Friluftsliv;

Som fremmende for udsatte unges udvikling

Speciale afhandling i psykologi

Tinna J. Mariager

Studienummer 20104145

Professionsprogram: KANUK

Vejleder: Mogens Jensen

Aalborg Universitet 29. maj

Rapportens samlede antal tegn: 192.000

Svarende til antal normalsider: 80

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Abstract

In this study: A qualitative case study about Danish outdoor activities as a developing factor for youth-at-risk and Adventure Therapy's contribution, examined by participant observation and qualitative interviewing in two cases.
In Denmark children or adolescents under the age of 18, who are placed outside of their homes because of neglect from parents or reasons related to the child, are considered as "youth-at-risk". Also children from a "10. klasse", in Denmark referred to as an extra year of school after primary school for 15-16 year olds, to an extent are also considered at-risk, since these children are considered academically weak compared to other children taking the direct way to higher education. All to often some of these youth-at-risk, those with incipient personality disorder, won't get the right help at the right time since there are disagreements on which treatment to offer. Adventure Therapy has shown to be an effective therapeutic approach especially for youth-at-risk and is therefore considered an effective approach within the work of Danish educational use of outdoor activities with youth-at-risk.

The methods used in both cases were participant observation and triangulation thereby making the following interviews more precise. In the first case with a "10. klasse" observing a one-day hike and a day trip to an indoor climbing facility was followed by an interview with the participating nature guide and two adolescents. In the second case, five adolescents aged 12-17, from an institution for neglected children and adolescents, was observed during an overnight trip to the woods. Interviews were carried out with the participating teaching assistant and one of the boys. The five interviews were transcribed and a thematic analysis was used to indicate the major themes in the material.

The results indicate various positive factors of outdoor activities outlined as the increased level of self-efficacy, which is indicated by the youth's descriptions of successful experiences, which gives them courage to tackle new challenges. The unaccustomed situations in the outdoors and natures healing effect are described by all respondents to have a positive effect on the adolescents well being. This is also dependent on the adult's authentic nature and interest in the adolescent and the way

they work together on a common project. Metaphors and story telling is used by the nature guide which also contributes to the development of the adolescent.

The best contribution to the adolescent's development depends on an individual treatment option since the two groups of adolescent differs in cognitive, neurological and social ability. Therefore knowledge on these areas are important to consider when a Danish educational approach is used, inspired by elements of Adventure Therapy.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning **6**

1.1 Problemformulering **8**

1.2 Begrebsafklaring **8**

1.3 Metodisk fundering **9**

1.4 Litteratursøgning **10**

1.5 Disposition **11**

2. Teori **12**

2.1 Dansk friluftsliv og forståelsen af adventure **12**

2.2 Adventure Therapy **14**

2.2.1 Adventure Therapys 14 karakteristika **15**

2.2.2. Adventure Therapy, adfærd og kognition **20**

2.2.3 Udviklingen af metaforer i Adventure Therapy **22**

2.3 Albert Bandura **24**

2.3.1 Self-efficacy, konsekvenslæring og kontrol **24**

2.3.2 Modellæring **26**

2.4 Det fælles tredje **28**

3. Metode **31**

3.1 Triangulering **31**

3.2 Multi-casestudie **32**

3.2.1 Kriterierne for valg af kontekst og case **33**

3.2.1.1 Kriterierne for valg af 10. klassen 34

3.2.1.2 Kriterierne for valg af institutionen 34

3.2.2 Beskrivelse af 10. klassen **35**

3.2.3 Beskrivelse af institutionen **36**
3.2.4 Valg af informanter **37**
3.3 Dataindsamling **37**
3.3.1 Deltagerobservation **37**
3.3.1.1 Forskerens deltagende rolle 38
3.3.2 Udførelse af interviews **39**
3.3.2.1 Interviewguider 39
3.4 Kritisk stillingstagen til metode **39**
3.5 Etiske overvejelser **40**
3.6 Bearbejdning og organisering af datamaterialet **40**
3.6.1 Valg af interviewanalyse **41**

4. Tematisk analyse **43**
4.1 Nye, udfordrende og sikre oplevelser **43**
4.1.1 Den gode oplevelse giver mod på at prøve igen **43**
4.1.2 Opsamling **48**
4.1.3 Et sikret tilpasset niveau **50**
4.1.4 Opsamling **52**
4.1.5 Den uvante og fysiske udfordring som fremmende for udvikling **54**
4.1.6 Opsamling **57**
4.2 Autentisk voksen og brugen af metaforer **58**
4.2.1 Autenticitet **58**
4.2.2 Fælles interesser og brugen af metaforer **61**
4.2.3 Opsamling **62**
4.3 Mulighed for deltagelse og medbestemmelse i fællesskabet vha. friluftsaktiviteterne **65**
4.3.1 Deltagelse i fællesskabet **65**
4.3.2 Medbestemmelse **67**
4.3.3 Opsamling **69**
4.4 Ro og velvære i naturens rammer **70**
4.4.1 Naturen giver mulighed for ro og mere overskud **71**

4.4.2 Sanseindtryk 72
4.4.3 Nye rammer skaber andre muligheder 73
4.4.4 Opsamling 74
4.5 Opsamling af den samlede analyse **75**
4.6 Kritisk stillingstagen til undersøgelsens fremgangsmåde og analysens resultater **77**

5. Diskussion 78
5.1 Adventure Therapys bidrag til dansk pædagogisk brug af friluftsliv **78**
5.2 Opsamling **83**
5.3 Behandlingsmulighederne i en transteoretisk tilgang **83**
5.4 Individuelle forskelle – relation, adfærd og kognition **86**
5.4.1 Den terapeutiske relation 87
5.4.2 Opsamling 90
5.4.3 De unges udviklingsniveau og betydningen heraf for behandlingstilgangen 91
5.4.4 Opsamling 97

6. Konklusion 98

Referenceliste 100
Internetsider 103

1. Indledning

Udsatte børn og unge findes i flere konstellationer i dagens samfund. Nogle af disse unge kan være anbragte på institutioner, pga. omsorgssvigt fra forældrene, grunde relateret til barnets omgivelser eller af grunde relateret til barnet selv, som fx adfærdsproblemer, skoleproblemer eller funktionsnedsættelse. Den hyppigste årsag til, at børn og unge anbringes, er vanrøgt eller forsømmelse (Socialstyrelse, 2012-2013, p. 2). Til gruppen af udsatte unge, kan tilføjes unge, som nødvendigvis ikke er anbragte, og fremstår som nogenlunde velfungerende (Rådet for socialt udsatte, 2013, p. 27). I en gennemsnitlig 10. klasse ses en overrepræsentation af fagligt svage unge, som ikke trives i skolen (Pless & Katznelsons, 2007, p. 11). I denne afhandling betegnes udsatte unge ud fra gruppen af en 10. klasse og gruppen af unge anbragte på en institution for omsorgssvigtede børn og unge.

I min praktik på en af landets otte sikrede institutioner, blev jeg bekendt med den procentdel af en ungdomsgeneration, som har det værst. Disse unge anbringes i et sikret regi, hvor der udarbejdes en pædagogisk rapport og en screening for psykiatriske problemstillinger. Vurderes det, at den unge bør henvises til børne- og ungepsykiatrien, pga. mistanke om f.eks. en begyndende personlighedsforstyrrelse, sker det ofte, at børne- og ungepsykiatrien vurderer, at dette ikke er deres bord, da begyndende personlighedsforstyrrelser er voksenpsykiatriens arbejdsområde. På samme måde, vil voksenpsykiatrien ikke tage den unge i behandling, da det kræver, at den unge er fyldt 18 år, før behandling i voksenpsykiatrien er en mulighed. Det bliver derfor kommunernes opgave at finde et passende socialpædagogisk tilbud til den unge. Det er min erfaring, at kommunen nogle gange kritiseres af psykiatrien for ikke at have grebet ind noget før, og omvendt kritiseres psykiatrien for ikke at have det rette behandlingstilbud.
I USA har seks til ni millioner unge psykiske eller adfærdsvanskelige problemer. 40 % af disse unge får ikke den hjælp, de har brug for. Det er især de unge, som kommer fra en baggrund med lav socioøkonomisk status, der er hårdest ramt (Gass et al., 2012, p. 7). Disse grupper af sårbare unge, får dermed ikke altid det behandlingstilbud, de har behov for her og nu.

Der har historisk været en forestilling om, selve det at blive sendt på landet for at få frisk luft, god kost og arbejde, ville have en gavnlig effekt på den unge. I dag ser man plejefamiliens "gode hverdagsliv" eller døgninstitutionens daglige pædagogiske rammer, som det væsentlige i at hjælpe unge udsatte (Socialstyrelsen 2012-2013, p. 2). Dette casestudie tager udgangspunkt i at undersøge, hvorvidt friluftslivet kan bringes i spil i tilgangen til at hjælpe disse udsatte unge. Dette vil blive nærmere beskrevet ud fra det amerikanske begreb "Adventure Therapy" (AT), som bidrager med en udfordrende terapeutisk tilgang til friluftslivet (Gass et al., 2012, p. 3). Begrebet oversættes ikke til dansk, da der ikke findes nogen dækkende dansk oversættelse. Dette gør sig gældende for flere engelske begreber i denne afhandling. AT er en udbredt behandlingsmetode i USA med rødder i "experiential education", som kan beskrives med frasen: *"learning by doing, with reflection",* (Bandoroff & Newes, 2004, p. 2). I denne afhandling fokuseres på terapiformen "Wilderness therapy" (WT), som vil blive uddybet i nedenstående begrebsafklaring. Terapiformen lægger vægt på brugen af traditionelle terapiteknikker, især gruppeterapi i et udendørs miljø, hvor "outdoor adventures" og andre aktiviteter anvendes for at fremme personlig udvikling (Gass et al., 2014, p. 45). Tilgangen appellerer især til udsatte unge, en gruppe i samfundet, som, ifølge Larivière et al. (2012), ofte er mindre modtagelige overfor traditionelle interventionsmetoder, så som psykoterapi, individuel psykologvejledning og psykoedukation. Selve den terapeutiske samtale kan for mange unge virke ubehagelig og uinteressant. Derudover kan selve det at snakke med en psykolog for mange personer virke stigmatiserende, hvilket alt i alt begrænser effekten af interventionen (p. 292).

Russell (2003) har undersøgt effekten af et "outdoor behavioral healthcare program", som anvender WT. Studiet viser, at unge, som deltog i et 45 dages program, oplevede en reduktion i adfærdsrelaterede og emotionelle symptomer (p. 364 & p. 374). Flere studier har målt effekten af AT ud fra den unges self-efficacy før og efter deltagelse i det pågældende program. Ud fra selv-, forældre- og psykolograpportering har studierne kunnet påvise en forøgelse i graden af den unges self-efficacy (Sibthorp 2003, Larivière et al. 2012, Tucker et al. 2012, Russell 2003, Williams 2000). Flere studier har desuden sammenlignet AT med andre traditionelle behandlingsformer og fundet et større fald i den pågældende unges psykiske problemer, når AT var kombineret med psykologisk rådgivning, end hvis den unge

modtog psykologisk vejledning alene (Tucker et al, 2012, p. 167 & Kyriakopoulos, 2010, p. 321).

Flere studier peger således på det positive udbytte i anvendelse af programmer med elementer fra AT i arbejdet med udsatte unge. Hvilket har ledt frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilke muligheder opstår der i friluftslivet, der kan fremme udsatte unges udvikling, og hvordan kan Adventure Therapy bidrage hertil?

1.2 Begrebsafklaring

Adventure Therapy

Gass et al. (2012) definerer Adventure Therapy som:

"... the prescriptive use of adventure experiences provided by mental health professionals, often conducted in natural settings that kinaesthetically engage clients on cognitive, affective, and behavioural levels" (p. 1).

Der er således et normsæt, der foreskriver, hvordan adventure oplevelser bør videregives fra de professionelle. *Oftest* er disse oplevelser udøvet i en naturlig setting, hvor klienten gennem kropslig udfoldelse udvikler sine kognitive, følelsesmæssige og adfærdsmæssige evner. Definitionen har været svær at komme frem til, da der i litteraturen ses flere forståelser af AT. I denne afhandling er det således ovenstående definition, der henvises til. Ifølge Bandoroff & Newes (2004, p. 10) kan man skelne mellem tre typer af adventure-programmer, som strækker sig fra de programmer, som inkorporerer adventure-baserede teknikker med mere traditionelle former for terapi, kaldet "activity-based psychotherapy", til de programmer, som anvender større ekspeditioner som terapeutisk medium, "long-term

residental camping". Den tredje type af adventure-program, "wilderness therapy" (WT) er anvendt i arbejdet med flere former for psykiske lidelser, især i forhold til affektive lidelser og adfærdsproblemer (ibid). Terapiformen lægger vægt på brugen af traditionelle terapiteknikker, især gruppeterapi i et udendørs miljø, hvor "outdoor adventures" og andre aktiviteter anvendes for at fremme personlig udvikling (Gass et al., 2014, p. 45). Dog er der i litteraturen uenighed om, hvorvidt der bør skelnes mellem disse tilgange, hvilket også kan gøre det svært at placere tilgangen, eller det beskrevne program, indenfor en af kategorierne (ibid).

Udsatte unge

Begrebet udsatte unge, dækker både over unge, som er anbragt udenfor hjemmet af grunde relateret til forældrene eller den unge selv, og unge som på anden vis er socialt eller fagligt udsatte. Heraf er henholdsvis en institution for omsorgssvigtede børn og unge, samt en 10. klasse, valgt som cases, med det formål at dække gruppen af udsatte unge så bredt som muligt. På institutionerne ses således en gruppe af svært omsorgssvigtede og, som følge heraf, adfærdsvanskelige og psykisk sårbare unge, mens der i 10. klasserne ses en overrepræsentation af fagligt svage unge. Herved afdækkes flest mulige bidrag fra Adventure Therapy, til dansk pædagogisk brug af friluftsliv i arbejdet med udsatte unge.

1.3 Metodisk fundering

Denne afhandling tager udgangspunkt i at beskrive og forstå de muligheder, der opstår i friluftslivet, ud fra en antagelse om, at Adventure Therapy (AT) kan bidrage hertil. ATs bidrag til unges udvikling har længe været kendt. Gillen (2003) påpeger, at AT er en succesfuld og meget anvendt terapiform, men at det stadig er uklart, *hvad* det er, der bidrager til det gode outcome af behandlingen. De fleste forskere har været for fokuseret på outcomet af behandlingen i stedet for de teoretiske modeller. Der findes massevis af anekdotiske beretninger, men disse er stadig mangelfulde i deres forståelse af, hvad der er sket, når det konkluderes, at AT-interventionen har været succesfuld (p. 93). Gass et al. (2012) beskriver ligeledes, hvordan der til dags dato ikke har været nogle randomiserede kontrollede trials (RCT), der har kunnet forklare, *hvad* der gør, at AT er effektivt, og dermed har AT ikke kunne leve op til de

gyldne standarder for god evidensbaseret forskning (p. 54). Ifølge Harper, Peeters & Carpenter (in press.) er AT stadig ikke moden nok til RCT, i stedet bør fokus være på at beskrive de teoretiske teknikker, der anvendes (p. 15). Uanset hvilken form for terapi, der anvendes, bør terapeuten være bevidst om, hvilken teoretisk basis det praktiske arbejde udføres på baggrund af. Uden en teoretisk baggrund som guide, vil vigtige beslutninger i terapien blive mindre og mindre effektive (Gillen, 2003, p. 97). Ifølge Sibthorp (2003) kan manglen på teoretisk viden omkring adventure processerne undersøges ud fra "multiple measurement strategies", der anvender kvalitative metoder og bedre data triangulering, hvor der indsamles data fra flere forskellige kilder og på flere forskellige måder (p.101).

Det er på baggrund af disse mangler indenfor forskningen af AT, at der i denne afhandling tages udgangspunkt i at undersøge de processer, der findes i, og påvirker en given social kontekst (Jensen, 2015, p. 57), og herved udvikle forståelsen af AT-begreberne, samt udvikle brugen af AT-begreberne i en dansk-pædagogisk tilgang til friluftslivet. Metodisk anvendes en kvalitativ tilgang, hvor der i to cases anvendes triangulering mellem observation og interviews. De metodiske overvejelser er uddybet i afhandlingens metodiske del. Formålet er udover en bred teoretisk forståelse af AT, også at udvikle en model, der danner overblikket over, hvordan elementerne fra AT kan anvendes i tilgangen til udsatte unge i en dansk-pædagogisk sammenhæng.

1.4 Litteratursøgning

Dette studies litteratursøgning tager udgangspunkt i at afdække flest mulige relevante studier, uanset type af forskningsdesign, og kan derfor defineres som et områdeafsøgende og eksplorativt litteraturstudie. Studiets grundsøgeformel, samt eks – og inklusionskriterier kan ses af bilag (1).

1.5 Disposition

Indledende teori

I denne afhandlings indledende teoretiske afsnit er fokus ud fra et historisk perspektiv at beskrive, hvordan begrebet friluftsliv har udviklet sig nationalt og internationalt, samt hvordan Adventure Therapy (AT) kan bidrage til behandlingen af udsatte unge.

Teori

Det teoretiske afsnit beskriver dansk friluftsliv og forståelsen af AT. Herefter redegøres for begrebet AT, og hvordan det forstås internationalt. Bandoroff & Newes' (2004) 14 karakteristika for AT gennemgås, sammen med Gass et als. (2012) behandlingsmodel. Herefter beskrives Banduras (1997) begreb om "self-efficacy", samt Kargo & Sandbjergs (2012) og Jensens (2011; 2015) forståelse af begrebet det fælles tredje.

Metode

Herefter bliver fokus, ud fra afhandlingens metodemæssige overvejelser at indsamle kvalitativ empiri med fokus på selve friluftslivsaktiviteten, og fem respondenters oplevelse af fænomenet "friluftsliv som fremmende for udvikling".

Analyse

Analysen af de fem interviews er endt ud med fire mastertemaer, som efterfølgende er analyseret tematisk.

Diskussion og konklusion

I det følgende diskussionsafsnit vil der på baggrund af den teoretiske redegørelse og analyse tages kritisk stilling til undersøgelsens fremgangsmåde og resultater. De efterfølgende afsnit vil diskutere mulighederne i dansk pædagogisk friluftsliv og ATs bidrag hertil. Det rette behandlingstiltag vil herefter diskuteres på baggrund af de individuelle forskelle, som ses af de to cases. Slutteligt vil studies resultater og fund samles i en konklusion.

2. Teori

2.1 Dansk friluftsliv og forståelsen af adventure

Forståelsen af dansk friluftsliv har, ifølge Bentsen (2012), udviklet sig fra en forståelse af noget ”naturligt”, til i dag at forstå friluftsliv som et historisk og kulturelt fænomen (p. 7). En central tese er, at friluftslivet konstant udvikles, og at dette bl.a. medfører en differentiering, hvor nye arbejdsformer og nye pædagogiske metoder tages i brug (Andkjær, 2012, p. 67). Ifølge Andkjær et al. (2012) er Danmark tydeligt påvirket af strømninger i tiden og ikke mindst af tendenser fra andre lande (p.107). De seneste år er dansk friluftsliv gået fra udelukkende at hente sin inspiration fra nordiske lande, til også at medtænke lande som England, USA, New Zealand og Australien. Friluftsliv er gået fra at være fokuseret på miljøbevidsthed til i dag at være forbundet med sundhed, forebyggelse, rehabilitering og terapi (Andkjær et al., 2012, p. 107). Derudover argumenter Bentsen (2012) for, at friluftsliv, som betegnelse og begreb, stort set er forsvundet, da man i dag bruger begreber som ”adventure” ”outdoor” og ”udeliv” etc. I 2012 er der således meget få høj- og efterskoler, der bruger benævnelsen ”friluftsliv” (p. 8). Dansk friluftsliv har gennem de sidste 20-30 år været kraftigt inspireret af nordisk friluftsliv. Den nordiske tradition for friluftsliv kan karakteriseres ud fra følgende punkter:

- *Friluftsliv som en aktivitet, der involverer det hele menneske*
- *Friluftsliv som mål i sig selv*
- *Vejledning som den pædagogiske metode i friluftsliv*
- *Tur efter evne*
- *Mest mulig fri natur* (Andkjær et al., 2012, p. 62).

Andkjær et al. (2012) beskriver, hvordan disse punkter de seneste år er blevet omformet til at have fokus på bestemte elementer, så som teknik, samarbejde, personlig udvikling m.m. Friluftslivet formidles med pædagogiske mål, hvor vejledning er skiftet ud med andre pædagogiske metoder, som fx ”instruktion” (p. 62). Ved ”tur efter evne” er idealet at planlægge turen og aktiviteterne i naturen,

således aktiviteten kan gennemføres med overskud, dvs. at alle har det godt, og at ingen i gruppen presses over egne grænser (Bentsen et al., 2009, p. 159). Dog kan begrebet tages op til overvejelse, da man kan stille spørgsmålstegn ved, hvem der vurderer disse evner, og på hvilket grundlag. Begrebet om ”mest mulig fri natur”, kan også blive problematisk, da der kan stilles spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt at dyrke friluftsliv i Danmark? Dette pga. et anderledes landskab, som indbyder til andre aktiviteter og en anden form for friluftsliv, end hvad der er muligt i andre fx engelsksprogede lande (Andkjær et al., 2012, p. 107). Andkjær et al. (2012) fremlægger en række tendenser i fremtidsperspektivet for friluftslivet i Danmark:

- *Aktivitet i naturen med fokus på teknik*
- *Individuel oplevelse og personlig udvikling*
- *Risiko- og grænsesøgning i naturen*
- *Sportskonkurrence i naturen (p. 65)*

Der ses således flere aktiviteter, hvor man i den pædagogiske legitimering fokuserer på elevens personlige udvikling og på sociale kompetencer. Desuden ses flere aktiviteter med elementer af risiko, og hvor udfordringen er et centralt pædagogisk tema. Adventure er derved blevet en særlig praksisform eller særlig filosofi i forhold til ”outdoor education” og friluftsliv, og er på denne måde blevet en del af dansk friluftsliv, hvor det handler om at arbejde med aktiviteter og oplevelser i naturen i en pædagogisk kontekst (p. 109).

Pga. den stigende globalisering, og påvirkning fra engelsktalende lande som, Australien, New Zealand, England og USA, er dansk friluftsliv de seneste år blevet påvirket af ”adventure”-elementet. I det følgende vil dette begreb blive redegjort og uddybet, med særligt fokus på begrebet ”Adventure Therapy”. Det vil senere blive diskuteret, hvordan AT kan bidrage til dansk pædagogisk brug af friluftsliv.

2.2 Adventure Therapy

Allerede i 1800-tallet opstod de første ”summer camps” i USA, som af Gass, Gillis & Russell (2012) beskrives med det formål at tilbyde terapi til unge mennesker. Mellem 1880 og midten af 1900 voksede antallet af organiserede summer camps i USA, men det var først i starten af 1920’erne, de første terapeutiske camps åbnede, specifikt designet til psykisk udfordrede unge (p. 20). I slutningen af 1980’erne frem til 1990’erne eksploderede tilbuddene fra flere private non-profit organisationer med AT-programmer til unge amerikanere, da desperate forældre ikke længere, havde de samme muligheder for at få deres børn behandlet i det psykiatriske system pga. strukturelle ændringer og nye former for medicinsk behandling af psykiske lidelser. En anden årsag til lukningerne kom sig af, at flere hospitaler behandlede tvivlsomme henvisninger, og ikke fulgte forskningsbaserede procedurer (p. 41). I dag har professionelle AT-programmer en bred vifte af autoriserede professionelle ansatte, nogle med en universitetsgrad i AT, mens andre faggrupper inkluderer læger, socialrådgivere, psykologer, misbrugskonsulenter og sygeplejersker (p. 46). Ifølge Gass et al. (2012) er det vigtigt at få defineret AT, så andre uprofessionelle ikke gør det. Gass et al. (2012) giver derfor et bud på en definition, hvor AT beskrives som en behandlingsform, der bidrager med en terapeutisk tilgang til friluftslivet. Definitionen inkluderer:

- En positiv indflydelse fra naturen i en terapeutisk healende proces
- Brugen af positiv stress (eustress)
- Den aktive og direkte brug af klientdeltagelse og ansvar i den terapeutiske proces
- Deltagelse i adventure aktiviteter, som er meningsfulde for den enkelte klient, især i forhold til naturlig konsekvenser
- Fokus på positive ændringer i klientens nuværende omgivelser og fremtidige adfærd
- En stærk etisk omhyggelighed og støtte, som gennemsyrer hele den terapeutiske oplevelse, især i forhold til de ukendte oplevelser i terapien (Gass et al., 2012, p. 3)

Forfatterne gør det klart, at dette ikke skal ses som en endegyldig definition af AT, men snarere skal ses som et udgangspunkt, hvorudfra AT kan diskuteres. Derudover skal det tilføjes, at tilgangen er påvirket af, og også selv påvirker, andre terapiformer (Gass et al., 2012, p. 3).

2.2.1 Adventure Therapys 14 karakteristika

Bandoroff & Newes (2004) beskriver ligesom Gass et al. (2014) en række mål og definitioner af AT, som er gængse for flere terapiformer. Således bærer AT præg af elementer fra den humanistiske teori, da der fokuseres på selv-bevidsthed og tolkningen af udfordringer overfor trusler, hvor mennesket opfattes som spontant og kreativt udfoldende i harmoni med omgivelserne (Bandoroff & Newes, 2004, p. 10 og Gads psykologi leksikon, p. 247), mens fokus på selv-indsigt, og den øgede opmærksomhed på tilgængelige valg, har direkte paralleller til den humanistiske tradition. Derudover ses der også elementer fra kognitiv adfærds- og objektrelationsteori i de overordnede mål for AT (p.10). AT opererer således ikke eksklusivt ud fra en psykodynamisk-baseret, kognitiv adfærdsterapeutisk, humanistisk/interpersonel, eller en systemisk tilgang, men ud fra en transteoretisk tilgang, hvor en eller flere af tilgangen kan være repræsenteret i arbejdet med det enkelte individ (Gass et al., 2012, p. 52). Bandoroff & Newes beskriver 14 karakteristika for AT, som sammenlignet med Gass et als. (2012) ovenstående beskrivelse, har mange af de samme elementer:

- Første karakteristika omhandler AT som et multiple behandlingsformat, hvor AT kan forstås ud fra tre tilgange. Således kan AT beskrives ud fra graden af, hvor inkorporerede de adventure-baserede teknikker er. Nogle af tilgangene har således et større fokus på traditionel terapi, mens andre bruger længerevarende ekspeditioner som det terapeutiske medium (jf. afsnittet: indledning).

- Andet karakteristika omhandler ”group focus” (gruppefokus). AT er primært en gruppeproces bestående af 6-14 personer, hvor klienterne plejer at være nogenlunde ens i forhold til diagnose og problematikker. Alle har desuden en

rolle for, at gruppen kan opnå succes. Ud fra den interpersonelle gruppepsykoterapi, vil et fokus på gruppen aktivere individets interpersonelle mønstre, hvilket i sammenhæng med de terapeutiske processer vil føre til terapeutiske ændringer. Ud fra Yaloms teori om "social microcosm" (social mikrokosmos), vil individet over tid automatisk og konstant begynde at vise sin uhensigtsmæssige adfærd i terapigruppen (Bandoroff & Newes, 2004, p. 13). Når adfærden kommer til syne, kan man begynde at i talesætte den. I interpersonel psykoterapi handler det ikke kun om, hvad der sker under problemløsningen, men også, hvordan det sker. Som terapeut kan man stille spørgsmål ved, hvordan gruppen arbejder sammen? Hvem tog lederrollen? Hvordan føltes det? Var det en adfærd, som de var vant til, eller var den ny for dem? etc. (p. 13 ff.). Det er en generel antagelse, at AT fører til et større engagement end traditionel psykoterapi pga. aktivitetsniveauet og rammernes konkrete natur. Det antages, at det er sværere for individet *ikke* at deltage i AT-gruppen end i en traditionel terapigruppe, da de konkrete fysiske rammer gør det svært for individet ikke at deltage (Bandoroff & Newes, 2004, p.14). F.eks. kan den unge ikke blive tilbage, når resten af gruppen går fra bålhytten, fordi han er mørkeræd. Han tvinges derfor, pga. rammerne, til at følge med gruppen.

- Tredje karakteristika omhandler "processing", som handler om at evaluere oplevelserne med klienten og transformere dem til læring ind i klientens daglige liv. Aktiviteterne kan konceptualiseres som en katalysator for udviklingsprocessen, der sker før, under og efter aktiviteterne, som f.eks. når terapeuten i selve situationen guider og taler med klientens om den aktuelle oplevelse (ibid). For at fordre processing anvendes forskellige teknikker, så som individuel psykoterapi, gruppe psykoterapi, dagbogsskrivning, individuel tid til refleksion, modeling, selvafsløring og metaforisk bearbejdning (p. 15).

- Fjerde karakteristika omhandler brugen af AT som en multimodal behandlingsform, hvor AT kan ses som et bidrag til allerede eksisterende terapi, eller som en uafhængig interventionsform (p. 15).

- Femte karakteristika ”sequencing of activities” (sekventering af aktiviteter) omhandler tilpasning af de enkelte aktiviteter, til den unges og gruppens mestrings-niveau. Har den unge en succesoplevelse, vil dette fordre følelsen af at kunne slå til, mens følelser, så som negative selvevalueringer, tillært hjælpeløshed og afhængighed, vil mindskes. Det bliver således terapeutens rolle at skabe bindeleddet mellem det oplevede og den unges reaktion, da de unge ikke automatisk skaber sammenhængen herimellem. Aktiviteter med en uhensigtsmæssig sekventering, hvor dette bindeled ikke skabes, kan have modsatte effekt og forstærke den unges negative selvbillede. Dette kan også overføres i gruppesammenhæng, hvorfor det er vigtigt, at terapeuten sørger for, at gruppen ikke gentagne gange oplever nederlag, da det kan ødelægge det terapeutiske potentiale. Dog er det heller ikke hensigtsmæssigt, hvis gruppen kun oplever succes, da nederlag er nyttige for gruppeprocessen og den enkelte unges håndtering af frustration. Det er for terapeutens rolle som katalysator vigtigt at vide, hvor gruppen er i dens udvikling, og tage dette med i de planlægningsmæssige overvejelser (p. 16).

- Det sjette karakteristika beskriver ”percieved risk” (opfattet risiko), og hvordan aktiviteten for den unge opfattes som farlig, men i virkeligheden har et lavt risikoniveau. Terapeuten skal derfor hele tiden være opmærksom på den unges emotionelle risiko, forbundet med de enkelte aktiviteter. Selvom emotionel risiko også anvendes i traditionel psykoterapi, adskiller AT sig fra denne, ved at anvende oplevet fysisk risiko: ”*The most striking difference between adventure-based therapy and traditional psychotherapy is the client's strong involvement in a reality that is neither harmless nor perfectly safe”* (Bandoroff & Newes, 2004, p.16 ff.).

- Det syvende karakteristika, omhandler hvordan terapien altid udføres i et ”ukendte miljø”. Da klienterne ikke har nogle skemaer eller strategier, som de kan anvende i den nye uvante situation, oplever de at anvende nye og bedre strategier, hvilket gør dem frie fra tidligere determinisme (p. 17). De erfarer således at gamle måder at cope på ikke længere virker. Det antages, at klienten, gennem AT aktiviteterne, vil få flere konkrete beviser på, hvilke konsekvenser en given adfærd har, end hvis der er tale om traditionel

gruppeterapi, og herved kan aktiviteterne gennem det nye miljø, tjene som fremdrift for forandring. Gruppeterapimetoderne kan for nogles vedkomne virke truende, men kan, når de anvendes i en anden kontekst, sænke individets trusselniveauet, (p. 18).

- Ottende karakteristika beskriver, hvordan individet ved "challenge by choice", kan vælge *ikke* at deltage i AT aktiviteterne. Individet oplever på den måde selv at sige fra i situationer, der opleves ubehagelige, og får derved en fornemmelse af kontrol over eget liv (p. 19 ff.). Challenge by choice er også relateret til begrebet om "learned helplessness" (tillært hjælpeløshed), der beskriver, hvordan individets tidligere antagelser om hjælpeløshed, kan generaliseres til andre områder af personens liv. Dette kan resultere i en mindsket motivation for at deltage i aktiviteter, hvor personen er usikker på udfaldet. Det antages, at "challenge by choice" kan føre til en erkendelse af fordelen ved individuelle valg, som herved kan mildne graden af tillært hjælpeløshed, hvilke giver individet en øget fornemmelse af kontrol over eget liv, samt mere realistiske kognitive opfattelser af begivenheder (p.20). Som det nævnes af Gass et al. (2012), er det terapeutens opgave at guide, lede og tydeliggøre forholdene for klienten, men det er i sidste ende klientens egne handlinger og forandringer, der fører til et påtænkt outcome: *"... real change only comes when clients act for themselves"* (p.50).

