

Udsatte unges oplevelse af friluftsliv

En kvalitativ syntese af amerikansk Adventure therapy og dansk friluftsliv

Specialeafhandling i psykologi

Mei Sørensen: 20145982

Thomas Kviesgaard: 20146027

Vejleder: Mogens Jensen

Professionsretning: PPSA.

Rapportens samlede antal tegn: 252.967

Svarende til normalsider: 105,4 s.

10. semester, Psykologi.

31. maj 2019



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

Abstract

Working with at risk youth is not always easy. It is often filled with resistance and mistrust. They're not always comfortable with sitting in a confined room looking at a therapist in the eyes and telling their story which often involves neglect, abuse or drugs among other things. As a result some of these adolescents will not get the right help at the right time. Therefore an alternative method is required and this is where Adventure Therapy caught our attention. It has shown to be an effective therapeutic intervention for this group of young people. This is a method which often takes place in nature and involves challenging activities such as hiking, climbing etc. within an often group centered approach with other young people experiencing similar difficulties. The program then works with the adolescents' intra- and interpersonal issues through the joint nature experience. The Danish use of social pedagogy as a treatment model is often at a residence and not many of these proclaim to have a focus on 'outdoor life'. The quantitative research on Adventure Therapy is mainly positive but lacks the knowledge of *why* this intervention works. Therefore this thesis wishes to examine which elements within the two treatment services; The American Adventure Therapy and Danish 'outdoor activities' that promote or inhibit a positive development for youth at risk.

The present study utilizes a semi structured interview with two Danish boys and a pedagogue with 30 years of experience in Danish 'outdoor life'. Furthermore a systematic review of international qualitative research has been completed. To shed light on these adolescents' statements the thesis is based upon four perspectives. The thesis starts by introducing the issue at hand by including a theory about Adventure Therapy in which different characteristics is being presented. The second one draws on the social-cognitive perspective by Albert Bandura (1997) followed by a situated learning theory presented by Jean Lave & Étienne Wenger (2003). The final perspective is a dramaturgical and interactionists perspective authored by Erving Goffman (1959). The thesis provides an analysis of important elements in Adventure Therapy and the Danish social pedagogical use of 'outdoor life' and critically discusses the positive results. The thesis concludes that there is a great deal of potential in Adventure Therapy and Danish 'outdoor life' with elements such as 1) motivation, 2) challenging activities, 3) the nature, 4) the social and relational aspects and lastly 5) re-

flection as a tool as key elements that youth at risk consider as being important for their healthy development. There are a lot of different components to bear in mind when evaluating this method but it is especially important to note that every adolescent is different and therefore it is vital to tailor this intervention with regard to the individual adolescent.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	1
1.1. BEGREBSAFKLARING OG AFGRÆNSNING	3
1.2. LÆSEVEJLEDNING	5
2. METODE	6
2.1. EKLEKTICISME	7
2.2. DEN ANALYTISKE MODEL.....	8
2.3. VIDENSKABSTEORETISK STÅSTED	10
2.4. DET SYSTEMATISKE LITTERATURREVIEW	11
2.5. DET SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW	13
2.5.1. Informanter.....	14
2.5.1.1. De unge informanter	14
2.5.1.2. Pædagog informanten	15
2.5.2. Interviewguide	15
2.5.3. Transskriptionsprocessen	16
2.6. ETISKE OVERVEJELSER	16
2.7. TEMATISK ANALYSE.....	19
3. TEORIREDEGØRELSE	20
3.1. ADVENTURE THERAPY	21
3.1.1. Fra sund praksis til struktureret intervention	21
3.1.2. Hvad er Adventure Therapy?.....	22
3.1.2.1. Udfordringer i en anden kontekst.....	24
3.1.2.2. De sidste men grundlæggende aspekter	25
3.1.3. De motiverede unge - Self Determination Theory	27
3.1.3.1. Den indre motivation	27
3.1.3.2. Den ydre motivation	28
3.1.3.3. Hvordan understøttes adfærd, læring og velvære?	30
3.2. BANDURA - DEN SOCIAL-KOGNITIVE LÆRINGSTEORI	30
3.2.1. Individets agens	31
3.2.1.1. Individets self-efficacy.....	32
3.2.1.2. De fire primære informationskilder.....	32
3.2.1.3. Hvad vil fremtiden bringe?	34
3.3. ET TEORETISK PERSPEKTIV PÅ FORANDRING OG LÆRING	35
3.3.1. Læring som del af en social praksis.....	36
3.3.2. Legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab	36
3.3.3. Øget deltagelse gennem anvendelsen af artefakter.....	38

3.4. ERVING GOFFMAN - DEN UNGES PERFORMANCE.....	40
3.4.1. <i>Det sociale samspil</i>	40
3.4.2. <i>Den optrædendes rolle</i>	41
3.4.3. <i>Den (u)fokuserede interaktion</i>	43
4. ANALYSE.....	44
4.1. DEN UNGES MOTIVATION	45
4.1.1. <i>De individuelle forskelle</i>	45
4.1.2. <i>Selvbestemmelse - før og under</i>	46
4.1.2.1. Den autonome unge	47
4.1.3. <i>Kompetence</i>	49
4.1.4. <i>Det sociale har indflydelse på motivation</i>	50
4.1.5. <i>Sammenhængen mellem motivation og læring</i>	52
4.1.5.1. Fra ydre til indre motivation og regulering	52
4.2. DE UDFORDRENDE AKTIVITETER OG SUCCESOPLEVELSEN	54
4.2.1. <i>Den opfattede udfordring og risiko</i>	54
4.2.2. <i>Støtten til succes</i>	56
4.2.2.1. Modellære og deltagelse	58
4.2.3. <i>Succesoplevelse eller verbal anerkendelse som moderator til forandring?</i>	60
4.3. NATUREN SOM KONTEKST	62
4.3.1. <i>Naturens egenskaber</i>	62
4.3.1.1. Uforklarlige sanseindtryk.....	63
4.3.2. <i>Den anderledes kontekst skaber ro og velvære</i>	65
4.3.2.1. Et andet fokus	67
4.3.3. <i>Plads til fornyelse</i>	68
4.3.3.1. En ny setting og iscenesættelse	70
4.3.4. <i>Afsluttende kommentarer på naturen som kontekst</i>	72
4.4. DET SOCIALE OG RELATIONELLE ASPEKT	73
4.4.1. <i>Den forandrede relation</i>	73
4.4.1.1. Mennesket skal frem	74
4.4.2. <i>Fællesskabets dimensioner i friluftsliv</i>	77
4.4.2.1. Øget deltagelse og (u)synlig læring	79
4.4.3. <i>Tillidsdannelse via konkret støtte</i>	80
4.4.3.1. Sammenhængen mellem tillid og selvafsløringer	81
4.4.3.2. Tillid som fuld deltagelse.....	83
4.4.4. <i>Afrunding af det relationelle og sociale aspekt</i>	84
4.5. DEN UNGES REFLEKSION SOM VÆRKTØJ	86
4.6. AFRUNDING.....	88
5. DISKUSSION	88
5.1. FRILUFTSLIV OG ADVENTURE THERAPY.....	88
5.1.1. <i>Hvad skaber forandring?</i>	89

5.1.2. <i>Naturens betydning</i>	92
5.2. KAN LÆRINGEN I FRILUFTSLIV BRUGES ANDRE STEDER?	94
5.2.1. <i>Hvordan forbedres muligheden for transfer?</i>	97
5.3. VIRKER DET FOR ALLE UDSATTE UNGE?	99
5.3.1. <i>Unikke unge</i>	99
5.3.1.1. <i>Friluftsliv som katalysator?</i>	102
5.3.2. <i>De tvivlsomme positive resultater</i>	103
5.5. METODEDISKUSION	105
5.5.1. <i>Validitet</i>	105
5.5.1.1. <i>Metodiske begrænsninger og det systematiske review</i>	107
5.5.2. <i>Reliabilitet</i>	108
5.5.3. <i>Generaliserbarhed</i>	109
6. KONKLUSION	110
7. REFERENCELISTE	I

1. Indledning

I Danmark trives langt de fleste børn og unge med omsorgsfulde forældre, skolegang, gerne et væld af fritidsaktiviteter, jævnaldrende osv., men der er skår i glæden. Andelen af udsatte børn og unge er, af flere uafhængige organisationer, blevet vurderet at have oplevet en markant forøgelse over de sidste fem år (Danmarks statistik, 2017; Sundhedsstyrelsen, 2017). Der kan være flere grunde til, at unge udvikler sig uhensigtsmæssigt, hvilket de senere år har været fokuseret omkring emner som skærmtid, ensomhed, mobning m.fl. I nærværende afhandling er der dog mere specifikt fokus på den gruppe af unge, som oplever psykiske og sociale udfordringer ofte som følge af omsorgssvigt og andre barndomstraumer (jf. afsnit 1.1). I dansk og international sammenhæng påpeges det, at nogle unge har gavn af traditionel terapi, hvor andre ikke fungerer i behandlingsforløb, hvor den intime og stillesiddende samtale er i centrum (Koch, 2013; Conlon, Wilson, Gaffney & Stoker, 2018). Spørgsmålet er her, hvordan der tilrettelægges en situation, hvor grundlaget for samvær og samtale bliver skabt, og hvor den unge føler sig tryk. Det kan være meget at forlange, at belastede og sårbare unge, som i forvejen er udfordret på at indgå i strukturerede situationer, skal tilpasse sig samfundets metoder og normer. Koch (2013) foreslår, at der kan være tilfælde, hvor det kan være godt for processen, og den unge, at komme væk fra kontoret og i stedet ud og gå en tur. En positiv virkning, der kan skyldes, at den unge ikke føler det ubekvemme i at blive set hele tiden, tale om følsomme emner, og hvor samtalen kan omhandle en fælles iagttagelse eller oplevelse (p. 170).

I forbindelse med vores kandidatprogram fik vi mulighed for at opleve, hvordan udendørsaktiviteter kan skabe bro, glæde, forståelse og andre muligheder for kontakt til marginaliserede og udsatte børn og unge. Dette skete i samarbejde med et opholdssted, som gerne ville have hjælp til håndteringen, og forståelsen, af et barn. Det viste sig at blive et vendingspunkt, i arbejdet med drengen, da vi valgte at bevæge os ud en kold efterårsdag for at spille fodbold. Det var, for os, tydeligt, at fodbold pludselig skabte en legitim arena for fysisk og psykisk nærhed. Grundet en hård barndom var en mistanke, at drengen kunne være 'uden empati'. En mistanke, som, til vores glæde, kunne afvises efter, at det blev observeret, at han netop besad evnen til at udvise omsorg og medfølelse, da han skød bolden ind på låret af Mei, som til sin over-

raskelse råbte “av!” - en observation, som muligvis kun fandt sted grundet den naturlige, og anderledes, kontekst. Denne erfaring lærte os, at udelivet rummer potentialer for dannelsen af tillid, kontakt og en bedre forståelse, hvilket vi, efter vores besøg, ikke har kunnet glemme. Sidenhen er flere spørgsmål kommet til; anvendes friluftslivet mere struktureret i arbejdet med udsatte unge? Hvilken effekt opleves der? Og vigtigst af alt, hvad er de fremmende elementer; naturen, samværet eller noget helt tredje?

I Danmark har *friluftsliv* undergået stor forandring de sidste 15-20 år, hvor der først er blevet hentet inspiration fra andre nordiske lande, særligt Norge, men sidenhen også fra engelsksprogede lande, herunder USA som den helt store repræsentant for strukturerede, terapeutiske, behandlingsforløb i naturen (Andkjær, Bentsen & Ejbye-Ernst, 2012). I amerikansk anvendelse vil man hurtigt falde over betegnelsen *Adventure/Wilderness Therapy* (AT/WT), som blandt andet arbejder med udsatte unge i naturen. Tilgangen har vundet indpas flere steder i verden, da behandlingen er fysisk aktiverende og mindre struktureret, hvilket rapporteres at være et godt alternativ til traditionel terapi. Under gennemlæsningen af forskningen blev det tydeligt, at kvantitative effektstudier dominerede, og at disse overvejende fandt positive resultater (Bowen & Neill, 2013; Russell, 2003). Studier, som er mindre interesserede i, *hvad der skaber* en effekt og i stedet fokuserer på, *i hvilken grad der sker* en effekt. En type af forskning, som kritiseres for at lide under det såkaldte ‘*black box problem*’ (Fernee, Gabrielsen, Andersen & Mesel, 2017). Den kvalitative metode, og forskning, blev her set, som en udfordrende og kvalificerende tilgang, som kunne bidrage med en udfoldelse af vigtige komponenter i en naturalistisk og kompleks praksis som friluftsliv og AT. Et bidrag, som vil kunne give svar på, om der er inspiration at hente fra andre anvendelser af naturen som behandlingskontekst.

Derudover vil kvalitative fund kunne være medvirkende i skabelsen af en mere teoretisk robust indsats, hvilket er en givende pointe til fremtidig forskning (Dobud, 2017; Fernee et al., 2017; Russell, 2003). En problematik, som vi ligeledes har lagt mærke til, og håber at kunne hjælpe med at overkomme igennem afhandlingen. Det er endvidere et ønske at give professionelle, behandlere og forskere, et teoretisk og empirisk fundament for at kvalificere det videre arbejde, uanset om det sker i dansk eller international sammenhæng.

Ud fra de beskrevne overvejelser, og den indhentede viden om andre strukturerede anvendelser af naturen, i arbejdet med udsatte unge, blev det besluttet, at den danske socialpædagogiske anvendelse af friluftsliv skulle undersøges og relateres til den amerikanske Adventure Therapy - dette ledte frem til problemformuleringen:

Hvordan opleves friluftsliv og Adventure Therapy at have indflydelse på udsatte unges udvikling, og hvad virker fremmende og hæmmende for denne proces?

1.1. Begrebsafklaring og afgrænsning

I nedenstående afsnit vil relevante begreber og afhandlingens afgrænsninger blive beskrevet.

Udsatte unge

I nærværende afhandling bliver 'unge' anset som værende mellem 13-18 år. Det kan være svært at definere 'udsatte unge', da det er en bred betegnelse uden fast definition. Hver enkelt ung har deres egen individuelle historie, men fælles for dem alle er, at de har oplevet vanskeligheder i deres liv (omsorgssvigt, psykosociale belastninger, misbrug, skoleproblemer osv.), hvor mistrivsel bliver en følge heraf (Koch, 2013, p. 158). Flere af disse unge bærer på en lav selvværdsfølelse og selvtillid, og føler sig ikke værd at elske (p. 163). Gruppen er videre svær at definere, idet man i praksis ikke kan inddele dem i kategorier som 'misbruger', 'omsorgssvigtet', 'depressiv' osv. da flere udfordringer oftest er til stede på samme tid. Nærværende afhandling medtager, i det systematiske review, derfor et bredt spektrum af problematikker alt fra kriminelle til unge med depression. Udsatte unge henviser dog ikke til de, som måtte lide under somatiske problemstillinger fx overvægt og livstruende sygdomme.

Adventure Therapy (AT)

I afhandlingen defineres *Adventure Therapy* ud fra Gass, Gillis & Russell (2012):

”... the prescriptive use of adventure experiences provided by mental health professionals, often conducted in natural settings that kinesthetically engage clients on cognitive, affective, and behavioral levels” (Gass et. al., 2012, p. 1).

Inden for forskningen nævnes der utallige betegnelser (Adventure Based Counseling, Challenge Education, Outdoor Experiential Therapy og mange flere), hvoraf størstedelen udspringer af den amerikanske spejderhistorie og den britiske Outward Bound bevægelse (jf. afsnit 3.1.1). Adventure Therapy (AT) er blevet valgt som betegnelse, da denne ikke fokuserer på en specifik type, som fx Wilderness Therapy, der udelukkende finder sted i ødemarken. Desuden er de mere disciplinorienterede og militærlignende ‘bootcamps’ ikke inkluderet.

Friluftsliv

Friluftsliv bliver i afhandlingen defineret som den danske socialpædagogiske anvendelse af naturen, som fx beskriver de udendørsaktiviteter der tilbydes i forbindelse med et behandlingstilbud. Ud fra denne definition er der derfor ikke fokus på danske psykologers anvendelse heraf. Den danske tilgang opfattes mindre struktureret, eller i hvert fald struktureret på en anden måde, sammenlignet med den amerikanske AT, som blandt udføres af specifikke ‘adventure-terapeuter’ eller uddannet psykologisk personale. Da afhandlingen har fokus på, hvilke elementer der, i AT og friluftsliv, er vigtige for de unge, vil der ikke være fokus på, hvorvidt det er pædagoger, psykologer eller terapeuter, der skal udføre friluftsliv sammen med de unge.

Adventure Therapy og friluftsliv forstås ud fra en mere målrettet anvendelse af naturen, hvilket kaldes for ‘Adventure Education’. En anvendelse, som adskiller sig fra ‘Environmental Education’ og ‘Outdoor Recreation’, som henholdsvis omhandler; læring af interaktionen mellem menneske og natur og det uorganiserede lystbetonede ophold i naturen (Ankjær et al., 2012).

Andre forhold

Afhandlingen tager et læringspsykologisk og kontekstualistisk standpunkt, idet der er fokus på at forstå, hvad der skal til for, at den unge lærer og udvikler sig. De valgte teorier dækker flere perspektiver, hvor individets udvikling er afhængig af egen tænkning og de sociale og miljømæssige forhold. I forlængelse heraf bygges der på en udviklingspsykologisk forståelse af, at de fleste udsatte unge kæmper med psykosociale udfordringer fx depression, aggression, dårlig selvtillid, tilknytningsproblemer osv., som et resultat af oplevet omsorgssvigt og traumatiske oplevelser (Berk, 2014, 602). Når der tales om udvikling i forbindelse med friluftsliv og AT, sættes der stringent et bestemt forhold på som fx forøget selvtillid, dannelsen af tillid, ansvarfølelse osv. Sidst anvendes udvikling, læring og forandring synonymt igennem afhandlingen.

1.2. Læsevejledning

I det følgende gives der et overblik for, hvordan afhandlingen er opbygget, og hvad læseren kan forvente. Afhandlingen er inddelt i seks dele:

I *indledningen* er afhandlingens problemformulering, begrebsafklaring og afgrænsning, blevet præsenteret. I den anden del fremlægges afhandlingens *metode*, hvor undersøgelsens design og overvejelser bliver præsenteret. Den konkrete metode tager udgangspunkt i tre interviews (to unge og en pædagog) og et systematisk review over kvalitative studier. Dernæst vil afhandlingens *teori* blive introduceret, hvor en overordnet præsentation af Adventure Therapy (AT) bliver givet efterfulgt af de almene teorier fremlagt af; Albert Bandura (1925-), Jean Lave (ukendt) & Étienne Wenger (1952-) og sidst Erving Goffman (1922-1982). Dette leder videre til *analysen*, som indebærer en syntese af empiri fra interviewene og det systematiske review, hvor en tematisering af vigtige og udviklingsfremmende elementer i AT og friluftsliv bliver præsenteret. Afhandlingens *diskussion* indeholder en kritisk stillingtagen til AT og friluftsliv samt de anvendte metoder i belysningen af problemformuleringen. Afslutningsvis vil *konklusionen* samle op på afhandlingens fund.

Bilag 1 indeholder et overblik over de 14 forskningsartikler, der blev inkluderet i den systematiske litteratursøgning med henblik på formål, design og resultater (temaer).

Bilag 2-4 består af de tre transskriberede interviews.

Bilag 5-7 inkluderer de tre samtykkeerklæringer, informanterne fik givet.

Bilag 8-9 inkluderer de to interviewguides, der blev brugt under interviewene.

2. Metode

I følgende afsnit vil afhandlingens metode og tilgang blive præsenteret. Meta- og videnskabsteoretiske overvejelser har været retningsgivende og afgrænsende i forhold til empiriske fremgangsmåder og de analytiske perspektiver, dvs. lige fra valget af teorier, koblingen mellem forskning og egen empiri og den specifikke interviewstruktur. Flere af modellerne er tidligere blevet anvendt i forbindelse med TPV-projektet (teori, praksis og videnskabelig metode) (Kviesgaard & Sørensen, 2018) og bachelorprojektet (Kviesgaard & Sørensen, 2017), hvilket betyder, at der vil være overlap med hensyn til overvejelser. I nedenstående afsnit vil *den eklektiske opgave-model* og *den analytiske model* blive præsenteret, hvilke er blevet anvendt i udvælgelsen af det empiriske og teoretiske fokus. Endvidere suppleres de metodiske overvejelser af videnskabsteoretiske retninger (Sonne-Ragans, 2012).

Anden del af metodeafsnittet vil omhandle de empiriske metoder, herunder den systematiske litteratursøgning og interviewmetoden, som har været centrale i afhandlingens triangulerende opbygning. Dette kommer til udtryk i kombinationen af et systematisk review, et interview med en pædagog, interviews med to udsatte unge samt løse observationer på en fælles klatretur. Det systematiske review tager hovedsageligt udgangspunkt i den amerikanske forståelse af Adventure Therapy, hvor de foretagede interviews har fokus på friluftsliv som pædagogisk metode i en dansk institutionel sammenhæng. De tre empiriske dele er fokuseret omkring de unges oplevelse af væsentlige elementer i forbindelse med lærings- og udviklingsprocesser personligt såvel som socialt.

2.1. Eklekticisme

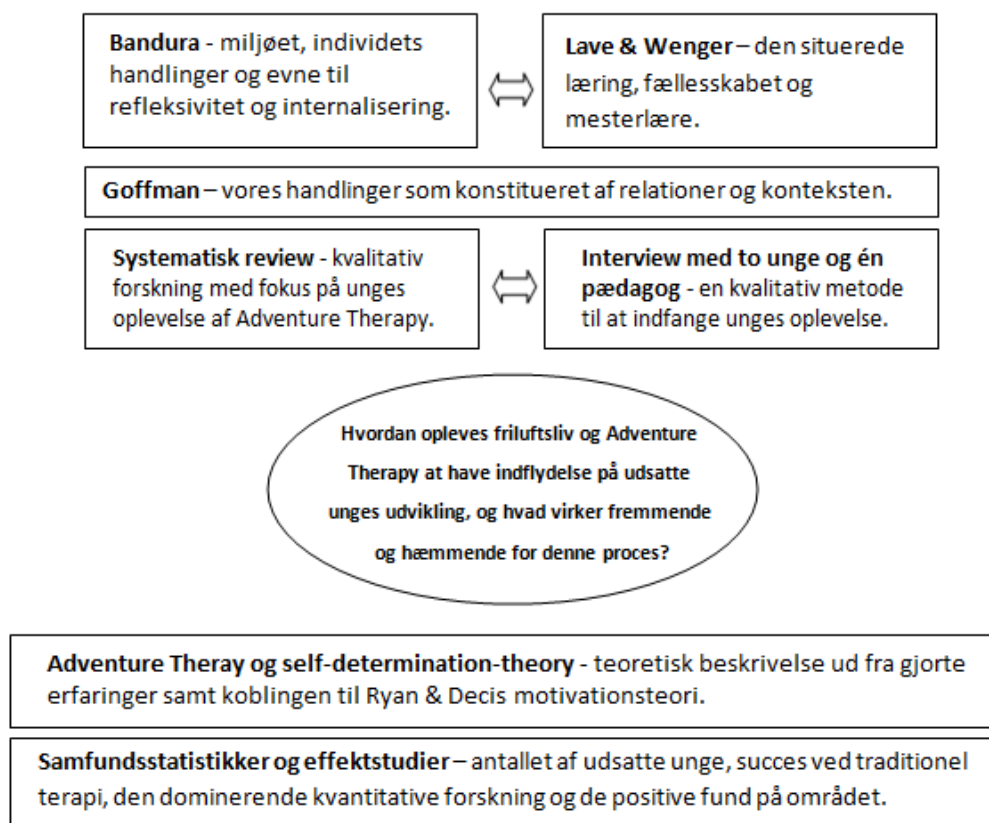
Eklekticisme henviser til den proces, hvori forskellige teorier, begreber, forklaringer m.fl. *udvælges* og *integreres*. Hvis et projekt udelukkende udarbejdes på baggrund af én tilgang, kan det risikere at begrænse forståelsen af fænomenet. I udarbejdelsen af nærværende afhandling har den eklektiske proces fungeret som et værktøj til at udvælge perspektiver, der kan anvendes *supplerende* i en stræben efter en mere nuanceret og kompleks forståelse af det empiriske genstandsfelt. Det er tilmed en præmis og begrænsning, at alle relevante perspektiver, ikke kan inddrages, og dermed forventes det heller ikke, at denne videnskabelige erkendelse sikrer fuldkomne svar (Sonner-Ragans, 2012, p. 33-35).

Når der arbejdes med en eklektisk funderet problembehandling, kan det organiseres omkring teoriens *forskelle* eller deres *ligheder* (p. 40). Dette er en svær opgave i afhandlingen, da der både findes divergerende og overensstemmende elementer blandt de anvendte teorier. Dette betyder, at der anvendes flere eklektiske tilgange. Blandt andet anvendes den *intradisciplinære eklekticisme*, hvor teorier inden for samme fag eller disciplin integreres. To af de tre valgte almen-teorier, Bandura (1997) og Lave & Wenger (2003), kan på den ene side siges at være overensstemmende med denne tilgang grundet deres fælles fokus på læring og udvikling ud fra en dialektisk forståelse af individet og konteksten. Modsat kan de også siges at være forskellige, idet Lave & Wenger er interesserede i den situerede (kontekstuelle og relationelle) læring, mens Bandura tillægger individets kognition en fremtrædende rolle – forskelle som er i tråd med den *tvær/interdisciplinære* tilgang. Goffman (1959), som repræsenterer den tredje teori, kan her siges, at udbygge det situerede og relationelle perspektiv med sin (mikro)sociologiske og interaktionistiske teori. Dermed bygger afhandlingen ligeledes på human- og samfundsvidenskabelige discipliner, hvilket er kendetegnende ved den *tvær/intervidenskabelige* eklekticisme.

Opsummerende kan der ikke udelukkende siges at være tale om en forskels- eller lighedsmodel, da der er markante ontologiske og epistemologiske sammenfald på samme tid med modstridende syn på relationen mellem individ og omverden (Sonner-Ragans, 2012, pp. 40-44).

2.2. Den analytiske model

Det er afgørende for en videnskabelig opgave at skelne mellem to typer af objekter; *det empiriske objekt* og *det analytiske objekt*. Sondringen mellem disse betoner dels den antagelse, at det, der *erkendes*, og det, der *erkender*, ikke er en identisk virkelighed. *Det empiriske objekt* beskrives som en del af virkeligheden i form af fx et praktisk eller teoretisk problem, man gerne vil undersøge. Det kan være et begreb, en observation eller som i denne afhandling en *nysgerrighed* om; hvilke komponenter, der for udsatte unge, anses som udviklingsfremmende i friluftsliv og Adventure Therapy (AT) - samt hvorfor, og hvordan, disse komponenter har betydning (Sonne-Ragans, 2012, p. 27-28). I gennemgangen af forskning blev det klart, at der er tale om en større empirisk kontekst, hvor friluftsliv og AT er blevet anvendt i arbejdet med flere grupper blandt andet overvægtige, personer med livstruende somatiske sygdomme og skoleelever. Fokus for afhandlingen er dog afgrænset til udelukkende at omhandle arbejdet med unge, som ofte grundet omsorgssvigt og andre traumer, udvikler psykosociale problemstillinger. I modsætning til den dominerende forskning, som består af kvantitative effektstudier, er det blevet valgt, at det analytiske objekt, dvs. de valgte teorier, skulle være rettet mod den humanvidenskabelige erkendelsesinteresse at *forstå* og *fortolke* (Sonne-Ragans, 2012, pp. 109-111). Nedenstående model 1.1 demonstrerer afhandlingens rationale og struktur.



Model 1.1: strukturmodel – rationale for afhandlingen og udvalgte teorier.

Det analytiske objekt består dels af *fokuseret* og *almen* teori. Teorien om Adventure Therapy (AT), præsenteret af Gass et al. (2012), anvendes som den fokuserede teori, da denne bidrager med en syntese af erfaringer, løbende fra det 19. århundrede og frem til i dag, om friluftsliv som ramme for behandling (jf. afsnit 3.1.1). Ryan & Deci (2000) indgår ligeledes i den fokuserede teori, da deres motivationsteori, *Self-Determination-Theory*, argumenteres at være væsentlig for AT. Derefter følger de almen-teoretiske perspektiver, hvor Bandura (1997) først anlægger et miljø- og individfokuseret perspektiv på læring, dog med betoning af individets kognitive egenskaber. Dette søges nuanceret og uddybet ved en nærmere beskrivelse af individet i relation til dets relationelle omverden, hvilket er repræsenteret ved den situerede læringsteori, beskrevet af Lave & Wenger (2003). Konteksten og det sociale samspil vil ydermere blive belyst ud fra Goffmans (1959) symbolske interaktionisme.

2.3. Videnskabsteoretisk ståsted

I modsætning til mere kvantitative, *forklarende* og *forudsigende* videnskabsidealer, søges der, i afhandlingen, en nærmere *forståelse* af Adventure Therapy (AT) som praksis - de mange elementer som AT og friluftsliv rummer, og deres relation til psykosocial udvikling hos udsatte unge. Det er vores opfattelse, at den kvantitative forskning, inden for AT, har svært ved at forklare værdien af bestemte aspekter ved behandlingen. Effektstudierne viser, hvorvidt behandlingsforløbet som helhed har haft virkning, men ikke hvilken indflydelse fx ”udfordrende aktiviteter” har haft på de unges udvikling og velvære. Den naturalistiske setting gør det udfordrende, nærmest umuligt, for den kvantitative forskning at undersøge alle elementer og deres separate indvirkning.

