferden, kalte man tiden for ferdaråd. Ferdarådet er gruppas felles forum for å ta opp retningsendringer eller ønsker i forhold til den reisen man er med på. Å være en del av dette rådet innebærer delaktighet og medansvar. Dette gir elevene et eierskap til ferden og en opplevelse av å være del av et felleskap som har ansvar for seg selv og hverandre.

For mange av elevene i alternative skoletiltak er det, som nevnt, de sosioemosjonelle utfordringene som gir vanskeligheter med å forholde seg til omgivelsene. Derfor er det en utfordring for mange å lytte til og ta avgjørelser sammen med sine medelever. For å styrke og trene disse egenskapene ble elevene utfordret mye på å diskutere og ta beslutninger sammen i drøftinger styrt av veileder. Man måtte lære seg å ta hensyn og jobbe med egne reaksjoner om egne ønsker eller ideer ikke ble gjennomført. For elevene var det tydelig at de vokste med det ansvaret som ble gitt dem. Å selv skulle gjøre vurderinger om sin egen hverdag på en så

direkte måte, var for mange en ny opplevelse og en type frihet som man tok på alvor. Ferdarådet ble benyttet ved flere anledninger underveis på turen der nye vurderinger skulle gjøres som angikk gruppa.

For gruppen var det første gangen man skulle ferdes sammen på en slik type tur, og erfaringsgrunnlaget var varierende, både i forhold til det å ferdes i kano og med tanke på å sove og oppholde seg ute over natten. Å gi elevene aleneansvar for pakking og planlegging av personlig og felles utstyr, ville med største sikkerhet resultere i meget varierende og mangelfulle oppakninger. Men å diktere alle elementer, og frata elevene vurderinger rundt hva en trenger og ikke trenger, var ikke et alternativ. Isteden åpnet man for at elevene og veileder sammen kunne lage en utstysliste i felleskap, basert på de erfaringer som fantes i gruppen.

Ved samtale, spørsmål og svar kom man frem til en fornuftig liste over utstyr som ble satt opp i prioritert rekkefølge. Fargekoder ble brukt, hhv grønn, gul og rød. Den grønne kolonnen representerte de tingene man måtte ha med og som man ikke fikk reise uten, inkludert sikkerhetshensyn og grunnleggende bekledning. Gul kolonne var utstyr som kunne være nyttige og kjekke å ha, men ikke absolutt nødvendige. Rød kolonne representerte de tingene man ikke hadde lov til å ha med, og som ville bety avbrutt tur og hjemreise. I denne var alkohol, kinaputter og lignende. Sekkene ble pakket klare og brakt til skolen dagen før avreise slik at man sammen kunne gjennomgå huskelister og supplere med det som eventuelt behøvdtes.

Da innholdet i sekkene var fastsatt, drøftet gruppen ulike tema rundt det å ferdes som gruppe, både med tanke på sikkerhet og trivsel. Hvordan skal vi reagere om en kano går rundt? Hvor lurt er det å ha store avstander mellom kanoene? Hvordan kan vi holde oss varme i soveposen om natten? Alle disse er typiske spørsmål som ble stilt i prosessen. Veileder gav sjelden direkte svar på alle spørsmål, men ønsket heller at elevene kunne resonnerer seg frem til svaret selv for deretter å utdype og forklare.

De av elevene som hadde noe erfaring delte av disse, både med tanke på hva som hadde fungert og hva som absolutt ikke var lurt. Å kunne dele og ta til seg nyttige råd fra jevnaldrende er ofte vel så effektivt som om en lærer eller voksenperson skulle gjøre det samme. Man oppdaget i prosessen at gruppen ble en slags selvregulerende mekanisme, der man gjennom samtale og drøfting tok opp ulike tema og falt til ro med en felles avgjørelse. De som spøkte med å ta med seg gjenstander som ikke var tillatt, ble irettesatt av sine medelever, uten at det utartet seg voldsomme diskusjoner.

Samtidig som elevene vokste på oppgavene og gjorde seg mange erfaringer i forhold til gruppediskusjoner og nyttige pakketips, ble veileder en naturlig lederskikkelse på bakgrunn av sin kunnskap og erfaring. Han fikk oppmerksomhet når det behøvdes og kunne bruke egenopplevde eksempler på hvorfor sikkerhet og klare avtaler var viktig på tur sammen.

Å sikre utvalgte basiskunnskaper, skape forventninger, sørge for tilstrekkelig personlig utstyr og utarbeide ferdselsregler for gruppa, er en klar forutsetning for å kunne ta med seg uerfarne grupper ut på tur. Med overnattinger og ferdsel i vann og vassdrag, ble det brukt mye tid til forberedelsene til denne turen. Ved å sørge for at de tema som ble tatt opp lå tett opp til de aktivitetene gruppen skulle foreta seg, jobbet gruppen seg godt igjennom denne fasen. Resultatet var en gruppe som var klare og spente før avreisedagen.

Første padletak

Umiddelbart etter ankomst til startstedet var elevene ivrige og ville helst ha kanoer på vannet og starte padlingen umiddelbart, men læreren tok grep og klare beskjeder ble gitt. Man skulle samles i padlepar, plassere bagasjen adskilt fra de andre, og deretter ta løs kanoen og legge den på en gresslette ned mot vannet. Lærer gjennomgikk deretter hvordan man skulle pakke kanoen med tanke på vektfordeling og balansepunkt, et tema man hadde gått igjennom i klasserommet. Da alt dette var klart, ble padleårer, vester og fellesutstyr fordelt og kanoene kunne settes på vannet. Viken man hadde valgt ut som startpunkt lå i ly for vind og var så oversiktlig, at de raskeste til å komme på vannet kunne padle litt i området uten at det gikk ut over sikkerheten. På den måten ble det ikke så kjedelig å vente på de siste. Læreren padlet sin kano alene, for å være fleksibel i forhold til oversikten over gruppen og ivareta sikkerhet. Dermed kunne han også sikre at elevene fikk padle sammen og få mer erfaring med å padle en kano.

Da alle båtene var på vannet og klare for ferd, ble første oppgave å samle seg i en flåte inntil lærerens kano. Her ble ferdselsreglene gjentatt slik at sikkerheten skulle ivaretas for hele gruppen. Reglene var i korte trekk disse:

1. Gruppen skal padle samlet og tett mot land.
2. Ingen skal padle lenger ute enn lærerkanoen.
3. Dersom noen går rundt skal resten av gruppen ta seg til land og bli der.
4. Organiseringen innad i padleparene er slik at padleren fremme er motor og bakre er styrmann.

5. Samarbeid er nøkkelen til å ha en trygg og fin tur, respekter hverandre og hverandres ferdigheter.

Været på avreisedagen var pent med sol og en del vind fra nord. Dette betød medvind, men samtidig noe bølger på ferden. Dette var med på å understreke viktigheten av å padle tett mot land, da kombinasjonen av mindre erfaring og padleteknisk kunnskap med vind og bølger, kunne skape situasjoner der padleparene kunne miste kontroll og drive ut på vannet. Farris er en forholdsvis stor innsjø der avstanden fra en side til en annen er opptil to kilometer.

Ferden kunne begynne og gruppen tok seg frem med varierende teknikk og fremdrift. Læreren brukte den første tiden til å påse at gruppen overholdt ferdreglene og kom med innspill til de kanoene der elevene hadde størst vansker med teknikken. Personlige tilbakemeldinger og demonstrasjon av padleteknikk gjorde at elevene raskt kunne erfare hvordan kanoen oppførte seg i forhold til padletakene og dermed påvirket fremdriften. Den første tiden var samtlige av elevene så fokusert på sin egen kano og teknikk at de glemte å se rundt seg og registrere hvor de var i forhold til land og andre kanoer. Det var kun ved at læreren rettet oppmerksomheten deres utover deres egen kano, de fikk blikket opp og registrerte omgivelsene.

Etter en halvtimes tid samlet læreren alle båtene på nytt i en stille vik, og delte sine observasjoner med gruppen. Læreren stilte spørsmål til gruppen om hvordan de opplevde ferden og padlingen, og spørsmål fra gruppen ble besvart. En kort felles demonstrasjon av de vanligste problemene padleparene hadde hatt ble gjort, slik at elevene kunne få et enda bedre bilde av hvordan man skulle padle mest hensiktsmessig. Pausen ble også brukt til å ta frem litt pausegodt i form av kjeks og saft slik at elevene fikk noe å bite i.

Ferden fortsatte etter dette på en langt bedre måte, elevene hevet blikket etter hvert som de fikk et bedre tak på padlingen og parene opplevde god stemning både innad i kanoen og gruppen sammen. Enkelte sang og hørte på musikk fra mobiltelefoner, mens andre uttrykte stor begeistring for observasjoner av landskapet rundt dem.

Etter en ny halvtime ble det tid for å gå på land på et egnet sted for å ta en pause og strekke på bena. Læreren delte på ny sine erfaringer og skrøt av gruppen som hadde blitt så gode padlere. Situasjonen over ble gjennomgått med gruppen samlet, og brukt som eksempel både på at man skal ta hensyn til hverandre i kanoen, bruke teknikken riktig og det sikkerhetsmessige ved at man var tryggere dersom man holdt sammen. Etter pausen ble rollene i kanoen byttet om slik at bakpadleren satte seg fremme og omvendt, for at elevene skulle danne seg nye erfaringer og ferdigheter. Byttet gikk meget bra, og det var tydelig at

elevene hadde fulgt med på beskjedene som var gitt tidligere. Teknikk og fremferd ble raskt innlært i de nye rollene.

Leirslaging

Etter hvert som gruppen nærmet seg de aktuelle leirplassene gikk man i land på ulike steder for å vurdere om det var en egnet leirplass for gruppen. Man hadde på forhånd redegjort kriteriene for en god leirplass:

1. Leirplassen skulle ligge mest mulig i ly for vær og vind.
2. Man trengte en gunstig plass for å legge til med kanoene og pakke ut av disse. Det burde ikke være for lang avstand mellom denne og leirplassen
3. Området burde være flatt slik at man kunne sove samlet under gapahuken, og med god nok plass til at hele gruppen kunne samles ved leirbålet.

Å finne en felles leirplass er ikke alltid like lett, avtalen med elevene var at hvert padlepar skulle finne et alternativ som deretter skulle vurderes av ferdarådet. Elevene hadde på forhånd forespurt om muligheten for å sove litt spredt, noe som var ok innenfor en vis radius og på en plass der veileder kunne finne dem om nødvendig. Gruppen kom først frem til en felles plass som passet til alle kriteriene og som man var enige om å bruke.

I fellesleiren ble det laget til bål plass, satt opp gapahuk og samlet ved, alt i felleskap. I løpet av tiden i leiren var det varierende deltakelse i de felles forberedelsene som må til for å skape en god leir og et komfortabelt opphold.

Deretter pakket man ut bagasjen, og de elevene som ønsket det, fikk se seg om etter egne steder å overnatte. Ellers ble tiden brukt på individuelle ønsker, som å fiske, slappe av eller utforske øya. Læreren vekslet mellom å organisere leiren, være tilgjengelig for spørsmål eller praktisk hjelp, og ha oppsyn med de ulike aktivitetene som foregikk. Kun få felles beskjeder ble gitt angående sikkerhet og tidspunkter for samling til mat og lignende.

Etter hvert som leiren kom i stand, viste det seg at kun to av gruppens seks elever ønsket å sove i hovedleiren, resten ønsket alternative overnattingsplasser. Dette endret seg imidlertid raskt da gapahuken var reist og leirbålet var tent, samtlige elever kom med bagasjen og samlet seg i leiren etter forholdsvis kort tid. Dette uten lærerens direkte påvirkning, men etter hvert som de ulike overnattingsplassene ble besøkt, ble elevene spurt om hva de ville gjøre dersom det kom regn, om vinden tok seg opp, eller om de ville bli plaget av tidlig soloppgang.

Ferdaråd

For å samle tankene, reflektere rundt dagen og opplevelsene, var det på forhånd annonsert et nytt ferdaråd i leieren. Tidspunktet var etter mørkets frembrudd og en time før førstemann skulle legge seg. På dette møtet tok læreren ordet og leste et dikt med vann som tema.

Deretter spurte han hver enkelt elev om hvordan dagen hadde vært, både i forhold til egne opplevelser, men også om det å være i en gruppe og i et padlepar. Elevene kom med sine erfaringer og innspill som ble diskutert felles der det var aktuelt. Samtalen og stunden rundt bålet ble forsøkt gjennomført på en slik måte at alle fikk ta del i noe positivt, enten ved at man tok frem hendelser fra dagen eller andre situasjoner som elevene kunne kjenne seg igjen i.

Gjennom dagen og kvelden jobbet læreren aktivt, der det var krevet, med å etablere et godt klima i gruppen, for å legge til rette for gode opplevelser i forhold til å være en del av et kollektiv på tur. Elevene skulle tilstrebe aksept for variasjon i ferdigheter og egenskaper, vise tålmodighet, empati og inkludere alle i fellesskapet. Ingen av elevene skulle oppleve å havne på utsiden av gruppen, verken fysisk eller sosialt.

Med dette som bakteppe, kombinert med stemningen rundt et leirbål i skumringen med varm drikke i koppen og suset i trekronene, valgte læreren å gjennomføre en øvelse. Målet med oppgaven var å få elevene til å tenke og reflektere rundt egen person og hvordan en selv fremstår for verden, samtidig å se om det er et skille mellom hvordan man tror man blir oppfattet og hvordan man ønsker å bli oppfattet. Oppgavene ble ikke offentliggjort for andre, og elevene kunne velge å ta vare på arkene sine eller å kaste dem i bålet. Resultatet av elevenes selvevalueringer var ikke viktig i denne sammenhengen, det var tankeprosessen og øvingen av elevenes evne til metakognitiv tenkning som stod i fokus.