- Bandoroff & Newes (2004) niende karakteristika "provision of concrete consequences", beskriver hvordan AT-aktiviteterne giver mulighed for, at klientens umiddelbare adfærd tydeliggørelses, grundet konkrete konsekvenser, positive som negative. En person som ikke kan bestemme sig for, om han vil samarbejde med gruppen, vil have betydning for hele gruppens funktion (p. 20). Ifølge Bandoroff & Newes (2004) er naturlige konsekvenser især effektive, fordi de ikke afhænger af en autoritetsfigurs håndhævelse (p. 21).

- 10. karakteristika: "goal setting" involverer at sætte mål for den enkelte klient, så det tilpasses individets specifikke problem. Målene bliver sat i konsultationen, og terapeutens opgave bliver at være opmærksom på målene

gennem interventionen. I gruppen laves der desuden en ”full value contract”, som alle erklærer sig enige med. Kontrakten omhandler sikkerheden i gruppen, samt hvilken adfærd der er uacceptabel (ibid).

- ”Trust-building” (tillidsskabelse), ATs 11. karakteristika, beskrives som vigtig ligesom i enhver anden terapeutisk proces. Individet må således lære ikke kun at stole på terapeuten, men også de andre i gruppen, hvilket igen kan sammenlignes med den interpersonelt orienterede gruppepsykoterapi, hvor deltagerne i gruppen til at starte med fortæller om sig selv, for til sidste at dele dybere følelser og oplevelser. I og med individet lægger sin fysiske sikkerhed i hænderne på de andre gruppemedlemmer, antages det, at individet også stoler på de andre medlemmer i gruppen på et emotionelt plan. Sammenlignet med mere traditionelle former for terapi, er den fysiske tillid et unikt karakteristika for AT (p. 22).

- 12. karakteristika: ”enjoyment”, beskriver endnu et unikt element ved AT, da det er sjældent terapi beskrives som sjov. Det antages ifølge Bandoroff & Newes (2004), at det i sig selv kan være forstærkende for individet at ville deltage i terapien, når denne opleves som sjov og mindre seriøs end traditionel terapi (p. 22 ff.).

- 13. karakteristika giver sig til udtryk ved en ”peak experience”, som giver gruppen en oplevelse af at skulle præstere og bruge alt det, som de har lært i løbet af et givent AT-program i en sidste udfordrende oplevelse. Oplevelsen kan opfattes som individets selvrealisering, som den beskrives af den humanistiske psykologi (p. 23).

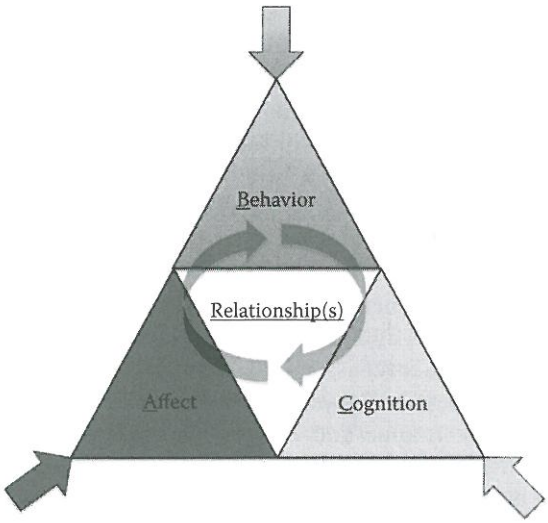
- Sidste karakteristika beskriver den terapeutiske relation (Bandoroff & Newes, 2004, p. 23), som af flere teoretikere beskrives som den største indikator for outcomet af behandlingen (Belin 2010, Chandler 2012) . AT bidrager med dette unikke element, især i ”wilderness” terapiprogrammer, hvor turene varer fra en uge og opefter, da terapeuten nogle gange bor samme med klienten i naturen. Det kan både antages, at det for klienten kan føles truende at være sammen terapeuten 24 timer i døgnet, hvilket kan gøre det umuligt at

udføre terapi, mens det på den anden side af flere rapporteres, at den længerevarende tid sammen med klienten, hvor klienten ikke har mulighed for at trække sig tilbage, skaber en positiv indre repræsentation. Hvilket skaber helt andre muligheder for at knytte et relationelt bånd. Ud fra objektrelationsteorien og de unikke muligheder, som AT tilbyder, antages det, at udviklingen af et sådant nært forhold, skaber en øget mulighed for at korrigere og behandle tidligere traumatiske oplevelser. F.eks. kan det støttende og omsorgsfulde forhold til terapeuten være medvirkende til, at individet får bearbejdet omsorgssvigtet fra forældrene (Bandoroff & Newes, 2004, p. 24).

2.2.2. Adventure Therapy, adfærd og kognition

Gass et al. (2012) stiller spørgsmålstegn ved, hvordan man bedst kan arbejde med Adventure Therapy, så terapien er tilpasset individuelle behov, og hvordan traditionelle terapiformer på bedst mulig vis kan interagere med AT for at gøre behandlingen så effektiv som muligt.

Gass et al. (2012) beskriver klientens forandringsproces mod en bedre adfærd ud fra trianglen: ABC ≈ R. Hvor tre elementer beskriver en integrativ tilgang, der sammenkobler relationelle, affektiv, adfærdsmæssig og kognitive elementer sammen. Heraf består det ene element af; **A**ffect, emotionel respons, **B**ehavior, acting out eller tilbagetrækning, **C**ognition, irrationelle eller problematiske tanker, integreret omkring systemet af **R**elationship(s) mellem individet, terapeuten, personalet, de andre i gruppen, familien og samfundet (p. 51). AT forstås derfor primært som gruppe - eller familiebehandling, der anser venner- og familierelationer som grundlæggende for, hvordan terapien virker (pp. 54-55). ABC ≈ R modellen er vist herunder:



Figur 1: ABC≈R modellen (Gass et al., 2012, p. 55)

Modellen kan hjælpe til at svare på, hvilke teknikker fra AT, som virker bedst på hvilke individer under hvilke forhold (p. 52). Hvert element, markeret med pile, illustrerer forskellige adgangspunkter. ”Adgangen” til klienten kan opnås gennem et af elementerne, herved hjælper både individets adfærd, affekt og kognition til at bestemme, om det enten er den kognitive, affektive eller adfærdsmæssige ”vej”, der er den rette til at imødekomme klientens behov. Herved forsøger terapeuten ikke at passe klienten ind i et allerede eksisterende program eller teori (p. 54).

Gass et al. (2012) beskriver, hvordan traditionel psykoterapi, adfærdsterapi, kognitiv terapi og systemisk terapi kan integreres i ABC ≈ R modellen, og anvendes forskelligt, alt efter hvilket element af trianglen, der bedst kan skabe ”adgang” til den unge. Ifølge teoretikerne kan den psykodynamiske tilgang anvendes, hvis den unge er villig til at ville deltage, og kognitiv i stand til at kunne opnå indsigt. I den terapeutiske tilgang, vil der være fokus på at genopleve tidligere familieproblemer eller trauma, samt genopdagelsen af undertrykte følelser, som er årsag til individets angst eller depressive tilstand. Individet vil gennem AT-gruppen genopleve, hvordan han interagerer med sin familie, og herved vil hans indre repræsentation gradvist blive genopbygget, ved gentagne gange at opleve terapeuten og gruppen som støttende og bekræftende (p. 58). Et andet element i den psykodynamiske tilgang er den terapeutiske relation, som tidligere beskrevet, også er medvirkende til at øge individets selvindsigt (jf. afsnittet ”Adventure Therapys 14 karakteristika”).

I forhold til resistente eller modvillige klienter med manglende impulskontrol, som ikke selv har valgt at deltage i AT-programmet, vil en adfærdsterapeutisk tilgang være mere hensigtsmæssig. Herved vil udgangspunktet være "adfærds" elementet, hvorved både det naturlige miljø og den menneskelige interaktion implementeres, for at skabe konkrete, både positive og negative, konsekvenser for individets uhensigtsmæssige adfærd. Antagelsen er, at individet herved lærer at identificere "triggerne" for negativ adfærd, og såvel ny som glemt prosocial adfærd, der, efter programmets udførelse, kan overføres til individets hverdag (Gass et al, 2012, p. 58 ff.). Når individet senere i forløbet er i stand til at forstå adfærd ud fra en kognitiv dimension, begynder terapeuten ikke kun at give feedback på adfærden, men på forholdet mellem adfærd og kognition (p. 59). Oftest er forholdet mellem adfærd og kognition velegnet i arbejdet med klienter, som er fokuseret på umiddelbar behovstilfredsstillelse (p. 61).

Systemisk terapi er integreret i ABC ≈ R modellens "relationship" element, og beskriver individets interaktion med familie, venner etc. Systemisk terapi søger at identificere dysfunktionelle mønstre og adfærd, og arbejder direkte med disse. Terapeuten kan således stille sig selv spørgsmål vedrørende individets forhold til familien. Er familien åben, og tales der om problemerne, eller er man i familien vant til at være hemmelighedsfuld, så ingen i familien eller folk udefra ved noget om, hvad der foregår i familien (p. 62).

2.2.3 Udviklingen af metaforer i Adventure Therapy

Bandoroff & Newes (2004) nævner brugen af metaforer, som en vigtig del af "processing", som handler om at evaluere oplevelserne med klienten og transformere dem til læring ind i klientens daglige liv (jf. afsnittet: Adventure Therapy). Brugen af metaforer i AT-programmer er ofte med til at skabe længerevarende forandringer for klienten. Metaforer er nødvendige for, at individet kan sammenkoble det lærte i AT-oplevelsen og den udvikling individet har været igennem, med de hverdagssituationer, som er i individets "rigtige liv", for derved at generalisere det lærte. De mest virkningsfulde metaforer er dem, som klienten selv har udviklet. Når metaforer anvendes i AT, er terapeutens rolle at være bindeleddet, som aktivt hjælper

klienten med at bygge metaforerne (p. 15). Gary Hartford (2011) beskriver terapeutens rolle og brugen af metaforer i AT ud fra "the metaphoric model" (den metaforiske model) beskrevet herunder:

a) Først vælges en aktivitet, som er tilpasset gruppens niveau.
b) Herefter formulerer terapeuten forholdet mellem udførelsen af aktiviteten og forholdet til den virkelige verden.
c) Gennem hele aktiviteten fremhæves forholdet mellem oplevelsen af at udføre aktiviteten, og den virkelige verden
d) Efter aktiviteten er udført debriefes på en måde, der skaber forbindelse mellem aktiviteten og den virkelige verden (p. 148).

Hartford (2011) påpeger, at "framing" af aktiviteten (punkt b) sammen med den efterfølgende debriefing (punkt d) medfører et større outcome i udviklingen af de psykologiske processer, end når der sammenlignet med andre AT-aktiviteter, kun anvendes enten framing eller briefing (p. 149). Som terapeut skal man gøre sig bevidst om en række forhold, før man "framer" aktiviteten. Hartford (2011) påpeger, at terapeuten, som det første, skal gøre sig bevidst om klientens subjektive vurdering af en metafor, da denne ikke nødvendigvis stemmer overens med den gængse brug af metaforen eller terapeutens opfattelse af metaforens betydning. Dette gør sig især gældende, hvis der er tale om en tværkulturel kontekst (p. 150 ff.). Terapeuten bør også være opmærksom på udviklingen i individets metaforer og fremkomsten af nye metaforer, så de enkelte AT-aktiviteter tilpasses udviklingen i metafor-forståelsen (p. 152). Hartford (2011) fremhæver en række studier, der har fundet, at metaforer skabt af terapeuten høres anderledes end ordrette udtalelser. Således var førskoleelever i et studie mere føjelige til at følge instruktioner, hvis disse var givet på en metaforisk måde, end hvis de var givet ordret. Derudover har metaforer anvendt i grupper, vist sig at øge gruppesammenhængen og reducere niveauet af angst (p. 154). Gennem debriefing (d) skabes der forbindelse mellem aktiviteten og "det virkelige verden". Debriefing kan udføres på interpersonelt, intrapersonelt eller gruppeniveau ved at skabe fokus på den centrale metafor i aktiviteten. Herved styrkes det succesfulde i oplevelsen og det negative "reframes" (Hartford, 2011, pp. 155-156). Reframing er dermed en forståelse af en oplevelse, hvorigennem en ny historie eller en ny metafor skabes om klientens liv, som giver en bedre forståelse, og en bedre organiseret

konstruktion, som individet kan leve sit liv efter (p.156). Det er derfor vigtigt, at AT-terapeuten bruger tid på at evaluere de terapeutiske aktiviteter (p.156 ff.).

2.3 Albert Bandura

Albert Bandura (1997) beskriver menneskets adfærd ud fra den social konstruktivistiske tilgang, hvor individets adfærd er determineret, men hovedsageligt af individet selv og ikke kun af omgivelserne (p. 9). Individet er således selv med til at skabe den sociale virkelighed, det er en del af (p. 6). Bandura (1997) afviser derfor den dualistiske forståelse af individet, og søger i stedet at beskrive individet ud fra den social kognitive teori.
Bandura (1986) beskriver, hvordan unge mennesker på et tidspunkt i deres liv erfarer, at de må lære at tage fuldt ansvar for egne handlinger i enhver dimension af livet. Dette kræver, at den unge mestrer mange nye egenskaber og erfarer, hvordan det voksne samfund fungerer. Hvordan denne udvikling fra barndom til ungdom forløber, afhænger af den unges tidligere erfaringer med egne evner (p. 417). Ifølge Bandura (1997) kræver det øvelse at mestre den kontrol, som i sidste ende sikrer individet et ønsket outcome, samt at kunne afværge uønsket outcome. Evnen hertil har stor værdi, og er ifølge Bandura kilden til motivation (p. 2).

2.3.1 Self-efficacy, konsekvenslæring og kontrol

Individet guider sit liv ud fra egen tro på ”efficacy” (virkeevne), som af Bandura (1997) defineres som: *”Percieved self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments* (p. 3). Individet har således en oplevelse af egen virkeevne, som, ifølge Bandura (1997), er påvirket af de handlinger, hvorved individets self-efficacy udøves. Påvirkningen fra de enkelte handlinger medfører en regulering af motivation, tankeprocesser, affektivt tilstand og handlinger. Individets egen tro på evne varierer og påvirker også, hvorvidt individet vurderer, at en handling er værd at forfølge, samt hvor lang tid individet vil bruge på at stræbe efter målet. Dette afhænger af individets tidligere oplevelser med modgang i forsøget på at nå et givent mål,

individets tankemønster og hvorvidt disse er selv-hindrende eller selv-hjælpende, samt hvor meget stress og depression individet har oplevet i krævende situationer fra omgivelserne (p. 3). Individets tro på egen evne til at få bestemte handlinger til at passe til bestemte formål, er hovedindholdet i den personlige "agens". Dog er det ikke altid sikkert, at individets intention med handlingen har en positiv effekt (p. 3 ff.).

Menneskets adfærd og affektive tilstand er bedst forudbestemt af den kombinerede indflydelse af "efficacy beliefs", som beskriver individets tro på egen evne og det givne sociale systems, "outcome expectancies" (outcome forventninger). Det sociale system har en række funktioner, som enten fordrer muligheder eller begrænsninger for individets handlinger (p. 20). Oplever individet fx at være i et lydhørt miljø, som belønner og sætter pris på individets præstation, medfører det en øget bestræbelse, aktiv deltagelse i aktiviteter og en følelse af tilfredsstillelse. Ifølge Bandura (1997) er det disse forhold, der gør, at individet oplever en væsentlig øget kontrol over eget liv, gennem selvudvikling. Et outcome af en given handling er således afhængigt af personen tro på egen efficacy, den adfærd, som kommer heraf, samt "outcome expectancies" (outcome forventninger). Outcome-forventningerne kan både være fysiske, sociale eller selv-evaluerende. De fysiske inkluderer behagelige sensoriske oplevelser og fysisk velbehag, mens de på den negative side indeholder modvillige sensoriske oplevelser, så som smerte og fysisk ubehag. De sociale outcome forventninger beskriver de sociale reaktioner på individets adfærd, som den enkeltes adfærd er reguleret efter, så som udtryk for interesse fra andre mennesker, anerkendelse, økonomisk kompensation og tildeling af status og magt. Den negative side inkluderer manglende interesse, misbilligelse, social afvisning, kritik og fratagelsen af privilegier, samt påtvungen straf. Den tredje form for outcome forventning, den selv-evaluerende, inkluderer positive og negative selvevaluerende reaktioner på egen adfærd (p. 22). Et eksempel kan være, at en udsat ung tror, at han kan tænde et bål, hvilket er en self-efficacy vurdering, hvorved hvis han ikke lykkes, har en negativ selvevaluerende reaktion på egen adfærd. Forventningerne til outcomet kan enten være, at den unge forventer bifald og ros fra pædagogen, hvis han lykkes, men på den anden side kan det også være, at den unge forventer afvisning og kritik. Et outcome er således en konsekvens af en præstation (Bandura,1997, p. 22). Den unge handler derved ud fra troen på egen efficacy og

outcome forventninger, som det for individet kan svare sig at stræbe efter. Individet forventer, at en given handling vil medføre et ønsket outcome og tror på, at de kan udøve disse handlinger (p. 24).

2.3.2 Modellæring

Individet vurderer ikke kun sine evner ud fra handlinger, men også ud fra observation, af Bandura (1997) kaldet ”modeling” (modellæring). Modellæring er endnu et redskab individet kan bruge til at opnå en øget personlig efficacy. Individet sammenligner sig med andre, fx klassekammerater, venner og kollegaer, for herved at vurdere tilstrækkeligheden af egen evne. Individet søger aktivt efter kyndige modeller, som besidder de kompetencer, det selv stræber efter (p. 88). Den terapeutiske relation kan ifølge Bandoroff & Newes (2004), have betydning for, hvorvidt individet stræber efter at imitere terapeutens kompetencer. Den terapeutiske relation i en AT-aktivitet, eller på en længerevarende tur, kan således skabe muligheder for modeling. Mulighederne opstår, fordi terapeuten møder mange af de samme daglige stressorer som klienten, og derved må cope med de samme strabadser. Det, at terapeuten er villig til at udsætte sig selv for de samme ting, fører til en øget intimitet, tillid og gensidig respekt, som går udover det sædvanlige i en traditionel terapisetting. Dette øgede niveau af hensynstagen til terapeuten antages at hjælpe klienten til at være modtagelige for at imitere terapeutens adfærd (p. 24 ff.). Ambitiøse modeller guider og motiverer herved selvudviklingen hos det enkelte individ (Bandura, 1997, p. 88). Overgår individet disse personer i evne, vil det øge den personlige efficacy, mens det omvendt vil sænke den, når individet overgås i evne af andre. Hvis individet ser en anden person, som det kan identificere sig med, udføre en handling succesfuldt, vil det typisk øge individets personlige efficacy og troen på, at individet selv besidder evnen til at klare den samme udfordring. Omvendt vil det, at observere en person i et nederlag, som individet identificerer sig med, resultere i en sænkning af individets personlige efficacy (Bandura, 1997, p. 86 ff.). Modellæring, som overbringer en særlig effektiv copingstrategi til individet, kan booste self-efficacy ved individer, som utallige gange har erfaret, at deres personlige efficacy er utilstrækkelig. Selv de individer, som er yderst sikre på deres manglende evner, vil få en øget tro på egen evne, hvis modeller kan vise dem en endnu bedre

måde at klare tingene på (p. 87). Personer, som er overbevist om deres egen ineffektivitet vil, når de ser andre personer fejle, hurtigt opfatte deres egne efterfølgende fejltagelser, som en indikator for personlig mangelfuldhed. Herefter vil deres handlinger være ineffektive, hvilket adfærdsmæssigt vil bekræfte dem i deres manglende evner (p. 88). Oplever modeller modgang, kan de på den ene side udvise håbefuld beslutsomhed og den overbevisning, at problemer kan overvindes, og at værdifulde mål kan opnås. Modeller, som derfor udviser tiltro, når tingene virker modløse, indgyder et højere niveau af efficacy og udholdenhed hos andre, set i forhold til modeller, som begynder at tvivle på sig selv, når de møder et problem (ibid).

Ifølge Bandura (1997) kan det, at se sig selv i en positiv tilstand på en videooptagelse, fra et tidligere tidspunkt i livet, reducere depressiv tilstand i unge og voksne. Det, at se sig selv udføre en handling med succes, også kaldet self-modeling, udvikler ikke kun individets evner i den givne handling, men giver også personen en øget kontrol i andre aspekter af dagligdagen. Derved kan succesfuld self-modeling medføre en øget self-efficacy, som har en positiv indflydelse på en lang række af andre aktiviteter (p. 91). En anden udbredt indflydelse er fjernsynet og andre visuelle medier. Udsættes individet for disse aktuelle eller symbolske modeller med brugbare evner og strategier, øges individets tro på egen evne ligeledes (p. 94). Indflydelsen fra symbolske modeller kan øge personens percieved efficacy yderligere ved kognitiv indøvelse. Herved forestiller individet sig, at det anvender den brugbare strategi med succes, hvilket øger troen på, at opgaven kan udføres i praksis. Derved bliver individets percieved efficacy øget endnu mere, når modellæringen er kombineret med kognitiv indøvelse, end hvis modellæringen havde stået alene. Self-modeling kan desuden komme til udtryk i komplekse aktiviteter, hvor individet bliver guidet ved at høre andre fortælle om deres indre tanker og evner, som guider disse personer i deres handlinger. Den verbale formidling af tanker er generelt mere informativ end observation alene. Personer, som mangler evnen til problemløsning, får mere ud af at observere andre forme deres selvguidende tanker i sammenhæng med deres handlinger, end hvis de kun så deres handlinger alene (p. 94). Ifølge Bandura (1997) er self-modeling den form for modellæring, som kan overbevise flest uforbederlige tilfælde af tvivlende personer, hvor andre instruerende modellæringsformer fejler. Det er således svært for individet at afvise den

observation, som han måtte have gjort sig, af egen evne og personlig præstation (ibid).

2.4 Det fælles tredje

Socialpædagogikken omhandler teorier omkring relationer og social udvikling (Kargo & Sandbjerg, 2012, p. 12). Indenfor socialpædagogikken findes begrebet om "det fælles tredje", som beskriver vigtigheden af de handlinger, som pædagogen foretager sammen med individet, hvor det sagte ord ikke har nær så stor betydning (Lihme, 2012, p. 7). Den socialpædagogiske praksis, i forhold til begrebet "det fælles tredje", tager således udgangspunkt i teorien omkring relationers betydning for den sociale udvikling, samt teorier omkring erfaringers betydning for barnet selvopfattelse og omverdensforståelse (Kargo & Sandbjerg, 2012, p. 12). Det fælles tredje er desuden nært knyttet til metoden omkring "hele arbejdsprocesser", der beskriver hvordan det, at arbejde og gennemføre opgaver, er nødvendige for individets udvikling. Her beskrives hele arbejdsprocesser af Kargo & Sandbjerg (2012) ud fra fire punkter:

- **Beslutningsfasen**: Her tages stilling til, om opgaven eller en bestemt aktivitet skal udføres som en nødvendighed for individets udvikling
- **Planlægningsfasen:** Her finder man ud af, hvordan opgaven/aktiviteten skal udføres, og hvad man skal bruge
- **Udførelsesfasen**: Her besluttes, hvem der gør hvad, hvilke funktioner der er nødvendige, for at målet kan nås
- **Værdsættelsesfasen:** Her vurderes om det resultat, der er nået er tilfredsstillende og godt udført (p. 13). Når projektet/aktiviteten er gennemført, er det vigtigt at sætte ord på resultatet, så den unge gennem hele forløbet, og også ved afslutningen, oplever projektet som værdifuldt (p. 15)

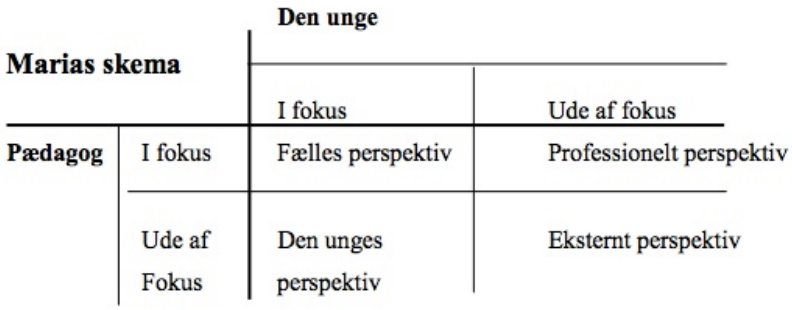
Den der deltager i arbejdsopgaven har en konkret indflydelse på alle fire faser. Herved er arbejdsprocessen demokratisk og ligeværdig for alle parter. Kargo & Sandbjerg (2012) påpeger, at den hele arbejdsproces også kan omfatte ture, lege, aktiviteter, anskaffelser etc. (p. 13). Det fælles tredje beskriver udover en

interpersonel og intrapersonel samværsform også den ekstrapersonelle samværsform, som karakteriseres ved, at de mennesker som indgår i situationen sammen forholder sig til noget udenfor dem, som de er fælles om. Pædagogikkens udgangspunkt er primært relationen mellem barnet og den voksnes samspil, men bliver ofte præget af pædagogens personlige oplevelser, forestillinger, erfaringer, regler og normer, og kan således blive styrende for, hvordan barnet udvikler sig og prøver egne muligheder af (p. 13 ff.). Kargo & Sandbjerg (2012) gør det klart, at mange børn og unge, som har været anbragt, ofte kritiserer pædagoger for, i deres arbejde, ikke at være ægte, engagerede og interesserede i samværet, da mange bærer en professionel maske. Det er dog naturligt, at der vil være et ulige magtforhold i og med den voksne oftest, har mere viden på et givent område end den unge (p. 15). Teoretikerne opstiller her en række forudsætninger, hvis der skal opnås et succesfuldt udbytte af projekter med udgangspunkt i det fælles tredje:

- Begge er ægte motiverede
- Begge har andel i bedriften/handlingen
- Intet forhåndskendskab – opdager sammen
- Gennemlever fælles udfordringer – fælles erfaringer
- Fælles glæde over resultatet (p. 14)

Jensen (2011) beskriver på samme måde, ud fra den socialpædagogiske tænkning, vigtigheden af at indgå i sociale fællesskaber. Opgaven for pædagogen bliver at få etableret et socialpædagogisk fællesskab med den unge, som, ifølge Jensen (2011), kan samles under ”det fælles projekt – den unges tilværelse” (pp. 5- 6). I forhold til børn og unge fra en forsømt og traumatiseret opvækst, kan der være brug for ændringer i barnets psykiske måde at fungere på i relation til omverdenen. En måde, hvorpå denne ændring kan foregå, er ved, at den unge kommer med i nye sociale fællesskaber, hvor han udvikles til at være en ligeværdig partner. Herved ændres den unge gennem deltagelse i fællesskabet (Jensen, 2011, p. 4 ff.). Jensen (2011) beskriver ud fra nedenstående model (a), hvordan den unge og pædagogen er optaget af nogle af de samme problemstillinger, som de ønsker at finde en løsning på. Det fælles projekt, giver sig således til udtryk ved, at der er et fælles perspektiv på målet, for den unges udvikling. Derudover har den unge et perspektiv på de problemer, som optager ham, mens pædagogen har et professionelt perspektiv på den unges

problemer. Pædagogens opgave bliver at få disse problemstillinger flyttet over som en del af det fælles perspektiv. Det eksterne perspektiv beskriver de problemer, som ikke umiddelbart sprænger i øjnene, men som en udefrakommende ville kunne se (p. 5 ff.):



Marias skema		Den unge	
		I fokus	Ude af fokus
Pædagog	I fokus	Fælles perspektiv	Professionelt perspektiv
	Ude af Fokus	Den unges perspektiv	Eksternt perspektiv

Model (a): Jensen (2011) p. 5

Det er således mere effektivt at arbejde med den unge, hvis der arbejdes hen imod et fælles mål, end at skulle navigere væk fra en uønsket adfærd, uden noget mål at sigte efter (p. 5). Jensen (2015) lægger desuden vægt på, at man, ved at lade den unge konstruere acceptable normer og holdninger selv, inspireret af pædagogens normer, undgår at den unge tilpasser sig overfladisk uden nogen permanent effekt (p. 58). Hvis den unge og pædagogen er følelsesmæssig bundet til hinanden, er der større mulighed for, at pædagogen kan få indflydelse på den unges valg til håndtering af egen tilværelse (Jensen, 2011, p. 6). For nogle unge er det dog sværere at opbygge en følelsesmæssig relation til pædagogen. Med disse unge kan det derfor i stedet være en fordel at arbejde hen imod en kontrakt, som bygger på ”regel-anerkendelse”. Regel-anerkendelse beskrives af Jensen (2011) som fælles regler, der gælder for begge parter, der beskriver, hvad det fælles projekt går ud på (p. 6). Ifølge Jensen (2011) stiller et dynamisk socialt fællesskab krav til pædagogen om, at kunne håndtere de ændringer, der hele tiden er omkring det fælles projekt, så samspillet med den unge og dennes udviklingsmuligheder opretholdes. Herved er der ikke altid tid til at tænke længe over situationens muligheder, hvis samspillet skal blive ved med at have en vis autenticitet, hvilket kræver, at pædagogen handler spontant (p. 7).

3. Metode

I det følgende beskrives de metodemæssige overvejelser i casestudiet. I dette studie er det både en naturvejleder, en pædagogmedhjælper, samt tre unges oplevelser, som står central i forskningsarbejdet. Hvordan aktørerne, inklusiv studiets observatør, opfatter de enkelte friluftslivsaktiviteter som fremmende for den unges udvikling er studiets centrale fokus. Formålet er herefter, ud fra de empiriske fund, at give et bud på, hvilke muligheder dette giver for at tilrettelægge og intervenere pædagogisk og terapeutiske, med det formål at fremme de unges udvikling. Dette vil blive nærmere beskrevet i afhandlingens diskussionsafsnit.

3.1 Triangulering

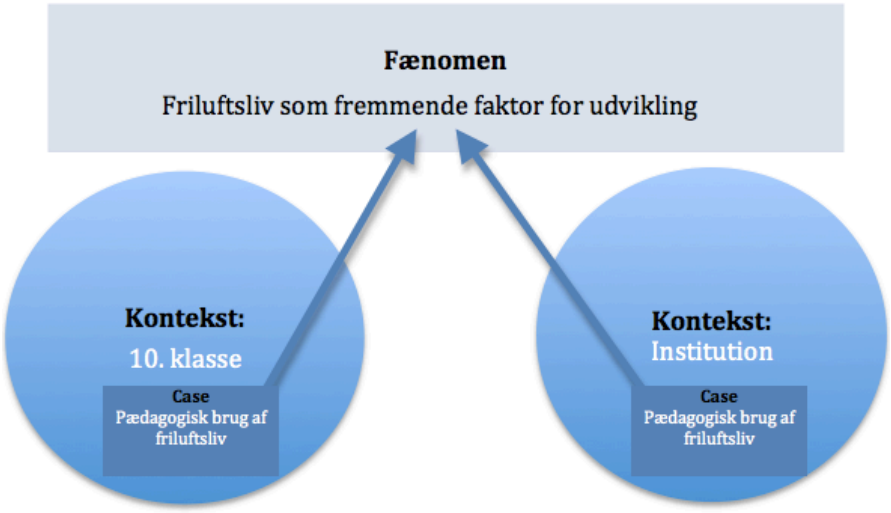
Ud fra et eksplorerende design undersøges to cases med hvert deres sæt af empirisk materiale. Undersøgelsen tillægger sig desuden en hermeneutisk tilgang, da der lægges vægt på det enkelte individs beskrivelse af det undersøgte fænomen. Herved forkastes også det positivistiske argument om, at der findes en gyldig sandhed (Karpatschof, 2010, p. 418). Den metodiske tilgang hertil har været, at forskeren gennem deltagerobservation og efterfølgende interviews har afdækket det undersøgte fænomen "friluftsliv som fremmende faktor for udvikling". Sammenhængen mellem deltagerobservation og kvalitativ interviews undersøges ud fra forskningsmetoden "triangulær validering" (Pedersen et al., 2012, p. 123). Ved triangulær validering undersøges det samme fænomen ved hjælp af forskellige metoder, da materialet herved beriger hinanden. Ved at anvende flere forskningsmetoder validerer forskeren sine hypoteser igennem flere falsificeringsforsøg, hvilket styrker gyldigheden af hypotesen. Således er der i selve deltagerobservationerne i dette studie, ud fra forskerens vurdering, opstået en teoretisk tolkning, som er søgt valideret gennem efterfølgende interviews, hvor den enkelte interviewdeltager er blevet spurgt ind til dennes syn på friluftslivet og de oplevelser, som personen måtte have haft i de konkrete aktiviteter. En kombination af flere metoder gør det således muligt at validere én teoretisk tolkning, fordi "it allows the object to object" (Pedersen et al., 2012, p. 123).

