

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk

Mai 2023

Psykisk helse og friluftsliv.

Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet bruke friluftsliv for å forebygge psykisk uhelse i skolen?

Trym Christian Thorsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er psykisk helse og friluftsliv i ungdomsskolen. Utgangspunktet og formålet med studien er å bidra til økt kunnskap og forståelse knyttet til hvordan aktiv bruk av friluftsliv kan styrke den psykiske helsen samt snu elevers begynnende psykiske uhelse i skolen. I dette arbeidet står lærerrollen i fokus og dette har dannet følgende problemstilling for studien:

Psykisk helse og friluftsliv.

Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet bruke friluftsliv for å forebygge psykisk uhelse i skolen?

For å belyse problemstillingen har studien benyttet en kvalitativ tilnærming hvor intervjuer av 4 lærere på ungdomstrinnet danner utgangspunkt for analyse og drøfting. Datagrunnlaget er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer fra lærere på 4 ulike ungdomsskoler, hvor alle skolene har tilbud om friluftsliv som valgfag. Videre er datamaterialet analysert med en tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke før disse temaene igjen blir drøftet opp mot teori og tidligere forskning.

For å lettere kunne bearbeide og spisse arbeidet har studien hatt noen forskerspørsmål som har ligget til grunn for arbeidet. Forskerspørsmålene er:

- Hva kjennetegner de positive egenskapene ved friluftsliv?
- Hvordan jobber skolen med psykisk helse og tidlig innsats?
- Hvordan underviser lærere ved bruk av friluftsliv?
- Hvordan kan friluftsliv være med på å forebygge psykisk uhelse?

Funn fra studien viser en stor forståelse for viktigheten av det forebyggende psykiske helsearbeidet gjennom friluftsliv. Lærerne viser forståelse for begrepet psykisk helse og friluftsliv og er bevisste på ulike faktorer som beskytter eller som kan sette elevene i en risiko for å utvikle en psykisk uhelse. Lærerne viser til viktige fokusområder som verdien av mestringsopplevelse, gode relasjoner, samarbeid, elevmedvirkning og til undervisning hvor praktisk tilnærming til faget blir vektlagt. Dog selv om lærerne er klar over sitt ansvar og rolle i arbeidet med psykisk helse og friluftsliv, møter de likevel på flere utfordringer i hverdagen. Disse utfordringene er i hovedsak knyttet til faglig kompetanse, rammebetingelser som tid, og ikke minst utfordringer i møtene med elevene. Til tross for noen utfordringer er det viktig å gripe dagen, støtte opp der hvor det er mulig,

og ikke minst se muligheter mer enn begrensinger. Med dette så ønsker jeg å legge frem et dikt av Per Fugeli, før du griper fatt på selve lesingen av oppgaven om psykisk helse og friluftsliv.

Vi må godta oss selv og hverandre

- med plusser og minuser

*“For høye forventinger,
for mye perfeksjonisme
og for mye prestasjon
truer helsa vår...*

*....Tidsånden roper
“Høyere”, “raskere”, “sterkere”.
For å bevare en god helse
må vi vise litt måtehold,
både i forventningene til oss selv
og til andre”.*

Per Fugeli

Abstract

The topic of this master's thesis is mental health and outdoor activities in middle school. The starting point and purpose of the study are to contribute to increased knowledge and understanding of how active engagement in outdoor activities can strengthen mental health and reverse students' emerging mental health problems in school. In this work, the focus is on the role of teachers, leading to the following research question:

Mental health and outdoor activities. How can teachers in middle school use outdoor activities to prevent mental health problems in school?

To address the research question, the study employs a qualitative approach, where interviews with four middle school teachers serve as the basis for analysis and discussion. The data is collected through semi-structured interviews with teachers from four different middle schools, all of which offer outdoor activities as an elective subject. The data is then analyzed using thematic analysis described by Braun and Clarke, followed by a discussion of these themes in relation to theory and previous research.

To facilitate and refine the study, the research was guided by specific research questions, which are as follows:

- What are the positive characteristics of outdoor activities?
- How does the school address mental health and early intervention?
- How do teachers incorporate outdoor activities into their teaching?
- How can outdoor activities contribute to the prevention of mental health problems?

Findings from the study demonstrate a significant understanding of the importance of preventive mental health work through outdoor activities. The teachers show an understanding of the concepts of mental health and outdoor activities and are aware of various factors that protect or put students at risk of developing mental health problems. The teachers emphasize important areas such as the value of mastery experiences, positive relationships, collaboration, student participation, and a practical approach to teaching. However, despite being aware of their responsibilities and roles in addressing mental health and outdoor activities, teachers still face several challenges in their everyday work. These challenges primarily relate to professional competence, time constraints, and difficulties encountered in their interactions with students. Despite these challenges, it is important to seize the day, provide support where possible, and above all, see possibilities rather than limitations.

Forord

Denne studien er skrevet med utgangspunkt i mastergradsstudiet “ Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk”. Dette er avsluttende del av min masterstudie ved OsloMet som jeg har tatt på heltid over 2 år. Det har vært 2 flotte år med mye skrivearbeid, tanker, refleksjoner og diskusjoner. Det har vært en krevende prosess, spesielt det siste halve året med intens skriving og systematisering av data.

Jeg har mange jeg ønsker å takke for at jeg har klart å få denne studien ferdig. Først av alt vil jeg takke alle informantene som var villige til å besvare mine spørsmål i en ellers travel hverdag. Videre må jeg rette en stor takk til alle tidligere og nåværende kollegaer, medstudenter og ikke minst praksisveiledere gjennom de ulike studiene jeg har tatt. Gjennom observasjoner, diskusjoner og felles interesse for faget spesialpedagogikk og friluftsliv har jeg fått mye god veiledning som igjen har gitt meg økt kompetanse og forståelse.

Jeg må også rette en stor takk til Nils Breilid ved OsloMet som har inspirert meg gjennom forelesninger til valg av tema og problemstilling og som kom inn som veileder i “sluttinnspurten” av masteroppgaven.

Min samboer og medstudent, Solfrid, har hatt stor forståelse for arbeidstiden jeg har nedlagt og krever en ekstra stor takk. Labradorvalpen vår “Oberst” er også en jeg ønsker å takke. Når jeg har trengt litt pause fra skriving og å få tankene over på noe annet, har han med sine “valpehyss” vært god å ha.

Helt til slutt ønsker jeg å takke mine foreldre som alltid stiller opp for meg og har troen på meg. En ekstra takk til mamma som har lest korrektur på oppgaven min.

Trym Christian Thorsen

Oslo, Mai 2023

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Friluftsliv og psykisk helse i skolen	2
1.2 Formål og problemstilling	6
1.3 Presisering av begrepsbruk.	7
1.4 Oppbygging av oppgaven	8
2.0 Teoretisk grunnlag	8
2.1 Psykisk helse	8
2.1.1 Begrepsavklaring – psykisk helse.....	10
2.1.2 Stortingsmeldinger og skolens læreplaner om arbeidet med psykisk helse.....	13
2.2 Hvilke forhold påvirker den psykiske helsen?	16
2.2.1 Beskyttelsesfaktorer.....	16
2.2.1.1 Individuelle forhold som beskyttelsesfaktor	17
2.2.1.2 Familiære forhold som beskyttelsesfaktor	17
2.2.1.3 Samfunnet og skolen som beskyttelsesfaktor	18
2.2.2 Risikofaktorer.....	18
2.2.2.1 Individuelle forhold som risikofaktor	19
2.2.2.2 Familieforhold som risikofaktorer	19
2.2.2.3 Samfunnet og skolen som risikofaktor	19
2.3 Friluftsliv - begrepsavklaring	20
2.3.2 Friluftsliv i skolen.....	23
2.4 Forebygging	25
2.4.1 Begrepsavklaring – forebygging	25
2.4.2 Ulike nivåer og former av forebygging	25
2.4.3 Tidlig innsats som forebygging mot psykisk uhelse	27
2.4.3.1 Forebyggende perspektiv.....	28
2.4.3.2 Tilretteleggende perspektiv	28
2.4.3.3 Samtale som tidlig innsats i forebygging av psykisk uhelse.....	29
2.5 Skolens rolle i arbeid med å forebygge psykisk uhelse gjennom friluftsliv.	31
2.5.1 Elevmedvirkning	35
2.5.2 Tilrettelegging for struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll.	36
2.5.3 Relasjoner mellom elever	38
2.5.4 Relasjoner mellom lærer og elev.	40
2.5.5 Tilrettelegging for et godt klassemiljø.....	41

2.5.6	Friluftlivspedagogikkens muligheter i skolen	42
2.5.7	Innlæring av ferdigheter gjennom Friluftsliv	44
2.5.7.1	Oppdagende læring	45
2.5.7.2	Instruksjonslæren	46
2.5.7.3	Modellæring.....	47
2.5.8	Mestring i friluftsliv	48
2.5.8.1	Sosialt orientert mestringsteori	48
2.5.8.2	Ekspertiseorienterte mestringsteorier.	50
2.5.9	Utfordringer.....	50
2.6	Sammenfatning av teoridelen	52
2.7	Presentasjon av empirisk problemstilling	52
3.0	Metode og forskningsdesign	53
3.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	54
3.2	Kvalitativ metode	54
3.3	Det kvalitative forskningsintervju	54
3.4	Semi-strukturert intervju	55
3.4.1	Intervjuguide.....	55
3.4.2	Prøveintervjuer	56
3.4.3	Gjennomføring av intervju.....	57
3.5	Utvalg	58
3.6	Forskerrollen	58
3.7	Kvalitetssikring	59
3.7.1	Reliabilitet	59
3.7.2	Validitet.....	60
3.7.3	Overførbarhet	61
3.7.4	Etiske overveielser.....	61
3.8	Transkribering.....	62
4.0	Analyseprosessen – tematisk analyse.....	63
4.1	Første fase – Gjøre meg kjent med innsamlet data	63
4.2	Andre fase – Lage et system med koder.....	63
4.3	Tredje fase – De ulike temaene	64
4.4	Fjerde fase – Grundigere gjennomgang av tema.....	64
4.5	Femte fase – Definere og finne navn på etablerte temaer.....	65
4.6	Sjette fase – Analysen	65
5.0	Resultat	65
5.1	Presentasjon av intervjuobjekter.....	66

5.2 Friluftsliv	67
5.2.1 Friluftsliv i skolen	68
5.3 Psykisk helse i skolen.....	69
5.3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	70
5.4 Skolens rolle i arbeidet med å forebygge psykisk uhelse gjennom friluftsliv.....	72
5.4.1 Forebygging og tidlig innsats.....	72
5.4.2 Mestring.....	72
5.4.3 Undervisning og læring.....	73
5.4.4 Samarbeid og relasjoner mellom lærer og elev	74
5.4.5 Samarbeid og relasjoner mellom elever	76
5.4.6 Elevmedvirkning.....	76
5.4.7 Samtaler	77
5.4.8 utfordringer i skolen	78
6.0 Drøfting	79
6.1 Friluftsliv	80
6.1.1 Friluftsliv i skolen	81
6.2 Psykisk helse i skolen.....	83
6.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	84
6.3 Skolens rolle i arbeidet med å forebygge psykisk uhelse gjennom friluftsliv.....	86
6.3.2 Mestring.....	88
6.3.3 Undervisning og læring.....	92
6.3.4 Samarbeid og relasjoner mellom lærer og elev	93
6.3.5 Samarbeid og relasjoner mellom elever	96
6.3.6 Elevmedvirkning.....	97
6.3.7 Samtaler	99
6.3.8 utfordringer i skolen	100
7.0 Avslutning.....	101
8.0 Litteraturliste	105
9.0 Vedlegg.....	111
9.1 Informasjonsskriv.....	111
9.2 Godkjenning SIKT	116
9.3 Intervjuguide.....	120

1.0 Innledning

Friluftsliv har for meg vært av stor interesse gjennom mange år, både som elev, gjennom aktiviteter på fritiden og som student via grunnfag i friluftsliv og faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Som liten ble jeg tidlig tatt med ut i naturen av mine foreldre og besteforeldre. Jeg er oppvokst i landlige omgivelser med strandlinje til ferskvann samt nærhet til skog og mark. Om somrene tok jeg både morgen- og kveldsbad og fisket fra brygga når jeg ville. Farfar som bodde i nabohuset tok meg stadig med ut for å fiske både abbor, gjedde og mort. Jeg kunne verken gå eller prate første gangen jeg satt i fiskekassa i robåten på vannet. Jeg sov ofte i telt både hjemme på tomte og andre steder i skog og mark. På vintrene gikk jeg på skøyter, ski og bedrev isfiske rett utenfor huset. Disse aktivitetene holder jeg fremdeles på med nå i voksen alder.

Etter ferdig faglærerutdanning som kroppsøvingslærer og praktisering av friluftsliv som lærer i skolen har interessen for feltet økt. Som kroppsøvingslærer opplever jeg ofte å ha elever som har psykiske helseutfordringer og som trenger tilrettelegging. I noen tilfeller er for eksempel det sosiale ubehaget så stort at elevene får fritak fra kroppsøvingsfaget. Jeg har opplevd å ha de samme elevene med på tur og opplever dem som mer aktive både sosialt og fysisk på turer ut i skog og mark enn i klasserom og i gymsal. Slik jeg oppfatter det har elevene godt av å komme seg bort fra det vanlige presset de ofte kan føle på i skolen og som kan være med på å øke det psykiske ubehaget. Når elevene får lov til å være i aktivitet i naturen gir dette mer ro til å jobbe i det tempoet man selv ønsker og en helt annen form for stillhet. Jeg ser da ofte at elevene i større grad opplever mestring og samarbeid. Dette gir meg stor motivasjon til å arbeide med friluftsliv som et middel for å forebygge psykisk uhelse i skolen. Jeg har mange positive og lærerike opplevelser og erfaringer både som deltaker og lærer i friluftsliv. Slike positive erfaringer ønsker jeg å dele videre med elever i skolen. Disse opplevelsen vil jeg tro er svært viktig for elever som har utfordringer med psykisk uhelse eller er i ferd med å utvikle det. Jeg har erfaring i å undervise både i friluftsliv som eget skolefag, friluftsliv som en del av kroppsøvingsfaget og undervisning i uteskole. Dette både på ungdomsskoler og på videregående skoler i Oslo og omegn.

Etter oppstart på masterstudiet fattet jeg raskt interesse for feltet psykisk helse i skolen, samt hvordan friluftsliv som arena kunne være med å forebygge psykisk uhelse. Det viser seg at det

er en økende grad av forekomst av psykiske helseutfordringer hos barn og unge i dag, spesielt blant jenter og unge kvinner (Bang et al., 2018). I 2020 hadde 9 % av guttene og 25 % av jentene i ungdomsskolen psykiske helseplager. Hos guttene har det vært en liten økning i perioden 2010-2021, mens det hos jentene har økt jevnt i samme periode. Fra 2010-2021 har andelen hos jentene økt fra 16 % - 25 % (Bang et al., 2018). Både biologiske, miljømessige og psykologiske faktorer er forhold som spiller inn og påvirker vår psykiske helse (Bru et al., 2017b). Vår genetiske arv legger også et grunnlag for individuell utvikling, og i samhandling og samspill med de ulike miljøfaktorer er det dette som påvirker hvilken retning vår psykiske helse tar (Berg, 2012). I oppgaven skal jeg se nærmere på ulike faktorer som spiller inn på den psykiske helsen og hvordan man kan forebygge psykisk uhelse i skolen.

Det har vært knyttet stor bekymring til hvordan covid-19 pandemien har påvirket barn og unges psykiske helse. Dette både i forhold til endring i skolerutiner og sosial kontakt. Kunnskap rundt dette feltet er fremdeles begrenset og hvorvidt pandemien har påvirket barn og unges psykiske helse på kort og lang sikt kreves det flere og gode studier for å stadfeste. (Bang et al., 2018). På bakgrunn av dette vil jeg derfor tro at økningen vi har sett de 10 siste årene ikke kommer til å stoppe opp, men økes. Med en økende psykisk uhelse i befolkningen er vi nødt til å ta grep i skolen for å bidra til å snu denne uheldige utviklingen. I dette arbeidet har jeg en stor tro på friluftsliv som en arena, hvor elever vil kunne lære og mestre på ulike måter som igjen vil kunne bidra til positive følelser og en bedre psykisk helse.

1.1 Friluftsliv og psykisk helse i skolen

Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2016a), «Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet», trekker frem at friluftsliv har en dokumentert effekt på helsen vår, både psykisk og fysisk. Friluftsliv er en viktig faktor for hele befolkningens livskvalitet og denne stortingsmeldingen har fastsatt flere viktige og store mål. Det viktigste målet som fremkommer, og som er relevant for min studie, er å videreutvikle arbeidet med friluftslivet nettopp for å styrke folkehelsen. Det kommer også frem at i tillegg til friluftslivets egenverdi, i form av kilde til høyere *livskvalitet, glede og personlig identitet*, er friluftsliv også en viktig del av regjeringens folkehelsepolitikk. Stortingsmeldingen forteller at det er godt forskningsmessig dokumentert at tilgang på natur og opplevelser i naturen, vil være med på å bidra til en god livskvalitet og virke positivt inn på helsen. I Stortingsmelding nr. 18 trekkes

det frem en rekke tiltak og føringer for hvordan staten skal jobbe med friluftsliv, hvor et overordnet mål nettopp er at flere skal utøve friluftsliv og ikke minst oftere.

Hvis vi skal fortsette å videreutvikle friluftslivet som kilde for god helse i befolkningen er det viktig for oss at vi introduserer barn og unge for friluftsliv, gir de kunnskap om friluftsliv og gir de gode opplevelser med friluftsliv. Her mener jeg vi har et stort potensial i skolen for å introdusere og gi gode opplevelser i naturen til barn og unge. Det nevnes også i stortingsmeldingen at rekruttering til friluftslivet er svært viktig. Dette begrunnes blant annet med at mennesker som får oppleve glede i naturen og ved friluftslivsaktiviteter som ung, vil fortsette med dette som voksen, og muligens videreføre dette til egne barn. Friluftslivet vil på denne måten kunne bli en god kilde til psykisk og fysisk helse og livskvalitet gjennom hele livet.

Befolkningen i Norge har blitt mer mangfoldig og meldingen forklarer hvordan dette kan påvirke friluftslivet. Mangfoldet har ført til mer variasjon i friluftslivsaktiviteter hvor vi f.eks. ser nye varianter av eksisterende aktiviteter, men også helt nye aktiviteter. I 2014 utgjorde 15% av landets befolkning en annen minoritet enn etniske norske (Hynek & Abebe, 2023). Denne gruppen består av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Dette er en gruppe som også kommer til å vokse i løpet av årene som kommer og dermed ha en stor innvirkning på folkehelsen i landet. Som gruppe er innvandrere overrepresentert i statistikk over fattigdom og sosial ekskludering. Unge mennesker med lav sosioøkonomisk status har generelt en dårligere psykisk helse enn de med bedre økonomiske levekår, i tillegg er hele 39 prosent av innvandrerbarn under fattigdomsgrensen i 2018 (Hynek & Abebe, 2023).

Mennesker med ikke-vestlig bakgrunn bedriver friluftslivsaktivitet i mindre grad, der 44% i denne gruppen bruker friluftsliv mindre enn en gang per måned, ifølge tall fra SSB sin levekårsundersøkelse fra 2014. Undersøkelsen viser også at de ikke-vestlige helst bruker nærområdet når de først skal utøve friluftslivsaktiviteter. En av årsakene til dette kan blant annet være forholdet de på forhånd har til skog, mark og fjell. Kulturforskjeller kan spille en rolle, der det ukjente kan oppleves som noe skummelt og ubehagelig. I tillegg til å benytte seg mindre av friluftsliv, vet vi også at innvandrere benytter seg mindre av psykiske helsetjenester enn ikke- innvandrere (Hynek & Abebe, 2023). Som vi ser, kan innvandrere ha en større "risiko" for å utvikle en psykisk uhelse. Om man innlærer friluftslivet til innvandrere vil dette forhåpentligvis ha en stor påvirkning på deres psykiske helse. Dette gjelder ikke bare for

innvandrere, men er også knyttet til etnisk norske med ulike interesser, sosiale ulikheter og økonomi. Det er mange etniske norske som i dag vokser opp uten noen form for kunnskap eller erfaringer med friluftsliv.

Som vi ser i stortingsmeldingen knyttes friluftsliv og psykisk helse tett sammen, og det vises til flere undersøkelser som beviser den positive effekten friluftsliv tilfører. Vi ser også at det er flere grupper i samfunnet som ikke har noen erfaringer innenfor feltet og heller ikke har noen i sitt nærmiljø som vil ta de med og gi de gode opplevelser knyttet til friluftsliv. Disse menneskene vil gå glipp av denne psykiske helse «boosten», med mindre det er noen andre som tar ansvar for å gi disse erfaringene. Er det et sted og en ting alle barn og unge i Norge har til felles, så er det skolegangen. Det vil si at vi har store muligheter til å gi positive erfaringer og kunnskap om friluftsliv til hele befolkningen gjennom skolen. I stortingsmeldingen løfter regjeringen frem flere tiltak som kan være relevante for skolen og i videreutviklingen av friluftslivet. Her er noen av tiltakene som er tette knyttet opp mot valgt tema:

- Ivareta friluftsliv som en levende og sentral del av norsk kulturarv og nasjonal identitet, og som en viktig kilde til høyere livskvalitet og bedre helse.
- Oppfordre og legge til rette for bruk av friluftsliv i naturen og nærmiljøet som læringsarena i skoler og barnehager.
- Prioritere videreutvikling av tilbudet med lavterskelaktiviteter, aktiviteter i nærmiljøet og opplæring og utvikling av friluftslivsferdigheter hos barn og unge.
- Bidra til utvikling av tiltak som kan rekruttere personer med innvandrerbakgrunn og funksjonshemmede til økt deltakelse i friluftsliv.

De tiltakene som regjeringen legger frem i Stortingsmeldingen fra 2015-2016, viser at det skal oppfordres og legges til rette for at friluftsliv skal kunne være en læringsarena i skolen og at det skal videreutvikles flere og bedre lavterskeltilbud som kan være med på å få en økt rekruttering av barn og unge til friluftslivet. Det skal også legges til rette for at personer fra underrepresenterte grupper skal få en lettere vei inn til friluftslivet og naturen. Ved økt rekruttering til friluftslivet vil også flere personer få muligheten til å erfare den dokumenterte helsegevinsten som vil være positivt for den psykiske helsen i befolkningen. På denne måten vil man også ta vare på friluftslivet som en sentral del og kilde til høyere og god livskvalitet, glede og personlig identitet.

Friluftsliv og psykisk helse kobles også inn i den nye læreplanen fra 2020, LK20. Friluftsliv som begrep er mest nevnt i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og i valgfag friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I den overordnede delen i LK20, som er gjennomgående i alle fag, finner vi noen punkter om psykisk helse og friluftsliv. Psykisk helse er nevnt som helse, og friluftsliv som nevnt i natur og miljø. Punktet “Respekt for naturen og miljøbevissthet”, forteller at det å oppleve og bruke naturen som kilde til helse og læring, er et viktig bidrag i forebyggingen av psykiske helseutfordringer. Dette punktet vektlegger også at eleven skal lære å ta ansvar for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring.» (LK-2020, s. 8, overordnet del).

I overordnet del av lærerplanen er det også et punkt for tverrfaglighet. Under dette punktet kommer det frem at folkehelse og livsmestring skal være en del av dette punktet. Som vi tidligere har sett i stortingsmeldingen er friluftsliv en viktig del av regjeringens satsning på en positiv utvikling innenfor folkehelsen. Det er også mange elever som har utfordringer med å mestre de teoretiske fagene i skolen mye fordi de ikke ser nytteverdien av fagene. Ved undervisning ute kan det være en mer praktisk tilnærming til faget og nytteverdien er mer forståelig for eleven(e). Det er ikke alltid en gitt løsning på et problem i naturen og det kan finnes ulike måter/ veier for å oppnå et mål. Når det ikke er en konkret fasit på oppgaveløsning, vil dette kunne bidra til økt mestring som igjen kan bidra til forebygging av psykisk uhelse.

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer en god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selv bilde og en trygg identitet særlig avgjørende.» (LK-2020, s. 14, overordnet del).

Friluftsliv har en positiv helseeffekt for bl.a. avslapning, redusert stress, mangfoldig bruk av sansene, naturlig lys og frisk luft (Miljøvernsdepartementet, 2008). Mange sier at de opplever andre kvaliteter ute i skog og mark, på fjell og ved kyst enn i en idrettshall. For mange vil gleden over naturmøtet og naturopplevelsen være et viktig motiv for å bevege seg i naturen. Sjong (1992) mener at de fleste i Norden vil hevde at friluftsliv er bra for helsa og at dette kan tolkes todelt. Hun mener at friluftsliv gjør oss friske, glade og at vi trives bedre med oss selv og omverden (Det forebyggende aspekt). På den andre siden mener hun at friluftsliv kan gjøre syke friske, deprimerte glade og fylle de motløse med selvtillit (Det rehabiliterende aspekt)

(Miljøverndepartementet, 2008). Friluftsliv vil også kunne åpne opp for personlig og sosial utvikling. Med god veiledning vil elevene kunne utfordre egne grenser, ta ordet i gruppa, komme med forslag på løsninger, samarbeide, veilede og hjelpe andre med deres utfordringer (Løvoll, 2019). Som vi ser, kan friluftsliv ha en positiv effekt både på den psykiske og fysiske helsen. Friluftsliv vil kunne være med på å bidra til å skape mestring og denne mestringsfølelsen er spesielt viktig med tanke på de elevene som ikke er så sterke i de teoretiske fagene. De elevene som ikke er så sterke i de teoretiske fagene kan ofte oppleve nederlag og tilkortkommenhet. Friluftsliv vil kunne ha en mer praktisk tilnærming til samarbeid, og med god veiledning vil elevene kunne få erfaring i å mestre ulike oppgaver, og ikke minst erfare at det kan finnes flere ulike løsninger. Som vi kan se er ikke friluftsliv bare bra for den fysiske helsen, men friluftsliv kan også være med på å forebygge psykisk uhelse.

Med bakgrunn i argumentasjonen over, personlige arbeidslivserfaringer og utdanning, samt interesse knyttet til psykisk helse og friluftsliv, har dette vært med på å utforme en problemstilling for denne masteroppgaven.

1.2 Formål og problemstilling

En problemstilling vil være sentral for hele forskningsprosessen. Den skal være retningsgivende for hvilke personer som skal studeres, hvilke metoder som skal benyttes og hvordan analysen skal utføres. Problemstillingen skal inneholde et eller flere spørsmål om hva undersøkelsen skal fokusere på og ikke minst gi svar på. Arbeidet med å utforme en eller flere problemstillinger er gjerne en prosess som pågår gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2013).

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap og forståelse om temaet psykisk helse og friluftsliv. Kunnskapen og forståelsen skal være knyttet til hvordan aktiv bruk av friluftsliv som læringsarena kan styrke den psykiske helsen samt snu elevers begynnende psykiske uhelse i skolen.

Gjennom kvalitative intervjuer med lærere har studien et ønske om å få et innblikk i hvilke kvaliteter friluftsliv innehar, samt hvordan lærere kan arbeide for å legge til rette for å forebygge og støtte opp om en positiv utvikling av elevers psykiske helse. På bakgrunn av dette har det blitt utarbeidet følgende problemstilling for studien:

Psykisk helse og friluftsliv.

Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet bruke friluftsliv for å forebygge psykisk uhelse i skolen?

For å belyse problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i noen forskerspørsmål.

1. Hva kjennetegner de positive egenskapene ved friluftsliv?
2. Hvordan jobber skolen med psykisk helse og tidlig innsats?
3. Hvordan underviser lærere ved bruk av friluftsliv?
4. Hvordan kan friluftsliv være med på å forbygge psykisk uhelse?

1.3 Presisering av begrepsbruk.

I forskning og i litteraturen samt på “folkemunne”, brukes det mange ulike begrep når det er snakk om psykisk helse og psykisk uhelse. I faglitteratur har jeg kommet over begrep som bl.a. psykisk helse, psykisk uhelse, psykiske plager, psykiske lidelser, psykiske helseutfordringer, emosjonelle plager, folkehelse, livsmestring og helse, mentale vansker, mental helse og sårbare barn og unge. Det kan virke som om flere av begrepene brukes litt om hverandre og at det ikke alltid er like enkelt å skille begrepene fra hverandre. I ulike folkehelse rapporter blir også begrepene brukt litt om hverandre. I folkehelse rapporten om helsetilstanden fra 2014 defineres *angst, depresjon og atferdsproblemer* under psykiske plager. Derimot i helserapporten fra 2018 defineres *angst og depresjon* under psykiske lidelser. I denne studien ønsker jeg bevisst å anvende begrepet psykisk helse som et samlebegrep, fremfor å utelukkende fokusere på psykiske lidelser og vansker. Dette valget har jeg tatt på bakgrunn av at oppgavens tema ønsker å rette oppmerksomheten mot helsefremmende dimensjoner for den psykiske helsen, som ser på hva som gjør oss friske, fremfor at psykisk helse skal være rettet eller organisert etter vansketilstandene. I den senere tid har det blitt mer fokus på hva som fremmer god psykisk helse og det er nettopp der fokuset for denne oppgaven vil ligge. Hvordan lærere kan bruke friluftsliv for å legge til rette for gode betingelser for utvikling av en god psykisk helse for alle elever i skolen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Prosjektets oppbygging består av 7 kapitler. I det første kapittelet vil jeg se på studiens aktualitet og bakgrunn, før jeg videre tar for meg prosjektets hensikt og problemstilling. I kapittel 2 vil jeg ta for meg studiens teoretiske grunnlag. Her tar jeg for meg bl.a. begrepene psykisk helse og friluftsliv og ser på hvilke kvaliteter som finnes ved friluftsliv. Forhold som vil kunne påvirke den psykiske helsen samt ulike nivåer av forebygging vil også bli beskrevet. Avslutningsvis vil jeg i dette kapittelet belyse hvordan lærere gjennom friluftsliv kan jobbe forebyggende med psykisk helse. I kapittel 3 vil jeg ta for meg den metodiske tilnærmingen som handler om de ulike metodiske overveielser og beslutninger som ligger til grunn for den kvalitative forskningsprosessen. Videre i kapittel 4 og 5, vil datamaterialet og analysen bli belyst. Dette vil danne utgangspunkt for kapittel 6 hvor drøftingen vil foregå. I kapittel 7 vil jeg oppsummere studiens hovedfunn.

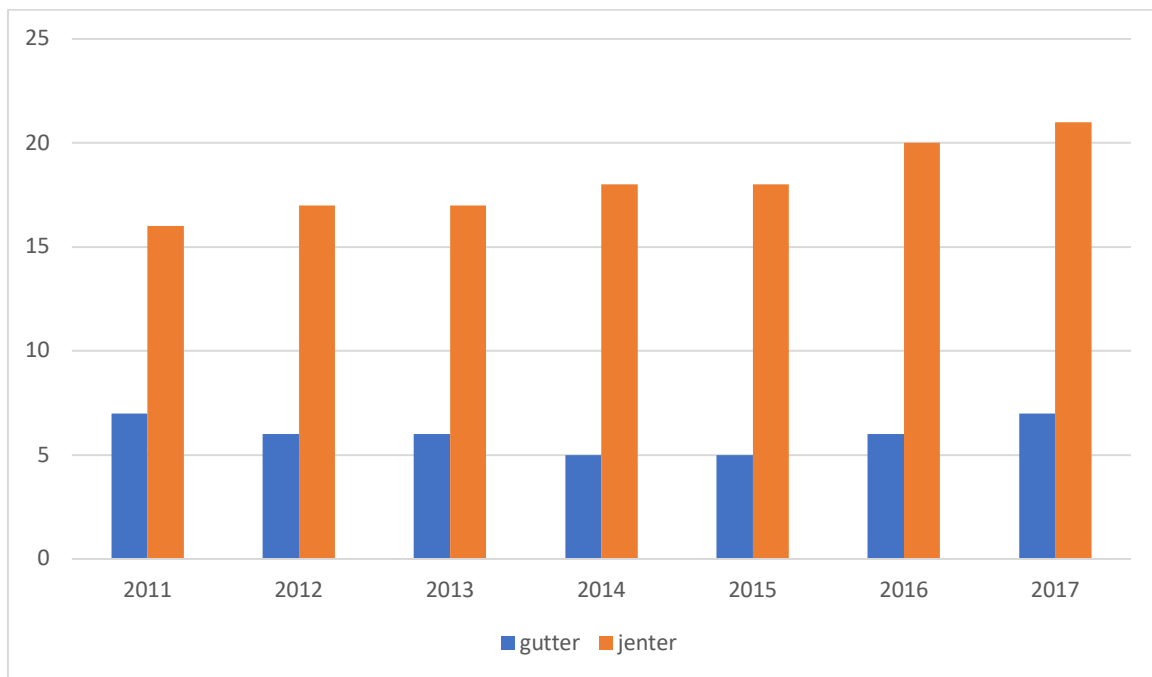
2.0 Teoretisk grunnlag

I denne delen vil jeg legge frem det teoretiske grunnlaget som er aktuelt for min studie. Innledningsvis i teoridelen ser jeg det som sentralt å definere og presentere ulike sentrale begrep som har betydning for prosjektet. Jeg ønsker å starte opp med å se nærmere på begrepet psykisk helse hvor jeg bl.a. støtter meg til WHO's (2014) definisjon. Jeg vil også se nærmere på hvilke forhold som kan påvirke den psykiske helsen hvor jeg kommer nærmere inn på beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer. Jeg vil også ta for meg begrepet friluftsliv og kvaliteter ved bruk av friluftsliv i skolen. I det jeg ønsker å se nærmere på forebygging av psykisk uhelse og hvordan læreren gjennom friluftsliv kan legge til rette for utvikling av god psykisk helse, vil begrepet forebygging og tidlig innsats også være sentralt for studien. I siste del av kapittelet vil jeg se på hva lærere kan gjøre i sitt forebyggende arbeid ved bruk av friluftslivspedagogikk.

2.1 Psykisk helse

Norske barn og unge har svært god helse i et globalt perspektiv. Sammen med andre nordiske land er Norge blant de landene i verden med lavest barnedødelighet. Det samme gjelder for dødelighet for barn under 5 år. UNICEF bruker dette som de viktigste indikatorene når det gjelder barnehelse (Stoltenberg et al., 2014). I barne- og ungdomsårene møter vi på flere utfordringer knyttet til f.eks. ulykker, lav fysisk aktivitet, overvekt, kosthold og psykiske plager. 15-20 % av barn og unge mellom 3-18 år har psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Stoltenberg et al., 2014).

Ungdata har siden 2010 kartlagt selvrapporterte psykiske plager blant barn og unge og man har registrert en økning i prosent hvert eneste år. De 10 siste årene har økningen først og fremst vært hos jenter. De aller siste tallene viser nå også en økning blant gutter. Tallene tyder på at stadig flere unge sliter med ulike problemer i hverdagen. Årsaken er det vanskelig å si noe om, men det blir spekulert i økt press fra skolen, økt kroppspress, økt press fra sosiale medier osv. (Eriksen et al., 2018). Samtidig kan en mulig årsak være forbundet med mer åpenhet rundt psykisk uhelse, som igjen kan føre til høyere rapporterte tall.



(Nasjonale tall fra ungdata 2010-2018).

Vi kan også se av «Finn ungdata-tall for ungdomskolen» at 17% av elevene har slitt med psykiske plager de siste syv dagene 18.04.2023. (Ungdata, 2023).

De nordiske landene har den høyeste livskvalitet og lykke i verden (Stoltenberg et al., 2014). Opplevelsen av mestring varierer derimot mellom de ulike landene og Norge ligger her på gjennomsnittet i Europa. Mange vil i løpet av livet kjenne på utfordringer knyttet til den psykiske helsen. Ca. 15 % vil få en opplevelse med alvorlig depresjon og rundt 10 % får en periode med skadelig rusmiddelbruk eller rusavhengighet i løpet av livet (Stoltenberg et al., 2014).

Det viser seg også at barn og unge som har utfordringer knyttet til psykiske vansker har en økt risiko for å oppleve psykiske plager og lidelser senere i livet. For mange kan plagene være forbigående og bare vare i en periode i løpet av livet (Stoltenberg et al., 2014).