Natten ute

For flere av elevene var det å sove ute under en delvis åpen himmel noe nytt, og det var knyttet stor spenning til muligheten for regn og kulde i løpet av natten. Læreren brukte sin kompetanse til å berolige de som måtte trenge det, og samtidig gi nyttige råd i forhold til det å holde varmen natten igjennom. Å vise omsorg var et viktig moment under hele ferden, men det skjer noe spesielt når natten, mørket og temperaturen siger inn en natt i mai på en øy i Farris.

Ingen av elevene viste noen konkret frykt eller redsel for det å sove ute, men det var helt tydelig at de satte pris på den tryggheten læreren formidlet gjennom sin væren og omgang med elevene. Ikke alle elevene i gruppen var like bortskjemte med en slik rollefigur i livet. Å

ta seg tid til hver enkelt og være den tydelige og kompetente voksenpersonen brakte en rolig og trygg atmosfære i leiren.

De fleste trakk inn under gapahuken, mens enkelte valgte å ligge tett ved bålet. Både på grunn av varmen derfra, men også for å ligge litt for seg selv og se inn i glørne før man sovnet. En av elevene kunne fortelle at det var en helt ny og befriende opplevelse å sove ute med bålet, det ga en ro som vedkommende ikke var kjent med fra før. Eleven slet ellers med å sovne om kveldene og nettene, men denne natten var vedkommende ikke stresset av dette. De negative tankene som ellers hadde brukt å komme hjemme, var lengre unna denne natten. Fargespillet i glørne og lyden av ingenting, hadde ikke vært skremmende, slik vedkommende først hadde trodd, men heller beroligende.

Padle "hjem"

Etter en natt som for flere av elevene hadde opplevdes som ganske kald, gikk gruppen i gang med å spise frokost, pakke sammen personlig utstyr og rydde leirområdet. Denne aktiviteten styrte læreren.

Det hadde i løpet av dag 1 kommet ønsker om å bytte padlepartnere, dette ble tatt opp med gruppen og godkjent. Alle parene byttet partner og gikk i gang med dagens etappe. Været var som dagen før, med en del vind og noe sjø på de mest utsatte partiene. De nye parene hadde en større utfordring med å komme i gang på en like god måte som dagen før. Spesielt en kano slet med dårlige ferdigheter, kommunikasjon og motivasjon. Læreren valgte å følge opp denne båten ekstra, med råd og veiledning den første tiden, men den dårlige stemningen vedvarte. Da turen hadde vart en halvtimes tid, tok man en liten pause og læreren valgte å gå inn og bryte opp det paret som ikke fungerte og plasserte dem sammen med andre elever som hadde vist både gode ferdigheter og evne til å hjelpe sin makker på en god måte. Dette fikk umiddelbare resultater, og ferden kunne fortsette.

Sikkerhetsmessig bar turen videre preg av lærdommen fra dagen før, og elevene fulgte de ferdreglene som var etablert. Kun ved en anledning der gruppen skulle krysse et forholdsvis langt strekk med lite le for vinden, kom en av kanoene lenger ut enn de andre og opplevde litt mer bølger enn det som var komfortabelt. Den samme eleven som dagen før hadde blitt redd og engstelig, var også her i samme situasjon. Da gruppen samlet seg etter å ha krysset dette strekket, brukte læreren først tid på å forsikre eleven om at det på tross av bølgene var trygt å padle kano. Deretter brukte han tid på å forklare at den aktuelle kanoen hadde kommet for langt unna de andre, og at dette ikke var akseptert verken i forhold til sikkerheten og i forhold til samarbeidet og respekten for hverandre i den aktuelle kanoen.

Den noe trange fødselen på denne dagen kan ha mange forklaringer, søvn og mat er nok de to mest vesentlige. Videre at dette var begynnelsen på turen hjem, og for flere av elevene var det tydelig at den roen og atmosfæren som hadde eksistert på den første dagen ikke var der på dag to.

Etterarbeid

Da elevene møtte på skolen mandagen etter, brukte gruppen tid til å snakke om det de hadde opplevd, samt se film som læreren hadde tatt opp underveis på turen. For elevene i tiende trinn ble dette en forsmak på det de selv skulle ut på noen dager senere. Enkelte av temaene man hadde gjennomgått i dagene før avreise ble tatt opp og repetert, erfaringer om utstyr, hvordan man kunne gjøre turen komfortabel for seg selv og andre ble diskutert.

Gruppen brukte også litt tid på å tenke igjennom hvilke forventninger man hadde til turen og hvorvidt de ble innfridd, eller om turen ble noe annet enn man hadde trodd. Selv om de personlige opplevelsene hos elevene varierte, var samtlige klare på at det var noe man gjerne ville gjenta og at de hadde hatt det både fint, spennende og lærerikt.

Voksenfunksjonens mange ansikt

Jeg er lite instruktør. For en instruktør står mye på sidelinjen og kaster in ting. Jeg er mye integrert i livene deres på dagtid. Jeg er veileder ofte og noen ganger en til en.⁵⁷

Å skape et godt læringsmiljø er et stadig tilbakevendende tema for lærere og ledere i skolen. Det finnes et utall faktorer og elementer som påvirker, legger til rette for og begrenser muligheter. I dette tilfellet skal jeg imidlertid konsentrere meg om læreren/lederen og hvilke faktorer jeg mener man kan kontrollere i kraft av å være en voksenperson i den alternative skolen.

Læreren er viktig når det gjelder å skape og utnytte de situasjonene man kan få læring og erfaring ut fra⁵⁸. Personlige egenskaper og ferdigheter må kombineres med en pedagogisk grunntanke og en didaktisk metode som på mange måter skiller seg fra den tradisjonelle lærerollen man finner i dagens skole. I mitt feltarbeid fant jeg mange likheter mellom de voksenpersonene som til enhver tid befant seg i læringsmiljøet rundt elevene. Dette på tross av ulik bakgrunn og noe ulike rammer rundt virksomhetene. Der Sollerudstranda skole har et

⁵⁷ Informant 1.

⁵⁸ Imsen (2009),

klart mål om å forberede elevene til videre yrkesfaglig opplæring, har Odin en mer åpen tilnærming til sin elevgruppe. Lærerkreftene på Sollerud er hentet fra personer med yrkeserfaring som passer inn i de ulike gruppene og elevbedriftene. Slik sikrer de relevant og god opplæring i de elementene hver gruppe fordyper seg i. Elevene har samme voksenpersoner å forholde seg til både i den teoretiske og praktiske opplæringen. På Odin består lærerstaben av to mer tradisjonelle lærere i tillegg til en praktiker/arbeidsleder og bonden på gården. Her er fordelingen slik at faglærere har ansvar for det teoretiske mens fagarbeider og bonden har ansvar for det praktiske opplegget. Gjennom planlegging sørger man for at elementer fra det teoretiske arbeidet kommer til syne der det er hensiktsmessig.

Men felles for disse voksenpersonene er deres personlige egenskaper, evnen til å tenke annerledes og å akseptere elevenes ulike egenskaper og deres bakgrunn. En voksenperson i alternativ skole må til enhver tid være beredt på å innta en rekke roller og beherske ulike situasjoner hvert etter som de oppstår. Man er i langt større grad og på en bredere måte involvert i elevens liv enn den vanlige lærerrollen man ellers finner i skoleverket. Under intervjuene kommer dette fram på en god måte.

...Men jeg er mye integrert, men jeg er tydelig og prøver å være tydelig på at jeg er oppdrager og lærer. Og en voksenperson som setter grenser og sier sånn skal vi ha det og sånn skal vi ikke ha det. Men når den biten sitter så er jeg kompis, men jeg er aldri for mye kompis. Jeg tenker vi må være litt små-Hitler noen ganger også kan vi heller være julenissen senere. Og begge deler funker men du må ha begge deler.⁵⁹

... Så vi blir litt sånn familierelasjoner også, og det er de ikke bortskjemt med.⁶⁰

... vi er ikke hjemmeterapeuter, men vi er sosialarbeidere mer enn lærere. Ja men vi er det.⁶¹

Under samtalene jeg gjennomførte kom det fram mange ulike beskrivelser av egne roller i tillegg til de som er nevnt ovenfor: Leder, sjef, lærer, kamerat, kollega, far- og morsfigur, samtalepartner, støttespiller. Samtidig som man må kunne veksle mellom ulike emosjonelle tilnæringsmåter, der hvor ulike personer, situasjoner eller omgivelser krever dette: Å være

⁵⁹ Informant 1

⁶⁰ Informant 1

⁶¹ Informant 1

ydmyk, streng, omsorgsfull, forståelsesfull, klar, autoritær, konsekvent, oppmuntrende, dominerende, tålmodig.

Alt dette illustrerer at man må være fleksibel og ikke stivne i egen rolle når man arbeider i grupper som vi her omhandler. Man må forholde seg til en gruppe som ofte har et vanskelig forhold til skolen, derfor er det essensielt å komme opp med undervisningsopplegg som kan vinkle det teoretiske stoffet inn i sammenhenger som elevene ser nytten av. Man må tilstrebe en skolehverdag som gjør de abstrakte begrepene langt mer synlige og relevante for elevene.

Samtidig er relasjonene mellom lærer – elev og lærer – gruppe sentrale. Uten en god relasjon med elever og gruppen vil kunnskaps- og holdningsoverføringen reduseres, og det vil gå med mye energi på frustrasjoner både hos lærer og elev. Det handler ikke om å dele ut is og pølse hver dag, men om å lese elevene og gi av seg selv der man kan tilføye noe på det personlige plan.

Å reise på tur gir en unik mulighet for å bygge relasjoner med gruppa. Da kan man møtes i ukjente omgivelser og uten de forventninger som ligger i skolekonteksten. Dette, og så vel vise empati som å være bestemt, kan knyttes til situasjonens krav og gruppens behov her og nå, snarere enn til forventninger som ligger i forutbestemte roller.

Veilederrollen

Overfører vi lærer- og voksenrollen til friluftsliv og ferdsituasjonen, vil man oppdage at dette med personlig egnethet avsløres raskere i friluftsliv enn i skolesituasjonen ellers. I tillegg vil elevene ofte kan få et nytt syn på den/de voksne. I skolesituasjonen er man som voksen ofte en representant for noe elevene synes er grunnleggende kjedelig. Ute er man en ressurs som kan bidra med kunnskap om noe elevene umiddelbart får bruk for og som de direkte ser nytten av. For eksempel er det å få hjelp til å styre en kano noe man med en gang ser fordelen med, når kanoen ellers har beveget seg i halvsirkler og med liten fremdrift. Det samme gjelder evnen til å holde humøret oppe om det regner, eller finne smarte løsninger på små problemer. Det tradisjonelle mønsteret der lærer underviser i abstrakt kunnskap blir borte, og man gjør noe sammen som gruppe i omgivelser som alle er en del av.

Om hovedfokus er kunnskapsoverføring kan man metodisk spille på mange strenger, alt etter hvilket tema og innfallsvinkel man velger og aktiviteten man skal bedrive. En innfallsvinkel er å velge en klassisk deduktiv instruktørrolle, der elevene lytter til instruksjoner og beskjerder for så å sette informasjonen ut i livet. En annen er en mer induktiv

retning, der elevene vet hva oppgaven består av, men selv må finne løsninger og redskaper for å løse problemet⁶².

For gruppen som skulle på padletur ble det en delt løsning, der elevene i planleggingsfasen ble forberedt på hva man konkret skulle gjøre i en kano med tanke på sikkerhet og ferdsel. Gruppen var inne på tema som omhandlet manøvrering, og læreren demonstrerte ved tegninger og annet materiell i klasserommet. Da gruppen var i ferdsituasjonen, fikk elevene lite instruksjoner i starten av turen. Læreren ønsket at elevene selv skulle få prøve seg frem i forhold til padleteknikk og samarbeid i kanoen, og inntok selv en mer observerende rolle. Ved å ha litt tålmodighet og bruke tid på å se hvordan hver enkelt elev mestret oppgaven, og samtidig se hvordan samarbeidet i kanoen fungerte, kunne læreren raskt se hvilke tilbakemeldinger som skulle gis og samtidig sikre en effekt ved å vise elevene hvordan det var – kontra hvordan det ble. Resultatet ble en klar og opplevd forbedring hos elevene på det tekniske og følelse av mestring av det tekniske ga mye mer harmoni og miljø i kanoparene.

Å kunne ta, føle og smake på omgivelsene sine, være til stede med alle sanser gir et stort potensial for læring⁶³. Ved å tilegne seg og benytte kunnskaper om omgivelsene man ferdes i, kan friluftslivsveilederen finne spennende muligheter og variasjoner på å knytte læring til noe direkte, anskuelig og relevant. Rent faglig kan det dreie seg om den konkrete floraen og faunaen man har rundt seg, eller man kan se på og reflektere over norsk historie gjennom å oppsøke gamle boplasser og setre. Alt er avhengig av hva veilederen ønsker å fokusere på. Mulighetene finnes også ute, ikke bare i bøkene. Teori og praksis knyttes tett sammen og man får helt nye begreper ved å oppleve framfor kun lesing. En av elevene som var med på turen fikk for eksempel et helt nytt syn på dette å beregne vekt da han spurte om kanoene vi dro på land veide mer enn fem kilo.