3.2 Multi-casestudie

Fænomenet, ”friluftsliv som fremmende faktor for udvikling”, beskrives ud fra et multi-casestudie hvor to kontekster med hver sin enkelte case beskriver tilgangen til ”pædagogisk brug af friluftsliv” (Ramian, 2012, p. 84). Herved påpeges en række fremmende faktorer, som også gør sig gældende i andre kontekster, hvori friluftslivet anvendes som pædagogisk metode (Yin, 1994, pp. 4-5). Studiet er derfor også et indlejret casestudie, da ikke hele casen studeres, men kun det særlige fænomen ”friluftsliv som fremmende faktor for udvikling”, som er en del af casen (Ramian, 2012, p. 86). Multi-casestudiet som metode er valgt for at få en større forståelse af flere kontekster, hvor den enkelte case bidrager med en større forståelse for det undersøgte fænomen. Ved valget af flere cases styrkes konklusionerne, hvis de samme resultater kan genfindes i begge cases. Endnu stærkere bevisførelse får man, hvis man kan forudsige, at en antagelse kan bekræftes i visse typer, men ikke i andre typer af cases (Ramian, 2012, pp. 84). Derudover bærer studiet også præg af det serielle single-casedesign, da det første casestudie i konteksten ”10. klasse” er blevet gennemført og resultaterne analyseret, hvorefter designet i det efterfølgende casestudie har været påvirket af de allerede dannede hypoteser (jf. afsnittet ”triangulering”). Cases kan ifølge Flyvbjerg (2010) både være generaliserende, hypotesetestende og teoriudviklende (p. 487). Flyvbjerg beskriver endvidere, hvordan teori i ”blød” forstand, henviser til afprøvningen af hypoteser eller udsagn, og at denne undersøgelse kan være nødvendig, når der indenfor det undersøgte område mangler forklarende og forudsigende teorier (p. 471). Da der, som tidligere beskrevet, mangler teoretisk viden om, hvilke processer der virker indenfor feltet af adventure therapy (jf. afsnittet: metodisk fundering), er denne afhandlings formål netop vha. casestudiet at forsøge at beskrive netop dette problemfelt, ved at undersøge de processer, der opstår i de enkelte cases, hvor friluftslivet og den pædagogiske tilgang er den samlede fællesnævner.

Ud fra en fænomenologisk tilgang forstås det undersøgte fænomen: ”friluftsliv som fremmende for udvikling”, ud fra observatørens og deltagernes subjektive oplevelse af fænomenet (Jacobsen et al., 2010, p. 186). Nedenstående model giver en oversigt over casestudiets design, det undersøgte fænomen, de to kontekster, ”10. klasse” og en ”institution”, samt de to cases, som ud fra hver deres pædagogiske ståsted

beskriver brugen af friluftsliv. Hver kontekst kan igen opdeles i forskellige friluftsaktiviteter, som vil blive beskrevet mere uddybende under ”valg af kontekst”.



Model (b): Afhandlingens undersøgelsesfelt

3.2.1 Kriterierne for valg af kontekst og case

En ”10. klasse” og en ”Institution” repræsenterer konteksten i studiet, som ovenfor illustreret, forstås casen derfor indenfor disse kontekster. De friluftsaktiviteter som de unge gennemfører er derfor afhængig af henholdsvis skolens og institutionens planlægning heraf, samt den enkelte naturvejleder, pædagog og pædagogmedhjælpers tilgang til de unge. Udvælgelsen af cases startede med et overblik over, hvilke institutioner der ville have muligheden for at tage studiets observatør med på en eller flere friluftsaktiviteter eller en eventuel overnatningstur. I den forbindelse har flere institutioner vist interesse og opfyldt de opstillede kriterier. Kriteriet for valget af de to kontekster var, at der var tale om en instans, som i arbejdet med udsatte unge anvendte friluftsliv som pædagogisk metode, samt det at naturvejlederen, pædagogen eller pædagogmedhjælperen ledte de unge i friluftsaktiviteten. De to udvalgte cases opfylder disse kriterier, hvilket er opstillet i nedenstående oversigt:

3.2.1.1 Kriterierne for valg af 10. klassen

- Naturvejlederen skal lede de unge i friluftsaktiviteten
- Stedet skal aktivt bruge friluftsliv som en del af skolens tilbud

3.2.1.2 Kriterierne for valg af institutionen

- Pædagogen skal lede de unge i friluftsaktiviteten
- Stedet skal aktivt bruge friluftsliv som en del af institutionens tilbud
- Stedet skal have anbragte unge, som har svære sociale og/eller psykiske problemer

Der blev taget kontakt til en naturvejleder, som, sammen med en 10. klasse, havde muligheden for at tage studiets observatør med på to forskellige friluftsaktiviteter som del af de unges forløb i tilvalgsfaget "Outdoor". Først en vandretur af en dags varighed, og to uger derefter en indendørs klatretur. På trods af at klatreaktiviteten foregik inden døre, forstås den alligevel som en friluftsaktivitet, da det af studiets begrebsafklaring fremgår, at adventure-oplevelser *oftest* foregår i naturlige omgivelser, og derved ikke altid behøves at foregå i naturen. Efterfølgende blev der via Facebook, Inc. søgt efter en institution med udsatte unge (bilag 2). En institution med omsorgssvigtede børn og unge tog kontakt, og der blev foretaget observation af ét døgns varighed på en sheltertur i skoven. Den største variation mellem de to cases består af, at de unge på institutionen har en række svære sociale og psykiske problemstillinger. Forskellene er kort beskrevet, men der er ikke indhentet information på de unges diagnostiske baggrund pga. de etiske aspekter herved. De diagnostiske forskelle kunne være interessant at undersøge i fremtidige studier. Studiets hovedfokus er ikke at undersøge forskellene mellem de to cases, men i stedet de forskellige muligheder, der kan opnås i friluftslivet for at fremme de unges udvikling. Lighederne mellem de to cases kommer til udtryk ved, de unge er drenge i alderen 12-17 år, på nær en enkelt pige på 12 år.

3.2.2 Beskrivelse af 10. klassen

De to informanter går i en 10. klasse, som tilbyder tre studieretninger: Gymnasial indgang, erhvervsrettet indgang og afklarende indgang. Den gymnasiale indgang er for de unge, som efter endt 10. klasse ønsker at starte på en gymnasial ungdomsuddannelse. Den erhvervsrettede er for de unge, som ønsker at starte på en erhvervsuddannelse, studiets respondenter har begge valgt denne retning, mens den afklarende indgang er for de unge, som endnu ikke er afklaret omkring, hvilken uddannelsesretning de vil vælge efter 10. klasse[1]. Drengene har alle valgt valgfaget "Outdoor", hvor en tilknyttet naturvejleder fra kommunen underviser drengene i friluftsliv hver fredag, og har gjort dette siden januar 2015. Drengene har i alt haft valgfaget fire gange med den samme naturvejleder, da studiets første observation udføres på en vandretur.

Tabel 1: 10. klasses elever med valgfaget "Outdoor"

Drenge
Hjalte (informant) 16 år
Morten (informant) 16 år
Emil 16 år
Daniel 16 år
Thomas 16 år
Simon 16 år
Ricky 16 år
Johan 16 år
Kim 16 år
Troels 16 år
Anders 16 år (Deltog ikke på klatreturen)

Tabel 2: Voksne deltagende i aktiviteterne

Vandretur	Indendørs klatring
Naturvejleder	Naturvejleder (informant)
Observatør	Pædagog
	Observatør

[1] www.[redacted].dk/sp/118637/file/Inpage/f98899ba-25e8-4604-8ffe-1b5f77356d53

3.2.3 Beskrivelse af institutionen

Institutionen er en moderne døgnbehandlingsinstitution, hvor udsatte unge fra belastede familier anbringes i henhold til servicelovens døgnbehandling: servicelovens § 66 stk. 6 med intern specialundervisning og folkeskolelovens § 20, stk. 1. og 2. Institutionen arbejder med en kombination af systemisk socialpædagogik og intensiv familiebehandling med en kognitiv og neuropsykologisk tilgang. Derudover tilbyder institutionen bo-træning for unge, iagttagelse, udredning og undersøgelse. Stedet ligger ned til vandet og tæt på skoven, derudover er der en moderne legeplads, heste med tilhørende faciliteter, crossbane, motorcykler, havkajak, kanoer, speedbåd, kreative værksteder og et motionscenter.[2] På undersøgelsestidspunktet er i alt otte unge anbragt på institutionen, fem drenge og tre piger. Heraf deltog de fem drenge på shelterturen hele tiden, mens den ene af pigerne blev kørt ud til shelteren og deltog et par timer. Af voksne deltog pædagogmedhjælperen på hele turen sammen med en pædagog, deltagende til om aftenen, hvor en anden pædagog overtog til natten. Pigen, som besøgte shelteren, et par timer blev ledsaget af en tredje pædagog. Observatøren var deltagende på hele turen.

Tabel 3: Unge deltagende på shelterturen

Drenge + 1 pige
Anton 17 år (informant)
Silas 12 år
Niels 17 år
Thomas 14 år
Jakob 16 år
Mette 12 år

Tabel 4: Voksne deltagende på shelterturen

Voksne
Pædagogmedhjælper (informant)
Pædagog 1
Pædagog 2
Pædagog 3
Observatør

[2] http://www[redacted]dk/behandling.htm

3.2.4 Valg af informanter

Alle deltagende unge fra henholdsvis 10. klassens "outdoor – valgfag" og unge, som deltog i institutionens tilbud om en sheltertur (tabel 1 og tabel 3). Derudover naturvejlederen, pædagogmedhjælperen og pædagogerne, da de alle er del af det observerede data. Informanter til interviews blev udvalgt på baggrund af den naturvejleder og pædagogmedhjælper, som havde hovedansvaret for aktiviteten til de unge. Efter deltagelse i de to friluftsaktiviteter med 10. klassen, blev de unge mundtligt spurgt af observatøren, om de kunne tænke sig at deltage i et interview. Flere af de unge meldte sig, hvoraf Hjalte tilfældigt blev valgt. Han gav udtryk for, at han gerne ville have en af de andre drenge med, og derfor blev der også lavet interview med Morten. Informanten fra institutionen blev udvalgt på baggrund af pædagogmedhjælperens vurdering af, at den unge ville være bedst egnet til at kunne gennemføre et interview. Desuden havde observatøren en god relation til netop denne unge efter shelterturen.

3.3 Dataindsamling

Datamaterialet er feltnoter fra deltagerobservationerne og i forlængelse heraf transskriberede interviews, som blev udført forholdsvis kort tid efter selve friluftsaktiviteterne.

3.3.1 Deltagerobservation

Flere studier omhandlende AT, og effekten heraf, er blevet kritiseret for i mange tilfælde kun at anvende selvrapporteringsskemaer, til at vurdere effekten af den terapeutiske ændring, og ikke vurdere de processer, som fremmer denne ændring (jf. afsnittet: metodisk fundering). Det er på baggrund af denne kritik, at dette studie anvender deltagerobservation. Herved undgås også "social desiriabilty effect" (social ønskværdighed effekten), hvor respondenten svarer det, som tænkes at være socialt acceptabelt og fordelagtigt for at fremstå bedre (Coolican, 2009, p. 183). Fokuspunkterne omhandlede i hvilke situationer den unge oplevede udvikling, heraf fx den unges relation til de andre i gruppen, individuelle mål, hvad der var

katalysator for den unges udvikling, samt pædagogen/vejlederens opmærksomhed på den unges adfærd og konsekvenser heraf, samt hvordan elementerne fra AT allerede blev anvendt i aktiviteten, og hvordan de observerede aktiviteter kunne tænkes at blive videreudviklet, men henblik på at fremme elementerne fra AT. Observations fokuspunkterne for hver af de tre friluftsaktiviteter, kan ses af bilag 3, 4 og 5. Hedegaards model for feltnoter blev i den forbindelse anvendt til at tage noter, hvor første del er beskrivende, mens der herefter drages en "common sense-tolkning", på baggrund af det observerede (Hedegaard, 2012, p. 170).

Ud fra observationerne opstod flere spørgsmål, som blev uddybet med efterfølgende interviews. Herefter opstod ny viden, hvilket var retningsgivende for de efterfølgende observationer og interviews, hvor spørgsmål blev ændret og nye opstod, hvilket har skabt en dynamisk analyseproces.

3.3.1.1 Forskerens deltagende rolle

Som forsker i en bestemt kontekst, kan det ikke undgås, at en vis subjektivitet påvirker forskningsresultater. I den forbindelse bør man, som deltagende forsker, gøre sig en række overvejelser ift. mødet med informanterne, og hvordan man bedst muligt deltager i gruppen, så indsigten i de sociale fænomener opnås på bedst mulig vis (Grønborg, 2012, p. 144). Jeg præsenterede mig således for de unge som studerende fra Aalborg Universitet, der var ved at undersøge, hvordan friluftslivet, kan påvirke vores udvikling og være "godt for os". Det var kun Anton (informant fra institutionen), der direkte spurgte ind til, hvad jeg læste, og her forklarede jeg ham, at jeg var psykologistuderende, hvilket han ikke havde yderligere kommentarer til. I observationerne var jeg aktiv deltagende, da jeg deltog på lige fod med de unge i de samme aktiviteter. Herved vandrede, klatrede og deltog jeg på shelterturen sammen med de unge, men var også behjælpelig med fx at pakke bilen på lige fod med pædagogerne, og var således en ekstra "hjælper", der ikke indgik direkte i håndtering af konflikter, når disse opstod. Ved aktiv deltagelse opnås udover accept også en kulturel indsigt i de agerendes adfærd (Nake, 2012, pp. 58-59).

3.3.2 Udførelse af interviews

Ud fra en fænomenologisk tilgang til det kvalitative interview, forstås det undersøgte fænomen: ”friluftsliv som fremmende for udvikling”, ud fra interviewdeltagernes subjektive oplevelse af fænomenet (Jacobsen et al., 2010, p. 186). Interviewene var alle semistrukturerede, men selve interviewguiderne forskellige, da der blev spurgt ind til konkrete observerede situationer fra de enkelte aktiviteter.

3.3.2.1 Interviewguider

Det første interview var med naturvejlederen, hvortil en interviewguide blev udarbejdet på baggrund af det observerede data fra vandreturen. Interviewet blev desuden udformet til at besvare spørgsmålene om, i hvilke situationer, der ses en udvikling hos de unge, samt de generelle muligheder, der opstår i friluftslivet. Interviewet varede ca. 30 minutter, dette gjaldt alle fem interviews (jf. afsnittet: triangulering). De enkelte interviewguider for hver af respondenterne kan ses i bilag (6, 7, 8, 9 og 10).

3.4 Kritisk stillingstagen til metode

Casestudier er af flere forskere blevet kritiseret for ikke at kunne give pålidelig information om et fænomen i en bredere forstand, og dertil kun at være nyttigt i de indledende faser af en undersøgelse, eftersom det leverer hypoteser, som bør afprøves systematisk med et større antal cases (Flyvbjerg, 2010, p. 464). Denne afhandling har to cases, og intet sammenligningsgrundlag med andre kontekster i de enkelte cases. Af denne afhandling fremgår det således ikke, hvordan de unge agerer i andre kontekster, udover i de observerede situationer i friluftsaktiviteten, samt naturvejlederens og pædagogmedhjælperens beskrivelser af de unges ageren i andre, ikke-observerede situationer indenfor de enkelte kontekster. Det ville således have været en fordel at følge de unge i deres hverdagsaktiviteter, som f.eks. i skolen, for at se, hvordan friluftslivsaktiviteten adskiller sig fra og påvirker de unges daglige gøremål. Studiets observationer kan desuden kritiseres for ikke at have strukturerede observationer, som direkte kunne omsættes til standardiserede målinger (Larivière et al., 2012, p. 300). Derudover kan de tre friluftsaktiviteter kritiseres for ikke

tidsmæssigt at have varet længe nok til, at nogen form for observerbar sammenhæng har kunnet opstå (Larivière et al., 2012, p. 300).

Denne afhandling tager dog udgangspunkt i, at casestudiet som metode, kan forstås som en læringsproces. Herved forstås, at forskeren gennem erfaring med enkelttilfælde, udvikler sig fra en regelbundet begynder, til en helbefaren ekspert indenfor det undersøgte område (p. 466). Ifølge Flyvbjerg (2010) er der behov for både den regelbaserede viden og den kontekstafhængige viden, da ekspertise kun kan opnås ved den enkeltes egne erfaring gennem udøvelsen af relevante færdigheder (p. 467). Sammenlignet med denne afhandlings "metodiske fundering", er der desuden et behov for en sådan kontekstafhængig viden, hvilket gør dette studies metodiske tilgang særdeles nødvendig for udviklingen af forståelsen af AT som begreb og behandlingsform.

3.5 Etiske overvejelser

Gruppen af udsatte unge i dette studie var alle drenge mellem 12-17 år, på nær en enkelt pige på 12 år. Det blev derfor ikke vurderet, at det var nødvendigt at indhente forældresamtykke til de unges deltagelse i studiet. De unge, som deltog i interview, har udfyldt en samtykkeerklæring, hvilket studiets to voksne respondenter NV og PM også har. Herved blev studiets respondenter briefet om studiets formål før og efter interviewet. Desuden er de etiske principper for nordiske psykologer blevet overholdt, for at sikre et højt fagligt og etisk niveau (Danske psykologer i Danmark, 2014).

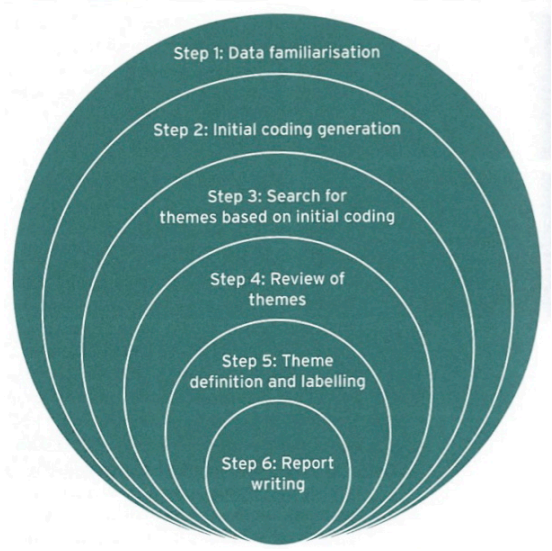
3.6 Bearbejdning og organisering af datamaterialet

Observationerne er som tidligere beskrevet nedskrevet i feltnoter, som ud fra den eksplorative tilgang anvendes med det formål, at blive bevidst om de dynamikker, der er i spil i de to cases, for herved at kunne præcisere interviewguiden, og i selve

interviewet spørge ind til konkrete observerede situationer. Derudover er selve observationerne også del af det analytiske materiale. Observatøren foretog alle fem interviews, som blev optaget på diktafon og transskriberet fra mundtlig til skriftlig form ud fra foreskrevne transskriptionsregler.

3.6.1 Valg af interviewanalyse

Analysen af de fem interviews har alle fulgt en række analytiske trin ud fra Howitts (2013, p. 175) "Tematic Analysis". Denne model er valgt, da undersøgelsen fokus er på det respondenterne siger, og ikke *hvordan* de siger det (Howitt, 2013, p. 176). Efter interviewet er blevet transskriberet, er seks analytiske trin blevet fulgt for en grundig analyse af indholdet. De seks trin fremgår af Braun & Clarke's model for tematisk analyse (2013):



Model (c): Braun & Clarke's model for tematisk analyse (2013) p. 182

Ud fra Braun & Clarke's model skal tematisk analyse forstås som en bevægelse frem og tilbage mellem de forskellige trin i modellen, hvor de enkelte kodninger sammenlignes med hinanden. Herved sikres, at betydningen af de analyserede data ikke går tabt i de enkelte analysetrin (p. 185). På den måde forbedres analysen ifølge teoretikerne (p. 182). I første trin blev transskriptionen genlæst og familiariseret med analysematerialet. Herved begyndte forskeren at danne sig nogle tanker om, hvad der var på spil i datamaterialet, og efter at have transskriberet alle interviews at kunne se

en række mønstre og temaer (Howitt, 2013, p. 183). Her var det en fordel at forskeren var både observatør og interviewer, da det derved var lettere at genkende den interviewedes beskrivelser af de konkrete situationer, da forskeren i mange af tilfældene havde været til stede i situationerne.

I andet trin udføres den første kodning af indholdet, hvor materialet læses igen, og der skrives notater og kommentarer til det skrevne materiale (p. 183). Denne proces blev en blanding af hvad interviewpersonen fortalte forskeren, samt hvad forskeren kunne huske fra de observerede aktiviteter, og den teoretiske viden forskeren havde om emnet. Forskeren inddrager således det hele billedet og ikke kun enkelte sætninger af det transskriberede (p. 184). I første del af tredje trin blev kodningerne af de enkelte interviews sammenlignet og inddelt i overordnede temaer (p. 186). For hver af de fem interviews blev der herefter konstrueret et sted mellem 15 og 24 grupperinger af temaer af den oprindelige kodning, som efterfølgende kunne samles under overordnede mastertemaer. Den samlede oversigt over mastertemaer for hver af interviewene, kan ses i bilag 11a, b, c, og d.

I trin fire blev mastertemaerne gennemgået igen ved at kigge på kodningerne fra de første analysetrin, for at sikre at de fundne mastertemaer ikke skulle ændres, eller andre mastertemaer skulle tilføjes (p. 187). Her blev nogle af temaerne omformuleret til de endelige mastertemaer for hver af de fem interviews. I femte analysetrin er mastertemaerne blevet gennemgået med en sparringsgruppe, for igen at komme frem til en klarere definition og afgrænsning af temaerne, hvilket ifølge Howitt (2012) er medvirkende til at gøre forskeren bevidst om eventuelle problemer og hjælpe forskeren i forståelsen af disse problemer (p. 187). I dette studie var en sammenfatning af mastertemaerne på tværs af interviewene nødvendig, for at afgrænse studiets tematiske analyse, hvilket endte med en sammenfatning af mastertemaerne i fire overordnede mastertemaer:

1. Nye, udfordrende og sikre oplevelser som fremmende for self-efficacy
2. Autentisk voksen og brugen af metaforer
3. Mulighed for deltagelse og medbestemmelse i fællesskabet vha. friluftsaktiviteterne
4. Ro og velvære i naturens rammer

I analysemodellens sidste og sjette trin, blev der fundet citater i transskriptionen, som understøttede hvert enkelt mastertema. Det sidste trin omhandler desuden den skriftlige formidling af analysematerialet samt brugen af materialet i studiet. Her anbefaler Howitt (2012) at alle problemstillinger, som undervejs er opstået, frembringes så andre end forskeren selv kan få glæde af den viden, der er blevet erfaret gennem studiet (p. 189). Disse vil blive uddybet i afsnittet "Kritisk stillingstagen til analysens fremgangsmåde og resultater".

4. Tematisk analyse

De fire mastertemaer vil i det følgende bliver analyseret på baggrund af det empiriske materiale og det redegjorte teori.

4.1 Nye, udfordrende og sikre oplevelser

For at forstå, hvilke udfordringer de unge møder i friluftslivet, samt hvilke muligheder der opstår ud fra disse udfordringer, er det nødvendigt at forstå, at de unge kommer fra forskellige baggrunde, og derved har forskellige muligheder for udvikling. I den følgende analyse vil fokus være på forskellen mellem de to cases, den individuelle unges behov, samt hvilke faktorer der påvirker disse forhold.

4.1.1 Den gode oplevelse giver mod på at prøve igen

Både naturvejlederen (NV) og pædagogmedhjælperen (PM) har en lang række succeskriterier for friluftsaktiviteterne med de unge, som for dem styrker de unge i deres udvikling. Således beskriver NV, til spørgsmålet om, hvorvidt der er nogle bestemte metoder, han bruger i sit arbejdet, at der er to ting, han lægger vægt på. Udover at være en god rollemodel og en autentisk person, som vil blive beskrevet

nærmere i analysens andet afsnit, lægger han vægt på, at de unge skal have en god oplevelse, de kan huske:

> NV: Jeg vil sige, jeg lægger vægt på / Der er to ting jeg lægger rigtig meget vægt på. Den ene ting er at børnene skal have en oplevelse de kan huske.. (l. 35-37)
> ..for det kan jeg huske fra min egen skolegang. Det altså / jeg kan jo ikke huske når lærerne / at to plus to er fire men jeg kan huske da jeg var på tur med min lærer og jeg var på en tovbro[3], *det* kan jeg huske [-] det er det jeg gerne vil give eleverne det er sådan nogle ting de kan huske, hvor de ligesom blev udfordret på en eller anden / enten på fagligt plan eller på personligt plan (l. 41-48).

På samme måder beskriver PM succeskriterierne for, at det har været en god oplevelse for de unge. For ham at se, er det ikke, at de unge har gennemført turen, men at de har mod på at tage med på en tur igen (l. 533 – 544). Således beskriver han succeskriteriet:

> PM: [-] det er at høre om en uge eller fjorten dage, hvor de spørger om vi snart skal af sted igen. Eller næste gang man er på tur/ Thomas starter med at sige jeg gider fucking ikke være på tur næste gang fordi jeg har ondt i ryggen i dag, og inden han kører hjem og jeg siger farvel til ham så siger han, det skal bare ikke være en torsdag til fredag, for så kan jeg ikke komme i praktik om fredagen [-] Så det det er da, at de gider igen [-] (l. 557-577).

Herved kommer det også til udtryk, at et kriterium er, at den unge har mod på at deltage i aktiviteten igen. Hvilket også beskrives af de unge selv, i de enkelte friluftsaktiviteter. Til spørgsmålet om, hvordan det føles at klare en klatrerute, beskriver Hjalte, fra 10. klassen, en succesoplevelse:

[3] To reb/tov spændt op mellem to træer, hvor man går på det nederste tov, mens man holder i rebet ovenover, hvori der er spændt en kabine med en sikring .

> HJ: [-] Det var sådan ja, så kunne hele verden bare komme an på grund af så [-] så lykkedes det sgu så, så skal vi finde en ny opgave (l. 138-143).

Morten som ligeledes var med i klatreaktiviteten beskriver, hvordan en succesoplevelse føles, og hvordan han flere gange prøver i bestræbelsen på at mestre klatreruten (l. 413-420). Morten giver også indtryk af, at han ved at mestre evnen til at klatre, også evner at klare de udfordringer, der bliver stillet til ham i andre sammenhæng, da han derved ikke er bange for de nye udfordringer, han møder:

> MO: Jeg synes det er fedt man får sådan et ordentligt skud energi til efterfølgende så man er klar på noget nyt. Så man ikke bliver sådan bange for at, hov hvad er nu det her for noget. Øhm kan man nu godt det er det farligt er det svært så det der ryk at man bliver glad for det. Og det er sjovt (l. 215-220).

Til spørgsmålet om, hvilke andre ting, det er, han tænker, han lettere kan klare efter sådan en oplevelse, beskriver Morten en række fag i skolen, som han har sværere ved en nogle af de andre fag (l. 322-344).

De to unge fra 10. klassen har således, på trods af at de må prøve flere gange, mod på at tage udfordringen op gang på gang, indtil det lykkes for dem. Anton, fra institutionen, beskriver ligesom de to 10. klasses drenge en friluftsaktivitet, hvor han oplevede, at han efter at have vundet en leg på shelterturen, havde mod på at prøve igen. Til spørgsmålet om, hvordan det føles at vinde legen, hvor han ikke må blive set ude i skoven, og skal have fat i modspillerens bold, svarer han:

> AN: Det var sjovt, lad os prøve igen (l. 339)
> AN: [-] For når man alligevel er beskidt så kan man ligeså godt gøre det værre [-] tænker jeg i stedet for at man er ren eller når man er sådan lidt beskidt og man ikke gider, så kan man ligeså godt gøre sig mere beskidt (l. 362-369).

Herved giver Anton udtryk for, at han har mod på at prøve igen, og med hans beskrivelse af at blive beskidt, at han kan klare den udfordring, det er at blive beskidt. I en anden konkret situation, hvor Anton står sammen med de andre drenge, og skal holde en fisk, evt. slå den ihjel og rense den, hvis han vil, bliver han udfordret. Han har selv svært ved at sætte ord på den følelse, han oplever efter at have holdt fisken, på trods af at han beskriver dette som en besværlig udfordring:

> AN: Jamen det var sådan helt underligt for de er helt glatte i det, og den klud jeg holdte med, hvis jeg tog den af og så lige mærkede der hvor fisken havde været, det var sådan helt glat, snasket (l. 117-120).

Til spørgsmålet om, hvordan Anton havde det, efter at have holdt fisken, svarer han kort:

> AN: Fint nok mine fingre stank bare (l. 125).

Det er tydeligt, at Anton ikke kan sætte ord på den følelse, som af Morten og Hjalte tydeligt kommer til udtryk ved udtrykkene: ”yes sådan” (l. 305) og ”det er i orden” (l. 420). Han fornemmer på et sanseligt niveau, hvordan det er at holde fisken i hånden. Dog kan han godt udtrykke, at han har lyst til at prøve den ene af aktiviteterne igen (boldspillet). Han fortæller også, at han efter shelterturen har intentioner om, at skulle ud i naturen igen og være sammen med sine venner (l. 706-709.

Til spørgsmålet om, hvordan Anton kan bruge det, han har oplevet i naturen, når han kommer hjem, beskriver han, hvordan han visuelt, ved at kigge på billeder fra turen, ser tilbage på, og husker turen (l. 681-694). På samme måde som PM fra institutionen beskriver, at den unge gerne skal have nogle gode oplevelser, så han får mod på at prøve igen, og NVs beskrivelse af, at den unge skal have nogle oplevelser, som han kan huske, giver Anton udtryk for, at han gennem visuelle medier, så som at tage billeder af de oplevelser, han har på turene, oplever at han kan tage billederne frem, kigge tilbage på oplevelsen og tænke, det var en god tur. Dette gør ham også i stand til bedre at kunne fortælle om turen. Det fede ved at redigere billederne og lægge dem på Facebook, beskriver Anton som:

> AN: Jamen det er bare at se hvordan billedet, altså hvordan oplevelsen har været [-] og komme hjem og sige, man har haft en god tur (l. 699-704).

Succesoplevelserne kommer også til udtryk ved, at de unge udfordrer og erfarer fra hinanden i de enkelte aktiviteter, da de ved at lære fra – eller observere hinanden får mod på at prøve den aktivitet, som de har set de andre udføre. Til spørgsmålet om, hvorvidt Hjalte synes, han er god til at klatre, svarer han, at han kan tage de fleste af de klatreruter, som de andre udfordrer ham til at tage (l. 205-209). Herefter beskriver han en konkret situation, hvor han hjalp en af de andre drenge:

> HJ: Det var f.eks. at Johan kom hen og så sagde, Hjalte der er øhm/ det må så være den blå linje/ Den der, den synes jeg er svær, kan du ikke lige prøve at tage den så jeg har noget at sammenligne mig med og så prøvede jeg den så, og den var skam også rimelig svær og den lykkedes ik' lige ved allerførste, men efter tredje forsøg eller sådan noget så var den der (l. 221-227).

I forhold til spørgsmålet om, hvordan man som voksen er sammen med de unge, når man er i friluftslivet, lægger PM ligeledes vægt på de muligheder, der opstår, når de unge erfarer og lærer fra hinanden:

> PM: [-] man kan ikke gå hen og sige til dem, nu laver vi bål for de har nok formentligt ikke set forældrene lave et bål med dem, så den første gang der er vi nødt til at hjælpe dem rigtig meget og måske lave det for dem og så om morgenen i morges der gjorde jeg jo ingenting der havde Thomas gang i begge bål fordi han havde set i går hvordan man lige bygger bål op [-] (l. 126-153).