Halvparten av de som har utfordringer knyttet til psykisk helse har ofte 2 eller flere lidelser. Mange som har psykiske lidelser er ikke i kontakt med helsetjenesten knyttet til utfordringene de har (Stoltenberg et al., 2014). Personer med psykiske lidelser har også en noe høyere sannsynlighet for å utvikle somatiske sykdommer som f.eks. fordøyelsesplager, leddsmerter osv. Levetiden er også kortere enn i samfunnet ellers. Årsaken til dette er både bruk av medikamenter, usunn livsstil og selvmord (Stoltenberg et al., 2014).

2.1.1 Begrepsavklaring – psykisk helse

Psykisk helse er et komplekst begrep, og det finnes flere ulike definisjoner på begrepet. Ifølge Verdens helseorganisasjon - WHO (2014) er psykisk helse "en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet" (Bru et al., 2017b). Basert på WHOs sin definisjon av psykisk helse kan det sies at det er vanskelig å opprettholde god psykisk helse gjennom hele livet og i alle situasjoner. De fleste vil oppleve visse situasjoner eller perioder hvor de ikke har full kontroll over sine reaksjoner eller hvordan de håndterer situasjoner. Noen mennesker vil imidlertid oppleve bekymringer hyppig eller over lange perioder, som kan hindre dem fra å leve det livet de ønsker (Helsenorge, 2021).

Enkeltmenneskers følelse av livskvalitet og velvære er i stor grad avhengig av god psykisk helse. Det er også avgjørende for samfunnets og næringslivets velvære, og dermed for velferden til enkeltmennesker. Dessverre er mangel på god psykisk helse en av våre mest utfordrende helseproblemer, med psykiske lidelser som årsak til ca. 40% av langtidsfraværet (Mykletun & Øverland, 2006). Ifølge en studie av Wahlbeck, Westman, Nordentoft, Gisler & Laursen gjort i 2011 fra Danmark, Finland og Sverige, lever personer med psykiske lidelser i gjennomsnitt 15-20 år kortere enn resten av befolkningen (Bru et al., 2017b). Psykiske helseutfordringer oppstår ofte eller utvikler seg i barndommen eller i ungdomsårene (Knudsen & Mykletun, 2010). En levekårsundersøkelse fra 1998 viser en økning i selvrapportert angst- og depresjonsrelaterte psykiske helseproblemer blant norske skoleelever. Videre viser tall fra

reseptregisteret at det har vært en økning i bruk av antidepressiva blant ungdom siden 2004 (Skogen et al., 2015). Denne økningen i selvrapporterte angst- og psykiske helseproblemer og bruk av antidepressiva blant ungdom gir grunn til bekymring.

En vanlig måte å skille mellom ulike psykiske vansker er å skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager refererer til psykiske vansker som kan være plagsomme, men som ikke når opp til nivået for å bli diagnostisert som en psykisk lidelse. Slike plager kan oppleves av alle mennesker fra tid til annen, for eksempel i form av engstelse eller søvnløshet. På den annen side brukes begrepet psykiske lidelser når visse diagnostiske kriterier er oppfylt som for eksempel spiseforstyrrelser eller depresjon (NFFKT, 2022).

De psykiske plagene kan gi ulik grad av symptombelastning, fra lette til sterkere plager, uten at det nødvendigvis karakteriseres som en lidelse. Når symptombelastningen er stor, varer over tid og er av en slik karakter at en klinisk diagnose er oppfylt, snakker vi om en psykisk lidelse. Mange vil oppleve å ha betydelige psykiske plager i kortere eller lengre perioder, uten at dette nødvendigvis vil kreve oppfølging i helsetjenesten. Men for noen kan psykiske plager være symptomer på psykiske lidelser, eller utvikle seg til en psykisk lidelse.

I 0-24 samarbeidet, som er et samarbeid mellom Helsedirektoratet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, Integrerings- mangfolds direktoratet og utdanningsdirektoratet, brukes begreper som «sårbare barn og unge» eller «utsatte barn og unge» (Helsedirektoratet, 2021). Sårbare barn og unge defineres som utsatte barn og unge som har problemer på grunn av dårlig fysisk eller psykisk helse, lærevansker eller språkutfordringer. De kan være født inn i eller havne i vanskelige livssituasjoner på grunn av fattigdom, bosituasjon, helseproblemer, rus eller vold. I denne gruppen er også barn og unge som har opplevd belastninger som omsorgssvikt, vold og overgrep (Helsedirektoratet, 2021).

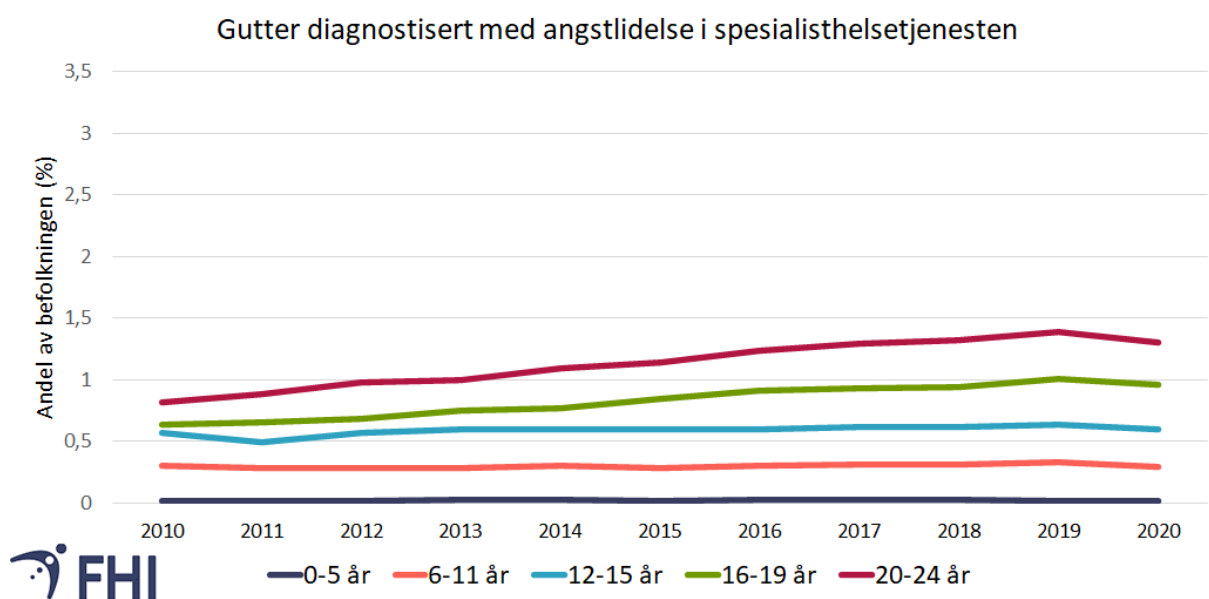
Ulike andre prosjekter som bl.a. veilederen, "Sammen om mestring i lokalt psykisk helse og rusarbeid 2015, (Helsedirektoratet, 2021) benyttes i tillegg begreper som milde, kortvarige, langvarige og alvorlige vansker for å skille begrepene fra hverandre.

Som vi kan se er det stor variasjon i hvilke begreper som benyttes for å beskrive psykiske helseplager og utfordringer. Psykiske plager og utfordringer kan romme alt fra å være bekymret, urolig, nedstemt, trist, stresset, ensom, ha søvnmangel til lidelser som depresjon,

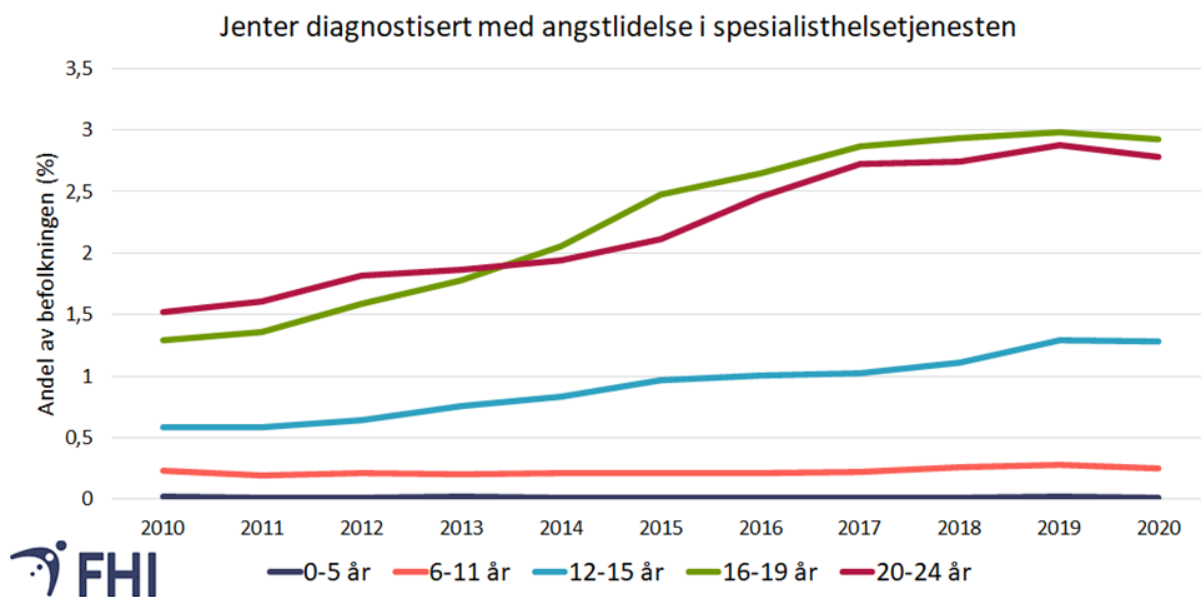
angst, spiseforstyrrelser, posttraumatisk stresslidelse (PTSD), ADHD, autismespekteret, andre utviklingsforstyrrelser, tic-lidelser og psykisk utviklingshemming (Bang et al., 2018).

Forskning tyder på at 20 prosent av norsk ungdom opplever så sterke psykiske symptomer at det påvirker dem i hverdagen, mens 8 prosent får en psykiatrisk diagnose (Skogen et al., 2015). Dette innebærer at man kan forvente at det er ca.5 elever med psykiske plager i en vanlig norsk ungdomsskoleklasse, og at to av dem har en psykisk lidelse (Bru et al., 2017b).

Angst og depresjon er de hyppigste lidelsene og det antas at ca. 20 prosent rammes av angst en eller annen gang i oppveksten. Deretter er depresjon den vanligste lidelsen, som det antas at ca. 15 til 20 prosent vil bli rammet av i løpet av oppveksten. Psykiske lidelser og psykiske helseplager blant barn og unge fører til mistriivsel, lærevansker og funksjonsproblemer både i hjem og på skolen (Helland & Mathiesen, 2009). For de fleste er symptomene forbigående, men for mellom 25 og 40 prosent av de med psykiske helseutfordringer vedvarer plagene i mange år. Risikoen for at symptomene blir varige, øker med alderen (Skogen et al., 2015).



(Bang et al., 2018)



(Bang et al., 2018)

2.1.2 Stortingsmeldinger og skolens læreplaner om arbeidet med psykisk helse.

I St. Meld 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013) la regjeringen frem hvordan man skal styrke grunnskoleopplæringen i Norge. Et av satsingspunktene var en inkluderende fellesskole. En inkluderende fellesskole handler om at barn og unge fra hele Norge skal møtes og lære sammen og gjennom tilpasset opplæring skal skolen legge til rette for læring ut fra elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Høsten 2020 fikk vi en ny læreplan. Folkehelse og livsmestring var et av tre tverrfaglige tema som ble vektlagt. Det viser seg at en stor andel barn og unge opplever psykiske utfordringer (Stoltenberg et al., 2014; Skogen et al., 2018) og skolen blir dermed en arena som blir svært viktig i arbeidet med livsmestring og psykisk helse (Skogen et al., 2018). Læreren er den som møter elevene hver dag og deres rolle i møte med elevene blir dermed svært betydningsfull (Berg, 2012).

Implementeringen av den nye læreplanen i 2020 bygger blant annet på St. Melding 28 som omhandler «Fag – Fordypning – Forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Fornyelsen innebærer at læreplanene i grunnskolen og i videregående opplæring endres på fire hovedområder (Kunnskapsdepartementet, 2017). For det første en fornyelse i fagene. Tanken er at det elevene skal lære skal være relevant og aktuelt for nåtiden. Samfunnet er i endring og

utvikles på flere områder. Det kommer ny teknologi, ny kunnskap og vi møter nye utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor helt avgjørende at skolen er med på denne utviklingen som finner sted. Den andre store endringen er den nye overordnede delen. Den beskriver hvilke prinsipper og verdier opplæringen skal bygge på og den overordnede delen erstattet den tidligere generelle delen. Den tredje endring er i læreplanstrukturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den fjerde store endringen er implementeringen av tre tverrfaglige tema som skal innlemmes i fagene hvor det er aktuelt. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.

Bakgrunnen for implementeringen av folkehelse og livsmestring som en del av dette tverrfaglige tema kan også sees på i et internasjonalt perspektiv. FNs barnekonvensjon var med på å legge føringer på dette synet og i arbeidet i artikkel 29 står det at opplæringen skal ha fokus på å utvikle barnas psykiske og fysiske evner (Barnekonvensjonen, 1989). Ettersom det er en stor andel barn og unge som opplever utfordringer knyttet til psykisk helse er det av stor betydning å ha søkelys på innholdet i denne artikkelen. Verdens helseorganisasjon anslår at det er 10-20 % av barn og unge som opplever å ha psykiske helseutfordringer (World Health Organization, 2014).

I Norge er ikke arbeidet med å jobbe med psykisk helse og livsmestring nødvendigvis noe nytt i skolesammenheng. Dog har det blitt mer systematisert, men allerede på 1950 tallet var Johannes Sandven svært opptatt av å tilrettelegge for lærerarbeid med maksimal effekt (Sandven, 1949). Han vektla hensynet og betydningen av alle forhold som kunne virke inn på barns vekst og reaksjonsmåter. Bl.a. svingninger i følelseslivet, barnas sosiale bakgrunn og omstendigheter i kameratflokk ble sett på som sentralt (Sandven, 1949). Dette viser og indikerer at søkelys på psykisk helse og livsmestring har vært aktuelt i skolen i lengre tid, bare med andre og ulike begreper. Blant annet ble begrepet «funksjonsdyktighet overfor livsproblemene» brukt (Sandven, 1949).

I 2014 kom Folkehelseinstituttet med en rapport som viser at 15-20 % av barn og unge mellom 3-18 år har psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Stoltenberg et al., 2014). Folkehelseinstituttets rapport fra 2018 viser at 7 % av barn i alderen 4-14 år har en psykisk lidelse (Bang et al., 2018). Den samme rapporten viser internasjonale tall hvorav 13 % av barn og unge under 18 år oppfyller kriteriene for en psykisk lidelse. Derimot varierer

imidlertid forekomsten mye på tvers av kjønn og alder. I 2020 ble 5 % av barn og unge diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialhelsetjenesten. Rapporten forteller også at barn og unge som blir diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialhelsetjenesten har økt de siste ti årene- spesielt for jenter og kvinner i alderen 12-24 år. Det har også vært en stor øking i totalbruken av legemidler for psykiske lidelser blant barn og unge de siste ti årene.

Disse studiene indikerer at en stor andel barn og unge har psykiske helseutfordringer. For å snu denne uheldige utviklingen av psykisk uhelse bør skolen ha nødvendig kompetanse for å kunne legge til rette for et godt psykososialt miljø i klassen som ivaretar helse, læring og trivsel. Ved å dyrke og legge til rette for betingelser som gode relasjoner, følelse av tilhørighet, motivasjon og mestring (Kunnskapsdepartementet, 1998) som en beskyttelsesfaktor, kan dette bidra til å hjelpe alle elever (Berg, 2005). En primærforebygging for alle elever, sekundærforebygging for de som står i fare for å utvikle psykisk uhelse og en tertiærforebygging og tidlig innsats for de som allerede har fått psykiske helseutfordringer.

Skolen som arena for arbeid med psykisk helse blir dermed sentral (Major et al., 2011 Nord, Ose, Rognerud & Aarø, 2022; Skogen et al., 2018). Det stilles store krav til dagens skole og ikke minst til lærerrollen. Det er forventet at skolen arbeider for å skape et miljø der elevene opplever mestring og hvor alle er en del av et fellesskap. Det skal også være et miljø hvor elevene ikke blir mobbet og ikke minst et miljø hvor elevene har en god relasjon til læreren (Major et al., 2011 Stoltenberg, et.al,2014). Lærerens rolle blir viktig og betydningsfull fordi læreren er den voksenpersonen som har mest med barna og elevene og gjøre (Berg, 2012). Lærerens evne til å skape denne relasjonen med elevene er helt nødvendig for at læreren kan forebygge og ta ansvar for elevenes emosjonelle og psykososiale utvikling (Berg, 2012).

Gjennom opplæringsloven er barnas rettigheter sikret. I opplæringsloven står det at elevene skal ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring på skolen. Når skolemiljøet ikke er trygt og godt for elevene skal det iverksettes tiltak og undersøkelser (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dette er et ansvar som ligger hos skolen og hos læreren. For elever som opplever å ha psykiske helseutfordringer kan nettopp det å føle seg trygg i skolemiljøet være en utfordring. Det kan ofte tenkes at det kreves mer av en lærer når hen arbeider med elever som har psykiske helseplager og lidelser. Læreren har et mandat, og skal hjelpe alle elever med en trygg og god skolehverdag med et faglig og sosialt utbytte. Elever med psykiske helseutfordringer vil mest trolig få påvirket mulighetene og

forutsetningene for læring. Dette må læreren ta hensyn til og tilpasse slik at alle elever får tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998).

2.2 Hvilke forhold påvirker den psykiske helsen?

For å kunne forebygge og legge til rette for god psykisk helse i ungdomsskolen er det av avgjørende betydning å vite noe om hvilke faktorer som kan være med på å påvirke den psykiske helsen. Ifølge Befring og Moen (2017), er det avgjørende å vite noe om ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer for å kunne utføre et godt forebyggende arbeid.

Ingen mennesker har helt identisk psykisk helse med noen andre. Det finnes ulike måter å møte og takle livet på og vi har alle ulike forutsetninger for å gjøre dette. I tillegg finnes det ulike faktorer som kan være med på å både styrke og svekke den psykiske helsen vår. Ifølge Bru et al. (2017b) kan det være ulike årsaker til at vi møter på utfordringer knyttet til den psykiske helsen vår. Både biologiske, miljømessige og psykologiske faktorer kan spille inn. Genetisk arv legger selve grunnlaget for individuell utvikling og i samspill med miljøfaktorene legges selve grunnlaget for hvilken retning utviklingen skal ta (Berg, 2012). Risikofaktorer gjør oss sårbare for å utvikle psykiske vansker, mens beskyttelsesfaktorene gjør oss robuste mot å utvikle psykiske vansker.

Jeg vil nå se nærmere på ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan ha betydning for den psykiske helsen, både i og utenfor skolen. Om skolen og lærer har kjennskap til disse faktorene, og i tillegg god kjennskap til elevene og klassen, er sannsynligheten større for at skolen kan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø for alle elever, hvor momenter av bl.a. mestring, tilhørighet, relasjoner og selvfølelse er til stede (Berg, 2005).

2.2.1 Beskyttelsesfaktorer

«Beskyttelsesfaktorer er en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling» (Forebygging.no, 2010).

Det er ikke slik at alle barn og unge utvikler psykiske vansker dog selv om de har vært utsatt for negative hendelser over tid. Disse barna har mest trolig utviklet det som vi kaller for resiliens. Det betyr at man har en evne til å kunne komme tilbake til utgangspunktet etter å ha

blitt påført en form for en belastning (Helsedirektoratet, 2007). Resiliens handler om menneskets evne til bedring til tross for at det har blitt utsatt for belastninger. Begrepet motstandskraft er nært beslektet med begrepet resiliens. Ifølge veilederen (Helsedirektoratet, 2007) er det gjennom resiliensforskningen utviklet en rekke beskyttelsesfaktorer som kan være med på å forebygge at barn og unge utvikler psykiske plager. Disse faktorene finnes både på individ, samfunn og familienivå (Helsedirektoratet, 2007). Ettersom denne studien skal ha søkelys på hva som kan være med på å bidra til god psykisk helse blir beskyttelsesfaktorene i denne sammenheng svært viktige.

2.2.1.1 Individuelle forhold som beskyttelsesfaktor

Beskyttende faktorer som er på det individuelle plan kan assosieres til flere variabler. Barnets medfødte robusthet kan være en av dem hvor arv spiller en viktig rolle. Ifølge von Tetzchner (2012) kan så mye som 50 % av variasjonene til å reagere med negative emosjoner og stressreaksjoner knyttes til arv og biologiske forhold. I tillegg kan man se at barnets temperament, sosiale ferdigheter, barnets selvstendighet og det å være agent i eget liv også er viktige beskyttelsesfaktorer (Berg, 2005, Sosial- og helsedirektoratet, 2007, Befring og Moen, 2017).

Ved å ha en god og lett humor samt empati for andre, er det også lettere å kunne utvikle gode relasjoner og samspill med andre. Det å ha gode relasjoner og å bli godt likt av andre, vil kunne være med på å beskytte mot ensomhet og sosial avskjerming (Berg, 2005). Om barnet/ eleven også er selvstendig og opplever mestring vil dette kunne hjelpe barnet til å håndtere utfordringer i større grad.

2.2.1.2 Familiære forhold som beskyttelsesfaktor

Ifølge Bru et al. (2017b) er trygge rammer under oppveksten svært viktig. Barnas oppvekstsvilkår er av minst like viktig som de biologiske forholdene. Å vokse opp med relasjoner og forhold som støtter, gir forutsigbare rammer og mange gode og positive opplevelser vil kunne være med på å virke beskyttende for barnas psykiske helseutvikling. Det vil være med og bidra til å styrke barnas/ ungdommenes selvtillit og ikke minst deres evne til å ta selvstendige valg (Helsedirektoratet, 2007). Berg (2005) beskriver på lik linje at foreldre som er varme, støtter opp om, som gir trygghet og setter grenser er med på å skape forutsigbarhet og gode oppvekstsvilkår for en god psykisk helse.

2.2.1.3 Samfunnet og skolen som beskyttelsesfaktor

Det er ikke bare familien som kan gi barna gode relasjoner og erfaringer. Også skolen og samfunnet kan være en beskyttelsesfaktor for barnas psykiske helse (Berg, 2005). Veilederen (Helsedirektoratet, 2007) hevder at dersom barnet har et sosialt nettverk rundt seg med minst en person som over tid har hatt stor betydning, og som i tillegg anerkjenner samfunnets verdier og normer og støtter personens mestringsstrategier, først da er samfunnet utenfor familien som en beskyttelsesfaktor å regne (Helsedirektoratet, 2007). På lik linje som foreldre kan være en beskyttelsesfaktor kan også f.eks. en lærer som setter klare grenser, støtter og utviser varme, fungere som en beskyttelsesfaktor.

Som tidligere nevnt innledningsvis står skolen i en særstilling i forhold til arbeidet med psykisk helse og friluftsliv. Også når det gjelder beskyttende arena står skolen i en særstilling med sin unike kontaktflate med barn og unge i en betydningsfull fase i barnas liv. Alle elever i skolen har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø i klassen som fremmer læring, helse og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 1998). Ifølge Berg (2012) handler det psykososiale miljøet om de mellommenneskelige forholdene som eksisterer i skolen. Er det et positivt psykososialt miljø kjennetegnes det ofte ved at det gir gode muligheter for å kjenne sosialt velvære der gode relasjoner er det viktigste. I et slikt miljø vil det også være en stor sannsynlighet for at elevene kan få sjansen til å utvikle et godt selvilde, utvikle egen kompetanse og ikke minst oppleve mestring som ifølge Berg (2005) er selve grunnpilaren i utviklingen av en god psykisk helse. Dersom momenter som bl.a. mestring, tilhørighet, relasjoner, selvfølelse og selverd er en del av det psykososiale miljøet vil dette kunne fungere som en beskyttelsesfaktor. Det blir derfor svært viktig for lærere og skolen å ta tak i disse faktorene i det forebyggende arbeidet mot psykisk helseplager. Dette vil bli nærmere utdypet under 2.5.

2.2.2 Risikofaktorer

Forebygging.no definerer risikofaktorer slik: *Risikofaktorer er en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling»* (Forebygging.no, 2010).

I tidligere forskning har det vært søkelys på enkeltfaktorer som årsak for utvikling av psykiske vansker og lidelser. I senere tid har fokuset vært mer rettet mot antall risikofaktorer man er

utsatt for. Jo flere risikofaktorer barnet utsettes for, jo større er sjansen for å utvikle psykiske vansker. Dersom det er tre eller fire risikofaktorer er sjansen svært høy for utvikling av psykiske vansker (Helsedirektoratet, 2007). Likevel må vi være klar over at barn kan reagere svært ulikt på de samme påvirkningene (Befring & Moen, 2017). De ulike risikofaktorene kan også deles opp i de samme kategoriene som tidligere beskrevet under beskyttelsesfaktorer.

2.2.2.1 Individuelle forhold som risikofaktor

De biologiske forholdene også medføre en risiko. Manglende mestringstro, temperament og genetisk sårbarhet kan være eksempler på dette. Andre risikofaktorer kan være en dårlig eller svekket evne til selvregulering, sykdom og svak impuls kontroll (Helsedirektoratet, 2007). Det å ha en dårlig mestringsfølelse eller mestringstro vil gi dårligere utgangspunkt for å håndtere utfordringer. Har man et temperament som er uforutsigbart kan dette føre til at samspill med andre barn og ungdom svekkes. Ifølge Berg (2012), er barn med slike risikoer helt avhengig av best mulige oppvekstbetingelser for å kunne utvikle seg optimalt.

2.2.2.2 Familieforhold som risikofaktorer

For barn som vokser opp under risikofylte familieforhold vil det kunne sette dype spor i et barns utvikling. Dette både emosjonelt, sosialt og kognitivt (Bru et al., 2017a). Det er ikke enkelt for et barn å påvirke sine oppvekstsvilkår noe som igjen veldig ofte fører til at familiens historie, sosiale kapasitet, helse og livsstil følger barnet. Manglende nærhet og gode relasjoner til voksne, dårlige boforhold, vold og kriminalitet, uforutsigbare rammer kan også være forhold som setter barnet i risiko for utvikling av psykiske plager og lidelser (Berg, 2012 Befring og Moen, 2017). I tillegg kan akutte forhold som f.eks. død og krig være en stor risikofaktor.

2.2.2.3 Samfunnet og skolen som risikofaktor

Også utenfor hjemmet kan barn og unge bli påvirket av risikofaktorer. Bor man i et nærmiljø som ikke er trygt med sosiale ulikheter, fattigdom, arbeidsledighet, svake sosiale nettverk og gjengdannelser kan også dette være med på å påvirke barn og unges psykiske helse (Helsedirektoratet, 2007). Alle barn og unge tilbringer mye tid på skolen og på lik linje som skolen kan være en beskyttelsesfaktor kan også skolen være en risikofaktor for elevene. Om det psykososiale miljøet i klassen ikke lenger ivaretar helse, læring og trivsel vil dette kunne utgjøre en risiko for barnets psykiske helse. Ved å legge til rette for å dyrke betingelser som

gode relasjoner, følelsen av tilhørighet, motivasjon og mestring som en beskyttelsesfaktor, (Kunnskapsdepartementet, 1998) vil det på den andre siden å ikke dyrke disse faktorene kunne føre til en risiko. Med lite eller få tilpassende oppgaver i klassen som hindrer mestring, dårlig emosjonell støtte og dårlig klassemiljø kan dette representere en risiko.

Det å bli mobbet eller å stadig få følelsen av å ikke mestre ulike oppgaver i skolen er de to mest betydningsfulle og alvorlige risikofaktorene for ungdommers psykiske helse ifølge folkehelse rapporten «*Bedre føre var*» (Major et al., 2011). Det viser seg også at det er klare sammenhenger mellom elevers prestasjonspress og deres psykiske helse (Skaalvik & Federici, 2015). På denne måten kan det dermed være sentralt å tro at elevenes selvtillit svekkes og at det fremkommer større grad av tristhet og utmattelse jo større prestasjonspresset blir (Skaalvik & Federici, 2015).

Vi har nå sett at det er flere faktorer som kan være med på å påvirke den psykiske helsen til barn og unge. Både risiko - og beskyttelsesfaktorer kan være med å på påvirke og vi har sett på individuelle, familiære og samfunnsmessige vilkår som kan ha en betydning. Hvilke faktorer som har størst betydning for den psykiske helsen vil variere, bl.a. ut ifra alder (Borge, 2003) samt ut fra kvaliteten på relasjonen til andre mennesker (Berg, 2012). Barn og unge som har et godt og tett forhold til sine foreldre, har lærere som støtter opp om, og har gode venner har færre psykiske plager, en de som ikke har denne beskyttelsen, og opplever i høyere grad en tilstand av god psykisk helse (Berg, 2012).

Ettersom denne studien vektlegger forebygging av elevers psykiske uhelse, vil fokuset i størst grad være rettet mot beskyttelsesfaktorer. Det er svært viktig at skolen og lærerne har god kunnskap på området for å kunne støtte den enkelte elev ut fra sine forutsetninger.

2.3 Friluftsliv - begrepsavklaring

I denne studien er friluftsliv undersøkt som arena i arbeidet med psykiske helseutfordringer i skolen. Friluftsliv og den historiske utviklingen vil også vektlegges noe i teoridelen, da dette er relevant for hele forståelsen av fenomenet og hvordan vi ser på friluftsliv i dag.

Friluftsliv er et begrep som kan være vanskelig å definere. I stortingsmelding nr. 39 (Miljøvern departementet, 2001) defineres ordet friluftsliv på denne måten:

«Friluftsliv er opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelser».

Denne definisjonen sier både noe om handling, hva som er målet og hva som står sentralt. Selve handlingen sier noe om at man oppholder seg ute i friluft og at det kan betegnes som en fysisk aktivitet. Målet er altså en miljøforandring som vil si at vi f.eks. har et skifte fra arbeid til fritid, fra å være inne til å være ute, men i en ny handlingsarena. Når det skal legges vekt på naturopplevelser innebærer det også at vi må rette våre handlinger og oppmerksomhet mot naturen (Mytting & Bischoff, 2014). Friluftsliv blir også sett på gjennom ulike perspektiver, både som tradisjon, bred folkelig aktivitet og ikke minst som en pedagogisk arbeidsform (Miljøverndepartementet, 2001).

I friluftslivet er det vår egen kropp som er hovedfaktor i forflyttingen fra A til B. Vi går, løper, klatrer, står på ski, svømmer, sykler, ror, padler, rir, seiler også videre. Vi gjør dette alene eller i grupper. I naturen under disse aktivitetene vil hele mennesket kunne utfordres psykisk, fysisk og sosialt. Vår atferd er et resultat av hensynet vi viser til medmennesker og andre skapninger i naturen. Vi viser også hensyn til naturen slik at den ikke blir skadet av vårt nærvær (Haugsjå, 1980). Her ser vi at Haugsjå påpeker at vi endrer vår atferd til medmennesker rundt oss og viser mer hensyn. Dette kan derfor være en svært god grunn til å bruke friluftsliv i skolesammenheng. Elever får her muligheten til å vise frem andre sider av seg selv og noen kan komme mer til rette i klassen eller gruppen. I friluftsliv er det heller ikke de stadige endringene i populær mote som skal avgjøre hva du velger å bruke av klær. Dette bestemmes av hver enkelt utøver utfra tidligere erfaring og reflekterte oppfatning av hva som er hensiktsmessig å ha på seg. Det samme gjelder i valg av turmat. Her kan man ikke alltid ta med favorittmaten. Her gjelder det å tenke hensiktsmessig med tanke på hvor stor plass maten tar, hvor mye den veier, hvor energirik maten er, hvor lang tid det tar å lage maten og hvor mye utstyr som trengs for å lage maten (Haugsjå, 1980). Igjen ser vi at det som Haugsjå nevner kan knyttes godt opp mot skole. I friluftsliv vil det være mindre fokus på å ha nye kule klær som koster mye penger. Fokuset ligger heller på hva som er funksjonelt og dette kan være med på å utjevne sosioøkonomiske forskjeller blant elevene. Utstyret som skal brukes bør være enkelt og funksjonelt, holdbart, lett å bruke og vedlikeholde. Utstyret bør også kunne forsvares ut ifra et ressursmessig synspunkt (Haugsjå, 1980).

Men hva er selve essensen av friluftsliv? En enkel beskrivelse av det norske folks struktur og utførelse av friluftsliv blir av Børge Dahle (2007) beskrevet på denne måte: Den aller største andelen som driver med friluftsliv starter turen i sitt eget hjem eller fra hytta. Derfra går turen enten alene eller sammen med en gruppe ut i skog, natur eller fjell for så å komme tilbake senere den samme dagen. Motivene for å gjøre dette er ofte mange og komplekse. Det kan det være opplevelsen av natur, være sosial, være i fysisk aktivitet også videre. Turene er som regel lengre på lørdager og søndager, men det blir ofte tatt kortere turer i løpet av uken som blir kalt «den daglige turen eller friluftslivsturen». Slike typer turer er selve essensen i friluftslivet. Det å komme seg ut i naturen på en meningsfull måte uten å måtte investere i dyre klær eller utstyr (Dahle, 2007). En annen viktig måte å utøve det norske friluftslivet på er turer som strekker seg over flere dager hvor man for eksempel overnatter i telt eller turisthytter. Slike turer blir oftest gjennomført i helger eller under ferier. Selv om turene er lengre og foregår på andre tidspunkter så er motivene for friluftslivet det samme. Den norske turkulturen har gått gjennom generasjoner og har sine egne tradisjoner som må læres (Dahle, 2007).

Det er ikke alltid like lett for oss å skille mellom friluftsliv og idrett. Hva er egentlig forskjellen? Ofte knyttes begrepet friluftsliv til alt som har med tur og aktiviteter i naturen å gjøre. Disse aktivitetene kan være skiturer, fotturer, sykkelture osv. Når det kommer til idretten så vil det være et større fokus på taktiske og fysiske ferdigheter, teknikker og regelverk. I friluftsliv vil fokuset være på ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Friluftslivet blir sett på som en viktig del av den norske nasjonale kulturarven og identiteten. Det viser seg også at friluftsliv har en dokumentert helseeffekt og er en viktig faktor som spiller inn på enkeltmenneskers livskvalitet. Friluftsliv er også en stor del av den personlige identiteten til svært mange mennesker. Det som gjør friluftsliv helt unikt er kombinasjonen av fysisk aktivitet og naturopplevelser, og det er nettopp dette som utgjør kjernen i friluftslivet ofte i samspill med kultur. Friluftsliv bidrar til at personer vil oppleve både fysiske og sanselige opplevelser. Forståelsen av definisjonen om friluftsliv er slik at opphold i grøntområder inne i en by eller tettsteder som for eksempel i en park eller andre grønne områder også blir regnet som friluftsliv. Det som der imot ikke blir regnet som friluftsliv i den offentlige friluftslivspolitikken er motorisert ferdsel. Det er samhandlingen mellom

naturopplevelser og fysisk aktivitet som det rettes søkelys mot (Miljøverndepartementet, 2016)

2.3.2 Friluftsliv i skolen

Friluftsliv ble over tid inkludert i skolens ansvarsområde, og i den nye læreplanen for grunnskolen fra 1974 ble friluftsliv først fremhevet som et viktig område. Skolen ble dermed ansvarlig for å sørge for at barn og unge utviklet de nødvendige ferdigheter og fikk den kunnskapen som kreves for å delta i friluftsliv (Mytting & Bischoff, 2014). Da aktivitetsnivået økte, vokste også behovet for formell utdanning innen området. Friluftsliv ble et akademisk fag da Norges idrettshøyskole ble etablert i 1968, og snart ble det også inkludert som en del av kroppsøvningsfaget ved andre lærerutdanningsinstitusjoner.

Friluftsliv i skolen er en viktig kampsak for flere, og spesielt for foreningen Norsk Friluftsliv. Norsk friluftsliv er en overordnet organisasjon som representerer 17 andre organisasjoner innen friluftsliv i Norge. De har jobbet hardt for å øke friluftslivsaktiviteter i skolen, og har siden 2018 samarbeidet med klima- og miljødepartementet og miljødirektoratet for å oppnå dette. «Friluftsliv i skolen-prosjektet» ble opprettet for å realisere et av regjeringens hovedmål for friluftsliv, som er at "naturen skal brukes mer som læringsområde og aktivitetsområde for barn og unge." (Friluftliv., 2018).