Det er på mange måter veilederen/lederen/lærerens ansvar å sørge for det ”åndelige” så vel som det fysiske innholdet i ferden⁶⁴. Man skal legge til rette for situasjoner hvor elevene kan utvikle sine ferdigheter som tenkende medmennesker med empatiske evner og refleksjoner. Gjennom de dagene jeg fulgte padleguppen var det et hovedmål å *ha det bra*. Det kan man oppfylle på mange måter, men noen kriterier for å ha det bra må ligge til grunn. Det finnes noen grunnleggende behov som må sikres før man kan ta fokus bort fra seg selv, og i stedet fokusere på omgivelsene.

⁶² Imsen (2000), (2009)

⁶³ Tordsson (2003), (2006).

⁶⁴ Ibid

På tur, og i livet ellers, er det *å være trygg* helt essensielt. Ikke alle elevene har vært ute om natten i skogen tidligere, og det kan oppleves som skremmende både å være borte fra hjemmet og å oppholde seg i de nye omgivelsene. Gjennom sin rolle som en erfaren og klar voksen, kan veilederen/læreren i friluftslivet få en helt unik sjanse til å vise elevene at man bryr seg om dem. Opplever man en elev som ser ut til å mistrives, kan man ta tak i dette på en helt annen måte enn i den ordinære skolesituasjonen. Enten ved å ta seg litt ekstra av eleven gjennom en liten prat på en stubbe, eller å legge opp til oppgaver og aktiviteter som gir en opplevelse av å være i trygge hender.

Å oppleve samhold og å være en del av et positivt fellesskap er noe som ikke alle er bortskjemt med i dag, verken elever eller voksne. På turen etterstrebet man at alle skulle bidra, at ikke noen fikk slippe unna fellesarbeid eller inneha en kommandørrolle der man fikk andre til å gjøre arbeidet for en. Leiren ble til som et resultat av samarbeid, leirbålet hadde alle bidratt til og padlingen krevde samhandling for at man skulle komme frem til bestemmelsesstedet. Leirbålet hadde plass til alle rundt sirkelen og bålet var naturlig sentrum for gruppa i leirlivet. Matlagingen foregikk rundt bålet, og etter hvert som mørket falt på var det godt å kunne varme seg og trekke mot lyset. Historier ble fortalt, man kokte vann til varm drikke og grillet marshmallows. Samtidig var det et viktig poeng at man etter å ha lagt ned mye innsats i å skaffe ved, nå kunne nyte av varmen fra bålet i lang tid. Konsekvensen av å legge inn mindre innsats i forarbeidet ville være at bålet hadde slukket og varmen forsvant. Bålet ble med det en positiv konsekvens av arbeidet og et felles gode.

Friluftslivet gir også en mengde situasjoner hvor den enkelte, på en tydelig måte, direkte ser *resultatet av egen innsats*, kan oppleve *å lykkes*, *å overvinne vansker* og *å mestre* de situasjoner en møter. Dette skal jeg drøfte nærmere senere.

For å ta vare på disse kvaliteter, bør en veileder altså inneha et arsenal av både faglige referanser og pedagogiske løsninger på de utfordringer som alltid vil oppstå underveis i en tur eller i et undervisningsopplegg med grupper. Man må kunne legge til rette for undervisning og opplevelser side om side, ta vare på gruppen og ha et overoppsyn i forhold til gruppedynamikken og miljøet i gruppen. Man skal være leder og medmenneske.

En slik miks av roller og holdninger er en sentral del av det å drive friluftsliv med grupper. Hvilken rolle man skal ta på seg avhenger av situasjonen. Med dette menes omgivelsene, rammene, aktiviteten, gruppen m.m. Om man skal drive aktivitet som kan være risikofyllt (som for eksempel klatring), setter det andre krav til formidling og oppsyn enn det vil gjøre dersom aktiviteten er ferdsel i lett terreng. Alt dette knyttes til lærer/veileders pedagogiske og didaktiske evner. En dyktig veileder er oppdatert både faglig og pedagogisk,

han er god til å analysere miljø og klima i gruppen man har med seg. Man må kunne ta de grep som er hensiktsmessig i den gitte situasjon, samt høste erfaringer som man kan legge til i sitt eget personlige bibliotek.

Tordsson⁶⁵ drøfter det å være leder, og sier at ett aspekt helt enkelt er å fylle en funksjon. En kan skildre denne siden av lederskapet som et repertoar av teknikker: å samle gruppen, å vekke interesse, å demonstrere, informere, gi beskjeder, bekrefte beslutninger etc. For å fylle denne funksjonen må man inneha en rekke teknikker, både ferdighetsmessig, men også pedagogisk: øyekontakt, stemmebruk, evne til å prioritere etc.

Men lederskapet har også en annen side, den mer personlige og etisk orienterte. Lederen må, ut over å *kunne* noe også, også *være noe* (personlige egenskaper) og *vill* noe (for eksempel ha en etisk holdning til de mennesker samhandler med).

Det er ifølge Tordsson snakk om en todeling, der man i enkelte tilfeller kan komme langt med kun de tekniske ferdighetene og didaktiske ferdighetene. Men i tillegg kreves det en rekke personlige egenskaper som gjør at gruppen kan *la seg føre* av vedkommende, noe som gjør at gruppen har personlig tillit til lederen. Det synes for meg som helt essensielt at en naturvegleder som jobber i grupper som vi her drøfter, trenger god kompetanse på begge hold. Likevel er det kanskje de personlige egenskapene som er viktigst da utfordringene i det daglige ligger på mange arenaer.

Å være en leder på en tur handler til stor del om *funksjoner og teknikker*. En må kunne ta det overordnede ansvaret for sikker ferdsel og for oppholdet som sådan. En oversikt over dette ansvarsområdet ville fylt mange sider, men for å illustrere noen aspekter en leder med grupper ute må ha kunnskaper om nevner jeg noen: En må ha kunnskap om området, kart, værromslag, skred og skredfare, trygg ferdsel, matlaging, hygiene og leirliv osv. Mye endrer seg avhengig av hvilken type ferd man er på, årstid, område og ferdmetode vil spille inn. Samtidig som man må ha de tekniske ferdighetene inne, er det didaktiske krav som stilles til en leder/veileder. En må kunne planlegge og gjennomføre et opplegg som virker hensiktsmessig og gjennomførbart med den eller de man har med seg.

Både i planleggings- og gjennomføringsfasen er det flere teknikker man kan ta i bruk ovenfor gruppene. Man kan ta gruppen med i planleggingen på ulike måter. Ved forarbeidet til kanoturen var hadde elevene medbestemmelse i mange spørsmål rundt turen, samt at gruppen sammen kom frem til svarene på mange viktige tema. Totalt sett hadde læreren tenkt ut alle disse momentene på forhånd og visste godt hvordan han ville at turen skulle være og

⁶⁵ Tordsson (2006).

hva elevene skulle ha med seg. Å levere en slik ferdig og detaljert plan med alle detaljer til elevene, ville gjort dem passivt mottakene i motsetning til aktivt søkende, slik målsetningen var.

Når man så befinner seg i ferdsituasjonen er det pedagogen og det didaktiske som er sentralt. Også her kan en ta en rekke teknikker i bruk. Tordsson⁶⁶ gir en rekke eksempler som illustrerer dette. Som for eksempel å samles når beskjeder skal gis, og at man skaper et klima der alle i gruppen hører hjemme. Gi gruppen medbestemmelse, avhengig av leders mål og opplegg. Skape en interesse for temaer man tar opp underveis og søke etter å skape et inkluderende og demokratisk miljø. Samtidig bør man hjelpe til der det trengs, og ha oversikt over fellesutstyr, rutiner, arbeidsoppgaver og lignende. Den didaktisk og pedagogisk reflekterte lederen er bevisst på å legge til rette for enkeltindividet og tar tak i situasjoner som gir muligheter for personlig utvikling og mestring.

Men teknikkene er ene og alene ikke nok. Skal lederpersonen vinne deltakernes tillit på et dypere plan trengs i tillegg noe annet og mer: en personlig holdning hos lederen. En leder er også en rollemodell, og lederens holdninger er på mange måter like viktig som den kunnskapen man innehar. Under intervju og samtale med lærere i den alternative skolen kommer dette frem:

Men jeg har noe nå som jeg synes er bra, og det er å være entusiastisk med det jeg driver med ikke sant, og det er det som er krumtappen i den jobben vi gjør. Vi må digge det vi driver med, det er en sånn vinn-vinn-avtale, ikke sant. Hvis jeg kan være ute, dra på jakt eller overnatting eller hugge tømmer eller kjøre snøskuter eller gå på fottur eller hva som helst, så har jeg det som plommen i egget og det smitter over på elevene.⁶⁷

Med Banduras modelleringsperspektiv som grunnlag er dette et element man som leder skal være veldig klar over. Som voksenperson i den alternative skolens tette miljø, vil ens holdninger på mange måter bli rettesnoren for elevenes holdninger. Dersom man har en nonchalant holding selv, kan jeg garantere at elevene kjapt inntar samme holdninger, og da ikke bare i spesielle situasjoner, men ofte overføres dette til generelle holdninger. I ferdsituasjonen vil man også se en lang rekke situasjoner der individets/gruppens holdninger vil påvirkes av elementer som går utover det ferdgruppen kan kontrollere.

⁶⁶ Tordsson (2006).

⁶⁷ Informant 1

Havner man i dårlig vær, kjemper med tunge bærer eller en redsel hos enkelte kommer til syne, da forventes en situasjon dersom motivasjonen svikter eller ikke har vært tilstede. Annet som inntreffer kan påvirke gruppen i negativ retning. Det er da viktig at man som leder demonstrerer og innehar positive holdninger. Slik kan man bli et bilde på at motgang ikke trenger å frembringe negative følelser eller holdninger. Gjennom en fortsatt ekte, positiv og trygg fremtoning, kan man begrense og i noen tilfeller motvirke negativitet i gruppen. Som leder er man til stede for andre, man er ansvarlig og er en omsorgsperson. Man blir i mange tilfeller det man i kroppsøvingen kaller ”et øvingsbilde”, en som viser den rette teknikk eller ferdighet som kan etterapes og innlæres.

En slik type lære kaller Bandura *modellering*: Å observere en modells handlinger eller ferdigheter for å dra nytte av dem. Som modell gir man observatørene et forbilde, og ved å demonstrere ulike handlinger og innstillinger vil man kunne utvide observatørens/elevens handlings- og holdningsrepertoar.

Å bruke en agent eller modell for å vurdere ens egne handlinger, er normalt i større grad enn vi selv er klar over. Det kan være en situasjon eller modell man opplever i hverdagen i ens omgivelser, eller fjernere modeller gjennom fjernsyn eller andre typer media, hvor man får et innblikk i sosiale sammenhenger og kulturer man til daglig ikke har umiddelbar tilgang til.

Exposure to actual or symbolic models who exhibit useful skills and strategies raises observers' belief in their own capabilities.⁶⁸

Å observere en modell gir ikke alltid et fullstendig og etterfølgbart bilde av handlingen. Spesielt i kompliserte situasjoner, der mange underliggende faktorer spiller inn, vil det være nødvendig med en verbal forklaring i tillegg. De kognitive prosessene hos en modell er alltid skjult for oss, men ved å uttrykke strategier, erfaringer og bakenforliggende tankeprosesser kan observatør/elev ta lærdom og tilegne seg de nødvendige redskapene.

Ved å uttrykke de kognitive handlingene får man også en mulighet til å analysere seg selv og egne valg, feilrette og dra nytte av erfaringene. Man motiverer seg selv gjennom å danne et bilde over hva som gikk galt for så å kunne prøve en annen strategi neste gang. Spesielt for mennesker som mangler evnen til problemløsning, vil en verbal gjennomgang og

⁶⁸ Bandura (1997).

forklaring, sammen med selve handlingen gi bedre forutsetninger for å selv kunne takle oppgaven.

I en ferdsituasjon dukker det opp en mengde situasjoner der en elev med lite ferdigheter eller erfaring vil møte problemer, ta kanopadling som eksempel. Ved å demonstrere, enten gjennom instruksjon eller å ferdes på vannet, kan man oppleve at eleven observerer det man gjør og overfører det til egen handling. En leder kan sikre at observatøren/eleven registrerer det observerte gjennom refleksjon og gjennomgang av situasjonen, slik læreren gjorde med sine elever i eksempelet over. Her fikk elevene demonstrasjon, prøving og refleksjon/samtale.

Avhengig av om observatør lagrer informasjonen og ser den som relevant, vil eleven kunne ta denne frem i situasjoner der en lignende handling kreves eller er et alternativ. I denne sammenheng vil elevene ha lagret noe informasjon om hvilke padleteknikker som kan benyttes dersom de er i kano en annen gang. I et større perspektiv handler dette også om å gi enkeltindividet alternative handlings- og tankerekker, i situasjoner ellers i livet, som kan erstatte eller forbedre de strategiene som tidligere ikke har fungert. Dette mener jeg at friluftslivet, med naturen som ramme, gir helt spesielt gode muligheter til. Livet i naturen byr på et mangfold av situasjoner, store og små utfordringer, hvor den enkelte opplever dette å lykkes, og at det en greier å få til virkelig er resultatet av ens egne og gruppens handlinger.

Ser man på elevene i denne avhandlingen, har de møtt mange mulige modeller i livet. Mange av de positive rollemodellene velges bort, eller de får kanskje aldri en mulighet til å nå frem til dem. Hjemmetilværelsen kan være turbulent eller de kan oppleve en hverdag der hjemmet og elevens liv virker fjernt fra hverandre. Dette er tilfellet for mange unge i dag, ikke bare de som opplever mistilpasninger i skolen. Man vet at andre sosialiseringsagenter har tatt over for hjemmet, og at oppvekstforholdene for ungdom i dag er annerledes enn bare for kort tid siden. Venner og media er for mange sterkere påvirkere enn hjem og skole. Flere hevder at det er en klar sammenheng mellom disiplinproblemer i skolen og en delvis mangel på oppdragelse i hjemmet.