Herved lægger PM vægt på, at der er mulighed for at nogle af de unge, får en række succesoplevelser ved at mestre en ny evne, efter at have set de andre unge eller voksne, udføre opgaven. PM beskriver også en situation, hvor Silas, en af de unge, har erfaring fra spejderlivet, og på den måde ved mere om udelivet end nogle af de andre drenge, hvilket hæver ham i unge-hierarkiet (l. 822-827). For nogle af de unge,

som f.eks. Silas handler det om at kunne og vise noget, de andre ikke kan, som herved sikrer ham en succesoplevelse.
NV beskriver, hvordan han nogle gange må "nurse" lidt mere omkring nogle af de unge, og vise dem hvordan se skal klatre en given klatrerute:

> NV: [-] de havde måske lidt svært ved at få fat i grebene med/ og altså, som måske skulle "nurses" lidt mere, hvor jeg hvor jeg så var lidt mere på dem og så sagde okay fint, så tager vi lige en grøn rute sammen herovre ikke også. Og så klatrede jeg den første og så viste dem at så kan man også der og der og der ikke også (l. 400-407).

4.1.2 Opsamling

Ovenstående giver indtryk af, at den gode oplevelse, som giver den unge mod på at prøve aktiviteten igen, blandt andet afhænger af at de unge observerer, hvorvidt de andre unge kan mestre den givne aktivitet. I flere tilfælde, giver det den unge mod på også at prøve aktiviteten. Hjalte beskriver en situation, hvor han bliver spurgt, om ikke han vil klatre en given rute, så de andre kan se, hvordan Hjalte har båret sig ad (l. 221-227). PM beskriver ligeledes, hvordan de unge observerede et bål blive lavet, og dagen efter havde en af de unge selv mod på, at give sig i kast med at lave bålet, uden at PM gav dem instruktioner på, hvordan dette skulle gøres (l. 126-155). Ifølge Banduras (1997) modellæringsteori vurderer individet ikke kun sine evner ud fra egne handlinger, men også ud fra observation (p. 88). Ud fra teorien, vil den unge, få en øget tro på egen efficacy, når modellen, som udfører en handling succesfuldt, er en person som den unge kan identificere sig med. Det kan således antages, at Thomas har kunnet identificere sig med Silas, som aftenen før lavede bålet, da de begge er unge, anbragte på en institution. Herved fik Thomas en øget tro på sin personlige efficacy, hvilket gjorde, han vurderede, at han var i stand til også at tænde bålet. Havde Thomas overgået Silas i evne, ved fx at lave et større og bedre bål, ville det ifølge Banduras (1997) teori, have øget Thomas' personlige efficacy endnu mere, især når man tænker på, at Silas er spejder (p. 86 ff.). Derudover viser Silas, han kan noget, som de andre drenge ikke kan. PM lægger vægt på, rammerne er anderledes i naturen, end

hjemme på institutionen, hvilket medfører en ændringer i unge-hierarkiet, hvor de unge som normalvis er øverst i hierarkiet, fordi de er gode til computerspil, pludselig er de uerfarne, når Silas, modsat dem har gået til spejder, og derfor kan tænde et bål (l. 822-831).

Den unge øger, pga. succesoplevelsen, sin personlige efficacy, hvilket motivere for at prøve igen, da den unge har erfaret, at han kan klare en given opgave. Det er ikke kun den enkelte opgave, den unge har mod på at prøve igen, men som Hjalte beskriver det: *"så kunne hele verden bare komme an på grund af så* [-] *så lykkedes det sgu" (l. 137-138).* Herved giver han også udtryk for, at succesoplevelsen har en indvirkning på, hvordan han ser sine muligheder for at klare andre opgaver eller aktiviteter. Dette kommer især til udtryk i interviewet med Morten, da han beskriver, hvordan det at mestre klatring, gør ham mindre bange for at give sig i kast med de fag, han har lidt svært ved henne i skolen (l. 222-244). Det er desuden bevist, at man ved at lade individet observere sig selv udføre en succesfuld aktivitet på video, herved også kan forbedre disse forhold. Videooptages individet derfor i en positiv affektiv tilstand, har det ifølge Bandura (1997, p. 91) efterfølgende en reduktion i den depressive tilstand. Anton beskriver en konkret måde, hvorpå han anvender self-modeling. Dette da han ved at tage billeder af de ture, han er på, ser tilbage på de gode oplevelser, og derved antages at se sig selv i positiv affektiv tilstand. Billederne kan således antages at virke på samme måde som video, hvor Anton ved at se sig selv på billederne, udvikler sine evner indenfor det at "tage på tur", samt øger kontrollen over flere af dagligdagens funktioner. Derved kan succesfuld self-modeling også medføre en øget self-efficacy, som har en positiv indflydelse på en lang række af andre aktiviteter (Bandura, 1997, p., 91). Det har ikke været muligt at observere, hvordan de unge normalvis fungerer i dagligdagen i skolen og på institutionen, og heller ikke efterfølgende. Fremtidige studier burde undersøge de unges dagligdag før og efter en given friluftsaktivitet, for at dette forhold kan undersøges nærmere. Herved kunne det også være spændende at vurdere, om den unge ved at observere sig selv i en positiv affektiv tilstand, vil opleve en efterfølgende reduktion i sin eventuelle depressive sindstilstand (ibid).

4.1.3 Et sikret tilpasset niveau

De unges motivation for at deltage i andre efterfølgende friluftsaktiviteter, og kriteriet for at give dem en god oplevelse, de ikke vil glemme, som er fremmende for deres udvikling, afhænger ifølge NV og PM også af, at aktiviteterne er sikre og tilpasset den enkelte unges udviklingsniveau, så den unge ikke føler noget ubehag.
PM beskriver en situation, hvor Anton henvender sig til observatøren for at bede om hjælp, til at skrue låget af en vandflaske. Det skal her nævnes, at Anton har OCD, hvilket antages at gøre situationen særligt udfordrende for ham. PM siger i situationen til Anton, at han godt selv kan, hvilket gør ham i stand til selv at skrue låget af:

> PM: det så er det da fedt, man kan få ham hen og kunne gøre det selv, så det er da en meget altså det tænker jeg da også det er succes
> [-] at man kan få dem hen og/ og de også kan overskride deres egne grænser lidt (l. 600-607).

Til spørgsmålet om, hvordan de unge bliver udfordret, beskriver NV friluftsaktiviteten tovbro. En aktivitet han ofte anvender i sit virke som naturvejleder. For ham er det vigtigt at alle de unge prøver, at komme op og stå på tovbroen, og at de unge herefter selv kan vurdere, hvor langt ud de vil gå ud på tovbroen:

> NV: [-] Så kan de selv styre om de er trygge ved det om de vil hele vejen ud, eller om de bare lige vil prøve at komme op og stå [-]
> [-] Og som regel vil jeg gerne have at der er god tid, så de også kan prøve flere gange. Altså fordi tit / de er lidt bange for det / den første gang det eneste de kan når de kommer tilbage er at stå og ryste fordi det har været så grænseoverskridende for dem, og hvis de så får lov at prøve igen, så kan de også prøve et par omgange hvor de nyder det og synes det er skægt øhm [-5] (l. 77-105).

De unge udfordrer desuden hinanden indenfor gruppen. 10. klasses drengene er bevidste om, at det handler om at teste hinanden, men ikke så det bliver for grænseoverskridende for nogle af dem:

> HJ: [-] det mega fedt når andre sådan udfordrer en til at gøre et eller andet [-] selvfølgelig også indenfor rimelighedens grænser i stedet for ikke bare at sige hey kan du ikke lige klatre op af den helt glatte væg der. Men når der kommer en konkret udfordring så skal man sådan lige rykke ens grænser en bette tak (l. 207-217).

Morten beskriver ligeledes grænsen mellem det sikre og det fede i friluftsaktiviteten:

> MO: [-] og det er sådan det der gør det fedt at have udeliv. At man kan noget sammen med hinanden øhm uden det behøver at være sådan noget, pas nu på og for beskyttende at det skal være vildt og fedt. Men samtidig også sikkert (l. 454-457).

Antons grænse for, hvornår en situation er for udfordrende, er væsentlig anderledes i forhold til de to 10. klasses drenge. Da Anton bliver spurgt om, hvad der for ham var enten godt eller svært ved at være på sheltertur, nævner han det at sove tæt sammen med de andre drenge, fordi han er vant til at have meget plads, hvortil han peger på sin dobbeltseng (l. 44-50). Det bør her tilføjes, at Anton tidligere gav udtryk for, at han havde svært ved at sove i shelteren, fordi han havde oplevet at blive slået ned bagfra af en dreng eller en gruppe af drenge. Derfor ville han også gerne, at jeg sov ved siden af ham i shelteren, så han ikke lå op af de andre drenge. Han nævner desuden, at det der gør turen "træls", er når de andre drenge "sviner" ham til (l. 255-259) Derfor antages det, at det ikke så meget er pladsen, men afstanden til de andre unge, der er udfordrende for ham. Han beskriver desuden, at han for at kunne udføre en opgave, har brug for ro omkring sig (l. 288-299).

PM beskriver også, hvordan Silas på turen får brug for at afskærme sig fra de andre unge:

> PM: Den eneste der laver et rum, hvor han kan være for sig selv det er Silas, fordi han godt ved, han har måske brug for det på et tidspunkt/ han gør det helt naturligt, så har han det at han går ind bag forhænget (l. 221-225).

En udfordring for både Anton og Silas bliver derfor, at være sammen med de andre drenge, hvilket tydeligt kommer til udtryk ved, at de har brug for den fysiske afskærmning, hvilket gør det muligt for dem, på trods af de er udfordret, at være med på turen og i fællesskabet. Derudover nævner Anton, til spørgsmålet om, hvad han godt kunne tænke sig at "kunne" og få ud af turen, at det for ham er godt, at komme væk fra hans ting (computer og diverse spillekonsoller). Dog er han samtidig udfordret, da han er usikker på, om der bliver holdt øje med hans ting, mens han er væk:

> AN: jamen komme væk fra min computer og komme væk fra stort set alt [-] fordi jeg også som vi sidder her, du kan se jeg har jo også ting mange ting til flere tusinde kroner og det er nogle ting jeg sparer op til og de betyder rigtig rigtig meget for mig [-] Det er det, derfor ville jeg hellere været blevet hjemme ikke også? (l. 159-165).

4.1.4 Opsamling

Fælles for både NV og PM er, at de placerer den unge i uvante situationer, men derefter lader det være op til den unge selv, hvor langt han vil gå. Her nævner NV tovbroen, hvor den unge selv vurderer, hvor langt han vil gå ud (l. 77-105). PM nævner udfordringen med at sove ude, sammen med de andre: *"udfordringen er jo nok bare at de kan blive sovende ude i shelterne for den målgruppe her* [-] (l. 583-585). Anton regulerer selv, hvordan han vil sove ude, hvilket bliver fem meter væk fra de andre unge. I situationen med fiskene, som skal tages op af vandet, slås ihjel og dissekeres, lader PM de unge om, hvor meget de vil hjælpe til. Her kommer Anton og et par af de andre drenge så langt som til at holde fisken, mens PM klarer resten af opgaven. Det er således tydeligt, at flere af elementerne fra Gass et als. (2012) beskrivelse af Adventure Therapy (AT), kan ses i den pædagogiske tilgang, som den anvendes af NV og PM, idet begge lægger vægt på, at de unge ikke presses udover egne grænser. Ifølge Gass et al. (2012) er det vigtigt, at AT netop tilbyder *passende* udfordrende oplevelser i en gruppekontekst (p. 50). Derudover påpeger både Gass et al. (2012) og Bandoroff & Newes (2004) vigtigheden af det ukendte miljø, som fremmende for den unges valg af nye strategier (jf. afsnittet: Adventure Therapy). Ifølge Bandoroff & Newes

(2004) er opfattet risiko udtryk for både intra – og interpersonel risiko, hvor terapeuten hele tiden bør være opmærksom på den enkelte unges emotionelle risiko (p. 16). Begrebet kan sammenlignes med Andkjærs (2012) begreb tur efter evne (p. 62), hvor turen eller aktiviteterne i naturen planlægges, så aktiviteten kan gennemføres med overskud, dvs. at alle har det godt, og at ingen i gruppen presses over egne grænser (jf. teoriafsnittet: dansk friluftsliv og forståelsen af adventure). Herved tilpasser AT-terapeuten aktiviteterne til de individuelle behov, og vurderer derved også hvornår brugen af gruppen er hensigtsmæssig. Både NV og PM giver en række beskrivelser af, at de er bevidste om, der er forskel på de unge, og at nogle unge skal "nurses" lidt mere om end andre (NV: l. 400-407) , mens nogle unge godt kan klare, at få stillet lidt flere krav, selvom de unge i situationen, har en opfattelse af, de ikke kan klare den opgave, der bliver dem stillet. Her nævner PM en situation med en vandflaske, som Anton ikke selv mener, han kan skrue låget af. PM opfordrer Anton og siger, han godt selv kan. Herved beskriver PM en situation, hvor Anton blev udfordret ud over egen grænse, og hvor PM var bevidst om, at han kunne mere, end hvad hans egen opfattelse var (l. 600-607). NV og PM lægger desuden begge vægt på, at de unge skal prøve at være med i aktiviteten, at der er okay at stå udenfor og kigge på, mens fiskene bliver dissekeret, eller kun at komme op på selve tovbroen, og nødvendigvis ikke gå ret langt ud på linen, da det for nogles vedkommende er udfordring nok i sig selv (NV: l. 65-77). Herved oplever de unge også challenge by choice, som af Bandoroff & Newes (2004) ottende karakteristika, beskriver, hvordan individet kan vælge ikke at deltage, og på denne måde få en øget kontrol over eget liv (p. 20). Derved kan det også antages, at de unge fra institutionen, som ser på mens PM dissekerer fisk, og især Anton, som senere viser tillært hjælpeløshed, da han ikke kan skrue låget af sin vandflaske, får en erkendelse af fordelen ved individuelle valg, som herved kan mildne hans grad af tillært hjælpeløshed. Dette er med til at give ham en øget fornemmelse af kontrol over eget liv, samt mere realistiske kognitive opfattelser af begivenheder (Bandoroff & Newes, 2004, 20).

For NV og PM bliver enhver situation derfor en vurderingssag om, hvorvidt de unge har evnerne til at udføre en given opgave eller aktivitet.

4.1.5 Den uvante og fysiske udfordring som fremmende for udvikling

De tre unge beskriver alle det fysiske i udfordringen, som en positiv del af friluftsaktiviteten. Derudover beskriver både Hjalte og Morten, hvordan det at prøve noget uvant er en del af friluftslivet. Den fysiske udfordring beskrives forskelligt af NV og PM som en forudsætning for, at de unge oplever en udvikling. Her lægger PM vægt på, at uvante oplevelser fører til nye erfaringer.

Hjalte beskriver i forhold til spørgsmålet om, hvad der for ham er udfordrende, at dette er både fysiske og det nye i oplevelsen, som er udover det sædvanlige:

> HJ: men der synes jeg det var meget spændende og prøve at komme ud og klatre og prøve noget nyt, og der/ det var meget inspirerende og ja [-] (l. 153-155)
> [-] og hvor man så i stedet for kommer ud og sådan, hvad fanden hedder det, prøver ens fysiske grænser af [-] (l. 179-180)

På samme måde nævner Morten også, at friluftsliv handler om at tage ud, og lave nogle ting man ikke normalt gør. Det er ifølge Morten inspirerende at tage ud med NV, da de laver nogle nye ting, som de ikke selv, kunne have fundet på (l. 689-694). Til spørgsmålet om, hvad Hjalte synes om, at blive udfordret, svarer han, at det er fedt, især når udfordringen er noget fysisk, da han derved kan forholde sig konkret til aktiviteten, og på den måde udvikle sig til at blive bedre (l. 188-194). Friluftsliv handler for Hjalte om, at overskride de fysiske grænser, hvor hovedfokus for ham er det sociale samvær med dem omkring ham (l. 661-666). Til spørgsmålet om, hvordan det er forskelligt at være ude i naturen sammenlignet med hverdagen, beskriver Morten, hvordan han er mere aktiv i naturen:

> MO: ja at man bare er mere aktiv end man er, som vi er nu at man ikke bare sidder og [-] så snakker ser et eller andet i fjernsynet eller sådan noget i den stil men at man går en tur en lang tur og så bare, har et par stykker med som man kan snakke med og så bare lave noget derude (l. 725-728).

Herved lægger Morten således også vægt på det fysiske, og beskriver også, hvordan det at være sammen om en aktiviteten, er noget han forbinder med friluftsliv. Til spørgsmålet om, hvorvidt Morten satte sig nogle mål for dagen, beskriver han en række fysiske erfaringer, hvilket giver sig til udtryk i hans beskrivelse af, at have en øm krop efter sidste gang, han var ude at klatre med klassen. Herefter regulerer han sin måde at klatre på, da klassen er ude at klatre anden gang:

> MO: [-] fordi første gang vi var nede og klatre der, der blev ens krop så meget/ fuldstændig / jeg var nødt til at holde fri dagen efter fordi jeg havde så ondt over lænden [-] ja, sådan tænke hvad er det nu lige jeg har gang i uden at give den fuld arm og uden at varme op (l. 326-341)

Morten beskriver desuden, til spøgsmålet om, hvorvidt han blev inspireret af de andre klatrere, at han ved at *se* de andre klatre, og herefter selv fysisk bruge kroppen inden han klatrede op, blev inspireret og fik nogle nye idéer:

> MO: [-] det lykkedes så også at klare flere af dem efter man så andre gøre det, at man så også forestiller sig at de måder man kan gøre det på, at man tog hænderne op og så (imiterer klatring) og så forestillede sig at man klatrede for at finde ud af, hvordan man gjorde [-] hvor meget man kunne holde til, hvor meget man skulle trække sig, hvor meget man skulle springe (l. 355-375)

Anton fra institutionen, beskriver ligesom Hjalte og Morten det positive ved at være fysisk aktiv, da det for ham er positivt: *"at komme ud og få rørt sig"* (l. 208). Da Anton bliver bedt om at beskrive hans bedste friluftslivsoplevelse, beskriver han en vandretur, hvor de gik i flere dage. Her beskriver han, hvordan han fysisk kunne mærke på kroppen, at han havde været aktiv:

> AN: [-] Det var sådan at man kom hjem og skulle have fået den der taske af, man fik sådan helt, lidt følelse i ryggen og så bare komme ud og gå, se naturen og for eksempel finde nogle svampe eller finde nogle forskellige egern eller agern (l. 662-665)

Dette udsagn kan tolkes som, at Anton føler, han kan mærke, han har brugt sin krop på en positiv måde, da han lægger vægt på at beskrive denne oplevelse. Det er for Anton ikke nogen negativ beskrivelse, men en positiv oplevelse, han nævner i forlængelse af spørgsmålet om hans bedste friluftslivsoplevelse.

NV er godt klar over at nogle af de unge, pga. deres fysiske niveau, ikke har de samme muligheder, som nogle af de andre unge, for at kunne klatre, men at de forskellige klatreruter alligevel skaber muligheden for, at alle kan være med (l. 444-45). NV nævner ikke, den fysiske udfordrings betydning for de unges udvikling. PM nævner heller ikke specifikt det fysisk udfordrende, men lægger vægt på betydningen af de nye uvante situationer i forhold til det relationsdannende arbejde. Til spørgsmålet om, hvad hans arbejde består af, beskriver han de unges baggrund og manglende tillid:

> PM: [-] de tror alle sammen man tager røven på dem hele tiden fordi at det har de lidt hjemmefra nogle med i bagagen i hvert fald at voksne ikke altid er til at stole på (l. 31-35)

Gennem de uvante situationer er det PMs opfattelse, at de unge bliver bevidste om, at PM har erfaringen i situationen, og herved lytter de unge også til ham. Han nævner her et eksempel, hvor han har fortalt de unge, at de holder varmen bedre, hvis de skifter de våde sokker, inden de lægger sig til at sove:

> PM: [-] lige pludselig så har man måske en erfaring med at så er strømper i soveposen, det er varmt så man ikke ligger med våde strømper eller få den lynet helt op, så der ikke kommer kold luft ned til kroppen, og det virker i løbet af en time, så kan han mærke forskel og så dagene efter så, ja så er den der (l. 47-51)

Her beskriver PM også den ”overskuelige situation”, heraf tolket som den konkrete situation, som vigtig for den unges erfaringsdannelse af, at det den voksne siger er rigtigt. PM mener således ikke at de unge ville opleve samme konkrete situation, hvor de fryser fødderne, på institutionen. Erfaringen i friluftsaktiviteten er med til at styrke relationen til PM, hvilket ifølge ham også kan overføres til andre situationer:

> PM: jeg vil sige allerede i aften hvis det var at jeg havde en vagt mere i aften så ville de kunne have siddet og snakket om det i aften og så vi kunne have ført det tilbage til og have sagt, kan du huske hvordan det var ude i skoven, det er derfor vi siger tag nu/ lad være med at frys lad være med at gå med korte bukser på [-] (l. 56-61).

4.1.6 Opsamling

De ung er, som tidligere beskrevet, forskellige på en lang række områder (jf. afsnittet: indledning). Dette kommer også til udtryk i deres beskrivelser af det uvante og fysisk udfordrende i friluftsaktiviteten.
Hjalte beskriver, hvordan det fysiske for ham er noget konkret, han kan forholde sig til. PM lægger vægt på, at de konkrete oplevelser især er givende i forhold til den relationsdannelse han arbejder på at skabe til de unge. Ud fra Gass et als. (2012) karakteristik af AT, er et vigtigt punkt, at deltagelsen i adventure aktiviteterne er meningsfulde for den enkelte klient, især i forhold til naturlig konsekvenser (jf. afsnittet: Adventure Therapy). Dette forhold uddybes af Bandoroff & Newes (2004) i beskrivelsen af det det syvende karakteristika, der beskriver effekten af det ukendte miljø. Det antages at klienten gennem AT aktiviteterne vil få flere konkrete beviser på, hvilke konsekvenser en given adfærd har, end hvis der er tale om traditionel gruppeterapi, og herved kan aktiviteterne gennem det nye miljø, tjene som fremdrift for forandring. Morten beskriver et eksempel på, hvordan hans konkrete adfærd tydeliggøres, i og med han fysisk kan mærke på sin krop, at han havde brugt den forkerte klatreteknik. Herved kan aktiviteten gennem det nye miljø, tjene som fremdrift for forandring af Mortens adfærd, da han efterfølgende regulerer sin adfærd efter miljøet. Ifølge Banduras (1997) modellæring overbevises individet bedst af den observation, han har gjort sig, af egen evne og personlig præstation, også kaldet self-modeling (jf. afsnittet: Modellæring). Mortens fysiske outcome forventning var således i starten præget af den erfaring, han havde gjort sig fra den roklub, hvor han træner hver uge, med en forventning om, at hans krop ikke ville blive øm. Dog ændres Mortens fysiske outcome forventning efter første klatretur til, at han vil opleve et fysisk ubehag, hvis han ikke tager det mere roligt næste gang. Det kan således antages at Morten ved at mærke konsekvensen på egen krop opnår en øget

percieved self-efficacy. De unges fysiske outcome forventninger, beskrives af alle tre unge, som en følelse af fysisk velbehag ved at være aktive. Hvordan de unge vurderer deres self-efficacy afhænger bl.a. af en række individuelle strategier, hvor også fællesskabets betydning beskrives som vigtigt af Hjalte og Morten, for at de kan klare klatreudfordringen. Fællesskabets betydning vil blive beskrevet uddybende i analysen under afhandlingens tredje mastertema.

4.2 Autentisk voksen og brugen af metaforer

Studiets andet mastertema beskriver de unges opfattelse af de voksne, og hvordan de unge synes, den/de voksne er i friluftsaktiviteterne. Hjalte og Mortens beskrivelse af NV, giver et indtryk af at NV er en voksen, som er autentisk og interesseret i de unge. Anton har sværere ved at beskrive hans forhold til PM, men gør meget ud af at beskrive hans forhold til en kvindelige pædagog.

4.2.1 Autenticitet

Til spørgsmålet om, hvordan Hjalte vil beskrive NV som anderledes ift. andre voksne, beskriver han ham som en meget livlig person (l. 535). Derudover beskriver Hjalte, hvordan NV sammenlignet med andre lærere han kender, åbner op for sin personlighed, på trods af de unge ikke har kendt ham så længe:

> HJ: han har for eksempel den der med at åbne op for hans personlighed, der har han også øh midt i klassen sådan lige pludselig bare brudt ud med og snakke om hans to små børn der gik i børnehave [-] og så lidt med hvor han bor og hvordan han sådan selv synes livet går [-] hvilket jo er total irrelevant ift. udelivsfaget men igen den der med at åben op overfor eleverne [-] (567-581)

På samme måde beskriver Morten, NV som ”herresjov” (l. 593), og som en person der engagerer sig, og vil gøre alt for de unge ikke keder sig (l. 597). Desuden beskriver både Hjalte (l. 603-604) og Morten (l. 597-606), at der er plads til at joke med NV. Morten beskriver, hvordan NV også lytter til de unge:

> MO: [-] og hvis der er noget han ikke ved, så lytter han gerne meget intenst, vil vide det. Interesserer os/ interesserer sig for os, hvad vi laver i vores fritid og hvad vi har lyst til. Synes jeg det er en af de rigtig fede ting ved ham (l. 644-647).

NV beskriver, hvordan han tænker meget over sit forhold til de unge, og hvordan balancen mellem at være deres ven og deres lærer, er vigtigt for ham:

> NV: [-] der skal jo være et eller anden form for skel men det skal ikke være for stort altså. Jeg kan godt lide at man sådan lidt, hvad kan man sige, venskabelig altså der må godt snakkes lidt privat også og sådan nogle ting ikke også [-] det er også mig der ligesom har autoriteten, men jeg synes også det er vigtigt at man har et godt forhold til dem. Det kan jeg da huske også fra dengang jeg gik i skole. Der var nogle lærer det var dem som bare bestemte og så var der ligesom dem der interesserede sig for mig (l. 237-252).

Anton kan modsat de to andre drenge fra 10. klassen, ikke give en beskrivelse af hans relation til PM. Anton beskriver i stedet en konkret situation fra shelterturen, da han bliver spurgt ind til, hvad han synes om PM:

> AN: Han er irriterende [-] fordi at ja ja så skulle vi lige slukke bålet og så skulle vi lige tænde op igen for at få det der væk. Han kunne bare have taget det pap med hjem eller fundet noget og have smidt det ud [-] ja det var bare lige at smide det i, eller smide det i traileren og så kunne vi have fundet en skrallespand (l. 456-473)

Til spørgsmålet om, hvad han synes om den kvindelige pædagog, Mie, beskriver han et nært forhold, i og med han beskriver, hvordan han gerne vil vide, hun har det godt:

> AN: Jamen jeg har det sådan, hvis der er nogle der går hen og slår (Mie), så går jeg hen og pander dem en, fordi man skal ikke røre nogle af de pædagoger jeg snakker bedst med [-] fordi den dag jeg ikke er hernede mere så vil jeg gerne bare vide at hun har det godt eller de andre har det godt (l. 497-504)

Til spørgsmålet om, hvad det er, der gør han kan snakke godt med Mie, forklarer Anton, at han har svært ved at være tæt på de mandlige pædagoger, de skal ikke fysisk komme for tæt på ham. Dette antages at hænge sammen med, at Anton har oplevet at blive slået ned bagfra af nogle mandlige personer. Derudover lægger han vægt på, at Mie har givet ham sin tillid:

> AN: Jamen det er fordi hun har hjulpet mig rigtig rigtig meget og [-] fordi der er sket de ting der for nogle år tilbage [-] og så er det mest de kvindelige jeg går til [-] jeg kan bare ikke sammen med de andre, jeg føler at/ der er også en han/ der er nogle der går simpelthen for tæt på mig, så jeg ikke kan have det [-] Hun har givet mig at, hun har givet mig sin tillid at jeg kan stole på hende og hun kan stole på mig (l. 516-540)

PM beskriver sin og de andre pædagogers rolle på shelterturen. For ham er det vigtigt, at de voksen, som er med på turen, gider at være i skoven, da de unge ellers ville kunne mærke det manglende engagement på dem:

> PM: [-] vi er nødt til at skal have nogle med, der gider være i skoven, for hvis man ikke gider være i skoven så preller det af på børnene med det samme og så gider de faktisk heller ikke at være der hvis man ikke gider gå hen over en våd græsmark og er bange for at tennisskoene bliver våde jamen så bliver deres tennissko også våde (l. 111-118)

NV lægger ligesom PM vægt på, at de unge skal møde en person, som brænder for det han laver. Han beskriver her sig selv som en rollemodel og en autentisk person, de unge kan se op til:

> NV: Og så vil jeg gerne have at de møder en fagperson der brænder for det. Så de har en rollemodel / de kan sige hold kæft man, man kan også få et arbejde hvor det er sjovt at gå på arbejde [-] Så både det der med at give dem det med oplevelsen de kan huske, og så det at de møder en person der er autentisk [-] (l. 41-55)

4.2.2 Fælles interesser og brugen af metaforer

Både NV og PM gør meget ud at, at finde fælles samtaleemner med de unge. Dette giver sig til udtryk ved, at både NV og PM starter flere samtaler, hvor de taler om de unges interesser. NV beskriver her en situation, hvor han henvender sig til en af de unge, som har trukket sig lidt fra gruppen:

> NV: Og de sad ovre på presseningen der var jeg også lige ovre ved Andreas der lå derovre bagved og lige snakke lidt med ham, om han går meget på jagt og sådan med sin far og så lige / finde de der fælles interesser vi har så der er noget at snakke om ikke også (l. 206-210).

PM beskriver ikke på samme måde, en snak om fælles interesser, men for ham er det mere en smalltalk med de unge, om deres interesser, som fremmende for de unges sociale færdigheder:

> PM: [-] jeg skal jo ikke regne med de spørger ind til mig og tænker, hvad har han nu af interesser, men det er også bare en smalltalk lige tænke at de er der og jeg hører på dem [-] det er svært at fange de unge i det de faktisk tænker, eller få det de ønsker de skal sige, men hvis man hjælper dem lidt på vej. Du vil se Anton ringede i går aftes og fortalte far og mor, nu sidder han ude i (sted) og skal ringe her til morgen og fortalte han havde sovet godt og altså det det er jo de små ting der gør at de kan fortælle noget mere om turen og det får man da ved at snakke om nogle/ deres interesser [-] (l. 621-653)

NV adskiller sig fra PM i og med han fortæller om sit private liv og holdninger, samt derudover bruger sin viden om naturen, mens han er sammen med de unge. Dette kommer til udtryk gennem flere observationer, hvor NV f.eks. kommenterer på de unges valg af vejen på vandreturen. Den ung der går forrest vælger en mudret vej, en af de andre drenge brokker sig, og NV kommenterer noget i stilen med: ”Man vælger selv den vej, man vil gå, I kunne bare have taget vejen langs vandet” (Observation 27/2-2015). NV beskriver sit syn på livet, og hvordan han forsøger at give dette videre til de unge:

> NV: Jeg tror at vi selv bestemmer hvordan, hvordan vores liv det bliver [-] Hvis man udfordrer sig selv jamen så vinder man også. Man vinder jo ikke noget hvis ikke man spiller på hesten kan man sige [-] (l. 565-567).

NV har således flere citater og sjove historier, som han fortæller de unge, når det er aktuelt. NV tænker godt, hans citater og historier kan overføres til de unges hverdag, men beskriver også, at han ikke evaluerer friluftsaktiviteten med de unge:

> NV: Det tænker jeg da på altså, nu det er jo ikke noget vi bagefter stiller os op og evaluerer, hvad så hvordan lykkes det med/, men jeg tænker da de der små stikord de får engang imellem det sådan kan prikke til dem og udfordre dem lidt [-] det er bare et spørgsmål om at turde og prøve (l. 588-596).

PM anvender ikke på samme måde sproglige metaforer, men beskriver dog, hvordan han regner med, de unges erfaringer fra shelterturen kan kobles til hverdagen hjemme på institutionen (jf. afsnittet: den fysiske og uvante situation som fremmende for udvikling). Heraf er det tydeligt, at det er i den konkrete situation, de anbragte unge erfarer og udvikler deres evner og relation til PM.

4.2.3 Opsamling

Både Hjalte og Morten lægger vægt på NVs evne til at være interesseret og nysgerrig på de unges liv. De beskriver ham som en energisk og glad mand, som også kan klare, at der bliver lavet sjov med ham. NV selv gør meget ud af at være en ven og en voksen for de unge, som gerne vil lære de unge, alt han ved om naturen. PM er i forhold til sit arbejde med de anbragte unge, optag af at være regulerende for de unges adfærd, samt at skabe en relation til de unge, hvoraf Anton giver udtryk for, at han har lettere ved skabe en relation til de kvindelige pædagoger.