Spørgsmålet er så, hvordan unges opfattelser og erfaringer bedst indfanges? Subjektets opfattede virkelighed er centralt for flere videnskabsteorier, herunder fænomenologien, hermeneutikken, den symbolske interaktionisme og socialkonstruktivismen. De fire retninger har haft betydning for; den fremskaffede empiri, interviewmetoden samt de analytiske perspektiver. Det er gennemgående hos de fire retninger, at målet for videnskab er at erhverve sig viden om et subjekts *meningsdannelse*, som i fænomenologien er beskrevet ved begreberne *livsverden* og *førstehåndsperspektivet*. Udtryk, som skal ses i et praksisteoretisk og socialkonstruktivistisk perspektiv, hvor handling er situeret historisk, kulturelt og relationelt (Berg-Sørensen, 2012, pp. 216-217, 233-240; Collin, 2012, p. 335). Nærværende afhandling både viger fra og tilslutter sig begrebet *epoche*, hvilket betyder ”at afbryde” og løsrive sig fra en naturlig indstilling og viden, da det i interviewsituationen har været et mål ikke at præge den unges holdninger. På den anden side tilslutter afhandlingen sig hermeneutikken og konceptet *den hermeneutiske cirkel*, da vi søger en forståelse på baggrund af dele og beskrevne helheder. I praksis vil det med Gadammers ord sige, at vores forforståelser og erfaringshorisont om friluftsliv/AT, pædagogisk arbejde og teoretiske perspektiver, anvendes som retningsgivende i alle afhandlingens facetter (Berg-Sørensen, 2012, pp. 221). Dette passer godt til vores anvendelse af den kritiske rationalisme, der ligeledes mener; ”... at vi ikke kan fokusere på noget uden at have en ide om, hvad vi fokuserer på” (Vengsgaard, 2012, p. 150). Endvidere har vi været særligt bevidste om ikke blot at *verificere* teoretiske implikationer, anden kvalitativ forsk-

ning eller vores ”løse” hypoteser, men derimod søge *falsificering*, da vores analyse og bidrag derved vil stå stærkere.

2.4. Det systematiske litteraturreview

I nærværende afhandling er der blevet foretaget en systematisk litteratursøgning. Denne metode sikrer, at afhandlingen inkluderer en stor del af den allerede eksisterende forskning, og er dermed et godt supplement til en videnskabelig opgave (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009, p. 1). Den systematiske litteratursøgning er dermed med til at danne et overblik over litteraturen inden for den givne problemstilling; *Hvordan opleves friluftsliv og Adventure Therapy at have indflydelse på udsatte unges udvikling, og hvad virker fremmende og hæmmende for denne proces?* Den tilegnede viden, indenfor feltet, har været medvirkende i udarbejdelsen af interview- og forskningsspørgsmål, og i den videre databehandling, således at undersøgelsen tegner et mere nuanceret billede af problemstillingen. For overskuelighedens skyld, er der under afhandlingens bilag, blevet udarbejdet et skema for at give et hurtigt overblik over de fundne studier, deres hypoteser, metode, resultater osv. (jf. bilag 1). ‘Adventure Therapy’ er en meget bred betegnelse og har som fænomen en lang praksishistorie, og det var først i starten af 1990’erne, at der fremkom nogle faste og fælles retningslinjer (Gass et al., 2012, pp. 42-46). Af disse grunde, blev der brugt meget tid på at finde de rette søgeord og lokalisere tekster, som rammer tilstrækkeligt inden for vores interesseområde. Psycinfo blev anvendt som database, og herunder blev der søgt med to forskellige søgestrengene, som er listet nedenfor:

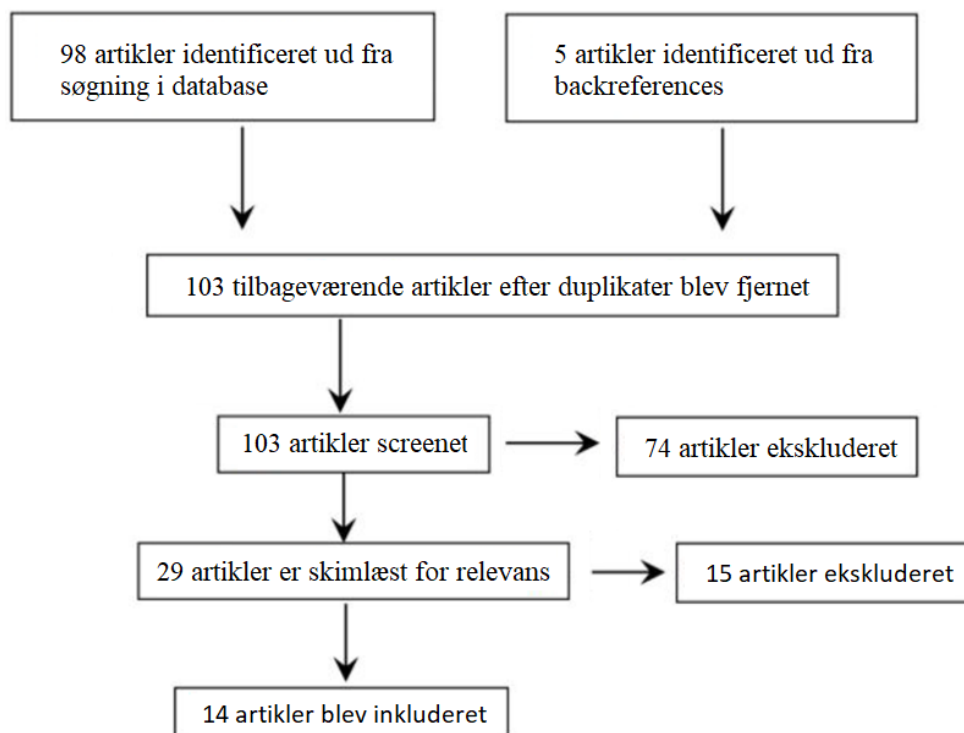
Title: {Adventure therapy} *OR* **Title:** {Udendørs terapi} *OR* **Title:** {Outdoor therapy} *OR* **Title:** {Wilderness therapy} *OR* **Title:** {Therapeutic adventure} *OR* **Title:** {Adventure-based counseling} *OR* **Title:** {Adventure-based therapy} *OR* **Title:** {Adventure-based practice} *OR* **Title:** {Outdoor behavioral health} *OR* **Title:** {Outdoor experiential therapy} *OR* **Title:** {Experiential therapy} *OR* **Title:** {Challenge Education} *OR* **Title:** {Wilderness-adventure therapy} *OR* **Title:** {Wilderness adventure therapy} *OR* **Title:** {Outdoor adventure} *OR* **Title:** {Outdoor behavioral healthcare} *OR* **Title:** {Wilderness program} *OR* **Title:** {Adventure program} *OR* **Abstract:** {Adventure therapy} *OR* **Abstract:** {Udendørs terapi} *OR* **Abstract:** {Outdoor therapy} *OR* **Abstract:** {Wilderness therapy} *OR* **Abstract:** {Therapeutic

adventure} **OR Abstract:** {Adventure-based counseling} **OR Abstract:** {Adventure-based therapy} **OR Abstract:** {Adventure-based practice} **OR Abstract:** {Outdoor behavioral health} **OR Abstract:** {Outdoor experiential therapy} **OR Abstract:** {Experiential therapy} **OR Abstract:** {Challenge Education} **OR Abstract:** {Wilderness-adventure therapy} **OR Abstract:** {Wilderness adventure therapy} **OR Abstract:** {Outdoor adventure} **OR Abstract:** {Outdoor behavioral healthcare} **OR Abstract:** {Wilderness program} **OR Abstract:** {Adventure program}

AND

Title: {Udsatte unge} **OR Title:** {Unge} **OR Title:** {Sårbare unge} **OR Title:** {Marginaliserede unge} **OR Title:** {At risk youth} **OR Title:** {Youth in transition} **OR Title:** {Adolescen*} **OR Title:** {Young people} **OR Title:** {Vulnerable adolescen*} **OR Title:** {Vulnerable young people} **OR Title:** {Teen*} **OR Title:** {Marginalized young people} **OR Title:** {marginalized adolescen*} **OR Title:** {Youth} **OR Abstract:** {Udsatte unge} **OR Abstract:** {Unge} **OR Abstract:** {Sårbare unge} **OR Abstract:** {Marginaliserede unge} **OR Abstract:** {At risk youth} **OR Abstract:** {Youth in transition} **OR Abstract:** {Adolescen*} **OR Abstract:** {Young people} **OR Abstract:** {Vulnerable adolescen*} **OR Abstract:** {Vulnerable young people} **OR Abstract:** {Teen*} **OR Abstract:** {Marginalized young people} **OR Abstract:** {marginalized adolescen*} **OR Abstract:** {Youth}

Det systematiske review er blevet korrigeret, af inklusions- og eksklusionskriterier, for udelukkende at medtage forskning, der stemmer overens med afhandlingens problemstilling. De første inklusionskriterier indebar, at studierne skulle være peer-reviewed og fokusere på udsatte unge i alderen 13-18 år. Studier med behandling af voksne (+18 år) og børn (0-12 år) blev derfor ekskluderet. Derudover blev studier med fokus på; overvægt, hjerneskadede og handicap (fysisk og mentalt), somatiske sygdomme, behandlingstilbud for skoler og familier, også frasorteret. Et sidste inklusionskriterie indebar, at studierne skulle være kvalitative, så de unges livsverden kunne tilgås. Derfor blev udelukkende kvantitative studier ekskluderet. Nedenstående model 1.2 viser inklusionsprocessen samt antallet af artikler, vi endte med.



Model 1.2: Informationsflow – oversigt over inklusionsprocessen af forskningsartikler.

2.5. Det semistrukturerede interview

I afhandlingens undersøgelse er det semistrukturerede livsverdensinterview blevet valgt som metode, idet der ønskes en beskrivelse af informanternes *oplevelse* af et bestemt fænomen, som i dette tilfælde er udviklingsfremmende elementer i friluftsliv og Adventure Therapy (AT) (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 22). Det blev besluttet at tage udgangspunkt i det semistrukturerede interview, idet denne form giver plads til at udforske det, som informanterne siger, men samtidig holde et vist fokus med hjælp fra en interviewguide (jf. afsnit 2.5.2). Kvale & Brinkmann (2015) fremsætter ti kvalifikationer, som 'den gode interviewer' bør besidde, hvilke er blevet overvejet og stræbt efter i interviewsituationen. Der har været fokus på at stille åbne spørgsmål, så informanten har haft mulighed for at forme sit eget svar, hvilket giver et bedre indblik i deres unikke livsverden (pp. 189, 222-226). Dertil har det været en fundamental opgave at *medlemsvalidere* ud fra meningskondenserende og fortolkende spørgsmål, således at den unges *selvforståelse* sikredes at stemme overens med vores fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 50, 279). I denne sammenhæng har det

været essentielt, at interviewereren har formået at virke professionel ved fx at undgå ubevidst ledende spørgsmål. I interviewet med pædagogen har det semistrukturerede interview søgt at indhente andenhåndserfaringer om et større antal udsatte unges reaktioner og udtalelser i forbindelse med friluftsskoleaktiviteter og forløb. I det følgende vil informanterne og interviewprocessen blive beskrevet.

2.5.1. Informanter

I udvælgelsen af informanter blev der opsat nogle kriterier, som skulle være opfyldt inden et samarbejde kunne etableres. Det primære ønske var at snakke med udsatte unge (jf. afsnit 1.1), som havde deltaget i ét eller flere friluftslivsaktiviteter på det opholdssted, de bor på. Dertil var det endvidere et ønske at snakke med en pædagog, hvortil kriterierne lød, at han/hun skulle have arbejdet aktivt med friluftsliv i forbindelse med udsatte unge. Efter nogle opkald frem og tilbage blev der aftalt interviews med tre informanter; en pædagog og to unge. I nedenstående afsnit vil disse blive præsenteret.

2.5.1.1. De unge informanter

De to unge, Christoffer og Mads på henholdsvis 17 og 18 år, har begge deltaget i flere friluftslivsaktiviteter sammen med pædagogerne på det opholdssted, de bor på. Begge drenge har været ude i et stofmisbrug, kriminalitet, oplevet omsorgssvigt osv. Den ene ung har været væk fra misbruget det sidste års tid, hvor den anden stadig er aktiv. Af etiske årsager går vi ikke længere ind i deres personlige baggrund, og af samme årsag er både opholdsstedet og de unge blevet anonymiseret (jf. afsnit 2.6). Ud fra opholdsstedets hjemmeside, er der tale om et socialpædagogisk behandlingstilbud, som er tiltænkt unge i alderen 13-18 år. Der er i alt plads til syv unge, men på undersøgelsestidspunktet var der anbragt fire. Opholdsstedet har fokus på at give de unge mulighed for at deltage i forskellige friluftsskoleaktiviteter for at erstatte en impulsstyret, spændingsskabende, kriminel og uhensigtsmæssig adfærd. Formålet er at give den unge succesoplevelser, som kan bidrage til skabelsen af et nyt syn på sig selv og fremtiden. Forinden interviewet, med de to unge, deltog vi, på lige fod, i en udendørs klatreaktivitet, hvor pædagogen, 'Esben', ledte an. Den ene ung, Mads, havde klatret før, men for Christoffer var det første gang. Efterfølgende spiste vi aftensmad på opholdsstedet. Formålet med dagen, og samværet, var at skabe en bedre relation, så

de var mere trygge i interviewsituationen, og så interviewet forhåbentlig kunne indbringe flere rige og ærlige beskrivelser. Observationerne, vi gjorde i løbet af dagen, bliver ikke anvendt systematisk i afhandlingen, men blev anvendt som inspiration i selve interviewsituationen. Interviewene tog ca. 30-45 minutter pr. ung og blev foretaget på opholdsstedet.

2.5.1.2. Pædagog informanten

Søren Rasmussen er pædagoguddannet og har arbejdet med friluftsliv og udsatte unge i 30 år blandt andet på et opholdssted. Dette opholdssted er ikke det samme, som det Mads og Christoffer er fra. På nuværende tidspunkt har Søren en to-mands (ApS) virksomhed, hvor de laver friluftsliv-forløb til udsatte unge, med inspiration fra Adventure Therapy (AT). Interviewet tog omkring en time og blev foretaget på Sørenes bopæl efter en omgang morgenmad. En uge inden interviewet mødtes vi over en kop kaffe, hvor omfanget og strukturen blev gennemgået. Søren har godkendt, at han ikke er anonym i nærværende afhandling.

2.5.2. Interviewguide

Interviewguiden, og de udformede forskningsspørgsmål, bygger på et teoretisk kendskab til det undersøgte empiriske objekt ud fra henholdsvis forskning (jf. bilag 1) og teorier omkring Adventure Therapy (jf. afsnit 3.1), hvilket er i overensstemmelse med den hermeneutiske tradition (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 37). I denne sammenhæng er det dog vigtigt, at vi som forskere er bevidste om denne forhåndsviden og vores forforståelser, idet der skal sættes parentes omkring disse, så det bliver informantens oplevelse, vi indfanger (jf. afsnit 2.3). Ud fra forskningsspørgsmålene blev der dannet interviewspørgsmål, som blev tilpasset til informanterne i forhold til sprog, alder osv.. Til sidst blev der dannet støttespørgsmål, som kun blev anvendt, hvis informanterne ikke selv berørte det, havde brug for mere uddybning osv. Der blev dannet to forskellige interviewguides; en til de unge og en til pædagogen (jf. bilag 8-9). Vi var begge til stede under alle tre interviews, hvor den ene fungerede som den primære interviewer og den anden som observatør, note- og tidtager. Til sidst i interviewet fik observatøren mulighed for at stille ekstra spørgsmål i de resterende fem minutter, hvis dette blev fundet nødvendigt.

2.5.3. Transskriptionsprocessen

Der har i transskriptionsprocessen været fokus på; at give så troværdig en gengivelse af interviewet som muligt, dog med en etisk overvejelse om at omskrive fra tale- til skriftsprog (Brinkmann & Tanggaard, 2015. p. 43; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 246-245). Idet der arbejdes med selve *indholdet* af interviewet, og ikke *måden* hvorpå det siges, er det endvidere blevet fravalgt at notere alle halve sætninger, kortere udråbsord som 'øh' osv. Disse er kun blevet medtaget, hvis de virkede signifikante for fortællingen. Processen med at transskribere har været nemmere i den forstand, at vi begge var til stede under interviewet, og at der blev transskriberet lige efter. Dette medførte, at nogle af de ord, der har været svære at høre på diktafonen, ofte har været mulige at indhente fra hukommelsen og krydstjekke hos hinanden. Hvilke konkrete manualer, der er blevet anvendt står øverst i transskriptionerne (jf. bilag 2-4). Når der anvendes citater i afhandlingen vil disse være renskrevne, og der vil derfor ikke fremkomme symboler fra pauser m.m.. Derved bliver citaterne letlæselige men med et fokus på, at de ikke mister deres mening.

2.6. *Etiske overvejelser*

I den kvalitative forskning er et grundlæggende etisk problemfelt, at det har menneskers personlige liv og erfaringer som genstandsfelt, hvor personlige udtalelser udgives offentligt (Brinkmann, 2015, p. 463). Som det også er kommet til syne i ovenstående afsnit, har der været fokus på etiske overvejelser igennem hele interviewprocessen, fx i forhold til personlige oplysninger, transskriptionsprocessen osv. I dette afsnit vil overvejelserne blive beskrevet mere i dybden.

Informeret samtykke

Alle informanter har underskrevet en samtykkeerklæring inden interviewet gik i gang. For den unge, som var under 18 år, blev der indsamlet et samtykke fra en værge. At få informeret samtykke omhandler, at informanten ved, hvad de deltager i (formål), men også at der sikres, at de deltager frivilligt og bliver informeret om, at de altid har ret til at trække deres samtykke tilbage (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 116). For bedst muligt at sikre dette, blev informationerne både skrevet i samtykkeerklæringen (jf. bilag 5-7), men også sagt i den indledende briefing. Her blev der også lagt vægt på, at de ville blive anonymiseret, hvilket fører videre til næste punkt.

Fortrolighed

Dette indebærer aftaler med informanterne om, hvad man kan gøre med de data, som man får af deres deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 117-118). I dette tilfælde blev det aftalt at personfølsomme data, som kunne identificere informanten som fx institutionens navn, arbejdsplads osv. ville blive anonymiseret, og at de unge blev tildelt pseudonavn. Den unge over 18 år, Mads, havde givet tilladelse til, at hans rigtige navn gerne måtte anvendes. Efter overvejelser blev det dog besluttet, at dette ikke kunne imødekommes, idet de to unge er anbragt på samme opholdssted. Dette kunne dermed medføre, at den anonyme unges identitet kunne blive identificeret på baggrund af Mads. Som skrevet ønskede pædagogen, Søren, heller ikke at blive anonymiseret. Dette blev respekteret, idet der ikke blev set en konsekvens af dette, og dermed ønskes det ikke at fratage ham hans stemme.

Konsekvenser

Kvalitativ forskning er kendetegnet ved en åbenhed og intimitet, hvilket kan virke forførende og få deltageren til at afsløre informationer, de måske senere vil fortryde, de har givet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 119). I interviewsituationen var der dermed fokus på ikke at snakke for meget omkring de unges fortid, idet dette kunne være et meget sårbart emne. Som nævnt før (jf. afsnit 2.5.3), har der også været fokus på at omskrive fra tale- til skriftsprog. Denne overvejelse består i, at talesprog kan virke usammenhængende og som forvirret tale, når det noteres på skrift, men som ikke bemærkes i daglig tale (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 246). Derfor er det blevet gengivet i en mere flydende skriftlig form. Udover dette er transskriptionerne, og optagelserne, blevet opbevaret på en sikker måde, og optagelserne er blevet slettet efter brug.

Forskerens rolle

Til sidst har en etisk overvejelse været vores egen rolle som forskere, hvor der er blevet reflekteret over vores moralske integritet i forhold til samspillet med de unge (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 119). Det er blandt andet blevet nævnt, hvordan vi brugte en dag sammen med de unge, hvor vi var ude og klatre sammen, hvilket havde den opfattede virkning, at de unge dannede en positiv relation og tillid til os. Det var vores opfattelse, at den forandrede kontekst, at lære to fremmede studerende at kende

i, ville virke mindre intimiderende og intens kontra en samtale eller et brætspil i de unges “hjem” på opholdsstedet.

Den moralske integritet blev udfordret af den mere videnskabelige fordring om metodisk stringens og kvalitet i forbindelse med interviewene (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 120). Selvom, at interviewguiden har præcise formuleringer og en bestemt rækkefølge, så blev det valgt at omformulere og tilpasse rækkefølgen, således at det enkelte interview virkede løst og afslappet, som en venskabelig samtale. For at sikre, at alle de væsentlige elementer blev berørt, gjorde vi de unge opmærksomme på, at dele af interviewet kunne virke opstillet, og at der måske ville blive spurgt ind til de samme ting flere gange. Ud fra vores faglige viden omkring udsatte unge og deres udfordringer med at sidde stille i længere tid, tale nærværende og intenst sammen samt sproglig forståelse, så var den gode relation og den afslappede og tilpassede struktur, afgørende for at indsamle kvalificerede videnskabelige data.

Den empatiske og sensitive indstilling var gennem hele interviewet et fokus via verbale reaktioner og anerkendende og empatiske ansigtstræk og gestikulationer (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 120). I forlængelse af de unges “udsathed” var vi også opmærksomme på, at der kunne være tale om længere perioder uden skolegang, og derfor blev der ofte valideret efter de unges udsagn og hjulpet til med at forklare sig. Dette var medvirkende til at sikre den videnskabelige kvalitet, da de unges udtalelser skulle være forståelige og sammenhængende både for os og dem.

Ovenstående metodeafsnit har indtil nu fokuseret på overordnede og specifikke overvejelser i forhold til den konkrete dataindsamling. Det følgende afsnit vil præsentere den analytiske metode, *tematisk analyse*, som er blevet anvendt for at belyse og analysere vores data.

2.7. Tematisk analyse

For at bearbejde vores data er der, i afhandlingen, blevet benyttet tematisk analyse. Dette er en metode til at identificere, analysere og rapportere mønstre/temaer i ens datasæt (Braun & Clarke, 2006, p. 79). En tematisk analyse er en analyse af, *hvad* der bliver sagt frem for *hvordan* det bliver sagt (Howitt, 2013, p. 176), hvilket er i tråd med afhandlingens fænomenologiske tilgang. Formålet er at finde relativt brede temaer, som kan opsummere indholdet af dataene. Braun & Clarke (2006) bliver af Howitt (2013) beskrevet som de, der har dannet den bedste systematiske tilgang til den tematiske analyse, og som sætter en høj standard inden for denne metode (Howitt, 2013, p. 181). Derfor tages der udgangspunkt i denne. I en tematisk analyse kan dataene behandles ud fra en deduktiv og/eller induktiv tilgang (Braun & Clarke, 2006, p. 83). I nærværende afhandling bliver de behandlet ud fra en abduktiv tilgang, idet tidligere forskning og teori er med til at danne temaer på samme tid med, at der er fokus på at tilgå dataene med en åben indstilling.

Den tematiske proces indebærer seks trin, hvilke man bevæger sig frem og tilbage imellem for at forbedre ens analyse. Disse trin er blevet fulgt i den analytiske proces. **Det første trin** i modellen indebærer, at man som forsker nærlæser sine data (transkriptioner), så man bliver familiariseret med disse. Under dette stadie begynder forskeren at overveje, hvad datasættet egentlig består af, fx i form af mønstre (Braun & Clarke, 2006, p. 87). Ved, at vi selv har foretaget interviewene og transskriberingerne, blev det vurderet, at én gennemlæsning var nok. Herefter begyndte den indledende kodningen, og dermed blev **trin to**, igangsat, hvor der arbejdes hen mod temaerne, der skal bruges. De færdige temaer blev derfor ikke fundet på dette stadie. Essens af stadiet er, at der skrives deskriptive notater ved linjerne omkring det indhold, der bliver snakket om eller omkring emner, der bliver beskrevet (p. 88-89). Idet vores interviewguide er dannet på baggrund af forskning og teori omkring Adventure Therapy, så bestod denne kodning blandt andet i at notere elementer derfra, hvis disse var at finde i interviewet. I **trin tre** sammenlignes de forskellige notater og kategoriseres ud fra mønstre, for dermed at finde overordnede temaer og undertemaer. Det var især på dette trin, at vores teoretiske overvejelser begyndte at blive synlige (p. 89-90). Temaerne var dog ikke fuldstændig veldefinerede på dette tidspunkt, hvilket førte os videre til **trin fire**: Her bliver temaerne undersøgt i forhold til datae-

ne, hvor dataene før var organiseret omkring koderne. På denne måde sikres det, at de foreløbige temaer stemmer overens med de oprindelige data (Braun & Clarke, 2006, p. 91). Hvis dette ikke var tilfældet, blev temaerne tilpasset, så de passede med de indsamlede data, slettet eller genskabt som nye temaer. I **det femte trin** bliver temaer (og eventuelle undertemaer) defineret og navngivet (p. 92). Der blev i alt fundet fem overordnede temaer blandt de tre interviews, hvilke vil blive behandlet i afhandlingens analyse. I det sidste og **sjette trin**, er der fokus på selve rapportskrivningen, hvilket indebærer at finde citater, som kan understøtte de fundne temaer (p. 93). Det var også på dette trin, at vi havde fokus på at integrere vores data med den tidligere forskning på området (Howitt, 2013, p. 189).

Hermed afsluttes præsentationen af afhandlingens videnskabsteoretiske, metodologiske, metodiske og etiske overvejelser og tilgange. Med disse forhold in mente er det vores forhåbning, at den videre læsning og diskussion af Adventure Therapy og friluftsliv virker sammenhængende og systematisk. I det følgende vil de fokuserede og almene teorier blive præsenteret.

3. Teoriredegørelse

Det følgende afsnit vil præsentere afhandlingens fokuserede og almene teorier. Der startes ud med en beskrivelse af Adventure Therapy som behandlingsmetode. Dernæst præsenteres Banduras (1997) socialkognitive teori, Lave & Wengers (2003) situerede læringsteori og Goffmans dramaturgiske teori i den respektive rækkefølge. Der er tale om teorier, som er præget af vestlige idealer, hvilket ikke blot er problematisk i andre kultur, men ligeledes i forståelsen af udsatte unge, der ikke nødvendigvis handler og tænker ligesom størstedelen af andre vestligt orienterede unge.

3.1. Adventure Therapy

I det følgende afsnit vil et historisk overblik af udviklingen fra sommerlejre til Adventure Therapy (AT) blive præsenteret. Herefter følger en nærmere beskrivelse af AT og de væsentlige karakteristika. Sidst præsenteres Ryan & Decis (2000) motivationsteori, da denne beskrives at være væsentlig for AT og medtager kognitive og sociale aspekter.

3.1.1. Fra sund praksis til struktureret intervention

Den naturlige praksis og fundamentet for Adventure Therapy (AT) kan spores tilbage til 1800-tallet, hvor de første sommerlejre blev organiseret i USA. I takt med den fremvoksende og ekspanderende urbanisering og industrialisering, som mentes at afstedkomme fysisk og moralsk nedgang hos unge, skabtes et modsvar som flyttede de unge væk fra byen og støjen (Gass et al., 2012, p. 20). Selvom, at 1800-tallets sommerlejre havde fokus på mental og fysisk helbred, var det ikke før 1920'erne, at der åbnede lejre for psykisk sårbare og udsatte unge. Den første terapeutiske lejr, *Camp Ramapo*, åbnede i 1922 i den nordlige del af New York. Ramapo var den første lejr, hvor professionelle sundhedseksperter som fx psykiatere, psykologer og pædagoger var en del af lejrens medarbejderstabel. Fra 1940'erne til 1960'erne åbnede flere lejre, herunder *Dallas Salesmanship Club Camp* og *Anneewakee*, som modtog unge i længerevarende behandlingsforløb, og hvor wilderness-ture fik større betydning i interventionen (Gass et al., 2012, pp. 23-26). I 1962, som var året for åbningen af Anneewakee, førte Joshua Miner (1921-2002) den britiske *Outward Bound* bevægelse til USA. En tilgang, som Kurt Hahn (1886-1976) og Lawrence Holt (1882-1961) sammen dannede med fokus på færdighedstræning i fx at håndtere mindre både, anvende kompas og kort samt fysisk træning. Dette markerer et centralt tidspunkt i historien, da disse strømninger banede vejen for de organisationer, som i dag anvender AT i arbejdet med udsatte unge. I England, hvor *Outward Bound* fik sin første praktiske implementering var der fokus på træning af sømænd, men i USA udvidede man tilgangen til at inkludere eksempelvis klatring, hvilket passede til de fysiske omstændigheder (Gass et al., 2012, pp. 26-28). Senest, hvilket også er blevet nævnt i indledningen, har Gass et al. (2012) defineret AT således:

... 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 (Gass et. al., 2012, p. 1).

En definition, som integrerer flere af ideerne, fra Campbell Loughmiller (1906-1993) (leder af 'The Salesmanship Club Camp'), om terapeutiske lejre med Outward Bound, og som førte til kombinationen af flere terapeutiske retninger med mere lærerige og fysiske udfordrende aktiviteter (p. 1).

3.1.2. Hvad er Adventure Therapy?

I udarbejdelsen af nærværende afhandling blev det anset for nødvendigt, og aktuelt, at formulere én bestemt forståelse og anvendelse af strukturerede naturforløb i arbejdet med udsatte unge. Adventure Therapy, Wilderness Therapy, Adventure Education og mange flere vidner om, mere eller mindre, forskellige tolkninger, hovedsageligt i praksis. Forståelsen af AT vil tage udgangspunkt i Scott Bandoroff & Sandra Newes' (2004) 14 karakteristika, men suppleres af andre forståelser herunder Walsh & Golins' (1976) Outward Bound model og Gass' (1993) syv karakteristika.

Det første karakteristika omhandler AT som (1) et *multipelt behandlingsformat*, hvilket vil sige, at der er stor forskel på i hvilket omfang AT forstås som den primære intervention eller et støttende tiltag i andre behandlinger som fx psykodynamisk terapi. Gass (1993, if. Bandoroff & Newes, 2004, p. 10) beskriver, hvordan der overordnet kan argumenteres for at eksistere tre områder inden for *Adventure Based Therapy*; 1) Activity Based Therapy, 2) Wilderness Therapy og 3) langtidscamps (long-term residential camping). Activity Based Therapy anser natur- og oplevelsesaktiviteterne som et delelement i en større intervention, hvilket oftest er tilfældet på opholdssteder i Danmark, hvorimod WT og langtidscamps bliver beskrevet mere primære, intensive og længerevarende (pp. 10-12).