Dersom man velger ”feil” venner og omgangskrets, vil man risikere at påvirkningen fra disse fører til langt dårligere motivasjon for skolen. Dette kan starte en nedbrytende prosess som får konsekvenser på både kort og lang sikt. Disse elevene trenger derfor stabile og gode rollemodeller både på skolen og ellers. Lærere og andre voksenpersoner må være seg dette ansvaret bevisst i sin omgang med elevene. Ved å bygge bånd mellom lærer og elev, kan man vise en type omsorg som mange i denne avhandlingen ikke er bortskjemte med.

Som vi ser er det en lang rekke kvaliteter og ferdigheter som trengs for å gjennomføre en ferd ute i naturen. Hver enkelt leder eller veileder som ønsker å ta med grupper eller enkeltpersoner, står selvsagt fritt til å gjennomføre turen etter sin egen lest og etter egen erfaring. Det finnes mange veier til Rom. Jeg ønsker likevel å presisere at man trenger fleksibilitet og evne til å skifte mellom flere roller. Fordi ingen grupper er like, og ulike situasjoner kan oppstå som setter gruppen og leder på ulike prøver. En leder som ”stivner” i sin rolle, eller som ikke har evnen til å være fleksibel i forhold til situasjon, vil kunne oppleve at man mister kontakten med gruppen eller individene. I denne sammenheng vil man kunne oppleve begrensninger og muligheter avhengig av motivasjon. Om man kan ta de personlige egenskapene frem for å drive gruppen, arbeidet, ferden og praten fremover, og lykkes med det, har man en kombinasjon som er uslåelig i forhold til etablering av ny sosial læring og sosiale kontrakter.

Å utvikle en inkluderende, åpen og personlig ledermåte, betyr at man legger vekt på de verdier som ligger i gruppen allerede, og ønsker å utvikle disse videre sammen. En slik ledertype og lederstil vil si å se seg selv som en ressursperson og samtidig en del av gruppen og fellesskapet, kontra den autoritære og herskende lederen som står utenfor og regjerer. Den alternative skolens struktur, ide og grunntanke er avhengig av den førstnevnte lederskikkelsen.

Learning by doing, handling og konsekvenser

I det praktiske arbeidet på skolene jeg gjorde undersøkelser ved, var elevene en aktiv og drivende part i alle prosjekter som gjennomføres. Dog med opplæring og instruksjon der dette er hensiktsmessig, men denne gis i sitt naturlige miljø. Elevene lærer å håndtere den elektriske saken i verkstedet, ikke gjennom teoretisk undervisning i klasserommet. Skolene legger vekt på at det er elevene som skal prøve selv, og at de erfaringene som kommer underveis skal bidra til læring⁶⁹. Om erfaringene er negative eller positive, kan de uansett benyttes til noe.

Leders evne til å ha is i magen, og la individet/gruppen få jobbe litt i fred, er i mange tilfeller viktig for resultat og læring. Detaljstyring og innprenting av ”skal/skal ikke”, vil i enkelttilfeller være en aktuell metode, men i denne sammenheng vil det ta fra elevene motivasjon og fokus.

I situasjoner der eleven eller gruppen jobber mot et mål, skal det gis tid og anledning til selv å komme frem til svaret. Innspill fra leder kan komme i form av spørsmål eller hint, men den gode leder gir ikke fasiten bort med en gang. Dette er lærdommer som er godt

⁶⁹ Informant 1 og 2.

forankret i den alternative ”progressive education”- tradisjonen. John Dewey er her sentral, fordi han arbeider i den refleksive praksis, en praksis som utfordrer mennesket i situasjoner der de er ukjente og må reflektere over sin handling, både i fortid gjennom erfaringer, nåtid gjennom selve handlingen og utkommet av den⁷⁰.

Læreren kombinerer sin rolle som instruktør og veileder og lar samtidig elevene få løse problemer på egen hånd. En elev uttaler følgende om denne type arbeid:

...da får vi tenke selv og løse problemene. Det er det som er bra. At han ikke gjør alt og vi bare sitter der. Han lar oss prøve og hvis vi sier feil så sier han nei ikke sånn, men tenk ikke sant.⁷¹

Å handle og korrigere handlinger og atferd i situasjoner der man kan lære av dem, er en viktig del av lærerens hverdag, spesielt i en gruppe som denne der distraksjoner og hukommelsen skaper problemer med å koble et utsagn til en situasjon de møter senere.

Hvis en kar står under båten så skriker jeg, hvor gøy blir du hvis den faller ned. Men skulle jeg fortalt det samme i klasserommet så er det ikke sikkert de ser den. Men du skjønner det når det er en båt på syv tonn over deg. Og da skjønner dem. Det er en som ble skikkelig skremt da den vred seg i stroppen, han løper enda han. Du lærer litt av sånn, altså, eller når ***** stod i flammer. Jakka brant. Mye god læring i sånt.⁷²

Tar vi den samme tenkningen ut i naturen og ut på ferd, er det læring i samtlige situasjoner man kommer over. Læring og erfaringer skapes for hvert øyeblikk man er ute. Det er da opp til lederen å velge seg ut de situasjonene man skal gå dypere inn i, avhengig av målsetting og hensikten som ble bestemt før turen kom i gang. Det er dog viktig å skille mellom de rene ferdighetsmål og de målene som går i retning sosial og personlig utvikling. Utforming av aktiviteter, type ferd, omgivelser osv. vil gi ulike utfordringer, som igjen gir ulike erfaringer og muligheter for både personlig og sosial utvikling.

Å få lov til å oppdage og erfare er en sentral del av det å tilfredsstille det menneskelige nysgjerrighetsbehovet. Det å selv få anledning til å finne ut av et problem eller en praktisk løsning, gir en langt større læringsverdi enn ferdigproduserte svar. Friluftslivet er en arena der

⁷⁰ Friluftslivspedagogikk II (2004-2005).

⁷¹ Elevintervju

⁷² Informant 1

denne nysgjerrigheten kan få nær sagt fritt spillerom, og den enkelte får læringen tett på kroppen nettopp fordi man står i den aktuelle situasjonen med hele seg.

Vi har alle sett små barn løpe rundt i skogen og undret seg over alt man har sett, tatt på og kanskje stappet i munnen. Nå er ikke ungdomsskoleelever alltid like spontant lykkelige over å klyve på stubber og steiner, men uterommet er likevel en arena der man kan gjøre seg erfaringer på alle plan. Hvis den abstrakte kunnskapen i bøkene ikke fester seg, kan man i naturen og levende situasjoner oppleve nye perspektiver ved å se samme problemstilling brakt til overflaten på en arena der flere sanser påvirkes.

I skolehverdagen gir manglende evne til å reprodusere stoff fra bok til hode og tilbake på papiret en dårlig karakter. Med friluftsliv som arena vil konsekvensene og læringspotensialet ligge tett inntil handlingen, eller mangel på handling. Handlinger er på mange måter en del av friluftslivets egenart, det er konkrete fysiske oppgaver som skal løses. I alle deler av aktiviteten, og som et direkte vedheng, kommer belønningen eller straffen. Feil pakket sekk gir vond bør. Null ved gir ingen varme fra bålet. Kantring med kano gir våte padlere. Man må med andre ord engasjere seg i handlingen og handle riktig til enhver tid, slik lærdom baserer seg på erfaringer og veiledning.

Samtidig stiller de ulike kravene til handlinger seg atter annerledes om man ferdes som gruppe. Her gir det konsekvenser for andre enn deg selv om du faller fra dine oppgaver som gruppemedlem.

Som en del av sosialpedagogisk teori, kan man lene seg til Jens Bay sin konsekvenspedagogikk⁷³. Denne metodikken baseres på en pedagogikk som bygger på respekt for individer og en tydeliggjøring av krav og forventninger som stilles i det sosiale samspill. Man aksepterer at menneskene er forskjellige og har væremåter og egenskaper som skiller seg fra den kollektive massen. Vi danner vår individualitet gjennom et samspill mellom individet og en sosial virkelighet. Mennesket er aldri løsrevet fra samfunnet og samfunnet kan ikke utvikles uten individet. Pedagogikken utøves derfor innenfor rammene av en eksisterende samfunnskontekst. På denne måten skaper man en forståelse av og redskap for å eksistere i en sosial virkelighet.

Nettopp fordi skolenes fokusområder er sosial læring, er denne pedagogikken et godt og nødvendig grunnlag. De sosiale forventningene er formidlet elevene. Gjennom samtaler både med enkeltelever og med gruppen samlet, jobber man kontinuerlig med å sette fokus på dette området. Målet er å skape en sosial handlingskompetanse. En slik kompetanse skapes

⁷³ Bay (2005).

ifølge Bay gjennom aktiviteter og handlinger som elevene forstår og ser meningen med, man konkretiserer og skaper rammer som det er umulig å unngå å forholde seg til det sosiale samspillet.

Pedagogikken er i hovedsak rettet mot det som viser seg gjennom handling, den ytre sfæren i mennesket, ikke det indre som psykologien tar for seg. Ved å sette fokus på sosial handlingskompetanse i det pedagogiske arbeidet, gjøres det klart for elevene at det alltid er valg i situasjoner og det er mulig å velge annerledes. Man kan velge å opptre annerledes enn de handlingene som gjør dem avvikende i andres øyne.

Man flytter fokus fra det syn som forstår atferd ut fra uforanderlige prosesser i enkeltmennesket, hennes legning, psykologiske natur, ”spesielle behov” eller ”mangler, og til spørsmål om handlinger og valg.⁷⁴ Bay vektlegger menneskets evne til mottakelighet gjennom refleksjon og tilbakemeldinger, som igjen vil påvirke senere valg. Man kan endre konsekvensene av handling basert på erfaring og evnen til å justere i henhold til de tilbakemeldingene man får, enten gjennom situasjonen alene, eller fra det sosiale rom.

I friluftslivet får man møte de direkte og logiske konsekvensene av egne handlinger, i skolehverdagen er ofte konsekvensene fjerne og oppleves som en straffereaksjon. Velger man å ikke følge retningslinjer for trygg ferdsel i kano, blir man kanskje våt ved at man velter, eller man kan sette seg i farlige situasjoner ved å drive langt av sted i vind og strøm. Om man velger å ikke samle nok ved til bålet, slukker det. Om man velger å ikke ta med regntøy så blir man våt om regnet setter inn. Samtlige av disse ubehaglige konsekvensene er resultat av valg. På samme måte er resultatene av gode valg like belønnende og direkte, en positiv konsekvens.

Disse valgene, sammen med det å gjennomføre noe man opplever som krevende, alene eller sammen med andre, gir noen referansepunkter som er lette å samle seg rundt. Mange ganger etter de gjennomførte turene med elevene har jeg hørt historiene fortalt dem imellom, om episoder eller været. De blir gjenfortalt med glød og innlevelse og huskes godt av alle sammen. De opplevelsene som var mindre gode underveis på turen, har den selektive hukommelsen vi mennesker er utstyrt med, endret til noe annerledes og ofte spennende. Enkeltindividet i gruppen sitter igjen med sine egne opplevelser, de er individuelle og har uten unntak et element av mestring i seg, de har vokst litt. Det kan være utfordringen å padle kano, eller det å gå på do ute. Kanskje har eleven blitt sett og følt trygghet på en måte som ikke har skjedd før, eller kanskje det var første gangen man sov hjemmefra.

⁷⁴ Bay (2005)

Utvikling av personlige og sosial egenskaper

Utvikling av personlige egenskaper som empati, omsorg, holdninger, kommunikasjon, samarbeidsevne og en styrket tro på egne ferdigheter, er en sentral del av motivet for å drive friluftsliv med den aktuelle gruppen. Disse læringsmålene er en del av den sekundære læreplanen som læreren satte opp under planleggingsfasen, og som inneholder både pedagogiske og didaktiske refleksjoner knyttet til arbeidet med nettopp disse målene før, under og etter gjennomført tur. Vi skal se nærmere på et utvalg av disse refleksjonene.

Kano som ferdmåte

Valg av ferdmåte var et resultat av helt bevisste valg fra lærerens side. Kano har, som pedagogisk verktøy, et stort potensial for den kyndige veileder. For det første er det plass til to i en kano, og det betyr samarbeid. Begge må bidra for at man skal bevege seg fremover, om en ikke gjør sin del av jobben blir misnøyen stor. Videre er kommunikasjon en nøkkelfaktor, selv på flatt vann: Å kunne gi og ta beskjeder på en god måte, bli enige om strategier og trygg ferdsel sammen med de andre kanoene på vannet⁷⁵.

Samtidig er kanopadling for mange elever en relativt ukjent aktivitet som det er knyttet spenning til. Denne spenningen og oppmerksomheten den medbringer, kan utnyttes ved å overføre gode holdninger og ferdigheter, samt fokus på sikkerhet. Med nye aktiviteter kommer nye ferdigheter, og i kano resulterer dårlige ferdigheter i liten forflytning, samt mulig frustrasjon og dårlige opplevelser.

Kanoen et supert fremkomstmiddel i seg selv. Gjennom opplevelsen av ferdsel på vannet når man glir forbi små øyer og inn i en stille vik. Man opplever et kanskje allerede kjent landskap på en ny måte.