Laursen (2004) beskriver, hvordan man som lærer bedst muligt kan blive effektiv og god til sit arbejde. Han fremhæver en række elementer, men vigtigst heraf er begrebet om en ”autentisk” lærer, som af Laursen (2004) forstås som en person, der er i stand til at levere en undervisning af høj kvalitet, og som gør det med personligt engagement og ægthed (p. 19). Ifølge Laursen (2004) skal menneskets handlinger have betydning, for at være autentiske. Herved menes at mennesket bør handle, som resultat af et personligt valg, det selvstændigt har truffet ud fra en opfattelse af ens særlige muligheder eller opgaver, og som man føler sig overbevidst om rigtigheden af (21 ff.) Det er tydeligt af både NV og PMs beskrivelser, at de går op i deres arbejde med de unge. Dette kommer bl.a. til udtryk i NVs beskrivelse af, at han ønsker at give de gode oplevelser videre, som han selv fik fra hans lærer i folkeskolen (l. 41-59). Han vil således gerne have de unge møder en fagperson, som brænder for sit arbejde. Han vil gerne være rollemodel og inspirere de unge, og vise dem muligheden for at arbejde med naturen, som han gør. Det er ud fra Hjalte og Mortens beskrivelser af NV tydeligt, at de føler, NV er autentisk, da de beskriver ham som en person, der tør vise sin personlighed, også selvom, han ikke har kendt de unge ret længe (l.567-604). NVs autenticitet kommer desuden til udtryk ved de unges beskrivelse af ham, som en energisk mand, der aldrig sidder stille. Laursen (2004) beskriver vigtigheden af, ”inkarnationen af budskabet”, der beskriver lærerens helhjertede engagement, ikke kun verbalt, men at læreren i hele sin fremtoning inkarnerer budskabet om, gerne at ville lære eleverne noget (p. 24). PM beskriver i eksemplet med tennisskoene, hvordan det for ham er vigtigt, at de voksne, der er med på turen, holder af at være i friluftslivet, da negativ indflydelse, kan ”smitte af” på de unge, så de unge ikke gider, at være af sted på shelterturen (l. 111-121). Herved giver han også udtryk for, vigtigheden af det helhjertede engagement, og at han i sin fremtoning viser dette. Ifølge Banduras (1997) teori om modellæring, er det især vigtigt, at rollemodeller udviser tiltro, når tingene virker modløse, da dette indgyder et højere niveau af efficacy og udholdenhed hos andre, set i forhold til rollemodeller som begynder at tvivle på sig selv, når de møder problemer (jf. teoriafsnittet: modellæring). Ud fra Laursens (2004) autencititetsforståelse er det dermed tydeligt at både NV og PM på flere punkter, giver udtryk for at være autentiske i deres arbejde med de unge.

NV gør meget ud af brugen af metaforer, i og med han snakker med de unge om de konsekvenser deres valg har, f.eks. at vælge den ene vej frem for den anden. Ifølge Hartford (2011) handler brugen af metaforer om, at sammenkoble det lærte i AT-oplevelsen og den udvikling individet har været igennem, med de hverdagssituationer, som er i individets "rigtige liv". Ud fra Hartfords (2011) metaforiske model, kan NVs brug af metaforer begrænse sig til punkt "a" (jf. teoriafsnittet: "brugen af metaforer i adventure therapy"), da han har valgt en aktivitet som er tilpasset gruppens niveau, men ikke beskriver, hvordan oplevelsen af at udføre aktiviteten, kan kobles til den "virkelige verden". Han udtaler dog noget i stilen med*: "Man kan selv bestemme, hvilken vej, man vil gå, man behøves ikke følge efter de andre" (jf. observation 27/2)*. Dette forhold og koblingen til den "virkelige verden" kunne NV således godt have lavet, hvis de unge skal have muligheden for at drage parallellerne hertil. NV beskriver, at han ikke evaluerer aktiviteterne med de unge efterfølgende. Dette ville ifølge Hartfords (2011) metaforiske model være nødvendigt, for at gøre brugen af metaforer i AT endnu mere virkningsfuld.

Anton beskriver PM som irriterende ud fra en konkret situation, hvor PM har bedt ham om at brænde pap af. For Anton virker denne aktivitet ikke relevant, da de ligeså godt kunne have taget pappet med og smidt det ud. PMs intention er, at Anton også skal have en succesoplevelse med at tænde bålet, men aktiviteten bliver for Anton irrelevant. Ifølge Gass et als. (2012), beskrivelse af AT, er et vigtigt element, at de unge oplever aktiviteten som meningsfuld i forhold til naturlige konsekvenser (jf. teoriafsnittet: Adventure Therapy). Det kan derfor antages at Antons relation til PM belastes, når han beder Anton om at udføre en, for ham, irrelevant opgave. Desuden spiller det forhold ind, at Anton pga. en traumatisk oplevelse, har lettere ved at knytte sig til de kvindelige pædagoger. Disse forhold er alle vigtige at medtage, når Anton skal deltage i en given aktivitet.

4.3 Mulighed for deltagelse og medbestemmelse i fællesskabet vha. friluftsaktiviteterne

4.3.1 Deltagelse i fællesskabet

Et vigtigt element for både Hjalte og Morten, når de skal beskrive de gode friluftslivsoplevelser, er betydningen af fællesskabet med NV og de andre unge. Anton derimod er udfordret ift. at være sammen med de andre unge længere tid af gangen. Både NV og PM lægger vægt på, at alle de unge skal føle sig som en del af fællesskabet, og at denne følelse skal fremmes.

Hjalte beskriver, hvordan der er forskel på "udelivsklassen" i forhold til hans almindelige klasse:

> HJ: Der er et meget bedre sammenhold i udelivsklassen [-] mest på grund af, at den normale klasse der det er noget vi ikke alle har valgt [-] Hvorimod at det her udeliv der har alle valgt det. Alle har lige præcis det her tilfælles at det er noget vi godt kan lide [-] så alle har en indre relation til hinanden [-] Og det betyder så ja man har noget til fælles (l. 265-288)

Fællesskabsfølelsen kommer også tydeligt til udtryk i Mortens beskrivelse af, hvordan det er at klare en udfordring. Her bruger han flere gange betegnelser som "den klarer vi", og "så prøver vi", som kan være udtryk for, at Morten ser sig selv, som en del af fællesskabet:

> MO: sådan nogle udfordringer klarer vi/eller vil jeg gerne have [-] (l. 389-390) Og hvis man så ikke klarer den første gang så prøver vi igen så får man også lige det der, hvis man så klarer den tredje gang efter at være faldet ned to gange får man også sådan lige, ja for hel [-] det er i orden (l. 413-420)

I forbindelse med beskrivelsen af vandreturen, beskriver Morten hvordan fællesskabet i udelivsklassen, også har en indvirkning på fritiden:

> MO: [-] At man får et eller andet stærkt fællesskab [-] ja at man bliver mere /hvad var det du/, bedre fællesskab så man bliver stærkere i fritiden hvis det er/ hvis man er sammen der også (l. 738-740)

På samme måde beskriver Hjalte friluftslivet, og hvordan det handler om at komme ud og udfordre sine venner, men at hovedformålet er det sociale samvær (l. 661-665). Morten beskriver desuden, at man i friluftsaktiviteten er sammen om at opleve noget, som man normalvis ikke oplever i hverdagen (l. 553-558). Anton har modsat de andre unge en anden forståelse af fællesskabet, og beskriver ikke den samme vigtige betydning af det, som Hjalte og Morten. Dette antages at være udtryk for hans manglende refleksionsniveau. Anton giver dog udtryk for, at han holder af at komme ud og høre nogle lyde, og være sammen med vennerne:

> AN: ja og så også bare komme ud for eksempel med vennerne komme ud og køre en ordentlig lang tur på knallerten parkere knallerten et eller andet sted og så sætter vi os et andet sted hen. Vi holder selvfølgelig øje med den, og så sætter vi os derned og drikker noget sodavand og hører nogle lyde [-] (l. 585-593)

Både NV og PM lægger vægt på vigtigheden af, at de unge føler sig som en del af fællesskabet. PM er dog også optaget af, at det for de anbragte unge er vigtigt, de har muligheden for at trække sig fra fællesskabet, da det for dem er en uvant situation, at være så tæt sammen, som på shelterturen:

> PM: [-] når vi er her på afdelingen så kan de sidde på værelserne i tre timer, Thomas sidder der og Niels sidder ved siden af i et andet rum og de har ikke noget med hinanden at gøre. Så også den konstellation at de er så koncentreret sammen i/ og det ved de de skal være sammen i et helt døgn måske, det gør også at de kommer på overarbejde (l. 243-251)

Derudover beskriver PM en situation med Mette, en af pigerne fra institutionen, som kommer og ser, hvad drengene laver på shelterturen et par timer om eftermiddagen, og hvordan hun på samme måde, har brug for at kunne trække sig, men at rammerne alligevel skaber muligheden for, hun kan være en del af fællesskabet:

> PM: [-] hun vælger at sætte sig oppe på en pind udenfor for bålhytten for ikke at være en del af det, men hun fik jo alle med hele tiden, hvad foregik der og hvad lavede de og formentlig havde hun siddet der hele aftenen og været sådan en papegøje der havde siddet og haft overblik for ikke og komme ind og være i tæt kontakt med dem alle sammen [-] (l. 255-258)

NV beskrivelser på samme måde det væsentlige ift. at få alle til at deltage, og muligheden for at alle kan være med, på det niveau, der passer dem (jf. analyseafsnittet: ”et sikret tilpasset niveau”). Derudover påpeger han fordelen ved at vandre, da det skaber muligheden for at være sammen i en aktivitet, uden der bliver stillet ret mange krav:

> NV: [-] man kan også bare gå og være/ altså der er ligesom en aktivitet i gang og det kræver ikke man snakker sammen hele tiden man kan godt bare gå uden at sige noget, det er fint, det er sådan acceptabelt, hvor det er noget andet hvis man sidder inde i et klasselokale til undervisning, jamen så skal der egentlig snakkes hele tiden (l. 654-660)

4.3.2 Medbestemmelse

NV og PM giver på forskellig vis plads til, at de unge er medbestemmende i udførelsen og planlægningen af de enkelte friluftsaktivitet. Hjalte og Morten nævner begge det positive ved, at NV giver dem medbestemmelse ift. planlægningen af ”outdoor-forløbet”:

> HJ: En anden ting der var mega fed i forhold til NV [-] det er hvis man mener at det skema som han har lavet over, over de uger og de dage vi skal være sammen, hvis man ikke *helt* er enig med dem så kommer man bare og siger det til ham på grund af, så laver han det om, hvis der er nok til det selvfølgelig [-] så det der med at der ikke er fast skema, men mere frie rammer (l. 835-844)

Morten beskriver på samme måde, hvordan NV giver dem medbestemmelse, i og med, de ikke skal gøre noget af det, der står på planen for "outdoor-forløbet", hvis ikke de har lyst til det (l. 597-602). På samme måde, lader PM de unge få medbestemmelse, da han lader dem vise vejen ud til fiskedammen. Dette var fra PMs side ment som et fokusskifte, da de unge sad og var forstyrrende omme på bagsædet (l. 291-300), og kan af teorien også beskrives som et fælles tredje.
Anton nævner ikke på samme måde, som Hjalte og Morten, det positive i muligheden for medbestemmelse i friluftsaktiviteten. Anton beskriver en række situationer, hvor det vigtigste for ham er behovet for at kunne trække sig (l. 44-45 og 444-452). PM beskriver dog, hvordan han i flere situationer, gør det muligt for de anbragte unge selv at bestemme, uden at han er for irettesættende, da de unge herved også lærer den naturlige konsekvens af deres handlinger. Dette er tydeligt i en situation, hvor de unge kløver brænde:

> PM: [-] der var to som fik et plaster på fingrene, og jeg tænker jamen det var jo også sket i den virkelige verden så hvorfor skal de ikke have lov til at stå og banke med en økse så længe det ikke bliver i knæet og benet og hvis de havde gjort det, så havde de nok tænkt over det næste gang. I stedet for at pakke dem ind i plastik og sige ej i må jo sørme ikke [-] som Anton råber en gang, pas på, jamen hvor jeg siger, det er jo Anton der står med øksen så hvorfor skal de andre passe på [-] det er sådan nogle ting der kan jeg godt sidde og spejle dem i at sige, jamen det er jo ikke os der skal passe på, hvis det er dig der står med øksen, og den fanger de lynhurtigt og så og så er det jo ikke skæld ud (496-511) [-] hvis de nu får det ansvar og medindflydelse så plejer de at være gode til at administrere det (l. 710-712)

NV giver ligesom PM de unge medansvar, dog på et andet niveau end PM, da 10. klassedrengene fx sagtens kan administrere at lave mad på trangiaer, modsat de anbragte unge. NV forklarer dog ligesom PM, de unge, konsekvensen af deres handlinger:

Observation 27/2: Drengene var i frokostpausen samlet omkring et borde-bænke-sæt, der var dog ingen der tog teten til at få lavet de medbragte crossainter. Her var NV ikke irettesættende eller kommanderende, men fortalte blot de unge, at de ikke ville få crossainter i dag, hvis ikke de snart gik i gang med at lave dem. Dette måtte han påpege to gange, før de unge gik i gang.

4.3.3 Opsamling

Af de unges beskrivelser, er det tydeligt at friluftslivet forbindes med fællesskabet, da alle tre unge giver udtryk for, at friluftsliv for dem, handler om at være sammen med kammeraterne, og som Morten udtrykker det, at have nogle fælles nye oplevelser sammen. Både NV og PM forsøger på forskellig vis at fremme denne følelse, dog er PM mere fokuseret på, at de anbragte unge, har muligheden for også at kunne trække sig fra fællesskabet, da de unge udviser et tydeligt behov herfor. Desuden viser NV og PM tiltro til, at de unge kan træffe deres egne valg, og giver dem dermed medbestemmelse i de enkelte aktiviteter.

NV og PMs tiltro til de unge giver sig til udtryk ved, at begge gør de unge opmærksomme på konsekvenserne af deres handlinger, men ikke direkte dikterer, hvad de skal gøre. Laursen (2004) beskriver i denne sammenhæng, hvordan autenticitet kommer til udtryk ved ”respekt for eleverne” (p. 24). Herved er hverken NV eller PM for fokuseret på indholdet i det, de vil lære de unge, men de inspirerer de unge til at lære indholdet, og respekterer de unge som selvstændige og frie mennesker. Begrebet om progressiv læring, nævnes i den forbindelse af Laursen (2004), og beskriver vigtigheden af at lade eleverne være medbestemmende i undervisningen, hvor der lægges vægt på ”learning by doing” (p. 13). Det er således tydeligt at både NV og PM lader de unge erfare ud fra deres egne handlinger, og som det beskrives af Gass et al.

(2012), lader de unge lære ud fra naturlige konsekvenser. Derudover lader både NV og PM de unge være medbestemmende i planlægningen af aktiviteterne, da NV inddrager de unge i planlægningen af "outdoor-forløbet", og da PM beder de unge om, at hjælpe ham med at styre kortet, og finde vej hen til fiskedammen. Begge disse eksempler er udtryk for, at pædagogerne anvender "det fælles tredje", som det beskrives af Kargo & Sandbjerg (2012). Ifølge teoretikerne er de handlinger pædagogen foretager med den unge, vigtigere end det sagte ord ift. udviklingen af den unges sociale relationer. Teoretikerne lægger vægt på betydningen af at såvel pædagog, som den unge, har en ligeværdige indflydelse på arbejdsprocessen (jf. teoriafsnittet: det fælles tredje).

Især i forhold til anbragte unge fra en forsømt og traumatiseret baggrund, fremhæver Jensen (2011), vigtigheden af, at indgå i sociale fællesskaber, for at ændre de unges psykiske måde at fungere på i relation til omverdenen. PM beskriver, hvordan de unge til dagligt, sidder på deres værelser tre timer af gangen, uden at snakke sammen, men at de i friluftslivet får muligheden for at være sammen på en anden måde. På samme måde nævner han, hvordan pigen Mette, fra institutionen har muligheden for, at være en del af fællesskabet, ved at kigge på, hvad de andre laver. Der er således mulighed for, at alle kan være en del af fællesskabet og deltage på deres præmisser. Dette giver sig til udtryk i og med NV og PM, udover at give de unge lov til selv at regulere, hvor meget de vil deltage i aktiviteten, også giver de unge medbestemmelse i udførelsen og planlægningen af aktiviteterne.

4.4 Ro og velvære i naturens rammer

De tre unge beskriver alle en række positive faktorer ved naturen, som for dem er vigtige og gode for deres velvære. På samme måde beskriver NV, hvordan indtrykkene fra naturen er med til at åbne op for de unges sanser og nysgerrighed. NV og PM lægger desuden vægt på, at der i naturen er nogle andre rammer end på institutionen og i klasselokalet, som skaber nogle andre muligheder for de unge.

4.4.1 Naturen giver mulighed for ro og mere overskud

Både Hjalte, Morten og Anton beskriver, hvordan det for dem er positivt, at komme ud i naturen og væk fra det daglige. Morten beskriver hvordan det for ham er spændende at komme ud og lave noget aktivt i stedet for at sidde indenfor:

> MO: [-] det er spændende at komme udenfor og klatre, lave noget aktivt [-] i stedet for at sidde på en stol 24/7 og kede sig og lave dansk, matematik og engelsk det gider jeg ikke, det er for langtrukken (l. 39-44)

Derudover beskriver både Hjalte og Morten, at friluftslivet giver en god slutning på ugen, som giver ro og tid til at slappe af i weekenden (HJ l. 67-68). Morten beskriver desuden hvordan det gør ham mindre nervøs:

> MO: Jeg vil sige sidste år havde jeg også meldt mig på udeliv [-]
> der var vi på en tur oppe/ lige op til eksamen og der følte jeg mig mere, op/ hvad hedder det, frisk oven i låget til vi skulle fremlægge, og det håber jeg også jeg bliver her [-] og det er sådan man bliver fri af det. Man bliver rolig, man kan snakke roligt, man bliver ikke nervøs som sådan [-] (l. 54-72)

Morten giver derved også udtryk for, at han kan overføre den energi, han har fået fra friluftsaktiviteterne, til at blive mere rolig og mindre nervøs i en klassesammenhæng. Anton beskriver, hvordan han efter shelterturen oplever, at være meget træt, og han derfor har brug for at komme hjem og slappe af:

> AN: Jeg er træt [-] og har mest bare brug for at have noget ro også fordi jeg ikke fik mit ADHD-medicin med [-] Jamen komme væk fra det hele, lade være med at tænke på noget og så bare have de voksne med for eksempel (l. 213-224)

Herved giver Anton også udtryk for, at det er en fordel at være af sted på shelterturen, da der derved opstår en anden konstellation, hvor der er flere voksne og

færre børn med på turen, som gør det muligt for de voksne at have mere tid til den enkelte unge. Han giver også udtryk for, at han har en god følelse efter turen, og mod på at komme ud i naturen igen med sine kammerater (l. 704-709).

4.4.2 Sanseindtryk

Anton og Morten beskriver begge en række sanselige indtryk, når de skal beskrive friluftslivet og de oplevelser, de har haft. Anton beskriver dette som, at friluftsliv for ham, handler om at komme ud i naturen og høre nogle lyde:

> AN: Jamen jeg kunne for eksempel også godt lide at komme ud og gå rigtig sådan ned til stranden og så høre de lyde der (l. 562-563)

Morten lægger vægt på den stilhed, han oplever i naturen (l. 753), og beskriver derudover, hvordan det at komme i skoven, har en anden auditiv, visuel og taktil indvirkning på kroppen:

> MO: Jamen det er stilheden, at der er noget man kan snakke om øhm noget man ikke har observeret normalt som en fisk der oppe og trække vejret, en hjort der går [-] men ja ja, at man observerer nogle andre ting end normalt i stedet for en bil der larmer og så videre, men dyr og livet (l. 553-558) [-] man ligger på et andet underlag end man normalt gør, fliser eller sådan et eller andet, men jord blade, grene øhm jeg synes bare det er fedt [-] (l. 706-710)

NV beskriver, hvordan han ved at fortælle om naturen, og ved at lade de unge sanse den, også giver dem muligheden for at huske bedre:

> NV: [-] Og der tænker jeg jo at hvis jeg på en eller anden måde kan give min fascination af naturen videre ved at sige at, prøv at se ramsløg de smager skidegodt, dufter af løg, prøv at duft til det og prøver at få sanserne/ det er jo det naturen kan, den kan få alle sanserne i spil [-] og det tænker jeg er vigtigt og det er jo også det der gør at man bedre kan huske det (l. 760-773)

4.4.3 Nye rammer skaber andre muligheder

Ifølge de unges, samt NV og PMs beskrivelser, skaber friluftslivet nogle nye rammer, som skaber andre muligheder. Ifølge Hjalte giver friluftslivet mulighed for, at komme væk fra sit normale rutineliv og derved påtage sig en anden rolle:

> HJ: [-] fredag det er, det er den dag hvor man sådan kommer væk fra, fra ens normale rutineliv og sådan kommer udenfor og får noget frisk luft for øh, hvad fanden/ snakke direkte fra ens personlighed i stedet for at tænke hvad man siger, ja (l. 672-676)

Morten lægger vægt på muligheden for at komme ud, i stedet for at sidde derhjemme og spille computer (l. 767-769), ligesom Anton som også beskriver fordelen ved at komme ud og væk fra sin computer og hverdagen:

> AN: jamen komme væk fra min computer og komme væk fra stort set alt [-] (l. 159-160) Fordi ellers så har jeg bare sat med hovedet i skærmen faktisk det meste af dagen [-] (l. 183-184)

PM beskriver betydningen af de rammer og muligheder, som friluftslivet skaber. På trods af, de anbragte unge plejer at trække sig og sidde på deres værelse og spille computer, når de har svært ved at håndtere de andre drenge i gruppen, lykkes det de unge at være sammen under samme tag, ude i bålhytten. PM beskriver, hvordan Silas, ligesom flere af drengene, har brug for ro og derfor laver en afskærmning af tæpper, han kan sidde inde bagved i bålhytten (l. 222-225). PM beskriver desuden, hvordan rammerne er medvirkende til, at PM og de unge er i samme situation, hvilket gør at han kan give de unge et større ansvar:

> PM: Og det det er tit jeg bruger det med at sige jamen og jeg giver dem jo også tit bilnøglerne, hvis det var hernede på institutionen så giver jeg dem ikke bilnøglerne for så kører de jo nok deres vej, men derude i skoven når de går rundt derude med lommelygterne, så har vi noget sammen, og jeg stoler på de kan styre den nøgle [-] og det gør man ikke i vante rammer (l. 325-336)

Som tidligere beskrevet, lægger NV vægt på, at der i en aktivitet som ”at vandre”, er mulighed for at snakke sammen om nogle ting, uden at der stille krav til, at der tales sammen hele tiden (l. 650-655) Derudover beskriver han, at vandreturen skaber nogle rammer, hvor de unge tvinges til at være mere nærværende:

> NV: [-] Nogle af de andre ting vi har lavet hvor vi har været indenfor der har det været nemmere og, og trække sig og sætte sig med en telefon og høre musik eller lige åbne computeren og gå på twitter eller instagram eller hvad fanden de nu laver, så på sådan en tur her der er man lidt mere nødt til at være med, der kan man ikke gå med sin smartphone og gå og lave alle mulige ting [-] altså hvad kan man sige deltagelsen har været større (l. 629-637)

4.4.4 Opsamling

Naturens rammer giver ifølge alle interviewpersoner, muligheden for at skabe et rum, hvor de alle kan opleve ro og et øget velvære. Ifølge Gass et al. (2012) er et af kerneelementerne i AT, hvordan en positiv indflydelse fra naturen har en indvirkning på individet i en terapeutisk helende proces (jf. teoriafsnittet: adventure therapy). Gass et al. (2012) henviser til flere studier, der har vist en positiv effekt af, at individet får muligheden for at genskabe kontakten til sine naturlige rødder. Ved at tilbringe tid i naturen, og genskabe kontakten til naturens processer, væk fra hverdagens krav og samfundet hektiske og teknologidrevne virkelighed, genskaber individet også kontakten til sig selv og sine medmennesker. Dette er et væsentligt terapeutisk redskab, som har vist sig at øge det fysisk helbred, selvforståelse, interpersonelle relationer, samt et øget niveau af lettelse og glæde (p. 95 ff.). Ifølge Gass et al. (2012) har naturen en positiv restorativ indvirkning på individet, i og med individet oplever et sænket niveau af stimulus og arousal. Dette er med til at øge positive betonede følelser og samtidig sænke de negative. Herved flyttes individet fra dets vante miljø, som pga. dets teknologiske påvirkning og lange arbejdsdage, har gjort individet mentalt træt, og påvirkes i stedet af naturens beroligende effekt (Gass et al., 2012, pp. 105-106). Det er tydeligt hvordan de unge, i form af deres sanselige indtryk, NVs beskrivelse af naturens beroligende effekt, og af de unges beskrivelser af at være trætte men rolige efter udførelsen af friluftsaktiviteterne, at de

unge er klar på at klare flere nye udfordringer. Dette er dog afhængigt af, hvorvidt de unge har muligheden for at have mobiltelefonerne fremme, da disse beskrives af NV som et forstyrrende element. Anton har dog pga. konstellationen med de andre drenge, svært ved at være helt rolig i selve aktiviteten. På trods af dette, har han alligevel muligheden for at få ro, og han er positivt stemt overfor at komme væk fra hverdagen og sin computer.

4.5 Opsamling af den samlede analyse

Ovenstående analyse beskriver flere muligheder, som opstår af friluftslivet, hvoraf de unges udvikling fremmes. Således er "den gode oplevelse", som NV beskriver den, med til at give den unge mod på at prøve en given aktivitet igen. De unges udvikling antages at fremmes af en øget self-efficacy (Bandura 1997), som øges ved at de unge observerer, hvorvidt de andre unge eller voksne kan mestre den givne aktivitet, eller ved at den unge gennem self-modeling, ser sig selv udføre en opgave succesfuldt, hvilket i flere eksempler, er beskrevet af NV og PM, som også beskrives af alle tre unge. Derudover ses der, for de unge på institutionen, en ændring i unge-hierakiet, da rammerne i naturen giver muligheden for at hæve nogle af de andre unge, som normalvis ikke er øverst i hierarkiet. Både NV og PM er bevidste om, at de unge skal tilbydes passende udfordrende oplevelser tilpasset den enkelte unges udviklingsniveau, hvor de unge selv bestemmer, hvor langt de vil gå, "tur efter evne", hvilket også kan beskrives af Gass et als. begreb, opfattet risiko. Dette er bl.a. medvirkende til at den unge oplever challenge by choice, hvor den unge tager kontrol over sit eget liv, hvilket kan mildne den unges grad af evt. tillært hjælpeløshed.
Den fysiske og uvante udfordring beskrives af alle tre unge som en del af friluftslivet, der øger deres velvære. 10. klassedrengene giver udtryk for, hvordan de konkrete nye oplevelser, gør det tydeligt for dem, hvordan de må lære at regulere deres adfærd ud fra det nye miljø. Ifølge Banduras (1997) teori om self-modeling, lærer individet bedst af den observation, han har gjort sig af egen evne og præstation.

NV beskrives af 10. klassedrengene som en autentisk person, der interesserer sig for de unge, og gerne vil lære fra sig. Sammenlignet med Antons beskrivelse af PM

spiller en række forhold ind på hans opfattelse af og tillid til PM, pga. oplevet omsorgssvigt og en bedre tilknytning til kvindelige pædagoger. Derfor bliver den primære opgave for PM, det relationsdannende og adfærdsregulerende arbejde, hvilket besværliggøres af disse forhold. Derved er det også vigtigt med autentiske voksne, som viser engagement i deres fremtoning, af Laursen (2004) beskrevet som "inkarnationen af budskabet". Bandura (1997) beskriver på samme måde, hvordan det er vigtigt, rollemodeller udviser tiltro, for at indgyde et højere niveau af efficacy. NV gør desuden brug af metaforer, men kobler ikke de talte metaforer med den "virkelige verden", som ifølge Hartfords (2011) metaforiske model, er nødvendig for at individet kan udvikle sig, og koble det lærte i AT-aktiviteten med hverdagssituationer.
Ud fra Laursens (2004) beskrivelse af progressiv læring, får de unge i begge cases medbestemmelse i de enkelte aktiviteter og planlægningen heraf, hvorved de unge erfarer ud fra egne handlinger. Både NV og PM arbejder ud fra et "fælles tredje", hvorudfra de forsøger at påvirke de unges udvikling. Naturens påvirkning på de unges udvikling, beskrives af både de unge og NV ud fra de sanseindtryk, de oplever, når de er i naturen. Ud fra beskrivelserne er det tydeligt, hvordan naturen har en trættende men beroligende og positiv effekt på de unge, da de efter udførelsen af en aktivitet, oplever velvære og mod på at give sig i kast med nye udfordringer.

I det følgende diskussionsafsnit vil der tages kritisk stilling til undersøgelsens fremgangsmåde og resultater. De efterfølgende afsnit vil diskutere mulighederne i dansk pædagogisk brug af friluftsliv og ATs bidrag hertil. Det rette behandlingstiltag vil herefter diskuteres på baggrund af de individuelle forskelle, som ses af de to cases.

4.6 Kritisk stillingstagen til undersøgelsens fremgangsmåde og analysens resultater

I det følgende vil undersøgelsens metodiske fremgangsmåde, samt de af analysens fundne resultater, blive kritisk diskuteret.
Fundet af de to cases, kan kritiseres for, at være valgt ved en tilfældighed, da samarbejdet med en pædagog, skabte muligheden for at få kontakt til en 10. klasse, som anvendte friluftsliv som pædagogisk metode. Herefter blev der søgt efter endnu en case, for at få en gruppe af unge, som sammenlignet, var væsentligt mere udsatte end den fundne 10. klasse. Dette var i sidste ende med til at giv flere oplysninger, om gruppen af udsatte unge, og herved bidrage til at kunne sammenligne forskellen mellem de unge og de anvendte pædagogiske metoder, og var med til at berige studiet og udbrede definitionen af udsatte unge. Ved valget af to cases er analysens resultater blevet styrket, da flere af de samme resultater kan genfindes i begge cases. Dette vil blive uddybet i den efterfølgende diskussion. Enkelte resultater kan kun bekræftes i den ene af casene, hvorved der fås en endnu stærkere bevisførelse for, at man kan forudsige, at en antagelse kan bekræftes i visse typer, men ikke i andre typer af cases.
I forhold til forskerens deltagende rolle i de givne friluftsaktiviteter, kan det diskuteres om interviewsituationen med Anton, den unge interviewede fra institutionen, var påvirket af det forhold, at han har lettere ved at skabe nære relationer til især kvindelige pædagoger pga. hans baggrund. Dette kunne således tænkes at skabe en ”social desirability effect”, hvorved Anton svarer det, som han tænker er mest socialt acceptabelt (Coolican, 2009, p. 183). Der er desuden forskel på, hvornår interviewene er blevet foretaget ift. observationerne. Således kan interviewet med NV kritiseres for at være blevet foretaget en uge efter den første friluftsaktivitet, og ikke efter begge friluftsaktiviteter var blevet afholdt. Herved blev NV desuden spurgt ind til en aktivitet, som skete for en uge siden, hvorved situationerne kan have været sværere at huske, end hvis interviewet var foretaget dagen efter, som tilfældet var i den anden case, hvor PM og Anton blev interviewet dagen efter shelterturen. Dette kan dog også kritiseres, da der derved ikke var særlig lang tid til at udfærdige en tilpasset interviewguide på baggrund af de observerede situationer, hvilket gjorde interviewene mindre strukturerede end de første

interviews, i den første case med 10. klassen. Indholdet af interviewene varierer, i og med det første interview har bidraget med nye spørgsmål og overvejelser, som i det efterfølgende interviews er blevet medtaget. Herved har de sidste interviews medtaget flere overvejelser om friluftslivet som fremmende faktor, på baggrund af den nye viden fra interviewsituationerne. Dette er dog ifølge den metodiske brug af triangulering netop formålet, hvor der ved at anvende flere metoder til undersøgelsen af et fænomen, udbredes en bred teoretisk forståelse af det undersøgte fænomen (jf. afsnittet: metodisk fundering).
I selve interviewsituationen havde Anton meget få og korte svar, hvorved studiets interviewer var nødsaget til at omformulere eller direkte opstille to mulige svar, hvorved spørgsmålene kan kritiseres for at være blevet ledende i nogle henseender. Da dette studies interview er opfattet ud fra en postmoderne epistemologi, opfattes det analytiske materiale ud fra en forståelse af at viden er social konstrueret. Herved kunne andre forskere således have draget andre tolkninger af det analytiske materiale (Kvale & Brinkmann, 2008, p. 70 ff.)