Norsk friluftsliv tror at det å få elever til å bevege seg utendørs i naturen ikke bare gir helsefordeler, men også har andre fordeler. De mener at bruken av naturen som læringsområde kan ha en positiv innvirkning på både læringsresultatene og relasjonene mellom elever. Lasse Heimdal, generalsekretær i Norsk Friluftsliv, håper at satsningen vil føre til at flere barn og unge utvikler et aktivt forhold til naturen og friluftslivet. Han fremhever at dette er spesielt viktig for folkehelsen. Heimdal påpeker at den økende stillesittingen i samfunnet er og vil bli et stort samfunnsproblem. Han tror at ved å lære barna å bruke naturen og bevege seg aktivt fra tidlig alder, vil vi legge et sterkt grunnlag for deres egen aktivitet senere i livet, noe som igjen vil ha stor verdi for folkehelsen. Skolen er en viktig formidler av kultur og ferdigheter, og en viktig arena for å spre friluftslivet videre (Friluftliv., 2018).

Friluftsliv har en sterk tilstedeværelse i både dagens skole og i aktuelle læreplaner. Selv om det ikke alltid har vært tilfelle, så ble friluftsliv innført i den norske normalplanen og

mønsterplanen forholdsvis tidlig (Synnestvedt, 1994). Historien til læreplanen og kroppsøvningsfaget viser oss at aktiviteter i naturen har blitt beskrevet for nesten hundre år siden og friluftsliv ble først inkludert i planene gjennom kroppsøvningsfaget.

I normalplanen fra 1922 og 1925 kan vi se at det ble anbefalt å gjøre utflukter både på sommeren og på vinteren og friluftslivet ble på lik linje som lek og idrett, sett på som en del av skolens fysiske fostring (Synnestvedt, 1994).

Før Normalplanen i 1939 ble det kun snakket om opplevelser i naturen. Det var først i denne planen at begrepet "friluftsliv" ble nevnt i en læreplan for første gang (Haslestad, 2002). Lenge var det kun anbefalinger om å drive med friluftsliv i skolen, men med Reform 94 ble friluftsliv et eget hovedområde i kroppsøving i videregående utdanning. L97 gav friluftsliv en mer tydelig og definert posisjon i læreplanene for grunnskolen (Haslestad, 2002). I Kunnskapsløftet fra 2006, LK06 kom den første læreplanen som var felles for 1.trinn og utvidende opplæring. I denne planen var friluftsliv et eget hovedområde i kroppsøvningsfaget allerede fra 5.trinn.

I dagens gjeldende lærerplan som tar utgangspunkt i LK20, er det ikke lenger noe eget hovedområde i kroppsøving som tar for seg friluftsliv. Istedenfor har friluftsliv fått stor plass under punktene i lærerplanen for de ulike trinnene. Vi kan for eksempel under kompetansemålene etter 10. trinn se at 6 av 13 mål inneholder friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I tillegg til at friluftsliv har fått betydelig stor plass under kompetansemålene i kroppsøvningsfaget, er det også noen skoler som tilbyr friluftsliv som valgfag. I ungdomskolen skal man om man velger faget ha 57 timer i 60 minutters enheter i året for 8. klasse, 9.klasse og 10. klasse. I fagets relevans og sentrale verdier står det at friluftsliv dreier seg om å fremme turglede og å få kunnskap om hvordan bevare naturen og dets ressurser. Gjennom faget skal elevene få en forståelse av naturens mangfold å lære og anvende naturen til rekreasjon og fysisk aktivitet for igjen bedre den fysiske og mentale helsen. Dessuten vil faget forsterke elevenes evne til å ivareta seg selv og andre i naturens omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Her ser vi at fagets sentrale verdier blir nevnt og det beskrives at faget skal være med på å bidra til god fysisk og mental helse.

I friluftslivsfaget handler det om å gi elevene opplevelser innen turer og aktiviteter i varierte naturomgivelser gjennom de ulike årstidene. Innsats, samarbeid og samhold er i sentrum av faget. I tillegg skal elevene utfordre egne grenser og begrensninger samt og få opplevelse av mestring gjennom naturopplevelser. Ved å delta i ulike friluftaktiviteter kan elevene få praktiske og relevante erfaringer som kan styrke engasjementet og forståelsen for friluftslivets positive innvirkning på livskvalitet og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Her ser vi igjen i fagets relevans og sentrale verdier at friluftsliv og dets positive virkning blir nevnt i forhold til livskvalitet og helse. Dette sier meg at utdanningsdirektoratet og de som lager lærerplaner har stor tro på friluftsliv som arena i skolen for å fremme en god psykisk helse. For å fremme denne gode psykiske helsen må skolen legge til rette for bruk av friluftsliv og i tillegg til tidlig innsats vil friluftsliv kunne være forebyggende i arbeidet for å fremme god psykisk helse i ungdomsskolen.

2.4 Forebygging

For å kunne forebygge i skolen trenger vi gode lærere som vet noe om hvilke forhold som kan påvirke den psykiske helsen i skolen. Ettersom alle barn og unge i utgangspunktet er på skolen hver dag, vil skolen være en utmerket arene for å jobbe med forebygging. De forebyggende tiltakene må tilpasses den enkelte elev. Det som kan virke forebyggende på en elev, vil ikke nødvendigvis virke på samme måte på en annen elev (Berg, 2005).

2.4.1 Begrepsavklaring – forebygging

Forebygging kommer opprinnelig fra ordet «profylakse». Begrepet er knyttet til å unngå uønskede situasjoner og forebygging brukes for å videreutvikle det som er positivt og oppmuntrende. I skolesammenheng er en av de grunnleggende forebyggende tiltakene rettet mot å dyrke en god pedagogisk tilnærming for alle elever (Befring & Moen, 2017).

2.4.2 Ulike nivåer og former av forebygging

Det finnes ulike nivåer og former å forebygge på som alle hvor alle har som mål å redusere eller å hindre en utbredelse av sykdom (Berg, 2005). De ulike nivåene og formene kan begge to igjen deles inn i 3. Formene deles inn i primærforebygging, sekundærforebygging og i tertiærforebygging. De ulike nivåene i forebyggingsarbeidet deles inn i individnivå,

institusjonsnivå og samfunnsnivå. Nivåene tar for seg *hvor* og på *hvilken* måte man setter inn forebyggende tiltak og formene for forebygging tar for seg *når* tiltakene skal settes inn. Vi ser i denne sammenheng at det er forskjell på om tiltakene settes inn når skaden allerede eksisterer, eller om tiltakene settes inn før negative hendelser inntreffer (Befring & Moen, 2017).

I primærforebyggingen settes tiltak inn mot alle. Målet med primærforebyggingen er å minske innflytelse av de ulike risikofaktorer og samtidig styrke de utviklingsfremmende betingelser. I sekundærforebyggingen er fokus på barn og unge som er i spesielle risikogrupper, f.eks. barn av foreldre som har en psykisk lidelse (Befring & Moen, 2017). Her handler det om at man griper inn på et tidlig tidspunkt for å hindre videre utvikling og evt. korte ned varigheten på vansken/ plagen (Berg, 2005). Den siste forebyggingsformen er tertiærforebygging. Her er arbeidet direkte rettet mot barn, elever eller grupper hvor vansker allerede har oppstått. Her arbeides det mot å stoppe videreutvikling av vanskene eller eventuelle tilleggsvansker som kan oppstå.

Som nevnt ovenfor kan forebyggingen foregå på tre ulike nivåer. På individnivå settes det inn tiltak som direkte påvirker individet. For å kunne tilpasse forebyggingen er det nødvendig at lærer har god informasjon om den enkelte elev slik at eleven blir møtt av gode rollemodeller som kan gi gode og positive læringsopplevelser, og bidra til at elevene blir inkludert og verdsatt i fellesskapet (Befring & Moen, 2017). På institusjonsnivået blir individet (eleven) påvirket direkte og indirekte. I dette tilfellet betrakter vi skolen som institusjon. Her kan skolen forebygge gjennom gode holdninger og regler og sørge for at elevene får tilgang til et godt og trygt fellesskap gjennom et trygt læringsmiljø. På samfunnsnivå vil individet (eleven) bli påvirket indirekte gjennom f.eks. retningslinjer som blir fastsatt av regjeringen.

Oppsummert kan vi si at forebygging handler om alt som forhindrer uønsket utvikling og samtidig styrker og dyrker det som er positivt. Forebygging kan derfor være med på å utvikle en større motstandsdyktighet, samt redusere risikofaktorer (Befring & Moen, 2017).

I skolen er det primært de primære og sekundære formene for forebygging som er sentrale og som bør være i fokus. Det er her lærerne kan støtte elevene. På individnivå har læreren stor mulighet til å gi elevene positive og sosiale erfaringer og gode læringsmuligheter samt gi elevene en følelse av å være verdsatt og inkludert.

2.4.3 Tidlig innsats som forebygging mot psykisk uhelse

Tidlig innsats blir sett på som et virkemiddel for å redusere og forebygge faglige og sosiale utfordringer, for å unngå at utfordringene ikke skal bli større enn de allerede er. Om elever får fortsette uten hjelp i barneårene kan det raskt føre til at elevene vil miste følelsen av mestring, motivasjon og i verste fall i senere tid droppe ut av skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016d). Det å gripe inn tidlig, i stedet for å vente å se hva som skjer, ses på som et viktig grep i skolen. Jo tidligere innsats, jo mindre antas behovet for større inngripener eller tiltak på et senere tidspunkt. Tidsaspektet er en viktig og sentral del av arbeidet med tidlig innsats. I tillegg inneholder tidlig innsats kvalitative innholdselementer som bidrar til gode læreprosesser. Disse læreprosessene skal gjennom stimulering bidra til hjelp for barn og elever som står i fare for å bli hengende etter i utvikling og læring (Unhjem et al., 2021).

Tidlig innsats er delt inn i tre nivåer: universell, selektiv og indisert. På universelt nivå tar skolen initiativ til å tilpasse undervisningen til alle elevenes behov og forutsetninger. Dette innebærer å skape et trygt læringsmiljø, etablere inkluderende atferd og holdninger i klasserommet, og forebygge mobbing (Breilid & Lassen, 2021). Tidligere nevnt under forebygging som primær, sekundær og tertiær forebygging av Berg (2005).

Selektiv innsats fokuserer på elever som er i risiko for å utvikle spesifikke utfordringer (Befring, 2019). Dette kan inkludere elever som viser tegn til språkvansker, lese- og skrivevansker, eller som sliter med psykiske problemer (Hagtvet & Klem, 2019). Formålet med selektiv innsats er å hindre at uheldige utviklingstrekk forsterkes ved å intervensere tidlig.

Indisert innsats rettes mot elever med spesielle behov. Spesialundervisning er et eksempel på indisert innsats, hvor den individuelle opplæringsplanen definerer mål, tiltak og innsatsplaner (Breilid & Lassen, 2021). Indisert innsats kan også være relevant i forbindelse med alvorlige sosiale utfordringer, som mobbing og marginalisering. Grensene mellom de ulike innsatsnivåene kan være flytende, og de ulike nivåene kan supplere hverandre. Tidlig innsats har vist seg å ha en forebyggende og preventiv effekt, som kan hindre eller redusere lære- og utviklingsvansker (Breilid & Lassen, 2021).

I nyere meldinger fra stortinget finner vi to hovedstrategier knyttet til tidlig innsats. Den første strategien innebærer å legge innsatsen tidlig inn i et barns liv for å forebygge utfordringer og den andre strategien handler om å tidlig identifisere utfordringer eller vanskeligheter for å kunne tilrettelegge bedre (Unhjem et al., 2021).

2.4.3.1 Forebyggende perspektiv

Et *forebyggende* perspektiv innebærer innsats på et tidlig tidspunkt i barn og unges liv for å legge et godt grunnlag for læring og utvikling (Unhjem et al., 2021). En særlig oppmerksomhet på det forebyggende perspektivet har vært overgangen fra barnehage til skole og overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Denne oppmerksomheten har også ført til et økt samarbeid mellom barnehage, skole og andre kommunale tjenester. Målet med dette samarbeidet er at elever som er utsatt skal få den hjelpen de trenger så tidlig som mulig (Opplæringslova 1998, §13-5 og 15-8). Ifølge opplæringsloven skal det også gripes inn raskt når det er mistanke om at elever ikke har det bra på skolen. Skolen må jobbe aktivt, forebyggende og systematisk over tid for å ha en mulighet til å motvirke hendelser og situasjoner som kan føre til en psykisk uhelse. Målet med det forebyggende perspektivet innenfor tidlig innsats, er at alle barn og unge skal utvikle kompetanse og ferdigheter som er nødvendig for å kunne mestre skolen, opplæringa og arbeidslivet. I tillegg skal elevene bli rustet til å kunne delta og være gode samfunnsborgere (Unhjem et al., 2021). Om skolen ikke lykkes i dette arbeidet, kan det føre til manglende kompetanse, fravær og frafall, som igjen vil få konsekvenser for de unges psykiske helste og mestring i livet (Unhjem et al., 2021).

2.4.3.2 Tilretteleggende perspektiv

I det *tilretteleggende* perspektivet er eleven(e)s faglige og sosiale utvikling blitt et fokusområde for å gripe inn tidlig. For å tilrettelegge så kreves det tidlig identifisering av sosiale utfordringer og innlæringsvansker for å følge opp barn og unge som oppfattes å være i risiko for negative utviklingsforløp i St.meld. nr. 16 fra 2006-2007 (Unhjem et al., 2021).

Barnehagens arbeid med tanke på tidlig innsats i dette perspektivet er svært viktig.

Barnehagen kan legge et grunnlag tidlig i barnets liv og oppdage utfordringer allerede før barna begynner i skolen. Ved hjelp av ulike kartlegginger både i barnehage og i skolen har man et verktøy som kan brukes for å nå frem til barn/ elever som har behov for tiltak og hjelp når ønsket utvikling/ opplæring ikke finner sted (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Opplæringsloven krever at det skal bli satt i gang umiddelbare tiltak for å hjelpe elevene som det knyttes bekymring til (Unhjem et al., 2021). Veilederen i spesialpedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2021b) peker på betydningen av å sette i gang tiltak umiddelbart slik at konsekvensene kan begrenses. Disse tiltakene går på kontakt med elev- og foreldre/foresatte for å diskutere situasjonen og veien videre med øvrige kollegaer. I pedagogiske diskusjoner med kollegaer, rektor og skolens spesialpedagogiske team vil skolen prøve ut ulike tiltak som vil være innenfor ordinær undervisning. Om disse tiltakene ikke fungerer eller ytterligere bekymring oppstår kan det være et behov for å kontakte skolens samarbeidspartnere som for eksempel PP-tjenesten. PP-tjenesten kan her vurdere om det er behov for spesialundervisning gjennom ulike kartleggingsprøver (Unhjem et al., 2021). Disse kartleggingene gjør det enkelt å finne elever som har utfordringer knyttet til for eksempel lese- og skriver vansker eller regnevansker. Derimot konkrete og enkle tester for å finne ut av om en elev sliter med sin psykiske helse er ikke like enkelt å få kartlagt. Dette er et mer omfattende utredningsarbeid hvor både observasjon av symptomer, adferd og samtaler bør finne sted for å kunne si noe om dette.

Skolen er i en unik posisjon til å møte elever, identifisere elever med en psykisk uhelse samt å formidle hjelp til elevene. Det krever at lærere og skolen er klar over hva de skal se etter og hvordan de skal gå frem ovenfor eleven og foreldrene (Bru et al., 2017b). Dette kan gjøres på samme måte som man ville gjort om det var en bekymring knyttet til elevens faglige utbytte. En samtale med eleven og foreldrene er svært viktig. Samtalen kan tas på skolen eller i en annen arena. Ved å ta samtalen i skogen kan elevene få andre og nye impulser og inntrykk.

2.4.3.3 Samtale som tidlig innsats i forebygging av psykisk uhelse

Istedenfor å sette i gang en stor prosess ved begynnende bekymring kan man benytte seg av allerede satte situasjoner for å ha en samtale med elever og foreldre. Gjennom elevsamtaler og konferansesamtaler/utviklingssamtaler kan lærer bli kjent med foreldre og elever på en annen måte og opprette gode arenaer for samarbeid og samtaler. Lærer er pålagt å observere og følge med på elevenes utvikling samt følge opp elever og foresatte med støttende samtaler som et ledd i arbeidet med tidlig innsats (Bjørndal, 2017).

Menneskelige samtaler innebærer å dele informasjon, holdninger og følelser. Når det er en gjensidig og turtakende dialog, kan dette føre til en utveksling som kan utvide hverandres

forståelse, perspektiver og holdninger. Gjensidig dialog kan også føre til samarbeid og plattformer for å fremme vekst for barnet i ulike sammenhenger (Breilid & Lassen, 2021).

For at lærere skal kunne gi god hjelp, er det viktig at de er oppmerksomme og ikke overser kommentarer eller spørsmål som kan være viktige. Det er også viktig at læreren og eleven/foresatte ikke unngår vanskelige temaer. Læreren må vise sensitivitet ovenfor eleven og foresatte, slik at det kan iverksettes forebyggende tiltak og tidlig innsats for å forstå situasjonen og hindre at viktige øyeblikk går tapt (Breilid & Lassen, 2014).

Pedagogisk forskning fastslår at gode relasjoner mellom elev og lærer er den sterkeste faktoren for læringsutbytte (Hattie, 2009) og er sentralt for et godt og inkluderende psykososialt miljø klassen (Eriksen & Lyng, 2018). Det er derfor av betydning at det finnes en positiv relasjon mellom læreren og eleven, slik at det blir enkelt med spontan kontakt og oppfølging. Dette vil kunne føre til at elevene føler seg tryggere og mer komfortable med å kontakte og henvende seg til læreren. Gjennom samarbeid og dialog vil det også være enklere for foreldrene og læreren å opprettholde en åpen kontakt. Å bygge tillit mellom lærer-elev og lærer-foreldre gjennom samtaler er et universelt forebyggende tiltak som kan bidra til å avdekke og håndtere mulige utfordringer. For elever som sliter med psykisk uhelse eller sosiale problemer, kan en god kontakt med læreren være et effektivt selektivt tiltak. Relasjonen mellom læreren og eleven endrer seg stadig, og det er viktig at læreren opprettholder regelmessig kontakt med eleven for å bevare denne relasjonen (Breilid & Lassen, 2021).

Som et ledd i å utvikle det psykososiale miljøet kan læreren ha klassesamtaler om spørsmål knyttet til sosiale og kulturelle forhold i klassen. I tillegg kan læreren også ha samtaler med enkelteleven eller i mindre grupper for å kartlegge den psykiske helsen og generelle velvære til elevene sine (Ulleberg, 2018). Jordet (2007) har forsket på bruken av friluftsliv i skolen. I sin forskning om uteskole fant han ut at det oppstår bedre relasjoner mellom lærer og elev utenfor klasserommet. Lærere har det ifølge Jordet hyggeligere med elevene ute og naturen skaper rom for opplevelser og felleskap som kan være samlende for klassen. I sine undersøkelser fant han også ut at det var mindre kjefting og konflikter enn hva det er i klasserommet (Jordet, 2007). Dette støttes av Edlev (2008) som også hevder at det i pedagogiske miljøer er en større enighet der aktiviteter og oppgaver i nye miljøer er med på å redusere konflikter og fremme utvikling av sosiale og følelsesmessige forhold. På bakgrunn

av dette kan det være hensiktsmessig å ta samtalen ut av klasserommet for å senke stressnivået til eleven. Å gjennomføre forebyggende samtaler på en slik alternativ måte kan derfor resultere i en enda bedre lærer/elev-relasjon.

2.5 Skolens rolle i arbeid med å forebygge psykisk uhelse gjennom friluftsliv.

Skolen har en meget sentral og viktig rolle i forhold til barn og unges psykiske helse. Dette både i forhold til forebygging, tilrettelegging, tidlig innsats og tilpasset opplæring. I kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017), beskrives elevenes lovmessige rett til å ha et godt fysisk og psykisk miljø som fremmer helse, trivsel og læring i skolen. Vi vet at friluftsliv har en positiv helseeffekt for bl.a. avslapning og redusert stress. Ved mangfoldig bruk av sansene i tillegg til naturlig lys og frisk luft, vil dette ha en positiv effekt på læringsresultatene i skolen (Miljøverndepartementet, 2008). Friluftsliv vil derfor være en arena som tilfører kvaliteter og er meget godt egnet i arbeidet med å forebygge psykisk uhelse i skolen. Skolen skal fungere som en arena som skal bidra til et trygt og godt oppvekstmiljø for alle barn og unge. Om skolen har tilstrekkelig kunnskap og tilrettelegger for arbeid med primærforebygging, vil dette bidra til at alle elever kan bli en del av et godt oppvekstmiljø.

Skolen skal også fungere som en hjelpende hånd for elever med psykiske helseplager, og må da jobbe gjennom en tertiærforebygging (Berg, 2005). Om skolen klarer å innfri disse kravene vil skolen være med på å tilrettelegge for et godt læringsmiljø som igjen vil være med på å fremme den psykiske helsen. Det bør tilrettelegges for et godt læringsmiljø tilpasset elevenes behov slik at læringsmiljøet blir et supplement til eventuelle behandlingstilbud som helsetjenesten kan gi (Bru et al., 2017b). Skolen står i en helt unik posisjon til å kunne forebygge, men også til å oppdage og søke hjelp til elever som av ulike årsaker står ovenfor psykiske helseutfordringer. Om skolen skal klare å forebygge og identifisere for å gi den hjelpen som er nødvendig, må læreren ha nok kunnskap om psykisk helse. Læreren må kjenne til ulike forhold som påvirker den psykiske helsen både i form av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer (Befring & Moen, 2017). Læreren må også kjenne til symptomer på ulike psykiske helseplager og hvordan disse kan komme til uttrykk i skolesammenheng. Det er svært viktig at skolene og læreren gjør det som er riktig om de frykter for elevens psykiske helse. Skolen må igangsette tiltak og ikke minst vite og kjenne til ulike hjelpeinstanser. Ved behov for videre hjelp utenfor skolen, må skolen vite hvordan de henviser til f.eks.

kommunepsykolog, den pedagogisk psykologiske tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og helsesøster eller lege, som igjen kan gi videre veiledning og støtte (Bru et al., 2017b). Dette vil gjelde for elever eller grupper hvor vansker allerede har oppstått og i denne tertiærforebyggingen arbeides det mot å stoppe en videreutvikling av vanskene eller eventuelle tilleggsvansker som kan oppstå.

Skolen er helt nødt til å arbeide systematisk for å tilrettelegge for det psykososiale miljøet for å fremme helse, trivsel og læring. Elevene trenger å få ulike opplevelser knyttet til mestring og tilhørighet gjennom læring for å få styrket den psykiske helsen, slik at de kan mestre livene sine (Helsedirektoratet, 2007). Gjennom kontakt med naturen og friluftsliv kan elevene bedre sin mestringsevne. I Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) vises det til at friluftsliv har en dokumentert helseeffekt som kan ha en positiv innvirkning på læringsresultater i skolen. Mange elever mangler interesse, forståelse og ser ikke nytteverdien i alle teoretiske fag i skolen. Samtidig kan elevene ofte oppleve en følelse av nederlag og tilkortkommenhet med manglende mestringfølelse. Ved undervisning i friluftsliv kan skolen legge opp til en mer praktisk tilnærming i faget slik at faget blir mer forståelig og mestring finner sted. I friluftsliv finnes det ikke alltid bare en løsning og et gitt svar, og friluftsliv vil kunne åpne opp for en personlig og sosialutvikling hvor mestring og samarbeid vil kunne stå i fokus (Løvoll, 2019).

For at elever i større grad skal oppleve mestring bør sansene involveres i mye større grad i undervisninga (Krogtoft, 2023). Ved å få elevene ut av klasserommet, gi de oppgaver som gir mening, i tillegg til en praktisk tilnærming, vil læringa forsterkes. Ved å gjøre dette gjennom friluftsliv og med økt fokus på sanser vil elevene i større grad kunne oppleve mestring. (Krogtoft, 2023). En elev som for eksempel skal lære om fugler, og som ser og observerer fugler i skogen, vil bruke sansene rette mot fuglen. I skogen vil eleven kunne høre fuglekvisper, se fuglens størrelse og farger, trær og maur, og kjenne skogbunnen under beina, lukte furu eller myr osv. Elevene vil også kunne høre at læreren eller andre elever forteller om fuglene. Å reflektere over det man sanser, er en forutsetning for læringa (Krogtoft, 2023). Om den samme undervisningen skulle funnet sted i klasserommet ville man ikke fått de samme erfaringene knyttet til sanser. Elevene ville ikke kunne kjent lukter eller hørt lyder som har med fuglen å gjøre. I klasserommet er det nærliggende å anta at eleven retter synssansen mot det latinske alfabetet, det skrevne navnet på fuglen, og elevene vil høre norsk eller latinsk språk når læreren sier navnet på fuglen. I klasserommet vil elevene kanskje fokusere på å få

sett et bilde av fuglen og eller høre et lydopptak av fuglekvitring. Ellers vil det være lett å bli distraheret av andre forhold i klasserommet. Det kan være å høre andre elever som kommuniserer med hverandre, noen som spiser matpakka si og andre som skyver stoler frem og tilbake. Ulike lukter av f.eks. parfymer, gymbager eller saltpølse i matpakke hos naboelven. Vi ser her at sansene blir brukt ulikt utfra hvilken arena læringen foregår i.

Vi har 5 sanser som vi bruker når vi fortolker omgivelsene våre (smak, hørsel, syn, lukt og følelse) (Kilskar, 2017). Selv om det finnes mange ulike forhold som påvirker læringa, danner likevel sansene grunnlaget for tre forskjellige læringsstiler. Visuell læring foregår best gjennom å se for seg bilder av hva man skal lære noe om. Auditiv læring foregår best gjennom lyd, musikk og tale. Kinestetisk læring foregår gjennom å gjøre ting og aktiviteter fysisk. «Learning by doing» prinsippet- ved at læring foregår gjennom bevegelse, berøring og eksperimentering (Kilskar, 2017). Forskning viser at hele 37 % av befolkningen er dominerende kinestetisk. Når da forskning viser at naturen virker beroligende på hele sansesystemet vårt, samtidig som naturen aktiverer alle sansene våre vil undervisning i friluftsliv kunne være med på å skape læring og mestring som er et viktig forebyggende aspekt i arbeidet mot psykisk uhelse.

For at elevene skal lære i skolen handler det i stor grad om at elevene må få mulighet til å konsentrere seg om ulike oppgaver og å få opprettholde konsentrasjonen over tid. Dette er viktig for alle elever, mens særs viktig for elever som har ulike psykiske helseutfordringer. Elever som har ulike psykiske helseutfordringer ligger så mye som en karakter under snittet i fagene norsk, engelsk og matte, sammenlignet med andre elever (Bru et al., 2017b). For å klare å opprettholde nødvendig konsentrasjonen over tid, kan den indre roen man får gjennom friluftsliv virke stressdempende. Dette kan igjen fører til at man blir mindre sliten, og fokus og konsentrasjonen kan opprettholdes over tid som igjen vil kunne føre til økt læringsutbytte (Miljøverndepartementet, 2008).

Vi vet at elever som er stille, tilbakeholdne og viser liten innsats og energi i skolearbeidet får ofte mindre oppmerksomhet enn elever som viser utagerende atferd. Når elevene viser tegn til denne innagerende atferden kan det ofte være et signal om at de sliter med emosjonelle vansker som depresjon og angst (Paulsen & Bru, 2017). Barn og unge som har en innagerende atferd har ofte en impressiv og introvert atferd. Dette betyr at de ofte velger å vende sine tanker og følelser innover. I en helse rapport fra folkehelseinstituttet i 2014 (Stoltenberg et al.)

kommer det frem at en av tre 16 åringer forventes å kunne oppfylle kravene for en psykisk lidelse i løpet av livet. Disse vanskene er da ofte knytte til depresjon, sosiale vansker og angst. Å få en diagnose kan ofte være et stort vendepunkt for elevene og for familiene. For andre kan det igjen føre til en problematisk utvikling. Det er derfor svært viktig at elevene blir møtt med stor forståelse og at skolen og alle rundt er lydhøre og forståelsesfulle (Befring & Uthus, 2020). En psykiatrisk diagnose blir gitt for å hjelpe eleven til å få den riktige behandling og at rette tiltak iverksettes. Dette er ikke alltid like enkelt. I noen miljøer med lav kunnskap og liten åpenhet kan det være lav aksept for en diagnose eller utfordringer knyttet til psykisk helse. I tillegg forekommer det også at elever som får en psykiatrisk diagnose fort kan oppleve en forskjellsbehandling, ved at f.eks. lærer viser tydelige og positive forventninger til hvordan elevene skal bli mer inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen (Befring & Uthus, 2020).

Utdanning er helt grunnleggende for at vi skal ha et fungerende samfunn og demokrati som bygger på verdier som vil best mulig for alle (Welstad, 2017). For å få til dette er det helt avgjørende at skolen tilrettelegger for alle elever. Alle elever vil ha en positiv effekt av å kunne oppleve trygghet, kontroll og mestring i skolehverdagen. En sentral oppgave i skolen vil derfor være å tilrettelegge for dette slik at alle elever får styrket sin livsmestringskompetanse (Befring & Uthus, 2020). For at elevene skal få denne mestringsopplevelsen må skolen tilrettelegge for et læringsmiljø hvor det er lov til å feile og ha fokus på at det ikke er noe farlig å feile. Skolen bør i større grad vektlegge læring med vekt på utvikling mer enn bare prestasjoner og resultater (Befring & Uthus, 2020). Det kan derfor i denne sammenheng være interessant å vise til dette sitatet i et debattinnlegg i tidsskriftet utdanningsnytt 30.11. 2004 av Svein Lund, Gjengitt av Breilid (2007).

“Det er ikkje spørsmål om elevane trivast på skolen, om dei lærer å samarbeide, å vise omsorg, å orientere seg i samfunnet eller å utvikle skapande evner for eksempel i forming eller musikk. Det er ikkje spørsmål om dei som tar ei praktisk utdanning blir flinke fagfolk. Det er snakk om dei klarer å konkurrere med Finland og Japan i teoretisk matematikk og engelskkunnskapar og om dei skriv norsk etter gjeldande rettskriving”.

Skoler som klarer å få fokus bort fra bare å handle om prestasjoner og resultater vil i stor grad kunne se en positiv helsefremmende effekt. Dette ikke bare i forhold til elever som har psykiske helseutfordringer, men også for alle andre elever.

2.5.1 Elevmedvirkning

De sosiale relasjonene i skolen kan være svært viktig for å forebygge psykiske plager og lidelser. Gode sosiale relasjoner vil kunne virke dempende og forebyggende i for eksempel stressende situasjoner. Det vil derfor bli viktig å gi elevene både faglig og sosial støtte. Et dilemma kan ofte være å finne en god balanse mellom lærerstyrt undervisning og elevmedvirkning. Porter (2014) skriver i sin bok: *Behaviour in Schools: Theory and practice for teachers* at lærer må være grensesettende, men også samtidig klare å bygge varme relasjoner med elevene. Det viser seg også at mestringsfølelsen er høyere i klasser der hvor elever får være med å ta beslutninger i fellesskap (Ryan & Deci, 2017). For å lykkes i forhold til elevmedvirkning må elevene oppleve forutsigbarhet, læreren må lytte til elevene, elevene må få ha innflytelse og ikke minst få være med på å treffe beslutninger. Om man som lærer klarer å møte den enkeltes elevs behov, vil dette være med på å øke elevens selvtillit og tro på egen mestring og ferdigheter. Dette kan igjen være med på å få økt tro på at man som elev kontrollerer sitt eget liv (Porter, 2014). Om man som lærer klarer å tilrettelegge for en elevmedvirkning som fungerer vil dette igjen gi en enklere og mer forutsigbar skolehverdag for elevene. Dersom læreren derimot mister kontrollen og har få «føringer» kan dette igjen være med på å øke graden av usikkerheten hos elevene.

Friluftlivspedagogikken har flere måter å lære inn ferdigheter på, (Lund & Henriksen, 2019) og flere av disse metodene kan brukes i lærerstyrtundervisning med innslag av elevmedvirkning. En metode som er lærerstyrt, er instruksjonslæren. Denne metoden blir ofte brukt fordi den er sett på som en svært presis og effektiv metode å lære bort på. Lærer kan i vanlig klasseromsundervisning la elevene være med på å påvirke undervisningen, som f.eks. hva som skal læres og hvilke metoder som skal brukes. Mulighetene til elevmedvirkning vil jeg påstå er større om man bruker friluftsliv. Her vil det være større og flere muligheter til å lære og ulike måter å løse oppgaver på. Elevene vil for eksempel kunne få beskjed av lærer om å lage en leirplass med bål, telt og toalett. Lærer vil ikke gi elevene noen konkret beskjed om hvordan dette skal gjøres eller i hvilken rekkefølge. Her vil elevene selv eller i grupper bestemme hvordan dette skal løses, og det finnes nødvendigvis ingen fasit på hvordan dette skal gjøres.

Når elever får være med å bestemme og medvirke, vil dette bidra til at skolehverdagen oppleves meningsfull som igjen gir økt mestringsfølelse (Eikås, 2021). Ungdommer spør ofte:

Hvorfor må vi lære dette? Om svaret en lærer kan gi er relevant for ungdommenes liv blir det lettere for elevene å løse utfordringene og problemstillingene de står ovenfor (Eikås, 2021). For en praktiker vil matematikk kunne gi mening når det for eksempel knyttes til mat og måltider i skolen. Gjennom friluftsliv kan for eksempel noen elever få ansvar for skolelunsjen, alt fra budsjett til innkjøp og gjennomføring og laging av mat. Elevene får bidra, de får være nyttige og de får se resultater av arbeidet sitt. Elevene vil føle seg nyttige og viktige ved å gjøre noe meningsfullt. Denne praktiske tilnærmingen gjennom friluftsliv vil forhåpentligvis øke elevenes motivasjon for skolearbeidet. Tonje Brenna (Ap), blir sitert i en artikkel i NTB 02.05.2022 på følgende måte:

“Den norske skolen må bli mer praktisk for å motivere elevene. Opplæringen må bli mer variert og elevene må komme seg mer ut av klasserommet”. Tonje Brenna understreker også at elevene er så forskjellige. Noen trives med å sitte og lese, og andre trenger å bruke kroppen mer for å lære. Hun mener også at skolehverdagen må bli mye mer praktisk da hele 73% av norske ungdommer kjeder seg på skolen og hele 25 % gruer seg til å gå på skolen.

2.5.2 Tilrettelegging for struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll.

Det å skape en god struktur i skolehverdagen og legge til rette for stabile regler og rutiner vil være med å dempe bekymringer for elever, og spesielt i forhold til elever som sliter med angst (Bru et al., 2017b). Skolehverdagen har i dag blitt noe mer variert enn den var tidligere og arbeidsmetoder byttes og elever og lærere er nødvendigvis ikke like stasjonerte på faste rom/steder som tidligere. Mange elever kan oppleve dette som motiverende, men for engstelige elever kan slike endringer fører til flere bekymringer og mindre forutsigbarhet. For å få forutsigbarheten mange har behov for kan det hjelpe godt med en forklaring på når elevene skal arbeide med noe, hvordan de skal arbeide og hva det skal arbeides med. Arbeidsplaner som dagsplaner, ukeplaner og månedsplaner er ofte et godt hjelpemiddel for å skape denne forutsigbarheten og oversikten som er nødvendig.

Unge i dag møter stort press og oppmerksomhet rundt kropp og prestasjoner i skolen. Tall fra Skaalvik og Federici (2015) viser at prestasjonspresset i skolen oppleves som den absolutte største byrden for dagens unge. I skolen er det lagt opp til prøver og evalueringssituasjoner som ofte kan være utfordrende og krevende. Opplevd prestasjonspress i forhold til skolearbeid blir pekt på som en vesentlig sammenheng med risikofaktorer for elevenes mentale helse og utvikling av psykiske vansker. Dette høye prestasjonspresset hos

ungdommer kan ofte kjennetegnes ved at de føler seg utmattet, lav selvtillit og de kan føle seg deprimerte eller nedstemte. De vanskelige og vonde følelsene kan sees i sammenheng med det prestasjonssamfunnet vi lever i (Befring & Moen, 2017). For å gjøre disse situasjonene best mulig for elevene bør det på et tidlig tidspunkt informeres om når prøver eller evalueringer skal komme slik at dette blir forutsigbart for elevene. Det bør også være en klar og tydelig oversikt over hvordan prøven eller evalueringen skal foregå og hva den skal inneholde. På denne måten kan elevene bruke mindre ressurser på bekymring og heller bruke mer tid på å øve til prøven. Spesielt elever med angst vil tjene stort på å ha slike langsiktige planer og mer avslappet læringsarbeid (Bru et al., 2017b).