Kanoen dekker en lang rekke læringsmål både i forhold til rent tekniske og personlige ferdigheter. Ved å være dette bevisst, kan man som lærer jobbe strukturert og spontant med gruppen på samme tid. Strukturert, ved at man kan ta grep i forhold til hvem som skal padle sammen, sikkerhetsaspekter og ferdigheter knyttet til ferdselen. Spontant gjennom å sikre samarbeidet, kommunikasjonen og den generelle stemningen i gruppa. Når alt dette faller på plass skaper det noen gullkantede øyeblikk.

⁷⁵ Horgen (2005).

Går det bra? Empati på høyt nivå

Spesielt ett padlepar opplevde det magiske ved å mestre elementene, teknikken og samarbeidet med hverandre. Det var fra veileders side knyttet størst spenning til nettopp dette paret, dette var to elever med minimum av erfaring og som helst ikke jobbet sammen, dersom de fikk velge. Tidlig i ferden var det stillhet i kanoen, og padlingen gikk så som så.

... de var overalt ikke sant, ingen rytme eller noe som helst. Den bak gjorde en ting og den fremme noe helt annet. Null snakk og bare frustrasjon, det var lett å lese. Du så det sikkert du også. Det hjalp jo ikke at han fremme var sinnssykt nervøs over bølgene og vinden. Men det var ingen som lo og pekte og gjorde narr av han, det skal de ha. De hang seg ikke opp i det. Men så løsnet det plutselig, jeg er ikke helt sikker på hva det var, men jeg synes jeg hørte bakpadleren spørre om det gikk bra. Og det gjorde det jo ikke. Så da begynte de så smått å snakke sammen, gjøre avtaler og sånn ikke sant, om hvor de skulle og hva som var lurt. Det var da jeg padlet bort til dem, og gav dem de to tipsene om padleåra og det der. Og så gikk det jo plutselig rett frem.⁷⁶

Situasjonen forteller mye om empati, evner og om det å overkomme en hindring. Vi opplevde et bitte lite drama i en kano som på mange måter løste seg på vakreste vis. Å vise en ny side av seg selv i en ny situasjon, ble nøkkelen til mestringsopplevelser for disse to sammen. Et enkelt spørsmål som plutselig løser noe avgjørende i en kano. Det å kunne lese makkerens situasjon, sette seg inn i den, og deretter skape noe fruktbart, er holdninger og evner som veilederen ønsket å utfordre elevene på.

Leirplassen

En god leirplass krever at en del faktorer oppfylles. De kravene ble formidlet til gruppen (se ovenfor). Leirplassen er også en nøkkelfaktor i forhold til å skape relasjoner til elevene og innad i gruppen. Den er basen og hjertet i ferden den tiden man ligger stille, og er samlingspunktet for gruppen på tur. Leirplassen legger, som kanoen, til rette for en lang rekke pedagogiske muligheter som den kompetente veilederen kan ta vare på og benytte i sine didaktiske grep.

Som tidligere vist valgte samtlige elever å tilbringe natten i hovedleiren, selv om de hadde muligheten til å sove på selvvalgte steder. Kravet var at uansett hvor man skulle sove,

⁷⁶ Informant 2

skulle man bidra til med å sette opp hovedleiren. Å bidra til dette krever også samarbeid, ferdigheter og et blikk for hva som fungerer og ikke. Resultatet av et dårlig forarbeid med leiren fører med seg konsekvenser i neste omgang. Som for eksempel for lite ved.

”Hvorfor henter du ikke ved?”

En av elevene på var mest opptatt av sitt eget velvære og krøp raskt ned i soveposen sammen med medbrakt godteri og lot ikke til ha spesielt stor interesse av å verken samle ved eller organisere annet i leiren. På den annen side var det store flertallet engasjert både i aktiviteter sammen med andre og med å rigge til i leiren. Læreren tok ikke store grep her, men viste gjennom egen aktivitet og arbeid at mange ting måtte gjøres før man kunne slappe av.

Gruppen begynte etter hvert å merke seg den ene som ikke deltok på samme måte, og det var litt mumling dem imellom. Veileder tok da grep og samlet til en liten rådslagning med alle inkludert. Enkle spørsmål ble stilt om det å være en del av en gruppe og bidrag til fellesskapet, uten at navn ble nevnt men med ros og positiv oppmerksomhet rettet mot de oppgavene som var gjennomført. Å ikke rette direkte kritikk til eleven var et bevisst valg, både for å forhindre en opplevelse av å bli satt i negativt lys, samt for å fremheve de positive bidragene og poengtere dem i stedet. Ønsket om å motivere eleven til å ta tak i oppgavene gjennom å vise til de positive forsterkningene som kom ut av en gjennomført oppgave, stod i sentrum.

Denne situasjonen kunne med enkelhet ført til problemer i en gruppe som denne. Stemningen i gruppen kunne surnet og ført til krancling mellom enkelteleven og resten av gruppen. Eventuelt kunne flere fulgt den inaktive eleven og konsentrert seg om seg og sitt. Problemstillingen her blir hvor mye energi man skal spandere på et av gruppens medlemmer som ikke deltar, kontra det å tydeliggjøre for de øvrige i gruppen hvor god innsats de legger ned.

I dette eksemplet løste situasjonen seg på en slik måte at eleven som i utgangspunktet hadde en sterk sosial posisjon i gruppa fikk sitt stempel som sløv og egoistisk. De øvrige i gruppen greide å holde fokus på sitt eget virke og brukte ikke mer energi på eleven. De skapte isteden gode forutsetninger for en hyggelig overnatting, ved ble sanket inn og leiren ble reist på en meget god måte. Utover kvelden ble det stilt enkelte kritiske spørsmål til elevens oppførsel, og når nye oppgaver ble delt ut, eller ny ved skulle hentes, var det soleklart hvem som skulle ha jobben.

Bålet

Syns det er digg å sitte foran et bål i noen timer og ligge der og kose meg. Det er deilig å være aleine. Jeg liker å være sammen med en for eksempel, ikke hundre. En er for så vidt greit. Hvis man er alene så begynner man alltid å tenke sånne dumme tanker og blir litt mer redd da på en måte⁷⁷.

Dersom leirplassen er hjertet i ferden, så er bålet selve sjelen. Å oppleve bålet og elevene var en artig observasjon. Å samle noen tørre kvister som en av elevene fikk tenne på, gjorde bålet om til en magnet. Etter kort tid hadde en etter en kommet tuslende med litt kjeks eller sjokolade og noen med soveposen rundt seg. Samtalen vandret fra det ene tema til det andre og man kunne lese i ansiktene deres at skuldrene var lave og eventuelle bekymringer var et stykke av gårde. Noen var ivrige og fortalte historier med hele kroppen, mens andre lå med en trestubbe som pute og kikket inn i glørne. Tilstede, men allikevel alene.

Veileder skiftet mellom kamerat, ekspert, kokk og lærer. Enten ved å gi små drypp av kunnskap eller gode fisketips og servitør av varm drikke. Tiden rundt bålet da mørket falt på, ble en arena der elevene og læreren kunne lære hverandre å kjenne på en ny måte. Læreren hadde liten direkte inngripen i gruppen under denne tiden, men hadde gjort forarbeidet godt og sørget for at bålplassen var stor nok til at det var plass til alle rundt, og alle fikk kjenne varmen fra flammene.

I de timene rundt bålet kunne man oppleve at noen kom til i samtalen, mens andre falt fra, alt ettersom temaet interesserte en eller ikke. Enkelte valgte å ta med fiskestanga og prøve lykken, men kom tilbake med jevne mellomrom for å rapportere om forholdene, og for å ta en pause ved varmen. En kveld i slutten av mai er ikke varmere enn at man virkelig nyter et bål som varmekilde. Og nettopp dette førte gruppen sammen, rundt samme sted. Hadde det vært varmere i luften ville gruppen kanskje splittes opp og plassert seg andre steder. I tillegg uttrykker bålet en trygghet, som sammen med mennesker man føler seg komfortable med, blir et godt sted å være. Et sted å knytte bånd, innta nye roller, lytte og fortelle. Det er den eneste underholdningen man har ute, og nettopp denne mangelen på passive formidlere av farge og lyd, gjør at vi er mer sammen med menneskene rundt oss. Ens stemme blir hørt og en hører andre klarere. Man får kanskje et nytt blikk for den enkelte ettersom man lærer sine tur- og klassekamerater å kjenne. Det er kanskje dette som er sosialisering i sin reneste form.

⁷⁷ Elevintervju.

Å kjenne disse elevenes historie, som ensomme i et stort miljø eller som skoletapere i et system som stempler dem med sosioemosjonelle vansker, gjør slike kvelder til en spesiell opplevelse. Her sitter en gruppe elever samlet på samme sted gjennom tilfeldigheter, og de er sammen med mennesker som de etter alle solemerker ikke ville tilbrakt tid sammen med ellers. De lytter, ler, diskuterer og gir hverandre tilbakemeldinger gjennom sin væremåte og reaksjoner. De aksepterer sine omgivelser og respekterer individene gjennom tolkning og signaler av hverandre.

Kunne dette skje i et klasserom? Ja kanskje, men rammene disse befinner seg i akselerer etter min mening disse prosessene. Gruppen de er en del av, sammen med læreren, fungerer som elevens referanse i forhold til hva som er akseptert og ikke. Gruppen blir dermed et redskap for den kompetente veileder.

Gruppeprosesser

Å få ta del i en gruppe er i seg selv en sosial handling, som har sitt klima, roller, press og mål.⁷⁸ Å utvikle gruppen som en selvregulerende organisme er en sentral tanke i de alternativ skoletiltakene, for at dette skal lykkes er det viktig at man er aktiv i gruppeprosessene som voksen. I alle sammenhenger der en ny gruppe kommer sammen, vil det foregå en rekke prosesser der gruppemedlemmene finner sine roller. Denne prosessen vil variere ut fra gruppens medlemmer og sammenhenger, og kan illustreres slik

Forming - Storming – Norming – Performing⁷⁹

I en *formingsfase* vil gruppens medlemmer forsøke å etablere seg i gruppen, samtidig som man forsøker å lære resten av gruppen å kjenne. Man presenteres for og skaper forventninger, etablerer regler og forventninger i gruppen.

Under *stormingsperioden* er man ofte preget av opprør og tilpasningsproblemer. Gruppens tålmodighet testes, og medlemmene vil fremme sin sak og sine meninger. Enkelte klare rollemønstre kommer frem og medlemmene av gruppen får ulike karakteristika. For eksempel general, klovn, ”flittiglise” og så videre.

I *normingsprosessen* vil gruppen ha ”satt” seg og forholder seg til de roller og de normene som er satt i fellesskapet. Man har kartlagt gruppens samlede kompetanse, målet er

⁷⁸ Nordland (1997)

⁷⁹ Tuckman (1965) sin modell over gruppeutviklingsprosesser

definert og veien til målet er påbegynt. I denne delen av fasen avgjøres det hvor sterk gruppen er for press utenfra og hvor tolerant den er for egne medlemmer.

Performingsfasen begynner når alle de overnevnte trinnene er passert, her vil gruppen konsentrere seg om målet og prosessen dit. Gruppen står på egne ben og følger de normene som er satt. Det kan imidlertid skje at man ved senere anledninger kommer tilbake til nye storming- eller normingsfaser. Da spesielt om ønskede resultater uteblir, eller om det oppstår interne konflikter i gruppen.

En velfungerende gruppe er inkluderende og oppbyggende, man skal oppleve respekt fra sine medelever og voksenpersoner⁸⁰. For å få til dette kreves tilrettelegging og styring. I skolesituasjonen vil dette gjøres gjennom undervisningsopplegg, sosialt samvær, felles opplevelser og klare rammer. Samtidig kan man oppleve at elevene blir positive modeller for hverandre, slik at man gjennom sine medelever kan oppleve vikarierende mestringsopplevelser. Ved å lære av hverandre, gjennom observasjon og samarbeid, utvikler man de sosiale ferdighetene sammen med annen kompetanse.

For den lille turgruppen kan slike prosesser skje raskere enn i en mer ordinær situasjon, særlig om man er nye for hverandre eller om situasjonen er veldig ukjent for gruppens medlemmer. I ferdsituasjonen beskrevet ovenfor, var gruppen godt kjent fra før, og de aller fleste sosiale kontraktene var allerede inngått. Men for elevgruppen er slike sosiale kontekster ofte en utfordring. Samtidig kan en slik ferd sette i gang en ny gruppeformingsprosess, der rollene fra den daglige tilværelsen ikke lenger er gjeldende. De lærer hverandre å kjenne på nye måter, og tør å vise nye sider ved seg selv.

Men det var sånn at man ser visse sider av den personen som man aldri får se til vanlig. Man ser at de er redd for mørket. Bare det å være sammen og man ser at han har noe i han som er snilt også, som ikke er så slemt som man ser når man er i gata. På overnattingstur så blir man bedre kjent hvis man snakker sammen⁸¹.

Enkelte vil ha en høyere kompetanse i den nye situasjonen og kan dermed oppleve en statusøkning og mer anerkjennelse fra gruppemedlemmene. For en skoleklasse kan dette bety at eleven med den høyeste fagkompetansen ikke lenger er den ”dyktigste”, samtidig som man kan oppleve at tilsynelatende tøffe elever blir mer ydmyke i sine nye omgivelser. Klær og

⁸⁰ Nordland (1997)

⁸¹ Elevintervju

andre statussymboler kan miste sin effekt ute der det er vanskelig å vite hva som er kult eller ikke. Slik vil sosiale forskjeller viskes mer ut enn i det daglige.