Hvis man skulle fremhæve et af de elementer, som er særdeles essentielt, kan man ikke undgå at tale om (2) *gruppen*. Dette karaktertræk har været rodfæstet i udviklingen af AT siden sommerlejrene i 1800-tallet. Senere har Walsh & Golins (1976) beskrevet det tilpassede sociale miljø i form af "*ten-group*" [passende gruppestørrelse],

hvilket indeholder store overlap med Bandoroff & Newes (2004) og Gass et al. (2012) beskrivelser af gruppens rolle og betydning i AT. Filosofien bag gruppeformatet er, at det først og fremmest aktiverer hvert individ grundet dets sociale karakter, *relatedness* (Gass et al., 2012, pp. 74-77), hvilket vil blive uddybet senere. Yalom (1995) beskriver med sit begreb; *social microcosm*, hvordan et individs interpersonelle mønstre og psykiske problemstillinger med tiden vil komme til udtryk i gruppen, hvilket anses for essentielt i forandringsprocesser og planlægningen af et program (p. 28). Walsh & Golins (1976) beskriver elementet, sådan at denne ten-group er stor nok til at have problemer, men lille nok til at kunne håndtere disse (p. 5). Håndteringen kan argumenteres for at give anledning til social læring (Bandoroff & Newes, 2004, p. 12). Gruppen er tiltænkt og fundet at have indflydelse i form af feedback og støtte til de individuelle og gruppebaserede udfordringer samt at aktivere den enkelte unges følelse af, at vi alle har styrker og svagheder, hvilket kan komme gruppen og os selv til gode, *reciprocitet* (Bruner, 1966 if. Bandoroff & Newes, 2004). Gass et al. (2012) beskriver med henvisning til Yalom (1995), hvordan gruppen med tiden og under forudsætning af tilstrækkelig heterogenitet forhåbentligt vil opleve *universality*, dvs. at få forståelsen for, at gruppens andre medlemmer har lignende udfordringer, problemstillinger, følelser og lyster.

Det tredje karaktertræk omhandler (3) *processing*, som oftest præsenteres i forbindelse med udfordringer, gruppeformatet og behandlerens rolle (Bandoroff & Newes, 2004; Gass, 1993 if. Gass et al., 2012). Spørgsmålet er så hvordan processing skal forstås i relation til AT. Pointen med AT er ikke udelukkende, at den unge bliver bedre til at klatre eller sejle i kano. Aktiviteterne og samværet skal blot ses som *katalysatorer* i en læringsproces, hvor de unge fx lærer at tro på at kunne overkomme barrierer og udfordringer i deres eget liv. I denne refleksions- og læreproces anvendes flere teknikker og værktøjer, herunder psykoterapi (individuel og gruppe), dagbogsskrivning, individuel refleksionstid, modeling, selvafløringer, metaforer m.fl. (Bandoroff & Newes, 2004, p. 15).

Det fjerde karaktertræk er tæt forbundet med det førstnævnte træk, men fokuserer specifikt på, at (4) formatet kan anvendes multimodalt, dvs. at flere terapeutiske teknikker kan finde sted på samme tid.

3.1.2.1. Udfordringer i en anden kontekst

I det følgende vil karakteristikaene fem til ni og tretten blive beskrevet i en samlet helhed, da disse er særligt relaterede. Det omhandler, *hvor* AT anvendes, og *hvad* denne kontekst indeholder af muligheder og egenskaber. Naturen er ofte blevet nævnt, som noget af det første, når AT præsenteres, men ifølge Walsh & Golins (1976), Bandoroff & Newes (2004) og Gass et al. (2012) er det et afgørende element, at der er tale om (7) en *ny* og *ukendt* kontekst. En ny og ukendt kontekst skaber, ifølge de ovenfor nævnte, en ubalance, idet miljøet opfordrer til nye handlemønstre og copingstrategier på samme tid med, at intra- og interpersonelle (dysfunktionelle) mønstre kommer til udtryk. Selvom, at naturen ikke bliver anset som det eneste fysiske miljø, så argumenterer flere, at naturen rummer særlige potentialer i forbindelse med AT (Walsh & Golins, 1976, p. 4). En af de egenskaber, som naturen har, og som passer under AT-filosofien er (9); tilstedeværelsen af *konkrete* konsekvenser. Udviklingen og tilpasningen af adfærd kan ofte være problematisk, hvis der er tale om italesættelsen fra en autoritetsperson, hvilket den naturlige setting og gruppen argumenteres for at håndtere mere indirekte fx kan en ung risikere at blive gennemblødt, hvis vedkommende ikke vil samarbejde om at sætte et telt op. Endvidere kan en deltager opleve at gå glip af gruppe-sejre eller få skæld ud af andre gruppemedlemmer grundet manglende deltagelse, hvilket, særligt hos udsatte unge, kan opfattes mere acceptabelt end, at en behandler og vejleder irettesætter vedkommende (Bandoroff & Newes, 2004, pp. 20-21).

En anden egenskab, som naturen besidder, er at man kan lave et væld af aktiviteter fx klatring, bygge shelters, tage på kanoture, lave mad over bål og meget andet. Den aktive og direkte brug af unge i disse aktiviteter er et af nøgleelementerne ved AT, men den aktive deltagelse skal også være tilpas udfordrende. Det betyder, at der skal være en (5) *sekvensering* af udfordringerne/aktiviteterne, hvilket kort sagt betyder, at den unge først skal opleve mindre udfordringer, som derefter bliver gradvis sværere (Bandoroff & Newes, 2004, p. 16). Udfordringerne må hverken være for lette eller svære, idet unge vil kunne miste motivationen eller opleve nederlag efter at have mislykket. At tilpasse dette til en flok unge kan være svært, og derfor opererer behandlere i AT med et værktøj som hedder (6) *opfattet risiko*. Dette begreb har udelukkende noget at gøre med den unges mentale forståelse af en udfordring, det være sig fysisk fx at klatre eller psykisk at skulle samarbejde med andre. Herved er det

muligt for behandlere at fokusere mere på de unge, og mindre på de aktiviteter som, i realiteten, ikke bør være svære eller forbundet med fysisk risiko. Succesoplevelser og *mastery* af evner er helt centralt for, at de unge vil kunne opleve bedre selvtillid, positiv selvevaluering, forstærket tro på sig selv og en lyst til fx at samarbejde med andre (Bandoroff & Newes, 2004, pp. 16-17; Gass et al., 2012, pp. 75-83). Forbindelsen mellem naturen, udfordringerne og den opfattede risiko såvel fysisk som mental, blev tidligere beskrevet i form af en ubalance - en ubalance refererer til Festingers dissonanstheori (1957 if. Bandoroff & Newes, 2004). Der ligger, ifølge praktikere og teoretikere, et potentiale i den oplevede dissonans, da man her har mulighed for at skabe nye selvbilleder, typer af adfærd, mål m.fl. I håndteringen af dissonans og tilpasningen af udfordringer kræver det en årvågen behandler, sådan at den unge ikke føler sig alene i sin splittelse mellem tanker, følelser og handlinger. Det betyder også, at den unge selv (8) vælger at deltage i aktiviteter/udfordringer (*challenge by choice*), dvs. at fravalget af udfordringer, af den ene eller anden grund, bør anerkendes (Bandoroff & Newes, 2004, pp. 16-20). Man kunne her tænke, at den unge ikke får noget ud af at udeblive fra aktiviteter, men hvis der er tale om et bevidst fravalg, kan der ligeledes ligge muligheder for læring og udvikling, da unge fx kan få en følelse af ansvar og autonomi – elementer, som kan være medvirkende til at modarbejde fænomener som eksempelvis *learned helplessness* (Bandoroff & Newes, 2004, pp. 19-20; Gass et al., 2012, pp. 79-83). Selvom, at AT kan argumenteres for at have potentielle udviklingsprocesser igennem hele forløbet, så er der nogle programmer som indlægger en sidste udfordring, (13) *peak experiences*. Peak experiences kræver, at de unge trækker på alle erfaringer, fysiske som mentale, for at lykkes, hvilket begrundes med henvisning til Maslow (1971) og begrebet *selvaktualisering* (Maslow if. Bandoroff & Newes, 2004, p. 23).

3.1.2.2. De sidste men grundlæggende aspekter

I det sidste afsnit vil karakteristikaene 10-12 og 14 blive beskrevet. Samværet, de udfordrende aktiviteter og naturen er alle en del af AT. En tilgang som først og fremmest skal være (12) *sjov og en god oplevelse* for den unge. Behandling eller terapi er ikke så ofte blevet beskrevet som værende sjovt, men ikke desto mindre er det, hvad AT-litteraturen har fokus på som et af alternativerne til traditionel terapi og grunden til at flere unge kan være i det (Bandoroff & Newes, 2004, pp. 22-23). An-

vendelsen af humor, sjov og underholdning finder også terapeutisk anvendelsen under begrebet *systemisk desensibilisering*, hvilket lidt forenklet går ud på at forbinde ubehagelige følelser og fornemmelser med positive og rare følelser fx kan det være mindre angstprovokerende at tale om følelser, hvis der er elementer af humor eller underholdning involveret. Den gode oplevelse, og de andre dele af AT, er med til at sætte rammen for to forhold, som er blevet fundet at have stor indflydelse på en behandlings effekt; der er tale om (11) *tillidsdannelse* og (14) *den terapeutiske relation*. Tillidsdannelsen handler meget om, hvad gruppeformatet har at byde ind med, da tillid til gruppen kan være medvirkende til, at de unge åbner sig op, taler om dybere problemstillinger, engageres til forandring og kan lære og støtte hinanden (Bandoroff & Newes, 2004, p. 22). Tillid til gruppen er også et fokuspunkt for traditionelle terapiformer fx gruppepsykoterapi. Det særegne ved AT er den fysiske kontekst, hvor den konkrete og fysiske tillidsdannelse anses for at understøtte den følelsesmæssige tillidsdannelse. Ligeledes kan udfordringer, samarbejde, sjov og de fælles betingelser i en naturkontekst være medvirkende til at skabe en gunstig terapeutisk relation, hvor behandleren får lov til og muligheden for at arbejde med den unges dybereliggende problemstillinger fx selvtillids-, tilknytnings- eller aggressionsproblemer grundet et voldeligt barndomshjem. Det er blevet beskrevet som særdeles meningsfuldt, at man som behandler møder og bruger tid med de unge, hvilket man har mulighed for på en dags-, weekendtur og længerevarende ”ekspeditioner” – intensiteten kan eksemplificeres ved fx en 21-dages vandretur, hvilket svarer til mellem 6-10 års ugentlig terapi á en time (Bandoroff & Newes, 2004, p. 22).

Afsluttende kan man stille spørgsmålet, hvordan man skal kunne holde styr på alle disse elementer, og hvorfor ”spilde” ressourcer (tid, penge, energi) på udflugter, aktiviteter og samvær. Det hjælper det sidste karaktertræk på, omhandlende (10) *målsætning*, da dette aspekt omhandler tilpasning af AT-forløb, sådan at det giver *mening* for den enkelte at deltage både med hensyn til motivation, men også de intra- og interpersonelle problemstillinger som vedkommende slås med. I nogle forløb kan der anvendes værktøjer som *full value contracting*, dvs. en synlig og konkret kontrakt, som de unge skriver under på inden AT-forløbets opstart. Et værktøj, som kan bidrage med at stille et ansvar hos den unge om at deltage efter bedste evne. Filosofien bag målsætning i AT er, at der skal være en vis struktur og retning, hvilket både er et

værktøj for behandlere, men også konkret og personligt for den unge i en proces og rejse mod gunstig forandring (Bandoroff & Newes, 2004, p. 21).

3.1.3. De motiverede unge - Self Determination Theory

”Human beings can be proactive and engaged or, alternatively, passive and alienated, largely as a function of the social conditions...” (Ryan & Deci, 2000, p. 68).

Ovenstående citat er første linje i en artikel skrevet af Richard Ryan (1953-) og Edward Deci (1942-) som har fokus på *iboende motivation*, sociale og kontekstuelle facilitatorer (*ydre motivation*) og relationen til udvikling, læring og mental velvære. Motivation bliver anset for at omhandle alle aspekter ved menneskelig *aktivitet* og *intention*, hvilket er elementer som anses at have med adfærd, handlen, engagement og lyst at gøre. I praksis betyder det, at ‘motivation’ ofte er et fokus fx i terapi, og særligt under AT-forløb, da den fysiske deltagelse står centralt. Self Determination teorien består af to underliggende teorier; *Cognitive Evaluation Theory* (CET) og *Organismic Integration Theory* (OIT) (Ryan & Deci, 2000, pp. 69-72) - teorier som vil blive uddybet i følgende afsnit

3.1.3.1. Den indre motivation

CET argumenterer først for, at sociale og kontekstuelle forhold, som promoverer en følelse af *kompetence*, forstærker indre motivation for den aktuelle adfærd. I forlængelse heraf nævnes social opbakning, udeblivelsen af nedværdigende kommentarer og aktiviteter i sig selv at kunne fordre denne motivation (Ryan & Deci, 2000, p. 70). Det er dog essentielt, at den enkelte ydermere også føler *autonomi* og ansvarlighed for sin adfærd. Denne følelse af autonomi og ansvarlighed kan ligeledes være til stede i den sociale og miljømæssige kontekst, men der ligger også en indre følelse af autonomi, som forklares med baggrund i den tidlige udvikling. De to forhold beskrives kort af Gass et al. (2012) i relation til *det fysiske miljø*, da udfordringer, den frie fysiske kontekst og den antiautoritære indstilling fra en behandler argumenteres for at *aktivere* og skabe en *lyst* (intention) hos den unge til at handle og lære (pp. 75-76). Det sidste aspekt ved den indre motivation omhandler *relaterethed* og *følelsen af at have en sikker base*, hvilket forklares med henvisning til spædbørnsstudier, hvor *trykt tilknyttede* børn blev fundet at være mere udforskende og nysgerrige i deres omgivende miljø (Bowlby, 1979 if. Ryan & Deci, 2000). Selvom, at der er tale om

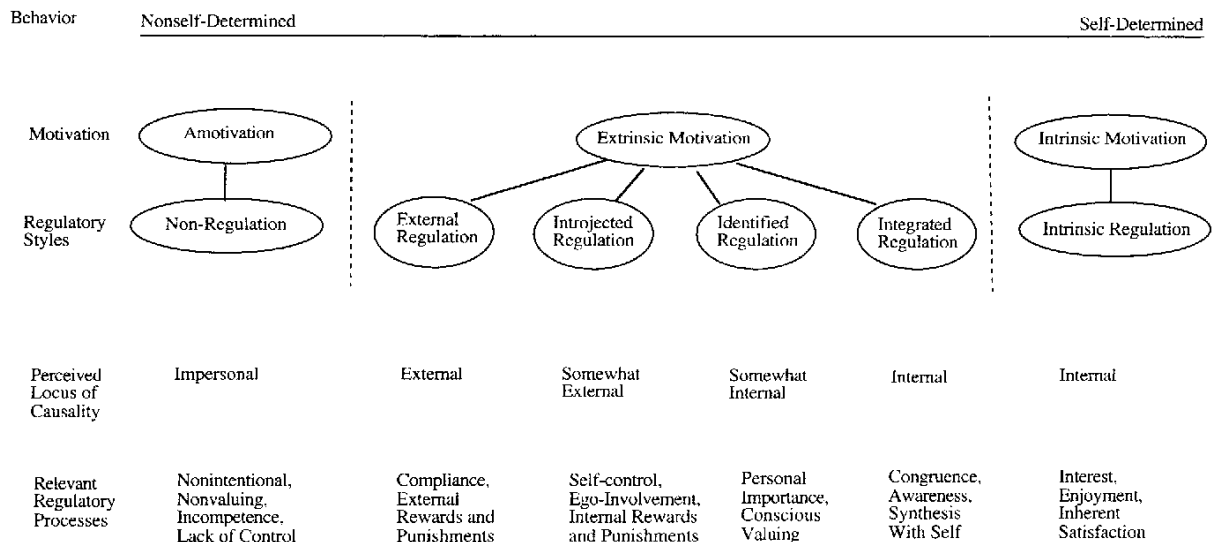
en teori, der skulle være universelt gældende, så kan et skeptisk og kritisk spørgsmål stilles om; hvordan denne iboende motivation kommer til udtryk og udnyttes i behandlingsarbejde, hvis den unge eksempelvis har selvtillidsvanskeligheder, en *utryg tilknytning* og ekstern *locus of control*, dvs. opfattelsen af ikke at have indflydelse på eget liv (Rotter 1966 if. Hiroto, 1974). Endnu en overvejelse kan tilføjes til denne radikale distinktion mellem indre og ydre styring, hvor man ligeledes kunne anse ekstrem indre-styring som problematisk, da den unge ikke vil være villig til at tage imod hjælp og vejledning - et forhold, der også ses hos udsatte børn og unge, som påtager sig rollen med at kunne klare alt på egen hånd. Dette manglende perspektiv på en overrepræsenteret indrestyring kan siges at hænge sammen med den vestlige og kulturelle bias, hvor indrestyring anses som ideal i forhold til fri vilje, individualitet og tiltroen til egen indsats (Jensen, 2012). På samme måde, at ydre styring i kollektivistiske kulturer fx at man handler i overensstemmelse med de ydre krav, der stilles i en afrikansk stamme anses som ideal, da individet ikke overlever uden fællesskabet.

Disse udfordringer er indirekte beskrevet i karakteristikken af AT, hvor der blandt andet er fokus på tilpasning af et program, udfordringer sociale og fysiske, kognitiv dissonans og behandlerens store fokus på den unges oplevelse af de forskellige elementer, således, at man sikrer den unges velbefindende og mulighed for personlig vækst. Udover; kompetence, autonomi og relaterethed nævnes det, at aktiviteten skal fremstå interessant og motiverende i sig selv, dvs. det skal være *sjovt* for den unge at deltage – et element, som også indgår i beskrivelsen af AT (Bandoroff & Newes, 2004, pp. 72-91).

3.1.3.2. Den ydre motivation

Gass et al. (2012) beskriver kort, hvordan AT retter sig mod den indre motivation, men det beskrives ikke hvordan ydre motivation, og afhængigt af reguleringsstil, kan hæmme eller støtte et individs internalisering/integrering af en reguleret type adfærd eller holdning. Det er her Ryan & Decis (2000) anden underliggende teori, Organic Integration Theory, kommer ind i billedet. Nedenstående model 1.3 beskriver et kontinuum, af ydre- eller indredetermineret adfærd og dets motivation. Længst til venstre ses en ydre-bestemt adfærd, som er kendetegnet ved, at den unge ikke synes om aktiviteten, ikke føler sig kompetent til at udføre en handling og ikke forventer

positive udfald ved udførelsen (p. 72). Modsat ses den prototypiske indre motivation yderst til højre, som er blevet beskrevet tidligere. Mellem disse to dualismer findes et spektrum af fire mere eller mindre autonome reguleringsformer.



Model 1.3 – adfærds- og motivationskontinuum (Ryan & Deci, 2000, p. 72).

Den mindst autonome motivation og adfærd kaldes for *external regulation*, hvilket betyder, at handlinger bliver udført udelukkende for at tilfredsstille ydre krav og fx undgå straf som konsekvens af inkongruente handlinger. Den næste type af ydre motivation er *introjected regulation*, hvilket repræsenterer den type af handlinger, som i nogen grad bliver taget ind af individet, men ikke fuldt ud accepteret som del af personens egen forholdemåde. Ofte handler vi ud fra dette for at undgå skyldfølelse, ængstelighed eller for at styrke vores ego og selvværd fx udfører vi bestemte handlinger i håbet om at skabe en følelse af værdi for andre – og netop dette fokus på andres tanker gør, at dette forhold bliver set overvejende som *external locus of causality* (Ryan & Deci, 2000, p. 72). Af de mere autonome forhold kan først nævnes *identified regulation*, hvor der er tale om en bevidst reflektiv vurdering af en type adfærd eller målsætning, der anerkendes som personlig relevant. Sidst er der *integrated regulation*, hvilket i sin enkelhed går ud på, at de ydre forhold er blevet integreret som et fuldt ud accepteret element ved individets forståelse af sig selv og dets forholdemåde. Forskellen mellem at handle på mere autonome ydre motivationsforhold kontra den indre motivation ligger i, at en ydre motivation gøres for at opnå andre udfald end blot iboende nydelse og velbehag (Ryan & Deci, 2000, p. 72).

3.1.3.3. Hvordan understøttes adfærd, læring og velvære?

Hvor relaterethed blev anset som et sekundært aspekt ved indre motivation, så argumenteres OIT for, at følelsen af at høre til eller være ligesindet med en social gruppe er centralt i internaliseringen og reguleringen af ydre motivation. I denne sammenhæng nævnes det ydermere, at 1) oplevelsen af at føle sig kompetent inden for den aktivitet, som den relevante sociale gruppe tillægger værdi, og 2) at have indflydelse på i hvilket omfang adfærden internaliseres, har betydning for den unges motivation. Sidst er det afgørende for den unges motivation, at der er fokus på deres følelse af autonomi, hvilket også fremgår af model 1.3, som har fokus på 'opfattet locus of causality'. Det er opfattelsen, at fuldt ud accepteret, internaliseret og integreret adfærd og tænkning kun sker ved en autonomi-støttende tilgang (Ryan & Deci, 2000, pp. 73-74).

Det argumenteres løbende, med henvisning til studier, at motivation er modererende for individets deltagelse og internaliseringen af ydre regulering. I forhold til psykologisk velvære nævnes en forsømt indre motivation og stor ydre kontrol at reducere et individs funktionsevne og psykiske helbred i form af fx manglende ansvarsfølelse og psykopatologi (Ryan & Deci, 2000, pp. 73-76).

3.2. Bandura - den social-kognitive læringsteori

Albert Bandura (1971) har i sine teorier og studier undersøgt børns læring, hvilket blev formuleret som 'Social Learning Theory'. Bandura modificerede sin læringsteori i 1980'erne således at barnets kognition, i form af fx tanker og følelser, fik en modererende effekt på barnets adfærd, hvilket satte fokus på individets *agens* (Bandura, 1989). At have agens betyder at individet intentionelt påvirker ens virke i livet og ens livsomstændigheder (Bandura, 2006, p. 164). Adfærden blev stadig anset som væsentlig, selvom teorien blev udbygget med gensidige påvirkninger af miljøet og de individuelle forhold (individets kognition) - dette beskrives ved teorien om *reciprok determinisme*. Bandura (2006) beskriver dog med den kognitive vending en skelnen mellem læring og performance. Heri forklarer han, at læring ikke nødvendigvis resulterer i en forandret adfærd (Bandura, 1965 if. Nabavi, 2012). Det kan ud fra disse overvejelser argumenteres, at Bandura overvejende placerer sig inden for den del af læringsteorien, som anskuer læring som: "A persisting change in human performance

or performance potential as a result of the learner's interaction with the environment" (Driscoll, 1994, if. Nabavi, 2012, p. 3). Den anden anskuelse er mere eksplicit, om at læring anses som: "*The relatively permanent change in a person's knowledge or behavior due to experience*" (Weinstein & Mayer, 1986, if. Nabavi, 2012, p. 4). Ud fra Banduras teori bidrager individet dermed til dets livsomstændigheder og er ikke kun et produkt af dem.

3.2.1. Individets agens

I sin teori omkring menneskelig agens beskriver Bandura (2006) fire kerneegenskaber. Den første benævnes *intentionality*, og indebærer den unges evne til at forme intentioner som inkluderer handlingsplaner og strategier for at realisere dem (p. 164). Den anden egenskab, *forethought*, omhandler blandt andet fremtidsrettede planer. Den unge sætter sig nogle mål og forudsiger sandsynlige resultater af deres handling for at guide og motivere deres stræben. Dette kan skabe en form for retning og mening i den unges liv.

Den tredje egenskab, *self-reactiveness*, indebærer den unges selvregulerende tankegang, hvilket betyder, at den unge er i stand til at indføre personlige standarder og herudfra overvåge og regulere egen adfærd (Bandura, 2006, p. 165). Individet stræber, ifølge Bandura (1997), altid efter at kontrollere de begivenheder, som påvirker dets liv, sådan at der styres mod ønskede resultater og udenom de, som måtte have negativ indflydelse. De udsatte unge, som er fokus i denne afhandling, kan siges at have tillært sig ugunstig adfærd og tænkning grundet tidligere erfaringer med, at omsorgspersoner har svigtet dem, hvilket kan resultere i, at de fx reagerer aggressivt og med frygt. Derved kan en reguleret adfærd være tilbageholdenhed og stor indrestyring. Den fjerde og sidste egenskab benævnes *self-reflectiveness*. De unge er ikke kun agenter i deres handlinger - de er også selv-undersøgende med hensyn til deres egen funktion. Der reflekteres over egen personlige kunnen, tanker, handlinger og mål. Det er ud fra disse refleksioner, at der dannes forbedringer, hvis dette findes nødvendigt (Bandura, 2006, p. 165). Derfor kan en udsat ung, trods flere tillidsbrud, godt have troen på, at de kan finde tryghed i en relation. Denne 'tro på egne evner', bliver i Banduras teori betegnet *self-efficacy*, og vil blive uddybet i næste afsnit.

3.2.1.1. Individets self-efficacy

Blandt mekanismerne i den personlige agens, er den mest centrale; *perceived self-efficacy*. Denne mekanisme defineres som: "...beliefs in one's capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, p. 3). Denne tro er i høj grad et resultat af individets tidligere erfaringer med modgang og påvirker 1) individets motivationsniveau, 2) affektive tilstande og 3) handlinger. Disse tre elementer er, ifølge Bandura (1997), i højere grad, baseret på individets *tro* på egne evner, end hvad der er objektivt sandt (p. 2). Hvis udsatte unge ikke tror på, at de kan producere en ønsket effekt på baggrund af deres handling, så vil de ofte ikke handle på det, stræbe efter det eller kæmpe særligt længe med den bestemte opgave (p. 3). Dermed guider individet i høj grad sit liv ud fra deres *perceived self-efficacy*, og det er derfor vigtigt, særligt i behandlingsarbejde, at have for øje, og spørge; hvordan forbedres den unges self-efficacy?

3.2.1.2. De fire primære informationskilder

Self-efficacy bliver konstrueret ud fra fire primære informationskilder (Bandura, 1997 p. 79). Nedenstående forsøger at tydeliggøre, at andre omkring den unge, fx pædagog, kan være medvirkende i at støtte den unges self-efficacy.

- 1. Læring og mestring gennem handling.** Denne bliver set som den mest indflydelsesrige kilde til efficacy, da den giver et autentisk bevis for, hvorvidt den unge kan mestre, hvad der kræves, for at opnå succes. Succes udbygger en robust tro på ens personlige efficacy, hvorimod nederlag underminerer det. Det er vigtigt, at opgaverne ikke er for nemme, da individet kan opleve, at det er nemt at få succes, resulterende i at nederlag også rammer hårdere. Det skal være udfordrende, så den unge etablerer en mere resilient følelse af efficacy. Flere faktorer har betydning for, om den unge forøger sin self-efficacy fx om de oplever det som en udfordring, hvor hårdt de prøver osv. (Bandura, 1997, pp. 80-81).
- 2. Indirekte læringsoplevelser.** Her forandres efficacy gennem en overførsel af kompetencer, og sammenligning af kompetencer, fra andre gennem observation. Hertil bliver Banduras begreber omkring *modeling* og *observational learning* essentielle. De unge imiterer en handling, holdning eller emotionel

respons, som er blevet fremvist af enten en tilknytningsfigur eller af en ægte eller symbolsk rollemodel. Et eksempel kunne være, at en udsat ung tilegner sig samme holdning til friluftslivet, som hans engagerede frilufts-pædagog og måske forsøger at imitere pædagogens væremåde. Individet søger aktivt dygtige rollemodeller, som besidder de kompetencer, som de selv stræber efter, så de kan imitere disse. *Social sammenligning* er også et vigtigt aspekt i denne sammenhæng, da individer ofte bedømmer deres egne evner ud fra andres. Rollemodellen vil her kunne vise den unge bedre måder at klare tingene på, og dermed øge deres self-efficacy, da de observerer, at det lykkedes for en rollemodel (Bandura, 1997, pp. 86-93). Det behøver dog ikke nødvendigvis at være en rollemodel, som de unge spejler sig i. Der ses også en tendens til, at individer sammenligner sig med dem, der minder meget om dem selv - både på godt og ondt - hvilket Bandura definerer som *performance similarity*. Her opleves der en følelse af, 'hvis de kan, så kan jeg også'. Det kunne fx være, hvis en udsat ung sammenligner sig selv med de andre unge på opholdsstedet. Hvis den unge observerer andre, som minder om ham/hende selv, og ser, at de opnår succes, så kan dette ligeledes skabe en større overbevisning i den unge om, at de også kan klare det. Oplever den unge at blive bedre end andre ligesindede, vil dette ligeledes øge deres self-efficacy, mens en oplevelse af at blive overgået medfører en nedsættelse af denne (Bandura, 1997, p. 87-99). Det kan derfor være utrolig givende for en udsat ung at observere andre - både en kompetent anden, fx en pædagog, men også andre unge på opholdsstedet eller i det aktuelle behandlingsforløb.

Denne imitering er dog ikke en ensidet 'se og kopier' læring. Den unge vil formulere egne regler, koncepter og konklusioner ud fra det, der observeres, hvilket fører en relateret, men ikke identisk adfærd (Bandura, 1971, p. 3).

- 3. Verbal overbevisning.** Bandura påpeger endvidere, at andre aktører kan bruge *ord* til at støtte udviklingen af self-efficacy. Dette kan gøres ved at give udtryk for en håbefulds beslutsomhed, når de selv forsøger at overkomme en udfordring, eller ved at etablere en tro i den unge om, at de besidder evnerne til at opnå det, de ønsker. Når en ung oplever anerkendelse, er han/hun mere tilbøjelige til at prøve hårdere og vedvarende. Det vigtige er her, at den verba-

le støtte er tilpasset de realistiske udfordringer, sådan at den unge ikke opfordres ind i et nederlag (Bandura, 1997, pp. 99-101).

- 4. Fysiologiske og affektive stadier.** Denne sidste informationskilde indebærer, at unge vurderer deres evner, styrker og sårbarheder ud fra den somatiske information, de får fra fysiologiske og emotionelle tilstande. Hvis den unge befinder sig i meget stressende omgivelser/situationer, så kan dette påvirke deres tro på succes (Bandura, 1997, p. 106).