5. Diskussion

5.1 Adventure Therapys bidrag til dansk pædagogisk brug af friluftsliv

I de følgende vil det blive diskuteret hvilke muligheder, der opstår i friluftslivet, hvorved de unges udvikling kan fremmes, samt hvordan de pædagogiske metoder, kan opnå sit fulde potentiale for at påvirke de unges udvikling, ved at se på hvordan Adventure Therapy (AT) kan bidrage til dansk pædagogisk brug af friluftsliv (DPBF). I nedenstående skema er karakteristikaene for AT og DPBF sammenlignet, hvorved en sammenhæng mellem en række karakteristika er fundet:

De 2 cases brug af ”dansk pædagogisk friluftsliv”	Fælles karakteristika		Adventure Therapy
Primært *individuelt* fokus m. fokus på relationsdannelse m. mulighed for deltagelse i fællesskabet Det fælles tredje Faglig udvikling	**Adfærdsregulering:** Spejling	**Adfærdsregulering:** Naturlige konsekvenser	Primært *gruppefokus* m. fokus på "trustbuilding" m. mulighed for et individuelt fokus Peak-experience
	Brug af metaforer: Historiefortælling	**Brug af metaforer:** "Processing" (evaluering og transformering af lært erfaring)	
	Progressiv læring	**Learning by doing**	
	Tur efter evne	**- Opfattet risiko - Sekventering af aktiviteter - Challenge by choice**	
	Nye ukendte omgivelser	**Ukendt miljø**	
	Øget self-efficacy	**Øget self-efficacy**	
	Regel-anerkendelse	**Full-value contract**	
	Have det sjovt	**Enjoyment**	
	Udviklings/uddannelsesplaner	**Goal-setting**	

Skema 1: Oversigt over fælles karakteristika og individuelle forskelle mellem dansk pædagogisk brug af friluftsliv (DPBF) og Adventure Therapy (AT)

Af skemaet er det tydeligt, at der er en række fælles karakteristika for DPBF og AT. Herved er det tydeligt, at både NV og PM anvender flere metoder, som minder om begreberne fra AT.

AT har et øget fokus på gruppen og tillidsskabelsen til gruppen, mens DPBF fokuserer på det relationelle arbejde med et individuelt fokus. I et socialpædagogisk behandlingsarbejde er det relationsdannende arbejde primært fokuseret på den unges forhold til pædagogen, hvorved pædagogen søger at fremme den unges udvikling omkring ”det fælles projekt - den unges tilværelse” Jensen (2011).

I den sammenhæng er AT ifølge Bandoroff & Newes (2004), primært fokuseret på gruppen og individets interpersonelle relationer, hvor individet har medansvar for, at gruppen opnår succes. Forskellen er især tydelig i miljøskiftet/rammernes betydning for individets udvikling, da rammerne i AT ifølge Bandoroff & Newes (2004) medvirker til et større engagement end traditionel psykoterapi pga. aktivitetsniveauet og rammernes konkrete natur. Det antages, at det er sværere for den unge *ikke* at deltage i AT-gruppen end i en traditionel terapigruppe, da de konkrete fysiske rammer, gør det svært for individet ikke at deltage (p.14). F.eks. kan den unge ikke blive tilbage, når resten af gruppen går fra bålhytten, fordi han er mørkeræd. Han tvinges derfor, pga. rammerne, til at følge med gruppen. Hermed ikke sagt, at AT ikke kan have et individuelt fokus. Således beskriver Gass et al. (2012), hvordan det for unge med angst eller unge, som er deprimerede, er muligt at tilpasse behandlingen, så denne kan bestå af alenetid væk fra gruppen i et stille og naturligt miljø. I denne sammenhæng kan mindfulness øvelser hjælpe klienten til at finde et sted, hvor de kan "gå hen", når de oplever truende eller angstfremmende situationer. Behandlingseksemplet er med til at give et billede af, at målet med AT, er at tilpasse behandlingen til klienten eller gruppens behov (Gass et al., 2012, p. 52). Herved kunne mindfulness-øvelser også have været en del af det pædagogiske tilbud til de unge på shelterturen, når de som Silas, havde brug for at trække. Netop fordi AT opererer ud fra en transteoretisk tilgang, er der mulighed for at anvende flere tilgange tilpasset den enkelte unges niveau. AT opererer således ikke eksklusivt ud fra en psykodynamisk-baseret, kognitiv adfærdsterapeutisk, humanistisk/interpersonel, eller en systemisk tilgang (Gass et al., 2012, p., 52).

DPBF kunne udvikles metodisk, ved at fokusere på gruppeprocesserne i en terapeutisk ramme, ved fx at lave fysiske tillidsøvelser med de unge, da dette ifølge Bandoroff & Newes (2004), også skaber sikkerhed mellem gruppemedlemmerne på et emotionelt plan. Et eksempel kunne være klatring, hvorved de unge skal "sikre" hinanden, og sørge for at makkeren ikke falder ned, når han er oppe på klatrevæggen. I klatreaktiviteten med de unge fra 10. klassen klatre-sikrede de unge ikke hinanden, da der var tale om klatring uden sikring, kaldet "bouldering". Det særlige ved aktiviteterne er derfor udover den konkrete natur, også den positive brug af stress (Gass et al. 2012), som ikke direkte beskrives som et succeskriterium af NV eller PMs brug af DPBF, men beskrives af dem i forbindelse med, at alle skal kunne være

med i aktiviteten og have en god oplevelse, hvor de ikke presses udover egne grænser, men i stedet opfordres til at flytte deres grænser. Bentsen, Andkjær og Ejbye-Ernst (2009), kritiserer i den forbindelse AT for at have et overdrevent fokus på brugen af "oplevet risiko", da dette har konsekvenser for organiseringen og måden at tænke aktivitet og formidling på. Ifølge teoretikerne kan det betyde at de andre pædagogiske mål, kan risikere at glide i baggrunde, da forløbet vil blive for fokuseret på, uddannelse, formel kompetence, risikovurdering og forsikring (p. 71).

De ændrede fysiske rammer skaber desuden muligheden for, at anvende de pædagogiske metoder, på en ny måde, hvorved de ændrede sociale kontekster i praksisfællesskabet, gør det muligt for den unge og pædagogen, at interagere med hinanden på en ny måde. PMs beskriver bl.a., hvordan en sheltertur gør det muligt, at der er mere tid sammen med den unge, da de unge ikke kan isolere sig, på deres værelser i samme grad, men har muligheden for at være en del af fællesskabet, ved at sidde og kigge på bålet, uden nødvendigvis aktivt at snakke eller interagere med de andre, hvorved den unge udvikler sine evner til at deltage i fællesskabet. NV beskriver, hvordan friluftslivet på samme måde, skaber nogle andre rammer en traditionel klasseundervisning, da det fx på vandreturen er muligt at gå ved siden af hinanden, uden at snakke, hvor det sammenlignet med en almindelig klasseundervisning, ikke ville have været acceptabelt, hvis ikke de unge talte og rakte hånden op. Herved skabes der også en ny mulighed for "læring". Den unges læringsmuligheder i en ny kontekst, kan beskrives ud fra Lawe & Wengers, (2003) analytiske begreb om legitim perifer deltagelse (p. 41), hvorved læring forstås som deltagelse gennem sociale praksisfællesskab, hvor læring heri forstås som en integrerende del af den frembringende sociale praksis i den levede verden (p. 36). Herved forstås at den unge lærer, ved at deltage i fællesskabet, hvorved han er situeret forskelligt indenfor de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer. Den unge er desuden selv med til at påvirke praksisfællesskabet med sin egen deltagelse (p. 37). En fordel ved de nye rammer i AT-aktiviteten, kan ligeledes være, at den unge og pædagogen præsenteres for de samme udfordringer pga. naturens omskiftelige miljø. Herved bliver der skabt en fælles social praksis, hvori den legitime perifere deltagelse, for begges vedkomne, betragtes som den første form for medlemskab, når de som nyankomne træder ind i fællesskabet. Dette antages at øge tilliden og relationen mellem pædagogen og den unge, da de samarbejder om et

fælles projekt, hvorved de begge har samme mængde viden (jf. teoriafsnittet: det fælles tredje). På samme måde beskriver Bandoroff & Newes (2004), hvordan den terapeutiske relation fremmes i AT-aktiviteten, da der skabes en øget mulighed for modeling. Mulighederne opstår, fordi terapeuten møder mange af de samme daglige stressorer som klienten, og derved må cope med de samme strabadser. Det, at terapeuten er villig til at udsætte sig selv for de samme ting, fører til en øget intimitet, tillid og gensidig respekt, som går udover det sædvanlige i en traditionel terapisetting. Denne beskrivelse kan til en vis grad minde om det dansk pædagogiske begreb "det fælles tredje", da begrebet på samme måde beskriver, hvordan den unge og pædagogen arbejder sammen om et fælles projekt, hvorved relationen styrkes. Dog adskiller begrebet sig også på en række områder, da Kargo & Sandbjerg (2012) beskrives af det fælles tredje lægger vægt på, hvordan den unge gives medbestemmelse i planlægnings, beslutnings- og udførselsfasen, kaldet "hele arbejdsprocesser". Sidste fase "værdsættelsesfasen", hvor resultatet vurderes, kan dog minde om AT-karakteristikaet, "processing", hvor aktiviteten evalueres, og den unge anerkendes for resultatet. NV anvender metaforer og især historiefortælling i tilgangen til de unge, dog evaluerer han ikke aktiviteterne, hvilket ifølge AT-teorien ville kunne fremme det lærte fra friluftsaktiviteten til hverdagen. En udviklingsmulighed i NVs brug af friluftslivet, hvortil AT kan bidrage, ville således være en tydeligere rammesætning af aktiviteten og evaluering heraf, som det beskrives af Hartfords metaforiske (2011) model. Desuden adskiller NVs metoder sig ift. de beskrevne AT- karakteristika og PMs pædagogiske metoder, da han lægger vægt på en vis faglig udvikling, hvilket også giver mening i og med hans rolle som naturvejleder er at lære de unge om naturen, da de unge deltager i et "outdoor-forløb", som en del af deres skolegang. Som tidligere beskrevet har de unge fra de to cases forskellige kognitive funktionsniveauer, hvoraf det giver mere mening, at NV har et øget fokus på de unges faglige udvikling.

Lave & Wenger (2003) beskriver udover det ligeværdige forhold, mellem den unge og pædagogen, hvordan der også i andre situationer, kan skabes et mesterlære-forhold, hvor den voksne har en forudfattet viden omkring en given friluftsaktivitet. Den unge (lærlingen), starter derfor med lette opgaver, for derefter at få mere komplekse opgaver, hvorved hans position ændrer sig, og han får en identitet som mesterpraktiker. Den unge motiveres derved ved bevægelsen hen imod en voksende

fornemmelse af identitet som mesterpraktiker. Herved er den omsorgsfulde voksnes opgave, at motivere den unge i det nye praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003, p. 94). Lave & Wengers (2003) analytiske læringsbegreb gør det besværligt at pege på, netop hvilke muligheder for udvikling, der opstår i friluftslivet, da der ikke kan drages en endegyldig beskrivelse af dette, da den unge defineres af og definerer systemet af relationer (p. 49). Det lærte i AT-aktiviteten kan her kritiseres, da det derved ikke er sikkert, at oplevelserne og læringen i de særlige situationer i et fremmed miljø, kan anvendes eller have værdi i andre situationer og i andre kontekster.

5.2 Opsamling

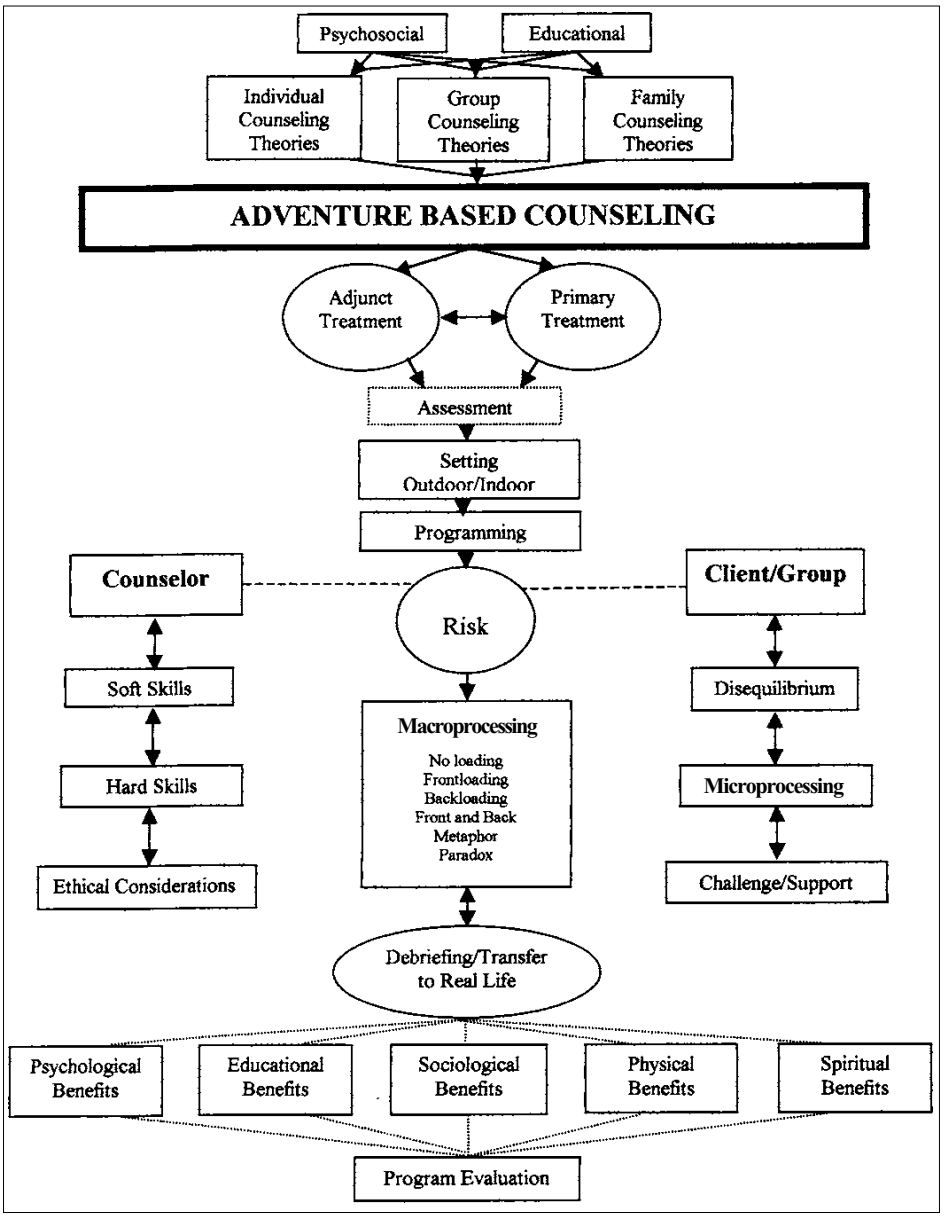
AT inspirerer DPBF til at anvende et gruppefokus, da det ifølge teoretikerne bl.a. skaber muligheden for, at den unge gennem fysiske tillidsøvelser, kan udvikle en emotionel tillid til de andre unge i gruppen. Ifølge Jensen (2011) skal den enkelte pædagog være god til at få et samspil og samarbejde med den unge til at fungere, stort set uanset hvor godt samspilspartneren løfter sin del af denne opgave (p. 7). Har pædagogen således oplevet en usamarbejdsvillig ung, hvor det relationsdannende arbejde har været kompliceret af den unges manglende tillid pga. tidligere traumatiske oplevelser, kan det antages at ATs konkrete og uvante rammer, er medvirkende til at skabe nogle andre muligheder for udvikling, hvorved pædagogen eller vejlederen positioneres i det samme praksisfællesskab, på samme niveau som den unge, hvorved arbejdet hen imod "det fælles projekt – den unges velvære", antages at blive lettere.

5.3 Behandlingsmulighederne i en transteoretisk tilgang

ATs aktiviteter og naturlige konkrete rammer, skaber nogle andre udviklingsmuligheder for den unge i forhold til traditionel terapeutisk og socialpædagogisk behandlingsarbejde. Den transteoretiske tilgang bidrager desuden

til, at AT kan tilpasses den enkelte unges problematikker. De muligheder der herved opstår for at fremme den unges udvikling, vil i det følgende blive diskuteret.

AT er ikke kun fokuseret på gruppeprocesserne, men kan også tilpasses et individuelt fokus, som det også tydeliggøres af Gass et als. ABC ≈ R model. Det primære fokus i behandlingsarbejdet med omsorgssvigtede unge er det relationelle arbejde, som ifølge Jensen (2011) også er muligt at fremme gennem fællesskabet. Det fælles mål kan ikke kun opnås gennem relationen - den følelsesmæssige anerkendelse, men også gennem påvirkningen fra det øvrige fællesskab, den sociale anerkendelse eller regel-anerkendelse - de opstillede fælles regler. Et eksempel fra shelterturen kunne være, at den unge sammen med pædagogen har opstillet klare regler for hvad opgaven "at hugge brænde" går ud på. Derved indgår den unge i et socialpædagogisk fællesskab, da han bidrager til den fælles opgave "madlavning", hvorved han bidrager med brænde til bålet. Herved er der etableret et socialpædagogisk fællesskab hvorved det fælles perspektiv i første omgang er aktiviteten "at hugge brænde til bålet". Aktiviteten bidrager til det fælles perspektiv, som på længere sigt kan være, at den unge skal holde sig ude af en kriminel løbebane (Jensen, 2011, p. 6). Herved indgår den unge, trods dets manglende evne til at indgå i relationer, i fællesskabets projekt. Jensen (2011) påpeger at der derfor også er mulighed for, gennem det socialpædagogiske fællesskab, at arbejde med den unges resocialisering til samfundet (p. 6). Ud fra Jensen (2011) teori kan der derfor argumenteres for, at den unge kan anerkendes, ikke kun gennem det relationelle arbejde, følelsesmæssig anerkendelse, men også gennem regel-anerkendelse og social-anerkendelse. ATs transteoretiske tilgang og Jensens (2011, 2015) teori, kan i sammenhæng bidrage til en bedre forståelse af, hvilke processer, der virker i relationen mellem den unge, de voksne og de andre unge i gruppen. Fletcher & Hinkles (2002) ABC-model (adventure based counseling), kan i sammenhæng hermed tydeliggøre, hvordan AT både kan have et individuelt, men også gruppebaseret behandlingsfokus, vist i modellen herunder:



Model (d): Adventure Based Counseling – modellen, Fletcher & Hinkle (2002), p. 278

ABC-modellen anvender udfordrende oplevelser i et naturligt miljø, med et niveau af opfattet risiko, med det formål at opnå terapeutiske forandringer (p. 311). Opdelingen i "client/group", beskriver netop det forhold, at behandlingen kan være enten individ eller gruppefokuseret (p. 278). Modellen beskrives som et redskab, der kan tilpasses til en hvilken som helst situation, da den ifølge teoretikerne er en blanding af oplevelses læring, udendørs uddannelse, gruppe konsultation og intrapersonel udforskning (p. 277). Da ABC udspringer fra oplevelses uddannelse og udendørs uddannelse, er modellen ifølge teoretikerne nødvendig at anvende, hvis man som konsulent vil overføre den traditionelle praksis herfra til et terapeutisk

domæne (Fletcher & Hinkle, 2002, p. 278). ABC kan derudover enten ses som et tillæg til terapi, eller som den primære behandlingsmetode. Modellen beskriver desuden, de evner, som terapeuten bør besidde, hvis hun vil arbejde med ABC. Modellen antages derfor også, at kunne være et redskab, der kan udvikles i en dansk pædagogisk sammenhæng, hvorved de terapeutiske metoder tilpasses i en dansk pædagogisk kontekst. Hvor stort et fokus, der skal være på det terapeutiske arbejde, hvilke evner terapeuten skal have fokus på at anvende, samt hvilke metoder, det vurderes at være mest anvendelige, afhænger af den enkelte unge og dennes problematikker. Måden hvorpå disse vurderes, er ud fra en grundig "assessment", som det også fremgår af Fletcher & Hinkles (2002) model. Gass et als. (2012) ABC ≈ R model, kan herefter tjene til at tydeliggøre hvilke behandlingstiltag, der er bedst egnede ift. til den enkelte unge. Dette stiller krav til terapeuten om, at være bevidst om, hvordan de unges udviklingsniveau, har en betydning for, hvilken behandlingsplan, aktivitet og tilgang, der bør anvendes i forhold til den unge. I forhold til gruppen af udsatte unge, vil der i det følgende blive diskuteret, hvilke mulige tiltag og forbehold, der bør tages, når der skal laves en individuel behandlingsplan til den unge.

5.4 Individuelle forskelle – relation, adfærd og kognition

De unge i de to cases kommer fra vidt forskellige baggrunde, her er den største forskel at de unge på institutionen er anbragt pga. omsorgssvigt, mens drengene fra 10. klassen ikke er anbragt, men anses som værende mere fagligt svage sammenlignet med unge fra en gymnasial baggrund. I den følgende diskussion vil der på baggrund af analysen blive diskuteret forskelle og ligheder mellem de to cases, de enkelte unges problematikker og behandlingsbehov, samt hvilke forskellige muligheder dette skaber for den unges udvikling.

5.4.1 Den terapeutiske relation

De unges forskellige baggrunde og udviklingsniveauer stiller krav til de voksne, som arbejder med de unge, om hele tiden at tilpasse deres pædagogiske arbejde til den enkelte unge, så den unge har de bedste vilkår for at udvikle sig i relationen til andre mennesker. Som ovenover beskrevet, er det ifølge Jensen (2011) muligt, på trods af den unges manglende evne til at binde sig relationelt til pædagogen, at danne en relation til den unge gennem regel-anerkendelse og social anerkendelse (jf. teoriafsnittet: det fælles tredje). Derved er en opbygget følelsesmæssig relationen til pædagogen ikke altafgørende for, hvorvidt den unge kan indgå i det socialpædagogiske fællesskab, hvor der arbejdes hen imod det fælles projekt – "den unges tilværelse".

Belin (2011) mener modsat Jensen (2011) ikke det er muligt at skabe terapeutisk udvikling, før der er dannet en terapeutisk relation. I arbejdet med svært omsorgssvigtede og personlighedsforstyrrede beskriver Belin (2010), hvordan relationsforstyrrede klienter, har behov for holdbare aftaler og velfungerende arbejdsalliancer, da klienten hele tiden vil forsøge at projicere dets indre onde objekter, over i ydre objekter som fx behandleren og andre mennesker omkring sig (pp. 80-81). Ifølge Belin (2010) kan det vare op til to år, før en egentlig behandlingskontakt er etableret. Felding et al. (2010) beskriver arbejdet med unge, der har begyndende personlighedsforstyrrelser, og påpeger ligesom Belin (2010), at psykologbehandlingen skal tage forbehold for de personlighedsforstyrredes ringe tilknytningsevne, samt deres mistillidsfulde og ambivalente forhold til andre mennesker. Felding et al. (2010) henviser til internationale effektundersøgelser, der har vist at kriminelle unge ikke profiterer af korte forløb med vredeshåndteringskurser eller psykiatrisk behandling. I stedet viser det sig at psykologbehandling giver bedre resultater. Behandlingen bør derfor være fokuseret på at fremme en stærk tilknytning mellem den unge og psykologen og derfor være relativ langvarig (p. 1). Ud fra Belin (2011) og Felding et al. (2010) kan det derfor antages, at den relation, som PM søger at opbygge til de unge, er afhængig af en længere tidsperiode, hvor den unge gennem tilknytning til et godt ydre objekt, i Antons tilfælde kunne dette antages at være til den kvindelige pædagog, erfarer at det er muligt at have tillid til andre mennesker. Det flerårige relationsarbejde, som det beskrives af Belin (2011), kan her antages at opbygges lettere og hurtigere på

døgninstitutionerne, da pædagogerne og især kontaktpersonerne er sammen med de unge på døgnbasis, hvorved det antages at en relation til den unge opbygges hurtigere, sammenlignet med traditionel terapi, som typisk foregår på ugentlig basis. Det relationsdannende arbejdes betydning beskrives af Kyriakopoulos (2010) ud fra ABC-modellen. Herved blev det undersøgt hvorvidt "Adventure Based Counsellling" (ABC) i kombination med individuel relationel baseret terapi, er bedre end hvis den individuelle konsultation havde stået alene. Klienterne modtog således 10-15 individuelle terapitimer før selve ABC-forløbet, samt terapitimer under ABC-forløbet (p. 313). Af Kyriakopoulos (2010) resultater kom det frem, at deltagerne vurderede, de ikke ville have fået det optimale ud af adventure aktiviteterne, hvis ikke det havde været for den individuelle konsultation, og omvendt ville de ikke have fået noget ud af konsultationen, hvis ikke det havde været for adventure aktiviteterne (p. 311). Kyriakopoulos (2010) beskriver ud fra Bowlbys objektrelationsteori, hvordan klienten har den sikre base (terapeuten) og derfor kan gå ud i verden og prøve nye ting. Derudover spejler terapeuten, klienten i de succesfulde oplevelser, denne har haft i aktiviteterne og tjener derfor klienten som selv-objekt, hvorved klienten lærer at være selvberoligende og lærer andre evner, som er nødvendige for udviklingen af et sundt sammenhængende selv (p. 319). Det antages at de fleste pædagoger, også har muligheden for at spejle den unges adfærd, som det også beskrives af PM, hvorved den unge ikke er afhængig af en terapeut, for at blive spejlet og anerkendt. Ifølge Kyriakopoulos (2010) ville deltagerne ikke have haft muligheden for at udvikle passende måder at håndtere deres problemer på, hvis ikke det havde været for konsultationen før og under adventure-aktiviteterne. Dette støttes af deltagernes egne udtalelser og objektrelationsteorien, som påpeger vigtigheden af en korrigerende emotionel og relationel oplevelse, før der kan ske en terapeutisk forandring. Kyriakopoulos (2010) mener derfor, at en direkte involvering af klienten i angstprovokerende, fysiske og interpersonelle situationer, før en emotionel og sikker base er skabt, højst sandsynlig vil føre til, at klienten vil trække på sine primitive og mest maladaptive indre repræsentationer, og derved modarbejde behandlingsprocessen (p. 320). Det bør her påpeges, at deltagerne i studiet var unge studerende i alderen 20-25 år med angst og depression, hvorved sammenligningen med dette studies to cases kan kritiseres. Bandoroff & Newes (2004) opfatter ikke individets primitive og maladaptive indre repræsentationer, som et negativt outcome. I stedet påpeger teoretikerne, ud fra Yaloms teori om social mikrokosmos, at

individet automatisk og over tid i gruppen, vil begynde at vise sin uhensigtsmæssige adfærd i terapigruppen, hvilket gør at adfærden kan i talesættes og ændres (Bandoroff & Newes, 2004, p. 13), herved får pædagogen flere lejligheder til at spejle den unges uhensigtsmæssige adfærd.

PMs relationen til de unge besværliggøres, da de oftest er mistroiske overfor det, han eller andre voksne siger, pga. de tidlige traumatiske erfaringer de har gjort sig, hvilket er tydeligt i eksemplet med Anton og afbrændingen af pap på bålet. Ud fra dette og det tidsbegrænsede aspekt af shelterturens varighed, kunne det således antages at Kyriakopoulos' (2010) kombination af individuel terapi og et givent adventure-program over tid, er en bedre tilgang til de unge fra institutionen, da de derved får knyttet en relation til en terapeut og får mod prøve de udfordringer, som er i AT-programmet. Det kan dog diskuteres om dette ændrer på det forhold, at de unge er mistroiske overfor de andre voksne, der instruerer og guider på den givne AT-aktivitet. Det påpeges dog af Belin (2011) hvordan den bedste hjælp og "kur" mod en afhængighed af en given psykotisk løsning, ligger i at blive trygt psykisk knyttet til andre mennesker og inkorporere positive erfaringer. Belin (2011) beskriver, hvordan familien ikke altid har overskuddet til at bidrage med den nødvendige støtte, hvorved terapeuten bliver den primære omsorgsperson (p. 178). Det kan diskuteres, hvorvidt gruppen af andre unge, kan sammenlignes med strukturerne i den enkelte unges familie, og om gruppen derved kan bidrage med den nødvendige støtte, som den unge har brug for. Jensen (2011) beskriver netop, hvordan de gode erfaringer og relationer til andre mennesker er vigtige for, at den unge kan udvikle og ændre sig, ved direkte at deltage i sociale fællesskaber (jf. teoriafsnittet: "det fælles tredje). Især unge med svage familiære ressourcer kan således profitere af det fællesskab de omgives af. Ud fra dette argument, kan det antages at AT kan skabe mulighed for udvikling, da de unge typisk er sammen i større grupper over længere tid. Det kan her diskuteres, om det for det første havde været en fordel, at de fem unge fra institutionen havde været en større gruppe af sted sammen, da det af Bandoroff & Newes (2004), påpeges at AT defineres som en gruppeproces bestående af 6-14 personer, hvor klienterne plejer at være ens ift. problematikker og diagnoser (p.13), og for det andet, om det havde været en fordel, hvis de unge havde været længere tid af sted. Af analysen fremgår det, at flere af de unge fra institutionen har behov for ro omkring sig, og at det er udfordrende for dem at være længere tid sammen med de andre unge, hvilke besværliggør deres deltagelse i fællesskabet. Dette er dog ikke

ensbetydende med, at der nødvendigvis behøves at være et individuelt fokus på den unges behandlingsplan, da der som Jensen (2011) beskriver det, stadig er mulighed for at de unge kan deltage i fællesskabet ud fra "regel – og social anerkendelse" i gruppen, og herved udvikles i det fælles projekt. Der er således flere måder hvorpå, den unges udvikling kan fremmes, som ikke nødvendigvis behøves at være afhængig af, at den relationelle tilknytning først er opbygget. Gass et als. (2012) påpeger netop, at det i arbejdet med modvillige eller resistente klienter med manglende impulskontrol, virker mest hensigtsmæssigt at anvende en adfærdsterapeutisk tilgang i relationen til andre mennesker. Herved lærer den unge gennem miljøet, og de interpersonelle relationer, at hans adfærd har en konsekvens både positivt som negativt. Individet lærer herved at identificere "triggerne" for negativ adfærd, og såvel ny som glemt prosocial adfærd. ATs konkrete natur bidrager særligt godt til denne terapiform. Når individet bliver i stand til at sammenkoble adfærd med tanke, bliver det også i stand til at arbejde med forholdet mellem adfærd og kognition, hvorved kognitiv adfærdsterapi antages at være anvendelig. Herved arbejdes der både adfærdsterapeutisk og kognitivt med den unge, tilpasset til den unges udviklingsniveau. ART (Aggressive Replacement Training), er et velkendt kognitivt behandlingsprogram, som anvendes på flere af landets sikrede institutioner, som anvender disse terapeutiske metoder i arbejdet med udsatte unge. ART er et evidensbaseret kognitivt behandlingsprogram, som består af tre fokusområder: socialfærdighedstræning (godt samvær), moralsk omtanke træning (tænk dig om) og aggressionsforvaltning (styr din vrede). ART-forløbet er manualbaseret og består af i alt tre ugentlige lektioner i ti uger (Region Midtjylland, specialområdet, 2014). Den adfærdsterapeutiske og kognitive tilgang, kan opfattes som kompensatorisk, hvorved den unge tillærer sig ny acceptabel social adfærd.

5.4.2 Opsamling

Af de forskellige tilgange til AT, kan det diskuteres om Wilderness Therapy, som har vist sig at have en effekt ift. især udsatte unge (Gass et al. 2012), er *for* udfordrende i arbejdet med traumatiserede og omsorgssvigtede unge, da fokus er på gruppeterapi i et udendørs miljø med "outdoor adventures" og andre aktiviteter, der fremmer den

unges personlige udvikling, (Gass et al., 2012, p. 45), og ikke nær så meget på den individuelle terapi, som der lægges vægt på af Kyriakopoulos (2010).
På den anden side kan gruppen af unge sammenlignes med netop den familiære støtte, som de unge har manglet i deres opvækst. Derudover har de unge ifølge Jensen (2011,a), stadig muligheden for at udvikle sig i fællesskabet, selvom de ikke kan danne følelsesmæssige relationer til andre, hvorved der er mulighed for at udvikle fællesskabets projekt – den unges tilværelse. Den adfærdsterapeutiske – og kognitive tilgang beskriver en kompensatorisk måde, hvorpå den unge gennem fx socialfærdighedstræning, lærer at begå sig i det sociale miljø.