Mestring, positive forsterkere og å vokse med oppgaver

Denne avhandlingen baserer seg på en tro om at man kan vokse med mestring og positive forsterkninger, og at friluftslivet er en arena spesialtilpasset dette. Min påstand er at man gjennom det å mestre noe, en oppgave, en ferd, en situasjon eller en tung fysisk utfordring, kan vokse og utvikle seg også på andre arenaer⁸². Da elevene i avhandlingen i tillegg befinner seg i ungdomstiden der press fra omgivelser, usikkerhet og utprøving av roller er vanlig, vil en utvikling av en sterk tro på egne evner gi et godt utgangspunkt⁸³. Ungdom som er usikre i forhold til seg selv og ens væren i verden, vil være mer påvirkelige for negativt press enn ungdom med en større tro på seg selv.⁸⁴

Den forsterkningen og forhøyelsen av ens egen selvfølelse man kan oppleve gjennom mestringsopplevelser, kan skape ringvirkninger langt utover den konteksten man befinner seg i når opplevelsen finner sted. Friluftslivet har mestringsopplevelser liggende i kø, dersom man er dem bevisst, eller greier å legge til rette for det som veileder. Det å trekke inn friluftslivet i skolen, ikke kun i den alternative skolen, er etter min mening en ypperlig anledning for å virkelig bevisstgjøre og utfordre elevene på flere plan, både det mentale og fysiske, det individuelle og det sosiale. Den direkte mestringen man kan oppleve i ulike aktiviteter der både kropp og sinn er involvert, der tilbakemeldingen er direkte og avgjørende for om oppgaven er mestret eller ei, er en perfekt arena. Man kan drive aktiviteter som er dramatiske og risikofylte, klatring, rafting eller liknende. Eller man kan legge listen lavere og fokusere på de enkle tingene: Å tenne bålet, komme opp på toppen av kollen, få fisk på kroken, eller å få kanoen til å gå rett.

Felles for dette er at man utvikler en tro på at man kan noe, fikk til noe. Kanskje noe ikke sidemannen eller klassekameraten fikk til, eller noe man aldri hadde trodd at man skulle få oppleve.

Selv om man mestrer en oppgave eller flere, er det ikke automatisk gitt at man øker troen på egne evner av den grunn, ei heller vil feilslåtte handlinger alltid gi negative følger på

⁸² Se figur s.69.

⁸³ Bandura (1997).

⁸⁴ Ibid.

samme felt. Alt her avhenger av de kognitive prosessene som alltid følger med mennesket i deres handlinger⁸⁵. Det er her den kompetente veilederen har en av sine viktigste oppgaver.

Forskning har vist at det ikke er tilstrekkelig å utvikle den enkeltes ferdighet på et gitt felt for at man skal kunne skape forbedring og resultater. Man må like fullt i tillegg utvikle den kognitive troen på egne evner. Refleksjon og etterarbeid vil være en avgjørende faktor her. Om man mangler de kognitive egenskapene til å gjøre dette, eller om kodingsverktøyet er feil, vil en opplevd mestringsopplevelse ikke registreres og dermed ikke bidra i den enkeltes selvutvikling⁸⁶.

Det å bygge opp en varig og positiv oppfatning av at man er verdt noe og at man har evner, da spesielt i en skolekontekst, kan for mange av elevene i alternative skoletiltak være en vanskelig øvelse. Å oppleve gjennom flere år at man ikke strekker til, eller feiler i de viktige avgjørelsene, setter preg på en. Dette resulterer for mange i en nedadgående og negativ kurve, der man etter hvert tar innover seg at man ikke har det som skal til, og kan dermed havne i en livssituasjon der resultatet av alle skuffelser blir et dårlig selvbilde. Å leve med dette vil ofte føre til at man vegrer seg for å ta innover seg nye oppgaver og utfordringer, spesielt i skolen, men også i andre situasjoner der ens egen innsats påvirker utkommet. For de ansvarlige voksne som har sitt daglige virke sammen med disse elevene er det å legge til rette for, oppmuntre og motivere elevene til en egeninnsats, som i neste omgang gir en logisk og positiv konsekvens, en betydelig del av det pedagogiske arbeidet.

”Dislodging a low sense of personal efficacy requires explicit, compelling feedback that forcefully disputes the pre-existing disbelief in ones capabilities”⁸⁷

Før man i det hele tatt tar på seg en oppgave, vil man ha gjennomført en lang rekke vurderinger. Erfaringsbanken man til enhver tid sitter på, vil spille inn. Fordi og på tross av at man som regel ikke kjenner hele oppgavens omfang, vil man sammenlikne tidligere oppgaver med denne man nå står ovenfor. Om ens erfaringer er gode med andre oppgaver, vil sannsynligheten være stor for at man går videre. Dersom erfaringer og den generelle troen på egen evne er lav, vil man i stor grad la slike oppgaver ligge og overlate dem til andre⁸⁸.

Spørsmålet blir hvordan man kan arbeide for å legge til rette for gode situasjoner, der mestring og tilbakemeldinger kommer direkte og klart frem.

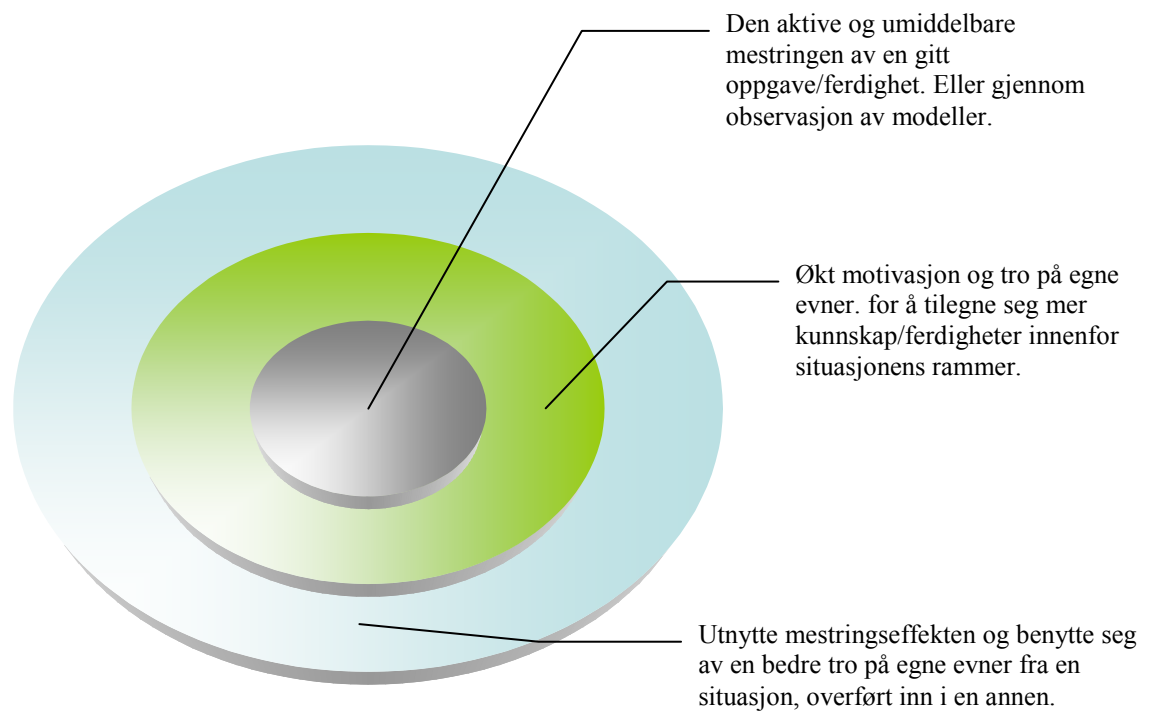
⁸⁵ Bandura (1997)

⁸⁶ Shunck og Rice (1987), I Bandura (1997) s 80

⁸⁷ Bandura (1997) s 82

⁸⁸ Ibid

Ser vi igjen på turen gruppen gjennomførte, er det her situasjoner som involverer det enkelte individ og gruppen samlet. Å trekke ut hver enkelt og analysere den, ville være en umulig oppgave. Til det er kompleksiteten og omfanget for stort. Jeg velger å belyse noen enkeltsituasjoner og elementer som gir et bilde på hvordan man kan legge til rette for mestringsopplevelser på flere nivå. Skjematisk fremstilles dette slik:



Figur 4.⁸⁹

I første trinn av figuren over er det mestringsopplevelsens umiddelbare og enkleste del som er i fokus, altså det å løse en gitt oppgave eller problem i en eller annen form. Det kan være å kløyve et vedstykke, eller klatre en ny rute. Poenget er at det er den situasjonen man umiddelbart er i der og da, som gir opplevelsen sin verdi. Opplevelsen oppstår i, eller etter, en situasjon der objektet behersker en konkret oppgave eller en ferdighet.

Nivå to i figuren representerer den effekten en mestringsopplevelse kan gi på utførelsen av nye oppgaver innenfor samme felt eller situasjon. Om vi følger eksempelet over,

⁸⁹ Figuren viser ulike nivå av mestring og mestrings effekt på individets handlinger.

vil en som mestrer en klatrerute, motiveres til å klatre en annen rute eller utvikle seg videre innen klatring. Mestringsopplevelser kan altså påvirke motivasjonen til å foreta en handling eller oppgave, samtidig som man kan snu det på hodet og si at motivasjonen påvirker evnen til å mestre noe⁹⁰.

Nivå tre bygger videre på det overnevnte, men her dreier det seg om å ta erfaringene fra en mestringsopplevelse og effekten av denne inn i *andre situasjoner enn den opplevelsen umiddelbart oppstår i*. Dersom man kan ivareta og bygge opp om en bedret selvfølelse vil man oppleve at man trer inn i oppgaver, situasjoner og sosiale settinger med andre holdninger og forutsetninger for å lykkes.

Forsterkninger, belønning og atferdsendring

Gjennom tolkninger av sosiale tilbakemeldinger, vil man vurdere en prestasjon eller handling man har gjennomført, eventuelt også overbevises til å ta på seg en oppgave. Er oppgaven gjennomført med positivt resultat, og tilbakemeldingene viser dette, vil man kunne oppleve at man skaper en høyere tro på seg selv. I motsatt fall vil kritikk og nedvurdering av ens evner kunne skape en lavere tro på ens egne evner⁹¹.

Kritikk blir altfor ofte rettet som ren kritikk av valgene man tok, og resultatet som fremgikk, snarere enn en type guide til hvordan man kan forbedre seg. Mange lar resultatene tale som eneste mål, suksess eller fiasko, når man gjør opp regnskapene. Man glemmer veien imellom A og B.

Det er ofte gjennom evalueringer man får positiv eller negativ feedback på arbeidet man har gjort eller prosessene man er inne i. En tilbakemelding kan være direkte gjennom samtale, eller et selvforklarende resultat av en handling. Andre metoder for tilbakemeldinger kan være mer perifere og mindre tydelige, der resultatet av en handling først viser seg gjennom det sosiale rom eller etter lang tid (som karakterene ved semesterets slutt). For en gruppe som denne, eller for ungdom generelt, er ikke alltid det sosiale verktøyet utviklet så godt at man kan reflektere godt nok over handlingers utkom langt frem eller tilbake i tid.. Ulike former for forsterkninger behøves for å bevisstgjøre og motivere til endringer. Dette er verktøy en lærer/veileder/voksen bør bevisstgjøre seg i arbeidet med å tilrettelegge for at en endring kan finne sted.

Gjennom Banduras teorier om self efficacy, kan vi trekke ut tre variabler for forsterkning. Der jeg viste at mestringsopplevelser skaper ringer i vannet, som igjen påvirker

⁹⁰ Bandura (1977), (1997)

⁹¹ Ibid

ens selvfølelse utover den aktuelle konteksten, vil også effekten av forsterkning påvirke menneskets vurdering av seg selv og sin selvfølelse. Gjennom en utført aktivitet, test eller ulike situasjoner vil man motta en tilbakemelding, fra omgivelsene⁹². Denne tilbakemeldingen kan ha en forsterkende effekt på personen som står i fokus. Bandura påpeker at slike forsterkninger har ulik art og deles inn i tre hovedkategorier.

- Ekstern forsterkning
- Vikarierende forsterkning
- Selvforsterkning

Ekstern forsterkning

Ekstern forsterkning er enten en belønning av et eller annet slag, eller feedback fra andre enn seg selv. En slik forsterkning kan ha både positive og negative utslag, men i denne sammenhengen fokuserer vi på den positive forsterkningen. Gjennom et vedvarende fokus på positive handlingsmønstre har forsøk vist at personer har endret tilstand og atferd og erstatte disse med et annet og mer hensiktsmessig handlingsmønster⁹³.

Kjennetegnet for elevene i den alternative skolen er at de gjennom sin atferd i skolehverdagen har vist en eller flere former for uakseptert atferd, i ulike situasjoner. Etablering av nye normer for atferd i nye situasjoner som i seg selv krever nye handlingsmønstre er en sentral del av det pedagogiske arbeidet ved skolene.

Det er viktig å merke seg at mennesket vurderer ulike forsterkninger ut ifra flere variabler. Alder, kjønn, sosial status, kontekst og liknende vil ligge til grunn for oppfattelsen av om en forsterkning faktisk blir oppfattet. Hvem det er som kommer med feedback er også avgjørende, da personer eller institusjoner som ikke er en normal del av ens liv i mange tilfeller ikke representerer noen forskjell i for vedkommende. For elevene i avhandlingen er lærere og medelever ved skolen en signifikant del av elevens liv, det å gi støtte og ”å ta eleven i å være god” vil i følge teorien ha en varig positiv effekt på vedkommende⁹⁴.