Ud fra disse fire informationskilder bliver det tydeligt, at miljøet også kan influere den unges self-efficacy og handlinger. Andre unge og pædagoger kan virke som en *reinforcement* (forstærkning), der enten forøger eller reducerer et bestemt handle eller tankemønster (Bandura, 1971, p. 3).

3.2.1.3. Hvad vil fremtiden bringe?

For bedst at forudsige den menneskelige adfærd og affektive tilstand, så bør der være fokus på en kombineret indflydelse af; 1) self-efficacy og 2) forventninger til hvad ens adfærd producerer af resultater i et givent socialt system (Bandura, 1997, p. 20). Det er derfor vigtigt at være bevidst om *outcome expectations* (outcome forventninger), dvs. vurderingen af den sandsynlige konsekvens, som handlingen vil producere. Disse kan indtage tre former og har hver især en negativ og positiv side: Først og fremmest kan en given adfærd resultere i *fysiske effekter*. Dette inkluderer behagelige sensoriske oplevelser, og fysisk tilfredsstillelse, på den positive side, og fx smerte eller fysisk ubehag på den negative. For det andet kan der opleves *sociale effekter*, hvor der af positive konsekvenser kan opleves sociale reaktioner som interesse, anerkendelse, tildeling af status osv., hvor de mere negative kan indebære social afvigelse, manglende interesse, misbilligelse, frarøvelse af privilegier osv. Den sidste form indebærer *selvevalueringsreaktioner*, hvilket inkluderer positive og negative selvevalueringer på egen adfærd. Denne omhandler, at man, ved de positive reaktioner, får den forventede sociale anerkendelse, applaus, trofæer/priser og selvtilfredsstillelse og ved de negative; social skuffelse, fortabelse af materielle priser og selvkritik (Bandura, 1997, p. 21-22). Miljøet kan forsøge at påvirke potentielle negative forventninger,

ved eksempelvis at give udtryk for, at de vil støtte den unge uanset resultatet af en aktivitet/adfærd.

Individet vil ud fra Banduras (1997) teori oftest handle ud fra den vurderede self-efficacy og de forventede udfald, da der stræbes efter ønskværdige resultater. Hos gruppen af udsatte unge kan det siges at være et kendetegn med dårlig selvtillid og negative forventninger, hvilket opleves at være udfordringen i arbejdet med dem. Derfor kan det siges at være et primært formål at få skabt basal tro på egne evner og positive udfald, således at disse dysfunktionelle og hæmmende tankemønstre bekæmpes.

3.3. Et teoretisk perspektiv på forandring og læring

I udarbejdelsen af specialets fokus stod det klart, at *forandring* ville fremgå som et kerneelement, da der er tale om en behandlingsmæssig intervention i arbejdet med udsatte unge. En indsats, som omhandler at ændre på (tillærte) uhensigtsmæssige handlemønstre og tankeprocesser, hvilket har været et fokus i en stor del af AT-historien (jf. afsnit 3.1.1.). Spørgsmålet var så; hvilken ”forandringsteori”, der ville passe til afhandlingens problemfelt. Den situerede læringsteori af Jean Lave og Etienne Wenger (2003) fremstiller et perspektiv på læring, som tager afstand fra traditionelle forståelser af læring og viden. Modsat perspektiver, hvor læring bliver anset som; *individualiseret* og *intellektualiseret*, anskuer teorien læring som *relationelt* og *situeret*, hvilket trækker på elementer fra kritisk teori, fænomenologi, marxisme og socialkonstruktivisme (pp. 7-12, 38-39, 46-48). Dette beskriver, hvordan Lave og Wengers (2003) teori er en af de få, som ikke tager et skolestisk perspektiv på læring. Et forhold, som forstærker anvendelsen, da der hermed kan siges at være konsistens mellem det empiriske og analytiske objekt - unges aktive og kropslige deltagelse i friluftsliv ud fra en ontologisk og epistemologisk forståelse af læring som del af en social praksis (pp. 9-10).

3.3.1. Læring som del af en social praksis

Lave & Wenger (2003) definerer læring som: ”*personens forandrede deltagelse i en forandrende social praksis*” (p. 8). Dette er i strid med tidligere konventionelle betragtninger af læring som kognitiv eller behavioristisk *internalisering*, der enten opdages, overføres eller erfares i samspillet med andre. Den situerede læringsteori anvender flere analytiske perspektiver [begreber], som kan hjælpe til med forståelsen af, hvad læring mere præcist er (Lave & Wenger, 2003, pp. 38-46).

Deltagelse og *social praksis* henvender sig til den ontologiske forståelse, som fremstilles i en social praksisteori, hvor person og verden forudsætter hinanden. Der er tale om en social konstitueret verden, hvor sociale og kulturelle strukturer sammen med aktørers subjektive forståelser gensidigt skaber strukturer og deres oplevede former. Ud fra denne tilgang kan læring hverken internaliseres helt til vidensstrukturer og tankeprocesser eller eksternaliseres til virksomhedsstrukturer – forståelse og erfaring er hermed i konstant samspil (Lave & Wenger, 2003, pp. 46-48). Her kan der igen trækkes tråde til marxismen og kognitionspsykologien, som deler opfattelsen om det konstante og gensidige samspil mellem læring og udvikling, individ og samfund, dog med et kognitivt fokus på, at læring sker over to gange; først i kommunikationen og interaktionen mellem mennesker, og dernæst internaliseret og fungerende i det enkelte menneske (Nielsen & Tanggaard, 2018, pp. 126-130). Dette er i strid med Lave og Wengers (2003) perspektiv på læring, hvor begrebet internalisering er overflødig, idet praksis fra første færd er en social forhandlings- og genforhandlingsproces (p. 180f). Denne forståelse af deltagelse og praksis resulterer i en ophævelse af dikotomierne; intellektuel og legemliggjort virksomhed samt abstraktion og erfaring, hvilket betyder, at personer, handlinger og strukturer er med i al tænkning, tale, indsigt og *læring* (p. 48). Denne korte beskrivelse af personen-i-verden åbner op for en yderligere specificering af den deltagende og konteksten.

3.3.2. Legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab

Inden for situeret læring kan det centrale analytiske perspektiv siges at være *legitim perifer deltagelse*, da der er tale om et kendetegn, som involverer relationen mellem nyankomne og veteraner, aktiviteter, identitet, læring og praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003, p. 31). Lave og Wenger finder her inspiration i Lev Vygotsky's

(1978, p. 85) kulturhistoriske teori om *zonen for nærmeste udvikling*, hvor det fremhæves, at læringen skal passe til barnets udviklingsniveau. Til forskel fra Vygotsky tilføjer Lave og Wenger (2003) det bredere praksisfællesskab, som inkluderer flere end blot dyaden mellem den lærende og en kompetent anden. 'Legitim perifer deltagelse' skal forstås som ét begreb og kan ikke opdeles i tre uafhængige dele, dog bidrager hvert aspekt til en særlig måde at anskue læring, deltagelse og praksis på. *Legitim deltagelse* kan siges at omhandle en måde at høre til på, hvor *periferitet* forstås som det mangefold og forskelligartede måder at deltage på inden for praksisfællesskabets givne rammer. Periferitet skal i denne sammenhæng tolkes positivt, da dets antonymer angives at være *uforbundethed* og *irrelevans*, da der netop er tale om en deltagelse som går i centripetal retning mod *fuld deltagelse*. Der er ikke tale om en kerne eller et centrum, da disse antyder et lukket domæne af viden og grader af tilegnet viden, hvilket går imod forståelsen af fuld deltagelse som forskelligartede former for medlemskab (Lave & Wenger, 2003, pp. 38-39).

Det er blevet beskrevet, hvordan praksisfællesskabet er den sociale praksis, hvori personer deltager på forskellig vis, men hvordan forandres og lærer den enkelte mere præcist? Begrebet *mesterlære* kan her være med til at beskrive vejen fra perifer til fuld deltagelse i et praksisfællesskab. Mesterlære kan sætte tankerne hen på relationen mellem mester og lærling, men her kan siges ganske lidt universelt, da denne relation er meget forskellig afhængigt af tid og sted. Snarere er der tale om en bevægelse i et praksisfællesskab, med andre nyankomne, veteraner og mestre, hvor den enkeltes forståelse af praksis og handlemuligheder mere eller mindre konstant forandres i relation til den fælles virksomhed (Lave & Wenger, 2003, pp. 77-80). Dette eksemplificeres ved "fem undersøgelser af mesterlære", hvor Lave og Wenger (2003) anvender den situerede læring synonymt med mesterlære hos fx vai- og golaskræddere i Liberia, kvartermestre i den amerikanske flåde og tørlagte alkoholikere i "Anonyme Alkoholikere" (pp. 58-73). Et af de elementer, som er gældende for de fem eksempler er, at "... *mestringen ikke er til stede i mesteren, men i organisationen af det praksisfællesskab, som mesteren er en del af...*" (Lave & Wenger, 2003, p. 80). Det betyder, at mesteren kan anses som "pædagog", således at deltagelse og udnyttelse af læringsressourcer muliggøres for lærlinge(n) (pp. 80, 85).

Den øgede deltagelse betragtes som katalysator for læring, identitetsdannelse og motivation, da man får viden omkring den fælles virksomhed og bliver en del af et prak-

sisfællesskab, som er identitetsskabende (Lave & Wenger, 2003, pp. 94-95). Mestre, lærere eller omsorgspersoner kan i kraft af en didaktisk tilgang risikere at overse ”øget deltagelse” som primær i læring og motivation. Dette kan potentielt betyde to ting; 1) at den lærendes identitet bliver eksplicit genstand for forandring, hvilket betyder, at den lærende fokuserer og oplever sig selv som et ”objekt”, der skal manipuleres og forandres samt 2) at vægtningen på ”at lære at udtrykke viden” (*bytteværdien*) med henblik på bedømmelse erstatter det ”at lære at vide” (*brugsværdien*). Disse to elementer bliver anset for forstyrrende og hæmmende for individets motivation og i sidste ende læring (Lave & Wenger, 2003, pp. 94-95). Brugsværdien influerer både praksis og den enkelte deltager, lærende som erfaren. Den lærende får, ved øget deltagelse, også mulighed for at forstå hvor meget eller lidt man bidrager til, hvilket kan skabe grundlag for selvvurdering. Særligt hos den nye lærling er det også væsentligt, at der er samspil med erfarne praktikere, og at disse udviser en accept af den lærendes bidrag, hvilket skaber værdi for den lærende og validerer vedkommendes legitime perifere deltagelse (pp. 93-94).

3.3.3. Øget deltagelse gennem anvendelsen af artefakter

For at skrædderlærlingen, eller en hvilken som helst anden nyankommen, kan opnå større indsigt, kræver det øget deltagelse i det aktuelle praksisfællesskab. At blive fuldgyldig deltager kræver stigende adgang til et bredere område af den igangværende virksomhed, dvs. veteraner, ressourcer og *artefakter*, hvilket er udtryk for de *praksisteknologier*, som er nødvendige for opretholdelsen af virksomheden (Lave & Wenger, 2003, p. 85-86). Vygotsky (1978) beskriver disse artefakter i form af *redskaber*, som konstituerer, og konstitueres af, praksissen. Disse muliggør, og forlænger, handlinger, således at lærlingen udvikler sig fra tidligere kunnen og åbner op for mere komplekse handlemuligheder ved en stadig afstemt støtte fra en mere erfaren (pp. 24-30). Et artefakt bærer information omkring hele praksisfællesskabets kultur og dets sociale verden, men det er alt afhængigt af dets relation til praksis, at artefaktet eller andre deltagermedierende elementer bliver mere eller mindre *transparent(e)*, dvs. åbner op for, at den nyankomne både kan anvende, men også forstå dets betydning i den større praksis. Når man diskuterer transparens, og anvendelsen af artefakter, så kan man præcisere og eksemplificere ved at opsætte en metafor om et vindue; vinduet er *usynligt*, da der er tale om et objekt, som gør verden uden for synlig, men

det bliver *synligt*, netop i kendsgerningen af, at flere ting bliver synlige kontra fx en væg (Lave & Wenger, 2003, p. 87). Hvad er så pointen med artefakter, transparens og de to typer af synlighed? Det usynlige karakteristika fordrer en uproblematisk fortolkning og integration i virksomheden, hvor synligheden giver udvidet adgang til information. Anvendelsen af artefakter og en praksis' transparens er altså fremmede for øget deltagelse og læring. Det usynlige karakteristika kan være afgørende for om fx ung på et opholdssted vælger at deltage i aktiviteter, da der ikke er tale om en direkte konfrontering af psykosociale problemstillinger, hvor synligheden fx ville være, at den unge får ny viden omkring andre og sig selv med hensyn til blandt andet copingstrategier og tilknytningsbånd. I produktionsvirksomheder er artefakter oftest fysiske, hvor de kan siges at være mere abstrakte i praksisfællesskaber som 'Anonyme Alkoholikere'. I disse praksisser kan der siges at være et større fokus på dannelsen, og rekonstrueringen, af identitet ved anvendelse af sproget eller mindre funktionelle symbolske artefakter - dette kunne fx ske ved at tage en hvid jeton, som udtryk for, at man har til hensigt at forblive ædru til næste møde (Lave & Wenger, 2003, pp. 70, 74). Med henvisning til Jordan (1989 if. Lave & Wenger, 2003) beskrives det, hvordan der er forskel på at tale *om* og tale *inden for* en praksis, hvor adskillelsen betyder, at der skabes en ny praksis for læring, som kritiseres for ikke at lære ny-ankomne om den faktiske praksis. De to forskellige typer samtalepraksis indeholder begge former for samtale, dvs. at tale inden for en praksis kan omhandle at tale 'om' tidligere oplevelser, såkaldte "krigshistorier", hvor mere erfarne eller andre lærlinge fortæller om de oplevelser, som de har haft, og hvordan de håndterede en bestemt situation. Derudover tales der også 'inden for' en bestemt praksis, hvilket fx kan omhandle en udveksling af informationer, således at en konkret aktivitet kan løses bedst muligt (Lave & Wenger, 2003, pp. 91-93). Det er tidligere blevet nævnt, med henvisning til kognitionspsykologien, at læring sker over to gange; først mellem individer og dernæst som internaliseringsproces. Dette kan siges at være inspireret af Vygotsky's ide om, at sproget er væsentligt for individets indsigt, et såkaldt kulturhistorisk udviklet redskab (Nielsen & Tanggaard, 2018, pp. 125-130). Sproget fremgår, ifølge Vygotsky, som det væsentligste redskab i den menneskelige erkendelse, hvor Lave og Wenger (2003) ikke i lige så høj grad fokuserer på sproget, hvilket understreges med reference til forskellige typer af virksomhed (pp. 58-74).

3.4. Erving Goffman - den unges performance

Erving Goffman (1922-1982) bliver oftest set som værende symbolsk interaktionist. 'Symbolsk interaktionisme' blev formuleret af Herbert Blumer (1900-1987), som fandt inspiration hos filosofen George H. Mead (1863-1931), der var med til at formulere 'pragmatismen'. Symbolsk interaktionisme udspringer dermed fra den amerikanske pragmatisme, men også fra tysk fænomenologi (Harste & Mortensen, 2013, p. 218, 233). Hovedpointen i pragmatismen og symbolsk interaktionisme er, at mennesker handler ud fra den mening eller betydning, som de tillægger ting og begivenheder. Denne mening opstår ud af sociale interaktionsprocesser (Brinkmann, 2012, p. 76). Omkring 1950'erne begyndte sociologiske strømninger for alvor at undersøge, hvordan man kunne studere meninger og normer. Goffmans egen dramaturgiske teori fandt inspiration i klassiske sociologer, som Simmel, Durkheim og Mead (Harste & Mortensen, 2013, pp. 217, 234). Hans teori har til hensigt at belyse individets hverdagsinteraktioner på et mikroniveau (Goffman, 1983, p. 2), hvilket i dette speciale findes relevant, idet friluftslivet er en ny ramme, hvori den udsatte unge bliver sat. Kan dette have en betydning for den unges adfærd og relationer?

3.4.1. Det sociale samspil

Goffman sætter i sin teori fokus på aktørens sociale interaktioner, som defineres som det, der finder sted i en social situation, altså i et miljø, hvor to eller flere individer fysisk er tilstede i hinandens nærvær (Goffman, 1983, p. 2; Goffman, 1959, p. 26). Aktører indgår dagligt i simple hverdagsinteraktioner, som umiddelbart fremstår som tilfældige og uden større mening, men som i Goffmans teori anses for langt mere komplekse end set udadtil (Jacobsen, 2009, p. 334). Goffman pointerer, at disse tilsyneladende ligegyldige hverdagsinteraktioner er et udtryk for en orden. Når aktører befinder sig i hinandens selskab, så forsøger de at følge nogle usynlige og uskrevne normer og ritualer, som defineres; *interaktionsordenen* (Goffman, 1983, pp. 4-6). Aktørerne bidrager i fællesskab til en definition af den specifikke situation, hvilket indebærer en enighed om hvilke påstande, der er acceptable, og et ønske om at undgå åben konflikt om definitionen. Denne enighed refereres til som *working consensus* (praksiskonsensus) (Goffman, 1959, pp. 20-21). Disse normer og forventninger kan

være forskellige alt efter hvilken setting, man befinder sig i, hvilket kan afspejles i deres adfærd. Derudover kan adfærden også være forskelligt, alt efter hvilken sfære, aktøren befinder sig i. Derfor skelner Goffman imellem to sfærer og forsøger at beskrive, hvordan mennesker interagerer i den offentlige sfære i forhold til den private (Goffman, 1959, pp. 21, 109-112).

3.4.2. Den optrædendes rolle

For nærmere at belyse aktørernes interaktioner anvender Goffman en teatermetafor og inddeler verden i to regioner; en *frontstage* og en *backstage*. Når aktøren befinder sig frontstage betyder, optræder de foran et publikum, hvor de opstiller bestemte, og ønskværdige, facader. Det er altså her, at der er mulighed for at idealisere sig selv. Denne scene kan sidestilles med, når et individ befinder sig i den offentlige sfære (Goffman, 1959, pp. 9, 44-45, 109-114). Her er aktøren ydermere bevidst om, at andre observerer deres optræden, men vedkommende observerer også andres, og fungerer dermed både som skuespiller, men også som publikum. Et eksempel på en frontstage kan være, når den unge er ude blandt andre unge fra samme miljø, hvor han/hun muligvis ønsker at opretholde en facade om fx at være den hårde og ligeglade i et barsk miljø. Når aktøren befinder sig i backstage kan dette sidestilles med den private sfære fx når den unge sidder inde på sit værelse. I denne setting behøver den unge ikke længere opstille facader, men kan smide den rolle, de påtog sig i frontstage (Goffman, 1959, 114-115). Goffman (1959) påpeger, at vores identitet er dynamisk og bliver forhandlet sammen med de mennesker, som vi omgiver os med (p. 244-245). I mødet med andre mennesker påtages der derfor konstant forskellige sociale roller, hvilke ikke nødvendigvis er falske, men kan vise forskellige sider af personen (pp. 87, 92). Aktøren forsøger at styre, hvilken opfattelse folk skal have af dem og prøver at leve op til deres forventninger, når de bliver bedømt (pp. 17, 244-246). Denne kontrol vil blive uddybet senere i afsnittet.

Når aktøren befinder sig i frontstage, så indgår de i et samarbejde med de andre skuespillere og publikummet for at opretholde skuespillet og den nævnte praksiskon-sensus (Goffman, 1959, p. 96). I opretholdelsen af interaktionsordenen, findes der nogle krav til både skuespillere og publikum. Publikummet har til opgave at forholde sig diskrete og ikke afbryde en scene eller foretage en anden handling, som kan re-

sultere i det Goffman (1959) kalder et *breakdown* (sammenbrud), dvs. at ens optræden mislykkedes (p. 203-204). Der findes endvidere også en række krav, som skuespillere skal opfylde. Det er blandt andet vigtigt, at skuespilleren fremstår autentisk, og at de lever sig ind i deres rolle, dog uden at blive revet med, da de kan risikere at fremstå utroværdige (Goffman, 1959, p. 207). Udover dette findes der endvidere tre overordnede krav til skuespilleren, hvoraf det første omhandler *dramaturgisk loyalitet*, hvilket indebærer, at man ikke forråder sine kollegaer, dvs. at man skal acceptere visse moralske forpligtelser og udvikle stor solidaritet i gruppen ved at være loyal over andre. Det andet krav, *dramaturgisk disciplin*, omhandler skuespillerens evne til at holde en stringent performance, hvor vedkommende er bevidst om, hvordan der skal ageres for at undgå pinlige og utilsigtede situationer. Det sidste krav, *dramaturgisk forsigtighed*, indebærer, at medlemmerne er på forkant og varsomme med, at deres optræden ikke bliver udsat for et sammenbrud, sådan at der hurtigt kan reageres med disciplin og loyalitet (Goffman, 1959, pp. 207-210).

De andre skuespillere og publikummet kan forsøge at gøre skuespillere(n) opmærksom på, at der er ved at ske et muligt breakdown. Dette kræver dog, at den pågældende er i stand til at opfatte de signaler, som andre forsøger at give - en mekanisme Goffman (1959) omtaler *tact regarding tact* (p. 227). Hvis skuespilleren mislykkedes i at opfange disse signaler, kan det resultere i et midlertidigt breakdown, hvilket ofte medfører, følelser af flovhed, vrede osv., idet de 'taber ansigt', og påtvinges at vise et glimt af mennesket bag masken (Goffman, 1959, p. 206). Idet aktøren stræber efter, at publikummet får den ønskede opfattelse, og undgå at 'tabe ansigt', søger de efter kontrol over deres performance. Dette kræver en meget stringent optræden, hvor der er fokus på, hvilke *udtryk* (expressions) og *indtryk* (impressions), personen giver. 'Udtryk' omhandler en aktørs bevidste og ubevidste handlinger og indebærer to typer: Først er der udtryk, som aktøren *giver*, som ofte er intentionelle, fx at man udtrykker sig igennem sin tøjstil, måden man taler på osv.. Derudover er der udtryk, som man *afgiver*, hvilket skuespilleren oftest ikke kan styre, fx at ens stemme ryster. 'Indtryk' bliver dannet af andre skuespillere, og publikummet, omkring den udtrykkende aktør, og består af de forståelser, som folk danner af en persons væremåde og personlighed ud fra de udtryk, som individet (af)giver (Goffman, 1959, p. 14).

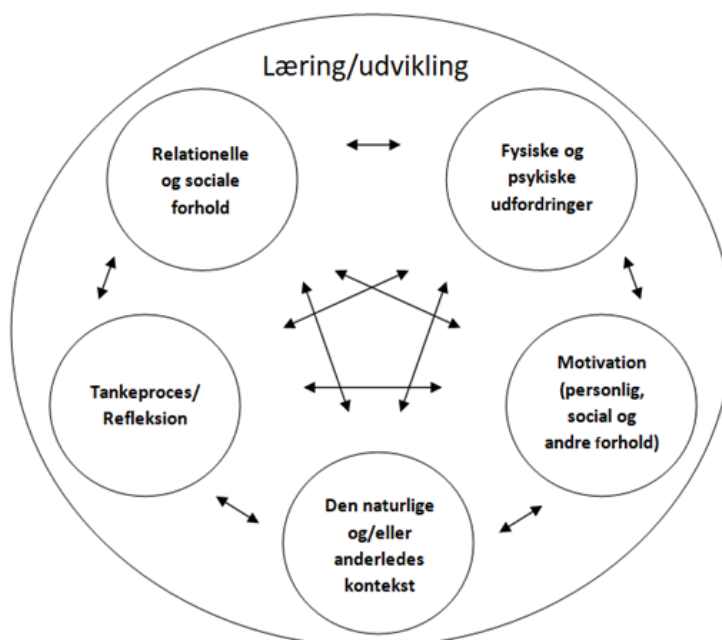
3.4.3. Den (u)fokuserede interaktion

Goffman (1963) inddeler endvidere interaktionen i to distinkte typer; den ufokuserede og den fokuserede interaktion, hvor nærværende opgave primært vil fokusere på sidstnævnte. Den *ufokuserede* interaktion omhandler interaktionen mellem personer kun på baggrund af deres tilstedeværelse i hinandens sociale situation. Her er der ikke et fælles fokus, og skuespillerne har rettet deres opmærksomhed mod deres egne, individuelle aktiviteter. (Goffman, 1963, p. 83) Dette kunne fx være, når den unge og pædagogen er i samme lokale, men laver hver deres ting. I sådanne situationer anvender aktøren sit kropssprog til at beskrive deres involvering samt til at tilkendesige, om de er interesserede i at interagere med de tilstedeværende. Den *fokuserede* form for interaktion forekommer, når individerne er enige om et fælles fokus for deres fælles opmærksomhed - dette kunne fx være, når en gruppe unge i fællesskab forsøger at få tændt et bål. I denne interaktion spiller samtale en stor rolle, da individerne ofte har hinandens fulde opmærksomhed. Derudover anvender aktørerne også nonverbal kommunikation, såsom kropssprog, ansigtsmimik osv. til at aflæse hinanden under en interaktion. Det er muligt for deltagerne at fortælle med deres kropssprog, hvis forventningerne til en optræden ikke overholdes (Goffman, 1963, p. 35, 83-89).

Vigtigheden af individets præstation, i interaktionen med andre, kan dermed belyses ud fra Goffmans dramaturgiske teori. Goffman betoner, at det er vigtigt for aktører at opretholde deres skuespil, hvilket sker i fællesskab ved at støtte og hjælpe hinanden, sådan at der ikke sker et sammenbrud. Ud fra Goffmans teori bliver det interessant at undersøge, hvorvidt den unge (og pædagogen) påtager sig forskellige roller, og hvorvidt der er en anden praksiskonsensus, når der skiftes til en udendørs og aktiv setting.

4. Analyse

Den analytiske del i afhandlingen vil udfolde de fundne temaer, der i de tre interviews og forskningen, bliver oplevet som essentielle for udsatte unges forandrings- og udviklingsprocesser. Analysen vil belyse fem temaer; *den unges motivation, de udfordrende aktiviteter og succesoplevelser, naturen som kontekst, det sociale og relationelle og refleksion som værktøj*. Dette vil primært ske med henvisning til afhandlingens almene og fokuserede teorier. Opdelingen i analysen skal anses for at være en simplificering, af en mere kompleks og interdependent sammenhæng, der muliggør en overskuelig og dybdegående gennemgang af hver enkelt delelement. Grundet temaernes forbundne karakterer, vist i model 1.4, vil der være pointer, som går igen i flere afsnit. Modellen skal forstås mere dynamisk end den umiddelbart giver udtryk for, da det er forskelligt fra ung til ung, hvilken, og hvor stor, betydning de enkelte aspekter har - fx ville nogle unge finde udfordringerne appellerende, hvor det for andre ville være det relationelle. Endvidere kan modellen siges at være modereret af tid, da elementerne har forskellig virkning afhængigt af tidspunktet.



Model 1.4. Den interaktive model over læring i friluftsliv og AT-forløb.

4.1. Den unges motivation

Et grundlæggende tema, som findes i interviewene og i forskningen, er *motivation*. Dette omhandler den unges *lyst* til at deltage i friluftaktiviteter og AT, og indebærer den unges motivation *forinden* og *under* aktiviteterne. Nærværende afsnit vil søge at beskrive, hvordan den unges motivation modereres af personlige og sociale forhold herunder; individuelle forskelle, selvbestemmelse, kompetence samt følelsen af relatedhed. Sidst vil sammenhængen mellem motivation og læring beskrives.

4.1.1. De individuelle forskelle

Som et grundlæggende element, for de unges motivation, gives der udtryk for at være individuelle præferencer, hvor de unge fx beskriver at; *“det kommer lidt an på, hvad man er i humør til”* (bilag 3, l. 34), og at det *“afhænger lidt af vejret”* (bilag 4, l. 150). Derudover beskrives præferencer som; hvem og hvor mange, der deltager, og hvilken aktivitet, der er tale om (bilag 3, l. 92-101; bilag 4, l. 365-369). Aktiviteternes betydning for motivationen kommer til udtryk i Christoffers udtalelse, da vi spørger, om det er vigtigt, hvad man laver; *“Ja det er det lidt. Hvis der er nogle ting, hvor man virkelig bare tænker “aaargh”* (bilag 4, l. 162-163). Søren fortæller i forlængelse:

SØ: For nogen vil det være fedt at gå ned i baghaven, lave et bål og riste pølser...
For nogen vil det være fedt at komme ud og klatre nede i den lokale klatreklub... Så at finde deres niveau for, hvor de synes, at dét her, det er fedt (bilag 2, l. 195-200).

Derudover påvirkes deres motivation også af tidligere erfaringer med friluftsliv. De beskriver begge, hvordan de på forhånd ved, at de efter deltagelse i aktiviteter bliver *“mere afstresset”* (bilag 3, l. 41) og at *“det hjælper rigtig meget”* (bilag 4, l. 141). Mads beskriver mere uddybende: *“Og så får man måske lidt mere lyst til at gøre det igen, fordi man ved; ”okay, det kan sgu egentlig være, at jeg får det lidt bedre de næste par dage...”* (bilag 3, l. 212-216). I forskningen fokuseres der ikke på de unges motivation for deltagelse, hvor kun to studier eksplicit omtaler de unges lyst til at forandre sig som en motivationsfaktor (Davies-Berman & Berman, 2012; Russell &

Phillips, 2002). Det formodes dog, at størstedelen af de unge har været motiverede, da der er tale om frivillige AT-forløb. I Ryan & Decis (2000) motivationsteori tildeles de individuelle forskelle ikke meget opmærksomhed, trods det, at en interesse for den enkelte aktivitet anses, som afgørende for den unges motiverede deltagelse. Dette omfavner dog ikke aspekter som fx lysten til at forandre sig og den unges humør. I næste afsnit vil motivationselementet, *selvbestemmelse*, blive uddybet.

4.1.2. Selvbestemmelse - før og under

Et væsentligt element, som bliver omtalt af de unge i interviewene er *selvbestemmelse*. Dette omfatter både, at de unge 1) *selv vælger at deltage* i friluftaktiviteter, men også 2) *hvordan de deltager* under den pågældende aktivitet. Mads og Christoffer har forskellige opfattelser af, hvilken rolle autonomi spiller, når pædagogen skal motivere dem til at deltage i aktiviteter. Mads siger således:

MA: "Det er også rigtig vigtigt, at det ikke er tvunget, at man skal med til noget, men at det er frivilligt. Ellers vil der komme for meget pres på, og så ville man slet ikke få det samme ud af det" (bilag 3, l. 621-624).