5.4.3 De unges udviklingsniveau og betydningen heraf for behandlingstilgangen

Da Adventure Therapy skal forstås som en transteoretisk tilgang, kan det være nødvendigt at få en bredere forståelse for, hvordan de udsatte unges udviklingsniveau har betydning for, hvilken behandlingstilgang, der har den bedste indvirkning på den unges udvikling.

Gass et al. (2012) påpeger, at det er terapeutens rolle, som katalysator, at vide hvor gruppen er i sin udvikling, og tage disse forhold med i de planlægningsmæssige overvejelser (p. 16). Som ovenover beskrevet, foreslår teoretikerne, at der bør arbejdes ud fra ABC-trianglens ”adfærds elementet” og ”relationelle element”, når den unge er resistent og modvillig, en gruppe som kan sammenlignes med dette studies unge fra institutionen. Tilgangen kritiseres af Belin (2010) og Felding et al. (2010), som i arbejdet med unge med begyndende personlighedsforstyrrelser, påpeger nødvendigheden af at opbygge en relation, før andre behandlingstilgange kan anvendes. 10. klassedrengene har et højere refleksionsniveau end de unge anbragte, da de ikke antages at have oplevet omsorgssvigt i samme grad, hvorved tilgangen bør være en anden. En kognitiv ”indgang” til disse unge antages ud fra Gass et als. (2012) model at være det bedste behandlingsfokus hvorved et gruppefokuseret behandlingsforløb ud fra Fletcher & Hinkles (2002) ABC-model, antages at være den bedste tilgang.

For at få en bredere forståelse for, hvilken behandlingstilgang der virker på hvilke unge, er det relevant at inddrage andre teoretikere som, ligesom Gass et al. (2012) og Fletcher & Hinkles (2002), anvender modeller for behandlingsfokusset. Gass et als. (2012) model kan kritiseres for, at mangle en neuropsykologisk forståelse for de unges udviklingsniveau. Bruce D. Perry (2011) anvender i den sammenhæng en "model for sekventiel neurologisk udvikling og terapeutisk aktivitet", som beskriver forholdet mellem, hvordan omsorgssvigtede og traumatiserede børn, kan have livslange og neurale forstyrrelser med alvorlige konsekvenser for personlighedsudviklingen, men at disse kan ændres ud fra de rette terapeutiske oplevelser (p. 361). Karakteren, mønstret, timingen og varigheden af det terapeutiske tilbud er altafgørende for om terapien skaber varige og hensigtsmæssige forandringer, og afhænger af, at individet modtager de rette terapeutiske aktiviteter, tilpasset til dets specifikke udviklingstrin og fysiologiske behov (p., 362). Disse forhold er alle opstillet af Perrys (2011) model herunder:

Tabel 1: Sekventiel neurologisk udvikling og terapeutisk aktivitet.

Alder med mest aktiv udvikling	"Sensitivt" hjerne-område	Kritiske funktioner, der organiseres	Primært udviklingsmål	Optimerende oplevelser (eksempler)	Terapeutiske og stimulerende aktiviteter (eksempler)
0-9 mdr.	Hjernestammen	• Regulering af arousal, søvn og frygttilstande	• Tilstandsregulering • Primær tilknytning • Fleksible stressresponser • Resiliens	• Rytmiske og *strukturerede* sanseindtryk (auditive, taktile, motoriske) • Afstemt, responsiv omsorg	• Massage • Rytme (fx trommen) • Reiki-berøring • EMDR
6 mdr.-2 år	Mellemhjernen	• Integration af sanse-indtryk • Finmotorisk kontrol	• Sanseintegration • Motorisk kontrol • Relationel fleksibilitet • Afstemning	• Mere kompleks rytmisk bevægelse • Simple narrativer • Følelsesmæssig og fysisk varme	• Musik og bevægelse • Reiki-berøring • Terapeutisk massage • Oplevelser med heste eller hunde
1-4 år	Limbisk	• Følelsestilstande • Socialt sprog; for-tolkning af nonverbal information	• Emotionel regulering • Empati • Tilhørsforhold • Tolerance	• Kompleks bevægelse • Narrativer • Sociale oplevelser	• Leg og legeterapi • Kreative kunst- og terapi-former • Parallel-leg
3-6 år	Cortex	• Abstrakte kognitive funktioner • Socio-emotionel integration	• Abstrakt tænkning • Kreativitet • Respekt • Moralsk og åndeligt fun-dament	• Kompleks samtale • Sociale interaktioner • Udforskende leg • At være alene, mæthed, tryghed	• Historiefortælling • Drama/teater • Oplevelser med scenekunst • Formel undervisning • Traditionelle former for ind-sigtsorienteret terapi eller kognitiv adfærdsterapi

Model (e) Perrys tabel over sekventiel neurologisk udvikling og terapeutisk aktivitet (2011) p. 380

I tilfældet med omsorgssvigtede unge, kan det antages, at flere af de unge fra institutionen, har en 3-årigs relationelle færdigheder pga. de traumer, de har været udsat for. Det er derfor urealistisk at forestille sig, at den unge ville kunne få udbytte af gruppeterapi, da den unge ifølge Perry (2011), ikke ville

kunne håndtere en kompleks indsigtsorienteret gruppe (Perry, 2011, p. 363). Derved kan det også antages at de omsorgssvigtede unge, ikke ville profitere af det gruppeorienterede perspektiv i AT, som det beskrives af Gass et al. (2012) og Bandoroff & Newes (2010), hvor individets adfærd i talesættes i gruppen (jf. teoriafsnittet "Adventure Therapy").

Perry (1997) beskriver, hvordan al indkommen sanseinformation indgår først indgår i centralnervesystemet på rygmarvs – og hjernestammeniveau, hvor de sammenlignes med tidligere lagrede skabeloner. Rygmarven og hjernestammen er derfor i stand til at reagere på information, før disse fortolkes og når frem til cortex. Fx kan den unge reagerer med frygt og tilbagetrækning, hvis de andre unge kommer for tæt på ham, da han tidligere har erfaret, at blive slået ned af en gruppe af unge, som i eksemplet med Anton. Dette kan generaliseres til frygt for alle unge drenge (pp. 369-371). Traumarelaterede symptomer udspringer således fra de lavere dele af hjernen, derfor vil det ikke have nogen effekt at behandle de symptomer, som er relateret til hjernens øverste dele, uden først at regulere hjernestammen. Det er en langsommelig proces at ændre hjernestammen, som kræver utallige mange gentagelse, hvis traumatiske børn og unges neurale netværk skal ændres. Ud fra Perrys (2011) teori, har Anton brug for at modificere denne overdrevne generalisering, ved at få skabt mange positive oplevelser med unge drenge, der ikke udsætter ham for overgreb (p. 374). Intensiteten af en sheltertur, tvinger ham til at være i nærheden af de andre drenge fra institutionen i væsentlig længere tid, end hvis han havde været på institutionen, hvor de unge, som PM beskriver, har en tendens til at sætte sig på deres værelser og spiller computer flere timer af gangen, uden at snakke eller være sammen med de andre unge. Ifølge Perry (2011) er det vigtigste i den forbindelse at huske på, at kognitiv-adfærdsmæssige, indsigtsorienterede eller affektbaserede interventioner ikke vil virke, hvis hjernestammen er dårligt organiseret. Således vil de bedste pædagogiske, terapeutiske eller socio-emotionelle læringsmuligheder undermineres af det ekstreme angst, årvågenhed og konstant aktiverede trusselsrespons (p. 377 ff.). Dette argument kan kritiseres af Gilbert & Procter (2006) teori, da det ifølge teoretikerne er muligt at sænke yderst selvkritiske og depressive individers trusselsystem vha. af den kognitive inspirerede terapi, medfølelsesfokuseret terapi (MFT). Depressive

og selvkritiske individer er ofte opvokset i et traumatisk og forsømt miljø, og har sjældent følt sig sikre og beroliget (Gilbert & Procter, 2006, p. 355). MFT medvirker til, at individet får en følelse af agens over eget liv og lærer at nære varme følelser til sig selv. Herved sænkes trusselsystemet, og individet bliver i stand til at udføre de kognitive opgaver.

Børn og unge med grundlæggende tilknytningsproblemer, har ifølge Perry (2011) pga. tidligt omsorgssvigt brug for mange positive oplevelser med kammerater, lærere og omsorgspersoner. Desværre gør omsorgssvigtet, det svært for dem at indgå i disse relationer. Perry (2011) påpeger i den sammenhæng at dans, trommen, musik og massage kan skabe gentagne strukturerede sanseindtryk, som er første skridt i retningen af at skabe nye oplevelser for børn og unge, med problematikker relateret til hjernestammen (p. 376 ff.). Perry (2011) beskriver desuden vigtigheden af, at terapi med mishandlede børn bør fokusere på konsekvens, forudsigelighed, strukturering og hyppighed. Netop disse karakteristika kan sammenlignes med ATs konkrete natur, som det beskrives af Gass et al. (2012) og Bandoroff & Newes (2004). En vandretur i naturens omgivelser, antages ligeledes at påvirke omsorgssvigtede unge på deres udviklingstrin, da vandreturen med sin konkrete, gentagende og forudsigelige aktivitet, skaber muligheden herfor. Det antages desuden at en vandretur, skaber rammerne får at opbygge det relationelle forhold til den unge, da størstedelen af tiden foregår med at gå ved siden af et andet menneske, uden direkte øjenkontakt, men hvor der alligevel er skabt en fælles tredje, da pædagog/terapeut og den unge sammen arbejder for at nå et givent mål ”at komme frem i tide og slå lejr for natten”. Anton beskriver netop en vandretur, da han skal beskrive en god friluftsoplevelse, hvorimod Hjalte beskriver den observerede vandretur som kedelig og ensformig. Dette giver udtryk for, at der for 10. klassedrengene er et øget behov for mere kognitivt udfordrende aktiviteter, for at de kan udvikle sig, som fx klatreturen, hvor de unge vha. fællesskabet lærer at udvikle sig i relationen til hinanden. Det kommer til udtryk i og med både Morten og Hjalte beskriver, hvordan de lærer fra de andre unge i klatreaktiviteten, hvilket ud fra Perrys (2011) model kan sammenlignes med en ”optimerende oplevelse”, hvor de unge indgår i sociale interaktioner med hinanden, hvor de også ved at ”slås/bryde” og prøve sig frem på klatrevæggen oplever ”udforskende leg”.

Ud fra Perrys (2011) model er behandlingstilgangen til disse unge rettet mod behandlingsformer så som kognitiv adfærdsterapi, drama eller teater og historiefortælling, da de unge har de udviklede abstrakte kognitive funktioner, som dette kræver. Målet er ifølge modellen at udvikle den unges abstrakte tænkning, kreativitet, respekt og moralske og åndelige fundament (jf. model e).
Perrys (2011) sjette princip, omhandler den evolutionære udvikling, og hvordan samfundet har ændret sig fra et meget relationelt miljø, hvor barnet tidligere havde langt flere omsorgspersoner, til i dag at have langt færre relationelle muligheder. Individets overlevelse afhænger af, evnen til at vedligeholde velfungerende relationer til andre mennesker (p. 384). Denne grundlæggende evolutionære ændring kan have en betydning for såvel 10. klassedrengene som for de anbragte unge fra institutionen, hvorved behovet for dannelsen af gode relationer gælder for begge ungegrupper. Måden hvorpå de unge danner disse relationer, er afhængig af deres udviklingsniveau, hvortil den terapeutiske tilgang er tilpasset.

Som tidligere beskrevet af Belin (2010) (jf. afsnittet: den terapeutiske relation), har ikke alle familiemedlemmer overskuddet til at støtte individet i behandlingen, hvorved terapeuten får den primære rolle. Perry (2011) fremhæver i den sammenhæng at børn, som er meget forsinkede i deres udvikling, i stedet for det relationelle netværk, har brug for et relationelt samspil på tomandshånd. Disse børn er på et emotionelt og omsorgssvigtet niveau, hvor de har brug for samme opmærksomhed som et spædbarn. Hvis barnet modtager den relationelle opmærksomhed, det har brug for i tilstrækkelig lang tid, vil barnet begynde at udvikle sig. Dette er ifølge Perry (2011) en langsommelig proces, som vor tids samfund desværre ikke har muligheden for at levere (p. 386). Perry (2011) påpeger dog, at det er muligt vha. medicinering at ændre den unges dysregulering på hjernestammeniveau, så det er muligt fx vha. kognitiv adfærdsterapi, at danne positive, gentagen erfaringer. Herved kan der argumenteres for, at man ikke nødvendigvis behøves at arbejde udelukkende relationsdannende med den unge i op til flere år, som det foreslås af Belin (2010). Det antages, som tidligere beskrevet, at det ud fra kognitiv terapi, er muligt at lære den unge at kompensere for de manglende sociale færdigheder. Bandoroff & Newes (2004) beskriver desuden

hvordan AT kan udformes, så terapeuten er deltagende på lige fod med den unge igennem hele AT-forløbet, 24 timer i døgnet, hvorved der skabes væsentlig flere gentagelser sammenlignet med traditionel terapi. Ud fra objektrelationsteorien og Jensens (2011) teori omkring de relationelle færdigheder gennem fællesskabets anerkendelse, samt Bandoroff & Newes (2004) beskrivelse af mulighederne i AT for at skabe en stærkere terapeutisk relation, pga. terapeutens og den unges ligeværdige forhold ift. de udfordringer de møder, hvorved også den unges modeling fremmes, antages det at udviklingen af et sådan nært forhold skaber en øget mulighed for at korrigere og behandle tidligere traumatiske oplevelser, fx ved at den unge får bearbejdet omsorgssvigtet fra forældrene gennem det støttende og omsorgsfulde forhold til terapeuten.
Det kan dog antages, at den unge ikke ville kunne fungere i relationen til de andre unge, som også deltager på turen, hvorved et tomandsprojekt umiddelbart virker som en bedre løsning. For unge, som ikke er nær så omsorgssvigtede, kan de relationelle interaktioner dog øges ved, at inddrage velfungerende voksne i børnene og forældrenes liv, gennem mentorordninger, hjemmebesøg og fritidstilbud, hvor den unge danner sig nogle gode relationer (Perry, 2011, p., 386), hvorved netop et AT-forløb, antages at være virkningsfulde for de unges udvikling.

Ud fra de tidligere definitioner af AT (jf. teoriafsnittet Adventure Therapy & Adventure Therapys 14 karakteristika) besidder tilgangen både konsekvens og i visse tilfælde hyppighed, alt efter hvilket AT-program der anvendes. Struktureringen og forudsigeligheden er ikke nødvendigvis tydelig for de unge, da AT-programmerne typisk fokuserer på den unges opfattet risiko, hvorved det ikke tydeliggøres for de unge, at en given aktivitet er under kontrol og 100% sikker (Gass et al. 2012). Det kan derfor diskuteres, om der bør være et øget fokus på, at beskrive AT-forløbet og de enkelte aktiviteter for de unge, så de oplever en vis forudsigelighed i forløbet, da dette af Perry (2011) opfattes som fremmende for traumatiserede unges udviklingsniveau. PM forklarer i den forbindelse hvordan de unge er blevet forberedt på shelterturen, da pædagogerne på institutionen flere uger i forvejen, har fortalt de unge, at de skal af sted (personlig kommunikation 27. Marts 2015). Dette

forhold bør dog ikke ses som et udtryk for, at AT mister sin grundlæggende betydning, da AT ifølge Gass et al. (2012), også er defineret ud fra en antagelse om, at en stærk etisk omhyggelighed og støtte, gennemsyrer hele den terapeutiske oplevelse, især i forhold til de ukendte oplevelser i terapien (p. 3).

5.4.4 Opsamling

Gass et als. (2012) model hjælper til at tilpasse behandlingen til de unges individuelle - eller gruppens behov. Dette skaber således muligheden for, at der i AT-aktiviteterne er plads til både de unge, som har et øget behov for relationel tilknytning, i Anton tilfælde er behandlingsbehovet en relationel tilknytning til andre voksne og unge, mens de unge, som har et større kognitivt refleksions niveau, har muligheden for at øge deres personlige efficacy i fællesskabet, i Mortens tilfælde, ved herved at få en øget tiltro på egen faglig evne i skolen. Det er dog vigtigt ifølge (Belin 2010, Kyriakopoulos 2010 og Felding et al. 2010), at vurdere den unges udviklingsniveau og behovet for det relationelle forhold til en primær omsorgsperson, før individet indgår i andre terapeutiske sammenhæng med fx andre unge, hvilket kan diskuteres i forhold til en kognitiv-adfærdsterapeutisk tilgang. Perrys (2011) model antages i den sammenhæng at bidrage til en uddybet forståelse af AT-teorien, når behandlingsmulighederne skal overvejes ift. den enkelte unge.

6. Konklusion

Udsatte unge får ikke altid den støtte og behandling, som de har brug for, hvilket ledte frem til en problemformulering omhandlende, hvilket muligheder der opstår i friluftslivet, der kan fremme udsatte unges udvikling. Gennem arbejdet med dette studie, kom det frem at friluftslivet i den henseende kan anvendes som pædagogisk og terapeutisk metode i arbejdet med disse unge. Adventure Therapy (AT) har i den sammenhæng vist sig at være en effektiv behandlingstilgang, som i flere studier, har vist sig at øge de unges self-efficacy og hermed fremme deres udvikling. Det har dog været uklart, hvad der er som bidrager til det gode outcome af behandlingen. Det har derfor været dette casestudies fokus, at beskrive de processer, som er opstået i de sociale praksisser, hvori friluftsliv i to kontekster er anvendt som pædagogisk metode, for herved at beskrive de teoretiske og terapeutiske teknikker som anvendes. Af analysens resultater fremgår det, at de unges self-efficacy øges i og med Banduras (1997) begreber om modeling og self-modeling både er observeret og beskrevet af naturvejlederen (NV) og pædagogmedhjælperen (PM). De unge beskriver desuden selv, hvordan succesoplevelser, giver dem mod på at give sig i kast med nye udfordrende opgaver. Ændringen i unge-hierakiet antages ligeledes at have en indvirkning på de unges self-efficacy, som det beskrives af PM. Både NV og PM påpeger, at de unge skal udfordres til at flytte deres grænser, men uden at grænserne overskrides, beskrevet ud fra begrebet ”tur efter evne”, af AT-teorien også beskrevet som opfattet risiko, hvorved den unge oplever at tage kontrol over sit eget liv, hvilket kan antages at hjælpe de unge, som har en tillært hjælpeløshed. De fysiske og uvante rammer i friluftslivet beskrives af alle tre unge, som en del af friluftslivet, der øger deres velvære, sammen med naturens helende effekt. Den autentiske voksne beskrives af alle tre unge som en nødvendighed for, at der kan skabes tillid, hvorved de unge føler, de voksne interesserer sig for dem, hvilket skaber muligheden for at den unge relationelt kan udvikle sig. Den voksnes øgede niveau af tiltro, vil desuden ifølge Banduras (1997) teori indgyde et højere niveau af efficacy. Brugen af metaforer er velkendt i AT, hvorved det lærte i aktiviteten kan kobles til hverdagen. NV gør i en vis grad brug af metaforer, dog er det muligt ud fra AT-teorien at udvikle brugen heraf , hvis NV evaluerede de enkelte aktiviteter med de unge. Ud fra teorierne om progressiv læring og det fælles tredje, giver både NV og PM de unge

medbestemmelse i de enkelte aktiviteter, hvilket er med til at fremme de unges udvikling.

I diskussionsafsnittet blev ATs bidrag til dansk pædagogisk brug af friluftsliv diskuteret, hvorved det var tydeligt at AT og DPBF havde en række fælles karakteristika. AT inspirerer således DPBF til at anvende et gruppefokus, hvorved fx fysiske tillidsøvelser, kan fremme den unges emotionelle tillid. AT inspirerer desuden til brugen af konkrete naturlige rammer, hvilket medvirker til at skabe nogle andre muligheder for den unges udvikling. Dette blev fundet kritisabelt, da der kan stilles spørgsmålstegn ved muligheden for, at overføre det lærte fra én kontekst til den unges hverdag. De unges kommer fra forskellige opvækstvilkår, hvilket stiller krav til, at den unges behandlingsplan tilpasses individuelle udviklingsniveauer. ATs udfordrende miljø kan af objektrelationsteoretikerne kritiseres for, ikke at fokusere nok på den terapeutiske relation, hvilket af den socialpædagogiske teori afvises af begrebet om "det fælles tredje" og den kognitive adfærdsterapeutiske kompensatoriske teori.

Denne brede teoretiske viden, om hvilke pædagogiske og terapeutiske metoder, der virker bedst og i forhold til hvilke unge, belyses ud fra dette studies observation og analyse af de processer, som den unge og de voksne er påvirket af. Ved at gøre NV og PM bevidst om sammenhængen mellem de metoder de anvender, og hvordan disse minder om flere af metoderne fra AT, kan de blive bevidste om, hvordan de bedst muligt bibeholder en stærk faglig indsats, så de ud fra teorien kan afkode de processer, som opstår i den enkelte unikke socialpædagogiske praksis. Herved opnås den bedst mulige effekt i forhold til den unges udvikling.

Referenceliste

Andkjær S. (2012) Dansk perspektiv på norsk friluftsliv eller omvendt. In Foreningen for dansk friluftsliv (Eds.), *Perspektiver på dansk friluftsliv* (pp. 18-22)

Andkjær S. (2012) Forestillinger om friluftslivet og fremtiden. In Foreningen for dansk friluftsliv (Eds.), *Perspektiver på dansk friluftsliv* (p. 61-62)

Andkjær S. (2012) Deltagelse, organisering og udvikling i dansk friluftsliv In Foreningen for dansk friluftsliv (Eds.), *Perspektiver på dansk friluftsliv* In. (pp. 67-71).

Andkjær S. Bentsen P., Ejbye-Ernst N. (2012) Dansk friluftsliv i et internationalt perspektiv. In Foreningen for dansk friluftsliv (Eds.), *Perspektiver på dansk friluftsliv* (pp. 107-111).

Bandura A. (1997) Self-efficacy – The exercise of control, *W. H. Freeman and Company, New York,* (pp. 1-35)

Bandura A. (1987) Social Foundations of Thought and Action, *Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey* (pp. 414-418)

Bandura A. (1965) Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses, *Journal of Personality and Social Psychology,* 1, (6) (pp. 589-595)

Bandura A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961) Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*, (pp. 575-582).

Bandoroff S., Newes S. (2004) Coming of Age – The Evolving Field of Adventure Therapy, *Association for Experiential Education: United States of America.* (pp. 1-30 sider)

Bentsen P. (2012) Forord. In Foreningen for dansk friluftsliv (Eds.), *Perspektiver på dansk friluftsliv* (pp. 7-9), Dansk friluftsliv.

Bentsen P., Andkjær S., Ejbye-Ernst N. (2009) Friluftsliv – Natur, samfund og pædagogik*, Munksgaard Danmark*, (pp. 155-167)

Belin S. (2010) *Relation før metode*, Akademisk forlag. København (pp. 12-27 & 157-182)

Chandler C. K. (2012) Animal assisted therapy in counseling. (2.nd Ed) *Routledge,* (p. 131-164)

Coolican H. (2009) Research Methods and Statistics in Psychology (5. Ed.) *Hodder Educations* (p. 183)

E. Everaert (2014), Banduras Bobo doll experiment and violence in the media. *Social Cosmos, 5, (1).* (pp. 1-7)

Fletcher, T.B., & Hinkle, S. (2002). Adventure Based Counselling: An innovation in Counselling. *Journal of Counselling Development,* (80), (pp. 277–285)

Gads Psykologileksikon (2007, 2nd ed.). København: Gads Forlag. (p. 247)

Gass M. A. , Gillis H. L. L. & Russell K. C. (2012), Adventure Therapy: Theory, Research, and Practice*, Routledge*, (pp. 1-356).

Gillen M. C. (2003) Pathway to efficacy: Recognizing cognitive behavioral therapy as an underlying theory for adventure therapy, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 3 (1).* (pp. 93-102).

Grønborg L. (2012), Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl – Om brugen af subjektivitet i deltagerobservationer. In Pedersen M., Klitmøller J., Nielsen K. (2012), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener.* Hans Reitzels Forlag. (pp. 135-148)

Hedegaard M. (2012), Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation – Den interaktionsbaserede interventionsmetode. In Pedersen M., Klitmøller J., Nielsen K. (2012), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener.* Hans Reitzels Forlag. (pp. 161-176).

Harper N. J., Peeters L., Carpenter C. (2015). Adventure Therapy. In prep.

Howitt, D. (2013). Introduction to Qualitative Methods in Psychology. *Pearson Education Limited.* (pp. 176-196, p. 446).

Jacobsen B., Tanggaard L., Brinkmann S. (2010) Fænomenologi In. Brinkmann S. & Tanggaard L. (Eds.) *Kvalitative metode – en grundbog* Hans Reitzels Forlag. (pp. 185-237)

Jensen M., (2011) *Socialpædagogisk behandlingsarbejde*. Tidsskrift for Socialpædagogik (27), (pp. 3-10)

Jensen M., (2015) *Catalytic Models Developed Through Social Work.* Integrative Psychological and Behavioral Science. Springer (49). (pp. 56-72)

Kargo T. & Sandbjerg S. (2012) Det fælles tredje – I socialpædagogisk døgninstitutions praksis In. *Tidsskrift for socialpædagogik, 13 (2).* (pp. 11-21)

Karpatschof B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In Brinkmann & Tanggaard. *Kvalitative metoder – en grundbog.* Hans Reitzels Forlag. (p. 418-428)

Kvale S. & Brinkmann S. (2008) *Interview – Introduktion til et håndværk 2. udg.*, Hans Reitzels Forlag. (pp. 68-74)

Kyriakopoulos K., (2010) Adventure based counselling, individual counselling and object relations: a critical evaluation of a qualitative study. *European Journal of Psychotherapy nd Counselling, 12 (4),* (pp. 311-322)

Larivière M., Couture R., Ritchie S. D., Côté D., Oddson B. & Wright J. (2012) Behavioural Assessment of Wilderness Therapy Participants: Exploring the Consistency of Observational Data*, Journal of Experiential Education,* 35 (1), (pp. 290-302)

Lave, J. & Wenger, E. (2003). Situeret læring – og andre tekster. *København: Hans Reitzels Forlag,* (pp. 31-103)

Lihme B. (2012) Det fælles tredje – En personlig faghistorie om socialpædagogikkens identitet i en trængselstid. In. *Tidsskrift for socialpædagogik, 13 (2).* (pp. 5-9)

Nake B. (2012) James P. Spradley – Deltagerobservation. In Pedersen M., Klitmøller J., Nielsen K. (2012), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener.* Hans Reitzels Forlag. (pp. 39 -60)

Pedersen M. (2012) – Triangulær validering – Samspillet mellem deltagerobservation og kvalitative interview. In *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener.* Hans Reitzels Forlag (pp. 121-133)

Perry (2011) Anvendelse af neurologiske udviklingsprincipper i det kliniske arbejde med mishandlede og traumatiserede børn. In *Neuroaffektiv psykoterapi med børn* Ed. Susan Hart. Hans Reitzels Forlag (pp. 365-390)

Ramian K., (2012), *Casestudiet i praksis 2. Udgave.* Hans Reitzels Forlag. (pp. 84-93)

Sibthorp J. (2003), An Empirical Look at Walsh and Golins' Adventure Education Process Model: Relationships between Antecedent Factors, Perceptions of Characteristics of an Adventure Education Experience, and Changes

in Self-Efficacy, *Journal of Leisure Research 35* (1), (pp. 80-106)

Socialstyrelsen (2012-2013). Fakta om anbragte børn. *Videnbaserede indsatser for anbragte børn – Socialt Udviklingscenter SUS og Trygfonden 2012-2013*. (pp. 1-4)

Yin K. R. (1994) *Case Study Research – Design and methods* (2. Ed.). Thousand Oaks London, New Delhi: Sage Publications (pp. 1-17)

Internetsider

Skoleporten: www.mf10.skoleporten.dk/sp/118637/file/Inpage/f98899ba-25e8-4604-8ffe-1b5f77356d53 (Nedtaget 11/3-2015 kl. 15.10)

Pless & Katznelson (2007) *Unges veje mod ungdomsuddannelserne*, Center for ungdsomsforskning: http://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Fakta-om-vejledning/~/media/UVM/Filer/Udd/Vejl/PDF08/Publikationer/070101_de_unges_vej_mod.ashx (nedtaget 1/4-2015 kl. 14.55)

Region Midtjylland – Specialområdet, kriminalitetstruede og dømte børn og unge: http://www.dok.rm.dk/ydelser/faglig-tilgang/art--aggression-replacement-training/ (Nedtaget 21/5-2015 kl. 13.21)

Rådet for socialt udsatte (2013): *Man føler sig som en tennisbold der bliver kastet frem og tilbage i systemet – Samtaler med socialt udsatte unge om deres møde med systemet* http://www.udsatte.dk/dyn/resources/News_Content/file/5/135/1369597952/udsatte-haefte2013_webversion-1-final.pdf (nedtaget 17/4-2015 kl. 15.04)

Progressiv læring – Positivt læringsmiljø, tydelige mål og kontinuerligt feedback: http://bfau.dk/~/media/BFAU/Filer/PDF/Materialer%20FAHOT/140326%20Progressiv%20laeing%20praesentation%20af%20vaerktoejet.pdf

(nedtaget 26/4-2015 kl. 10.51)

Psykologer i Danmark:
http://www.psykologeridanmark.dk/Psykologens%20arbejde/Lovgivning/~/media/Dansk%20Psykolog%20Forening/Filer_dp/Faelles%20filer/Publikationer/Om%20foreningen/Etiske%20principper%20for%20nordiske%20psykologer%202010%202012.ashx
(Nedtaget 14.5.15)

Bilag

Bilag

Bilag 1 - Litteratursøgning.....**1**
Bilag 2 - Opslag på Facebook.....**2**
Bilag 3 - Observations fokuspunkter (Vandretur m. 10. klassen).....**3**
Bilag 4 - Observations fokuspunkter (Klatretur m. 10. klassen).....**4**
Bilag 5 - Observationsfokuspunkter (Sheltertur m. institutionen).....**5**
Bilag 6 - Interviewguide NV.....**6-8**
Bilag 7 - Interviewguide Hjalte.....**9-11**
Bilag 8 - Interviewguide Morten.....**12-14**
Bilag 9 - Interviewguide PM.....**15-17**
Bilag 10 - Interviewguide Anton.....**18-20**
Bilag 11a - Oversigt over samlede mastertemaer.....**21**
Bilag 11b - Oversigt over samlede mastertemaer.....**22**
Bilag 11c - Oversigt over samlede mastertemaer.....**23**
Bilag 12d - Oversigt over samlede mastertemaer.....**24**

Bilag 1: Litteratursøgning

I dette studies første fase, er der blevet søgt på Adventure AND Therapy i søgedatabasen PsychInfo, hvoraf der fremkom 601 artikler. Søgefeltet blev derfor indskrænket, så relevant litteratur ift. definitionen af AT og problemformuleringen blev fundet. Dette er illustreret i følgende søgematrix:

adventure therapy OR wilderness therapy OR therapeutic adventure OR wilderness-adventure therapy OR adventure-based therapy OR adventure-based counseling

Fase 1: Overordnet søgning i databasen "PsychInfo" jf. søgematrixen:
Ud fra denne søgematrix blev 107 artikler fundet.

Fase 2: Screening ud fra titel, emneord og abstracts jf. eks - og inklusionskriterier
Ud fra studiets eks – og inkluderede artikler blev de fundne artikler begrænset til i alt 27 artikler.

Ekskluderede artikler:
Børn (0-11 år)
Hjerneskade eller andet handicap
Overvægt
Behandling af familie
Behandling i skole
Behandling af voksne
Omhandlende elitesport

Inkluderede artikler:
Omhandlende udsatte unge jf. begrebsafklaringen
Dvs. unge med problematikker omhandlende: conduct disorder, aggressive behaviour etc.

Herudover er der anvendt supplerende kædesøgning og manuel søgning ud fra de 27 fundne artikler.

Bilag 2: Opslag på Facebook 4. Marts

SØGES:

Jeg søger en gruppe af anbragte/udsatte unge, som i den nærmeste fremtid skal på en oplevelses/overnatningstur. Kender du sådan en gruppe, eller skal du selv på tur med disse unge? Så hører jeg meget gerne fra dig.
Jeg er psykologistudernede fra Aalborg Universitet, igang med at skrive speciale om "Adventure Therapy". Kort fortalt er jeg igang med at undersøge følgende:
"Hvilke muligheder opstår der i friluftslivet, der kan fremme udsatte unges trivsel, og hvordan kan Adventure Therapy bidrage hertil?"
Måden jeg undesøger dette på er gennem et casestudie, hvor jeg laver "deltagerobservation". Dvs. jeg deltager på turen sammen med de unge og pædagogerne/vejledere. Forhåbentligt kan jeg få en masse spændende data, der kan sige noget om, hvilke processer og relationer, der er fremmende for den unge, og måske også noget lidt mere konkret om, hvad der virker, og på hvilke unge. Jeg vil så derudover komme med bud på, hvordan terapien som den beskrives ud fra Adventure Therapy, kan bringes i spil eller udvikles i de konkrete friluftsaktiviteter.
Jeg har selv en baggrund i friluftslivet som spejder og spejderleder.
Specialet skal afleveres den 29. maj, og jeg skal meget gerne have de sidste data samlet ultimo marts.