En tilbakemelding kan ha mange former, en konkret belønning eller en symbolsk belønning i form av ros og oppmerksomhet foran resten av gruppa.

⁹² Se figur s21.

⁹³ Bandura (1997).

⁹⁴ Ibid.

For at en atferd skal endres, må det være en langsiktig tenkning, kombinert med et etablert og klart mønster for hva som aksepteres og ikke. I praksis betyr dette at all korrigerende må være konsekvent, altså de må komme hver gang en ønsket eller uønsket handling finner sted. Dersom man opplever å bli belønnet eller straffet kun enkelte ganger, vil effekten av forsterkningen raskt avta og til slutt opphøre. Det må gjøres helt klart hva det belønnes og straffes for, for å unngå usikkerhet hos eleven. I forhold til straff kan man få angstfylte personer med redsel for at enhver handling potensielt kan utløse straffehandling.

Eksterne belønningers effekt

I forhold til friluftsliv har jeg tidligere argumentert for at de eksterne tilbakemeldingene fra situasjonen selv vil kunne gi en forsterkning. Da gjennom konkrete handlinger som gir resultater for eksempel ved å fyre bål eller klatring. I denne sammenheng, og i den aktuelle målgruppen, er det i første rekke sosiale ferdigheter det er fokus på å forsterke. Gjennom dette gis elevene et solid verktøy for å fungere godt i sosiale relasjoner med andre mennesker også utenfor skolekonteksten.

Man tenker at følgene av en handling legger føringer for hvordan man vil handle i en liknende situasjon senere. Teoriene forteller oss også at man kan skille mellom en internt og eksternt motivert handling. Eksempler på eksternt motivert handling vil kunne være aktiviteter man gjennomfører kun for en belønning (lønn, fortjeneste). Det motsatte vil være en aktivitet/handling man utfører for en fortjeneste på det indre plan. Altså et bedre selvbilde, øket selvtillit eller liknende.

Om man skal belønne eksternt for atferd eller handlinger er en diskusjon i seg selv. Mange hevder belønningen bør ligge i aktiviteten selv slik at man ser nytten av handlingen og ikke gulroten som henger i det fjerne. Undersøkelser viser sågar at barn som ble lovet belønning for en aktivitet de allerede likte å bedrive, ble *mindre* engasjert i aktiviteten, i motsetning til barn som ikke fikk noen belønning, eller som ble belønnet uventet⁹⁵.

Samtidig er det ofte i pedagogisk virksomhet en metode å belønne eksternt for å komme i gang med en prosess der man etter hvert kan fjerne belønningen. Målet er at aktiviteten/handlingen blir selvmotiverende eller internt motivert. Man kan også oppleve at man får et kort oppsving frem mot en belønning og rett etter, for så å falle tilbake i gamle mønstre etter at forsterkningen har kommet.

En fenomenologisk diskusjon rundt belønning og forsterkning forteller oss at belønningen ikke vil oppfattes likt av alle. Der noen setter penger over alt, vil andre ha andres

⁹⁵ Bandura (1997).

anerkjennelse eller respekt som grunn til arbeid og resultater. For å kunne belønne på en måte som sikrer forsterkning hos den enkelte, må man vite hva den enkelte faktisk verdsetter. Det er hvordan man oppfatter belønningen som avgjør effekten, snarere enn belønningen i seg selv.

Vikarierende forsterkning

En vikarierende forsterkning kommer på bakgrunn av suksessen eller fiaskoen til andre mennesker man identifiserer seg med⁹⁶. Ved å observere andre eller være en del av et samfunn, lag, forening eller liknende, vil man oppleve situasjoner der man belønnes, ignoreres eller straffes. Det vesentlige ved den vikarierende opplevelsen er at den ikke går direkte på en selv. Grovt sett kan man si at ved å se andre lykkes, styrkes tendensen til å handle på samme måte selv. Samtidig vil det å se andre straffes minke tendensen til å gjennomføre samme handling.

Når man øker innsatsen for å oppleve en belønning andre har mottatt, har vedkommende observert en vikarierende forsterkning. Forskning viser at handlinger som belønnes eller har høy status har lettere for å fungere som modeller til etterfølgelse for andre i en atferdsendrende prosess. Dette faller inn under trinn to i mestringsmodellen. Som nevnt reduserer man ønsket om å gjøre en handling dersom man ser andre bli straffet for den. Det å se andre bli straffet kan være like preventivt som selv å bli straffet. Å observere andre være kritiske eller være angrende til egen handling, vil også være en preventiv metode for å unngå at andre følger i deres fotspor.

Effekten av vikarierende forsterkninger

Ved å se andre feile vil man lære raskere selv. Der andre må prøve og feile selv, kan en observatør konsentrere seg om å etterlikne det ferdige resultatet eller forbedre det. Man mister derimot erfaringen av det å jobbe seg frem mot noe, og ville kunne ha en langt bedre plattform for mestring dersom man i førsteperson håndterer en utfordring. Samtidig vil det alltid være ferdigheter, handlinger, motiv, holdninger og så videre som holdes skjult for oss⁹⁷. En observatør vil aldri få et fullstendig bilde av modellen. Kompliserte tekniske handlinger vil også være vanskelig å kopiere. Her kan vi enkelt se eksempler fra kanoferden med elevene. Det å padle en kano på en god og teknisk funksjonell måte er en erfaringsbasert prosess, der man må tilegne seg ferdigheter og varianter av tak og teknikker man kan veksle på når

⁹⁶ Bandura (1997).

⁹⁷ Ibid.

forholdene krever det. Selv om man kan observere andre kanoer rundt seg, vil det for et utrent øye være vanskelig å analysere de bevegelsene som skjer og kopiere dem rett. På samme måte som en lang rekke andre kroppsbasert kunnskap⁹⁸ vil gi samme utfordringer for observatøren.

Atferd bestemmes delvis av verdier, også disse verdiene vil i mange tilfeller ligge skjult for observatøren, men ved å observere en modells valg I verdispørsmål kan man ta til seg modellens verdier og med det endre eller skape nye for seg selv..

Ved å oppleve andre lykkes, kan man motiveres til å gå etter samme resultat. Etter hvert vil man lære seg hvilke typer handlinger som frembringer hvilke effekter. Samtidig vil det å observere at andre blir belønnet, gi føringer for ens egen handling.

Selvforsterkning

Gjennom det arbeidet som gjøres med elevene, er det et mål at de selv skal ta etablere et system der man forsterker og bekrefter seg selv etter etablerte normer. Da forstått som for atferd innenfor det som er sosialt akseptert. Selvregulerende funksjoner skapes ved observasjon eller direkte innlæring, da fortrinnsvis fra signifikante andre. Etter hvert overtar man verdiene og holder dem som standard for seg selv. Man har ofte flere modeller, og hvilken av dem som blir toneangivende for handlingene i gitte situasjoner, avgjøres av påvirkningskraft, sammenlikningsgrunnlag og sosial aksept.

Man *bør* strebe etter å sammenlikne seg med seg selv, snarere enn med omgivelsene. Egen kapasitet og standard bør være referansepunktet for mestring og dømming av seg selv. Innen idrettspsykologien har man etter hvert utviklet teorier på nettopp dette. Målorienteringsteorien forteller at det er de personlige målene en setter seg, som avgjør om man lykkes og dermed kan belønne seg selv.

Elevgruppen i avhandlingen er alle ulike, og har hatt ulik oppvekst og hjemmeforhold. Et fellestrekk er likevel at de av en eller flere grunner ikke har mestret de oppgavene de har blitt satt ovenfor, dermed har de ofte få forventninger til eget arbeid og få mestringsopplevelser. Etter hvert som annen uakseptert atferd har utviklet seg, har de heller ikke aktivisert noen selvregulerende mekanismer som kan sette grenser for dem.

Gjennom mindre grupper og tett oppfølging, samt en hverdag der de får den støtten og de mulighetene de er avhengige av, kan man etter hvert bidra til at disse mekanismene utvikles.

Ser vi tilbake til turen, med bålet og leirlivet, er dette en godt egnet arena for elevene til å prøve ut de mekanismene som regulerer sosiale ferdigheter, som empati, samarbeid og

⁹⁸ Begrepet drøftes i Tordsson (2006).

kommunikasjon med gruppen og voksne. Elevene kan ved å teste ut og få sin atferd korrigert i slike rammer, utvikle nye normer og deretter sette disse ut i livet også utenfor den lille gruppen.

Oppsummering

Sosial læringsteori, mestring og elever med psykososiale utfordringer, er nøkkelord i avhandlingen. Som vi ser, er det en rekke faktorer å forholde seg til. I tillegg vil mennesket vektlegge disse faktorene ulikt til forskjellige tider og situasjoner. Bevissthet, kognitive prosesser og sosiale faktorer vil til enhver tid spille inn på mennesket.

Det er lite forskning på hva og hvordan mennesket tar opp impulsene rundt seg, men troen på egne evner stammer fra kognitive prosesser etter egenopplevd mestring, vikarierende opplevelser, sosial og fysisk påvirkning.

Individet besitter selv verktøyene for å tolke situasjoner, men det er ikke dermed sagt at man er i stand til å la seg påvirke av dem. Men man trenger oppmuntringer, motivasjon, feedback og refleksjon for å kunne trekke ut både positive og negative konsekvenser. Å kunne la seg begeistre, røre og kunne tåle å bli skuffet, er evner mennesket må utvikle for seg selv og sammen med andre. Det er imidlertid essensielt at man som veileder evner å hjelpe mennesket til å se de positive sidene.

Hvordan går det med dem?

Innledningsvis gav jeg en kort beskrivelse av et utvalg elever som jeg møtte i forbindelse med feltarbeidet. Disse er representative for elevene i den alternative skolen, og det finnes mange av disse i klasserom landet over. I løpet av den tiden jeg har arbeidet med denne avhandlingen, har livet gått videre for alle disse. Samtaler med elevenes lærere forteller meg mye om deres utvikling som mennesker og om deres videre ferd mot voksentilværelsen. På samme måte som de delte fellestrekk når de startet skolegangen i de to tiltakene, deler de også fellestrekk ved grunnskolens slutt.

Etter to år med alternativ skolegang ser man at elevene hadde et fravær tilnærmet lik null. Med økt tilstedeværelse i skoledagen og med nye og annerledes undervisningsopplegg, forbedret samtlige elever sine karaktersnitt, og bestod eksamen fra ungdomstrinnet. Samtlige elever søkte og kom inn på sine valg til videregående opplæring, og tre av de fire elevene som ble presentert i avhandlingens innledning, er fortsatt i utdanningsløpet.

De sosialpedagogiske problemene elevene hadde som bakgrunn for inntak til skoletiltakene, ble redusert og elevene ble vurdert som velfungerende uten bemerkninger i sine papirer.

Avsluttende bemerkninger og veien videre

Å observere, delta og oppleve sammen med en gruppe stemplet som skolesvake i skolehverdagen, kan være en blandet erfaring. Gjennom årene har disse elevene ofte gått på nederlag etter nederlag og har mistet motivasjon for fag og skole. Fokus på tilpasset opplæring har ikke gitt de resultatene som planer og styringsdokumenter forutsetter gjennom kunnskapsløftet (LK 06). Å gå hverdagen i møte i store klasser og med uoversiktlige forhold i store skoler, har gitt avhandlingens omtalte elever skolevegring, sosiale tilpasningsvansker og liten tro på egne evner.

Gjennom de alternative skoletiltakene med små grupper, forutsigbarhet, oppmerksomhet og individuell oppfølging, har disse elevene fått en sjanse til å oppleve skolen på en annen måte. Her har de møtt et annet innhold og en annen vinkling inn mot fagstoff. Samtidig har deres personlige utvikling og sosiale læring fått de rammevilkårene de trenger for å oppleve seg selv som betydningsfull og som en aktiv og viktig del i fellesskapet.

Med friluftsliv som metode, både i fag og som en del av en mestringsorientert pedagogikk, vil man etter min mening se elever som blomstrer i sitt nære miljø og videre i sitt sosiale liv utenfor skolen. Å flytte grenser gjennom ekte opplevelser, se relevansen av faglig stoff fremsatt på en ny måte og å være til stede i øyeblikkene, er erfaringer som enhver ungdom og menneske vokser på.

Å jobbe med ungdom ute i elementene og med kroppslige utfordringer, gir deg som voksen en unik måte å fremstå på. Man kan være den som bryr seg genuint om mennesker, og som gir omsorg. Man kan være et forbilde for et aktivt og sunt liv, en som kan tilby løsninger på sosiale og praktiske utfordringer på en ny måte, og en som er trygg i sin kunnskap og i sin omgang med omverdenen.

Friluftsliv som arbeidsform, gjennomført i gode rammer og tilpasset gruppens evner og muligheter, er en utfordrende oppgave. Man skal evne å tilrettelegge, motivere og organisere sine opplegg. Man skal ha overskudd og kunnskap. Man skal evne å improvisere og gripe de øyeblikkene som byr seg. Man må være tilstede med hele seg, hele tiden.

Alternative skoletiltak eksisterer på nåde i forhold til de ulike kommuners økonomiske forutsetninger, og det eksisterer en debatt om både fremtidsutsikter og pedagogisk innhold. Samtidig ser vi i dag et økt fokus på skole og læring gjennom tv-serier som ”Blanke ark”⁹⁹ og ”Klasse 10B”¹⁰⁰. En stadig økende etterspørsel etter praktisk undervisning i de klassiske teorifagene, åpner for en ny type pedagogikk og nye arenaer for undervisning.