Modsat påpeger Christoffer dog, at det for ham kan hjælpe, når retorikken er mere 'tvungen deltagelse', idet han ikke altid formår at handle på invitationen, trods lysten til at deltage:

CH: Jeg kan ikke få mig selv til det, selvom jeg godt vil. Og så er de bare begyndt på at sige, at jeg *skal* med i stedet for at spørge om min mening. Så hvis jeg bare begynder at sige "ej jeg ved ikke rigtig", så siger de; "jo, du skal med". Så er det bare magi... Men det er bare en taktik, de har fået. Fordi de ved godt, at hvis jeg virkelig ikke vil, så tager jeg ikke med alligevel (bilag 4, l. 203-210).

Senere giver Christoffer udtryk for, at pædagogernes taktik er dannet på baggrund af egen opfordring, da han oftest gerne vil deltage. Der kan her siges at være tale om en skjult autonomi, idet Christoffer har været proaktiv i at få hjælp til at deltage. Hans selvbestemmelse er ligeledes synlig i sidste sætning, da han heller ikke tager med, hvis han virkelig ikke vil. De unges positive reaktioner på kontrol og autonomi, for-

inden et forløb, er også at finde i forskningen (Conlon et al., 2018, Fernee, Mesel, Andersen & Gabrielsen, 2018).

Behovet for autonomi følger desuden med under de unges deltagelse (Conlon et al., 2018; Fernee et al., 2018; Norton, 2010b), hvor Christoffer udviser et større behov. Dette illustreres, da guidning (fra pædagogen, Esben) ved aktivitetens begyndelse kan opleves autonomi-frarøvende: *“Ja, i nogle situationer bliver jeg nærmest provokeret, fordi jeg gad godt at finde ud af det selv. Jeg gad godt at opleve det on my own”* (bilag 4, l. 654-655). Modsat nævner Mads oplevelsen af altid selv at bestemme, hvilket bindes sammen med guidning/støtte: *“Ja, man kan sige det sådan, at man bestemmer sådan set altid selv, men det er meget rart at have en med, der kan sige; ”hey, prøv nu lige at høre”* (bilag 3, l. 466-468). Denne støtte åbner Christoffer dog op for, når han oplever ikke at kunne finde en løsning på egen hånd: *“Men så var det sådan, at jeg ikke kunne se nogen udvej. Så mine ører åbnede sig bare; ”Nå, hvad siger du, Esben?”*. Støtte fra pædagogerne anses derfor også betydningsfuld for Christoffer, men er tidsbestemt; han vil selv prøve først.

4.1.2.1. Den autonome unge

De unges kobling mellem autonomi og motivation beskriver Ryan & Deci (2000) i form af den modererende effekt, som fraværet af tvang, og følelsen af at være herre over egen adfærd, har på den enkeltes engagement (p. 70). En ‘selvbestemmelse’, som ydermere påpeges at skulle være til stede fra start til slut. At de unge vil have selvbestemmelse kan forklares ud fra Banduras (1997) teori, som beskriver, at individet søger at opnå kontrol over eget liv, således at der er mest mulig kontrol over de ønskede konsekvenser og udfald. Dette kan siges at være et særligt fremtrædende behov hos nogle udsatte unge, som oplever emotionel stress og fysisk ubehag i situationer, hvor de står uden indflydelse. En reaktion, der kan skyldes associationen til tidligere traumatiske oplevelser (omsorgssvigt, overgreb m.fl.), som huskes for manglende kontrol (Liu, 2004). Et modstridende perspektiv kunne lyde, at udsatte unge i lige så høj grad kan have integreret en følelse af *learned helplessness* (tillært hjælpeløshed), *external perceived locus of control*, dårlig selvtillid m.fl. (Seligman & Maier, 1967 if. Hiroto, 1974; Rotter 1966 if. Hiroto, 1974). Forhold, som ikke umiddelbart er fremtrædende i interviewene selvom, at Mads fx er mere opmærksom på at

modtage støtte under udfordrende aktiviteter, og Christoffer er afhængig af ydre styring før en aktivitet. I tilfælde med unge, som i større grad oplever fx learned helplessness kan det siges at være afgørende, at friluft aktiviteter og støtte er passende afstemt, sådan at der er, mere end rimelig, sandsynlighed for succes på baggrund af den unges egne (trygge) handlinger. Kritisk kan det videre påpeges, at Banduras (1997) teori tager har et vestligt og individualistisk syn på individet, hvilket betyder, at unge, i andre kulturer, muligvis vil have det fint med at andre har kontrollen. I nærværende afhandling kan der både ses elementer af, at unge mangler egen handlekraft, men også en stor afhængighed af at følge andre.

Trods Mads' og Christoffers' udtalelser omkring støtte, så er der tale om to drenge, der har fokus på at være i kontrol. Det er tidligere blevet omtalt, hvordan Christoffer kan opleve frustration, hvis denne selvbestemmelse bliver taget fra ham. Dette kan forklares ud fra Banduras (1997) begreber om *forethought* og *intentionality*, da Christoffer giver udtryk for at have haft intentioner og troen om, at han skulle prøve kræfter med klatrevæggen på egen hånd. Pædagogens velmente støtte bliver oplevet som uoverensstemmende med de forventede og håbefulde mål. Ud fra Goffman (1959) tyder det på, at der ikke er enighed om den givne *praksiskonsensus*. En uenighed som på baggrund af *outcome forventninger* kan skabe negative effekter på flere områder (Bandura, 2006.). De unge kan muligvis have *sociale, fysiske og selvevaluerende* forventninger, når de tager ud på aktiviteter (Bandura, 1997). Forventninger som indebærer; 1) et ønske om at blive tildelt autonomi, 2) at opleve en følelse af ro og frihed og 3) at opnå en følelse af 'jeg klarede det' og dermed selvtilfredsstillelse. Fjernes autonomien, kan det resultere i en ikke-forløst fysisk tilfredsstillelse, ængstelighed, irritation osv., hvilket Christoffer også tidligere gav udtryk for. Hvis den sociale og selvevaluerende forventning ikke opfyldes, kan det siges at resultere i en negativ deltagelse og en oplevelse af, at deres adfærd blot var et resultat af pædagogers henvisninger, og selvtilfredsstillelse kan risikere at gå tabt. Hos den gruppe af unge, hvor *external perceived locus of control* dominerer, kan det betyde, at det magtesløse narrativ fastholdes (Rotter 1966 if. Hiroto, 1974). Dette kan siges at påvirke flere lærings- og udviklingsaspekter negativt, da troen på egne evner ikke styrkes, hvis den unge har en forståelse af udelukkende at kunne lykkes ved markant guidning og ydre styring (jf. afsnit 4.2.3). Herudfra kan det siges at være essentielt at have viden om den unges deltagelsesårsager, således at pædagogen kan udvise *drama-*

turgisk forsigtighed og ikke skaber et *sammenbrud* ved fx at mindske den unges motivation. I praksis betyder det, at man er omhyggelig med, om der skal pålægges autonomi eller guides og støttes.

4.1.3. Kompetence

Et andet aspekt, som de unge giver udtryk for, i relation til motivation og læring, omhandler *kompetence*; dvs. muligheden for og følelsen af at lære samt oplevelsen af at kunne bidrage med viden inden for den enkelte aktivitet. Afsnittet vil primært have fokus på kompetence som et motiverende element. Følelsen af at blive udfordret og føle sig kompetent vil i et senere afsnit blive belyst med fokus på andre effekter fx selvtillid (jf. afsnit 4.2).

Begge unge giver udtryk for, at de udfordrende aktiviteter motiverer deres deltagelse (bilag 3, l. 106-110; bilag 4, l. 530). Hvor Christoffer fokuserer på de fysiske udfordringer: "*fysisk kan jeg godt lide at blive presset*" (bilag 4, l. 530), tilføjer Mads de personlige udfordringer:

MA: Sådan noget med at komme ud og klatre og prøve nogle grænser af og prøve at teste sig selv på en lidt anden måde, både personligt og fysisk, så giver det bare et eller andet, der gør, at jeg har *lyst* til at hoppe ud i det og så bare sige; "okay, lad os gøre det" (bilag 3, l. 97-101).

I forskningen bliver de oplevede udfordringer (psykiske og fysiske) overvejende relateret til oplevelsen af succes, selvtillid, sociale evner m.fl., og motivation negligeres og omtales mere implicit: "*For me, it made a difference that I went outdoors and away from everything at home, everything that was safe and familiar. That gave me a challenge*" (Fernee, 2018, p. 7).

I takt med, at de unge bliver bekendte, og kompetente, med en aktivitet, ses det ligeledes at forøge deres motivation at skulle deltage i samme aktivitet igen. Som Mads beskriver, motiverer det ham at lave aktiviteter, som han er god til (bilag 3, l. 194). Motivationen for at deltage i aktiviteter, man er god til, ses også i interviewet med Christoffer som beskriver, at det medfører en følelse af at være; "*lidt mere en del af det. Jeg kan godt bidrage med noget*" (bilag 4, linje 568-569). Følelsen af kompeten-

ce bliver nævnt i sammenhæng med individuelle og miljømæssige (sociale) forhold, hvilket stemmer overens med Ryan & Decis (2000) beskrivelser. Heri påpeges det, at sociale og kontekstuelle forhold, som inviterer til, og promoterer, en følelse af kompetence, forstærker den indre motivation for den aktuelle adfærd. Dette kan relateres til Banduras (2006) teori omkring *reciprok determinisme*. En sammenhæng, som starter i miljøet og dermed influerer på den unges tænkning gennem nysgerrighed (bilag 2, l. 226-231), intentionen om at deltage (*intentionality*) og målet om at lære noget nyt (*self-reflectiveness*) (Bandura, 2006). Den unges (tidligere) deltagelse, i en aktivitet, kan argumenteres for at påvirke motivationen yderligere, da positive og negative oplevelser har indvirkning på den unges *self-reflectiveness* i form af tanker om kunnen og dermed den unges adfærd, *self-reactiveness* (Bandura, 2006). Herudfra ses også vigtigheden i det sociale aspekt, hvilket nedenstående afsnit vil fokusere på.

4.1.4. Det sociale har indflydelse på motivation

Det mest omtalte tema, i forbindelse med friluftsliv og Adventure Therapy (AT), omhandler sociale og relationelle forhold. I dette afsnit vil der kort og specifikt være fokus på de unges udtalelser om at blive motiveret på baggrund af sociale forhold, da det sociale aspekt senere i afhandlingen beskrives uddybende med hensyn til flere andre sammenhænge (jf. afsnit 4.4).

Christoffer og Mads lægger begge vægt på, at det sociale under aktiviteterne motiverer deres deltagelse; hvor Christoffer er særligt fokuseret mod at tilbringe tid med andre jævnaldrende, er Mads særligt rettet mod samværet med pædagoger. Mads fortæller; “*det er også super sjovt at komme ud og være social på en helt anden måde end bare at komme hjem fra skole og ikke lave så meget*” (bilag 3, l. 66-69). Christoffer beskriver, at når de er ude på aktiviteterne, at så er der meget fællesskab. Hertil bliver der spurgt, om det er det, han godt kan lide ved aktiviteterne; “*Ja, man har det virkelig hyggeligt og griner, og det er bare good times*” (bilag 4, l. 45-46). Derudover beskriver begge unge, at pædagogens måde at præsentere ideen på, og vedkommendes engagement før/under aktiviteten, har betydning for deres motivation

(bilag 3, l. 106-110; bilag 4, l. 201-207). Denne pointe påpeger, pædagogen, Søren også;

SØ: Du kan bedst sælge noget, du selv brænder for... "Jeg kan næsten ikke holde ud at være hjemme fordi, nu skinner solen, vi skal bare afsted"... Så bliver de nysgerrige og siger; "jamen hvad fanden er det, han koger sådan op over?.. Jeg må hellere gå ud og kigge, om det virkelig kan passe?" Så der er også en invitation i at sige; det her det brænder jeg for, og jeg vil gerne have dig med (bilag 2, l. 226-233).

Ud fra de unges udtalelser kan begrebet *relatedness*, som både omtales i teorien om Adventure Therapy (AT), og hos Ryan & Deci (2000), siges at motivere deres deltagelse i kraft af følelsen og behovet for *at høre til* (Gass et al., 2012, pp. 74-77). Udover den sociale tilstedeværelse nævnes det oplevede engagement og fællesskab omkring friluftaktiviteter også i forskningen, som *katalyserende* for en motiveret deltagelse (Conlon et. al., 2018; Dobud, 2017; Somervell & Lambie, 2009; Fernee et al., 2018). Som det vil blive belyst senere (jf. afsnit 4.4.2), er der tale om en invitation til at indgå i et *praksisfællesskab*, hvor der er visse forpligtelser blandt andet godt humør og engagement (Lave & Wenger, 2003; Goffman, 1959). I takt med, at der er tale om unge mennesker kan behovet for at have et socialt tilhørsforhold siges at være skærpet, grundet den udviklingsmæssige periode, hvor separationen fra voksne og identitetsdannelse, med større fokus på jævnaldrende, finder sted (Blakemore & Mills, 2014, p. 189; Santrock, 2008, p. 328-329). Modstridende kan det argumenteres, at den udviklingsmæssige forståelse sker på baggrund af normal-udvikling, hvilket ikke er kendetegnet hos udsatte unge. Ligesom, at der ses eksempler på manglende tillid til voksne (behandlere), og ekstrem tilknytning til andre udsatte unge (fx i bander), kan der også opleves dependent adfærd, hvilket Mads giver udtryk for igennem udtalelser og adfærd. Uanset, om behovet for at høre til, og blive anerkendt, er rettet mod voksne eller jævnaldrende, kan det ud fra Ryan & Deci (2000) skyldes følelsen af tillid og tryghed. En følelse, som beskrives at resultere i en uhæmmet og engageret deltagelse.

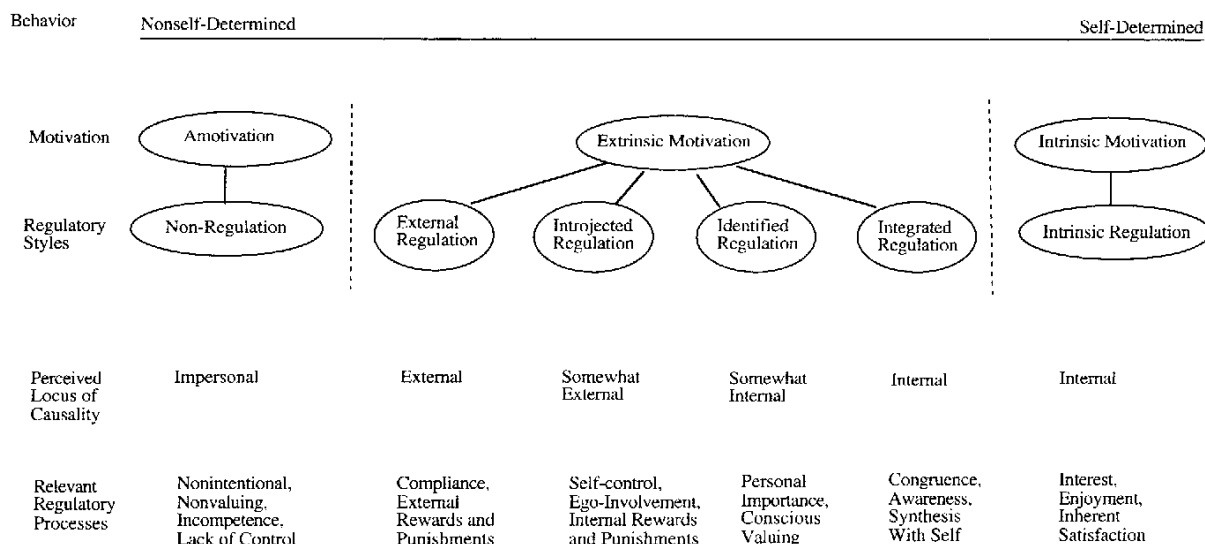
Et mangefold af personlige og sociale aspekter er ovenfor blevet præsenteret at have indflydelse på den unges motivation. Flere af de nævnte forhold vil blive udfoldet yderligere i andre afsnit. Nedenstående afsnit vil sidst søge at forbinde motivation med læring og forandring.

4.1.5. Sammenhængen mellem motivation og læring

Hvor temaet har omhandlet de aspekter, som udsatte unge oplever motiverer deres deltagelse, har der været mindre fokus på koblingen til læring og forandring. Det er her, at Ryan & Deci (2000) underliggende teori *organismic integration theory* (OIT) bliver nærliggende, da denne beskriver omfanget af integration afhængigt af individets oplevelse af at være mere eller mindre selvreguleret og indre motiveret.

4.1.5.1. Fra ydre til indre motivation og regulering

Selvom, at der i friluftsliv og AT er fokus på frivillighed (*challenge by choice*), frie rammer og følelsen af at være i kontrol, kan der siges at være elementer af *ydre motivation* i form af de fælles normer (i gruppen, sikkerhed m.fl.) og behandleres vejledning og støtte (Gass et al., 2012; Ryan & Deci, 2000). Søren fortæller, at tvang under særlige omstændigheder, og i et vist omfang, kan anvendes, hvis der er tale om unge, som slet ikke er til at motivere - dog bør de konstant søges inddraget i aktiviteterne (bilag 2, 1. 244-253). Denne ydre motivation (extrinsic motivation) ses i model 1.3, hvor tvungen regulering ses yderst til venstre, under external regulation.



Model 1.3 – Adfærds- og motivationskontinuum (Ryan & Deci, 2000, p. 72).

Denne ydre regulering bliver, ud fra modellen, kendetegnet ved, at den unge ikke integrerer den aktuelle adfærd og holdning. Dette ses dog i et studie, hvor en dreng, Adam, blev tvunget til at deltage og stadig oplevede at ændre sin adfærd og tænkning i en mere positiv retning. En integration, som Ryan & Deci vil forklare ud fra en bevægelse mod højre, i den førnævnte model, hvilket er karakteriseret ved *identified regulation* og *integrated regulation* (Ryan & Deci, 2000). Selvom, at teorien vil påpege, at miljøet skal støtte følelser af autonomi, kompetence og relaterethed for, at der kan ske internalisering, er det kun sidstnævnte forhold, relaterethed, som fremhæves at have positiv indvirkning i studiet (Cohen & Zeitz, 2016).

I interviewene, og forskningen, bliver motivation ofte kædet sammen med bestemte aspekter fx lysten til at klatre, åbne op, samarbejde osv. Den ydre regulering og integration kan, på baggrund af de mange eksempler, siges at være domænespecifik, og afhængig af den unges motivation for at lade sig guide, og vejlede, inden for et særligt område - en gennemgående pointe i Lave & Wengers' (2003) situerede lærings-teori. Christoffer kan bruges som illustration, da han på den friluftsinspirerede institution, har oplevet ydre regulering med hensyn til; ansvarsfølelse, at tro på mere på sig selv (ofte gennem friluftaktiviteter) og stoppe sit misbrug (bilag 4, l. 40; 55-56; 346). Selvom, styrkelsen af ansvarsfølelsen og selvtilliden er lykkedes et stykke af vejen, kan det ikke siges at gælde misbruget. Det var vores klare opfattelse, at Christoffer ikke anså sit 'forbrug' af hash, som problematisk, og derved ikke er motiveret for at integrere en afholden adfærd og tænkning. Banduras (2006) teori kan anvendes til at beskrive, hvordan den unges kognitive indstilling, dvs. tanker, intentioner osv., skal være moden for at lade sig vejlede inden, at en viljestyret internalisering af værdier og handlemåder kan påbegyndes.

Den interaktive model kan siges at være særdeles synlig i forbindelse med motivation, da flere af de andre temaer, fx udfordringer (kompetence) og sociale forhold, blev anset som modererende for en motiveret deltagelse. Motivation, som i denne sammenhæng er blevet beskrevet at have indflydelse på den unges lyst til at deltage i et forløb eller en aktivitet, lysten til at lære osv.. Alt sammen i en behandlingsmæssig sammenhæng, hvor elementer understøtter hinanden på vejen mod det fælles mål at sikre psykosocial læring og velvære.

4.2. De udfordrende aktiviteter og succesoplevelsen

Udfordringer og succesoplevelser bliver af de unge, og pædagogen Søren, nævnt som værende vigtige for udvikling og læring - et aspekt som 10 af de fundne forskningsartikler også fremhæver. Udfordringer skal i denne sammenhæng anses fysiske, personlige såvel som sociale, hvilket også nævnes i teorien om Adventure Therapy (Gass et al., 2012). I det nedenstående vil der være fokus på at beskrive processen omkring udfordringer, og hvorfor udfordringer og succesoplevelser er gunstige for den unges udvikling.

4.2.1. Den opfattede udfordring og risiko

Det er forskelligt, hvilke aktiviteter, unge oplever som udfordrende. Christoffer og Mads lægger blandt andet vægt på nogle fysiske aktiviteter som fx klatring:

MA: Helt klart ved klatring. For når du er oppe og klatre, så for det første er du meget højt oppe og for det andet, er det meget svært at klatre. Og så da vi var ude og fiske. Det kunne jeg overhovedet ikke finde ud af. Jeg havde ikke fisket før, jeg kom herover, så det var også udfordrende for mig lige at lære og kaste ordentlig med en fiskestang (bilag 3, l. 366-371).

CH: Da jeg skulle bytte fødderne rundt [på klatrevæggen], der var det lidt ubehageligt, for jeg kiggede bare ned, og havde fat i begge sten med begge hænder... Jeg tænkte, at hvis jeg lige fik skubbet mig lidt for meget ud, eller ikke kan holde fast, så falder jeg direkte ned (bilag 4, l. 531-539).

I de to udtalelser lægger begge unge vægt på, at den fysiske udfordring har et element af *opfattet fysisk risiko*, grundet højden og følelsen af at risikere at falde ned (Bandoroff & Newes, 2004; Gass et al., 2012). De fysiske udfordringer kan også være fokuseret omkring det tekniske snarere end det 'opfattede farlige', hvilket fiskeri er et eksempel på. Selvom, at Mads ikke giver udtryk for at opleve nogen risiko

ved fiskeri kunne en hypotese lyde, at udfordringer, ofte hos udsatte unge, vækker en *opfattet emotionel risiko* (personlig udfordring) fx frygten for at fejle. Dette kommer til udtryk i fysisk krævende udfordringer, hvor de unge skal overbevise sig selv om, at de godt kan/skal gøre et forsøg (bilag 3, l. 647-651; bilag 4, l. 541-548).

En anden personlig udfordring (emotionel risiko), som nævnes af de unge, i forskningen og interviewene, kunne endvidere være at skulle udvise tillid til andre, hvilket aktiviteter som klatring især indebærer. I forskningen gives dette eksempel:

We went on the climbing wall...the scariest part was coming down...I didn't want to (rely on leaders to support my weight) but then I said ah look they're bringing me out to do all this fun stuff, they're hardly gonna kill me (David, 17) (Conlon et al., 2018, p. 359).

Mads giver endvidere udtryk for opleve en anden personlig udfordring i samtaler med pædagoger: *“Det kan være, når vi har snakket om min fortid, imens vi har været ude på en aktivitet. Det kan godt være hårdt, hvis man har oplevet nogle ting i sit liv, som ikke har været så sjovt”* (bilag 3, l. 410-411). Sidst kan sociale udfordringer nævnes, som en opfattet risiko for; at blive overset, blive uvenner osv.: *“Uh, I am always quiet, and if I do talk a lot it is either not the right thing to say or I end up arguing”* (Cook, 2008, p. 761).

Det er blevet konstateret, at friluftslivet rummer mange former for udfordringer, som de unge kan blive konfronteret med. De fysiske udfordringer og risici kan siges at være unikke, for friluftsliv modsat traditionel terapi, da den unge indgår i en fysisk virkelighed med konkrete konsekvenser. Da den fysiske risiko ikke bør være forbundet til reel risiko, kan behandlerne fokusere på de emotionelle og sociale risici. Søren påpeger, at ansvaret for de unges succesoplevelse ligger hos behandleren: *“Først har du et ansvar for, at man rammer et niveau, hvor man næsten er sikker på en succesoplevelse. Man må hellere udfordre dem lidt for lidt og så prøve at gå skridtet lidt længere næste gang”* (bilag 2, l. 285-287). Pointen i, at udfordringer skal være nemme kan antages at hænge sammen med, at der er tale om udsatte unge, hvis oplevede kundskaber kan ligge noget under de faktiske. Dette forklarer Bandura (1997) ud fra perspektivet om at måden, hvorpå den unge tilgår en udfordring, er afhængig af sub-

jektive vurderinger af udfordringens sværhedsgrad, vedkommendes evner, graden af støtte osv.. Ydermere beskriver Bandura (1997), at udfordringer ikke må fremstå for nemme, idet den unge derved lærer, at det er let at opnå succes - resulterende i hurtigere opgivenhed, i mødet med svære udfordringer, samt større negativ virkning ved nederlag. Kritisk kan det her påpeges, at udsatte unge, qua deres fortid med nederlag, ikke vil opleve udfordringer som værende for nemme - og enhver succes er derfor kærkommen. Det er endvidere vigtigt, at de unge oplever en succes, stor som lille, da et nederlag vil kunne medføre en fastholdelse af selvkritiske tanker, og mindsket motivation for at deltage i Adventure Therapy (AT) og friluftsliv. Ud fra Vygotsky (1978) kan det antages, at behandlere skal være opmærksomme på den unges *zonen for nærmeste udvikling*, idet udfordringen skal placeres lidt over det aktuelle, *oplevede*, funktionsniveau men stadig er afhængig af støtte fra andre mere kompetente. I AT-teorien støttes denne tilgang op med beskrivelsen om *sekvensering*, hvilket betyder, at udfordringer til at begynde med vil bære præg af at være nemme og derefter kontinuerligt stiger i sværhedsgrad. Dette sikrer; pædagogens kendskab til den unges formåen (fysisk og psykisk), således at vedkommende bedre kan tilpasse fremtidige aktiviteter, og dermed minimere risikoen, for at den unge fejler.

4.2.2. Støtten til succes

I det ovenstående er de unges opfattelse af udfordrende aktiviteter, og vigtigheden i at sikre en succesoplevelse, blevet beskrevet. En succesoplevelse, som på flere måder, kan sikres, gennem støtte fra pædagoger og andre unge. I interviewene og forskningen bliver denne støtte opdelt i to former; 1) læring ved observation og 2) verbal støtte og vejledning. Christoffer og Mads beskriver, at de lærer noget af at observere andres håndtering af en opgave (bilag 3, l. 493-494). Christoffer forklarer, at det kan give ham strategier til selv at gennemføre en aktivitet:

CH: Man lærer lidt af andre, vil jeg sige. Hvis vi var ude og klatre, og jeg lige har set, at Mads gør noget godt, så vil jeg også bare lære lidt af det. Lad os sige, han har fat i en vild taktik, eller et eller andet, så vil jeg bare observere ham lidt og bare... tilpasse mig (bilag 4, l. 670-676).

I studiet af Taniguichi, Widmer, Duerden & Draper (2009) beskriver alle de unge på nær én, at de voksne blev opfattet som gode rollemodeller - personer, udsatte unge

ofte ikke har mange af i hjemmemiljøet. En af de unge fortæller om en udfordring, hvor de voksnes standhaftige adfærd medførte, at han selv fik lyst til at fortsætte:

The uphill hike was like really hard, but I could see that the leaders were not complaining and they just did it. They showed me that if I wanted to get to camp, I just had to like work hard too (Taniguichi et al., 2009, p. 20).

I forlængelse af ovenstående citat og de unges syn på ansatte, som rollemodeller, ses lignende antydninger hos Mads, hvor pædagogen, Esben, beskrives at hvile i sig selv, være kompetent og "skide flink" (bilag 3, l. 311-312). Esbens formodede position som rollemodel bliver forstærket af flere udtalelser blandt andet under selve klatreturen, hvor det blev overhørt, at Mads godt kunne tænke sig, på et tidspunkt, at overtage Esbens plads og være den der sikrer rebet hos en anden ung. En udtalelse, som kunne antyde, at Mads stræber efter pædagogens kompetencer. Bandura (1997) beskriver, i relation til ovenstående, at når en person bliver set som rollemodel, så kan vedkommende vise den unge bedre måder at klare ting på, hvilket Mads bekræfter, da vi spørger om Esben har lært ham noget:

MA: Esben har lært mig at klatre, han har også lært mig at bygge lidt med træ og helt klart også at håndtere mit stress på en måde. Han har givet mig nogle værktøjer. Nogle af de værktøjer kunne fx være at komme ud, gå en tur, snakke om nogle problemer udenfor (bilag 3, l. 341-345).

Mads fortæller endvidere, at han har overført 'det med at komme væk/udenfor' til hverdagen på institutionen, hvor en strategi er at fjerne sig fra gruppen, og gå på værelset, hvis han står i stressede situationer. Bandura (1997) vil beskrive dette i form af Mads' evne til at reflektere (*self-reflectiveness*) over lignende, eller vejledte, coping-strategier og herudfra handle på disse tanker (*self-reactiveness*). Dermed kopierer Mads ikke blot pædagogens værktøjer, men formulerer sine egne regler og konklusioner, og danner dermed en relateret, men ikke identisk adfærd.

Udover at observere praktiske færdigheder beskriver Christoffer, hvordan det bliver mere acceptabelt at spørge om hjælp efter at have observeret Mads' behov for social støtte. Hvis Mads spørger om hjælp så: "*føler jeg måske nogle gange at "okay, han*

spurgte om hjælp”, så hvis det hele fucker for mig, så er det måske lidt nemmere at spørge om hjælp. Det er lidt mere fair, lidt mere okay” (bilag 4, l. 683-687). Støtten kan, som skrevet, også indtage en mere verbal form. Mads og Christoffer giver begge udtryk for, at pædagogen støttede dem under klatring (bilag 4, l. 268-271), hvor Mads uddybende forklarer: *“pædagogen kan finde på at sige; “nu tager du det lige stille og roligt. Prøv at tage et break. Læn dig lige tilbage og prøv at lytte til mig engang. Vi gør det på denne her måde”* (bilag 3, l. 458-460). I dette citat giver Mads udtryk for at blive støttet emotionelt men også vejledt omkring sin udførelse. Begge unge giver endvidere udtryk for at opleve verbal støtte, og vejledning, fra andre unge, hvilket også hjælper og opfattes positivt (bilag 3, l. 270-272; bilag 4, l. 40-41). Når de unge gennemfører en udfordring påpeger Søren, at man i det øjeblik skal forsøge at støtte et nyt narrativ, for den unge, som fx kan lyde; *“du er sej”* (bilag 2, l. 299) - en positiv anerkendelse, som for mange unge er sjælden. Søren fortæller videre, at det er dette selvbillede, som der forhåbentlig kan ændres i takt med, at den unge oplever flere små succesoplevelser - *“Positiv spiral opadgående, succesoplevelser som igen skaber en, som igen skaber en”* (bilag 2, l. 312-313).