I friluftslivet vil det også være store muligheter for å kunne legge til rette for struktur, forutsigbarhet og kontroll for elevene. Mye av undervisningen ute kan ha en fast struktur slik at det er få overraskelsesmomenter for elevene. Et eksempel kan være at klassen møter som vanlig i klasserommet og får informasjon av lærer om hva som er planen i skogen denne dagen. Lærer kan legge til rette for at man går til et kjent og fast sted, har en fast oppgavestart, som f.eks. samle ved og lage et felles bål, før man starter med et kjent opplegg. Elevene kan være i faste grupper som jobber sammen over tid, slik at elevene blir trygge og godt kjent med hverandre. Avslutningsvis kan man rydde opp på plassen og gå samlet tilbake til skolen. I ordinære undervingsstimer eller i uteskolen er det ved hjelp av en tydelig struktur og plan, lettere for elevene å få en opplevelse av kontroll og forutsigbarhet. Her kan f.eks. skolen bruke de 7 H-ene (Statped, 2022).

Mange elever kan føle seg usikre når de skal på overnattingsturer på grunn av følelse av manglende kontroll. For å legge til rette for overnattingsturer i friluftsliv kan vi bruke de 7 H-ene (Statped, 2022) for å forberede elevene best mulig.

I god tid før overnattingsturen, kanskje allerede i starten av skoleåret, er det lurt å forberede elevene på at de skal gjennomføre en overnattingstur. Frem mot turen bør elevene få en tydelig plan på hva som skal gjennomføres fra start til slutt. Ved god informasjonsflyt og nøye planlegging og gjennomgang vil elevene kunne være godt forberedt og forhåpentligvis møte på få overraskelser underveis på turen.

Elevene bør også få god informasjon om hvor de skal og hvor de skal overnatte. Lærer kan også legge til rette for at noen av elevene kan ta en tur til området i forkant for å bli litt kjent med området. På denne måten vil elevene ha en forhåndskjennskap til området, hva som befinner seg der, og kan lettere forberede seg mentalt til overnattingsturen.

Det er viktig at elevene får forståelse for hvorfor de skal på overnattingsturer. En lærer kan selvfølgelig begrunne overnattingsturen ut ifra kompetansemålene i en lærerplan, men dette vil ikke nødvendigvis gi elevene et ønske og forståelse for å gjennomføre turen. Her ser jeg at det er viktig å gi elevene en forståelse for å oppleve mestring ved å dra på tur, det å lære seg å planlegge, sette opp telt, lage bål, lage mat ute osv. Dette er oppgaver som vil skape mening og en større forståelse for elevene.

Informasjon om hvordan elevene skal gjennomføre overnattingsturen er også nyttig informasjon. For mange er det svært viktig at elevene på forhånd vet hvordan dette skal gjøres for å sikre forutsigbarhet og struktur. Lærere kan i god tid i forkant gjennomgå hvordan de skal komme seg frem, hvordan de skal sette opp telt, hvordan de skal lage bål osv. Elevene kan få ulike ansvarsoppgaver på turen som er fordelt og avklart før avreise. Det bør også være en tydelig struktur for dagen. Dette både i forhold til når elevene skal legge seg, stå opp, når de skal spise, når de skal gjennomføre ulike aktiviteter, når de har fritid og når de skal reise til og fra overnattingsstedet.

Lærere bør tidlig sette sammen teltgrupper, kanskje med en viss grad av elevmedvirkning, som skal planlegge turen sammen. Lærere bør her ha noe forhåndskjennskap til elevene slik at gruppene blir satt sammen på en best mulig måte. Gruppemedlemmene bør bli godt kjent i planleggingsarbeidet og bli enige om ulike oppgaver de skal gjennomføre på turen. Dette kan for eksempel være hva de skal lage til fellesmat i gruppene og hvem som har ansvar for å ta med hva av utstyr til gruppa osv. På denne måten vil alle elevene bli godt kjent og starte samarbeidet allerede før turen starter. Elevene vil også få god oversikt over hvem de skal samarbeide med.

Elevene bør i forkant få informasjon om hvor lenge overnattingsturen og de ulike aktivitetene på turen skal vare. Dette bør komme frem i planleggingsfasen.

Når overnattingsturen er over er det også en del oppgaver som må gjøres. Det må avklares i forkant hva som skal gjøres. I sluttfasen må utstyr vaskes, tørkes og elevene må rydde sammen utstyret og ta med alt søppel fra området man har vært i for å sørge for en sporløs ferdsel.

2.5.3 Relasjoner mellom elever

Det å ha et godt klassemiljø og gode relasjoner i klassen vil styrke elevenes selvfølelse. Evnen til å håndtere utfordringer i hverdagen vil også bli større. Å få støtte fra lærere og medelever vil kunne være med på å gi eleven større tro på seg selv slik at elevene kan stå i faglige

diskusjoner og dialoger. For å få til disse gode relasjonene i en klasse er det viktig at læreren legger til rette for et læringsmiljø der elevene bryr seg om hverandre. Få enkle regler fungerer bedre enn mange detaljerte regler (Bru et al., 2017b). Dette betyr at læreren sammen med elevene må sette disse reglene og bruke tid på hva som ligger i reglene for sosialt samspill. I klasser hvor slike regler ikke foreligger er det en stor fare for at relasjonene kan bli dårlige og i verste fall føre til mobbing. Mobbing kan også være en medvirkende årsak til at elever utvikler psykiske helseplager, også for de som ikke har følt på slike plager eller lidelser tidligere (Øverland & Bru, 2017).

Friluftsliv gir en god mulighet for elever til å bygge disse relasjoner med andre medelever. I friluftsliv får elevene se andre sider av hverandre som de kanskje ikke får sett i klasserommet. Det kan f.eks. være slik at elever som ikke klare å sitte stille å konsentrere seg i klasserommet er den eleven som har best utholdenhet, kan gå langt og bære tungt. Eleven som er mest stille i klasserommet kan være den eleven som er god på å tenne bål eller å sette opp et telt. Kanskje elevene også kan finne ut av at noen de ikke har snakket så mye med tidligere, holder med samme fotballag, eller har andre felles interesser som en selv (Kilskar, 2017). Ute, i friluftsliv, er det et større rom for å prate og samhandle. Vi vet at læring foregår ulikt, men barn og unge lærer ofte best ved handling, og ved å prøve ut ulike måter å gjøre ting på, noe som gjerne er lettere om en jevnaldret elev forklarer eller viser (Kilskar, 2017). Den som forklarer eller viser for andre, lærer også mye. I friluftsliv får elevene i større grad øvelse i samarbeid med elever som de kanskje ikke pleier å være så mye sammen med. De lærer å respektere andre, ta hensyn til andre og vise omsorg for andre. De kan lære, se, lytte til andre og lære og se hva andre kan få til. Dette gjør elevene både i uformelle sammenhenger og når det er gruppearbeider og konkrete oppgaver som skal løses (Kilskar, 2017). Dette samarbeidet som friluftsliv åpner opp for er viktig i det forebyggende arbeidet med å styrke alle elevers selvfølelse. Denne styrkingen i elevers selvfølelse vil kunne bidra til større mestring og evne til å kunne takle utfordringer de møter på i hverdagen (Øverland & Bru, 2017).

Som tidligere beskrevet kan mobbing være en medvirkende årsak til at elever utvikler psykiske helseplager (Øverland & Bru, 2017). Det er ikke alltid like enkelt å fange opp om elever blir holdt utenfor eller blir mobbet i skolen. På skolen er det ofte travelt og det er ikke like enkelt å få tak i alt som skjer. Det er mange timer som skal planlegges og mange elever som venter på å få hjelp. I friluftsliv er det større rom og bedre tid til å snakke sammen, og ikke minst fange opp når uheldige situasjoner oppstår. I friluftsliv har lærer bedre tid til å

snakke med elevene og kan i større grad hjelpe elevene med konfliktløsning, slik at elevene blir bedre rustet til å stå i disse utfordringene ved en senere anledning (Kilskar, 2017).

Gjennom friluftsliv kan vi se at elever vil kunne få gode erfaringer og trening i konfliktløsning og elevene vil kunne lære å utvikle strategier og løsningsmetoder som de kan dra nytte av senere. Det vil styrke elevenes evne til konfliktløsning på egen hånd samtidig som elevene vil lære å vise omsorg og respekt for hverandre (Kilskar, 2017). Vi ser her at friluftsliv kan være et forebyggende aspekt både i forhold til primærforebygging, sekundærforebygging, men også der hvor problemer allerede har oppstått dvs. i tertiærforebygging (Befring & Moen, 2017).

2.5.4 Relasjoner mellom lærer og elev.

Det å ha et positivt forhold til lærere og andre elever er viktig for alle, men spesielt viktig for elever som er innadventde og som har utfordringer med relasjoner. Det er viktig at læreren møter elevene på en god og konstruktiv måte og ikke tolker en atferd som en avvisning. Om elevene får være med på aktiviteter hvor de føler seg akseptert vil alle kunne få styrket sin psykiske helse (Befring & Uthus, 2020).

For å kunne få ut sine læringspotensialer samt å føle seg trygg i skolen, kan det være helt avgjørende at elevene har en god og trygg relasjon til sin lærer. Dette er viktig for alle elever, men spesielt for de som har psykiske helseutfordringer. Som lærer vil det være svært viktig å kunne se hver enkeltes behov og innhente nødvendig informasjon. For å hente inn nødvendig informasjon kan lærer være bevisst og tenke over den daglige interaksjonen med eleven, ha samtaler og kommunisere med hjemmet (Øverland & Bru, 2017). Det er spesielt 3 sentrale aspekter som er viktige når det gjelder lærer-elev relasjoner:

For det første er det viktig å bygge gode relasjoner til elevene. For å bygge disse relasjonene bør en lærer kjenne til elevenes interesser, utfordringer, læreforutsetninger og deres sosiale og emosjonelle ressurser. Om en lærer kjenner elevene godt og har gode relasjoner vil det være lettere å gi den hjelp og støtte som elev trenger i tillegg til at det er lettere å oppdage utfordringer som eleven har. Dette er spesielt viktig for engstelige elever ettersom det er større sannsynlighet for at de elevene unngår oppgaver de ikke føler seg trygge på. Det er viktig at lærer er der, gir gode tilbakemeldinger og positive forventninger slik at elevene kan lykkes med arbeidet (Øverland & Bru, 2017).

For det andre er det viktig at lærer viser at hen trives i selskap med elevene. På denne måten vil elevene føle seg sett og akseptert. Læreren bør også kommunisere med elevene på en respektfull måte og være åpen for deres interesser. Dette vil igjen føre til nærhet og trygghet i relasjonen slik at det vil bli lettere å kunne be om hjelp. En slik relasjon vil også gi elever med psykiske helseutfordringer en nødvendig trygghet til å tørre å utfordre seg i skolearbeidet (Øverland & Bru, 2017).

Det tredje punktet handler om at lærer må være sensitiv ovenfor elevenes signaler. Dette kan bidra til raskere avdekke behovet for hjelp. Det er svært viktig å vise denne sensitiviteten ovenfor elever som f.eks. sliter med angst da disse elevene ofte vil unngå utfordringer som kan gi læring og mestring når de prøver. Det å gi lærerstøtte til elever som sliter med angst i kritiske faser av læringsarbeidet vil være utslagsgivende (Øverland & Bru, 2017).

I skolehverdagen og spesielt i klasserommet kan det ofte være hektisk og mye lyd. Det er mange elever som det skal tilrettelegges for og mange timer det skal planlegges for. For å bli best mulig kjent med alle elever kan friluftsliv gi bedre tid til de små, men verdifulle samtalene mellom lærer og elev. Når man går til og fra leirplassen, eller sitter rundt et bål, kan lærer i større grad høre om hva elevene gjør på fritiden, hvor de var i helgen, hva elevene liker/ ikke liker å gjøre osv. Lærer kan få et innblikk i hva elevene gleder seg til eller gruer seg til. Samtidig kan lærer også dele noen av sine gleder og interesser i samspill med elevene. Disse små hverdagssamtalene betyr mye med tanke på å bygge relasjoner mellom lærer og elever. Elevene vil på denne måten bli hørt, sett og få trening i å sette ord på tanker og følelser. Gjennom disse små, men viktige samtalene, vil lærer kunne få nødvendig kunnskap og informasjon om elevene og vil i større grad kunne tilrettelegge for et læringsmiljø utfra elevenes behov. Elevene på sin side vil få en opplevelse av å bli sett, akseptert og relasjonen vil gi elevene større trygghet i å tørre å utfordre seg i skolearbeidet (Øverland & Bru, 2017).

2.5.5 Tilrettelegging for et godt klassemiljø.

En lærer må tilrettelegge for et godt klassemiljø for alle elever. Å tilrettelegge for elever som har utfordringer knyttet til psykisk uhelse må ikke gå på bekostning av resten av klassemiljøet. Tiltak og tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer vil også kunne virke positivt inn på andre elever. Det er likevel viktig å ikke glemme de elevene som

ikke har behov for den spesifikke tilretteleggingen. En lærer må tilrettelegge for et samspill der hver enkelt elev får tilpasset sin undervisning utfra sine forutsetninger og behov. Arbeidsmåter, tempo og innhold må være tilpasset den enkelte elev (Garvik, 2004). Det at undervisningen skal være tilpasset betyr ikke at den enkelte elev skal arbeide utenfor klassemiljøet. Det å kunne organisere undervisningen i grupper eller samarbeidslæring hvor man tar utgangspunkt i type forutsetninger for hvordan man deler gruppene kan være en god måte å organisere på (Gundem, 1998). Det er ikke så lett å stadfeste hvor mye tilretteleggingen for elever med psykiske utfordringer virker inn på de øvrige elevene, men vi kan ofte se at de fleste elevene vil ha en positiv effekt av tilretteleggingen. Alle elever har krav på tilpasset opplæring og den spesifikke tilretteleggingen for den enkelte elev må derfor ikke gå utover de øvrige elevene. Dette kan ofte bli en utfordring for en lærer med mange elever i klassen som både skal ivareta tilrettelegging for enkeltelever, men som også skal gi tilpasset opplæring til alle elever. Her kan lærer variere mellom å bruke ulike metoder som for eksempel “fomling og famling”, oppdagende læring, instruksjonsmetoden og modellæring (Lund & Henriksen, 2019).

2.5.6 Friluftslivspedagogikkens muligheter i skolen.

Det finnes ulike måter å lære på gjennom friluftsliv. Friluftslivspedagogikken er fundamentert på John Dewey's «learning by doing» filosofien der John Dewey understreker betydningen av samspillet mellom håndfaste erfaringer fra den virkelige verden (praksis) og teoretisk kunnskap (teori) for å forstå og tilegne seg kunnskap. Konseptet «learning by doing» bygger på interaksjonen mellom teori og praksis der filosofien er basert på den dialektiske tilnærmingen til læring, hvor teori og praksis supplerer hverandre (Jordet, 2010). For Dewey var det viktig at elever forsto hva, hvorfor og hvordan de lærte gjennom deres handlinger. Han mente at teori og praksis sammen gir en fullstendig læringsopplevelse (Jordet, 2010). Dette er i tråd med LK20, som bygger på Stortingsmelding nr. 28 «Fag – Fordypning – Forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016c) som forteller at det elevene lærer i skolen skal ha nytteverdi og være relevant for nåtiden.

Flere eksperter innen friluftslivets fagfelt har undersøkt sammenhengen mellom «Learning by doing» og læring i naturen, og en av dem er Bjørn Tordsson. Ifølge Tordsson, er «Learning by doing» en pedagogisk tilnærming som passer særlig godt for friluftslivs-undervisning.

Tordsson poengterer også at i friluftsliv, lærer vi i og gjennom ulike situasjoner vi står overfor (Tordsson, 2006).

Som lærer, må man tilrettelegge for situasjoner hvor elever kan lære ved å ta beslutninger og handle på egenhånd basert på kunnskapen de har oppnådd. For eksempel, hvis man skal dra på en kajakk-tur med en klasse, vil Tordsson mene at det ikke er nødvendig å undervise om kajakk- og padleteknikker i klasserommet. Det ville være mer hensiktsmessig å bringe klassen til et vann, hvor elevene kan øve og lære padleteknikker gjennom praksis (Tordsson, 2006). Elevene kan se hvordan læreren eller en annen mer erfaren person beveger seg i vannet med kajakken, før de prøver selv. Når elever begynner å lære teknikken etter øvelse, kan læreren forsøke å få de til å formulere hva de har gjort og opplevd. Læring kan skje som et samspill mellom å se en mer erfaren person og å gjøre erfaringer selv. Læringen skjer derfor i helhetlige situasjoner når man utøver friluftsliv, hvor sanser, kropp, følelser og tanker samarbeider for å oppleve helheten (Tordsson, 2006). Dette er i tråd med John Dewey's «learning by doing» hvor samspillet mellom teori og praksis sammen gir en fullstendig læringsopplevelse (Jordet, 2010, Tordsson, 2006).

Et lignende eksempel blir beskrevet av Jo Straube (2023) i tidsskriftet “Utdanning” 13.04. 2023”. “Eleven Harald er ikke spesielt glad i matematikk, men liker det bedre nå når det er tatt ut fra klasseromsundervisningen. I mattetimen bruker nå elevene ski og støvler når de skal lære om areal og fordeling av vektbelastning på islagte vann. Et par ski og et par skøyter er hjelpemidler for å lære om Newton og Pascal for å lære om målenheten kraft og trykk på en flate. Harald har i senere tid byttet skole, og forteller at på den gamle skolen brukte elevene pc for å lære matematikk. Nå gjør vi det på “ekte”, sier Harald, og da er det ikke så kjedelig lenger. I denne oppgaven fikk elevene i oppdrag å regne arealet på skiene og skøytene, for så å regne trykket mot underlaget når de legger til sin egen kroppsvekt. I denne oppgaven ble det ikke et svar med 2 streker under svaret. Alle fikk litt forskjellige tall, likevel ganske like resultat. Det hadde ikke så mye å si hvor mye av skituppen som ble tatt med i regnestykket, eller om en veide fem kilo mer enn en annen. Den store forskjellen i trykkfordelingen ble avgjort om man brukte ski eller skøyter”. I dette eksempelet ser vi at elevene har lyst til å lære fordi det er gøy. Det gir en mening og en forståelse. Elevene får oppleve mestring som er svært viktig i det forebyggende arbeidet med psykisk helse (Løvoll, 2019). Når elevene i tillegg får gjøre dette ute i friluft som har en positiv helseeffekt på avslapning, redusert stress, mangfoldig bruk av sanser, naturlig lys og frisk luft (Miljøverndepartementet, 2008), må det

kunne trekkes slutninger om at dette er en god måte å arbeide på i skolen for å forebygge psykisk uhelse.

2.5.7 Innlæring av ferdigheter gjennom Friluftsliv

Som nevnt finnes det ulike måter å lære på gjennom friluftsliv. De ulike måtene å lære på kan ha ulik funksjon utfra hva som skal læres, hvilke elever som skal lære og hva som er selve målet for læringen eller aktiviteten. Gjennom friluftsliv kan lærer tilrettelegge og ta i bruk ulike metoder for å forebygge psykisk uhelse. De ulike metodene kan brukes utfra intensjonen med oppgavene/ aktivitetene. Oppdagende læring, instruksjonslæring og modelllæring er alle metoder som kan benyttes i arbeidet med innlæring i friluftsliv (Lund & Henriksen, 2019).

Friluftslivet handler om å være til stede i naturen, sanse den og få gode opplevelser i kropp og sinn. I friluftsliv må læringen av ferdigheter ha et formål utover det å lære ferdigheten i seg selv for å være meningsfull (Grimeland, 2016). Denne prosessen skildres som et dannelsesperspektiv i friluftsliv, altså læring foregår ved å møte reelle situasjoner i naturen som påvirker hele mennesket (Grimeland, 2016).

Sentralt for læring i friluftsliv er at den skjer i en kontekstuell situasjon og i møte med naturen. Friluftsliv byr på stor variasjon i situasjoner der ferdigheter utøves og som kan endres av faktorer som vær, landskap og de man er sammen med. Ferdigheter blir lært gjennom erfaring og praksis i «ekte situasjoner». Læringen skjer ved å møte utfordrende oppgaver og situasjoner som gir muligheter for å utøve og utvikle ferdighetene. Erfaringene må være situert, som for eksempel at ferdigheter knyttet til kameratredning i kajakk best læres i vannet (Lund & Henriksen, 2019).

De siste årene har mesterlære- og sosiale læringsteorier fått mye anvendelse i friluftsliv for å beskrive læring gjennom aktiv deltakelse. For å forbedre en ferdighet gjennom erfaring, må det være en form for innlæring. Denne prosessen kalles innlæringsfasen (Lund & Henriksen, 2019). Lund og Henriksen har sett nærmere på ulike innlæringsmetoder ved å undersøke hvordan en ny ferdighet, for eksempel kameratredning i kajakk, læres gjennom tre forskjellige tilnærminger. Med dette kan vi kanskje få svar på betydningen av de ulike læringsmetodene. Lund og Henriksen bemerker at det er lite forskning om innlæring av ferdigheter i friluftsliv,

noe som kan skyldes den pedagogiske tradisjonen innen friluftsliv og mangelen på forskning på området både nasjonalt og internasjonalt.

2.5.7.1 Oppdagende læring

Tradisjonelt har erfaringslæring hatt en dominerende rolle innen friluftslivspedagogikk. Erfaringslæring handler om deltakelse og praktisk erfaring gjennom utendørs aktiviteter i friluftsliv med målet om å forbedre relevante ferdigheter (Grimeland, 2016). Erfaringer som den lærende gjør når de møter utfordringer, bygger på tidligere erfaringer de har hatt, og denne erfaringen er avgjørende for å mestre uansett hvilken innlæringsmetode som blir brukt (Lund & Henriksen, 2019). Gjennom å prøve ut og styrke effektive metoder og avskaffe ineffektive metoder, skjer det læring, (Stensdotter, 2008). Erfaringslæring kan også være sentral ved den første innlæringen av en ferdighet gjennom oppdagende læring, der en veileder eller lærer har rollen som en tilrettelegger for oppdagende læringsarbeid, i stedet for å formidle en bestemt løsning (Lund & Henriksen, 2019).

Nils Faarlund har hatt en viktig rolle i å forme friluftslivspedagogikken i Norge. Faarlund benytter begrepet "fomling og famling" for å beskrive læring i friluftsliv gjennom oppdagelse, erfaring og forståelse når man møter naturen. Ved å være nysgjerrige ved fomling og utforskende ved famling, kan den lærende oppdage og se mulige løsninger som passer for situasjonen de befinner seg i (Jespersen, 2007). Oppdagende læring skiller seg ut ved at den gir den lærende muligheten til å løse oppgaver på en individuell og relevant måte, basert på deres egne erfaringer og forutsetninger (Grendstad, 1986). I stedet for å ha en fast fasit, bygger denne tilnærmingen ferdigheter på den lærende sin egne evner til å tilpasse seg situasjonen (Lund & Henriksen, 2019).

Jeg vil tro denne formen for innlæring kan egne seg godt i forebyggingsarbeidet for elever som har stor mestringstro, god selvtillit og som er trygge på seg selv i klassen. Vi ser her at den oppdagende læringen med «fomling og famling» passer godt for elever som er nysgjerrige, utforskende og som kan se og komme frem med ulike løsninger. Det kan være en metode som kan virke motiverende og lystbetont for «de sterke elevene» og som trenger nye utfordringer og oppgaver i hverdagen. Andre elever som f.eks. sliter med angst eller som er innagerende kan kanskje få noen utfordringer knyttet til denne innlæringsmetoden. Elever med angst har ofte lav mestringstro, redde for å gjøre feil, har dårlig selvtillit som igjen fører til dårlig selvbylde og flere andre nye bekymringer (Berg, 2005). Andre elever som f.eks. er

sosialt tilbaketrukkne og som av ulike grunner er sjenerte, utrygge og engstelige kan ofte ha en tilbakeholdning og forsiktighet i forhold til nye oppgaver og situasjoner (Rusadil & Rimm-Kaufma, 2009). Det er derfor nærliggende å tenke at denne formen for innlæring vil kunne virke mer krevende for noen elever som har psykiske utfordringer og hvor andre innlæringsmetoder ville kunne vært mer egnet.

2.5.7.2 Instruksjonslæren

Instruksjon har vært den mest tradisjonelle metoden for å lære ferdigheter i friluftsliv. Målet med instruksjon er at læreren skal være i stand til å reprodusere ferdigheter som har blitt formidlet (Thomas, 2007). Ved første læring, lærer nybegynneren regler og prosedyrer for ferdigheter. Læring av ferdigheter på nybegynnerstadiet ved hjelp av instruksjon er kjennetegnet ved at den er kontekstfri, det vil si at den ikke er knyttet til en bestemt situasjon, slik oppdagende læring er (Lund & Henriksen, 2019). Etter læringen, prøver den lærende å bruke ferdighetene i forskjellige situasjoner, og gjennom erfaring, beveger den lærende seg mer intuitivt fra å handle på regler som en nybegynner til å handle mer situert som en ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 2007).

Instruksjonsbasert læring blir anbefalt når elevene f.eks. skal lære noe raskt og effektivt. Ferdighetene kan læres på kort tid i motsetning til «fomling- og famling»- metoden hvor elevene «prøver og feiler» før de kommer frem til en løsning. Instruksjonsbasert læring er en effektiv måte å lære presise ferdigheter på med en klar og tydelig trinn- for- trinn- liste som er spesielt viktig i sikkerhetsrelaterte oppgaver. Å få en trinn- for trinn- liste vil kunne gi elevene en god oversikt over hvordan ulike oppgaver skal/ må gjennomføres. Her vil jeg tro at elementer av læringen vil kunne fungere godt for alle elever. De elevene som er avhengig av struktur og kontroll får mulighet til å følge en «bruksanvisning». Elever som f.eks. har utfordringer med angst, opplever ofte en manglende kontroll og vil derfor ofte ta i bruk ulike andre metoder som f.eks. ulike mestringsstrategier. Elevene kan være helt avhengig av en trygghetsatferd ved å kontrollere omgivelsene sine, opparbeide seg rutiner og vite nøyaktig hva de skal gjøre (Øverland & Bru, 2017). Ved å få denne trinn- for trinn- listen kan det hjelpe de elevene som står i disse utfordringene knyttet til struktur og forutsigbarhet. Også for alle andre elever kan en trinn- for – trinn liste være veldig effektiv når det er snakk om sikkerhetsrelaterte ferdigheter som beskrevet ovenfor. Dette vil forhåpentligvis bidra til å trygge elevene og gi de den nødvendige oversikten og tryggheten de har behov for.

2.5.7.3 Modellæring

Sosial læringsteori har blitt brukt aktivt i friluftslivskontekster de siste årene. Ifølge Albert Bandura, en kjent psykolog og teoretiker innen sosial læring, lærer vi ved å se på andre (Bandura, 1977). Observering av andre kan gi nyttig informasjon og inspirasjon for å lære nye ferdigheter eller måter å fullføre oppgaver på (Ronglan, 2008).

I friluftslivet har det vist seg at modellæring er en viktig faktor for læring i sosiale grupper (Magnussen, 2010). Modellæring kan være en effektiv måte å lære nye ferdigheter på, spesielt for nybegynnere (Bandura, 1977). Når deltakere i en gruppe blir mer erfarne og kompetente, oppstår det ofte en økende skepsis mot å etterligne andre dyktige utøvere (Magnussen, 2010). Etterligning av andre oppleves ikke som like viktig for videre utvikling når man selv opplever kompetanse i ferdigheten.

Gjennom modellæring kan man tilegne seg både eksplisitt og implisitt kunnskap. Når man etterligner andres praksis og ferdigheter, kan man opparbeide verdifull erfaring med å håndtere problemer som oppstår i situasjoner man selv befinner seg i. Dette uformelle læringssystemet gir hovedsakelig implisitt kunnskap, ettersom ferdigheter ikke formidles eksplisitt, men demonstreres i praktiske situasjoner (Magnussen, 2018). Når ferdigheten blir demonstrert for den lærende, fokuserer man på visse aspekter av ferdigheten som dermed blir eksplisitt forstått.

Likheten mellom disse tre modellene, som har mye å gjøre med Dewey sin teori «learning by doing», er at de alle vil fremme mestring. Friluftsliv kan dermed være med på å skape mestring for alle elever med riktig og god tilrettelegning. Å si hvilken av disse 3 metodene (oppdagende læring, instruksjonslæring eller modellæring) som er best egnet i det forebyggende psykiske helsearbeidet i skolen, er ikke like enkelt å gi et presist svar på. Det som er riktig og passer for en elev trenger nødvendigvis ikke å fungere like bra for en annen elev. Lærer må bl.a. vurdere og se an målet for aktiviteten, hvilke elever man har i klassen og hvordan klassen og elevene fungerer sammen. Om vi bruker friluftsliv i forebyggingsarbeidet for alle elever, (primærforebygging) for elever som står i fare for å utvikle psykisk uhelse (sekundærforebygging) eller for elever som allerede står i utfordringer, (tertiærforebygging) så kan det være ulike metoder som egner seg. Uansett, felles for alle elever i skolen er at de har rett på et godt fysisk og psykologisk miljø som fremmer læring, helse og trivsel

(Kunnskapsdepartementet, 1998). Ifølge Berg (2012) vil et godt psykososialt miljø kjennetegnes ved at momenter av mestring, tilhørighet, relasjoner, selvfølelse og selverd er en del av beskyttelsesfaktorene i skolen som skal og må være med for å fremme et godt psykososialt miljø i klassen.

2.5.8 Mestring i friluftsliv

For å forebygge psykisk uhelse eller å snu en uheldig utvikling er det å få oppleve mestring i skolehverdagen helt grunnleggende (Berg, 2005). Å oppleve mestring kan igjen utvikle et godt selvbilde som igjen kan føre til trening i å mestre ulike ferdigheter for så å utvikle egen kompetanse. Ifølge Berg (2005) er det å utvikle et godt selvbilde, utvikle egen kompetanse og ikke minst mestring, selve grunnpilaren i arbeidet med psykisk helse i skolen.

Begrepet mestring har ulike tolkninger avhengig av fagområdet det brukes i. I praktisk pedagogisk arbeid med friluftsliv, er det viktig å forstå hva begrepet betyr for å legge til rette for positive opplevelser. I norsk dagligtale kan mestring bety å takle sosiale situasjoner og å ha ferdigheter i en aktivitet. Begrepet inkluderer både det sosiale og det ferdighetsmessige aspektet (Løvoll, 2019). I skolefriluftsliv er det viktig å oppnå mestring både sosialt og ferdighetsmessig, da elevene jobber sammen med andre. Hvis man for eksempel var på en ensom ferd som Lars Monsen, ville mestring av sosiale ferdigheter være mindre viktig. Når man ikke har andre å samarbeide med, blir mestring av fysiske ferdigheter desto viktigere.

Vi skal undersøke de indre prosessene i kroppen som oppstår ved gode opplevelser ved hjelp av to forskjellige perspektiver: sosialt orienterte mestringsteorier og ekspertiseorienterte mestringsteorier. Begge typer opplevelser er knyttet til positive følelser, men ulike typer positive følelser kan ha forskjellige funksjoner i disse opplevelsene. Eudaimoniske følelser er knyttet til læring, motivasjon og personlig vekst, mens hedoniske følelser er knyttet til tilfredshet, harmoni og trygghet (Vittersø, 2016). Disse dimensjonene er støttet av beskrivelser av hva som utgjør et godt læringsmiljø i selvbestemmelsesteorier (Ryan & Deci, 2017).

2.5.8.1 Sosialt orientert mestringsteori

I helsepsykologisk litteratur forstås begrepet "mestring" som å hjelpe personer med langvarige helseutfordringer med å håndtere og takle utfordringene de møter i livet (Gjærum et al.,

2010). Det sentrale fokuset er å gjenopprette mening og sammenheng i livet. Denne definisjonen er relatert til det engelske begrepet "coping", som refererer til en persons evne til å takle og håndtere livshendelser, situasjoner og påkjenninger som overstiger det som kan håndteres på rutinemessig vis. Dette innebærer å bryte med vante, kanskje lite produktive tanke- og handlingsmønstre, og utfordre seg selv til å ta på seg oppgaver som ligger utenfor komfortsonen, og som kan oppleves som skremmende (Gjærum et al., 2010).

Et viktig begrep i denne sammenhengen er "mestringsforventning". Dette refererer til de mentale forestillingene vi har knyttet til å utføre bestemte handlinger. Mestringsforventningen kan enten hindre eller hjelpe oss med å tro på at vi kan utføre en oppgave, og det er tett knyttet til vår selvoppfatning (Bandura, 1997). Hvordan vi bearbeider våre erfaringer og hvordan vi snakker om hendelser, vil derfor ha stor innvirkning på vår mestringsforventning. Situasjoner kan trenes på og strategier kan læres for å bedre håndtere utfordringer. Hvis mestringsforventningen til friluftsliv er lav, kan vi si at utfordringen oppleves som stor. Likevel kan det knyttes positive følelser til å gjennomføre en tur, og dette kan skape en ny oppfatning om det å begynne med en aktiv friluftslivsstil (Løvoll, 2019).

Sett fra et idrettspsykologisk perspektiv, kan det å jobbe mot et mål føles svært motiverende. Denne tilnærmingen er beskrevet i måloppnåelsesteorien (Weiner, 1985). Ved å etablere og oppnå mål, kan vi stadig utvikle oss innenfor våre egne evner og ressurser. Det er viktig å sette mål som er realistiske og oppnåelige, heller enn for ambisiøse. Det kan også være en betydelig forskjell om målet man jobber mot er å unngå noe, eller aktivt søke etter noe (Elliot & Pekrun, 2007).

Det finnes mange typer måloppnåelse i friluftslivet som kan ha en positiv effekt på personlig utvikling. For eksempel kan det å tørre å overnatte alene i telt for første gang uten foreldre, eller å tilbringe en natt under åpen himmel, eller å dra på den første solturen være utfordringer som bidrar til å utvikle en selvstendig tilnærming til friluftslivet. Disse kan være barrierer som noen aldri klarer å overvinne, og som dermed kan hindre dem i å dra på tur som voksne. Sosialt kan det også være utviklende å utfordre egne grenser i en veiledet gruppe, for eksempel ved å ta ordet, utfordre seg selv i gruppeoppgaver eller prøve å veilede andre (Løvoll, 2019)

2.5.8.2 Ekspertiseorienterte mestringsteorier.

I norsk terminologi er det ikke alltid like tydelig at begrepene "coping" og "mastery" representerer forskjellige tolkninger. Begrepet "mestring" brukes gjerne i norsk dagligtale og oversettes ofte til "mastery" på engelsk. "Mastery" er imidlertid et mer komplekst begrep som kan tolkes på tre ulike dimensjoner: 1. herredømme og kontroll, 2. beherskelse og dyktighet, 3. kunnskap og ekspertise. I denne sammenhengen handler det ikke nødvendigvis om en spesielt stressende situasjon, men heller om en ferdighet som utøves på en mesterlig måte, for eksempel å kunne spille et instrument med lidenskap eller å kunne utføre en eskimorulle med full kontroll på havet. "Mastery" kan dermed nærmest sammenlignes med mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999).

Når man opparbeider seg en ferdighet over tid, kan man utvikle stadig mer avanserte nivåer av mestring. Å oppnå dyktighet innen et fagfelt krever mange timer med trening. For å nå et høyere nivå av mestring, må man gjennomgå mange korrigeringer basert på tilbakemeldinger fra andre og utøve selvkritikk. En mesterlig utførelse kan ha objektive kriterier for dyktighet, men det kan også være vanskelig å artikulere hva som gjør noen til en ekspert. Kunnskapen kan være taus, handlingsbåren eller til og med kunstnerisk i naturen (Rolf, 1991).