M.v.h.
Tinna J. Mariager
Specialestuderende AAU
tlf. 23470189

Bilag 3: Observations fokuspunkter – Vandretur m. 10. Klassen

(Hele tiden med fokus på, hvornår aktiviteten kan udvikles med fokus på elementer fra AT):

Den unge:

- Individ (beskrivelse af hver ung)
- Individuelle mål
- Relation (pædagog-ung, ung-ung etc.)
- Den unges forbindelse til andre i aktiviteten
- Hvor fysisk aktiv?/hvor aktiv i problemløsning?
- Hvad er katalysatorer for, at den enkelte unge udvikler sig?
- "Challenge by choice" Hvornår tager den unge selv et valg/hvornår opfordrer pædagogen til handling?
- Opmærksom på hvilke konsekvenser egen adfærd har for gruppen? (Hvordan/hvornår opnås indsigt heri?)
- Stress + ukendte omgivelser, effekten heraf? (begynder den unge at tale om andre oplevelser i dagligdagen, hvor han/hun oplever frustration?)

Gruppedynamikken (positiv/negativ?):

- Hvilke strategier bruger gruppen til at løse en opgave?
- Hvem er lederen i enkelte situationer?
- Hvad gør, at forholdene ændrer sig?
- Hvornår tales der fælles i gruppen om en opgave/ et problem/evaluering?
- Fælles mål? (skaber udvikling + ligeværdighed)
- Hvilke problemstillinger? (Bevidst om / ikke bevidst om)
- Flytte grænse (gør noget de ikke ville have gjort)
- Fysisk at stole på andre → emotionelt at stole på andre
- Kontrakt i gruppen (fx overholdelse af sikkerhedsregler)

Pædagogen/vejlederen:

- Opmærksom på konsekvenser (+ og %) som den unge kan opleve og fordelen herved
- Evaluering af oplevelser med den unge
- Relationen til den ung

Generelt:

- Min rolle / Hvordan fungerer jeg i det her. Er jeg med til at køre situationen i en retning?
- Beskrivelse af adventure aktiviteten

Bilag 4: Observations fokuspunkter – Klatretur m. 10. klassen

(Hele tiden med fokus på, hvornår aktiviteten kan udvikles med fokus på elementer fra AT):

Den unge:

- Individuelle mål
- Relationer
- Den unges forbindelse til andre i aktiviteten
- Hvor fysisk aktiv?/hvor aktiv i problemløsning?
- Hvad er katalysatorer for, at den enkelte unge udvikler sig?
- "Challenge by choice" Hvornår tager den unge selv et valg/hvornår opfordrer pædagogen til handling?
- Opmærksom på hvilke konsekvenser egen adfærd har for gruppen? (Hvordan/hvornår opnås indsigt heri?)
- *Stress + ukendte omgivelser, effekten heraf? (begynder den unge at tale om andre oplevelser i dagligdagen, hvor han/hun oplever frustration?)*

Gruppedynamikken (positiv/negativ?):

- Hvilke strategier bruger gruppen til at løse en opgave?
- Hvem er lederen i enkelte situationer?
- Hvad gør, at forholdene ændrer sig?
- Hvornår tales der fælles i gruppen om en opgave/ et problem/evaluering?
- Fælles mål? (skaber udvikling + ligeværdighed)
- Hvilke problemstillinger? (Bevidst om / ikke bevidst om)
- *Flytte grænse (gør noget de ikke ville have gjort)*
- Fysisk at stole på andre → emotionelt at stole på andre
- Kontrakt i gruppen (fx overholdelse af sikkerhedsregler)

Pædagogen/vejlederen:

- Opmærksom på konsekvenser (+ og %) som den unge kan opleve og fordelen herved
- Evaluering af oplevelser med den unge
- Relationen til den ung

Generelt:

- Min rolle / Hvordan fungerer jeg i det her. Er jeg med til at køre situationen i en retning?
- Beskrivelse af adventure aktiviteten

Bilag 5: Observations fokuspunkter – Sheltertur m. institutionen

(Hele tiden med fokus på, hvornår aktiviteten kan udvikles med fokus på elementer fra AT):

Den unge:

- Individ (beskrivelse af hver ung)
- Individuelle mål
- Relation (pædagog-ung, ung-ung etc.)
- Den unges forbindelse til andre i aktiviteten
- Hvor fysisk aktiv?/hvor aktiv i problemløsning?
- Hvad er katalysatorer for, at den enkelte unge udvikler sig?
- "Challenge by choice" Hvornår tager den unge selv et valg/hvornår opfordrer pædagogen til handling?
- Opmærksom på hvilke konsekvenser egen adfærd har for gruppen? (Hvordan/hvornår opnås indsigt heri?)
- Stress + ukendte omgivelser, effekten heraf? (begynder den unge at tale om andre oplevelser i dagligdagen, hvor han/hun oplever frustration?)

Gruppedynamikken (positiv/negativ?):

- Hvilke strategier bruger gruppen til at løse en opgave?
- Hvem er lederen i enkelte situationer?
- Hvad gør, at forholdene ændrer sig?
- Hvornår tales der fælles i gruppen om en opgave/ et problem/evaluering?
- Fælles mål? (skaber udvikling + ligeværdighed)
- Hvilke problemstillinger? (Bevidst om / ikke bevidst om)
- Flytte grænse (gør noget de ikke ville have gjort)
- Fysisk at stole på andre → emotionelt at stole på andre
- Kontrakt i gruppen (fx overholdelse af sikkerhedsregler)

Pædagogen/vejlederen:

- Opmærksom på konsekvenser (+ og %) som den unge kan opleve og fordelen herved
- Evaluering af oplevelser med den unge
- Relationen til den ung

Generelt:

- Min rolle / Hvordan fungerer jeg i det her. Er jeg med til at køre situationen i en retning?
- Beskrivelse af adventure aktiviteten
- Hvad gør pædagogmedhjælperen for at få dannet en kontakt til de unge, så de vil lytte og tale med ham? Hvilket fører til, de gider deltage i aktiviteten?

Bilag 6: Interviewguide NV

Briefing:

Jeg regner ikke med at interviewet tager mere end 30 minutter, og jeg vil optage det på (mobiltelefon/diktafon). Jeg er meget glad for, at du vil deltage i interviewet. Formålet med interviewet er at få dit syn på en række observationer, som jeg har gjort mig, da jeg var med dig og 10. klasses drengene ude at vandre i fredags.

Umiddelbart vil specialet kun blive set af censor og min vejleder, og enkelte andre interesserede som fx [redacted] Dit navn vil være anonymiseret, og du kan til enhver tid, sige at du ikke vil deltage. Skulle du have lyst, kan jeg sende dig et kort resume af interviewet bagefter.

Jeg gør opmærksom på at du har givet samtykke til at deltage i dette interview og at det må bruges i opgaven.

Har du spørgsmål inden jeg begynder at optage?

Forsknings-spørgsmål	**Interview-spørgsmål**	**Støttespørgsmål Stikord**
Baggrundsoplysninger om den interviewede	Hvad består dit arbejde af? Bruger du en bestemt tilgang/metode i dit arbejde med de unge? Hvor mange gange har du arbejdet med netop denne gruppe af unge, som var med i fredags?	Hvilke andre grupper af børn/unge har du tidligere arbejdet med? Hvad var dit mål med vandreturen?/succeskriterierne for det havde været en god dag?
Hvilke konkrete situationer skabte trivsel for den unge?	Jeg lagde mærke til, at du gik hen og snakkede et par gange med nogle af de unge, hvis de sad/gik for sig selv. Fx sad en af drengene på et tidspunkt ved borde-bænkesættet for sig selv, da vi havde sat os for at lave croissanter, ham gik du hen til og snakkede med. Kan du huske, hvad du tænkte der?	Var der andre situationer, der kunne minde om denne situation? Hvad snakkede du med ham om?

Hvilke konkrete situationer skabte trivsel for den unge?	Jeg lagde mærke til, at du snakkede meget med drengene om "fælles emner", som fx fysik/kemi. Hvad tænker du, det har af betydning for jeres samtale?	
	Var der nogle unge, du var *mere* opmærksom på end andre? I hvilke situationer? Var der nogle unge, som havde brug for *mindre* opmærksomhed? I hvilke situationer? Hvad er forklaringen på, at den unge havde brug for mere opmærksomhed, tror du?	Kan du prøve at beskrive situationen? Var der andre episoder som i dine øjne, var bemærkelsesværdige?
	Var der nogle af de unge, der godt kunne have klaret at få stillet lidt flere krav? Hvorfor?	Hvordan er den unge/de unge forskellig fra de andre unge?
	Du kom med flere "ordsprog" i løbet af dagen, fx, da en af drengene spørger hvad klokken er, og en af de andre nævner den er 11.15, og han så udbryder: "Er klokken allerede så mange", så svarer du: "Ja tiden flyver af sted, når man er i godt selskab". Du nævnte også Kirkegaard på et tidspunkt i forhold til "forventningen glæde", hvor du fortalte en lille	

	anekdote. Kan du huske det? Hvad var din intention med de historier/ordsprog?	
Hvor er der udfordringer i tilgangen til den unge?	Var deres reaktion på vandreturen, som du havde forventet? Var der nogle som reagerede anderledes på de opgaver/udfordringer du gav dem, i forhold til, hvordan de plejer at tage imod dine opgaver/udfordringer? Hvad tror du forklaringen kan være?	Nogle som reagerede mere positivt? Nogle som reagerede mere negativt?
Hvilken effekt har naturen/det at vandre på den enkeltes trivsel?	Hvad synes du om, måden du er sammen med de unge på, når I vandrer sammen? Jeg lagde mærke til, at du i løbet af dagen fik snakket med mange af de unge 1 til 1. Var det et bevidst valg? Der var flere ting i selve naturen, du kommenterede på, fx da vi gik forbi en masse ramsløg, og du nævnte også, I havde set en ørred. Hvad tænker du, de samtaler har af betydning for den unge?	Lettere at skabe en relation? Lettere at føre en samtale? Det positive ved at komme "ud i naturen"? (Væk fra samfundet/teknologien ift. samtale jeg havde med K).

<u>Debriefing:</u>

Tusind tak for hjælpen.

Det jeg gør nu er at få interviewet transskriberet og efterfølgende analyseret. Og du er selvfølgelig velkommen til at kontakte mig, hvis du har nogle spørgsmål.

(Skulle der komme informationer frem, der er relevant for specialet ud fra dette spørgsmål, spørger jeg den interviewede om det evt. er ok også at bruge dette i specialet).

Bilag 7: Interviewguide Hjalte

Briefing:

Jeg regner ikke med at interviewet tager mere end 30 minutter, og jeg vil optage det på diktafon. Jeg er meget glad for, at du vil deltage i interviewet. Formålet med interviewet er at få dit syn på en række observationer, som jeg har gjort mig, da jeg var med dig og de andre drenge ude at klatre sidste fredag og friluftsliv generelt.

Umiddelbart vil min opgave kun blive set af censor og min vejleder, og enkelte andre interesserede som fx (navn), som også har været med jer et par gange. Jeg foretager flere interviews med unge mennesker, og dit navn vil være anonymiseret i opgaven, dvs. jeg finder på et anden navn til dig i opgaven. Du kan til enhver tid, sige at du ikke vil deltage. Skulle du have lyst, kan jeg sende dig et kort resume af interviewet bagefter.

Jeg gør opmærksom på at du har givet samtykke til at deltage i dette interview og at det må bruges i opgaven.

Har du spørgsmål inden jeg begynder at optage?

Forsknings-spørgsmål	**Interview-spørgsmål**	**Støttespørgsmål Stikord**
Baggrundsoplysninger om den interviewede	Hvor gammel er du? Hvilken skole går du på? Hvilken linje? Hvorfor har du valgt at tage 10. klasse? Hvorfor har du valgt valgfaget "Outdoor".	Hvad vil du gerne efter 10. klasse? Hvad vil du gerne have ud af valgfaget?
Hvilke konkrete situationer skabte udvikling for den unge?	Hvad synes du om at klatre? Var der nogle situationer, hvor du synes, du især var udfordret/ikke udfordret? Hvad synes du om, at blive udfordret? Hvordan blev du udfordret?	Hvad ville du gerne have ud af dagen? Var der andre situationer, der kunne minde om denne situation? Er du god til at klatre? Hvorfor tror du, du er god til at klatre? De andre udfordrede dig måske?

	Blev du inspireret af de andre, som klatrede? Satte du dig nogle mål i løbet af dagen? Hvordan føles det, at klare en udfordring? Jeg lagde mærke til, at du på et tidspunkt udbrød: "Klatring er dejligt!". Hvordan kan det være, du synes det? Hvad skal der til, for at du synes, du har lært noget?	 Fx: "Nu skal jeg klare, at komme dérop". Hvordan føles det, når du kom til tops på klatrevæggen? Hvordan lærer du bedst? Prøve tingene af, skal du se andre gøre det først, eller hvordan?
Hvordan ser den unge på sin rolle i fællesskabet?	Hvordan har du det sammen med de andre drenge? Synes du alle var med til at klatre? Jeg lagde mærke til I også brød en del. Hvordan var det? Hvad gør det for gruppen tror du? Hvad synes du om klatremiljøet, stedet og de andre som arbejdede i klatrehallen?	Har I det sjovt sammen, eller kan I også godt blive uvenner? Der var ikke nogle, som var udenfor? Hvis der var nogle, som ikke klatrede, hvad lavede de så?
Hvordan er den unges relation til naturvejlederen?	Hvad synes du om (navn)? Hvordan er han anderledes end andre lærere eller pædagoger, du kender? Var der nogle samtaler med (navn), som du synes var særlig interessante? Hvorfor synes du, de var/ikke var det? Hvad synes du (navn)	Hvad er det, der gør, du synes det? Hvad er det der gør, du godt kan lide ham/ikke lide ham? Jeg lagde fx mærke til, at dig og (navn) og nogle af de andre drenge snakkede meget om kemi og fysik, den dag jeg var med jer ude at vandre. Hvad synes du om sådan nogle samtaleemner?

	givet dig?	Hvad har du lært? Har han givet dig nogle oplevelser? Hvad lagde du særligt mærke til, han sagde?
Hvad synes den unge om at være ude i naturen?	Hvordan vil du beskrive "friluftsliv"? Hvad er det, der gør, at det bliver en god/dårlig oplevelse at være i naturen? Hvad synes du specifikt om det at vandre? Hvad synes du om måden I var sammen på, da I vandrede? Hvordan har du det efter at have gået en lang vandretur? Hvordan havde I det i gruppen, synes du, på vandreturen? Hvis du tænker tilbage, hvad har så været din bedste friluftsoplevelse? Hvad tager du med dig, fra de friluftsaktiviteter, du har prøvet?	Hvad synes du om at være ude i naturen? Hvordan er det, at være væk hjemmefra og fra skolen og hverdagen? Kan du prøve at beskrive oplevelsen nærmere? Hvorfor var den særlig god? Er der noget, du kan bruge i din hverdag? Noget du har lært eller udviklet?

<u>Debriefing:</u>

Tusind tak for hjælpen.

Det jeg gør nu er at få interviewet skrevet ned på papir og efterfølgende analyseret. Og du er selvfølgelig velkommen til at kontakte mig, hvis du har nogle spørgsmål.

(Skulle der komme informationer frem, der er relevant for specialet ud fra dette spørgsmål, spørger jeg den interviewede om det evt. er ok også at bruge dette i specialet).

Bilag 8: Interviewguide Morten

Briefing:

Jeg regner ikke med at interviewet tager mere end 30 minutter, og jeg vil optage det på (mobiltelefon/diktafon). Jeg er meget glad for, at du vil deltage i interviewet. Formålet med interviewet er at få dit syn på en række observationer, som jeg har gjort mig, da jeg var med dig og de andre drenge ude at klatre sidste fredag.

Umiddelbart vil min opgave kun blive set af censor og min vejleder, og enkelte andre interesserede som fx (navn), som også har været med jer et par gange. Jeg foretager flere interviews med unge mennesker, og dit navn vil være anonymiseret i opgaven, dvs. jeg finder på et anden navn til dig i opgaven. Du kan til enhver tid, sige at du ikke vil deltage. Skulle du have lyst, kan jeg sende dig et kort resume af interviewet bagefter.

Jeg gør opmærksom på at du har givet samtykke til at deltage i dette interview og at det må bruges i opgaven.

Har du spørgsmål inden jeg begynder at optage?

Forsknings-spørgsmål	**Interview-spørgsmål**	**Støttespørgsmål Stikord**
Baggrundsoplysninger om den interviewede	Hvor gammel er du? Hvilken skole går du på? Hvilken linje? Hvorfor har du valgt at tage 10. klasse? Hvorfor har du valgt valgfaget "Outdoor".	Hvad vil du gerne efter 10. klasse? Hvad vil du gerne have ud af valgfaget?
Hvilke konkrete situationer skabte udvikling for den unge?	Hvad synes du om at klatre? Var der nogle situationer, hvor du synes, du især var udfordret/ikke udfordret? Hvad synes du om, at blive udfordret? Hvordan blev du udfordret? Blev du inspireret af de	Hvad ville du gerne have ud af dagen? Var der andre situationer, der kunne minde om denne situation? Er du god til at klatre? Hvorfor tror du, du er god til at klatre? De andre udfordrede dig måske?

	andre, som klatrede? Satte du dig nogle mål i løbet af dagen? Hvordan føles det, at klare en udfordring? Hvad skal der til, for at du synes, du har lært noget?	 Fx: ”Nu skal jeg klare, at komme dérop”. Hvordan føles det, når du kom til tops på klatrevæggen? Hvordan lærer du bedst? Prøve tingene af, skal du se andre gøre det først, eller hvordan?
Hvordan ser den unge på sin rolle i fællesskabet?	Hvordan har du det sammen med de andre drenge? Synes du alle var med til at klatre? Jeg lagde mærke til I også brød en del. Hvordan var det? Hvad gør det for gruppen tror du? Hvad synes du om klatremiljøet, stedet og de andre som arbejdede i klatrehallen?	Har I det sjovt sammen, eller kan I også godt blive uvenner? Der var ikke nogle, som var udenfor? Hvis der var nogle, som ikke klatrede, hvad lavede de så? Jeg lagde mærke til, du snakkede med en af de lokale klatrere. Kunne han give nogle gode fif?
Hvordan er den unges relation til naturvejlederen?	Hvad synes du om (navn)? Hvordan er han anderledes end andre lærere eller pædagoger, du kender? Var der nogle samtaler med (navn), som du synes var særlig interessante? Hvorfor synes du, de var/ikke var det? Synes du, (navn) har givet dig?	Hvad er det, der gør, du synes det? Hvad er det der gør, du godt kan lide ham/ikke lide ham? Jeg lagde fx mærke til, at dig og (navn) og nogle af de andre drenge snakkede meget om kemi og fysik, den dag jeg var med jer ude at vandre. Hvad synes du om sådan nogle samtaleemner? Hvad har du lært? Hvad lagde du særligt mærke til, han sagde?

Hvad synes den unge om at være ude i naturen?	Hvordan vil du beskrive "friluftsliv"? Hvad er det, der gør, at det bliver en god/dårlig oplevelse at være i naturen? Hvad synes du specifikt om det at vandre? Hvad synes du om måden, I var sammen på, da I vandrede? Hvordan har du det efter at have gået en lang vandretur? Hvordan havde I det i gruppen, synes du, på vandreturen? Hvis du tænker tilbage, hvad har så været din bedste friluftsoplevelse? Hvad tager du med dig, fra de friluftsaktiviteter, du har prøvet?	Hvad synes du om at være ude i naturen? Hvordan er det, at være væk hjemmefra og fra skolen og hverdagen? Kan du prøve at beskrive oplevelsen nærmere? Hvorfor var den særlig god? Er der noget, du kan bruge i din hverdag? Noget du har lært eller udviklet?

<u>Debriefing:</u>

Tusind tak for hjælpen.

Det jeg gør nu er at få interviewet skrevet ned på papir og efterfølgende analyseret. Og du er selvfølgelig velkommen til at kontakte mig, hvis du har nogle spørgsmål.

(Skulle der komme informationer frem, der er relevant for specialet ud fra dette spørgsmål, spørger jeg den interviewede om det evt. er ok også at bruge dette i specialet).

Bilag 9: Interviewguide PM

Briefing:

Jeg regner ikke med at interviewet tager mere end 30 minutter, og jeg vil optage det på (mobiltelefon/diktafon). Jeg er meget glad for, at du vil deltage i interviewet. Formålet med interviewet er at få dit syn på en række observationer, som jeg har gjort mig, da jeg var med dig drengene på sheltertur.

Umiddelbart vil specialet kun blive set af censor og min vejleder, og enkelte andre interesserede som fx Søren. Dit navn vil være anonymiseret, og du kan til enhver tid, sige at du ikke vil deltage. Skulle du have lyst, kan jeg sende dig et kort resume af interviewet bagefter.

Jeg gør opmærksom på at du har givet samtykke til at deltage i dette interview og at det må bruges i opgaven.

Har du spørgsmål inden jeg begynder at optage?

Forsknings-spørgsmål	**Interview-spørgsmål**	**Støttespørgsmål Stikord**
Baggrundsoplysninger om den interviewede	Hvad består dit arbejde af? Bruger du en bestemt tilgang/metode i dit arbejde med de unge?	Hvilke andre grupper af børn/unge har du tidligere arbejdet med? Hvad var dit mål med vandreturen?/succeskriterierne for det havde været en god dag?
Hvilke konkrete situationer skabte udvikling for den unge?	Så du nogen udvikling ved de unge på turen? Så du nogen ændret adfærd ift. måden de er sammen på, når de er på tur og når de er hjemme på [redacted]	
	Jeg lagde mærke til at du stillede nogle spørgsmål til de unge, som du godt kendte svaret på. Eller bad dem undersøge ting for dig (fx finde vej). Hvad var årsagen til, du gjorde det?	
	Var der nogle unge, du var *mere* opmærksom på end andre? I hvilke situationer? Var der nogle unge, som	Kan du prøve at beskrive situationen? Var der andre episoder som i dine øjne, var bemærkelsesværdige?

Hvilke konkrete situationer skabte udvikling for den unge?	havde brug for *mindre* opmærksomhed? I hvilke situationer? Hvad er forklaringen på, at den unge havde brug for mere opmærksomhed, tror du? Hvornår lader du de unge være aktive selv, i det de nu er i gang med, og hvornår tager du kontakt til dem?	(Er det for at korrigere adfærd, nedtrappe konflikt?)
	Var der nogle af de unge, der godt kunne have klaret at få stillet lidt flere krav? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hvad gav det gruppen, at nogle kunne noget, de andre ikke kunne? (Du nævnte på et tidspunkt, at Jonas kunne det der med fisk) Hvad gav det [redacted] at være oppe og sige hej til os, tror du?	Hvordan er den unge/de unge forskellig fra de andre unge? For nogle unge var det velkendt at være af sted, for andre var det en ny oplevelse?
	Jeg kunne høre, du spurgte en del ind til de unges interesser: scootere, fars job osv. Hvad tænker du, det gør? Du jokede meget med de unge. Hvad tænker du, det gør? Meget sjældent du hævede stemmen. Er det et bevidst valg? (eks. med håndsprit og bål) Jeg lagde mærke til, der var mange kram og der blev holdt om de unge. Hvad tænker ud om det?	

Hvor er der udfordringer i tilgangen til den unge?	Var deres reaktion på vandreturen, som du havde forventet? Var der nogle som reagerede anderledes på de opgaver du gav dem, i forhold til, hvordan de plejer at tage imod dine opgaver? Hvad tror du forklaringen kan være? Var der nogle af de unge, der fik flyttet nogle grænser?	Nogle som reagerede mere positivt? Nogle som reagerede mere negativt?
Hvilken effekt har naturen/det at sove i shelter på den enkeltes udvikling?	Hvad synes du om, måden du er sammen med de unge på, når I er på tur sammen? Du nævnte på et tidspunkt, at når man er ude i naturen, så bliver tingene mere "konkrete"/gennemsigtige. Fx så nævnte du, at hvis pædagogen siger, tag varme rene sokker på, når du skal til at sove, og så erfarer de unge dagen efter, det var rigtigt det pædagogen sagde → overføres til hverdagen. Tænker du de unge på den måde, har erfaret det på turen? På et tidspunkt der ville [redacted] hjem. Hvad var det, der gjorde, at han ikke ville hjem alligevel?	Lettere at skabe en relation? Lettere at føre en samtale? Det positive ved at komme "ud i naturen"? (Væk fra samfundet/teknologien)

<u>Debriefing:</u>

Tusind tak for hjælpen.

Det jeg gør nu er at få interviewet transskriberet og efterfølgende analyseret. Og du er selvfølgelig velkommen til at kontakte mig, hvis du har nogle spørgsmål.

(Skulle der komme informationer frem, der er relevant for specialet ud fra dette spørgsmål, spørger jeg den interviewede om det evt. er ok også at bruge dette i specialet).

Bilag 10: Interviewguide Anton

Briefing:

Jeg regner ikke med at interviewet tager mere end 30 minutter, og jeg vil optage det på diktafon. Jeg er meget glad for, at du vil deltage i interviewet. Formålet med interviewet er at få dit syn på en række observationer, som jeg har gjort mig, da jeg var med dig og de andre drenge på sheltertur.

Umiddelbart vil min opgave kun blive set af min lærer og censor, og enkelte andre interesserede. Jeg foretager flere interviews med unge mennesker, og dit navn vil være anonymiseret i opgaven, dvs. jeg finder på et anden navn til dig i opgaven. Du kan til enhver tid, sige at du ikke vil deltage. Skulle du have lyst, kan jeg sende dig et kort resume af interviewet bagefter.

Jeg gør opmærksom på at du har givet samtykke til at deltage i dette interview og at det må bruges i opgaven.

Har du spørgsmål inden jeg begynder at optage?

Forsknings-spørgsmål	**Interview-spørgsmål**	**Støttespørgsmål Stikord**
Baggrundsoplysninger om den interviewede	Hvor gammel er du? Hvor lang tid har du været her på [redacted]? Har du før været med på sheltertur? Andre ture ud i naturen?	
Hvilke konkrete situationer skabte udvikling for den unge?	Hvad synes du om at være på sheltertur? Var der nogle situationer, hvor du synes, du især var udfordret/ikke udfordret? (hvor det var svært / træls) Hvad synes du om, at blive udfordret? Hvordan blev du udfordret? (Fiskene) Hvad synes du om at blive udfordret fysisk? Satte du dig nogle mål i løbet af dagen og	Hvad ville du gerne have ud af turen? Var der andre situationer, der kunne minde om denne situation? Hvad vil du sige, du er god til? Var der nogle af de andre, der udfordrede dig? Ville du gerne overvinde dig selv? (fx mørkeleg?) Hvordan føles det, når du..

	aftenen? Hvordan føles det, at klare en udfordring? (fx jeg lagde mærke til, du fik bolden i "krig") Hvad skal der til, for at du synes, du har klaret en opgave/noget du skal gøre, godt? Hvordan opnår du bedst det?	 Hvor du fx tænker, du er stolt af dig selv, og det du har gjort? ("YES!") Hvad skal der til, for at det lykkes for dig? (eks. med at bære ting i bilen. Chokolade)
Hvordan ser den unge på sin rolle i fællesskabet?	Hvordan havde du det sammen med de andre unge på turen? Synes du alle var med til at..? Hvad synes du om at sove ude i en shelter?	Har I det sjovt sammen, eller kan I også godt blive uvenner? Der var ikke nogle, som var udenfor? Hvis der var nogle, som ikke var med i (aktivitet) hvad lavede de så?
Hvordan er den unges relation til pædagogerne?	Hvad synes du om (navn)? Hvordan er han anderledes end andre lærere eller pædagoger, du kender? Var der nogle snakke med (navn), som du synes var særlig interessante? Hvorfor synes du, de var/ikke var det? Hvad synes du (navn) har givet dig? Hvad synes du så om (navn)? [samme spg.	Hvad er det, der gør, du synes det? Hvad er det der gør, du godt kan lide ham/ikke lide ham? Hvad har du lært? Har han givet dig nogle oplevelser? Hvad lagde du særligt mærke til, han sagde?

	som ovenover]	
Hvad synes den unge om at være ude i naturen?	Hvordan vil du beskrive "friluftsliv"? Hvad er det, der gør, at det bliver en god/dårlig oplevelse at være i naturen? Hvad synes du specifikt om det at sove i shelters? Hvad synes du om måden I var sammen på, da I var af sted? Hvordan har du det efter at have været på en sheltertur? Hvordan havde I det i gruppen, synes du, på turen? Hvis du tænker tilbage, hvad har så været din bedste friluftsoplevelse? Hvad tager du med dig, fra de friluftsaktiviteter, du har prøvet?	Hvad synes du om at være ude i naturen? Hvordan er det, at være væk hjemmefra og fra skolen og hverdagen? Hvordan er det anderledes ift., hvordan i er sammen, når I er på [redacted]? Kan du prøve at beskrive oplevelsen nærmere? Hvorfor var den særlig god? Er der noget, du kan bruge i din hverdag? Noget du har lært eller udviklet?

<u>Debriefing:</u>

Tusind tak for hjælpen.

Det jeg gør nu er at få interviewet skrevet ned på papir og efterfølgende analyseret. Og du er selvfølgelig velkommen til at kontakte mig, hvis du har nogle spørgsmål, så bare hiv fat i en af pædagogerne, så skal de nok få fat på mig til dig.

(Skulle der komme informationer frem, der er relevant for specialet ud fra dette spørgsmål, spørger jeg den interviewede om det evt. er ok også at bruge dette i specialet).

Bilag 11, a – Oversigt over samlede mastertemaer

1. Nye, udfordrende og sikre oplevelser som fremmende for self-efficacy

Naturvejleder 10. klasse

- Udfordringer og succesoplevelser

Unge - 10. klasse

Hjalte

- Succesoplevelser giver mod på at prøve nye opgaver
- Udfordringen ligger i det fysiske og spændende der går over grænsen
- Fysisk aktiv i stedet for at snakke følelser

Morten

- Fysisk udfordring giver mod på at prøve noget nyt bagefter
- Observere og opleve noget man ikke plejer
- Vild med sikre oplevelser

Pædagogmedhjælper - institutionen

- Nye oplevelser fører til nye erfaringer
- Udfordre de unge så alle får en succesoplevelse

Anton - institution

- Succesoplevelse og mod på at prøve igen
- Gode oplevelser at se tilbage på og fortælle om
- God følelse kroppen

Bilag 11, b

2. Autentisk voksen og brugen af metaforer

Naturvejleder 10. klasse

- Rollemodel og autentisk person
- Snakke om fælles interesser
- Historiefortælling og metaforer for livet

Unge - 10. klasse

Hjalte

-Livlig og energisk naturvejleder med samme interesser

Morten

- Naturvejlederen tør hvor andre tier, ved meget og lytter

Pædagogmedhjælper

- Vise interesse og skabe tillid ved samarbejde
- Relation og kontakt vigtigt for at kunne give frie rammer

Anton - institution

- Godt forhold til kvindelige pædagoger

Bilag 11, c

3. Mulighed for deltagelse og medbestemmelse i fællesskabet vha. friluftsaktiviteterne

Naturvejleder 10. klasse

- Alle skal have det godt og være en del af fællesskabet

Unge - 10. klasse

Hjalte

- Aktiviteten styrker sammenholdet
- Frie rammer og medbestemmelse

Morten

- Opbakning fra andre giver energi
- Plads til andre i aktiviteten

Pædagogmedhjælper

- Mulighed for at være en del af fællesskabet hele tiden

Anton - institution

- Komme ud med vennerne

Bilag 11, d

4. Ro og velvære i naturens rammer

Naturvejleder 10. klasse

- Friluftsliv skaber ro

Unge - 10. klasse

Hjalte

- Afslapning, luft og ro

Morten

- Fysisk og psykisk udvikling ved at være ude

Pædagogmedhjælper

- Rammerne i naturen skaber andre muligheder

Anton - institution

- Behovet for afstand og ro