De positive udtalelser om støtte, under en aktivitet, er også at finde i forskningen, hvor en af de unge påpeger at; *“...you support one another and motivate one another to get through the trip”* (Cook, 2008, p. 763), hvilket ligeledes kommer til udtryk i en anden udtalelse; *“you can do it because you’ve got the support”* (Somervell & Lambie, 2009, p. 167). Støtte og opmuntring fra andre kan dermed betyde, at den unge med større sandsynlighed opnår en succesoplevelse.

4.2.2.1. Modellære og deltagelse

Det er i de tidligere afsnit blevet beskrevet, hvordan opnåelsen af en succesoplevelse kræver, at de unge gennemfører/overkommer den aktuelle udfordring. Den stillede udfordring skal dermed være overkommelig, hellere lidt for nem, hvilket kort blev sat i relation til Vygotsky (1978) og *zonen for nærmeste udvikling*. For at sikre, at den unge lykkes nævnes flere eksempler på støtte, hvilket i nærværende vil blive forstået teoretisk.

Som beskrevet fortæller de unge i interviewene, og forskningen, at det hjælper på deres egen udførelse at observere andres håndtering af opgaven. Ved at Christoffer har intentioner om at imitere Mads' taktik under klatring, kan der siges at ske *indirekte læring* gennem *modellæring* (Bandura 1997). Derudover kan tiltroen til egne evner, ifølge Banduras begreb *performance similarity*, styrkes yderligere, hvis der er tale om observationen af sammenlignelige andre fx jævnaldrende (bilag 4, l. 372-373). Den situerede læringsteori vil her argumentere, at den *nyankomne*, Christoffer, *deltager legitimt perifert* ved først at observere, den mere erfarne veteran, Mads. En organiseret, af mesterlære, som kan tilskrives pædagogen, og giver Christoffer muligheden for at komme ind i praksissen (*praksisfællesskabet*) gradvist og med bedre forudsætninger for at lykkes med sin deltagelse - og få en succesoplevelse. I takt med Christoffers 'iagttagerposition' får han desuden information om, hvordan verbal støtte, og vejledning, indgår som et legitimt redskab (*artefakt*), da Mads spørger efter hjælp, hvilket bliver afgørende for hans egen deltagelse og oplevelse af succes. Læringen af sociale normer (praksiskulturen) vil blive beskrevet under det sociale og relationelle afsnit (jf. afsnit 4.4.2).

Udover at give information om *praksiskulturen* har verbal støtte, og vejledning, den anden funktion, at det understøtter den unges deltagelse, dvs. der er tale om en mere aktiv form for mesterlære. Dette oplever begge unge under klatreturen, hvor særligt Esben, qua sin mesterlære- og instruktørrolle, støtter og vejleder. Den emotionelle støtte (*verbal overbevisning*) og tekniske vejledning kan siges at være et sprogligt redskab; *at tale inden for*, for at øge den unges motivation, og deltagelse, samt være på forkant med potentielle sammenbrud, hvor den unge er nødsaget til at give op (Bandura, 1997; Goffman, 1959; Lave & Wenger, 2003). Et eksempel på dette gives, da pædagogen beder Mads om at tage en pause under klatringen. Episoden skete under klatreturen, inden interviewet, hvor Mads begyndte at *afgive* et *udtryk*, ved at hans arme begyndte at ryste, da han var lidt over halvvejs oppe på klatrevæggen. Dette signal opfangede pædagogen (*tact regarding tact*) og udviste *dramaturgisk disciplin* og *forsigtighed* ved at reagere stringent og roligt (Goffman, 1959). Dette gav Mads tid til at få samlet mentale og fysiske kræfter, og han undgik dermed at 'tabe ansigt' ved at være nødsaget til at give op på udfordringen. Idet ungdomsperioden er karakteriseret ved øget fokus på egen adfærd, andres opfattelse og accept (Jørgensen, 2008, pp. 19, 136; Blakemore & Mills, 2014), kan et nederlag ramme

hårdere. I en gruppe af unge, som ofte opstiller, og påtager sig, bestemte facader og roller, grundet tidligere erfaringer, kan der være et markant fokus på, hvilke *indtryk*, der skabes hos folk omkring dem. Det er derfor ikke sikkert, at udsatte unge beder om hjælp førend, at de når en grænse for deres evner, hvilket Christoffer også giver udtryk for. Her hjælper det på oplevelsen af at “fejle”, at Christoffer har viden omkring, at støtte, og vejledning, er en almindelig del af praksissen.

Den emotionelle støtte, og anerkendelse, kan argumenteres at være en implicit del af de unges udtalelser, og nævnes ikke direkte af de unge, hverken i interviewene eller forskningen. Denne sideløbende, og overlappende, deltagelse i praksissen ‘at opbygge selvtillid’ kan ud fra Lave & Wenger (2003) kritisk siges at være afgrænset til den aktuelle fysiske praksis (fx klatring), og modereret af social anerkendelse via sproget. Et perspektiv, som er delvist modstridende med Banduras (1997) beskrivelser af dannelsen af self-efficacy som mere generel.

4.2.3. Succesoplevelse eller verbal anerkendelse som moderator til forandring?

Både Mads og Christoffer beskriver, at de får det bedre i kroppen, når de er ude og lave noget aktivt, og når de får lov til at presse sig selv (bilag 3, l. 212-216 & bilag 4, l. 139-142). I interviewene bliver der spurgt ind til følelsen, de fik, når de gennemførte en udfordring, hvortil Mads svarer:

MA: Jamen, det er jo fedt. Man får en kæmpe succesoplevelse. Det kommer selvfølgelig an på, hvad man har lavet. Men da jeg skulle op og klatre 12 meter op i luften for første gang og stillede mig op på klipperne og kiggede ud over hele [byen], det var mega fedt. Endorfinerne kørte bare rundt i hjernen og man følte nærmest, at man var på stoffer (bilag 3, l. 502-507).

Mads forklarer videre, at det er fedt med udfordringer fordi; “*man flytter sine grænser, lærer sig selv bedre at kende samtidig med, at man får det mega godt med sig selv*” (bilag 3, l. 527-529). Denne positive følelse beskriver Christoffer også: “*Lige da jeg kom op i toppen, tænkte jeg: ”Yes jeg gjorde det!”... Første gang, jeg kom op følte jeg; ”det her var egentlig ret fedt”... Det var bare sådan en rigtig rar følelse.*

Mission accomplished” (bilag 4, l. 691-697). Udover den fantastiske følelse i øjeblikket, så beskriver Christoffer også, hvordan succesoplevelserne fremmer hans selvtillid:

CH: Der er nogle aktiviteter, der måske har gjort, at jeg mere bare kaster mig ud i ting... Selv hvis jeg føler, jeg ikke kan, så er det bare sådan; “jeg kunne godt med det andet, så jeg kan ligeså godt prøve, og så kan det være, at det lykkedes” (bilag 4, l. 55-66).

Mads fortæller i interviewet, at det at klare en udfordring, ved fx at bestige en klatremur, har medført en større tro på, at han kan overkomme hans problemer med misbrug (bilag 3, l. 647-651). Den udfordrende aktivitet kan derfor siges også at fremme *refleksion*. At de unge, på længere sigt, opnår mere selvtillid, efter et forløb, findes også i de 10 forskningsartikler, som blandt andet omtaler udfordringerne, som et essentielt element for denne forandring (bilag 1). En af de unge fra forskningen fortæller:

I don't doubt myself as much and ... from the hiking, I've set like really high goals for myself when I come back home. Because I never thought I could do it. And I can do it, so why can't I do other things? (Caulkins, White & Russell., 2006, p. 30).

Spørgsmålet om transfer vil senere blive diskuteret (jf. afsnit 5.2). Efter en udfordrende aktivitet oplever de unge det, som Bandoroff & Newes (2004) og Gass et al., (2012) omtaler en *mastery-oplevelse*. En følelse som tyder på at have effekt på de unges *self-efficacy*, altså troen på dem selv, hvilket ifølge Bandura (1997) muligvis kan overføres til andre aktiviteter. Det, at de unge oplever, på egen krop, at mestre en opgave, påpeger Bandura som en af de mest indflydelsesrige kilder til forøget selvtillid, idet den giver et autentisk bevis for, at den unge kan opnå succes. Han beskriver dog i forlængelse, at den unge selv skal opleve det som en mestring, hvis deres *efficacy* skal forøges. En problemstilling, som kan siges at være udtalt, hos udsatte unge med en forståelse af *external locus of control* eller dårlig selvtillid. Den situerede læringsteori vil ligeledes argumentere for, at den fysiske mestring ikke ubetinget medfører forøget selvtillid. Det er her, at sproget og den verbale anerkendelse, fra mere kompetente (veteraner eller mestre), kan anvendes både under og efter en me-

string, hvilket skaber rum for *selvevaluering*, inden for den specifikke praksis, hvilket forstås som selvtillid (Lave & Wenger, 2003).

4.3. *Naturen som kontekst*

Udover de unges motivation og de udfordringer, der finder sted, når de er ude på aktiviteter, så bliver selve *naturen* også nævnt som et vigtigt aspekt i de unges lærings- og forandringsprocesser. I forskningen lægger de unge, i 10 ud af 14 artikler, ligeledes vægt på naturen. I nærværende afsnit vil de unges syn på naturen blive beskrevet og dernæst præsenteres det, hvad naturen har af indvirkning på de unge.

4.3.1. Naturens egenskaber

I interviewene med de unge og pædagogen, Søren, bliver der snakket omkring naturen og dens egenskaber. Mads beskriver, at når man er udenfor, så er der "*højt til loftet*" (bilag 3, l. 614), og at:

MA: "...du føler dig ikke særlig fanget, som indenfor. Hvis du er udenfor, så er du ligesom fri, og det giver bare et eller andet. Det giver en eller anden ro, når man er ude og lave en aktivitet i forhold til indenfor." (bilag 3, l. 84-87).

At der i naturen er plads og frihed, bliver også nævnt af Søren, som påpeger at: "*Der er plads, der er rum, og der er en grund til, at vi gør det. Der er den der frihed.*" (bilag 2, l. 382-383). Dette er også fundet i forskningen, hvor Fernee et al. (2018) rapporterer, at de unge beskriver naturen som åben og fri: "*That is something completely different because you do not feel confined . . . it is so open.*" (Fernee et al. 2018, p. 7). Søren nævner endvidere, at denne frihed kommer til udtryk, i de unges mulighed for at gå lidt væk fra gruppen, hvis de føler et behov for at være alene (bilag 2, l. 457-459). Denne frie og åbne kontekst vil ud fra Goffmans (1959) dramaturgiske teori kunne anses som en setting, hvori der er en anden praksiskonsensus, og hvor der ikke forventes en stringent performance i form af at skulle forblive sammen konstant. I denne setting ses det ofte som legitimt og almindeligt, hvis den unge går lidt væk og er for sig selv, hvor der ville være flere restriktioner fx under klasseundervisning eller en terapi-session. Pladsen og de frie sociale rammer giver dermed

den unge en 'undskyldning' for at trække sig et kort øjeblik, føle sig fri, og komme tilbage til samværet igen, når de føler sig parate.

Udover at have meget plads, så beskrives naturen også ved færre og mindre stressende stimuli. I interviewet med Christoffer fortæller han om sin vandretur i Sverige med en jægersoldat: "... *man er bare sig selv, og så er der bare skov. Man snakker ikke engang rigtig, når man vandrer, det gør man ikke*" (bilag 4, l. 735-737). Udtalelsen fra Christoffer indfanger flere af de elementer, som omtales i forskningen og indebærer blandt andet det uforanderlige natur-miljø (fx skoven), og at man ikke kan/skal indgå i dialog (Caulkins et al., 2006; Conlon et al., 2018; Davis-Berman & Berman, 2012; Fernee et al., 2018). Naturen bliver på baggrund af de reducerede visuelle og auditive stimuli opfattet som en rolig og stille kontekst, hvilket kommer til udtryk i en af de unges udtalelser fra forskningen: "*It was wonderful and quiet and peaceful and there was not so much chaos around me*" (Fernee et al., 2018, p. 8). Idet naturen, for flere unge, virker fremmed, kan der også være eksempler, hvor naturen ikke fungerer som en *reduktion* i stimuli, men i stedet et *skift* i stimuli; de unge vil måske være nervøse for om der er kryb, slanger osv., og vil derfor konstant være opmærksomme.

Hvad naturens karakteristika bidrager til, i en udviklings- og læringsproces, vil blive uddybet senere, når kontrasten til hverdagen skildres. Hvor dette afsnit har haft fokus på de konkrete og artikulerbare beskrivelser af naturen, vil næste afsnit omhandle sanseindtryk, som de unge har sværere ved at sætte ord på.

4.3.1.1. Uforklarlige sanseindtryk

Christoffer og Mads beskriver, hvordan naturen også, på mere uforklarlig vis, påvirker dem i en positiv retning. Selvom, at de ikke kan beskrive, hvordan naturen har indflydelse, så formår de at sætte ord på det indtryk, som naturen giver dem. Christoffer fortæller:

CH: ... lidt ligesom med solen. Der er bare et eller andet, når solen står op. Det gør bare et eller andet ved en. Man ved bare ikke rigtig hvad? Det er bare noget inde i sig selv (bilag 4, l. 763-765).

Her beskriver Christoffer, at naturen på en eller anden måde rammer ham. En følelse som Søren mener dannes ud fra, hvad han kalder *sanseindtryk*, og som ifølge ham rammer alle mennesker:

SØ: Altså, jeg ved ikke, hvad det er, der gør det. Men der er en grund til at nogen steder, når man kører på en vej i alperne, så holder folk lige pludselig ind og kigger udover. Det rammer alle mennesker, uanset om du er specielt interesseret i naturen eller ej. Så er der et eller andet sanseindtryk i smuk natur... Så det er lidt en præmis, der bare er med. Der er nogen, der er mere modtagelige end andre (bilag 2, l. 441-448).

I forskningen beskrives disse sanseindtryk mindre i relation til reducerede stimuli og mere i forhold til følelsen af ærefrygt og lamslåelse over at opleve smuk og enestestående natur:

Yeah, I ran. Like I had died and we hiked 13 miles that day, and I ran the rest of the way up the hill just to see that sunset. All those wild deer, it was gorgeous ... it was beautiful. (Erin) (Caulkins et al., 2006, p. 31).

I said wow like...it's amazing what can happen in those mountains you wouldn't experience it anywhere else. (John, 16) (Conlon et al., 2018, p. 359).

Hermed kan det antages, at det at se og opleve naturen, i sig selv, kan være utrolig givende for udsatte unge. I studiet af Davies-Berman & Berman (2012), hvor deltagerne interviewes 25 år efter et AT-forløb, er det disse sanseindtryk, som de husker og omtaler som væsentlige for deres forandring: "*snapshots with nothing on either side of them*" (Davies-Berman & Berman, 2012, p. 333). En lignende beskrivelse gives i interviewet med Søren, hvor unikke oplevelser med natur og sammenhold kaldes for *exceptionelle øjeblikke*:

SØ: "Har I set, at solen er stået op?" "Det er alt for tidligt, Søren". "Fuck man, den er helt rød. Det er flot". Så ligger man der, og så sætter jeg over til varm kakao. Så ligger vi lige og får en kop kakao. Exceptionelle øjeblikke (bilag 2, l. 333-336).

Spørgsmålet er blot, hvordan ‘wow-effekten’, de exceptionelle øjeblikke og snapshots, bidrager til de unges oplevelse af forandring. For selvom, at flere studier (Conlon et al., 2018; Davies-Berman & Berman, 2012; Norton, 2010a; Russell, 2000) medtager unges udtalelser omkring disse mere uforklarlige sanseindtryk, så er det indtrykket, at de unge ligeledes har svært ved at beskrive, hvordan eksempelvis en flot solnedgang påvirker deres tænkning og adfærd. Conlon et al. (2018) kommer måske med noget af svaret, idet de påpeger, at disse øjeblikke fik de unge til at glemme alle deres problemer og tanker (p. 359). De to ovennævnte afsnit har haft fokus på de unges beskrivelser af naturen, hvor de reducerede stimuli, pladsen og de overvældende sanseindtryk er kommet til udtryk. Kaplan (if. Gass et al., 2012, p. 105) beskriver, at grundet disse elementer får naturen en beroligende effekt, hvilket resulterer i forbedringer og forandringer hos de unge. Hvilke forandringer og effekter, de unge oplever, vil blive uddybet i næste afsnit.

4.3.2. Den anderledes kontekst skaber ro og velvære

Christoffer og Mads beskriver begge, hvordan det at komme ud i naturen giver dem en bedre følelse - både fysisk og mentalt. Mads beskriver blandt andet, at det i princippet er ligegyldigt hvilken aktivitet, de laver, så længe de kommer ud:

MA: For når man kommer ud og klatre, som vi fx gjorde her før interviewet, så kan jeg tydeligt mærke på mig selv, at jeg er meget mere afstresset, og man får ligesom hold for alle de ting, man har inde i hovedet. Hvis man nu har haft en lidt dårlig skoledag, eller der har været nogle ting, der har presset en, så det der med at komme ud og lave noget aktivt, om det så er klatring eller om det bare er at gå en tur og snakke med ens kontaktperson, det er fuldstændigt ligegyldigt. Bare man kommer ud og oplever noget, som ikke bare er at sidde derhjemme på et opholdssted og ikke lave noget (bilag 3, l. 39-48).

På samme måde beskriver Christoffer også vigtigheden i at komme lidt væk fra opholdsstedet og i stedet komme udenfor. Han beskriver, at når han sidder derhjemme, og ikke laver noget, så oplever han en uro og får det skidt indeni, og derfor overvejer han tit selv, om han skal gå eller løbe en tur:

F: Virker det?

CH: Ja lidt. Det hjælper i hvert fald rigtig meget, når jeg føler, jeg skal komme ud og så lige får aftalt det med pædagogerne, så vi finder på en aktivitet. Så føler jeg, at det hjælper rigtig meget. Og så er det bare hyggeligt. Så får jeg bare en chill resten af dagen (bilag 4, l. 135-142).

Begge drenge beskriver altså, at *“det giver lidt ekstra til ens dag at komme ud og lave noget”* (bilag 4, l. 320) og at *“det med at være udendørs og få noget frisk luft, giver et eller andet plus oppe i ens hoved”* (bilag 3, l. 77-80). Mads beskriver endvidere, at det at komme udenfor gør, at han har det bedre de næste par dage, og ikke kun på selve dagen (bilag 3, l. 212-216). Naturens beroligende og afstressende indvirkning nævnes ofte, i forskningen og i interviewene, som modsætning til hverdagen:

It gives you the head space and draws you out of everything. Your mind is free...I donno the stress of family life for me like it just takes you out of this world and puts you into another one. It clears your whole mind and head (Ann, 18) (Conlon et al. 2018, p. 359).

I citatet kommer det til udtryk, at hverdagen ses som stressende, hvilket er rart at få en pause fra. Denne pointe nævner Mads også i interviewet, hvor han påpeger, at: *“Der er lidt meget pres på i hverdagen”* (bilag 3, l. 291-292). De unges beskrivelser omkring oplevet stress i hverdagen kan siges at være et velkendt karakteristika ved gruppen af udsatte unge. Hvad end der er tale om reel stress i hverdagen, eksempelvis et voldeligt miljø, eller en biologisk disposition efter en barndom med omsorgssvigt (jf. afsnit 1.1), så rapporterer to tredjedele af forskningen, at naturen har en stress-sænkende virkning på de deltagende unge (jf. bilag 1). Gass et al. (2012) omtaler også, hvordan ophold i naturen kan have helende effekt ved, at de unge kommer væk fra den forventningsfulde, stressende og teknologiske hverdag.

Ud fra ovenstående citater er det dermed tydeligt, at naturen, som kontekst, har en positiv indvirkning på de unge. Dette fund stemmer i høj grad overens med pointen hos Gass et al. (2012), som påpeger, at det at befinde sig i naturen blandt andet medfører, at man kommer mere i kontakt med sig selv (p. 95). En sammenhæng, som kan

forstås ud fra Banduras (2006) teori omkring *reciprok determinisme*, hvor miljøet påvirker de individuelle forhold, fx tanker, følelser m.fl. De unge giver udtryk for, at miljøets reducerede stimuli, rumlighed og overvældende sanseindtryk skaber en indre ro - en følelse som ofte medfører overskud, glæde osv.

4.3.2.1. Et andet fokus

En årsag til, at naturen virker beroligende kan skyldes forskydningen af opmærksomhed fra de indre bekymringer og rumination til de eksterne stimuli i den smukke og stille natur (Ferneer et al., 2018). En hypotese kunne dog modsat lyde, at den stille og åbne natur har stressudløsende virkning, da fraværet af ydre stimuli gør indre stimuli mere fremtrædende fx ubehagelige tanker fra barndommen. Trods kritiske spekulationer rapporteres naturen at virke som en stressnedsættende forskydningsmetode, hvilket ligeledes søges opnået gennem ekstreme aktiviteter, som kræver den unges fulde opmærksomhed og derved fjerner fokus fra indre uro og ubehag. Mads forklarer de intense aktiviteter som værende terapi, hvilket der spørges nærmere ind til:

MA: Lige det her med klatring, der er det terapi, fordi du kommer ud med alle dine tanker, du fokuserer på noget andet end de dårlige ting, som du normalt vil gå og fokusere på, fordi du er presset i nogle situationer, og du skal skabe noget mere kontrol (bilag 3, l. 657-661).

Mads og Christoffer giver endvidere begge udtryk for, at aktiviteter, hvor spændings- og adrenalinniveauet er højt (fx klatring, mountainbike og en tur på en vandscooter) har god effekt på deres følelse af uro og mental stress (bilag 3, l. 95-101; bilag 4, l. 119-121). Idet der er tale om udsatte unge, som kan have tendens til at være rastløse, kan der stilles en kritik til, hvorvidt de vil finde det for stillesiddende blot at være passivt og observerende til stede i naturen. Det kan opsummerende diskuteres, hvorvidt det er naturen, aktiviteterne eller begge i forening, som skaber den mentale og fysiske ro. Disse overvejelser bør ses i lyset af den, eller de enkelte, unge, således at de ønskede effekter ses og opleves. En kombination af intense aktiviteter og beroligende naturoplevelser vil i denne sammenhæng kunne give viden omkring de unge og deres udfordring; vigtige informationer for det videre tilpassede (*prescribed*) Ad-

venture Therapy-forløb og friluftsliv (Gass et al., 2012). De individuelle forskelle vil blive diskuteret senere i afhandlingen (jf. afsnit 5.3).

De unges oplevelse af at være afstressede kan ifølge Bandura (2006) betyde, at der bliver skabt kognitivt rum og overskud til at indtage og overveje nye tanke- og handlemønstre. En ro, der gør, at de unge har tid til at overveje deres *skuespil* (Goffman, 1959). Dette vil næste afsnit søge at beskrive.

4.3.3. Plads til fornyelse

Den ovennævnte ro, som de unge oplever grundet den stimuli-reducerede natur, giver blandt andet de unge mulighed for at tænke over dem selv og deres liv. Christoffer fortæller, hvordan der på vandreturen var: “... *masser af tid til at tænke. Og så begynder man bare at lære sig selv lidt mere som person, at kende*” (bilag 4, l. 738-740). Dette bakkes op af Mads, som konkret nævner, hvordan der tænkes anderledes i naturlige rammer:

F: Så det er ikke nødvendigvis fordi man er meget bedre til at tænke udenfor, eller hvordan?

MA: Det tror jeg egentlig, man er. For når man er i nogle helt andre rammer, som fx at være udenfor og ude ved vandet og sådan nogle ting, så tænker du automatisk lidt anderledes. Du får mere ro i dit hoved end når du bare sidder herhjemme og snakker, mens man ser tv og sådan noget (bilag 3, l. 588-594).

Banduras (2006) forståelse af miljøets indvirkning og begrebet *self-reflectiveness* kan anvendes til at forstå, hvordan den unge på baggrund af mere psykisk plads, ved fraværet af rumination og andre dominerende tanker fx stoftrang, bliver i stand til at reflektere over deres personlige kunnen, tanker og følelser. Dette omtales i forskningen som øget selvbevidsthed (Caulkins et al., 2006, p. 32). Et område, af den unges bevidsthed, som virker til at have været uden for rækkevidde, grundet dominansen fra andre tanker. Den intrapsykiske opmærksomhed beskrives ydermere, som en præmis, for at kunne ændre og forbedre adfærd og tankemønstre. I en af forskningsartiklerne omtales 'Ms. D, som grundet skovens afstressende miljø fik muligheden og overskuddet til at: “*begin to deal with drug addiction and loss.*” (Davies-Berman &

Berman, 2012, p. 334). Et andet eksempel på, hvordan en forandret kontekst, og den indre opmærksomhed, kan have indflydelse, giver Mads i forhold til at åbne sig mere op for pædagogerne:

MA: "Jeg tror, det er fordi, man kommer lidt ud fra det sted, hvor man normalt sidder fast. Og når du kommer lidt væk fra det sted, hvor du normalt sidder fast, så får du noget oppe i hovedet, der gør, at man har mere overskud til at snakke om, hvad fanden der egentlig lige er galt." (bilag 3, l. 300-303).

De to ovenstående citater kan siges at skildre to relaterede aspekter ved forandring; 1) den synlige adfærd og 2) den nye tænkning, som er forbundet til den konkrete adfærd. Hos Ms. D var der mere fokus på den mentale bearbejdning af misbrug og sorg, hvor Mads beskriver den fysiske handling, hvor man åbner sig op over for en pædagog. I forskningen gives der ligeledes eksempler på, hvordan naturen havde indflydelse på humøret og lysten til at åbne op:

You sort of have to be in the right mood to do a full disclosure – which I did... It is probably a good time, when you're tired and wet and grumpy, because then you know it is not a joking, laughing type of mood, it's fully serious (Somervell & Lambie, 2009, p. 168).

Dette citat nuancerer forståelsen af unges forandrede adfærd og tænkning, som er resultat af naturens rolige miljø og den øgede selvbevidsthed. Eksemplet fremhæver en ungs oplevelse af at have lyst, og handlekraft, til at åbne op, ikke grundet selvbevidsthed, men snarere den fælles, *fokuserede* og anderledes *setting*, som skaber en forståelse for, at man taler seriøst (Goffman, 1959). De fælles omstændigheder vil blive uddybet under næste tema (jf. afsnit 4.4). Det kan dermed siges, at den unge går ind og regulerer sin adfærd og/eller tænkning på baggrund af refleksion - en egenskab Bandura (2006) kalder *self-reactiveness*. Det kræver handlekraft og mod, hos den unge, at skulle ændre på handlinger og tænkning. En udfordring, som kan overkommes og forklares ud fra Banduras (1997) fjerde informationskilde til self-efficacy; at den unge har det godt, *fysiologisk og affektivt*, og befinder sig i afslappende omgivelser. En tilstand, som kan siges at påvirke de unges handlekraft til at tage kampen op mod adfærd og tanker grundet en tro på egne evner, styrker osv.

Udover naturens beroligende effekt, så kan det at befinde sig i en ny kontekst, hvori der er andre, eller måske ingen, forventninger, også være medhjælpende i forandringen af tanke- og handlemønstre hos de unge. Dette vil nedenstående afsnit forsøge at belyse.

4.3.3.1. En ny setting og iscenesættelse

Som det tidligere kort er blevet beskrevet, står naturen i kontrast til de unges hverdag, som ofte bærer præg af en ugunstig for- og/eller nutid. Naturen bliver, af Søren, beskrevet som en anden ramme, hvori nogle ting bliver nemmere for de unge. Dette forklarer han ved, at der i denne natur-kontekst er andre forventninger og kræves andre færdigheder (bilag 2, l. 499-503). I interviewet forklarer Søren, hvordan han kan opdage andre ressourcer i den unge, som han måske ikke ville have set på opholdsstedet:

SØ: Hold da op. Når ja, kunne han det? Lige pludselig tager han initiativ til noget. Det plejer han ikke derhjemme. Det er et andet setup, en anden ramme, og så giver det også tit nogle andre resultater. Der kan det tit være rart, som pædagog, at observere i en anden ramme (bilag 2, l. 505-508).

Søren beskriver dette meget kort med: *“Ny ramme, ny adfærd”* (bilag 2, l. 824). Dette sættes endvidere i relief til de unges selvtillid, idet de nemmere kan mestre de færdigheder, der kræves i denne kontekst, hvilket de måske ikke er vant til i deres hverdag. Dette fortælles ud fra en episode med en dreng, som aldrig har prøvet at tænde en tændstik eller et bål:

SØ: Men hele setuppet og fornemmelsen for drengen, og den der oplevelse af at se ham rette ryggen og sige: “så kan jeg også det”... Hvornår fanden kan vi ellers sætte dem i den situation, hvor de kan rette ryggen og sige sådan? Det oplever han i hvert fald ikke særlig tit i skolen, kunne jeg mærke på ham (bilag 2, l. 787-794).

At unge oplever det som positivt at komme lidt væk fra hverdagen bliver endvidere støttet op af det tidligere citat med Mads, hvor han påpeger, at det er godt at komme væk fra det sted, hvor man føler, man sidder fast (bilag 3, l. 300-303). Samme pointe

ses i forskningen, hvor det også beskrives som hjælpsomt at komme væk - blandt andet grundet fraværet af gamle 'triggere' (Caulkins et al., 2006; Cohen & Zeitz, 2016; Fernee et al., 2018; Norton, 2010a; Taniguchi et al., 2009).