Kanskje vil vi i fremtiden se en utvikling der den alternative skolens metoder smelter sammen med den tradisjonelle skolehverdagen. Kanskje får vi en skole som virkelig kan oppfylle de pedagogiske kravene om tilrettelagt opplæring for alle.

Ytterligere forskning kreves, i større skala og med andre innfallsvinkler. Metoder må utvikles og dokumenteres slik at sentrale myndigheter ser de mulighetene som faktisk eksisterer der ute. Undervisningen kan følge det økofilosofiske oppropet om å finne veien hjem, og tilrettelegge for ekte opplevelser og læring i utradisjonelle klasserom. Frafallet i videregående skole er skremmende stort, og debatten om hvordan en slik tendens kan snus får mye spalteplass.

Er det den teoritunge skolen som skal ha skylden, eller er det manglende oppfylning av elevtilpasset opplæring som gjør at så mange faller fra? Vi kjenner ikke de fulle konsekvensene av frafallet i dag, men at såpass mange unge går ut av skolen uten tilstrekkelig kompetanse vil uten tvil få følger både for den enkeltes livskvalitet og for storsamfunnet. En kvantitativ undersøkelse der man sammenlikner frafallet for elever med alternativ grunnskole, kontra elever fra den tradisjonelle skolen, ville kunnet gi oss en pekepinn på den effekten alternative skoletiltak kan ha.

⁹⁹ TV Norge sin realityserie om alternative læringsmetoder på ungdomstrinnet.

¹⁰⁰ NRK-produsert realityserie om en utvalgt tiendeklasse i siste semester i på ungdomstrinnet.

Litteraturliste:

Bay, Jens (2005) *Konsekvenspedagogik – en pedagogik om eksistens og sosial handlingskompetence*. Borgens forlag.

Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda.

Bandura, Albert (1977) *Social learning theory*.
Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Bandura, Albert (1997) *Self efficacy. The exercise of control*.
Stanford university. W.H. Freeman and company, New York.

Bischoff, Annette (1996) *Friluftsliv – ungdom og personlig utvikling*.
Speciale. Københavns Universitet

Bjørnaa, Thomas (2005) *Å vende innsiden ut når man går ut for å komme inn. En drøfting av sammenhengen mellom friluftsliv og psykisk helse*. Mastergradsavhandling ved avdeling for idrett og friluftsliv, Høgskolen i Telemark. I samarbeid med Norges idrettshøyskole.

Flaatten, Sandra Val. Jahnsen, Hanne og Nergaard, Svein Erik (2006): *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn 2006.

Friluftslivspedagogikk II (2004-2005). Kompendium, Høgskolen I Telemark

Hellevik, Ottar (1980) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*.
Universitetsforlaget

Hiim, Hilde og Hippe, Else (2003) *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere (2 utgave)*.
Gyldendal Akademisk.

Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (2003) *Metodevalg og metodebruk*. Tano A.S.
Imsen, Gunn (2000) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (3 utgave).

Tano Aschehaug

Horgen, André (2005) Turplanlegging for kanoer på vann og vassdrag. I *Friluftsliv ved vann og vassdrag* (s. 1-8). Høgskolen i Telemark, kompendium.

Imsen, Gunn (2009) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4 utgave).

Universitetsforlaget.

Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, trykt av AiT
Norbok AS, Gjøvik.

Leirhaug, Petter Erik (2007) *Friluftsliv i Nils Faarlunds tekster. En fortolkende gjennomgang, strukturering og drøfting av friluftsliv i Nils Faarlunds tekster 1967-2006*. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006): Utdanningsdirektoratet. Oslo

Nordahl, Thomas og Sørli, Mari-Anne (1994) *Elever som viser problematferd i skolen – pedagogiske utfordringer*. I: *Utfordrende ungdom i skolen*, red. Ingeborg Marie Helgeland. Kommuneforlaget.

Nordland, Eva (1997) *Gruppen som redskap for læring*. Ad Notam Gyldendal

Ogden, Terje (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen, kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal norsk forlag AS.

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Tilgjengelig fra lovdata.

Schunk, D., H., & Rice, J. M. (1987) *Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information*. *Journal of Reading Behavior*, 19(3),

Sjong, Mari-Lise (1990) *Friluftsliv i behandlingen av belastede grupper: en oversikt over forskning og utredning*. KOMMIT rapport. Universitetet i Trondheim

Stortingsmelding nr 39 (2001-2002) *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. Barne, ungdoms og familiedepartementet. Oslo.

Stortingsmelding nr 40 (1986-87) *Om friluftslivet*
Oslo. Miljøverndepartementet

Sørli, Mari-Anne (1991) *Alternative skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: en utredning om alternative opplærings tiltak i Norge*. Barnevernets utviklingsenter, Oslo.

Sølvik, Randi Myklebust (2003) *Friluftsliv – ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Tordsson, Bjørn (2006): *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Haderslev: CVU Sønderjylland

Tordsson, Bjørn (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale. En Undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Hovedfagsavhandling. Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Tordsson, Bjørn (2006) Upublisert seminarinnlegg, HiT

Tuckman, Bruce (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 20, 454–463.

Vaagbø, Ola (1993) *Den norske turkulturen*. FRIFO.

Informanter:

Informant 1: Jan Ove Prestgård, kontaktlærer for båtoppdraget ved Sollerudstranda skole.

Informant 2: Geir Nyseth, daglig leder og kontaktlærer for Odin.

Informant 3: Dag Solbakken, rektor ved Sollerudstranda skole.

Vedlegg

Intervjuguide lærer

Navn:

Arbeidstittel?

Utdanning?

Funksjon her på stedet?

Hvor lenge har du jobbet i feltet?

Har du alltid vært i den stillingen du er nå? Med praktisk arbeid?

Kan du fortelle kort om skolen?

- Mål og visjoner.
- Tillegg til vanlig undervisning i skolen.
- Egen skole med undervisning i alle fag i tillegg til praktisk arbeid
- Hvor lenge har dere holdt på?
- Har dere hatt samme struktur og aktiviteter hele tiden?

Del 2, om elevene og deres bakgrunn.

Hvor kommer elevene fra?

- Osloskolene
- Gjennom barnevernet eller andre instanser (PP tjenesten)

Hvem kan komme og hvem velger dette?

Hva er kravene og finnes det noen fellesnevner for elevene?

- Problemer i hjemmet?
- Rus?
- Ulike diagnoser? (ADHD e.l)

Er elevene hos dere hver dag eller er det en eller to dager i uka?

Er det en fast gruppe gjennom året?

Del 3. Om friluftsliv som aktivitet og pedagogiske standpunkt.

Hvilke aktiviteter er det dere bedriver?

- Friluftsliv
- Praktisk arbeid

Hvorfor nettopp disse? Legger dere vekt på enkelte aktiviteter av spesielle grunner?

- Krever samarbeid, samhandling og kommunikasjon.
- Lett å måle resultatene av arbeidet.

Det finnes teorier på at aktiviteter kan erstatte uønsket atferd som kriminalitet og rus. Tror du friluftslivet kan erstatte andre ikke-ønskede aktiviteter hos elevene?

- Jf høyrisikosøkende aktivitet. Rus erstattes av adrenalin.

Legges det opp til aktiviteter der elevene kan måle seg opp mot hverandre eller er det felleskap og ”å dra i samme retning” som er hovedmålet?

- Eller er det et poeng at elevene måler seg opp mot seg selv?
- Hvorfor, uttdyp.

Jobber dere ut fra en bestemt teori eller et teoretisk ståsted?

- Mestring
- Gode opplevelser.
- Rett og slett annen hverdag, andre impulser.

Min teoretiske bakgrunn i denne oppgaven handler mye om å skape en tro på seg selv gjennom mestring av oppgaver og situasjoner, er det et mål i deres arbeid ved skolen?

- Hvordan arbeides det i tilfelle for å oppnå dette?

Er det å skape et miljø eller mikrosamfunn i gruppa viktig for dere?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Effekter av dette?

Hvordan vil en typisk dag se ut i praksis?

Hva fungerer godt med de aktivitetene eller de tilbudene dere tilbyr?

- Og hvorfor fungerer disse tror du?

Har du eksempler på aktiviteter eller tilbud dere har forsøkt med mindre hell?

- Hvorfor fungerte ikke disse?

Hvordan er en typisk tur for dere?

- På land
- Til havs

Hvem bestemmer innholdet i turen om det er noe?

Er det lagt opp til noen læring på en tur?

- Praktisk
- Teoretisk

Er elevenes personlige situasjon et tema på turen eller ellers?

- F. eks refleksjon og samtale rundt bålet.

Del 4. Om lærerens rolle

Hvilken posisjon har du i gruppen?

- Leder

- Instruktør
- Veileder

Er det flere lærere, instruktører i arbeidet?

- Hvordan er samspeilet mellom dere?

Har dere spesielt definerte roller i gruppen?

- En instruktør, en kamerat, trøster

Trenger elevene, gruppen, strenge ”voktere” eller legges det opp til løsere og mer problemløsende metodikk?

Er det viktig for deg, tenker dere på å være en god rollemodell?

- Er det viktig for dere å være gode rollemodeller?

Kan du fortelle om metodene du benytter i det daglige arbeidet?

Lærer elevene av hverandre i tillegg til deg?

- Legges det opp til at en fra gruppen kan vise eller demonstrere og dermed lære av hverandre (jf primær og sekundær mestringsopplevelse)

Hva ønsker du å oppnå i arbeidet, hva er ditt personlige mål (se bort fra skolens visjon)?

Hva er viktig for deg i arbeidet ditt?

- Hvor retter du oppmerksomheten? (På oppgaven eller miljøet i gruppen?)
- Er det noen spesielle grep du gjør i arbeidet ditt for å få frem det du ønsker?
- Om det ”sklir ut” i forhold til en oppgave, vil du da prioritere oppgaven eller endre fokuset (situasjonen kan være verdifull i seg selv)?

Når føler du at du gjør en god jobb? (Viktig å fortelle selv her)

Hva forteller erfaringen deg om arbeidet med en slik gruppe, tenk på dette spørsmålet som et tips til andre?

Har du endret deg mye i metode og fokus gjennom din tid i arbeidet?

- Kan du fortelle om metoder du har gått vekk ifra pga dårlige erfaringer?

Har du noen situasjoner eller oppgaver du benytter som du vet av erfaring er gode/bankers?

Kan du fortelle om situasjoner du har opplevd som særlig verdifulle (et godt minne)?

Formidler du annet enn praktiske kunnskaper i ditt arbeid?

- Holdninger
- Verktøy til å håndtere livet utenom skolen.

Har du fokus på hverdagen utenom skolen i ditt arbeid?

Hvordan oppmuntre og motivere elevene?

- Går av seg selv
- Må jobbes med

Hvilken type motivasjon søker du å skape?

- Indre
- Ytre

Er den en slags belønning og straff metode?

- Goder om man gjør det bra og mister goder ved det motsatte.

Del 5 Effekten av arbeidet

Hvordan jobber dere i forhold til elevene med tanke på refleksjon og bevisstgjøring over deres egen situasjon?

- Samtale/evalueringer undervegs i semesteret?
- Ikke noe slikt arbeid. Hvorfor ikke?

Er det noen forskjellen på elevene fra første gangen de møtes og nå?

Har dere noen tilbakemeldinger fra skolene om effekten av arbeidet her ute?

Hvilke tilbakemeldinger får dere fra foreldre?

Samarbeider dere med hjemmet og har tilbud til de nærmeste i elevenes omgivelser?

- Dager der foreldre og barn møtes til aktiviteter?

Er det noen form for etterarbeid i forhold til elevene?

Hva skjer med elevene etter at de er ferdige her?

- Går de videre i utdanning eller jobb?

Eventuelt

Finnes det støtteordninger eller annen tilretteleggelse fra sentralt hold?

- Penger
- Oppfordringer
- Kursing og oppfølging

Hvordan fungerer samarbeidsorganet deres (FAS) og når kom det i stand?

- Opp mot myndighetene.
- Erfaringsutveksling

Intervjuguide elever

Det er vanskelig å sette opp noen konkret rekkefølge på spørsmålene jeg vet ikke enda om jeg vil kunne hente informasjon av dem. Og om det blir en samtale eller et rent intervju.

Liker du å være her på skolen?

- Hvorfor
- Hvorfor ikke

Er det bedre enn å være på en vanlig skole?

- Hvorfor
- Hvorfor ikke

Hva syns du om de tingene dere driver med her?

Er det noen ting du liker bedre enn andre?

Hva syns du om læreren?

Er det viktig å bli sett?

Få skryt?

- Får du skryt av de andre på gruppa?
- Skryter du av andre når de har gjort noe bra?

Viktig hvem som skryter/ser deg?

- Læreren, gruppa?
- Hvorfor om det er noen forskjell?

Er det noe du kan som andre i gruppe ikke får til og omvendt?

- Hvordan kjennes det?

Lærer du av andre i gruppa eller bare læreren?

Trives du i gruppen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det noe krangling og diskusjoner?

Kan du komme på en dag eller situasjon som du husker som veldig bra?

- Hvorfor akkurat denne?

Kan du komme på en dag eller situasjon som var dårlig eller ikke likte?

- Hvorfor akkurat denne?

Er det viktigst at du får til en oppgave alene eller er det like bra når hele gruppa samarbeider og får til noe sammen?

Dere seiler en del, kan du fortelle litt om hvordan det fungerer?

- Er det dere som seiler og jobber eller er dere passasjerer?
- Er det mye jobb med båtene? Reparasjoner, lakkering o.l?

Hva syns du om den jobbingen?

- Bedre enn vanlig skole? Hvorfor/hvorfor ikke?