Å opparbeide seg ekspertise innen et felt krever sterk dedikasjon og et ønske om å utvikle ferdighetene. Dette kan være motivert av ulike faktorer som for eksempel et ønske om å oppnå mål og bli god, noe som kan styrke selvtilliten og statusen. Dedikasjon kan også komme fra en indre drivkraft, drevet av ren glede og lyst til å utføre ferdigheter for handlingens skyld. Når en slik motivasjon er til stede, kan det føre til harmonisk lidenskap, som kan ha en positiv effekt på vår subjektive oppfatning av velvære (Vallerand, 2010).

2.5.9 utfordringer

En lærer vil stadig møte på ulike utfordringer i sitt arbeid. Lærerrollen er i konstant endring og rollen er mer enn bare å være en kunnskapsformidler. Den nye læreplanen som kom i 2020 har et stort fokus på folkehelse og livsmestring og derunder psykisk helse.

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Det finnes et hav av lærere i grunnskolen som ikke har fått integrert dette i sin grunnutdanning og mange lærere mener at de ikke har nok kompetanse innen fagfeltet psykisk helse (Klomsten, 2017).

Lærere vil også kunne møte grenseskridende overganger mot andre fagfelt. Nå som lærerrollen i mye større grad enn tidligere omhandler hele mennesket, kan dilemmaer være å finne ut av hvor grensene går. Hvor går grensen mellom å være lærer til rollen over til å være terapeut eller til sosialarbeider? Selv om mange lærere ikke har en formell kompetanse på psykiske lidelser og plager er det likevel mye en lærer kan hjelpe elevene med. Man skal støtte opp om, være der, men likevel ikke ta på seg oppgaver som går utover sin rolle og kompetanse.

Tidsnød og knapphet på ressurser er områder som lærere og pedagoger stadig opplever som et dilemma. Å være lærer er tidkrevende og følelsen av å ikke strekke til kan fort bli en realitet. Å arbeide med elever med psykiske helseutfordringer medfører ofte flere arbeidsoppgaver og tilrettelegginger. Om det er flere elever i en klasse som har behov for tilrettelegging kan det fort bli en utfordring for læreren å se hvert enkelt barn/ elevs behov. Det er viktig med et godt psykososialt arbeidsmiljø på skolen slik at læreren skal klare å stå i dette arbeidet (Berg, 2005).

I kommune- Norge er det svært ulik økonomi og praksis knyttet til samarbeid med PPT, BUP og andre hjelpeinstanser. I flere kommuner er det lange ventelister og saker har blitt utsatt og køene øker i tillegg til at skolen får i større grad veiledning via digitale plattformer enn tidligere. Når hjelpeinstansene ikke er fysisk inne i bildet med veiledning av elever og ansatte kan samarbeidet i større grad oppleves som utfordrende (Drugeli, 2012).

Skolen har fremdeles et system som er opptatt av prestasjoner, tester og vurderinger i alle fag. Elevene skal vurderes og evalueres både av seg selv, medelever og av lærere. Når skolen arbeider for å forebygge en psykisk uhelse, vil dette kunne føre til etiske dilemmaer for læreren. Det er krav til pensum og vurdering på den ene siden og samtidig vet vi at nettopp disse kravene øke presset og prestasjonsnivået hos elevene. Det kan trigge utfordringene elever allerede står i eller som noen kan møte på et senere tidspunkt. Disse testene og evalueringene kan fort være med på å forsterke opplevelsen av å mislykkes. Å føle seg mislykket i skolesammenheng kombinert med lite venner er en av hovedgrunnene til at elever dropper ut av skolen (Heide & Nicolaisen, 2021).

2.6 Sammenfatning av teoridelen

Gjennom kapitlet har vi sett på ulike forhold som har betydning for studien.

Stortingsmeldingen nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2016b), «Friluftsliv- Natur som kilde til helse og livskvalitet» forteller at friluftsliv har en dokumentert effekt på helsen vår, både psykisk og fysisk.

Gjennom LK20 har vi sett at friluftsliv og psykisk helse har blitt koblet sammen og at bruk av naturen og friluftsliv er et viktig bidrag i arbeidet med å forebygge psykiske uhelse i skolen.

I overordnet del i LK20 beskrives det at elevene skal få bruke naturen og se på den som en viktig kilde til nytte, glede, helse og læring. Kapitlet har også tatt for seg faktorer som påvirker den psykiske helsen vår med hovedfokus på beskyttelsesfaktorer. Her er momenter som bl.a. mestring, tilhørighet, relasjoner, elevmedvirkning, samtaler, selvfølelse og selverd en del av det psykososiale

miljøet som kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Vi har også sett på ulike nivåer og former for forebygging og tidlig innsats. Formene for forebygging (primær-, sekundær- og tertierforebygging) (Berg, 2005) og nivåene for tidlig innsats (universell, selektiv og indisert) (Breilid & Lassen, 2021), beskriver nivå 1 med en forebygging eller undervisning for alle elever, nivå 2 en forebygging eller undervisning for elever som står i fare for å utvikle spesifikke utfordringer og nivå 3 omhandler en forebygging eller undervisning for elever som allerede har spesielle behov.

Gjennom opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) er behovet og kravet om å dyrke gode relasjoner, følelse av tilhørighet, motivasjon og mestring blitt vektlagt. For å oppfylle disse målene i opplæringsloven har det gjennom elevmedvirkning, struktur-forutsigbarhet og kontroll, relasjoner, elevmedvirkning og godt klassemiljø blitt belyst hvordan bruk av friluftsliv kan forebygge psykisk uhelse i ungdomsskolen.

2.7 Presentasjon av empirisk problemstilling

Med utgangspunkt i problemstilling og forskerspørsmål har jeg i del 2 innhentet teori, forskning og læreplaner som har vært relevant for studien. Dette vil bli brukt videre i drøftingsdelen hvor empiriske funn vil bli belyst og drøftet i lys av teoridelen.

Problemstilling og forskerspørsmål har blitt endret på flere ganger i løpet av skriveprosessen, men endte til slutt som følger:

Psykisk helse og friluftsliv.

- Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet bruke friluftsliv for å forebygge psykisk uhelse i skolen?

For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskerspørsmål:

- Hva kjennetegner de positive egenskapene ved friluftsliv?
- Hvordan jobber skolen med psykisk helse og tidlig innsats?
- Hvordan underviser lærere ved bruk av friluftsliv?
- Hvordan kan friluftsliv være med på å forebygge psykisk uhelse i skolen?

3.0 Metode og forskningsdesign

Alt som knytter seg til en undersøkelse anses som en del av forskningsdesignet (Johannesen et al., 2016). I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan jeg har gått frem for å designe forskningsprosjektet som oppgaven bygger på. Allerede i planleggingsfasen av forskningsprosjektet tok jeg noen valg som: Hva ønsker jeg å undersøke, hvem skal jeg undersøke og ikke minst hvordan skal jeg gjøre dette? Videre må forskeren finne ut en egnet måte å analysere dataene på og hvordan de kan belyses fra et vitenskapsteoretisk ståsted.

Arbeidet med å velge metode begynner tidlig i en forskningsprosess, og utføres ofte i samarbeid med valg av tema og utvikling av problemstilling (Everett & Furueth, 2012). Det ble tidlig klart at prosjektet mitt hadde et ønske om å gå dypere inn i temaet friluftsliv og psykisk helse i skolen. Problemstillingen stiller spørsmål om «hvordan» og ønsker å få en innsikt i læreres erfaringer, tanker og oppfatninger, noe en kvalitativ forskningsmetode er spesielt godt egnet for (Grimen & Ingstad, 2015). I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningsmetode, før vi går nærmere inn på det kvalitative forskningsintervjuet, som omfatter utvalg, intervjuguide og gjennomføring. Videre vil jeg se på valg og begrunnelser knyttet til arbeid med datamaterialet, samt reflektere over etiske overveielser. Forskerrollen er en avgjørende del av et kvalitativt intervju, så min forforståelse, kunnskap og rolle vil også bli presentert og diskutert. Til slutt vil jeg reflektere over kvalitetssikring gjennom reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Studien min ønsker å undersøke og se nærmere på «oppfatninger, meninger og erfaringer», og forskningsdesignet jeg vil benytte i denne sammenheng er kvalitativ metode med innsamling av data via semi-strukturert intervju». Det vil være en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Årsaken til at jeg velger disse to tilnærmingene er ønsket om å dykke ned i menneskers erfaringer og tolkninger. Jeg ønsker å få en forståelse for lærernes erfaringer, tanker og oppfatninger av friluftslivets kvaliteter og hvordan skolen kan forebygge psykisk uhelse. I forskningen min vil vi ikke kunne finne en gitt sannhet da studien vektlegger oppfatninger, tanker og erfaringer som kan tolkes på flere nivåer. Her kan fenomenologisk tilnærming hjelpe meg med å se informantenes forståelseshorisont og deres perspektiver. Den hermeneutiske tilnærmingen vil kunne hjelpe meg med hvordan jeg skal tolke og forstå hva det er mine informanter forteller og denne informasjonen kan kun forstås i lys av sammenhengen som studeres (Thagaard, 2013).

3.2 Kvalitativ metode

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming hvor fokuset er rettet mot å utforske tanker, opplevelser og erfaringer fra en liten gruppe lærere, i stedet for å samle overfladisk informasjon fra en større gruppe. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved sin fleksibilitet, med en prosess som ikke har faste skiller mellom de ulike delene, og med elementer som kan justeres underveis (Thagaard, 2013). For eksempel kan problemstillingen bli endret underveis i prosessen, og også intervjuguiden er et element som kan bli videreutviklet. Kvalitativ forskning bruker ulike teknikker for innsamling av data, der intervju og observasjon er de mest vanlige når forskningen utføres på stedet (Thagaard, 2013).

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg valgte å benytte intervju som metode for innsamling av data. Intervju gir gode muligheter for å innhente detaljert og beskrivende informasjon om hvordan personer opplever sider ved deres livssituasjon (Dalen, 2011). Med utgangspunkt i min problemstilling så jeg på en- til- en – intervjuet som det mest hensiktsmessige. Fordelen med en- til- en – intervjuet er at

informantene får mye tid til å fortelle om sine erfaringer og forståelse av temaet og forskeren får dermed de mest fylldige og detaljerte beskrivelsene (Johannesen et al., 2016). Informantene vil i tillegg kunne føle en større trygghet ved at det kun er to til stede under intervjuene. Jeg valgte denne metoden for intervju ettersom jeg ønsket å få en fylldig og detaljert beskrivelse rundt lærerens erfaringer og oppfatninger. Dette resulterte i en stor og innholdsrik datamengde som ble brukt som utgangspunkt for analyse i studien.

3.4 Semi-strukturert intervju

Intervju gir en unik innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2013) og i denne studien valgte jeg bruk av semi-strukturerte intervjuer. Semi-strukturerte intervjuer har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Utfra den kan spørsmålene og rekkefølgen variere noe fra intervju til intervju, men grunnmuren forblir den samme. På denne måten kan forskeren sikre seg å få svar på de mest sentrale spørsmålene i forhold til problemstillingen fra alle informantene (Johannesen et al., 2016). Jeg så på denne intervjuformen som mest hensiktsmessig fordi jeg ønsket en dialog uten helt fastsatte rammer. Jeg utarbeidet en intervjuguide med 4 ulike temaer som inneholdt totalt 22 spørsmål til lærerne, og intervjuguiden ble gjennomgått og justert underveis i skriveingen av teori kapittel i oppgaven. Jeg valgte å stille relativt åpne spørsmål for å fange opp viktige aspekter hos informantene, og rekkefølgen på spørsmålene ble også tilpasset slik at samtalen skulle være naturlig og skape god flyt. Det var en utfordring å vite på forhånd hvor lenge intervjuene ville vare, hvor mye informasjon informantene ville komme med og derfor vite noe om hvor mange spørsmål som ville være det ideelle. For å hjelpe på med dette gjennomførte jeg også to prøveintervju, både for å gi meg en bedre kjennskap til min intervjuguide og hvordan den fungerte, men også for å teste meg selv i intervjuer rollen.

3.4.1 Intervjuguide

I forkant av gjennomføringen ble informantene informert om hva som var temaet for intervjuet. Tema ble på forhånd gjennomgått for at informantene skulle kunne sette seg inn i temaet, samt at informantene skulle kunne legitimere prosjektet (Christoffersen & Johannesen, 2012). For at informantene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen ble tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuet bestemt av dem selv. Intervjuprosessen

asymmetriske maktforhold (Thagaard, 2013) var også et fokusområde i forberedelsene som jeg tenkte over. På den ene siden kan det oppfattes som forsker sitter med et gitt svar, eller en forventning om hva informantene helst skal «måtte» svare. På den andre side kan det også spekuleres i hvorvidt intervjuobjektene anså det som et asymmetrisk forhold i deres egen favør, da forsker er student som ikke har mye jobberfaring som kan sammenlignes med intervjuobjektene.

Jeg har en intervjuguide som er delt inn i 4 temaer. Intervjuguiden ble utarbeidet før teori var gjennomgått og har blitt endre noe underveis. Jeg ville gjerne ha muligheten til å ta kontakt med informantene i etterkant, dersom det er noe jeg ønsker å utdype eller om det var andre forhold som dukket opp. Selve intervjuguiden ble innledet med en generell del hvor jeg presenterte meg selv og mitt forskningsprosjekt før informantenes bakgrunn ble gjennomgått. Etter å ha innledet med den generelle delen, ble spørsmålene i større grad spisset inn mot tema (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Gjennom skriveprosessen har det blitt utarbeidet flere utkast av intervjuguiden. Innholdet i intervjuguiden har tatt utgangspunkt i Thagaard (2013) sin beskrivelse av dramaturgi, hvor bl.a. hoveddelen skal engasjere mer enn oppstart og avslutning. I oppstarten ble det vektlagt nøytrale spørsmål for å skape en god relasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Det medførte at åpningen i intervjuguiden bar preg av spørsmål som bakgrunn, erfaringer osv. Oppbyggingen i hoveddelen har fokus på temaene friluftsliv og psykisk helse og hvilke positive kvaliteter friluftsliv har. Spørsmål knyttet til bruk av friluftsliv og virkningen dette har på elever med psykiske helseutfordringer var også sentrale spørsmål i denne prosessen. Avslutningsvis hadde intervjuguiden noen spørsmål som gikk på lærerens opplevelser av egen mestring og utfordringer, samt hva skolen kan gjøre for å forebygge psykisk uhelse i skolen.

3.4.2 Prøveintervjuer

Da jeg hadde liten trening og erfaring med intervju og utforming av intervjuguide i forskningssammenheng, var det nødvendig å trene litt på dette før oppstarten. Det finnes ingen bestemte regler for hvordan et forskningsintervju skal utføres, men datainnsamlingene er avhengig av intervjuerens kvalifikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde behov for trening og erfaring for å bygge noe selvtilit (Thagaard, 2013). I denne studien ble det gjennomført 2 prøveintervjuer. I prøveintervjuene fikk jeg trening i aktiv lytting, stille

oppfølgingsspørsmål og skape en positiv relasjon til den som ble intervjuet. Det gav meg en fin mulighet til å teste ut spørsmålene og få innspill på disse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det første intervjuet ble gjennomført med en kollega i videregående skole og det andre intervjuet med en kompis som begge innfrir kriteriene for utvalget. På denne måten fikk jeg prøve meg ut under trygge rammer som gav en fin mulighet til diskusjon og refleksjon i etterkant. Disse to prøveintervjuene gav meg noen fine og nyttige erfaringer. Jeg fikk endret på noen av spørsmålene slik at de ble litt tydeligere og mer konkrete.

Min opplevelse av prøveintervjuene var positive og mye læring fant sted. Jeg merket at jeg var litt usikker, spesielt på det første intervjuet hvor jeg hadde litt tendenser til å bli litt for ivrig. Jeg avbrøt ved et par anledninger og det kunne virke litt “stakkato”. Jeg merket meg også at i det første prøveintervjuet svarte informanten veldig kort og jeg var ikke like godt forberedt på å komme med oppfølgingsspørsmål som jeg var i prøveintervju 2. På en annen side fikk jeg mye mer utfyllende svar i det andre intervjuet og det var ikke like stort behov for så mange oppfølgingsspørsmål som det var i det første prøveintervjuet. Inntrykket mitt i det 2. intervjuet var at her fløt samtalen mye bedre.

Etter gjennomført prøveintervju endret jeg noe på rekkefølgen i intervjuguiden samt gjorde noen få finjusteringer.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Det har blitt gjennomført 4 intervjuer samt 2 prøveintervju i en periode over 4 uker.

Intervjuene ble utført på lærenes sine arbeidsplasser, noe som har bidratt til å skape trygghet hos intervjupersonene (Thagaard, 2013). For å få en god atmosfære ble intervjuet innledet med en litt uformell prat i tillegg til at jeg informerte noe mer om prosjektet. Første tema i intervjuguiden var at lærerne fortalte litt om seg selv og sin bakgrunn før vi startet på tema 2.

Det ble brukt digitalt lydopptak i form av mobiltelefon under alle intervjuene. Ved hjelp av lydopptak fikk jeg min fulle oppmerksomhet rettet på informantene, og kunne konsentrere meg om å være til stede i samtalen. Dette var med på å hindre forstyrrelser og avbrytelser som kan oppstå dersom det kun brukes notater (Thagaard, 2013).

3.5 Utvalg

Utvalget i kvalitativ metode er ofte strategisk, hvor utvalget er valgt med bakgrunn i deres egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for forskningen (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien består av 4 ungdomsskolelærere i kroppsøving og friluftsliv noe som er relevant for problemstillingen. I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuere lærere med ulik erfaring, praksis, alder og kjønn for å se om det er noe forskjell i deres oppfatninger og erfaringer. At intervjuobjektene har en noe ulik bakgrunn er med på å bidra til at de møter temaet med en noe ulik forståelse. Den ulike forståelsen er med på å skape et hermeneutisk mangfold.

Det har vært viktig at dette utvalget består av lærere som underviser i minst 50 % stilling og innehar minst 15 studiepoeng i friluftsliv. Det vil da være en større sannsynlighet for at læreren kan bidra med nyttig informasjon og har nok erfaring og tanker om temaene. Det har også vært reflektert rundt hvilke type skoler som kunne være hensiktsmessig for utvalget, og det ble valgt å rekruttere lærere fra ungdomsskole hvor skolene også hadde friluftsliv som valgfag. Skolens beliggenhet med tanke på nærhet til skog og mark har også vært et kriterium for utvalg.

I arbeidet med å rekruttere lærere var det en varierende respons, og det tok en stund å rekruttere tilstrekkelig med lærere. Rekrutteringen ble noe mer innsnevret underveis. I utgangspunktet var ønsket å innhente 6 lærere fra 6 ulike skoler for å skape en variasjon i skoler og oppfatninger, men på grunn av varierende respons endte utvalget opp med 4 ungdomsskolelærere fra 4 ulike ungdomsskoler. Utvalget består av både kvinner og menn med variasjon i arbeidserfaring.

3.6 Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskningsrollen det viktigste instrumentet. Det er derfor svært viktig at forskeren er bevist på egen subjektivitet og forståelse. I kvalitativ metode vil forskeren kunne påvirke resultatet av arbeidet i stor grad, ved at informasjonen fra informantene avhenger av hvordan de oppfatter forskeren (Thagaard, 2013).

Intervjusituasjonen krever kvaliteter som fleksibilitet, faglig kompetanse og mestring av sosiale relasjoner (Thagaard, 2013). Forskeren må kontinuerlig foreta valg når det gjelder

egen atferd, hva som skal spørres om og hvordan. Jeg hadde en intervjuguide som mal for å kunne følge den retningen som var nødvendig for å få svar på forskningsspørsmålene, men samtidig prøvde jeg å være relativ fleksibel. Gjennom intervju hadde jeg et fokus på å vise åpenhet for å få relevante svar. Den sosiale relasjonen mellom meg som forsker og informantene kunne bidra til å påvirke hvilken informasjon som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble derfor viktig å skape en behagelig atmosfære der deltagerne følte at de kunne snakke trygt og fritt.

En annen viktig del av forskerrollen er bevisstheten rundt forforståelsen. Forforståelse er forskerens egne erfaringer og oppfatninger om temaer som prosjektet baserer seg på (Thagaard, 2013). Jeg ønsket at intervjuobjektene skulle oppfatte meg som nøytral til de aktuelle temaene uten å ha noen fordommer. Etersom jeg i hele mitt liv har vært opptatt av friluftsliv har det vært nødvendig med en refleksjon rundt min forforståelse knyttet til dette. Jeg har prøvd å ha en nøytral holdning i intervjusituasjonene slik at informantene ikke skal merke om jeg er enig eller uenig i deres utsagn. Jeg opplevde ikke at min forforståelse påvirket intervjuene i særlig stor grad, og det var nok et resultat av at jeg hadde tenkt igjennom dette på forhånd. Forforståelsen til forskeren kan prege arbeidet med analyse og diskusjon i kvalitative metoder fordi arbeidet er preget av forskerens fortolkning (Thagaard, 2013). I denne studien er det lærernes oppfatninger som kommer frem, samtidig som min forståelse har hjulpet meg til å få bedre forståelse og utgangspunkt for å diskutere og reflektere over funnene.

3.7 Kvalitetssikring

Vurdering av kvaliteten på et forskningsprosjekt er av stor betydning. Det handler om å reflektere rundt valg gjennom prosessene, samt gjøre forskningen offentlig slik at andre kan etterprøve denne i etterkant. Jeg vil diskutere reliabiliteten, validiteten og noen etiske vurderinger knyttet opp mot mitt forskningsprosjekt.

3.7.1 Reliabilitet

For å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning må fokuset rettes mot forskningens troverdighet (Thagaard, 2018). Det handler om hvordan informantene og andre forskere kan

vurdere fremgangsmåten og resultatene som presenteres. I kvalitativ forskning brukes begrepene reliabilitet og validitet for å si noe om troverdigheten.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). Det handler om hvordan vi utvikler dataene og beskriver kontakten vi har etablert med feltet og inntrykket vi har i løpet av arbeidet. Utvelgelsen av informanter har betydning for oppgavens reliabilitet. I denne sammenheng har jeg intervjuet 2 personer som jeg kjente litt fra før. Dette kan ha noe innvirkning på de innsamlede dataene, men samtidig var de aktuelle for studiet da det var lærere som hadde tanker om temaet og som i tillegg hadde den kompetansen jeg ønsket. Svarene virket gjennomtenkte, og det virket som om dette var noe de hadde tenkt over og det kan på den måten være med å styrke reliabiliteten. Reliabilitet handler om andre forskere kan komme frem til samme forskningsresultater (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av semi-strukturert intervju kan informantene ta opp ting som ikke var planlagt og dynamikken mellom intervjuer og intervjuperson vil ha påvirkning. I tillegg ble det noen steder stilt oppfølgingsspørsmål. Dette kan være med på å forklare hvorfor det vil bli variasjoner dersom andre skulle gjennomføre en liknet oppgave. Det at jeg gjennomførte et par prøveintervju kan styrke reliabiliteten på den måten at spørsmålene ble testet ut i forkant og var med på å styrke kvaliteten på dem.

3.7.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten resultatene gir og hvordan vi tolker dem (Thagaard, 2018). Man kan stille spørsmål om de tolkningene man kommer frem til er gyldige i forhold til virkeligheten man har studert (Thagaard, 2018). Det kan være en fare for at jeg har tolket utsagn informantene har kommet med, annerledes enn det de var tiltenkt. Jeg har prøvd å se utsagnene ut fra konteksten de ble sagt i, noe som er relevant for hermeneutikken. Validiteten handler også om hvorvidt den valgte metoden egner seg til å undersøke studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved bruk av semi-strukturerte intervjuer har studien kunne gå i dybden i utvalget med lærerne, noe som er i samsvar med oppgavens ønske og problemstilling. Arbeidet med datainnsamlingene har hele tiden blitt vurdert opp mot studiens problemstilling, noe som bidrar til å styrke validiteten.

I den kvalitative forskningsmetoden intervju, er det forskeren selv som er det viktigste instrumentet og som dermed kan være den største svakheten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskeren har i denne studien begrenset med erfaring fra forskning og med intervju som forskningsmetode. Dette kan ut fra det som er nevnt tidligere true studiens validitet.

I arbeidet med transkriberte datamaterialet har min bevissthet rundt min rolle vært sentral. Min opplevelse av informasjonen fra lærerne er i stor grad blitt tolket og fremhevet med bakgrunn i analysen sine temaer, med utgangspunkt i oppgavens formål. Jeg har hatt tillit til lærerens ærlighet og interesse. Dette er faktorer som påvirker validiteten (Thagaard, 2013).

3.7.3 Overførbarhet

Validitetsbegrepet kan også knyttes til overførbarhet eller generalisering som innebærer om en studie sin forståelse kan være gyldig i andre sammenhenger. Kvalitative studier består av fortolkninger som kan gi grunnlag for overførbarhet. Derimot påpekes det at det ofte er for få intervjupersoner til at resultatene kan være overførbare og relevante i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien inneholder et lite utvalg på kun fire personer. Utvalget i denne studien er valgt på bakgrunn av oppgavens formål med å gå i dybden hos et lite utvalg ungdomsskolelærere. Dette har gitt mye informasjon om opplevelser og erfaringer og det er naturlig å tenke at dette også kan være relevant for andre ungdomsskolelærere. Samtidig har ikke overførbarheten vært et mål i seg selv i denne studien og et utvalg på fire personer kan ikke sies å være representativt for alle lærere på ungdomsskolen.

3.7.4 Etiske overveielser

Som forsker har jeg et stort ansvar for å ivareta informantene som frivillig stiller opp slik at jeg kan få fullført min mastergrad. Det har vært svært viktig for meg å ha fokus på de forskningsetiske retningslinjene som gjelder for slike prosjekter.

Før oppstart av intervjuer ble 3 etiske overveielser vurdert (Thagaard, 2013). Dette var overveielser knyttet til samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltagelse i studien. Det ble sendt ut et informasjonsskriv til informantene med et samtykke til å delta i prosjektet og denne samtykke med underskrift ble levert tilbake til meg i forkant av intervjuene.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble sendt ut når informantene sa ja til å delta i forskningsprosjektet. På denne måten fikk de mulighet og tid til å lese gjennom dette på forhånd. Under intervjuet hadde jeg med en utskrift av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen slik at vi kunne gå gjennom dette en gang til for evt. oppklare spørsmål.

Det undertegnede skjema viser til at informantene har fått tilstrekkelig med informasjon og at de deltar frivillig.

Det er sendt inn et digitalt meldeskjema til SIKT som jeg har fått godkjent. Dette gjøres for å sikre at krav til personvernet blir opprettholdt. Her ble informasjonsskriv, intervjuguide og en beskrivelse av prosjektet lagt med som informasjon i meldeskjemaet.

Personvernet må ivaretas på en trygg og sikker måte slik at informantenes sikkerhet blir ivaretatt. Det er et krav at deltageren ikke skal kunne identifiseres i prosjektet for å sikre konfidensialiteten i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet ble dette ivaretatt ved å gi læreren fiktive navn, som har blitt brukt i hele studien. Hverken skole eller sted er navngitt. Dette ble gjort i transkriberingsprosessen, som ble gjennomført umiddelbart etter foretatte intervjuer. Her fikk informantene fiktive navn og konkrete opplysninger om skolen er utelatt. Lydopptakene ble slettet samme dag som transkribering fant sted.

Denne anonymiseringen vil mest sannsynlig hindre eventuelle konsekvenser som kan fremkomme ved at noen kjenner igjen deltakerne (Thagaard, 2013).

3.8 Transkribering

Etter hvert intervju ble det samme dag skrevet ned tanker og refleksjoner knyttet til mine opplevelser. Videre ble de 4 intervjuene transkribert. Arbeidet med transkriberingen startet samme dag som intervju ble foretatt. Dette var en svært krevende prosess. Å gjøre det muntlige om til en skriftlig tekst ved å spole frem og tilbake lydopptak og samtidig skrive ned alt som ble sagt var tidkrevende. Hvert enkelt intervju hadde en varighet fra 30-40 min og utgjør totalt 18 sider med tekst. Ved å gjøre denne transkriberingen og strukturere dataene fra innsamlingen er med på å skape en oversikt som danner en god begynnelse på analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har selv transkribert alle intervjuene, noe som gjør at jeg har fått en stor nærhet til materialet, i tillegg til at det har vært nyttig å høre seg selv i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkriberingen har dataen i stor grad blitt skrevet ned akkurat slik det var på lydopptaket. Noen "fyllord" som f.eks. ehh...., mm...osv. har blitt utelatt. Gjennom transkriberingen fra muntlig til skriftlig språk faller ansiktsuttrykk og kroppsspråk bort og kan medføre noe svekket pålitelighet for resultatene.

Transkriberingen ble gjennomført umiddelbart i etterkant av intervjuer for å sikre så presise transkriberinger som mulig.

4.0 Analyseprosessen – tematisk analyse

Formålet med å analysere dataene er å avdekke budskap, meninger eller mønstre i dataene (Johannesen et al., 2016). For min analyse har jeg valgt å bruke en tematisk analysemetode beskrevet av Braun og Clarke (2006). Denne metoden hjelper med å identifisere, analysere og beskrive ulike mønstre og temaer fra datamaterialet. Jeg valgte å bruke denne analysen for å avdekke meninger og mønstre i mitt datamateriale. Tematisk analyse av Braun og Clarke er delt inn i seks faser. Tematisk analyse er en prosess som skjer foran, under og etter analysen (Bryman, 2016). Nedenfor beskrives hver fase i analyseprosessen for å gjøre den mer gjennomsiiktig.

4.1 Første fase – Gjøre meg kjent med innsamlet data

Etter at jeg var ferdig med intervjuene valgte jeg å gjennomføre transkriberingen så fort som mulig. Dette tok lang tid da hvert intervju hadde en varighet på ca. 30-40 min og jeg måtte høre gjennom lydopptak flere ganger slik at det skulle bli korrekt transkribert fra muntlig og ned til skriftform. Dette er det første trinnet i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Etter at transkriberingen var skrevet ned måtte jeg lese gjennom flere ganger for å bli kjent med innholdet og oppdage ideer til ulike temaer. Det er vanlig at man beveger seg mellom de ulike fasene slik at man blir best mulig kjent med den innsamlede dataen (Braun & Clarke, 2006).

4.2 Andre fase – Lage et system med koder

I den andre fasen skal jeg lage en systematisk sortering og koder for kategoriene. Her finnes det også ulike programmer man kan bruke for å sortere, men jeg har valgt å gjøre dette manuelt. De kodene jeg lager skal ta utgangspunkt i problemstillingen og danner et mønster for hva som kan svares på. Kodene kan beskrives som deler av dataen som jeg syntes er interessant og relevant for problemstillingen (Boyatzis, 1998). Koding består i at man finner

utsagn av interesse og deler dette opp i mindre setninger. Jeg visste ikke på forhånd hva som ville dukke opp i intervjuet, men hadde delt opp intervjuguiden i ulike temaer (Braun & Clarke, 2006).

4.3 Tredje fase – De ulike temaene

Jeg hadde allerede laget noen ulike temaer i min intervjuguide, men gjorde likevel noen endringer i temaene etter gjennomførte intervjuer. Noen av utsagnene fra informantene passer inn i flere kategorier og kommer frem flere ganger under de ulike temaene. Jeg leste gjennom og markert de ulike utsagnene (kodene) i ulike farger for å få en bedre oversikt, som også er en metode forklart av Braun og Clarke (2006). Bruken av ulike farger fremhevet de ulike kodene og hvilket tema de skulle ses inn under. På denne måten kan jeg holde kontroll og oversikt over hvilke utsagn og temaer som informantene er mest opptatt av å se om det er likheter og ulikheter mellom informantene. En slik oversikt hjelper meg med å få en visuell oversikt over kodene og relasjonene til temaene (Braun & Clarke, 2006). Eksempelvis kan vi se at mestring er et utsagn som går igjen i alle intervjuene og under flere temaer. Dette har da ikke bare blitt markert når ordet mestring er nevnt, men også når jeg har forstått at utsagnet handler om mestring. Her er et utdrag fra tabellen.

Tema	Sigurd	Oddbjørn	Emma	Andreas	Tot sum
Mestring	11	6	5	11	33

4.4 Fjerde fase – Grundigere gjennomgang av tema

Her skal jeg sjekke om tema samsvarer med kodene i fase 2 og temaene i fase 3 (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha laget en tabell går jeg gjennom transkribert data igjen, denne gangen dobbeltsjekker jeg om jeg har nok data til å lage de ulike temaene og om de er relevante og ta med (Braun & Clarke, 2006). Det er to nivåer temaene må gjennom. Det første nivået er å gå gjennom hvert tema for å sjekke om utdragene danner et mønster og om det er relevant for min problemstilling. I denne fasen måtte jeg vurdere om noen temaer skulle være med eller ikke i oppgaven med tanke på relevans. Noen utsagn passet bedre under andre temaer enn hva jeg først hadde satt opp, og noen ble fjernet da jeg ikke fant de relevante nok for oppgaven. F.eks. istedenfor å ha et eget tema om hva årsaker til psykisk uhelse kan være, så kommer det

som et undertema til temaet psykisk helse. Etter litt frem og tilbake valgte jeg også å fjerne temaet mislykkede forsøk i arbeidet med psykisk helse, da det var mer naturlig å putte dette under utfordringer.

4.5 Femte fase – Definere og finne navn på etablerte temaer

I denne fasen skulle jeg kategorisere dataen under temaer som er viktig for analysen, men også vanskelig. Her gikk jeg nærmere inn i hvert tema for å definere de og analyserte de grundigere. Jeg måtte gå nøye gjennom hvert tema og sørge for at de passet inn i problemstillingen, samt sørge for at temaene sto for seg selv og at det ikke var noen overlapping mellom disse. Noen av temaene ble vurdert til å få andre undertemaer som Braun & Clarke (2006) viser til at er nyttig for å kunne gi en god struktur innenfor omfangsrrike temaer. Jeg så også gjennom forskerspørsmålene mine for å sikre at de også blir besvart i resultat og drøftingsdel.

4.6 Sjette fase – Analysen

I henhold til Braun og Clarke (2006), er den sjette og siste fasen av analysen å skrive resultatene. Når man skriver, er det viktig å huske på at man skriver for en leser. Datamaterialet må bli presentert på en troverdig måte, men analysen skal ikke bare oppsummere funnene. Resultatene bør presenteres på en sammenhengende og narrativ måte. Dette vil være lettere på grunn av allerede etablerte temaer. Jeg vil bruke utsagn innenfor hvert tema og deretter presentere mine funn og deretter se dette opp mot teori og forskning (Braun & Clarke, 2006). I det neste kapitlet vil jeg presentere resultatene fra analysen.

5.0 Resultat

I dette kapitlet vil resultater fra datainnsamlingen bli presentert med utgangspunkt i funnene fra de fire kvalitative intervjuene. Gjennom kvalitative intervjuer med lærere har studien et formål med å bidra til økt kunnskap og forståelse om temaet psykisk helse og friluftsliv. Kunnskapen og forståelsen skal være knyttet til hvordan aktiv bruk av friluftsliv som læringsarena kan styrke den psykiske helsen samt snu elevers begynnende psykiske uhelse i skolen. Gjennom de 4 intervjuene får vi et bilde av lærernes opplevelser og erfaringer knyttet til friluftsliv og psykisk helse samt hvordan den enkelte lærer arbeider. Funnene skal være

med på å belyse og gi svar i forhold til følgende problemstilling: Psykisk helse og friluftsliv. Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet bruke friluftsliv for å forebygge psykisk uhelse i skolen? Det vil være en temabasert presentasjon som vil bestå av sitater fra lærerne. Resultatene fra intervjuene vil videre danne grunnlag for drøfting i kapittel 6. Innledningsvis i dette kapitlet vil utvalget bli nærmere presentert.

5.1 Presentasjon av intervjuobjekter.

Presentasjonen av intervjuobjektene inneholder informasjon om utdanning, undervisningsfag, erfaring og interesse for feltet. Det jeg ønsker ved å ha denne presentasjonen er at man skal ha et bedre innblikk når resultatene blir presentert senere i oppgaven. Jeg vil i denne presentasjonen tildele fiktive navn slik at anonymitet sikres og i tillegg vil det bli lettere for oss å huske hvem som er hvem underveis i presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2013).