Hvorfor det er fremmede for de unge, at komme væk fra hverdagen, kan forklares ud fra Goffmans (1959) teori. Teorien lægger vægt på, at unge mennesker kan have forskellige *roller* i forskellige *settings*. Den unge er måske vant til roller som 'ballademager', 'problembarn' osv. og oplever høje forventninger, de ofte ikke kan opfylde. Derfor erfares der mange *sammenbrud* i deres hverdagskontekst. Et sammenbrud kan fx ske i skolen, hvor udsatte unge bryder med *praksiskonsensusen* om at 'sidde stille og lytte', da de kan have problemer med stillesiddende aktiviteter. Naturen kan i denne sammenhæng siges at opstille andre spilleregler og lader sig ikke påvirke af den unges adfærd. Naturen er ligeglad med den unge og begrænser i mindre omfang den enkeltes adfærd. Bevidstheden om, at naturen rummer, og ikke stiller krav, kan virke afstressende, da den unge ikke skal forholde sig til potentielle konflikter eller andres opfattelse af dem.

I takt med, at naturen bliver beskrevet som en setting, hvor der er andre eller ingen forventninger, giver dette den unge mulighed for, at opleve sig selv i en anden rolle, hvilket Lave & Wenger (2003) vil beskrive med, at der er flere *deltagelsesmuligheder* tilgængelige. Dette kunne være en rolle som personen der; er god til at tænde et bål eller kunne gennemføre den svære klatrevæg. I interviewene med Mads og Christoffer gives der udtryk for at være mere håndterbare forventninger til de unges og pædagogernes deltagelse. Forventninger om at udvise *dramaturgisk loyalitet* og *disciplin* blandt andet ved en moralsk og solidarisk forpligtelse i at skabe "*god stemning*" (bilag 4, l. 621-622). Et krav, som kan understøttes ved, at man "*er på*" (bilag 3, l. 631-632) og udviser en stringent positiv og engageret deltagelse således, at man ikke forråder sine med-deltagere og forårsager sammenbrud, som fx skænderier og nedsat motivation. Udover forventningerne kan der også siges at være andre *rekvisitter/artefakter* i brug, idet der er fokus på at bruge kroppen frem for hovedet. En form, der er mere velegnet til udsatte unge, som ofte er udfordret ved passive og abstrakte aktiviteter ligesom i eksemplet med skolekonteksten. Mads giver i interviewet udtryk for, at den forandrede setting har indvirkning ved at "*Man får lidt et andet forhold til aktiviteter, når man er udenfor og laver det*" (bilag 3, l. 79-80). Det, at den unge har

mulighed for at indgå i en setting, hvor der ikke forventes et nederlag, grundet manglende kompetencer, kan siges at understøtte muligheden for forandring af den unges tænkning og optræden.

Banduras (2006) kognitive fokus kan dog siges at stille sig kritisk over for den tilsyneladende uproblematiske tilpasning og forandring af de unges adfærd i en naturkontekst. Den kritiske stillingtagen går på, at tidligere miljøpåvirkning af tænkning og adfærd kan være internaliseret og integreret som et mere fast karaktertræk hos den enkelte. Den unges *outcome forventning* omkring et muligt nederlag, vil derfor ikke automatisk forsvinde, blot fordi der skiftes setting. Modsat vil teorien kunne argumentere for, at den unges internaliserede handle- og tankemønstre ikke vil kunne bruges i et *ukendt miljø*, hvilket, sammen med de naturlige rammer, og det kognitive overskud, fremmer ny refleksion - en pointe, som også nævnes af Gass et al. (2012).

4.3.4. Afsluttende kommentarer på naturen som kontekst

Det er i ovenstående blevet diskuteret, hvordan naturen på flere måder kan have positiv indflydelse på udsatte unge. Den overordnede præmis omhandler 'sænkning af stress', hvilket er et typisk træk hos denne gruppe unge, og som Søren beskriver:

SØ: De har været i 'alert' i så langt tid, så de er *så* stressede. Og når man er *så* stresset, så får man tunnelsyn... Og derfor kan vi heller ikke forvente en forandring, så længe de er så stressede... Så for at vi kan behandle, bliver vi nødt til at sænke deres stressniveau (bilag 2, l. 173-179).

Det fundne mentale overskud, og den naturlige ramme, bliver videre beskrevet som fremmede for ny adfærd og tænkning. Fund, som stemmer overens med den specifikke forskning omkring naturens indvirkning på mennesket (Depledge, Stone & Bird, 2011; Gass et al., 2012; Passmore & Holder, 2017), hvor kombinationen af naturen og den øgede selvbevidsthed, kan ses som et medium, der forbedrer fysisk sundhed, ens selvopfattelse, interpersonelle relationer såvel som en følelse af lettelse og glæde. Det interpersonelle aspekt vil blive diskuteret i det følgende tema.

4.4. *Det sociale og relationelle aspekt*

Det mest omtalte tema, i de tre interviews og i 13/14 forskningsartikler, er *relationsdannelse og det sociale aspekt*. I dette afsnit vil det sociale og relationelle omfatte et bredt udsnit af forhold; blandt andet relationen internt mellem de unge, relationen til behandlere, autenticitet, tillid, samt relationens og det sociale modererende indflydelse på de andre elementer i Adventure Therapy og friluftsliv i dansk sammenhæng.

4.4.1. Den forandrede relation

Igennem interviewene og forskningen bliver det tydeligt, at de fælles omstændigheder og aktiviteter er modererende for de sociale relationer og deres indflydelse på den unge. Søren beskriver nedenfor sine tanker omkring den fælles kontekst:

SØ: Hvis det bliver regnvejr, så bliver jeg sgu også våd og det gør du også... i det øjeblik, vi er på tur, så er vi på tur *sammen*. Vi tager afsted sammen og kommer hjem sammen. I det øjeblik vi er inde på institutionen, så går du ind på dit værelse og jeg får fri klokken 23 og tager hjem til *min* verden. Her der er det en fælles verden, vi er i (bilag 2, l. 347-352).

De unge nævner ligeledes, hvordan det at komme udenfor skaber en anderledes relation til ansatte såvel som de andre unge. Mads siger blandt andet: "*man lærer hinanden at kende på en helt anden måde, når man er ude sammen. Og det vil jeg sige, det giver noget*" (bilag 3, l. 118-119). Christoffer beskriver også, at der sker noget, helt specifikt, mellem de unge, idet de er udenfor:

CH: Jeg ved ikke, hvad jeg skulle sige til fx Mads, hvis det var [at vi var indenfor]. Jeg føler, det er en hjælp bare at være udenfor og lave et eller andet. Men ligesom nogle mennesker har det med, at hvis de sidder og drikker vin eller ryger en smøg, så føler de også, at de nemmere kan snakke om nogle problemer der. Sådan har jeg det også med; "skal vi lige komme ud?" (bilag 4, l. 755-760).

Det kan ud fra de unges, og Søren, udtalelser antages, at de fælles omstændigheder er et medvirkende aspekt i at skabe en god og anderledes relation. Et forhold, som også findes i forskningen (jf. bilag 1). Hvor forrige tema (jf. afsnit 4.3) havde fokus på, at den forandrede kontekst skaber en mulighed for, at den unge kan påtage sig en ny rolle som fx bål-ekspert, vil dette tema tilføje flere aspekter; fx pædagogens mulighed for en ny rolle, og de unges forventninger herom.

4.4.1.1. Mennesket skal frem

Som beskrevet i det ovenstående, kan naturen fordre en anderledes relation, idet både den unge, men også pædagogen, har mulighed for at indtage en ny rolle. De unge fortæller, at pædagogens engagerede deltagelse i aktiviteter gør, at han i højere grad bliver opfattet som et *menneske*, hvilket anses som afgørende for relationen (bilag 3, l. 143-145; bilag 4, l. 257-260). Mads beskriver betydningen af pædagogens engagement således: *“Hvis pædagogen ikke er med, hvis pædagogen ikke er på ved den aktivitet, man laver, så vil jeg skide det et stykke. Så får du ikke noget ud af det”* (bilag 3, l. 159-161). Mads forklarer videre, at hvis pædagogen ikke er engageret så;

MA: ...føler du bare, at du går og snakker til en dør. En der ikke vil være med. Det er især vigtigt, når man arbejder med anbragte unge som mig, at man viser, at man også er et menneske, at man åbner op for sig selv og viser; okay, jeg er her faktisk for at hjælpe dig og ikke for at være en idiot. Så nu er jeg på. Lad os gøre det her sammen (bilag 3, l. 163-167).

En del af forskningen fokuserer på relationen til ‘behandlerne’, som essentielt for de unges forandring, hvilket er beskrevet som *det socialpædagogiske fællesskab*, i pædagogikken (Jensen, 2015), og *den terapeutiske alliance* inden for psykologien. De unge påpeger, at det, at de voksne er engagerede, omsorgsfulde, sjove og ambitiøse er med til at skabe en god og tillidsfuld relation (Bowen & Neil, 2016; Conlon et al., 2018; Dobud, 2017; Norton, 2010b; Russell, 2000; Russell & Phillips-Miller, 2002; Somervell & Lambie, 2009; Taniguchi et al., 2009). En af mange udtalelser lyder: *“I like them I think they’re really cool. Um, there’s just fun, all the staff are really fun. I don’t know, they’re just, you can relate to them, they’ll laugh with you”* (Taniguchi et al., 2009, p. 20). De unges indtryk dannes ud fra al aktivitet, dvs. de strukturerede aktiviteter som fx at råbe ud over en sø, men også den menneskelige aktivitet og

praksis, hvor de unge og pædagogerne taler sammen. I nedenstående udsnit beskriver Christoffer, hvordan sproget har stor indvirkning på deres relation:

CH: ...vi kan også finde på at sige alle mulige mærkelige ting til hinanden. Noget som normalt ville være helt uacceptabelt at sige til en pædagog. Men vi synes bare det er sjovt. Det er en del af det. Det hjælper også til at skabe sådan en, jeg ved det ikke.

F: En god relation?

CH: Ja, en god relation og man begynder at stole på personen og begynder at snakke bedre sammen (bilag 4, l. 257-263)

Sproget kan herudfra siges at være et centralt aspekt i relationsdannelsen mellem ung og ansat. Sammenhængen mellem de ansattes sprogbrug er underrepræsenteret i forskningen, men nævnes dog af et studie at være relateret til den oplevede autenticitet:

It's like they're human, they're not these machine people that are like getting paid some good money to talk to you when you know they don't care. Yeah, they talk in realistic terms. Like the other ones will just be like, "you need to fix this." Then I am sitting there and I'll be like "how the hell am I supposed to fix that," or "why should I." These people tell me how I can, why it would help me (Russell & Phillips-Miller, 2002, p. 423).

Det er i ovenstående blevet beskrevet, hvordan den unges oplevelse af en pædagogs 'menneske-faktor' har afgørende betydning for relationsdannelsen, den unges deltagelse, samt den overordnede oplevelse af friluftsliv og Adventure Therapy. Ifølge Koch (2013) betyder det at være 'autentisk' i sin profession, at man er sig selv og er nærværende i øjeblikket med den unge. Koch (2013) mener, at der på denne måde åbnes op for, at den unge kan være sig selv, og sammen skabes der altså et autentisk møde, hvor tillid kan etableres (p. 181). Dette hænger i høj grad sammen med Goffmans (1959) beskrivelse af, at skuespilleren skal fremstå autentisk, hvis skuespillet skal forløbe vellykket. Søren beskriver, at dette er noget, de unge er meget opmærksomme på: "*Men mener du det?*" *De er hele tiden klar på at undersøge, om vi er*

autentiske. "Er det noget, du siger, fordi du får penge for det?" (bilag 2, l. 598-600). Det tyder derfor på, at pædagogen skal være opmærksom på, hvilke *indtryk*, der skabes hos den unge, da disse er med til at opbygge en god, og problemfri, relation og optræden (Goffman, 1959). I opbyggelsen af den autentiske, og tidlige, relation kan der siges at være bestemte forventninger til pædagogernes deltagelse i aktiviteter og deres væremåde. Som Mads giver udtryk for handler det om, at pædagogen, på lige fod med de unge, udviser en engageret deltagelse, hvor de åbner op og viser sig selv. Dette kan gøres på flere måder blandt andet gennem sproget, humor, erfaringer og følelser. Hvis pædagogen ikke formår at efterkomme disse forventninger risikeres der et brud med kravet omkring dramaturgisk loyalitet, idet pædagogen ikke accepterer den moralske forpligtelse, som den unge forventer i deres fælles skuespil (Goffman, 1959).

Ved, at de unge nævner *sproget* og *engagementet* som vigtige komponenter for opbyggelsen af en autentisk relation, kan disse beskrives som *artefakter*. Den unges legitime perifere deltagelse består i at small-talke, observere og lytte til, at den ansatte udtrykker sin personlighed. En deltagelse, som de unge beskriver skaber en ny forståelse af pædagogen som et menneske. Lave & Wengers (2003) udvidelse af Jordans (1989) begreber om samtale kan her bruges til at forstå, hvordan pædagogen må tilpasse sit sprog i samtalen inden for den praksis, der omhandler at skabe en relation, således at der '*tales inden for*'. Dette beskriver Christoffer i form af de uacceptable måder at tale til hinanden på, hvilket kan antages at virke mere autentisk, venskabeligt og relaterbart for den unge. Forskningen beskriver på en anden måde, hvordan de ansattes måder at tale mere realistisk og konkret får de unge til at se dem, som mennesker, og ikke robotter, der vil hjælpe dem (Russell & Phillips-Miller, 2002). Når de unge nævner, at det er vigtigt, at pædagoger åbner op og viser sig selv kan dette forklares ud fra at '*tale om*', da pædagogen fx kunne tale om tidligere oplevelser med fx klatring eller andre personlige interesser (Lave & Wenger, 2003). I denne praksis kan perspektivet på mesterlære argumenteres at være uanvendelig eller dels vendt på hovedet, idet det er mesteren (pædagogen), som skal deltage legitimt perifert for, at den unge kan tilegne sig en ny opfattelse/forståelse.

Det kan ud fra afsnittet antages, at de fælles oplevelser indrammer et gennemgående aspekt ved den unges deltagelse og relationsdannelse. Inden for socialpædagogikken

henvises der ofte til sammenhængen mellem *det fælles projekt/tredje* og fællesskaber, deltagelse og læring (Jensen, 2011). Disse vil blive uddybet i næste afsnit vedrørende *fællesskabets dimensioner*.

4.4.2. Fællesskabets dimensioner i friluftsliv

Som der kort blev åbnet op for i ovenstående, har den delte kontekst, de fælles aktiviteter og væremåden over for hinanden betydning for de unges oplevelse af at være i et fællesskab. Christoffer fortæller:

CH: Det er hyggeligt på alle de aktiviteter, som vi er på. Man kan også mærke fællesskabet. Vi snakker meget sammen, er gode til at hjælpe hinanden, når der er nogen, der ikke lige kan finde ud af et eller andet. Der er rigtig meget fællesskab i hvert fald (bilag 4, l. 38-42).

Søren beskriver ligeledes, hvordan fælles projekter skaber et mere tydeligt fællesskab end på opholdsstedet: "*hvis vi står ude på bålpladsen sammen, og vi alle sammen er sultne. Så er det mere åbenlyst, at det her er et fællesskab*" (bilag 2, l. 541-542). Et fællesskab som, ifølge Søren, kan forstærkes yderligere ved *tydelige funktioner*:

SØ: Vi er sammen om at rejse vores store lavvo, få tændt op i ovnen, få lavet noget mad sammen. Der er brug for *dig*. Der er nogle ret tydelige funktioner, når vi er på tur. Det kan også bare være en to-timers tur ud i skoven. (bilag 2, l. 487-490).

De tydelige funktioner beskriver de praktiske og sociale forventninger, hvilket omhandler indstilling, væremåde og fysiske bidrag som eksemplet ovenfor. Uagtet, om den unge bidrager positivt eller negativt kan det siges at afstedkomme reaktioner, fx anerkendelse og vrede, hvilket af Søren kaldes for *kollektiv opdragelse* og indebærer, at den unge mere eller mindre tydeligt bliver gjort opmærksom på sin betydning i fællesskabet:

SØ: ...der er jo også, især for de yngre, en hvis grad af opdragelse. Og der er det ganske tydeligt, hvis der er nogen, der ikke deltager i fællesskabet eller ikke hjælper til. Det bliver også ret hurtigt tydeligt for de andre unge. Så der er sådan en kollektiv opdragelse. ”Hvorfor er det mig, der skal bære det hele? Hvorfor hjælper du ikke til?” ”Jamen, vi skal have hentet noget brænde, vil du ikke også have bål? ”Du skal da også hjælpe til” (bilag 2, l. 493-499).

I nedenstående eksempel beskriver Mads, hvordan fællesskabet og gruppen er med til at ‘opdrage’ ham til at skulle acceptere, at andre også får opmærksomhed:

MA: Jamen altså jeg synes, at det er super fedt at se, at der er andre, der også hygger sig. Men jeg har også brug for meget opmærksomhed, så selvfølgelig er det fedt, når opmærksomheden er rettet på en selv. Men det er okay, at se på andre, der får noget. For så kan man se, at ”okay, jeg er faktisk ikke den eneste her”, og det kan også give én noget (bilag 3, l. 484-489).

I forskningen nævnes den opdragende egenskab ligeledes i forbindelse med samarbejdsøvelser og fælles projekter (Bowen & Neil, 2016; Caulkins et al., 2006; Conlon et al., 2018; Somervell & Lambie, 2009). De unge beskriver, hvordan realiseringen af, at deres adfærd har konsekvenser for gruppen påvirker deres indstilling og adfærd:

Yes, it taught me (ropes course) how to work with people equally, teamwork and stuff like that. The whole thing here is that if someone messes up it affects the group and this helps you realize that all your actions affect other people (Cook, 2008, p. 765).

Den kollektive opdragelse sker igennem den unges deltagelse, hvilket det næste afsnit vil søge at beskrive ud fra et teoretisk standpunkt.

4.4.2.1. Øget deltagelse og (u)synlig læring

Ifølge Lave & Wenger (2003), så skal læring anses som en integreret del af de daglige aktiviteter. Hvor sproget tidligere er blevet anset som artefakt kan det siges, at de fælles projekter, konteksten m.fl. også kan sættes i denne kategori.

På baggrund af de unges udtalelser kan det antages, at deltagelsen i, og “anvendelsen” af, fx en vandretur potentielt kan resultere i forskellige læringsprocesser fx selv-tillid og forståelse for andre. Dette beskriver Lave & Wenger (2003) med, at et artefakt både skabes af og medskaber praksiskulturen og det aktuelle virksomhedssystem, dvs. at artefakter kan anvendes til forskellige formål. Dette bliver især tydeligt i den danske anvendelse, som ikke er lige så struktureret og målbestemt sammenlignet med amerikansk-inspirerede AT-forløb. Det skal ikke forstås således, at al handling er fri, da der i dansk og amerikansk sammenhæng, qua den enkelte kontekst og aktivitet, de interne forpligtelser samt retningslinjer fra behandlere, foreligger bestemte legitimitetsvilkår for den unges deltagelse. Rammer, som definerer mulighederne for læring, *legitim perifer deltagelse*.

Når den unge første gang deltager i friluftsliv, kan han eller hun opfattes som ‘lærling’, hvis mål på dette tidspunkt er at sætte sig ind i fællesskabets *praksiskultur* - det som Goffman (1959) omtaler *praksiskonsensus*. I ovenstående bliver det tydeligt, at de unge forventer, at man deltager engageret og fx er villig til at åbne op og vise en mere autentisk side af sig selv. Under samarbejdsaktiviteter nævner Søren blandt andet de tydelige funktioner, hvilket i et praksisfællesskab, hvor der eksempelvis skal laves mad over bål, omhandler den unges deltagelse og bidrag i form af fx at hente brænde til bålet. I denne sammenhæng er det essentielt, at den unge indgår i *mesterlære*, hvilket tidligere er blevet henvist til, hvor Søren støttede en dreng i at tænde et bål (bilag 2, l. 777-792). Den kollektive opdragelse kan, som praksisteologi, siges at tage synlige og usynlige former afhængigt af aktivitet, den nyankomnes indstilling og andre lærlinges eller mestres reaktioner. Eksemplet Mads giver, hvor unge og pædagoger deltager side om side uden at have fokus på at give nogle unge mere opmærksomhed, illustrerer hvordan den kollektive opdragelse kan foregå usynligt. Oplevelser, som Mads fortæller har lært ham at give andre mere plads, når de er på tur (bilag 3, l. 484-489). Det usynlige karakteristika består i, at Mads ikke, forinden, har

været klar over, hvordan friluft aktiviteter kunne medvirke i håndteringen af et problematisk behov for bekræftelse. En uvidenhed, som Lave & Wenger (2003) mener forudsætter en mere uproblematisk deltagelse - en *pointe*, som vil blive diskuteret i afhandlingens sidste del (jf. afsnit 5.1.1). Den kollektive opdragelse kan dog også fremtræde mere synlig, hvilket Søren eksemplificerer ved oplevelser af unges reaktioner på, at en ung ikke bidrager til et fælles projekt "hvorfør hjælper du ikke til?" (bilag 2, l. 496-498). De andre unges (lærlinge eller veteraner) kommentarer kan her siges direkte at lære og informere lærlingen om, at vedkommende skal engagere sig og tilbyde sin hjælp - dermed kan det siges, at de andre unge fungerer som mestre. Lave & Wenger (2003) påpeger i denne sammenhæng, at det er typisk for mesterlære, at lærlinge lærer mere fra andre lærlinge - en *pointe* der findes i alle interviews og hos de unge i forskningen. Hvad end der er tale om handlinger muliggjort af synlige eller usynlige artefakter, kan den unges udvidede forståelse, forandrede og øgede deltagelse siges at være udtryk for, at lærlingen går i centripetal retning, dvs. kommer tættere på fuld deltagelse og forståelse af praksiskulturen.

Pædagogens autentiske rolle og de fysiske aktiviteter kan medføre, at de unge danner tillid, hvilket næste afsnit vil belyse.

4.2.3. Tillidsdannelse via konkret støtte

I takt med, at den unge deltager i fælles aktiviteter og oplever, at behandlere er autentiske og relaterbare, er det vores overbevisning, at der skabes en basal tillid og ambivalens stor nok til at turde indgå i tillidskrævende aktiviteter:

CH: Da vi var ude og klatre ik'? Der sagde han [Esben, pædagog], at jeg kunne prøve og læne mig tilbage og se, om jeg falder eller ej. Jeg har aldrig prøvet det før, men alligevel gav jeg slip og lænede mig tilbage. Fordi jeg tænkte; "Det er Esben" (bilag 4, l. 268-271).

Udover at se tillid som en forudsætning, så forklarer Christoffer, hvordan de fysiske aktiviteter ligeledes kan forstærke tilliden. Der blev spurgt ind til om oplevelsen af, at Esben holdte ham medførte, at han stolede mere på ham:

CH: Man føler lidt, at man fik det lidt anderledes med Esben... Vi snakkede lidt mere og det blev bare mere godt. Bare grundet sådan en ting (bilag 4, l. 300-304).

At de udfordrende aktiviteter kan medføre en forøget tillid og forbedret relation, beskriver Søren ved, at hans omsorg og støtte bliver mere *konkret*:

SØ: Det som jeg siger til dagligt er, at jeg er din omsorgsperson... Jeg skal nok passe på dig. Det er *ord*. I det øjeblik du står på kanten af siloen, og du *mærker*, at jeg har styr på det. Og når jeg så siger, jeg kan godt lide dig. Jeg vil fandme ikke have, du falder ned. Jeg skal nok passe på dig. Så bliver det jo meget mere konkret og visuelt for de unge (bilag 2, l. 371-377).

Sammenhængen mellem de konkrete støttende aktiviteter og tillid rapporteres også i forskningen (Bowen & Neil, 2016; Conlon et al., 2018; Cook, 2008; Fernee et al., 2018; Somervell & Lambie, 2009), hvor vandring er et klassisk eksempel:

The hardest thing is definitely being able to know that you can trust them, and really that is just built up through getting to know each other - going on a tramp is probably the perfect way to do that because you can help each other, through river crossings and stuff like that (Somervell & Lambie, 2009, p. 167).

Citatet ovenfor er ikke specifikt fokuseret på tillidsdannelsen mellem unge og ansatte, men beskriver ligeledes udbyggelsen af tillid de unge imellem (Bowen & Neil, 2016; Cook, 2008; Somervell & Lambie, 2009). Det kan antages, at den unge ved forstærket tillid vil blive fordret til, eller selv vælger, at åbne op. Disse selvafløringer betegner en anden type udfordring og vil blive uddybet i næste afsnit.

4.2.3.1. Sammenhængen mellem tillid og selvafløringer

Mads og Christoffer har begge givet udtryk for, at naturen, aktiviteterne og den personlige interaktion, har medført flere selvafløringer. I takt med, at relationen til pædagoger og andre unge forandres muliggøres støtte på et mere emotionelt plan. Som beskrevet i sidste afsnit kan det antages, at (basal) tillid er en forudsætning i udfordrende aktiviteter, hvilket også omhandler selvafløringer. Selvafløringer, der lige-

ledes beskrives som modererende for den videre tillids- og relationsdannelse. Et eksempel på, at selvafsløringer kræver en base af tillid beskriver Mads ved spørgsmålet, om det er hårdt at åbne op: *“Ja og især hvis det er en pædagog, der er helt ny, som man ikke kender. Så kan det være ekstra hårdt lige at tage imod hjælp fra dem”* (bilag 3, l. 415-418). Christoffer beskriver, hvordan relationen til Mads er mere ukompliceret, modsat forholdet til pædagoger. Dette betyder, at han har lettere ved at åbne op og deltage i aktiviteter, hvis Mads deltager:

CH: Jeg vil meget hellere have at Mads fx tager med fordi, han er en på min alder, og vi har sådan et fælles emne at snakke om. Han vil være med til at gøre det lidt meget bedre, du ved? (bilag 3, l. 371-374).

Christoffer beskriver videre, at han gerne vil snakke med pædagogen om sine problemer, men at det føles som om han, *“bare har sådan en lås indeni”* (bilag 4, l. 405). Christoffer fortæller, at han kan snakke om nogle andre ting med de andre unge, og begrundet dette med, at pædagogen *“føles som en ven, men han er stadig ikke sådan”* (bilag 4, l. 368-369). Denne ambivalens; om på den ene side at have lyst til at snakke med en pædagog omkring problemer og på den anden side have en “låse” og modvilje i forhold til at åbne op, søges overkommet igennem samtaler med Mads i pædagogens tilstedeværelse: *“Det ender også med, at jeg godt kan sige det til Mads. Men jeg kan ikke sige det til ham [pædagogen, Esben]. Og jeg er egentlig ret ligeglad med, om Esben hører det”* (bilag 4, l. 408-413). Det tyder derfor på, at de unges ‘fælles historie’ kan medføre en større tillid og flere selvafsløringer. Dette bliver også nævnt i forskningen, hvor en pige nævner at:

I really felt that no one would judge me because everyone struggled with something. So if I was quiet that was fine and if I was talking a lot, that was also ok . . . So it was really good to sort of feel that everyone had something and no one really minded that much. It was fine to just be yourself (Fernee et al., 2018, p. 13).

Ud fra de to drenges interviews tyder det på, at Christoffer har sværere ved at danne tillid, særligt til pædagoger, hvor Mads har lettere ved at fortælle omkring tilliden til Esben. Christoffer undviger desuden gentagne gange spørgsmål om tillid (bilag 4, l. 293-301) men fortæller senere at: *“Ved nogen er det svært at åbne op, og ved nogen*

gør jeg det slet ikke” (bilag 4, l. 554-555). Christoffers oplevelse kan siges at være overensstemmende med det, de unge beskriver i forskningen; at den anden ramme og følelsen af relaterethed til andre udsatte unge forudsætter en mere åben indstilling (Ferneer et al., 2018; Somervell & Lambie, 2009). En pointe, der understreger vigtigheden af (konstant) tilpasning til hver enkelt ung, sådan at man ikke “mister” unge, der har svært ved at åbne op i en-til-en interaktion med en voksen. Gruppe-samtaler kan i disse tilfælde anses som et medium mellem behandlere og unge med stor ambivalens og manglende tillid til voksne.

4.2.3.2. Tillid som fuld deltagelse

Som det er blevet beskrevet forandrer den unges deltagelse sig i takt med, at den sociale praksis forandres. Den unges oplevelse af at være sammen med en autentisk behandler blev anset for fundamental i tillidsaktiviteter, de fysiske og emotionelle. Disse aktiviteter vil, i nærværende afsnit, blive belyst i forhold til relationsdannelsen.

Den usynlige relation mellem klatring og tillidsdannelse kan siges på samme måde, som at samarbejdsaktiviteter virker fremmede for sociale evner, at passe bedre til de udsatte unge, der rapporteres at yde modstand ved en direkte konfrontation af deres iboende tillids- og tilknytningsproblematik. Den legitime perifere deltagelse i sådanne aktiviteter består i deltage aktivt, og udforske følelsen af tryghed, hvilket kan ske ved mesterlære og ytringer om eksempelvis at læne sig tilbage og lade sig holde af pædagogen (mesteren) under klatring. Lave & Wengers (2003) pointe om, at lærlingens øgede deltagelse sker i takt med den forandrede relation kan konkret tolkes ud fra, at Christoffer efter at have kommet ned fra klatrevæggen lettere kunne tale med Esben - klatreaktiviteten er blevet mere transparent, synlig, med hensyn til relationsdannelse.

Den unge kan siges at være nær fuld deltagelse, i relationsdannelsen, når han eller hun involverer sig i aktiviteter, som omhandler at åbne op for personlige og sårbare emner. I forhold til at åbne sig op over for hinanden nævner begge unge det fælles projekts/tredjes forlængende egenskab. Mads nævner fx hvordan han, sammen med en pædagog, råber sine problemer ud over en sø (bilag 3, l. 143-145). Den fysiske ramme (konteksten) kan her argumenteres at være den artefakt, som muliggør at lave en selvafsløring over for en pædagog. Dette skal dog ses i en kompleks sammen-

hæng, hvor de forventede krav til pædagogen om ligeledes at åbne op samt den tillidsfulde relation også har medierende virkning. Den unges forståelse af praksissen kan siges at blive helt igennem synlig i takt med, at man åbner op, og derved kan den unge sandsynligvis i sidste ende indgå i samtaler og aktiviteter, hvor man er mere intime og støtter og vejleder hinanden - den unge har opnået fuld deltagelse. Den tillidsfulde relation kan siges at være afgørende i friluftsliv og AT, da denne støtter den unges deltagelse. To hypoteser kunne lyde, 1) at relationen har betydning for effekten af mesterlære i lignende og 2) andre læringsprocesser. Den situerede læringsteori tillægger ikke sammenhængen mellem tillid og læring særlig relevans, hvilket derfor vil blive belyst i næste afsnit. Endvidere er teorien grundlæggende skeptisk over for transfer. Et element, som vil blive diskuteret afhandlingens diskussionsafsnit (jf. afsnit 5.2).