Sigurd

Sigurd har en bachelor i idrett og kroppsøving. I tillegg til dette har han også et årsstudium i friluftsliv. Hans arbeidserfaring er 2,5 år. Det siste året har han jobbet i en 100 % stilling på en relativ stor ungdomsskole. Her underviser han både i kroppsøving og i valgfag friluftsliv. Sigurd er svært aktiv på fritiden og utøver en god del friluftsliv. Både gåturer, skiturer og padleturer er aktiviteter som han utøver. Skolen som Sigurd jobber på, har en del skog i nærheten noe som gir god mulighet til å utøve friluftsliv uten å være avhengig av kollektiv transport. Sigurd har flere elever som han underviser som har ulike type utfordringer knyttet til sin psykiske helse. Ifølge Sigurd så sier mange elever: *Det er så deilig med friluftsliv, det er deilig å komme seg bort fra alt kjas og mas».*

Oddbjørn

Oddbjørn er utdannet faglærer i kroppsøving og har videre et årstudium i samfunnsfag og naturfag. Han har også tatt et år skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving samt 1 år idrettsvitenskap som en del av et masterstudium. Oddbjørn har til sammen jobbet 10 år i skolen. De 4 siste årene har han jobbet på en ungdomsskole. Skolen ligger i nærhet til skog og mark og det tar bare 3-4 min. å komme seg til skogen. Oddbjørn har vært og er aktiv i speidermiljøet, noe han har vært i 30 år. Oddbjørn underviser både i kroppsøvingfaget og i friluftsliv valgfag. Oddbjørn har gjennom sine år møtt på mange elever som har ulike psykiske helseutfordringer. Dette er alt fra elever som er deprimerte,

nedstemte, spisevegring og som generelt har dårlig selvtillit og tro på seg selv. Oddbjørn sier: *«Jeg har en opplevelse av at elevene stort sett er glad i friluftsliv. Det er lite eller mindre fravær i disse timene».*

Emma

Emma har også en faglærerutdanning i kroppsøving og idrett og hun underviser i faget kroppsøving på en ungdomsskole. I tillegg til faglærerutdanningen har hun en master i spesialpedagogikk. Hun har også vikariert litt i valgfag friluftsliv. Hun har en 100 % stilling på en og samme skole. I tillegg til erfaring i skolen har Emma vært leder på ulike sommerskoler med friluftsliv som tema. Hun har også vært telemark- og alpininstruktør og har ledet flere snøhuleturer og kortere fjellturer. Skolen som Emma jobber på ligger ca. 500 meter fra skogen. Emma har en god del erfaring i å bruke friluftsliv som metode for elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse. Emma sier: *«Jeg opplever stort sett at det er stor stemning når vi skal på tur. Elevene liker å være ute».*

Andreas

Andreas har en faglærerutdanning i idrett, en årsenhet i friluftsliv samt en årsenhet i media. Andreas har jobbet 33 år i skolen og har jobbet både på barneskole, ungdomsskole, videregående skole og på folkehøgskole. Han har også vært kontaktlærer i mange år. Andreas har undervist i idrettsfag som breddeidrett, aktivitetslære, treningslære, treningsledelse og kroppsøving. Skolen Andreas jobber på ligger i nær tilknytning til skog og mark. Ca. 10 min å gå. Andreas jobber nå på en ungdomsskole og han har en 100 % stilling.

Andreas hører ofte elever si: *«Det er koselig å være på tur å lage mat. På vinteren og høsten er det ikke like ok».*

5.2 Friluftsliv

Det første temaet tar for seg selve begrepet friluftsliv. Tidligere i studien har jeg valgt å bruke definisjonen fra Stortingsmelding nr. 30 (Miljøverndepartementet, 2001) hvor friluftsliv defineres på følgende måte:

“Friluftsliv er opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse”.

På dette grunnlaget, vil det derfor være sentralt å få et bilde av hvilken forståelse den enkelte lærer har av begrepet. En av informantene beskriver det slik:

«Jeg tenker at friluftsliv handler om å være aktiv ute i naturen, man kan gå seg en tur, sykle eller hva som helst egentlig. Jeg tror også at man ikke bare skal fokusere så mye på aktivitetene og alt man kan gjøre og lære i naturen, men også på hva naturen gir av opplevelser via sansene våre. Det å se, høre, lukte smake og oppleve. Friluftsliv er også en lavterskels aktivitet som alle kan benytte for å holde seg i fysisk og psykisk god form»
(Oddbjørn)

Andre informanter beskriver det slik:

«Bevegelse eller aktivitet i naturen, ta vare på naturen og bruke den til å slappe av. Friluftsliv handler for meg om en blanding av aktivitet eller avslapning ute. Man kan gjøre alt ute, man kan bo, lage mat, skaffe mat og rett og slett overleve der ute uten å måtte tenke på hva som foregår i resten av verden» (Emma)

«Jeg føler på en måte frihet når jeg er ute og beveger meg og er aktiv i naturen. Her har jeg muligheten til å komme meg bort fra alt stress og støy i hverdagen» (Andreas)

«For meg så er friluftsliv en veldig sosial aktivitet og jeg er ofte på tur med andre, både venner og familie. Når vi er på tur sammen og er aktive så føler jeg at vi er mer sammen på en måte, enn hva vi ville vært foran en tv eller på en cafe i byen. Vi er litt mer “på” og til stede i et annet miljø» (Sigurd)

Informantene var relativt samstemte i forhold til hvordan de forstår begrepet friluftsliv hvor alle har nyanser av det å bevege seg og være aktiv ute i naturen. I tillegg nevner Oddbjørn at man også bør fokusere på det å oppleve noe i naturen det å lytte, se og lukte. Både Andreas og Emma nevner også dette med naturen som en form for avslapning og det å komme seg litt bort fra stress og mas. Sigurd er i tillegg opptatt av det sosiale når man er på tur at man er mer sammen og til stede.

5.2.1 Friluftsliv i skolen

I svarene informantene gir i forhold til friluftsliv i skolen blir det trukket frem flere fellestrekk. Bl.a. dette med “fri” og “frihet” og det å komme seg litt bort fra mas, kjas og stress i hverdagen.

«Jeg opplever egentlig at elevene ser på friluftsliv som fri på en måte. Jeg får ofte inntrykket av at de syntes det er deilig å komme seg vekk fra alt mas og kjas som de føler på i klasserommet og i skolehverdagen. I friluftsliv får elevene også oppgaver som er primitive som å skaffe ved, fyre primus, holde seg tørre, drikke vann, koke vann, sette opp telt eller gapahuk som skal holde gjennom en natt med mye regn og vind. Dette kan være krevende oppgaver, men de gir mening og er praktiske og gjør at man glemmer litt stresset i hverdagen». (Sigurd)

«Friluftsliv er en fin aktivitet som kan gi elevene gode opplevelser og et ønske om å holde seg i god form gjennom livet. Det er derfor viktig at vi kan vise de i skolen hvor enkelt det kan gjøres og hvor lite som kreves for å ta seg en tur i skogen. Noen elever ser også på friluftsliv og turer som litt fri, hvor de kan “slappe” av litt. Slippe litt prestasjonspresset de ofte føler i klasserommet» (Oddbjørn).

«Gjennom mine år i skolen har jeg vært mye på tur med elever og jeg sitter med et inntrykk av at dette er noe alle har godt av og at de fleste får til/mestrer. Jeg bruker også friluftsliv som et hjelpemiddel for læring og for å jobbe med det sosiale innad i en klasse» (Andreas)

Det blir også trukket frem at gjennom friluftsliv opplever lærerne at elevene får flere meningsfulle oppgaver som har en nytteverdi. Friluftsliv gir også gode opplevelser for elevene og det er en fin mulighet til å kunne jobbe med det sosiale miljøet gjennom friluftsliv. Andreas har et inntrykk av at friluftsliv er noe de fleste får til og som alle elever kan mestre.

5.3 Psykisk helse i skolen

Jeg har tidligere i oppgaven brukt World Health Organization (2014) sin definisjon på psykisk helse, hvor psykisk helse defineres som “en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress- situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet” (Bru et al., 2017a).

Informantene i denne studien opplever ofte at de har elever som har utfordringer både i forhold til å handtere stress- situasjoner, å kunne bidra ovenfor andre og å realisere sine drømmer eller muligheter. Andreas sier følgende:

«Jeg har elever som har psykiske helseutfordringer i de klassene jeg underviser i nå. Det preger nødvendigvis ikke hele gruppen så mye, men heller mer den enkelte eleven og deres deltakelse. Mange elever gir ofte opp litt fort, de blir stresset, bidrar lite eller lar være å møte opp om det er noe de føler at de ikke mestrer eller er usikre på. Det er egentlig litt synd at disse elevene ikke blir med, da jeg tenker at det nettopp er disse elevene som trenger å få oppleve mestring noe de veldig ofte får gjennom friluftsliv. Alle elever trenger å få oppleve mestring, men det er spesielt viktig for de som har psykiske utfordringer.» (Andreas)

«Jeg har en del elever i klassene mine som har psykiske utfordringer og som har en "trøblete" hverdag uten å ha fått en diagnose. Dette fører til at jeg er nødt til å tilrettelegge litt ekstra for disse elevene.» (Sigurd)

«Jeg tror at mange av de som sliter med psykisk uhelse også har problemer med å konsentrere seg på skolen. Jeg tror da dette igjen blir en ond sirkel hvor elevene presterer dårlig og får ødelagt enda mer av selvtilliten sin og føler at de ikke får til noe som helst» (Emma).

«Jeg har jo mest kroppsøving og i disse timene er det ikke så stort problem med de som vanligvis sliter med uro og bråk i timen. Jeg synes det kan være litt vanskelig med de elevene som for eksempel sliter med angst. Jeg synes da det kan være litt vanskelig å få disse elevene til å være med i timen og gjennomføre et opplegg i aktivitet med andre. Jeg underviser også i friluftsliv valgfag og har flere av de samme eleven i dette faget og opplever de helt annerledes her. Her kan de jobbe i sitt eget tempo med ro og stillhet rundt seg.» (Oddbjørn)

5.3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Når lærerne fikk spørsmål om hvilke faktorer de tenker er med på å påvirke elevenes utfordringer knyttet til sin psykiske helse svarer alle noe rundt det å prestere i skolen. Alle krav knyttet til prestasjoner og karakterer nevnes som en risikofaktor. Det er et stort press på elevene om å skulle prestere og å få gode karakterer. Flere av informantene nevner også,

hjemmemiljø, venner, mobbing og sosiale medier som en risiko- eller beskyttelsesfaktor. Som tidligere vist i teoridelen, og som Oddbjørn nevner, vil ofte risikofaktorene kunne fungere som beskyttelsesfaktorer, og motsatt.

«Jeg tror at det er en kombinasjon av flere ting, men spesielt mangel på mestringserfaringer, karakterpress og sosiale medier kan være noe av roten til det onde her. Jeg tror veldig mange elever opplever et press i skolen og føler på det å skulle prestere hele tiden». (Sigurd).

«Det er vanskelig å vite helt eksakt, men jeg har noen tanker. Det kan være alt fra karakterpress, vanskeligheter på hjemmebane mangel av venner, mobbing osv. Det er jo også et mye større fokus på psykisk helse nå enn det var før og dette kan også være en av grunnen til at vi ser en økt forekomst av psykiske uhelse på statistikker» Det kan nesten bli litt slik at har ingen venner så kan det være en risiko, men har du mange gode venner kan dette være med på å beskytte eller å forebygge». (Oddbjørn)

«Vi lever i et prestasjonssamfunn hvor vi skal være så flinke og prestere overalt. Spesielt i skolen er det mye prøver, karakterer og vurderinger som jeg tror gjør sitt til at elevene opplever et stort press. I tillegg tror jeg nok at sosiale medier har en ekstrem stor negativ påvirkningskraft på barn og unge. Det er rett og slett mye mobbing gjennom sosiale medier. I tillegg vet vi også at mange har det tøft på hjemmebane. Mange elever har i dag foreldre som har psykisk uhelse og vokser opp i dette.» (Emma).

«Jeg tror at alle er mindre fysisk aktive og har mindre verbal kontakt med andre mennesker nå enn før. Tror også veldig mange barn og unge sammenligner seg for mye med andre, spesielt gjennom sosiale medier. Jeg tror nok også dessverre skolen er med på å legge et stort press på elevene. Det er ikke nødvendigvis alltid snakk om elevene trives og har det bra på skolen. Det er dessverre mye fokus på vurderinger, få gode karakterer og det å skulle prestere hele tiden.» (Andreas)

5.4 Skolens rolle i arbeidet med å forebygge psykisk uhelse gjennom friluftsliv

5.4.1 Forebygging og tidlig innsats

Det er flere temaer som lærerne never som viktig i sitt arbeid med forebygging og tidlig innsats. Alle nevner mestring, relasjoner, samarbeid, elevmedvirkning og meningsfulle oppgaver som de viktigste faktorene. I tillegg kommer det også frem at det er viktig å kunne se alle elevene i en klasse. Skolen må jobbe og forebygge for alle elever ikke bare for de elevene som allerede har en psykisk uhelse, eller som står i fare for å utvikle psykisk uhelse. Skolen skal forebygge for alle elever og jobbe med tidlig innsats slik at alle elever blir en del av et godt psykososialt miljø i skolen.

5.4.2 Mestring

Når informantene planlegger for undervisning vektlegger alle at elevene skal oppleve en grad av mestring og mestringsfølelse. De er alle opptatt av å tilrettelegge for et miljø der de tilpasser undervisningsmetodene til de ulike elevene og klassene for å forebygge psykisk uhelse for alle i klassen. Emma trekker også frem at noen elever trenger litt mer “instruksjon” mens igjen andre elever ønsker å finne ut av ting litt på egenhånd. Oddbjørn opplever også at han må “switche” mellom å forklare og vise, bare vise eller la elevene prøve og feile selv. Dette utfra elevenes behov og forutsetninger.

«Jeg tenker at når elevene får oppleve mestring så får de kjenne på en glede. Jeg tror at denne gleden kan overskygge andre vanskelige følelser. Om jeg som lærer klarer å legge til rette for mestring vil jeg samtidig kunne forebygge psykisk uhelse. Jeg tror at det også er lettere å finne oppgaver som alle elever kan mestre i friluftsliv» (Andreas)

«Elevene opplever mestring i et trygt og godt miljø uten mas og krav. Før turer kan jeg oppleve at noen engster seg, men etter turen så sitter de aller fleste igjen med positive opplevelser og stor grad av mestring Det handler mye om hvordan jeg klarer å forberede, tilrettelegge og planlegge turene sammen med elevene. Rett og slett hvilke metoder jeg bruker i arbeidet mitt for å treffe alle elever» (Andreas).

«Jeg tror elevene får muligheten til å prøve veldig mye nytt i friluftsliv og jeg tenker det er bra for elevene å få muligheten til å mestre noe nytt. Som lærer må jeg tilrettelegge for alle elever i klassen slik at alle skal få oppleve denne mestringen». For å få til dette må jeg bruke litt ulike metoder på de ulike elevene. Noen trenger litt mer instruksjon mens igjen andre liker å undersøke å finne litt ut av ting på egenhånd (Emma).

«Elevene må få oppgaver som de kan klare å løse og som de kan se en nytteverdi i. Altså rett og slett at de får oppgaver som gir mening og at de lærer noe som de har brukt for. For at elevene skal lære så må vi som lærere sørge for at elevene får oppleve stor grad av mestring. Det er så viktig i arbeidet med psykisk helse. Det å føle å få til noe. Skolen må derfor bruke litt ulike metoder på elevene og klassene. Noen ganger må jeg forklare, fortelle og vise alt vi skal gjøre for å sørge for at alle får til og mestrer. Noen elever trenger bare å bli fortalt hva de skal gjøre, mens andre må se hva jeg gjør. Mange liker også å gjøre alt på egenhånd ved å “prøve og feile” litt som i «learning by doing» (Oddbjørn).

«Det er også svært viktig at vi tar utgangspunkt i elevenes sterke sider. Det er viktig at vi tar utgangspunkt i noe de allerede kan for at de skal mestre» (Sigurd).

5.4.3 Undervisning og læring

Vi har tidligere vært inne på at elever lærer på ulike måter. Noen trives best med å sitte og lese, og andre trenger å bruke kroppen mer for å lære. Forskning viser at hele 37 % lærer best gjennom kinestetisk læring som bevegelse, berøring og eksperimentering (Kilskar, 2017). Informantene har en opplevelse av at elevene er mer konsentrerte og engasjerte når de er ute og får lære gjennom friluftsliv. Oddbjørn sier det på følgende måte:

«Følelsen av å være i et klasserom og det å være ute er en enorm forskjell. Jeg opplever elevene som mer bråkete i klasserommet og mindre fokuserte enn hva de er på tur. Jeg tror dette kan ha noe med at det er en del som sliter med å lære å konsentrere seg når de hele tiden må sitte i ro og lære noe som de kanskje ikke helt ser meningen med. Når elevene er ute så vil de få en mer praktisk tilnærming til det de lærer og kanskje få ut overskuddet av energi de har

på en positiv og produktiv måte. I tillegg er det ikke det samme prestasjonspresset som elevene møter på i klasserommet.» (Oddbjørn).

«Det som er litt interessant er jo at de elevene som har stort fravær fra skolen, møter opp når det er undervisning og aktiviteter som skal foregå ute. Det er ikke et “karakterpress” når vi er på tur. Når vi er på skolen og har fag inne i klasserommet har skolen et stort fokus på at elevene skal prestere. Jeg vet at mange elever har utfordringer å skulle prestere og bli vurdert hele tiden. Så er det jo selvfølgelig mange elever som liker bedre og mestrer bedre de praktiske fagene vi har ute. Skolen har blitt veldig teoretisk nå og dette passer ikke for alle.» (Emma).

«Elevene får lov til å lære i sitt eget tempo i et trygt miljø uten krav og mas. Det er mange elever som får vist frem positive sider av seg selv som de ikke får vist frem i klasserommet. De aller fleste viser større engasjement for læring ute.» (Andreas)

«Om man for eksempel er på en overnattingstur med en klasse, så vil elevene føle mye mer ro rundt det de skal lære. Vi har mye bedre tid og det er ikke en skoleklokke som hele tiden skal bestemme når prosjektet eller oppgaven du holder på med er over. Jeg tror mange er demotiverte til noen oppgaver i klasserommet fordi de vet at de ikke har god nok tid til å fullføre. Når vi er på tur så får man god tid til å fullføre og dette skaper glede og motivasjon for elevene vil jeg påstå» (Sigurd).

Oddbjørn trekker også frem at det er mer lyd/ bråk inne noe han mener kan skyldes at elevene må sitte mye i ro. Ute får elevene være i aktivitet, jobbe i sitt eget tempo noe som gjør at elevene har et større engasjement, er mer konsentrerte og fokuserte. Både Oddbjørn og Emma trekker også frem at det er mindre press knyttet til prestasjoner og karakterer når de jobber gjennom friluftsliv. Emma mener også at skolen er blitt for teoretisk og at for mange elever passer det bedre å arbeide med praktisk tilnærming til fagene gjennom naturen og i friluftsliv.

5.4.4 Samarbeid og relasjoner mellom lærer og elev

Når jeg stiller spørsmål om samarbeid og relasjoner svarer alle informantene at det er mye lettere å få til godt samarbeid og gode relasjoner på tur. Emma opplever at elevene forteller og deler mer når de sitter rundt et bål og Andreas synes det er lettere å få disse gode samtalenene på

tur da både elevene og lærerne har bedre tid. Det blir også nevnt at det er lettere å se hva elevene gjør på turer og hvilken tilbakemelding og oppfølging elevene trenger i hverdagen.

«Om en elev f.eks. sliter litt eller har det vanskelig kan dette absolutt være med på å påvirke elevens relasjoner med meg som lærer. Jeg kan for eksempel oppleve at elevene ikke deler så mye og blir litt alene med problemene sine. Derimot opplever jeg at elevene har litt lettere for å dele hvordan de har det når vi er på tur. For eksempel når vi sitter rundt et bål, eller når vi går til og fra leirplassen åpner elevene seg litt mer enn ellers» (Emma).

«Åhh.... gode relasjoner er “alfa omega”. Det å føle seg trygg å bli sett av lærer er kjempeviktig. Dette er spesielt viktig for elever som har noen psykiske utfordringer, men også for alle andre nettopp for å forebygge psykisk uhelse. Jeg synes det er lettere å få til disse gode relasjonene når vi er på tur, da har vi bedre tid til det meste. Dessuten er det mye lettere å få elevene til å komme med sine egne meninger, hva de har lyst til å gjøre» (Andreas).

«Jeg tenker at det å klare å se alle elevene og bli godt kjent med dem er helt grunnleggende i arbeidet med psykisk helse. Først når jeg kjenner elevene vet jeg noe om hva de trenger og hva som er viktig for den enkelte. Jeg må vite litt om elevene for å vite hvordan jeg skal tilrettelegge for at de får mestringfølelse og troen på seg selv. Når vi er på tur så får jeg sett litt mer av hva elevene gjør og det er lettere for meg å komme med tilbakemeldinger som de trenger» (Sigurd).

«Det er viktig å vise at jeg trives sammen med elevene, vise at jeg bryr meg og at jeg vil det beste for dem. Det er ikke alltid så lett, men “smalltalken” vi får til i friluftsliv er veldig viktig. I friluftslivet føler jeg at jeg i større grad klarer å se alle og trygge dem litt på oppgavene og sånn» (Oddbjørn).

«Jeg tenker også at om jeg som lærer klarer å få til gode relasjoner med elevene så vil det nesten virke som en “beskyttelsesfaktor” på en måte.. Om jeg ikke får det til er det en større risiko for at det går dårlig ...» (Oddbjørn).

5.4.5 Samarbeid og relasjoner mellom elever

Når det gjelder samarbeid og relasjoner mellom elevene kom det frem flere ulike punkter fra informantene. Det å høre til og være en del av noe, gi og ta imot omsorg, bruke hverandres styrker og finne ut av ting sammen. Andreas mener også at i friluftsliv er det som regel færre å forholde seg til og da er det lettere for elevene og bidra der de føler seg trygge.

«Gode relasjoner mellom elever er kjempeviktig. Det å føle at noen støtter deg og at du er en del av noe er så viktig» (Emma).

«I friluftsliv lærer elevene å vise hensyn og omsorg for hverandre og ikke minst å ta imot denne omsorgen som andre gir. Om vi får til disse gode relasjonene mellom elevene så er dette også med på å forebygge for eksempel mobbing osv.» (Sigurd).

«Elevene er på en måte mer avhengig av hverandre i friluftsliv. Om de ikke samarbeider så blir det ikke bål, mat og telt osv. Jeg syntes samarbeidet fungerer veldig mye bedre i friluftsliv enn i kroppsøving eller klasserommet» (Oddbjørn)

«De samhandler, bruker styrkene sine til å få til ting sammen, de jobber med problemløsningsoppgaver, de diskuterer og finner ut av ting sammen. De øver seg rett og slett på å bli gode medmennesker.» (Sigurd)

«De jobber sammen om nødvendige og grunnleggende oppgaver som mat varme, søvn osv. De er gjensidig avhengig av hverandre og hverandres bidrag. Jeg opplever vel også at elevene kanskje er mer direkte i kommunikasjon. De har færre å forholde seg til og de får mulighet til å bidra der de føler seg trygge. De hjelper hverandre med å få ting gjort på en helt annen måte» (Andreas).

5.4.6 Elevmedvirkning

Alle informantene nevner at det er svært viktig at elevene får være med å bestemme noe av innholdet i skolehverdagen sin. Det å være med å medvirke og prege dagen utfra hva elevene selv liker, mestrer og har lyst til mener informantene er viktig i arbeidet med psykisk helse.

Informantene mener det er viktig slik at elevene i større grad får en opplevelse av å bli sett, hørt og at elevene får bidra der de føler seg trygge.

«Om elevene får være med å bestemme litt kan dette bidra til at skolehverdagen kan oppleves som mer meningsfull» (Sigurd).

«Jeg tror at om eleven skal kunne ha en skolehverdag som de føler er ok så må elevene få ha en medinnflytelse eller medvirke slik at de får en følelse av at de er med og bestemmer litt, at de blir hørt og sett» (Oddbjørn).

«Tror det er veldig viktig at elevene får være med å bestemme litt mer i skolehverdagen sin. Elevene er på skolen mange timer hver dag og da er det viktig at elevenes meninger får komme frem. De må få gjøre mer av det de synes er gøy, som gir mening og som er lystbetont» (Andreas).

5.4.7 Samtaler

På skolen som Andreas jobber har de stort fokus på klassesamtaler, gruppesamtaler og planlagte og spontane samtaler med enkeltelever. Emma har også gjennomført en god del samtaler, dog selv om hun egentlig ikke har hatt tid til dette. Alle lærerne synes samtaler mellom elev og lærer er viktig i arbeidet med å oppretthold den gode kontakten og relasjonen med elevene.

«Flere ganger har det vært nødvendig å ta elever ut av timen for å ha samtaler. Dette blir veldig synlig samtidig som jeg ikke får fulgt med på de andre elevene som er igjen i klassen. Jeg har måtte ta meg tid til å gjennomføre flere samtaler enn hva jeg egentlig har hatt tid til. Jeg har følt at det har vært såpass vanskelig, men nødvendig» (Emma).

«Jeg vet at noen lærere på skolen gjennomfører samtaler på en gåtur istedenfor inne på et kontor eller i et klasserom. På denne måten kan det nok være litt mer avslappende for elevene når det er en litt mer åpen samtale om "løst og fast". Noen lærere gjør også dette før muntlig eksamen vet jeg for å roe ned litt og trygge elevene» (Oddbjørn).

«Når vi er på tur får ofte mobilen ligge i ro. Samtaler med elever en og en eller i gruppe rundt bålet føler jeg er mye mer personlig og jeg når bedre frem til elevene enn ved samtaler med de på skolen hvor det kan være litt mer stress og press rundt samtalen» (Sigurd).

«I løpet av et skoleår har jeg mange ulike samtaler med elevene mine. Jeg er så heldig at jeg er med på de fleste friluftslivsturene og har muligheten til å gjennomføre samtaler der. På disse turene kan jeg ta samtaler som går på det faglige, det sosiale og det som går på trivsel. Det er nok av tid til å gjøre det når vi er på tur. Ellers så vektlegger skolen jeg jobber på både klassesamtaler, gruppesamtaler og individuelle samtaler med alle elevene» (Andreas).

5.4.8 utfordringer i skolen

Alle informantene opplever fra tid til annen at det er utfordrende å arbeide med elever og psykisk uhelse i skolen. Alle har flere erfaringer med at elever ikke møter opp både til timer og til planlagte turer. Både Oddbjørn og Emma synes også det kan være litt utfordrende å bli godt nok kjent med alle elevene. De har mange klasser og elever som de svært gjerne skulle ha fulgt opp i større grad. Sigurd nevner også at han noen ganger opplever og erfarer at noen elever synes det er vanskelig å prestere og mestre når de får for mye oppmerksomhet rettet mot seg.

«Åjaaada, jeg syntes det kan være litt uforutsigbart noen ganger. Noen ganger så kan elevene bare plutselig forsvinne fra timen uten noen forvarsel. Da sitter jeg ofte med tanker om at jeg har gjort noe galt eller kunne jeg gjort noe annerledes. Det finnes jo ingen fasit på hvordan man skal gjøre det siden alle elever er forskjellig og responderer ulikt. Det kan være vanskelig å bli kjent med disse elevene siden jeg har veldig mange klasser og disse elevene dukker opp sjeldnere enn andre til timen. Jeg føler ofte at jeg ikke får gjort nok for disse elevene siden jeg ikke har tid til å ta gode samtaler med de utenfor undervisningen.» (Oddbjørn)

«Jeg føler at det er vanskelig å hjelpe disse elevene om de selv ikke har lyst til å prøve eller ta imot tips eller hjelp. De gir ikke seg selv eller turen en sjanse, og noen ganger møter de heller ikke opp.» (Andreas)

«Når elevene føler at oppgaven blir for synlig for andre, mister de ofte troen på seg selv og tør ikke å prøve. Da forsvinner de ofte ut av timen uten noe beskjed og velger å ikke møte opp neste gang heller» (Sigurd).

«Jeg kan ta meg selv i å «glemme» de eleven som er stille og ikke gjør så mye ut av seg når andre elever er motsatt og tar stor plass. Det kan være frustrerende når man veldig gjerne vil være der for alle elevene, dette er vanskelig når man har 30+ elever i en klasse.» (Emma)

«Sosial angst og skolevegring syntes jeg er veldig vanskelig å jobbe med spesielt i kroppsøvingsfaget siden det er såpas sosialt og krever mye samarbeid med andre. Det kan være krevende med tilpasning når noen ikke vil delta og heller kanskje ikke møter opp. Det er lettere å tilpasse om noen ikke får til noe, men vil prøve.» (Emma)

«Jeg har opplevd flere ganger at selv om vi oppmuntrer og prøver å få eleven til å bli med på tur, så er ofte foreldrene med på å trykke på bremsene slik at eleven ikke får muligheten til å prøve seg på tur og mestre dette» (Andreas)

6.0 Drøfting

Formålet med denne studien er som tidligere nevnt: å bidra til økt kunnskap og forståelse om temaet psykisk helse og friluftsliv. Kunnskapen og forståelsen skal være knyttet til hvordan aktiv bruk av friluftsliv som læringsarena kan styrke den psykiske helsen, samt snu elevers begynnende psykiske uhelse i skolen. Det overordnede målet er belyse læreres muligheter til å forebygge psykiske helseplager ved hjelp av friluftsliv, og ivareta og fremme en god psykisk helse for alle i skolen. I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultater som blir løftet frem med bakgrunn i oppgavens teoretiske del. Jeg vil her kritisk diskutere, problematisere og sammenligne oppgavens funn og teori opp mot hverandre.

Jeg har delt inn kapittelet på samme måte som under resultatdelen med hovedtemaer og undertemaer. På denne måten vil forhåpentligvis oppgaven bli oversiktlig og forståelig for leseren. Jeg vil som i resultatdelen starte med begrepet friluftsliv og drøfte hvordan friluftsliv kan forstås og brukes i undervisning i skolen. Deretter vil jeg drøfte hvilke faktorer som kan påvirke elevers psykiske helse før jeg avslutningsvis drøfter forebygging av psykisk uhelse i

skolen. Utgangspunktet for drøftingen er oppgavens problemstilling som er: *Hvordan kan lærere på ungdomstrinnet bruke friluftsliv for å forebygge psykisk uhelse i skolen?*

6.1 Friluftsliv

Det første hovedtema og undertema tar for seg informantenes forståelse av begrepene friluftsliv og friluftsliv i skolen. Målet er å finne ut av hva den enkelte lærer legger i begrepene, og videre få dette belyst gjennom tidligere teori og forskning, for så igjen se om funnene samsvarer med dette.

Informantene er tydelig samstemte når de forteller hva de legger i begrepet friluftsliv hvor alle har nyanser av det å bevege seg og være aktiv ute i naturen. Dette er også i tråd med definisjonen som tidligere er brukt i studien hvor friluftsliv defineres som **“opphold og fysisk aktivitet i friluft** i fritiden med sikte på **miljøforandring og naturopplevelser”** (Miljøverndepartementet, 2001).

I følge Mytting & Bischoff (Mytting & Bischoff, 2014) sier denne definisjonen noe om både handlingen og målet, hvor altså handlingen er å bevege seg og være fysisk aktiv ute i friluft, noe alle informantene vektlegger i sine svar. Når vi kommer til målet som er en miljøforandring og bytte av en handlingsarena sier Sigurd følgende:

«For meg så er friluftsliv en veldig sosial aktivitet og jeg er ofte på tur med andre, både venner og familie. Når vi er på tur sammen og er aktive så føler jeg at vi er mer sammen på en annen måte, enn hva vi ville vært foran en tv eller på en cafe i byen. Vi er litt mer “på” og til stede i et annet miljø» (Sigurd).

Her ser vi at Sigurd nevner et annet miljø, altså miljøforandringen som er en del av definisjonen på friluftsliv. Emma og Andreas nevner ellers også dette med frihet, slappe av og det å komme seg bort fra alt stress og støy i hverdagen når de skal utøve friluftsliv og ha denne miljøforandringen.

Når det gjelder siste del av definisjonen som går på naturopplevelser innebærer dette å rette handlinger og oppmerksomhet mot naturen (Mytting & Bischoff, 2014). I naturen vil hele mennesket kunne utfordres både psykisk, fysisk og sosialt. I denne sammenheng er det bare

en av informantene som nevner det å ta vare på naturen og vise hensyn til den, slik at den ikke blir skadet eller ødelagt. Imidlertid nevner Oddbjørn:

«Jeg tror også at man ikke bare skal fokusere så mye på aktivitetene og på alt man kan gjøre og lære i naturen, men også hva naturen gir av opplevelser via sansene våre. Det å se, høre, lukte, smake og oppleve».

I rapporten “Naturen, friluftsliv og vår psykiske helse” (Miljøverndepartementet, 2008) blir nettopp dette med sanselige og fysiske opplevelser beskrevet. Rapporten vektlegger også hvilken positiv helseeffekt friluftsliv har for bl.a. avslapning, redusert stress, mangfoldig bruk av sansene, naturlig lys og frisk luft.

Kort oppsummert ser vi at informantene vektlegger noe ulikt i sine svar. Alle er samstemte når det gjelder opphold og fysisk aktivitet. Derimot når det gjelder miljøforandring og naturopplevelser svarer informantene noe ulikt, men til sammen og som gruppe får studien svar som er i tråd med både definisjonen brukt i Stortingsmelding nr. 30 (Miljøverndepartementet, 2001) samt helseeffekten beskrevet i rapporten “Naturen, friluftsliv og vår psykiske helse” (Miljøverndepartementet, 2008).

6.1.1 Friluftsliv i skolen

Når det gjelder friluftsliv i skolen har det fått stor plass i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og mange ungdomsskoler tilbyr i tillegg friluftsliv i valgfag. I valgfaget og i faget relevans og sentrale verdier står det at friluftsliv dreier seg om turglede og få kunnskap om hvordan bevare naturen, og dets resurser. I tillegg skal elevene få en forståelse av naturens mangfold og lære og anvende naturen til rekreasjon og fysisk aktivitet for igjen å bedre den fysiske og mentale helsen.

Når det gjelder informantenes svar i forhold til friluftsliv i skolen blir det trukket frem flere fellestrekk. Både Sigurd og Oddbjørn trekker frem dette med “fri” og “frihet” og det å komme seg bort fra mas, kjas og stress i hverdagen. Dette er noen av de samme punktene som fremkom under informantenes utsagn når det gjelder friluftsliv generelt som også ble drøftet under punkt 6.1.

Oddbjørn sier: *«Noen elever ser også på friluftsliv og turer som litt fri, hvor de kan «slappe» av litt. Slippe litt prestasjonspresset de ofte føler i klasserommet».*

Til sammenligning sier Sigurd:

«Jeg opplever egentlig at elevene ser på friluftsliv som fri på en måte. Jeg får ofte inntrykket av at de synes det er deilig å komme seg vekk fra alt mas og tjas som de føler på i klasserommet og i skolehverdagen».

Både Oddbjørn og Sigurd har en opplevelse av at det er godt for elevene å komme seg ut på tur å “slippe” noe av det elevene føler på av press, mas og tjas i klasserommet. Om vi trekker paralleller til definisjonen av friluftsliv (Miljøverndepartementet, 2001) og punktet om «miljøforandringen», ser vi her en klar tendens i informantenes svar om betydningen av å få denne miljøforandringen i skolen. Derimot i denne sammenheng fremkommer det ikke nødvendigvis et klart svar om elevene bare vil komme seg bort fra noe som er “fælt og slitsomt” eller om de ønsker å komme ut i naturen fordi den har så mange kvaliteter i seg selv. Imidlertid er det nærliggende å tro at det er en kombinasjon av begge faktorer da vi vet at friluftsliv har en dokumentert helseeffekt både for læring, redusert stress i tillegg til at friluftsliv kan gjøre oss friske, glade og bidrar til at vi kan trives bedre med oss selv og omverdenen (Sjong, 1992).

På en annen side er det en tankevekker at skolen oppleves som et sted hvor det er “mas, tjas og et stort prestasjonspress”. Likevel kan vi se at informantenes svar samsvarer med det vi allerede vet om elevers syn på skolen, hvor 25 % gruer seg for å gå på skolen og hele 75 % av elevene kjeder seg. Ifølge Tonje Brenna, vår kunnskapsminister, må nettopp derfor skolen bli mer praktisk og variert, og elevene må komme seg mer ut av klasserommet (NTB, 2022).

Nettopp disse praktiske og varierte oppgavene som Brenna etterlyser, sier Sigurd noe om:

«I friluftsliv får elevene oppgaver som er primitive som å skaffe ved, fyre primus, holde seg tørre, drikke vann, koke vann, sette opp telt eller gapahuk som skal holde gjennom natta. Dette er oppgaver som gir mening og som er praktiske og gjør at man glemmer litt stresset i hverdagen». Altså om skolen rommer oppgaver med praktisk tilnærming som gir forståelse og større mening, vil nettopp dette kunne være med på å fremme helse, trivsel og læring i skolen

og derigjennom sikre et godt psykososialt skolemiljø som beskrevet i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998).

6.2 Psykisk helse i skolen

Det andre temaet tar for seg begrepet psykisk helse og begrepets plass i skolesammenheng. Målet her er å finne ut hva den enkelte lærer legger i begrepet psykisk helse og hvordan dette oppleves i deres arbeidshverdag som lærere. Dette skal også ses på i sammenheng med tidligere forskning og teori som er presentert i teori- og resultatdelen.

Alle informantene opplever i sin arbeidshverdag å jobbe med elever som har ulike grader og former for psykisk uhelse. Dette gir mening da vi kan vise til at 15-20% av barn og unge mellom 3-18 år har utfordringer med en psykisk uhelse i form av angst, depresjon og atferdsproblemer (Stoltenberg et al., 2014).

Sigurd nevner at han har en del elever som ikke har fått en diagnose, men som likevel har noen psykiske utfordringer. Dette gjør at han som lærer ikke har ekstra ressurser i klassen og heller ikke den tiden han trenger for å gi den optimale hjelpen som elevene trenger. Likevel må han ta seg tid å tilrettelegge undervisningen.

«Jeg har en del elever i klassene mine som har psykiske utfordringer og som har en «trøblete» hverdag uten å ha fått en diagnose» (Sigurd).

Det at flere elever har symptomer eller tegn på psykisk uhelse uten å ha fått en diagnose stemmer overens med tall fra ulike undersøkelser. Blant annet ser vi fra Ungdata, som har kartlagt selvrapporterte psykiske plager blant barn og unge siden 2010, at det er registret en økning hvert år (Ungdata, 2023). Ungdata har også en statistikk som er i sanntid de siste 7 dagene hvor selvrappotering av psykiske plager i ungdomskolen ligger på 17% 18.04.2023. Ungdata sitt tall på 17% stemmer godt overens med tallene i Folkehelse rapporten (Stoltenberg et al., 2014) som viser til at tallet ligger på mellom 15 til 20 prosent. På bakgrunn av selvrapporterte tall om psykiske plager, kan vi altså se at det er en viss sammenheng mellom disse tallene og det Sigurd sier om elever uten diagnose. Med andre ord kan vi ta utgangspunkt i at opptil 6 elever i en klasse bestående av 30 elever vil kunne ha utfordringer med sin psykiske helse.

Emma nevner også at de psykiske helseplagene kan føre til problemer med konsentrasjonen i skolen og at dette blir et varende og eskalerende problem fordi dårlig konsentrasjon over tid vil skape svake prestasjoner i skolen. De svake prestasjonene vil igjen føre til en verre psykisk helse over tid og ødelegge elevens selvtillit.

«Jeg tror at mange av de som sliter med psykisk uhelse også har problemer med å konsentrere seg på skolen. Jeg tror da dette igjen blir en ond sirkel hvor elevene presterer dårlig og får ødelagt enda mer av selvtilliten sin og føler at de ikke får til noe som helst» (Emma).

Bru et al. (2017b) viser til at å kunne konsentrere seg er noe elevene er avhengig av for å kunne lære i skolen. Dette vil da kunne bli et problem for de elevene som har psykiske utfordringer og som på grunn av dette kan slite med konsentrasjonen over tid. På en annen side nevnes det i rapporten “Naturen, friluftsliv og vår psykiske helse” (Miljøverndepartementet, 2008) at man gjennom friluftsliv kan klare å opprette og opprettholde konsentrasjon fordi friluftsliv vil virke stressdempende og føre til en indre ro. Dette betyr at elever som sliter med psykisk uhelse og har konsentrasjonsvansker, kan bedre sin konsentrasjon gjennom friluftsliv. Sett under ett vil dette kunne føre til et økt læringsutbytte ikke bare for elever med en psykisk uhelse, men for alle elever. Om man klarer å få denne effekten til alle elever vil dette kunne legge et godt grunnlag for at elevene skal kunne passe inn i et fungerende samfunn og demokrati ifølge Welstad (2017). På bakgrunn av dette er det viktig at vi tilrettelegger for alle elever og at skolen legger til rette slik at alle får styrket sin livsmestringskompetanse (Befring & Uthus, 2020).

6.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Når vi ser på hva informantene nevner om utfordringer og mulige årsaker til psykisk uhelse, er det flere som påpeker prestasjonspress i form av karakterer i skolen som en risikofaktor. En annen avgjørende faktor ifølge informantene er tilgangen til og bruk av sosiale medier hvor elevene bl.a. sammenligner seg med andre. Den tredje faktoren som blir tatt opp er problemer i hjemmet eller mangel på venner. Disse risikofaktorene kan føre til et konstant press for elevene hvor de får lite fritid og ro til å være seg selv. En av informantene nevner også mindre fysisk aktivitet og mer sammenligning med andre som en risikofaktor.

Ungdomstiden kan være turbulent og mange ungdommer kan være ekstra sårbare og sensitive for ulike påkjenninger, som kan komme i form av negativitet og at man er lett påvirkelig (Bru

et al., 2017b). Når vi ser på elevenes psykiske helse i et forebyggende perspektiv er det viktig at skolen, foreldre og lærere har en god forståelse av hva som kan være beskyttende for eleven og hva som kan sette eleven i risiko.

Om vi videre skal tro Bru et al. (2017b) så kan oppvekst i trygge rammer, forutsigbarhet og stimuli sammen med gode vekstvilkår til å kunne håndtere utfordringer, gjøre barn beskyttet og robuste nok til å takle psykiske utfordringer. Klassemiljø, venner og hjemmet er avgjørende oppvekstvilkår og vil avgjøre i stor grad hvordan barnets psykiske helse utvikler seg (Bru et al., 2017b).

Ifølge Befring og Moen (2017) kan risiko- og beskyttelsesfaktorer relateres til om elever i ungdomsskolen utvikler en psykisk uhelse eller en god psykisk helse. I tillegg mener Berg (2005) at risiko- og beskyttelsesfaktorer bidrar til økt eller redusert mulighet til å utvikle en psykisk uhelse.

For det første nevner Oddbjørn «vanskeligheter på hjemmebane» som en faktor som kan påvirke et barns psykisk helse. Hjemmet kan bli sett på som en risikofaktor, men også motsatt som en beskyttelsesfaktor. Når Oddbjørn nevner vanskeligheter på hjemmebane er hjemmet sett på som en risikofaktor. Dette støttes opp av Bru et al. (2017b) som beskriver det å vokse opp i et hjem med usikkerhet, vold og rusmisbruk vil kunne prege barnets utvikling i svært stor grad både kognitivt, emosjonelt og sosialt. Som sagt kan også hjemmet ses på som en beskyttelsesfaktor om det blir lagt til rette for gode, sikre og forutsigbare oppvekstvilkår. Dette betyr altså at om disse forholdene ligger til rette vil det kunne føre til at elevene får styrket sin selvtillit og kapasitet og igjen en større motstandsdyktighet mot psykisk uhelse (Helsedirektoratet, 2007).

Informantene gir også uttrykk for at positive og negative oppvekstforhold kan finne sted i skolen. Skolen utgjør nettopp en unik kontaktflate for barn og unge og i denne sammenheng kan skolen både fungere som en risiko og beskyttelse. I Opplæringsloven § 9A-4 (Kunnskapsdepartementet, 1998), fremkommer det tydelig at skolen har en aktivitetsplikt for å legge forhold til rette for et klassemiljø som fremmer helse, læring og trivsel. Det er også et lovfestet krav om nulltoleranse mot krenking og mobbing, og skolen er pålagt å gripe inn, undersøke og eventuelt sette inn tiltak ved behov (Kunnskapsdepartementet, 1998).

For det andre nevner 2 av informantene mangel på venner og mobbing som en mulig risikofaktor for å utvikle psykiske helseplager. Dette kan vi også støtte oss til hos Øverland og Bru (2017) som viser til at mobbing kan være en medvirkende årsak nettopp til at elever utvikler psykiske helseplager i skolen. Når vi i tillegg kan lese utfra elevundersøkelser om en økning i antall elever som i en eller annen form blir mobbet (Wendelborg, 2022), gir dette grunn til bekymring. Ifølge Folkehelse rapporten “Bedre føre var...” er det å bli utsatt for mobbing blant de mest fremtredende alvorlige risikofaktorene for ungdommers psykiske helse (Major et al., 2011 2012).

For det tredje, og som alle informantene er opptatte av, er at dagens elever opplever et stort press om å prestere i skolen.

«Jeg tror veldig mange elever opplever et press i skolen og føler på det å skulle prestere hele tiden» (Sigurd).

«Vi lever i et prestasjonssamfunn hvor vi skal være så flinke og prestere overalt. Spesielt i skolen er det mye prøver, karakterer og vurderinger» (Emma).

«Jeg tror nok dessverre skolen er med på å legge et stort press på elevene» (Andreas).

Oppsummert forteller dette meg at informantene opplever skolen som en arena som i for stor grad har fokus på prestasjoner og resultater hvor man graderer elevene etter en rekke satte læringsmål. Presset knyttet til å prestere utgjør en stor risikofaktor i forhold til å utvikle psykisk uhelse. I følge Skaalvik og Skaalvik (2017), må skolen tilrettelegge for et læringsmiljø hvor det er lov å feile og ha fokus på at det ikke er noe farlig å feile. Skolen må i større grad vektlegge læring med vekt på utvikling mer enn bare prestasjoner og resultater (Befring & Uthus, 2020).

6.3 Skolens rolle i arbeidet med å forebygge psykisk uhelse gjennom friluftsliv

Folkehelse rapporten «Bedre føre var» (Major et al., 2011) har fokus på å sette inn tiltak allerede før folk blir syke eller før skaden har skjedd (Berg, 2012). Ifølge Uthus (2017), er det på høy tid å finne ut av hvilke betingelser som må ligge til grunn for at elevene skal utvikle en god psykisk helse i skolen. Når vi vet at 15-20 % (Stoltenberg et al., 2014) av barn og unge

opplever psykisk uhelse understreker dette viktigheten av forebyggende tiltak for å minske disse tallene. Informantenes tanker og erfaringer knyttet til bruk av friluftsliv for å styrke den psykiske helsen, utgjør hovedfokus i denne studien og vil nå bli drøftet nedenfor.

6.3.1 Forebygging og tidlig innsats

Når det gjelder temaer som informantene vektlegger i sitt arbeid med forebygging og tidlig innsats har alle vært innom mestring, relasjoner, samarbeid, elevmedvirkning og meningsfulle oppgaver som viktige faktorer. I sine svar er informantene også innom ulike former og nivåer for forebygging og tidlig innsats uten at de bruker selve begrepene som blir beskrevet av Berg (2005) eller av Breilid & Lassen (2021). Det vil imidlertid være en stor forskjell i når tiltakene settes inn, og i skolesammenheng er et av de grunnleggende forebyggende tiltakene rettet mot å dyrke en god pedagogisk tilnærming for **alle** elever som for øvrig omtales som primærforebygging (Befring & Moen, 2017).

Andreas utviser en forståelse nettopp i denne tilnærmingen for **alle** elever. I flere av sine svar påpeker han betydningen av forebygging og tidlig innsats til å omhandle **alle** elever og ikke bare til de som har utfordringer eller som står i fare for å utvikle en psykisk uhelse. Andreas er tydelig på viktigheten av denne primærforebygging og uttaler bl.a.:

*«**Alle** elever trenger å få oppleve mestring».*

*«Rett og slett hvilke metoder jeg bruker i arbeidet mitt for å treffe **alle** elever».*

*«Jeg tror at det også er lettere å finne oppgaver som **alle** elever kan mestre i friluftsliv».*

*«Jeg har vært mye på tur med elever og sitter med et inntrykk av at dette er noe **alle** har godt av og at de fleste får til eller mestrer».*

Dette er i tråd med Befring og Moen (2017), og begrepet primærforebygging, samt begrepet universell som Breilid & Lassen (2021) bruker under tidlig innsats. Befring og Moen (2017), bruker begrepet primærforebygging når de snakker om tiltak som er rettet mot alle elever. Breilid & Lassen (2021) bruker derimot begrepet universell når det er snakk om tidlig innsats og å tilpasse undervisningen til alle elevenes behov og forutsetninger.

Videre er også Emma, Oddbjørn og Sigurd opptatt av å inkludere alle elevene, men det kommer ikke like ofte og tydelig frem som hos Andreas. Akkurat i denne sammenheng bruker bl.a. Oddbjørn et litt mer generelt utsagn som for eksempel “å gi elevene gode opplevelser”. Dette kan på en annen side tolkes som “alle”, men det er ikke like spesifisert og konkretisert som hos Andreas som imidlertid bruker begrepet alle flere ganger i sine svar.

Totalt sett kommer det til uttrykk at informantene er opptatt av en primærforebygging. Dette innebærer at skolen forebygger og setter inn generelle tiltak for alle barn og elever. I tillegg når vi vet at 15-20 % av dagens unge allerede har utviklet en psykisk uhelse eller står i fare for å utvikle dette, må skolen også forebygge på et sekundærnivå og på et tertiærnivå. På et sekundærnivå er det fokus på barn og unge som er i spesielle risikogrupper og på et tertiærnivå når arbeidet er direkte knyttet mot et barn/ elev eller gruppe hvor vansker allerede har oppstått (Befring & Moen, 2017).

Avslutningsvis kan vi si at forebygging handler om alt som forhindrer uønsket utvikling og samtidig styrker og dyrker det som er positivt. Forebygging kan derfor være med på å utvikle en større motstandsdyktighet, samt redusere risikofaktorer (Befring & Moen, 2017)

6.3.2 Mestring

For å forebygge psykisk uhelse eller å snu en uheldig utvikling er det å få oppleve mestring i skolehverdagen helt grunnleggende (Berg, 2005). Ifølge Berg (2005) er det å utvikle et godt selvbilde, utvikle egen kompetanse og ikke minst mestring, selve grunnpilaren i arbeidet med psykisk helse i skolen. Dette stemmer også godt overens med at en god psykisk helse handler om mer enn fravær av sykdom. Det handler nettopp om å mestre og håndtere hverdagen, til tross for at negative belastninger og livsopplevelser rammer oss (World Health Organization, 2014). På denne måten blir mestring å betrakte som et viktig aspekt i det forebyggende arbeidet, der læreren skal legge til rette for gode betingelser for utvikling av en god psykisk helse.

Mestring er også et av punktene informantene i denne studien trekker frem som viktige beskyttelsesfaktorer for å forebygge psykisk uhelse. For å oppleve mestring gjennom friluftsliv er det viktig å oppnå mestring både ferdighetsmessig og sosialt da elevene jobber mye sammen med hverandre (Løvoll, 2019). Informantenes refleksjoner sett i lys av tidligere

forskning vil forhåpentligvis gi oss svar på hvordan mestring gjennom friluftsliv vil bidra til å forebygge psykisk uhelse i skolen.

Når informantene planlegger for undervisning i friluftsliv vektlegger de alle at elevene skal oppleve en grad av mestring og mestringsfølelse. Informantene hevder at mestringsopplevelser er avgjørende for både elevens læring og egne tanker om seg selv. I tillegg tror Andreas at mestring kan gi en såpass stor glede at det kanskje kan overskygge at man har det litt vondt. Informantene hevder at mestring er av så stor betydning for elevers psykiske helse at det kan nesten betraktes som en forutsetning for å lykkes. Dette er også i tråd med tidligere forskning hvor mestring blir sett på som selve grunnpilaren i arbeidet med psykisk helse i skolen (Berg, 2005).

«Jeg tenker at når elevene får oppleve mestring så får de kjenne på en glede. Jeg tror denne gleden kan overskygge andre vanskelige følelser. Om jeg som lærer klare å legge til rette for mestring vil jeg samtidig kunne forebygge psykisk uhelse. Jeg tror at det også er lettere å finne oppgaver som alle elever kan meste i friluftsliv» (Andreas).

Når det gjelder hva som må til for å oppnå denne mestringen og få denne mestringsfølelsen gjennom friluftsliv er både Oddbjørn, Emma og Andreas rimelig samstemte i at det handler mye om bl.a. undervisningsmetodene de bruker. Emma sier:

«Som lærer må jeg tilrettelegge for alle elever i klassen slik at alle skal få oppleve denne mestringen. Noen trenger litt mer instruksjon mens igjen andre liker å undersøke å finne ut litt av ting på egenhånd».

Oddbjørn sier også noe av det samme:

«Noen ganger må jeg forklare, fortelle og vise alt vi skal gjøre for å sørge for at alle får til og mestrer. Noen elever trenger bare å bli fortalt hva de skal gjøre, mens andre må se hva jeg gjør. Mange liker også å gjøre alt på egenhånd ved å «prøve å feile»».

Dette forteller meg at informantene mener at tilpasset opplæring er med på å gi elevene en mestringsfølelse. I Opplæringsloven § 1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998), er denne retten

til tilpasset og jevnbyrdig opplæring, et grunnleggende prinsipp, og omfavner alle elever uansett forutsetninger.

Sigurd derimot, mener at den tilpassende opplæringen i tillegg må ta utgangspunkt i elevenes sterke sider. Ved å gjøre dette hevdes det at det vil bli lettere å tilrettelegge undervisningen slik at elevene nettopp skal få mestringserfaringer.

Alle informantene mener at skolen må finne arenaer hvor elever kan få det til på, slik at elevene vil få mulighet til å oppleve mestring. I denne sammenheng er friluftsliv arenaen som blir trukket frem. Ved å ta utgangspunkt i elevens sterke sider i en arena som de liker og mestrer, vil forhåpentligvis mestringserfaringen elevene opplever i friluftsliv smitte over på andre situasjoner. Om vi trekker paralleller til begrepene resiliens og salutogenese (Berg, 2005) vil det nettopp være av verdi å ta utgangspunkt i elevenes allerede eksisterende kunnskap og sterke sider, for så å oppnå mestring som forhåpentligvis vil smitte over på andre momenter i livet.

På en annen side om vi går tilbake til utsagnene som gjelder “instruksjon” og “undersøke å finne ut litt av ting på egenhånd” kan vi trekke paralleller til ulike metoder som kan benyttes i innlæring av friluftsliv (Lund & Henriksen, 2019). Når Emma snakker om instruksjon kan vi trekke paralleller til instruksjonslæren som har vært den mest tradisjonelle metoden for å lære ferdigheter i friluftsliv (Thomas, 2007). Denne metoden blir ofte brukt når elever skal lære noe raskt eller effektivt. På en annen side kan også metoden benyttes når andre ferdigheter skal innlæres. Ved å gi elever en trinn- for trinn- liste vil denne metoden kunne fungere som en «bruksanvisning» og gi elever som trenger forutsigbarhet og struktur en mestringserfaring ved å klare å følge denne «bruksanvisningen».

Derimot vil denne metoden sannsynligvis ikke alltid gi nok motivasjon for elever som er litt mer nysgjerrige, utforskende og som har andre behov. Oddbjørn mener noen vil ha større utbytte av å “prøve å feile litt” og heller lære via «learning by doing», som er et begrep hentet fra filosofien til John Dewey. Friluftslivpedagogikken er nettopp fundamentert på John Dewey's «learning by doing» filosofien og bygger på interaksjonen mellom teori og praksis (Jordet, 2010). Dewey mente at det var viktig at elever forsto hva, hvorfor og hvordan de lærte gjennom handlinger, og at teori og praksis vil gi den komplette læringsopplevelse (Jordet, 2010).

Oddbjørn sier følgende:

«Elevene må få oppgaver som de kan klare å løse og som de kan se en nytteverdi i. Altså rett og slett at de får oppgaver som gir mening og at de lærer noe som de har brukt for» (Oddbjørn).

Ettersom Oddbjørn hevder dette i sammenheng med «learning by doing» svaret, er det nærliggende å knytte dette til Dewey's hva, hvorfor og hvordan hvor praksis og teori gir en fullstendig læringsopplevelse. Med andre ord for å lære er det av verdi å se mening og nytteverdi hvor praksis og teori går «hånd i hånd».

I tillegg til å bruke metoder som instruksjonslæring som Emma har erfaringer med, har også Oddbjørn gode erfaringer med modellering som ifølge Bandura (1977) handler om å lære ved å se på andre. Ved å se og observere kan dette gi nyttig informasjon og inspirasjon for å innlæring av ferdigheter (Ronglan, 2008). Oddbjørn benytter dette i sitt arbeid for å trygge elevene spesielt når det er snakk om innlæring av nye ferdigheter. Når elevene har blitt mer trygge og erfarne er det ifølge Oddbjørn ofte ikke nødvendig med denne modellering lenger, noe som for øvrig vi også kan finne støtte i hos Magnussen (2010). Etterligning av andre oppleves ikke som like viktig for videre utvikling når man selv har fått og opplever kompetanse i ferdighetene (Magnussen, 2010). Dette finner vi også støtte i hos Bandura (1997), i forhold til «mestringsforventning». Når elever har erfart at de mestrer vil dette bidra til at elevene får en “mestringstro”, noe som er tett knyttet opp til vår selvoppfatning (Bandura, 1997). Av den grunn kan vi tro at mestringsforventning og mestringstro vil være med på å forebygge psykisk uhelse i skolen.

Også Berg (2005) sier det er svært viktig å bygge opp om denne mestringstroen og han mener at mestringstro vil fungere som en beskyttelsesfaktor.

Friluftsliv har en dokumentert helseeffekt og en positiv innvirkning på læringsresultater i skolen (Miljøverndepartementet, 2008). Gjennom kontakt med naturen og friluftsliv vil elevene bl.a. kunne bedre sin mestringsevne som viser seg å være en grunnleggende faktor i arbeidet med psykisk helse. (Kunnskapsdepartementet, 2016d). Imidlertid vet vi likevel at mange elever mangler interesse, forståelse og ikke minst det å se nytteverdien i alle de teoretiske fag i skolen. Av den grunn kan vi konkludere med at dette utgjør risikofaktorer som

en lærer må være klar over og ta på alvor i sitt arbeide med å forebygge psykisk uhelse. Om disse risikofaktorene får “gro” vil det antas at elevene vil oppleve en følelse av nederlag, tilkortkommenhet og manglende mestringsfølelse. Oppsummert kan vi si at undervisning med ulike metoder gjennom friluftsliv vil kunne åpne opp for en personlig og sosialutvikling hvor mestring og samarbeid vil kunne stå i fokus (Løvoll, 2019).

6.3.3 Undervisning og læring

Når det gjelder undervisning og læring vet vi at det finnes flere ulike måter å lære på. Noen lærer best gjennom å lytte, se og andre lærer best gjennom å bruke kroppen (Kilskar, 2017). Selv om det finnes mange ulike forhold som påvirker læringa, danner likevel sansene grunnlaget for tre ulike læringsstiler. Vi har tidligere i drøftingen vært innom kinestetisk læring som foregår gjennom å gjennomføre aktiviteter fysisk hvor «learning by doing»-prinsippet ble presentert (Tordsson, 2006).

Med tanke på at forskning viser at naturen virker beroligende på hele sansesystemet vårt, samtidig som naturen aktiverer alle sanser, vil dermed undervisning i friluft kunne være med å skape læring og mestring. (Miljøverndepartementet, 2008). Å oppleve læring og mestring i naturen vil derfor være et viktig forebyggende aspekt i arbeidet mot psykisk uhelse. For at elever skal få best mulig læring må de få muligheten til å opprettholde konsentrasjonen over tid (Miljøverndepartementet, 2008).

For å få nødvendig konsentrasjon over tid, kan den indre roen man får gjennom friluftsliv virke stressdempende i tillegg til at man blir mindre sliten, mer konsentrert og mottagelig for læring (Miljøverndepartementet, 2008).

Et utsagn som er nært knyttet til «konsentrasjon over tid» kommer fra Emma hvor hun sier:

«I friluftsliv får elevene lære i sitt eget tempo uten mas og krav».

Vi ser her at både «konsentrasjon over tid og i sitt eget tempo» er knyttet til tidsbegrepet og en viktig faktor for læring og mestring. Dette nevner også Sigurd som en viktig faktor i arbeidet med psykisk helse hvor han hevder:

«Jeg tror mange er demotiverte i klasserommet fordi de vet at de ikke har god nok tid til å fullføre. Når vi er på tur så får man god tid til å fullføre og dette skaper glede og motivasjon for elevene». Med andre ord ser vi at det er en klar sammenheng mellom tidligere forskning og informantenes erfaringer og opplevelser i forhold til verdien av å ha god tid. Dette betyr at god tid en viktig faktor for å etablere konsentrasjon som igjen kan være avgjørende for læring, mestring og forebygging av psykisk uhelse.

Ifølge Oddbjørn kan flere elever nettopp ha utfordringer med konsentrasjonen. Han viser til at mange sliter med å konsentrere seg når de må sitte i ro og lære noe som de kanskje ikke helt ser meningen med. Vi ser her at det å «sitte i ro» blir trukket frem som en faktor som trolig blir brukt mye i organiseringen av undervisning. Imidlertid når vi vet at hele 37 % lærer best gjennom kinestetisklæring som bevegelse, berøring og eksperimentering (Kilskar, 2017) forteller dette meg at vi må endre kurs bort fra det «å sitte i ro» og komme oss ut av klasserommet. Når vi i tillegg vet at 25 % gruer seg til å gå på skolen hver dag og hele 75 % av elevene kjeder seg (NTB, 2022), gir dette tydelige signaler på at innhold og organisering av skolehverdagen bør justeres.

6.3.4 Samarbeid og relasjoner mellom lærer og elev

I skolens arbeid med å forebygge psykisk uhelse og snu en begynnende psykisk uhelse, er relasjoner mellom lærer og elev svært viktig. Det finnes ulike måter for en lærer og elev og få etablert gode relasjoner på, og noen av disse har blitt belyst under teoridelen. Flere av lærerne nevner under intervjuene at de kan oppleve å ha noen utfordringer med å opprette gode relasjoner i klasserommet, men påpeker likevel at det er svært viktig å jobbe med disse relasjonene. Flere av informantene nevner også at friluftsliv kan være en «åpner» for noen elever som kanskje har noen vanskeligheter med å «åpne» seg til vanlig.

Informantenes relasjoner til elevene, virker å være en stor motivasjon i deres arbeidshverdag, og alle synes å være klar over sin rolle i forhold til å bygge gode relasjoner med elevene. Dette presiserer bl.a. Drugeli (2012) som lærerens ansvar dog selv om dette kan være utfordrende. Oddbjørn hevder at relasjoner kan fungere både som risiko- og beskyttelsesfaktor der for eksempel positive relasjoner til læreren kan påvirke elevenes selvbilde og positive følelser. Det tyder på at informantene har en tydelig bevissthet rundt sitt arbeid med relasjoner

og det er derfor grunn til å tro at de setter relasjonsbyggingen høyt og tar dette på alvor i sin arbeidshverdag. På en annen side fremkommer det få konkrete eksempler fra praksisfeltet som utøves nettopp for å bygge disse relasjoner. Det fremkommer verken i form av gitte eksempler som blick, smil, blunk osv. Informantene hevder det viktig å se alle, men ikke noe om «hvordan» de ser alle.

Andreas nevner at relasjoner er “alfa-omega” og at det er utrolig viktig for eleven å føle seg sett og forstått av læreren. Han hevder dette er svært viktig for at elevene skal få følelsen av trygghet som kan være med på å bidra til å forebygge psykisk uhelse. Disse meningene får støtte av Drugeli (2012) som viser en klar og tydelig koherens mellom nivået på elev-lære relasjon og psykisk helse, og spesielt for de som sliter med psykisk uhelse. Drugeli (2012) viser også til forskning som bekrefter at lærer – elev relasjon har påvirkning på motivasjon, trivsel og læring og med dette kan vi anta at relasjonene vil ha en bevist effekt på elevens psykiske helse.

(Hattie, 2009) viser til pedagogisk forskning hvor lærer og elev relasjonen er den viktigste faktoren for læring. I tillegg mener Eriksen & Lyng (2018) at relasjonen er svært viktig for et godt og inkluderende psykososialt klassemiljø. Oddbjørn hevder at relasjonen er helt grunnleggende for å kunne «passe på» elevene og trekker frem viktigheten av å vise at man «bryr seg om» og ønsker elevenes beste. Sigurd er også veldig klar på viktigheten av å ha en god relasjon til elevene. Han hevder det er helt grunnleggende at man som lærer kjenner elevene godt slik at man kan legge merke til om ting ikke er som normalt og om en eventuell adferdsendring kan fortelle oss noe. Sigurd hevder dette er viktig slik at man kan ta initiativ til samtaler i en tidlig fase for å forebygge psykisk uhelse. Dette stemmer godt overens med hva Breilid & Lassen (2021) skriver om for å bygge tillit gjennom samtaler både med elever og foreldre som et universelt forebyggende tiltak. Dette kan forebygge og eventuelt avdekke mulige psykiske utfordringer. Relasjoner er stadig i bevegelse og det er viktig at lærer arbeider konstant for å opprettholde en god relasjon med elevene (Breilid & Lassen, 2021).

Alle informantene forteller om deres opplevelser av å bygge og holde på relasjoner med elevene på friluftslivstur. Emma trekker blant annet frem samtaler rundt bålet og turer til og fra leirplass som nyttige situasjoner for å danne gode relasjoner. Andreas nevner i tillegg at man har mer tid til samtaler og løse oppgaver på friluftslivstur som er viktige faktorer for relasjonsbygging. Informantenes opplevelser av friluftsliv og relasjoner stemmer godt overens

med Jordet (2007) sin forskning på bruk av friluftsliv i skolen. I sin forskning om friluftsliv i skolen fant han ut at det oppstår mye bedre relasjoner mellom elever og lærere på tur enn i klasserommet. Forskningen viser også at lærer og elever har det hyggeligere på tur som igjen fører til mindre kjefting og konflikter. Med disse gode relasjonene som oppstår på tur føler også Oddbjørn at det er lettere å gjøre elevene trygge på sine oppgaver. Om elever får være med på aktiviteter som de føler seg akseptert i vil de også få styrket sin psykiske helse ifølge Befring og Uthus (2020).

Øverland & Bru (2017) mener også at det å føle seg trygg fører til et større læringspotensial i skolen, og det å ha en god relasjon til sin lærer er avgjørende for å føle seg trygg. Øverland og Bru (2017) viser til tre sentrale faktorer som er relevant når man skal bygge relasjoner mellom lærer og elev. Det første handler om å kjenne sine elever og vite noe om deres interesser, utfordringer, læringspotensial og sosiale- og emosjonelle ressurser. Om lærer klarer å vise interesse og bli kjent med sine elever, vil en bedre relasjon oppstå. Sigurd nevner også at det å bli kjent med elevene sine er svært viktig for å forebygge psykisk uhelse.

For det andre er det viktig at lærer viser trivsel ved å være sammen med elevene sine og ved å vise interesse og trivsel vil elevene kunne føle seg sett og akseptert. Dette vil føre til trygghet, og en slik relasjon vil kunne styrke den psykiske helse (Bru et al., 2017b). Om vi ser på et av svarene til Oddbjørn, så nevner han også at det er viktig at elevene opplever at lærer trives i deres nærvær og vil elevenes beste. Han nevner også at dette ikke alltid er så lett, men at «smalltalk» kan være veldig effektivt og lettere å få til på en arena som friluftsliv.

For det tredje handler det om å være sensitiv og oppmerksom ovenfor eleven og de signaler som sendes ut. Om en lærer lykkes i dette arbeidet vil det også være enklere å avdekke et eventuelt behov for støtte hos eleven. Elever som har utfordringer med sin psykiske helse kan ofte prøve å unngå situasjoner som krever litt eller som utfordrer, noe som igjen kan medføre at de ofte kan gå glipp av læring og mestring. Å gi en støtte slik at disse elevene også prøver, kan være utslagsgivende (Bru et al., 2017b). Sigurd nevner viktigheten av å kjenne elevene slik at det er mulig å tilrettelegge for mestring. Han hevder at jo bedre man kjenner elevene, jo lettere vil det være å fange opp ulike signaler og tegn om man som lærer skal iverksette tiltak eller endre metoder.

For å oppsummere er det tydelig at informantene er klar over sin rolle i relasjonsarbeidet for å forebygge psykisk uhelse i skolen. Viktigheten av å bli sett, forstått og få en følelse av at noen bryr seg er helt avgjørende for å få ut sitt læringspotensial (Bru et al., 2017b). Informantene opplever også at det å bygge og holde på gode relasjoner er enklere å få til gjennom friluftsliv som læringsarena i tillegg til at de mener det er mye «hyggeligere» på tur. Det er dessuten mindre kjefting på tur, bedre tid til hver enkelt elev, samtidig som det er lettere å få til en “smalltalk” og igjen bli godt kjent med elevene. Elevene på sin side vil få en opplevelse av å bli sett, akseptert noe som gir elevene større trygghet i å utfordre seg i skolearbeidet (Bru et al., 2017b). Dette betyr at å bli godt kjent med elevene er helt avgjørende for å kunne tilrettelegge for optimale lærings situasjoner og metoder hvor mestring og et godt psykososialt miljø finner sted.

6.3.5 Samarbeid og relasjoner mellom elever

Det å ha gode relasjoner og et godt klassemiljø vil være med på å styrke elevenes selvfølelse. Ved å ha et godt klassemiljø vil dette igjen kunne føre til at elevene får større tro på seg selv, evnen til å takle utfordringer blir større og elevene kan i større grad tørre å stå i faglige diskusjoner og dialoger. For å få disse gode relasjonene mellom elevene i en klasse er det helt sentralt at lærer tilrettelegger for et læringsmiljø der elevene bryr seg om hverandre (Bru et al., 2017b). Som tidligere nevnt i drøftingen hevder alle informantene at gode relasjoner er en av de fremste beskyttelsesfaktorene for å fremme en god psykisk helse, og Emma sier følgende:

«Gode relasjoner mellom elever er kjempeviktig. Det å føle at noen støtter deg og at du er en del av noe er så viktig» (Emma).

Alle informantene ser på det som en av sine fremste oppgaver å legge til rette for et godt samspill mellom elev- elev og hevder også at det er lettere å få til dette samspillet og gode relasjoner i friluftsliv. Ifølge Oddbjørn er elevene mer “avhengige” av hverandre i friluftsliv da elevene samarbeider mer om oppgaver som for eksempel bål, mat, telt osv. Han mener nettopp derfor dette er en fin arena for å bygge relasjoner. Skolen skal ikke bare legge til rette for god faglig utvikling, men også sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 1998). Skal vi tro Bru et al. (2017b), er det å legge til rette for godt sosialt samspill en av lærerens viktigste oppgaver. Ved å tilrettelegge for positive sosiale samspill elevene imellom, kan dette være

med på å forebygge mobbing som nettopp utgjør en av de største risikofaktorene for elevens psykiske helse (Helsedirektoratet, 2007).

Nettopp mobbing er det ellers bare Sigurd som nevner noe om i denne sammenheng. Ettersom mobbing har fått så stor plass i Opplæringsloven § 9A-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) er det litt overraskende at ikke flere av informantene vektlegger mobbing noe mer i denne studien. En mulig årsak kan selvfølgelig være knyttet til måten spørsmål er formulert i intervjuguiden og hvor informantene først og fremst har fokus på hva som er viktig mer enn hva som kan bli en konsekvens. At det ikke forekommer mobbing i det hele tatt på disse skoler er vanskelig å tro da det fra sist elevundersøkelse utført av Udir viser at hele 5,8 % av elever i skolen blir mobbet (Wendelborg, 2022). Sigurd sier: *«Om vi får til gode relasjoner mellom elevene så er dette også med på å forebygge for eksempel mobbing»*.

Konsekvenser av mobbing kan være omfattende og kan føre med seg fysisk følelsesmessig og sosialt stress, skolevegring i tillegg til at det kan gå utover elevenes faglige utvikling som igjen kan føre til dårlige karakterer og en mørkere fremtid (Idsøe & Idsøe, 2017). Ifølge Øverland og Bru (2017), kan mobbing være en medvirkende årsak til at elever utvikler psykiske helseplager, også for elever som ikke har følt på slike plager og lidelser tidligere.

Oddbjørn har tidligere hevdet at elevene er mer avhengig av hverandre i friluftsliv. Dette får han støtte hos både fra Sigurd og Andreas som begge er tydelige på at man i friluftsliv er avhengige av alle sitt bidrag og ved å gi og ta imot omsorg til hverandre mener Sigurd at elevene øver seg på å bli gode mennesker.

Dette betyr at det «tette» samarbeidet elevene må ha i friluftsliv kan bidra til at elevene lærer å vise omsorg, de lærer å se, lytte til hverandre og se hva andre får til. Oppsummert vil denne styrkingen forhåpentligvis øke elevens selvfølelse slik at det vil kunne bidra til større mestring og evne til å kunne takle utfordringer de møter på i hverdagen (Bru et al., 2017b) og igjen forebygge psykisk uhelse.

6.3.6 Elevmedvirkning

Alle informantene gir inntrykk av at det er viktig for elevene å medvirke og bidra med noe av innholdet som skal prege skolehverdag. Det kan derimot ofte bli et dilemma å finne en god

balanse mellom elevmedvirkning og lærerstyrt undervisning. Ifølge Porter (2014) handler det om å kunne klare å sette grenser for elevene, men samtidig ha varme relasjoner. Informantene nevner at om elevene får være med på å medvirke, så vil kanskje skolehverdagen også føles mer meningsfull. Følelsen av at skolehverdagen blir mer meningsfull ved elevmedvirkning støttes av Eikås (2021), hvor det fremkommer at skolehverdagen som gir mer mening oftere fører til mestring. Mestringsfølelsen viser seg også å være større i klasser hvor elevene får lov til å ta beslutninger i felleskap (Ryan & Deci, 2017).

Oddbjørn sier at det er viktig at elevene får følelsen av at de er med og bestemmer noe slik at elevene blir sett og hørt. For at elever skal få følelsen av å bestemme og ha kontroll over eget liv sier Porter (2014) at det er viktig med forutsigbarhet. Det er også viktig at læreren lytter til elevene og at elevene får en reell innflytelse over hva som blir bestemt. Om man som lærer klarer å møte den enkeltes elev behov, vil elevmedvirkningen kunne føre til økt selvtillit, tro på egen mestring og økte ferdigheter hos eleven.

Lund & Henriksen (2019) mener at friluftslivspedagogikken har flere måter å lære inn ferdigheter på ved innslag av elevmedvirkning. En av disse metodene instruksjonslæren, kan brukes fordi den er effektiv og presis og elever kan være med på å bestemme innholdet og hvilken metode som skal bli brukt. I Friluftsliv vil det være flere løsninger på en oppgave enn hva det er i klasserommet, og elevene kan selv få bestemme hvordan de vil løse oppgaven.

Informantenes tanker og meninger stemmer også godt overens med hva Berg (2005) sier om elevmedvirkning. Berg peker på at det å lytte til elevens stemme og meninger kan være med på å avgjøre om det blir et godt psykososialt miljø i en klasse. Berg (2005) mener også at elevmedvirkning vil bidra til elevens sosiale kompetanse, som også kan bli en god beskyttelsesfaktor med tanke på psykisk helse. Både informantene og Berg (2005) ser som sagt på elevmedvirkning som en viktig del av det forebyggende psykiske helsearbeidet.

Vi kan også se til Opplæringsloven §9A – 5 at elevmedvirkning nevnes som en del av det psykososiale arbeidet. Her står det at elever skal være med på å planlegge og gjennomføre undervisning systematisk for å fremme helse, læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Andreas nevner at det er viktig at elevene skal få gjøre noe som de synes er gøy og gir mening i skolehverdagen. Dette støttes av Brenna (NTB, 2022) som også mener at skolen må bli mer

praktisk, variert og skje utenfor klasserommet. Dette passer godt inn med bruken av friluftsliv og elevmedvirkning for å løse oppgaver på ulike måter. En praktisk tilnærming i undervisningen vil også gi en mye mer meningsbasert læring for elevene.

6.3.7 Samtaler

Informantene har alle hatt samtaler i en eller annen form med elevene sine, dette har de uansett om skolen har et stort fokus på det eller ikke. Noen samtaler er det lagt et krav om at man skal ha i form av utviklingssamtaler, mens andre samtaler kan være mer spontane og på eget initiativ. Andreas nevner samtaler som klassesamtaler, gruppesamtaler og planlagte samtaler på den ene siden, mens Emma nevner at hun også må ta seg tid til å gjennomføre spontane samtaler fordi det er et stort behov for det. Alle informantene mener det er viktig med de ulike formene for samtaler nettopp for å opprettholde en god relasjon med elevene. På en annen side er det vanskelig å få til når det ikke er satt av nok tid ved siden av all undervisningen. Emma nevner at det er problematisk, men likevel helt nødvendig å ta flere samtaler til tross for at hun egentlig ikke har tid. Dette går da imidlertid utover noe annet arbeid eller fritid.

Bjørndal (2017) nevner at det kan være lurt av lærere å bruke allerede satte og faste situasjoner for å gjennomføre samtaler nettopp på for å spare tid. Her kan man for øvrig bruke elevsamtaler, konferansetimer og utviklingssamtaler. Ettersom lærer er pålagt å følge med på eleven og elevens utvikling (Bjørndal, 2017), er samtaler for øvrig en fin måte å følge opp på for å forebygge psykisk uhelse. På en annen side krever dette at lærer ha nok tid. Emma, som hovedsakelig underviser i kroppsøving, syntes dette kan være problematisk. Først og fremst på grunn av dårlig tid og for det andre så mister man fort oversikten over resten av klassen. For det tredje blir det ofte veldig fort synlig hvem som blir med ut på disse samtalene.

Både Oddbjørn og Sigurd har gode erfaringer og opplevelser fra sine arbeidsplasser hvor flere lærere gjennomfører samtaler ute og bort fra klasserommet. Det fortelles om en mer ro, i tillegg til at samtalen blir litt mer “ufarliggjort” på en gåtur eller rundt bålet. I tillegg blir det ikke så synlig ovenfor alle de andre elevene når det blir tatt i naturlige situasjonene som allerede finnes, noe også Bjørndal (2017) påpeker.

6.3.8 utfordringer i skolen

Når det gjelder utfordringer i skolen kan vi ut ifra resultatdelen se at alle lærerne har møtt på situasjoner hvor det har vært krevende i arbeidet med å forebygg psykisk uhelse. Det kan være elever som ikke møter opp til timen, mangel på tid og ressurser, lite kjennskap og kunnskap om hver enkelt elev, samt at noen elever strever og ikke får til ulike oppgaver når de får mye oppmerksomhet rettet mot seg.

Det å være lærer har blitt en langt mer omfattende oppgave enn å bare skulle formidle kunnskap videre til sine elever. Dette ser vi i den nye Lærerplanen (2020a) som har et stort fokus på bl.a. folkehelse og livsmestring. Til tross for dette hevder Klomsten (2017) at det finnes mange lærere som ikke har nok kunnskap og erfaring med dette temaet, verken gjennom utdannelsen eller arbeidshverdagen. Her får vi altså noe av forklaringen på hvorfor informantene kan føle at det er krevende å undervise elever med psykisk uhelse. Lærerne har kanskje rett og slett for lite teoretisk og praktisk grunnlag for dette, dog selv om den nye lærerplanen legger føringer nettopp for slike arbeidsoppgaver.

For det første nevner flere av informantene at mangel på tid er med på å gjøre det vanskelig å kunne ta vare på og legge til rette for å gi en god undervisning til alle elevene i klassen. Oddbjørn nevner at han ikke har tid utenfor undervisningen til å ta samtaler og bli kjent med elevene og Sigurd nevner at elever med psykiske utfordringer ofte ikke møter opp til timene.

«Da forsvinner de ofte ut av timen uten noe beskjed og velger å ikke møte opp neste gang heller» (Sigurd).

«Det kan være vanskelig å bli kjent med disse elevene siden jeg har veldig mange klasser og disse elevene dukker opp sjeldnere enn andre til timen. Jeg føler ofte at jeg ikke får gjort nok for disse elevene siden jeg ikke har tid til å ta gode samtaler med de utenfor undervisningen» (Oddbjørn).

Berg (2005) nevner at tidsnød og i tillegg mangel på ressurser gjør at lærere og andre pedagoger ofte opplever et dilemma i jobben sin. Berg trekker også frem at arbeidet med psykisk uhelse ofte skaper flere arbeidsoppgaver og tilrettelegginger som lærere er nødt til å bruke tid på. Når vi ser at det kan være så mange som 20% av elevene i en klasse som sliter

med psykisk uhelse, kan man forstå informantenes følelse av å ikke strekke til (Stoltenberg et al., 2014). I tillegg kommer det også frem fra Drugeli (2012) at skolen og de ansatte i større grad får veiledning på dette temaet digitalt og at dette er med på å gjøre arbeidet enda mer utfordrende.

For det andre opplever informantene at elever med psykiske utfordringer i tillegg møter sjeldnere opp til undervisningen, som igjen medfører mindre tid til de elevene som trenger det mest.

For det tredje nevner også Andreas at det kan være utfordrende med foreldre som ikke bidrar til å samarbeide slik at eleven får gjennomført planlagte turer. Han påpeker videre at dette kan resultere i at mestringsfølelsen uteblir. For øvrig kan det tenkes at dette er foreldre som selv sliter med psykiske utfordringer. Barn av foreldre med psykiske utfordringer er ifølge Befring og Moen (2017) i en risikogruppe, og står spesielt i fare for å utvikle en egen psykisk uhelse. Altså vil det være ekstra viktig at elevene i denne gruppa får muligheten til å møte utfordringene, dog selv om foreldrene ikke bidrar til dette.

«Jeg har opplevd flere ganger at selv om vi oppmuntrer og prøver å få eleven til å bli med på tur, så er ofte foreldrene med på å trykke på bremsene slik at eleven ikke får muligheten til å prøve seg på tur og mestre dette» (Andreas).

For å oppsummere ser vi at det er flere sentrale faktorer som resulterer i at arbeidet med utsatte elever er krevende. Mangel på tid, ressurser og erfaring er noe av det som går igjen i de ulike intervjuene som en forklaring. Klomsten (2017) problematiserer at mange lærere har mangel på både kunnskap og erfaring rundt temaet, hvorpå han fremhever at verken utdanningsløpet eller erfaring i arbeidshverdagen ofte ikke er tilstrekkelig. Videre ser vi at foreldre av barn med psykisk uhelse også virker å være en del av problematikken, skal vi tro informanten Andreas rett.

7.0 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet i masteroppgaven vil en oppsummering av arbeidet og tanker omkring veien videre bli presentert. Formålet med masteroppgaven har vært å bidra til økt kunnskap og forståelse rundt temaet psykisk helse og friluftsliv. Kunnskapen og forståelsen har vært knyttet til hvordan aktiv bruk av friluftsliv som læringsarena kan styrke den psykiske

helsen samt snu elevers begynnende psykiske uhelse i ungdomsskolen. Gjennom kvalitativ tilnærming har studien hatt et blikk på hvilke kvaliteter friluftsliv innehar, samt hvordan lærere kan arbeide for å legge til rette for å forebygge og støtte opp om en positiv utvikling av elevers psykiske helse. Informantene har gitt nyttige og rike beskrivelser for å belyse studiens problemstilling og empirien fra de 4 kvalitative intervjuene har blitt sett i lys av tidligere teori og forskning. Studiens funn kan neppe generaliseres grunnet utvalgsstørrelsen, men forhåpentligvis likevel bidra til økt oppmerksomhet og kunnskap om feltet friluftsliv og psykisk helse.

Både informantene og litteraturen utpeker skolen til å være en avgjørende arena for å forebygge psykisk uhelse i skolen (Berg, 2005 Helsedirektoratet, 2017). Sentrale funn knyttet til mestring, relasjoner, samarbeid elevmedvirkning og meningsfulle oppgaver blir trukket frem som avgjørende beskyttelsesfaktorer som må dyrkes for å forebygge psykisk uhelse i skolen.

Skal vi tro informantene rett, er det nettopp gjennom friluftsliv en stor mulighet for å oppnå mestring, gode relasjoner, samarbeid, elevmedvirkning og ikke minst oppleve en mening i skolehverdagen. Dette vil igjen være med på å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø og forebygge psykisk uhelse i skolen (Miljøverndepartementet, 2008). Både litteraturen og informantene beskriver friluftsliv som å ha en stor og positiv helseeffekt som må benyttes oftere. Ja, det påpekes som så viktig at vår kunnskapsminister, Tonje Brenna sier: «*Kom dere ut av klasserommet!*» (NTB, 2022).

Friluftsliv har en positiv helseeffekt for bl.a. avslapning, redusert stress, mangfoldig bruk av sanser, natur lys og frisk luft (Miljøverndepartementet, 2008) Dette kan igjen ha en positiv innvirkning på læringsresultatene i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Mange elever mangler interesse, forståelse og ser ikke nytteverdien i alle teoretiske fag i skolen. Samtidig opplever mange å føle på nederlag og tilkortkommenhet og manglende mestringsfølelse. Ved undervisning i friluftsliv kan skolen legge opp til en mer praktisk tilnærming til faget slik at faget blir mer forståelig og mestringer finner sted. I friluftsliv finnes det ikke alltid bare en løsning og et gitt svar, og friluftsliv vil kunne åpne opp for en personlig og sosialutvikling hvor mestring og samarbeid vil stå i fokus (Løvoll, 2019). Informantene hevder dermed at friluftsliv vil kunne stå i en kontrast til det øvrige prestasjonspresset og karakterjaget som for øvrig mange av dagens unge erfarer og opplever i dagens skole.

Når det kommer til hvordan man som lærer kan forebygge psykisk uhelse ved bruk av friluftsliv som arena, viser studien til flere verdifulle og viktige faktorer i det forebyggende arbeidet. Helt sentralt, ifølge informantene, står verdien av å kjenne på mestringsfølelse, ha gode relasjoner med lærer og medelever, elevmedvirkning og se mening og nytteverdi i skoleoppgavene. Flere av disse tankene, erfaringene og refleksjonene står i likhet med studiens teoretiske grunnlag og kan derfor sies å være viktige faktorer i arbeidet med å forebygge psykisk uhelse i skolen. Når det kommer til konkrete tiltak vises til flere eksempler. Mestringsopplevelser blir gitt gjennom tilpasset opplæring ved å for eksempel benytte ulike former for undervisning i friluftsliv. Her belyses eksempler på hvordan informantene tilrettelegger gjennom både oppdagende læring, instruksjonslæring og gjennom modelleringen i friluftsliv (Lund & Henriksen, 2019). Det vises også til å ta utgangspunkt i elevenes sterke sider og bygge på noe av det elevene allerede mestrer.

Gode relasjoner, etableres og utvikles, ifølge informantene ved at lærer ser den enkelte elev, viser oppriktig interesse og tar seg god tid til å være sammen. Konkrete eksempler som informantene trekker frem i tilknytning til friluftsliv går på samtaler og relasjoner rundt bålet, småpratene til og fra leirplassen og ikke minst det å ha god tid å ha mulighet til å vise, forklare og følge opp aktiviteter.

Det å få være med å medvirke og bestemme hvordan ulike oppgaver kan løses ble også hos informantene hevdet å ha stor nytteverdi. Tidligere forskning viser til verdien av å lytte til elevens stemme og ifølge Berg (2005), kan dette være med på å avgjøre om det blir et godt psykososialt miljø i klassen. Berg (2005), mener også elevmedvirkning vil bidra til elevenes utvikling av sosiale kompetanse som også kan bli en god beskyttelsesfaktor i arbeidet for å forebygge psykisk uhelse. Det å være med å medvirke er også nedfelt i Opplæringsloven § 9A-5 hvor det står at elevene skal være med å planlegge og gjennomføre undervisning for å fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Et siste punkt som informantene vektlegger i stor grad er å se mening og nytteverdi i det elevene skal lære i skolen. Informantene er opptatt av å gi elevene oppgaver med mening, i tillegg til at oppgaver i stor grad bør ha en praktisk tilnærming. Magne hevder at skolen i dag er blitt for teoretisk og passer dårlig for de elevene som lærer best gjennom å være i aktivitet og som lærer gjennom å "gjøre". Vi vet at mange elever lærer best gjennom praktiske

oppgaver hvor de tar i bruk ulike sanser. Her er friluftsliv som arena meget godt egnet hvor nettopp denne mangfoldige bruken av sanser benyttes (Miljøverndepartementet, 2008).

7.1 Videre forskning og veien videre.

I denne masteroppgaven har jeg jobbet selvstendig og har ved flere anledninger underveis og nå i etterkant savnet noen medstudenter å skrive og drøfte sammen med. Å reflektere sammen med noen som er like interessert og nysgjerrig gjennom hele skriveprosessen ville vært nyttig og lærerikt. På en annen side har jeg måtte stå på egne bein og mye læring har funnet sted. Jeg har lært mye om psykisk helse, friluftsliv, hvordan skrive en masteroppgave og ikke minst kjent på "stress, tidspress, prestasjonspress, tilkortkommenhet og maktesløshet". Gjennom masterstudiet med avgrenset tid og ressurser må man ta nødvendige begrensninger og valg. I denne kvalitative studien har det kun vært intervjuet 4 lærere som arbeider på ungdomstrinnet og det er den enkeltes lærers opplevelse og svar som har dannet utgangspunkt for studien. For å få litt mer tyngde og bredde fra praksisfeltet, kunne antall intervjuobjekter vært noe høyere. Dette henger som tidligere nevnt sammen med prioriteringer, ressurser og valg som måtte tas. Det finnes en god del forskning på psykisk helse og friluftsliv hver for seg, men hvordan bruke friluftsliv som metode for å forebygge psykisk uhelse i skolen har det vært litt mer krevende å finne nyttig forskning og litteratur på.

Et forslag til hvor denne studien kan gå videre er å se på flere ulike metodiske tilnærminger. Det kunne vært svært interessant gjennom observasjon og sett hvordan lærere i praksis gjennom friluftsliv arbeider for å forebygge psykisk uhelse. Det lærerne sier og mener de gjør, er ikke nødvendigvis ensbetydende med hvordan andre oppfatter lærernes praksis. Gjennom observasjon kunne forskningen fått litt mer tyngde. Det kunne også vært interessant og ikke minst relevant å undersøke hvilke tanker foreldre og elevene selv har knyttet til friluftsliv og psykisk helse. Hvilke erfaringer de sitter med og ikke minst hvilke opplevelser de har knyttet til friluftsliv som læringsarena i skolen. I tillegg har verken teoridelen, intervjuguiden eller svarene fra informantene hatt noe fokus på temaer som humor, glede og latter i hverdagen. Dette er noe jeg er svært opptatt av og kunne hatt interesse av å sett på ved en senere anledning i arbeidet med psykisk helse og friluftsliv.

Det har derimot flere ganger i denne studien blitt henvist til Tonje Brenna, vår kunnskapsminister, som gjennom media uttrykker at det må en endring til i skolen. Hun hevder at skolen må bli mer praktisk orientert, mer variert og at elevene må få bruke kroppen i

større grad når de skal lære (NTB, 2022). Det blir derfor av stor interesse å følge arbeidet og resultatet av ny Stortingsmelding for barn, unge og utdanning som legges frem våren 2024.

8.0 Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2018). *Folkehelse rapporten 2018: Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars*
- Befring, E. (2019). *Forebygging i Barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring*. I E. Befring, K. Næss & R. Tangen (red.) *spesialpedagogikk (s.168- 193)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging (Bd. 2)*. Cappelen Damm AS.
- Befring, E. & Uthus, M. (Red.). (2020). *Sosialt og emosjonelle sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I I Befring, E. Næss, K. B. & Tangen, R. (red.) spesialpedagogikk (s. 500-522)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske. psykisk helse i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berg, N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademiske.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet - observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens, risiko og sunn utvikling* Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. . Calif: Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *qualitative research in psychology, 3(2)*.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer* [Univeritetet i Oslo]. Oslo.
- Breilid, N. & Lassen, L. M. (2014). Å nå og forstå. betydningen av dialoger for å fremme elevens innvillering og utvikling. *norsk tidsskrift for logopedi 1*, 24-33.
- Breilid, N. & Lassen, L. M. (2021). *Samtaler som tidlig innsats. I Olsen, M. H & Fasting, R. B (red.) tidlig innsats*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2017a). *Introduksjon psykisk helse i skolen. I :Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. psykisk helse i skolen* Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2017b). *Psykisk helse i skolen. I: Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. psykisk helse i skolen (s.15-27)*. . Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods (5. utg.)*. Oxford University press.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstarakt.
- Dahle, B. (2007). *Norwegian friluftsliv: A lifelong communal process. I: B, Henderson & N, Vikander. Nature first outdoor life the friluftsliv way*. Naturall Heritage Books.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* Universitetsforlaget.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2007). *Beyond expertise: some preliminary thoughts on mastery. I A. M. Sookermany & J. W. Eriksen (red.)*, *veglederen: et festskriv til Nils Farlund*. Gan Aschehoug.
- Drugeli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev (1. utg.)*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Edlev, L. T. (2008). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde (2. utg.)*. Munksgaard Danmark.
- Eikås, E. (2021). *En skole for hele ungdommen. utdanningsnytt*.

- Elliot, A. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation*. I P. A. Schutz & R. Pekrun (red.), *emotion in education*. Academic Press.
- Eriksen, I., Sletten, M., Bakken, A. & von Soest, T. (2018). Stress, press og psykiske plager blant unge *Ungdata*.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø, gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøet*. Fagbokforlaget.
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne- og fullføre*. (Bd. 2). universitetsforlaget.
- Friluftliv., N. (2018). *Hvorfor friluftliv i skolen?* .
- Garvik, M. (2004). *Hva vet vi om skolebasert tiltak mot angst og depresjon?* M.Garvik: 142 bl.
- Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerchild, H. (2010). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Univeristetsforlaget.
- Grendstad, N. (1986). *Å lære er å oppdage. prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogik*. Didakta norsk forlag.
- Grimeland, G. (2016). *Bærekraftig fagdidaktikk i friluftliv*. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (red). *Ute! Friluftliv- pedagogiske, historiske og sosiale perspektiver*. . Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015). *Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P., Olsen, B. R. & Bengstad, H. B. (2015). forskning i medisin og biofag*. Gyldendal akademisk.
- Gundem, B., B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. & Klem, M. (2019). *Tidlig forebygging med vekt barns språkutvikling*. I E. Befring, K. Næss & R. Tangen (red.), *spesialpedagogikk (s.196-213)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haslestad, K. A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring*. Ad Libris.
- Haugsjå, S. (1980). *Friluftliv: Kroppsøving i skolen*. Universitetsforlaget.
- Heide, B. & Nicolaisen, R. S. (2021). *Jeg trenger at noen bryr seg, om å forstå barn i førskolealderen i fosterhjem*. Hjerte i relasjonen kurs og veiledning.
- Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15 åringer fra vanlig familier i norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Norsk folkehelseinstitutt.
- Helsedirektoratet. (2021). *Psykisk helsearbeid for barn og unge - en innsiktsrapport*. Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet, S.-o. (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. s.-o. Helsedirektoratet.
- Helsenorge. (2021). *Angstlidelse-generalisert*.
- Hynek, K., A & Abebe, D., S (2023). *Psykisk helse hos barn og unge med innvandrerbakgrunn i Norge* *Rådet for psykisk helse: Barn og unges psykiske helse*.
- Idsøe, E. C. & Idsøe, T. (2017). *Mobbing i et traumeperspektiv. I: Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. psykisk helse i skolen (s. 109-119)*. Universitetsforlaget.
- Jespersen, E. (2007). *Situert fomling og famling for å lære*. I A. M. Sookermany & J. W Eriksen (red). *veglederen: et festskriv til Nils Faarlund*. Gan Aschehoug.
- Johannesen, A., Christoffersen, I. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode (5. utg.)*. Abstrakt.

- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige institutt.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kilskar, H. K. (2017). Uteskole - hvorfor det? *utdanningsnytt*.
- Klomsten, A. T. (2017). *Psykisk helse som eget fag i skolen*. I Uthus, M (Red.) *elevenes psykiske helse i skolen* (s.255-285). Gyldendal akademiske.
- Knudsen, A. K. & Mykletun, A. (2010). Det du trenger å vite om forekomst av psykiske lidelser. *tidsskrift for norsk psykologforening*, 47.
- Krogtoft, M. (2023). Fra praktisk til estetisk - om å ta sansene i bruk i undervisningen. *utdanningsnytt*.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61.)*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *St. Meld. Nr. 20 (2013-2014) På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Friluftliv - natur som kilde og livskvalitet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *St. Meld. Nr. 18 (2015–2016) Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). *St. Meld. Nr. 28 (2015-2016) Fag-fordypning-forståelse en fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016d). *St.Meld . nr 21(2016—2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. .
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademiske.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lund, T. & Henriksen, A. (2019). *Ferdighetslæring i friluftliv- Didaktiske tilnærminger*. I Hallandvik, L. & Høyem, J (Red). *Friluftslivspedagogikk*. Cappelen Damm.
- Løvoll, H. S. (2019). *Læringsklima, motivasjon og mestring*. I Hallandvik, L. & Høyem. *Friluftslivspedagogikk*. Cappelen Damm.
- Magnussen, L. I. (2010). Try this! imitation and copying in the outdoor learning world of sea kayaking. I Lund, T & Henriksen, A. *Ferdighetslæring i friluftliv - didaktiske tilnærminger*. 14(2).
- Magnussen, L. I. (2018). *Lær!. forståelse og ferdigheter i friluftsliv*. I L. I. Magnussen & T. Vold (Red.), *friluftliv og guiding i natur. teori og praksis*. Univeristetsforlaget.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathiesen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var - : psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og*
- Miljøverndepartementet. (2008). *Naturopplevelse, friluftliv og vår psykiske helse - rapport fra det nordiske miljøprosjektet «friluftliv og psykisk helse»* Miljøverndepartementet. Miljøverndepartementet.
- Miljøvernsdepartementet. (2001). *St. Meld. nr. 39 Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet* (St. meld. nr. 39).
- Miljøvernsdepartementet. (2008). *Naturopplevelse, friluftliv og vår psykiske helse*. Miljøvernsdepartementet. Regjeringen.

- Miljøverndepartementet. (2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet* (st. meld. 18).
- Mykletun, A. & Øverland, S. (2006). Mentale lidelser undervurderes som årsak til uføretrygding. *tidsskrift for den norske legeforening*, 126.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2014). *Friluftsliv*. Gyldendal
- NFFKT. (2022). *Hva er fysiske og psykiske lidelser?* Norsk Forening for Kognitiv Terapi / Norwegian Association for Cognitive Behavioral Therapy.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- NTB. (2022). En mer praktisk skole skal snu norske elevers dalende motivasjon. *utdanningsnytt*.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2017). *De stille elevene*. I Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K (red). *Psykisk helse i skolen* (s.28-44). Universitetsforlaget.
- Porter, L. (2014). *A Comprehensive Guide to Classroom Management*. Routledge.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunnskap: en studie i Michael Polanyis teori om den profesjonella kunnskapens tysta dimension*. Nya Doxa.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. om lagspillemens didaktikk*. Akilles forlag.
- Rusadil, K. M. & Rimm-Kaufma, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament and teacher-child interactions. *early childhood research quarterly*, 24.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The guildford press.
- Sandven, J. (1949). *Pedagogisk idebrytning i USA: en studie over utvikling og de rådende synsmåter i dag*. Fabritius.
- Sjong, M.-L. (1992). *Friluftsliv i beknadling av belastede grupper*. direktoratet for naturforvaltning.
- Skogen, J. C., Kjeldsen, A., Knudsen, A. K., Myklestad, I., Nesvåg, R., Reneflot, A. & Major, E. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge - folkehelse rapporten 2014*.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse- Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet.
- [_helse_forebyggende.pdf](#)
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *bedre skole*, 3.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevens mentale helse*. I M. Uthus (red.) *Elevens psykiske helse i skolen. utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Gyldendal Norsk Forlag.
- Stensdotter, A. K. (2008). *Det biologiske grunnlaget for læring*. I H. Sigmundsson, *Læring og Ferdighetsutvikling*. Tapir akademiske forlag.
- Stoltenberg, C., Grøholt, E. K., Hånes, H. & Reneflot, A. (2014). *Folkehelse rapporten 2014 - Helsetilstanden i Norge (rapport 2014:4)*. folkehelseinstituttet.
- Straube, J. (2023). I mattetimen bruker elevene i Maridalen ski og støvler for å lære om areal - mens den norske skolen har blitt stadig mer teoretisk, går en liten ungdomskole i Maridalen i Oslo helt motsatt vei. *utdanningsnytt*.
- Synnestvedt, K., E. (1994). *Skolefaget kroppsøving : fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925 : en lære- og fagplanhistorisk studie i norsk allmueskole og folkeskole (1994)*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i Kvalitativ Metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). fagbokforlaget.
- Thomas, G. (2007). Skill introduction in outdoor leadership: a comparison of a direct instruction model and discovery-learning model. . *Australian journal of outdoor education*, 11(10-18).
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*. høskolen i Telemark.
- Ulleberg, I. (2018). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. I Thorsen, K. E & Christensen, H (red.). *Jeg er lærer!* fagbokforlaget.
- Ungdata. (2023). Finn Ungdata-tall for ungdomsskolen. *Ungdata*.
- Unhjem, A., Fasting, R. B. & Olsen, M. H. (2021). *Tidlig innsats - et pedagogisk spenningsfelt*. I Olsen, M. H & Fasting, R. B (red.) *tidlig innsats*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Friluftsliv (NMF01-02)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i friluftsliv (IDR07-02)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppøving (KRO01-05)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Kartleggingsprøver*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Veilederen spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet.
- Uthus, M. (2017). *Elevens psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv* (Bd. 1). Gyldendal Akademiske
- Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: the dualistic model of passion. . *advances in experimental social psychology*, 42.
- Vittersø, J. (2016). *Handbook of eudaimonic well-being*. . Springer international publishing.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. I Bru, E. Idsøe, E. C & Øverland, K. (red.). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *psychological review*, 92.
- Welstad, T. (2017). *Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp*. I :Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. *psykisk helse i skolen* universitetsforlaget.
- Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen - analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2021/22*.
- World Health Organization. (2014). *Mental Health Atlas*. W. H. Organization.
- Øverland, K. & Bru, E. (2017). *Angst*. I: Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. *psykisk helse i skolen* (s.45-65). universitetsforlaget.

9.0 Vedlegg

9.1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever lærere elever med psykiske helseplager i friluftsliv»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere opplever elever som har utfordringer med psykiske helseplager i friluftsliv og hvordan man kan bruke friluftsliv som et spesialpedagogisk hjelpemiddel. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dagens skole møter man som lærer og spesialpedagog en rekke ulike elever og utfordringer. Skolen har som en av få ved siden av familie, venner og forbilder en utrolig stor påvirkningskraft på elevene og er en enormt stor del av deres hverdag. Skolen har ikke bare ansvaret for elevens læring, men skal også sørge for et godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Befring & Uthus, 2020).

Jeg er av den oppfattelse at bruke av friluftsliv vil fremme den psykiske og fysiske helsen og legge til rette for et godt psykososialt miljø for elevene. Jeg har derfor valgt å skrive om hvordan friluftsliv i skolen kan være med på å gjøre noe positivt med den store økningen vi ser av psykiske helseplager hos barn og unge i dag. Jeg vil derfor i denne masteroppgaven undersøke hvordan friluftsliv blir brukt i skolen og hvilke erfaringer lærere har med å bruke friluftsliv og den positive effekten det kan gi til elever med psykiske helseplager.

Eventuelle forskningsspørsmål som vil dukke opp og bli besvart i oppgaven er:

- Hva kjennetegner de positive egenskapene ved friluftsliv?
- Hvordan jobber skolen med psykisk helse og tidlig innsats?
- Hvordan underviser lærere ved bruk av friluftsliv?
- Hvordan kan friluftsliv være med på å forebygge psykisk uhelse i skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av din utdanning, jobb og/eller erfaring innenfor feltet som skal undersøkes.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg så vil denne deltakelsen bestå av å svare på spørsmål som er spesielt utformet for denne oppgaven. Spørsmålene vil omhandle friluftsliv og hvordan det blir brukt i din undervisning, hvordan du oppfatter elever i friluftslivsfaget, hvordan du opplever elever med psykiske helseplager i friluftsliv osv.

- Så om du velger å være med på dette prosjektet vil det bli gjort et intervju om valgt tema som vil vare maks 45 min.
- Undersøkelsen vil være anonym og det vil ikke deles info som vil gjøre at du og dine svar vil bli gjenkjent.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg, veileder og deg selv som vil ha tilgang på svarene som oppgis ved spørreundersøkelsen. Ditt ekte navn vil aldri brukes i verken oppgaven eller i diskusjon. Liste med ekte navn og aliaser vil bli lagret i et eget dokument som er passord beskyttet. Som nevnt tidligere så vil du som person og dine svar ikke være gjenkjennbart.

Om du godtar, så vil det bli gjort lydopptak under intervjuet slik at svarene som jeg får med meg i studien skal bli så autentiske og riktig som det er mulig å få. Intervjuet kan også skje skriftlig hvor deltakeren svarer i et dokument som blir sendt over fra forsker.

Lydfilen vil umiddelbart bli slettet etter at transkripsjonen er utført. Lydfilen vil lagres på en ekstern USB med passord og kryptert navn på filen slik at den heller ikke er gjenkjennbar.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes? Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Når dette prosjektet avsluttes så vil også listen med ekte navn som er passord beskyttet slettes. Datamaterialet som er samlet inn vil heller ikke bli brukt i videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Oslomet, Trym Christian Thorsen (meg, student) eller veileder Ingrid Christensen .

Trym Thorsen: thorsentrym@gmail.com, 91746795.

Ingrid Christensen: Ingridre@oslomet.no, 67238912.

Vårt personvernombud: Personvernombudet ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen.

Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no.

Med vennlig hilsen

Ingrid Christensen

(Forsker/veileder)

Trym Christian Thorsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan opplever lærer, elever med psykiske helseplager i friluftsliv*»? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Godkjenning SIKT



[Meldeskjema](#) / [Hvordan bruke friluftsliv som spesialpedagogisk hjelpemiddel, rettet...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
603056	Standard	22.03.2023

Prosjekttittel

Hvordan bruke friluftsliv som spesialpedagogisk hjelpemiddel, rettet mot Barn og unge med sosiale, emosjonelle og samspillsvansker.

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Ingrid Christensen

Student

Trym Christian Thorsen

Prosjektperiode

17.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

26.04.2023, 17:41

oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>
OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

9.3 Intervjuguide

TEMA 1. Bakgrunn

- Utdanning, tilleggs- eller videreutdanning
- Skolens beliggenhet med tanke på friluftsliv
- Undervisning og erfaring
- Klassetrinn
- Erfaringer med å arbeide med elever med psykiske helseutfordringer.

TEMA 2: Tanker om friluftsliv som arena i arbeidet med psykisk helse.

- Hvordan opplever du elevenes generelle tanker om friluftsliv?
- Hvordan opplever du elevene i friluftsliv?
- Hvilke kvaliteter har friluftsliv i skolen?

- Ser du andre muligheter i friluftsliv enn i andre fag?

TEMA 3: Barn og unge med psykiske helseutfordringer

- Hvordan opplever du som lærer å arbeide med barn og unge som har psykiske helseutfordringer?
- Når opplever du at du mestrer/ lykkes i dette arbeidet?
- Når opplever du å ikke mestre i dette arbeidet?
- Møter du på noen utfordringer/ dilemmaer i arbeidet med friluftsliv og psykisk helse?
- Hva tenker du rundt mulige årsaker/ risikofaktorer til at barn og unge har ulike psykiske helseutfordringer?

TEMA 4: Virkningen av friluftsliv på barn og unge i arbeidet med psykisk helse.

- Hvordan er relasjonene og samarbeidet mellom elev-elev i friluftsliv?
- Hvordan er relasjonene og samarbeidet mellom elev- lærer i friluftsliv?
- Hvilke muligheter føler du friluftsliv gir som man ikke nødvendigvis får i klasserommet?
- Hvordan opplever du elevenes delaktighet og mestring i friluftsliv?
- Hvilke utfordringer opplever du at elever med psykiske helseutfordringer i skolen har?
- Hvilke metoder/beskyttelsesfaktorer vektlegger du i ditt arbeid med å møte disse utfordringene?
- Hvordan kan du som lærer være med på å forebygge psykisk uhelse gjennom friluftsliv?
- Hvordan arbeider du med tidlig innsats som forebyggende arbeid?