4.4.4. Afrunding af det relationelle og sociale aspekt

I det ovenstående er relationerne, og forbundne elementer, blevet søgt forklaret. Igennem afsnittet er det blevet tydeligt, at samværet med andre unge, kan fremme den sociale læring. En læring, som finder sted mere eller mindre ubevidst gennem den unges aktive deltagelse i et praksisfællesskab under friluftaktiviteter eller AT-forløb. Relationen til pædagogen er også blevet beskrevet, hvor der lægges vægt på, at pædagogen fremstår autentisk. Denne autenticitet bliver af de unge beskrevet at fordre *tillidsdannelse*. Udover at se tillid som *målet*, så kan tillid også ses som *midlet*. Model 1.5 er blevet udarbejdet for at illustrere dette.



Model 1.5. - Relationsudvikling i arbejdet med udsatte unge.

Søren beskriver, hvordan friluftslivet åbner op for et væld af unikke og exceptionelle øjeblikke. Oplevelser, hvor man fx gennemfører en udfordring, har et fortroligt øjeblik m.fl., og hvor der bliver åbnet op for et lille kram eller for, at pædagogen kan komme tættere på (bilag 2, l. 326-337;368-371). Øjeblikke, som anses for særdeles fremmede for *den tillidsfulde relation*. Zittoun (2014) beskriver vigtigheden i, at 'læreren' og 'den lærende' har en god relation, idet denne kan påvirke, hvordan den unge har det med vidensobjektet, altså det der skal læres. Vidensobjektet kan i denne sammenhæng anses som målet for den unges forandringsproces. At der opstår en tillidsfuld relation til pædagogen kan derfor have stor betydning for, om den unge lader pædagogen vejlede dem hen mod forandring. Zittoun (2014) forklarer videre, at *den interpersonelle tillid*, indebærer, at pædagogen og den unge (eller ung-ung) stoler på hinanden, og at den unge føler sig anerkendt og respekteret samt tror på, at pædagogen har gode intentioner. Dette hænger i høj grad sammen med de unges udtalelser om, at hvis de åbner op for sin backstage, så forventes det, at pædagogen og de andre unge gør det samme (Goffman, 1959). Den unge har altså en outcome forventning med henblik på en social effekt; anerkendelse/interesse og gensidig deling af følelser (Bandura, 1997). Hvis pædagogen ikke formår at opfylde denne forventning fra den unge, kan de risikere at bryde med kravet omkring dramaturgisk loyalitet, idet de ikke accepterer de moralske forpligtelser, som den unge forventer, og dermed skabes der et sammenbrud (Goffman, 1959). Dette sammenbrud kan indebære, at den unge mister lysten til at åbne op for sine problemer eller, at tilliden forsvinder. Det er hermed først når den unge har opbygget tillid til pædagogen, at vejledning og støtte kan siges at have effektiv virkning på deres forandringsproces. Som Koch (2013) beskriver: "*uden relation ingen (be)handling og ingen bevægelse*" (p. 181).

4.5. Den unges refleksion som værktøj

Det bliver i 11 af forskningsartikler fundet, at den unge får mulighed for at reflektere og opnår en bedre refleksionsevne grundet 1) udfordringer, 2) naturen modsat det stressende hjemmemiljø, 3) de voksnes indvirkning og 4) soloture (alenetid) og dagbogsnotater (jf. bilag 1). Igennem analysen er den unges refleksion løbende blevet beskrevet i forhold til de tre første punkter, hvor refleksion beskrives som et resultat af nøglekomponenterne (aktivitet, natur og de voksne). I dette tema vil refleksion i højere grad beskrive det fjerde punkt, solo og dagbogsnotater. Disse er ment som direkte refleksionsværktøjer, som tages i brug under Adventure Therapy-forløb (Davies-Berman & Berman, 2012; Dobud, 2017; Norton, 2010a; Russell, 2000; Russell & Phillips-Miller, 2002). Et element, som de unge i forskningen beskriver som værende essentiel for deres læring.

De unge i forskningen fortæller om deres oplevelse af at være på en 'solotur', hvilket indebærer, at de unge tilbringer tid alene, hvor den korteste tid var to dage og to nætter (Dobud, 2017), og den længste var tre dage og to nætter (Norton, 2010a). På disse ture kommer de voksne og tjekker op på dem flere gange om dagen. For at sikre et større udbytte, på disse ture, får de ofte til opgave at skrive dagbogsnotater omkring livet, problemer, tanker osv. eller skrive breve til fx deres forældre. Flere af de unge påpeger, at det har skabt "åbenbaringer" omkring deres liv, fx at de skal stoppe med deres misbrug og fortæller at; *"It was really peaceful being on solo, it helped me find out who I am and what I've done wrong"* (Russell, 2000, p. 172). En anden ung omtaler vigtigheden i at være alene og have tiden til at konfrontere sine problemer:

And I just had so much time to think and before then I had been really anxious and really everything was still running through my head, I was still panicking. Trying not to deal with my problems. And then on the solo I had, you know, me and 20 square feet or whatever and that was all I had was my problems, so I faced them, dealt with them (Russell & Phillips-Miller, 2002, p. 427).

Det kan ud fra Goffmans (1959) teori argumenteres, at den unge her har mulighed for at fordybe sig i sin backstage, og behøver ikke være opmærksom på, at skulle opret-

holde et bestemt skuespil eller være bekymret for at blive forstyrret. Teorien om Adventure Therapy beskriver blandt andet dette som *processing*, hvor dagbogsskrivning og individuel refleksionstid ses som essentielle værktøjer (Bandoroff & Newes, 2004). Det kan her argumenteres, at læringsmålet i højere grad er synligt; da der skal reflekteres over problematikker og svære ting (Lave & Wenger, 2003).

Denne solotur er ikke til stede i det danske friluftsliv, men både Mads og Christoffer fortæller, at de nogle gange efter en aktivitet eller tur, snakker om, hvad de har fået ud af det, hvor Christoffer påpeger, at det er fint at åbne op (bilag 3, l. 543-547; bilag 4, l. 709-721). Mads fortæller videre at de snakker om; "*Hvad det lige præcis er denne her aktivitet, har hjulpet med. Det kan man gå rigtig meget i dybden med og få nogle rigtig gode samtaler ud af*" (bilag 3, l.). Her kunne det tyde på at samtale og refleksion mere direkte bliver anvendt som værktøj for at øge den unges læring og forståelse.

Som skrevet er refleksion blevet nævnt løbende gennem analysen, og Banduras (2006) teori omkring det refleksive individ vil derfor kun kort opsummeres. Den unge indgår i en bestemt setting (solutur eller gruppesamtale), hvori de opfordres at reflektere (*self-reflectiveness*) over deres tanker, handlinger, fremtidige konsekvenser og mål. Bandura (2006) mener, at det er ud fra disse refleksioner, at den unge kan danne forbedringer, regulere deres tankegang og handlinger (*self-reactiveness*). Det er derfor vigtigt at sikre, at den unge kommer i kontakt med sig selv - så hvorvidt refleksion bliver anvendt som et direkte redskab, eller om det 'naturligt' kommer grundet den anderledes kontekst og relation eller under en aktivitet, kan i princippet være ligegyldigt. Det handler blot om at hjælpe den unge med at få igangsat nogle tankemønstre, som de forhåbentlig overtager og som til sidst viser sig i deres adfærd.

4.6. Afrunding

Analysen har søgt at udfolde de elementer, som udsatte unge oplever har været medvirkende i lærings- og forandringsprocesser. De fundne temaer repræsenterer en syntese af erfaringer fra den danske socialpædagogiske anvendelse af friluftsliv og den amerikansk-inspirerede Adventure Therapy. Af de fem temaer er der fundet betydeligt overlap mellem de danske og udenlandske unges oplevelser med hensyn til; *naturen som kontekst, de udfordrende aktiviteter* og *det sociale og relationelle*. Temaerne; *motivation* og *refleksion som værktøj* var derimod ulige repræsenteret. De lignende og modstridende oplevelser vil blive diskuteret senere, i afhandlingens sidste del, hvor der vil blive taget kritisk stilling til friluftsliv som socialpædagogisk metode.

5. Diskussion

Afhandlingen har overvejende taget et positivt perspektiv på friluftsliv og Adventure Therapy som udviklingsfremmende for udsatte unge. Dette skal ses i lyset af, at vores interviewpersoner, og forskningen på området, primært har indtaget en positiv holdning. I det følgende vil et mere kritisk perspektiv anlægges på; 1) sammenligneligheden mellem AT og friluftsliv, 2) om læringen kan overføres og 3) om metoden passer til alle unge. Til sidst vil der stilles en kritik over for afhandlingens metode.

5.1. Friluftsliv og Adventure Therapy

Igennem afhandlingen er friluftsliv og Adventure Therapy (AT) blevet anvendt gensidigt understøttende, idet flere af de interviewede unges udtalelser stemmer overens med resultater fra AT-forskningen. Kritikken er i denne forbindelse, om de forskellige interventionsformer kan sammenlignes og reelt set forudsætter samme virksomme effekter. Det er givet, at den største forskel ses, når den socialpædagogiske anvendelse af friluftsliv sammenlignes med den amerikansk-inspirerede AT, men der er ligeledes markante forskelle internt mellem de undersøgte AT-programmer. Gass et al. (2012) beskriver, hvordan AT-programmer kan variere inden for karakteristiske di-

mensioner (p. 5), hvor nedenstående vil tage udgangspunkt i; hvorvidt friluftsliv- og AT-forløb fungerer som den primære intervention, behandlerens rolle, og om naturen i de to forløb er for forskellige. Ydermere vil nogle overordnede kritikpunkter af AT og friluftsliv blive stillet.

5.1.1. Hvad skaber forandring?

Den første forskel kan siges at tage udgangspunkt i dimensionen, som interesserer sig for, hvorvidt forløbet anses som den primære indsats (Gass et al., 2012, p. 5). Majoriteten af studierne beskriver det aktuelle program, som den primære intervention, da eksempelvis traditionel terapi er mislykkedes (jf. bilag 1). Dertil er der stor variation i, hvad der karakteriserer den primære behandling. AT-forløb varierer fx med henblik på, om 'terapi' indgår som komponent, hvilket fire af studierne beskriver eksplicit ved, at individuel og gruppeterapi er en del af programmet (Caulkins et al., 2006; Cohen & Zeitz, 2016; Fernee et al., 2018; Somervell & Lambie, 2009). De resterende studier omtaler ikke terapi men vejledning (mentorforløb), mindre læringsforløb og uformelle samtaler (jf. bilag 1). I den danske socialpædagogiske anvendelse anses friluftsliv mere som et delement i en større indsats, hvor den unge bor på et opholdssted og deltager i et socialpædagogisk behandlingstilbud. Denne sekundære betoning beskrives også i tre studier, hvor de udsatte unge deltager i mindre omfattende AT-aktiviteter, som del af et længere forløb. En generel kritik af afhandlings og forskningens resultater omhandler, at der er flere faktorer i spil som fx individuel/gruppeterapi eller pædagogisk miljøterapi på et opholdssted. Dette problematiserer vurderingen af, om det rent faktisk er AT- og friluftaktiviteterne, der resulterer i den unges forandring.

I en artikel af Kyriakopoulos (2010) evalueres et kvalitativt studie, hvor personer i alderen 20-25 år deltager i terapi forud for og efter et AT-program (Adventure Based Counselling). Resultaterne viste, at terapien blev vurderet at have betydning for den oplevede effekt af selve AT-programmet. Et fund som kan kritiseres for ikke at gælde for de udsatte unge, som i nærværende afhandling har været et fokus, da disse ofte fravælger traditionel terapi, og netop deltager i AT-forløb som alternativ. I forhold til den tidligere nævnte kritik af, hvad der reelt set forårsager forandring bliver det i studiet rapporteret, at samspillet mellem terapi og AT blev oplevet at have gensidig

indflydelse, sådan at begge interventioner fik større virkning. I litteraturreviewet rapporterer ingen af studierne specifikt, hvordan terapien opleves som en vigtig komponent, men der meldes hyppigt om betydningen af relationen til de ansatte og den oplevede støtte, hvilket kunne dække over terapiens relevans (jf. bilag 1). Det kan antages, at der er to måder at anskue *struktur* på i AT og friluftsliv, hvor den første tager en mere synlig tilgang til behandlingen, da forløbet er fastlagt og tilpasset de specifikke unge, og der arbejdes mere eksplicit med personlige og sociale udfordringer fx gennem terapi. Den socialpædagogiske tilgang kan modstridende siges at have fokus på at finde en struktur løbende, og der arbejdes som udgangspunkt mere implicit med de unges problemstillinger. Opdelingen skal ikke i denne sammenhæng ikke forstås dualistisk, da der forekommer mere eller mindre strukturerede aspekter i begge interventioner.

Hvis det, overvejende, strukturerede fokus, fx gennem bestemte refleksionsaktiviteter, er essentielt for forandring, kan den danske socialpædagogiske tilgang kritiseres, hvis denne bliver for ustruktureret. Spørgsmålet er om behandlingen kan blive så ustruktureret, at den unge ikke udvikler sig men blot har det sjovt (James, 1980). En tilgang, som dog beskrives at have positiv virkning på de unges deltagelse, da forplanlagte mål skaber en risiko for nederlag potentielt resulterende i en umotiveret deltagelse. Den mere strukturerede tilgang kan ligeledes kritiseres for at skabe en oplevelse hos den unge af at blive objektificeret, hvilket Lave & Wenger (2003) beskriver specifikt med begrænsningerne i at fokusere på *bytteværdien* frem for *brugsværdien*, dvs. at lære at udtrykke viden frem for at lære at vide. En anden, mere positiv, hypotese kunne dog lyde, at de målrettede og strukturerede AT-forløb, i relation til det terapeutiske fokus, har større indflydelse på de unges læring og forandring. Dette kunne være sammenhængende med, at *refleksion* som komponent og redskab (fx solo) i højere grad blev fundet i den amerikansk-inspirerede tilgang. En kritik af den danske anvendelse af friluftsliv går på, at de unge hverken får samme reelle effekt, eller oplevelse af at udvikle sig, da de ikke er opmærksomme på den underliggende forandringsproces, de potentielt gennemgår. I den situerede læringsteori er det netop pointen, at den lærende igennem sin deltagelse skal opleve, at det aktuelle virksomhedssystem (selvtillid, relationsdannelse, copingstrategier osv.) bliver mere synligt. Det kan på denne baggrund siges at være fremmende for den unge gradvist at blive gjort opmærksom på mere indirekte læring og måske endnu vigtigere blive an-

erkendt for denne udvikling, da dette kan motivere og bidrage til selvevaluering (Lave & Wenger, 2003). Ovenstående er tæt forbundet med en anden dimension, som har fokus på behandlerens aktive eller mere passive rolle.

Idet de unge i forskningen, og vores interviews, oplever forskellige tilgange (terapi/strukturerede samtaler vs. socialpædagogisk indsats), men begge rapporterer en ændring, kunne det tyde på, at andre elementer har en større betydning. Som det blev beskrevet i analysen, var det 'relationelle og sociale aspekt' dét tema, de unge oftest gav udtryk for havde betydning for deres udvikling. En antagelse kan herudfra være, at relationen kan moderere den menneskelige intervention, hvad enten der er tale om psykologisk terapi eller vejledning fra en pædagog. Dette minder i vid udstrækning om en efterhånden ældre påstand, kaldet *the dodo-bird effect*, som argumenterer, at det ikke er de forskellige terapeutiske retninger, som modererer effekten, men nærmere de elementer, som er gennemgående for de forskellige psykoterapier. Dette kunne fx være den terapeutiske alliance, spejling m.fl. (Luborsky et al., 2002; Rosenzweig, 1936; Wampold et al., 1997). At relationen er afgørende for den unges forandring bliver ligeledes beskrevet i et studie af Shirk & Karver (2003), som ydermere tilføjer, at en klients *eksternaliserende* og fjendske adfærd har indflydelse på, om en god relationsdannelse finder sted og dermed det behandlingsmæssige udbytte. En udfordring, som også er blevet omtalt i forbindelse med flere unges dårlige erfaringer med traditionel terapi. Derfor er det et fokus i AT og friluftsliv at skabe frie rammer, hvori unge, fx karakteriseret med ODD (oppositionel adfærdsforstyrrelse) kan indgå ubesværet og ikke mødes konfronterende af behandlere. Hvis denne antagelse er sand, kan en hypotese lyde, at forløbene har indeholdt gennemgående elementer, som fx en tillidsfuld relation, en anerkendende og empatisk indstilling osv., hvilket derudfra resulterer i, at terapien eller den socialpædagogiske indsats i højere grad lykkes. Det er derfor ikke sikkert, at AT og friluftsliv, i sig selv, er et mirakelmiddel, men nærmere skal ses som et værktøj til at forbedre og etablere en god relation og dermed anses som en ramme, der forstærker den indsats, pædagoger og andre professionelle forsøger at foretage. Dette kan siges at forklare, hvorfor der ses gode (kvalitative og kvantitative) effekter uafhængigt af, om terapi indgår i programmet og uafhængigt af, hvilken type behandling (kognitiv, psykodynamisk, pædagogisk), der anvendes.

5.1.2. Naturens betydning

Det fysiske miljø er en anden dimension, som adskiller sig markant, når friluftsliv og AT-forløb sammenlignes. I forskningen beskriver 12 ud af 14 studier, at der er tale om et miljø i ødemarken (deraf betegnelsen Wilderness Therapy), hvilket i AT-teorien karakteriseres ved at være mere end to timers kørsel fra større byer. Et forhold, som rent praktisk ikke er muligt grundet Danmarks geografi (Gass et al., 2012, p. 6).

Kritikken går på, at kontrasten er for lille, i den danske natur, til at de unge fx opnår samme afstressende virkning eller følelse af at afhænge af de andre jævnaldrende og pædagoger. En kritik som også findes i studiet af Fernee et al. (2018), hvor to drenge giver udtryk for, at den naturlige kontekst ikke var tilstrækkelig fjern fra vante rammer. Det er ydermere iøjnefaldende, at to af fire studier, der ikke omtaler naturens virkning, beskrives som forløb tættere på byområder (Bowen & Neil, 2015; Dobud, 2017). Trods spekulationer vedrørende danske muligheder for at opleve tilstrækkelig kontrast, blev det af Mads og Christoffer rapporteret, at den danske natur havde samme afstressende effekt, som de programmer, der foregår i vildmarken (jf. afsnit 4.3.2). Det kan herved antages, at være en subjektiv oplevelse og vurdering, om den oplevede kontekst skaber mental plads, dvs. at placeringen ikke per se er et afgørende aspekt ved AT- og friluftsliv. Det virker logisk, at kontrasten bliver mere tydelig, jo længere man kommer væk fra vante rammer, men er det nødvendigt at befinde sig i ødemarken? Der er her brug for forskning i AT-forløb, som foregår i naturlige omgivelser tættere på byområder (frontcountry), for mere præcist at kunne komme med udtalelser omkring forskellen til forløb placeret i ødemarken. Nærværende afhandling kan på baggrund af udtalelser i dansk sammenhæng konkludere, at naturen deler visse aspekter og sanseindtryk fx synet af en solopgang uanset, om man befinder sig 10 eller 100 kilometer fra byen.

I forlængelse af ovenstående kan en generel kritik af friluftsliv og AT lyde, om det er nødvendigt, at aktiviteter og forløb er placeret i naturomgivelser. Dette mener AT-teorien ikke og henviser til 'The Colorado Outward Bound School', og kravene til konteksten, om at den er *ukendt* for de(n) deltagende og indeholder *læringsmuligheder* (Walsh & Golins, 1976). Forhold, som afhandlingens almene teorier, Goffman

(1959), Bandura (2006) og Lave & Wenger (2003), ligeledes vil støtte. Selvom, at alle studier, i det systematiske review, tager udgangspunkt i programmer placeret i naturen, kan eksempelvis en indendørs klatrehal, en ridehal, en ferie i Kroatien, forudsat, at de andre aspekter (oplevet kontrast, udfordringer, gruppeaktiviteter osv.) er til stede, argumenteres for at kunne anvendes inden for rammerne af AT. Ifølge afhandlingens teoretiske perspektiver vil en tur til en guldmine, som nævnes i Taniguchi et al. (2009) eller et besøg hos en rideklub (bilag 4, l. 179) på lige fod med naturen, kunne virke som en ny kontekst, hvori de unge er nødsaget til at forlade vantemåder at tænke og handle på for fx at overkomme ”angsten” for mørke eller store dyr. De unge kan under sådanne omstændigheder argumenteres at være lige så afhængige af, at gruppen støtter dem, og målet er ligeledes at bevæge sig som lærling i retningen af fuld deltagelse, hvor man får ny indsigt i, hvordan der udvindes guld eller lærer basal rideteknik. Selvom, at der findes andre læringsmiljøer, og at AT rent teoretisk ikke tager afstand fra disse, er der flere argumenter for at vælge naturen som kontekst.

Udover, at Outward Bound beskriver naturen som anderledes og særlig potent med hensyn til læringsmuligheder (Walsh & Golins, 1976), er det endvidere beskrevet, hvordan reduceringen af krav og stimuli virker afstressende på en del unge - en pointe, som også findes i studier omhandlende naturens virkning på fysisk, psykisk og social sundhed (Depledge, Stone & Bird, 2011; Gass et al., 2012; Passmore & Holder, 2017). Omstændigheder, som kan antages at være anderledes i, strukturerede, praksisser, som fx en rideklub, hvor man skal være rolig, ikke larme osv.. I analysen blev det modsat beskrevet, at aktiviteter, hvor den unges fulde fokus er påkrævet, også kan virke spændingsreducerende, da den unge retter sit fokus mod eksterne forhold, og dermed ikke tænker, eller gøres opmærksom, på indre ubehag. Derfor kan aktiviteter, selvom de fx foregår i en *indendørs* klatrehal, siges at indeholde lignende læringsmuligheder i form af skabelsen af ro. Spørgsmålet er nærmere, om klatrehalen opleves tilstrækkelig ukendt. Det kan ud fra afsnittet antages, at den danske anvendelse af friluftsliv er tilstrækkelig, og at ødemarken ikke er nødvendig, så længe, at konteksten fremstår ukendt og indeholder flere læringsmuligheder. For at ramme en større gruppe af unge, kan konteksten med fordel indeholde muligheden for at indgå i fysiske aktiviteter, hvilket nogle unge oplever som et bedre middel til at reducere deres stressniveau.

Det kan ud fra ovenstående argumenteres, at der er væsentlige forskelle mellem den danske og amerikansk-inspirerede anvendelse af friluftsliv. Forskelle, som dog nødvendigvis ikke modarbejder hinanden, og derfor er det afhandlingens klare overbevisning, at den danske socialpædagogiske anvendelse af friluftsliv både kan inspirere og blive inspireret af AT. Andre interessante forskelle, som ikke er blevet diskuteret, kunne omhandle; 1) længden af de enkelte forløb og 2) om forløbet tager et gruppe- eller individfokus.

5.2. Kan læringen i friluftsliv bruges andre steder?

En anden kritik handler om konsistensen af den læring og udvikling, som forskningen, og de to interviewede drenge, rapporterer om kort efter AT- og friluftaktiviteter. Kan det lærte i forbindelse med friluftsliv overføres til den unges hverdagspraksisser? Hvis dette er tilfældet, hvad kan da hæmme eller fordre denne transfer?

I analysen er nogle af de positive effekter ved friluftsliv og AT blevet belyst og ud fra de unges udtalelser, kunne det tyde på, at der, på nogle områder, sker transfer. Begge drenge beskriver, at succesoplevelserne har medført en større selvtillid, hvilket Christoffer forbinder med følelsen og adfærden i at kaste sig ud i flere nye ting (jf. afsnit 4.2.3), og Mads har fået troen på at kunne overkomme sit misbrug og holde fast i dette:

MA: Du tager nogle problemer og prøver at fikse dem inde i dig selv. Og det med at klatre, det er en meget nem sammenligning. Fordi du skal komme op til toppen, og det er lige meget hvordan, du kommer op og hvilken vej, du tager. Bare du kommer op og får problemet løst (bilag 3, l. 647-651).

Denne fysiske sammenligning beskrives af Bacon & Kimball (1989, if. Gass et al., 2012) som *spontan metaforisk transfer*, da de fysiske rammer og aktiviteterne vil lede den unge mod en sundere tænkning og adfærd - hvilket er i tråd med Baillies kendte sætning "*mountains speak for themselves*" (Baillie, 1979, if. Gass et al., 2012, p. 159). Dette beskriver Gass et al., (2012) videre, som *kinæstetiske metaforer*, hvilket er et af de primære formål for AT; at skabe en forbindelse mellem handlinger og

ABC-modellen (Affect, Behavior and Cognition). Udover, at der ses indikationer på at overføre den mentale læring fx selvtillid, beskriver Mads endvidere, hvordan han har lært at agere mere hensigtsmæssigt i form af fx at trække sig fra stressede situationer på opholdsstedet, som følge af læringen af at komme udenfor og få ro fra, en til tider, stressende hverdag (jf. afsnit 4.2.2).

I interviewene fremkommer der dog også eksempler, hvor transferen i mindre grad finder sted. Det blev tidligere beskrevet, at Christoffer udviste tillid til pædagogen under en klatreaktivitet, men stadig beskrev at have svært ved at stole på ham, når han havde muligheden for at åbne op om personlige ting. Hermed kan det argumenteres, at den opbyggede tillid, mellem Christoffer og pædagogen, under fysiske udfordringer, ikke overføres til mere mentale problemstillinger.

På baggrund af de unges udtalelser kan det argumenteres, at transfer fra friluftslivet til hverdagen finder sted, men at det ikke er en garanti. Bandura (1997) vil ud fra sin social-kognitive teori mene, at transfer er muligt, hvis det fysiske og sociale miljø formår at ændre den unges kognitive skemata. I eksemplet med Mads' måde at håndtere stress på, er det lykkedes at lære at se de *signaler*, hvor friluftslivet kan overføres til hverdagens tænkning og adfærd (Tennant, 1999). En kobling, som er mindre tydelig hos Christoffer, der ikke laver lige så mange sammenligninger til hverdagen. Nogle af årsagerne, ifølge det kognitive perspektiv, kunne være, at Mads er lidt ældre og går i skole, hvilket kan betyde, at reflektiv og abstrakt tænkning falder ham mere naturligt. Endvidere har Mads deltaget i flere friluftaktiviteter og har derved haft flere muligheder for at øve, og koble, fysiske aktiviteter til abstrakte sammenhænge. Dertil kan det antages, at den specifikke transfer 'om at trække sig fra stressede situationer' opfattes at dele tilstrækkeligt med kognitive elementer, hvad enten det sker inden døre, på opholdsstedet, eller i en anden kontekst fx naturen (Tennant, 1999, pp. 167-168). Denne dekontekstualisering af læring vil Lave & Wenger (2003) være kritiske over for, uagtet om der er tale om generel eller specifik viden, da de anser læring som situeret, hvilket betyder, at læring i én kontekst ikke simpelt kan overføres til andre situationer. Dette betyder dog ikke, at transfer ikke kan ske, men at praksisserne i høj grad skal ligne hinanden før dette er muligt.

I tilfældet med Mads, som har implementeret adfærden, hvor han fjerner sig fra stressede situationer, også inden døre, vil den situerede læringsteori ikke tilskrive processen Mads' kognitive strukturer, men snarere de sociale og fysiske strukturer, som definerer praksisfællesskabet, når de fx er sammen i opholdsstuen. Det vil sige, at Mads overvejende er i stand til at anvende sin lærte strategi, fordi der, også her, er tale om en praksiskultur, hvor det er tilladt at gå på værelset, hvis man har brug for at være for sig selv. Endvidere kan overføringen styrkes, da der er tale om de samme deltagere, som indgår i friluftaktiviteterne. Den situerede læringsteori ville modsat stille sig kritisk til, om Mads ville kunne benytte sin strategi i skolen, da der her er tale om en markant anderledes praksis, andre deltagere, normer og artefakter, som ikke kan siges at muliggøre og legitimere samme adfærd.

I eksemplet med Christoffer ses det også, hvordan læring, af tillid under en klatretur, ikke ubetinget overføres til andre kontekster, hvor tillid ligeledes er påkrævet fx ved samtaler om personlige ting. Banduras (1997) kognitive fokus vil i denne sammenhæng argumentere, at Christoffer ikke har deltaget i nok aktiviteter til, at denne tillid er blevet en integreret del af hans kognitive skemata, eller at der ikke er dannet en abstrakt og generel tillid, men derimod en specifik tillid til, at pædagogen har styr på sikkerheden i fysiske aktiviteter. Det sidste forhold har at gøre med det, som tidligere blev beskrevet i form af, at de to situationer ikke deler samme kognitive elementer, dvs. at der er forskel på fysisk og emotionel tillid - en skelnen, som Zittoun (2014) ligeledes laver. Den sidste pointe vil, som diskuteret ovenfor, være mere forsonlig med Lave & Wenger (2003), da de vil argumentere for, at Christoffer anser klatre- og samtalepraksissen, som to vidt forskellige med hensyn til *artefakter*, *normer* og måske vigtigst af alt *synligheden*, hvilket betyder, at Christoffer har sværere ved at deltage. Det kan ud fra ovenstående siges, at de situerede og (social)kognitive læringsspektiver er grundlæggende uenige i, om transfer overvejende hviler på individets kognition eller aktive handlen i en situeret praksis. Hertil skal det dog nævnes, at begge teorier anerkender det kognitive og relationelle, som elementer der kan for-dre overføringen af læring.

5.2.1. Hvordan forbedres muligheden for transfer?

Mark Tennant (1999) påpeger, at debatten om 1) hvorvidt transfer sker og 2) om det overvejende er en intellektuel eller relationel proces, ikke er den mest centrale, da transfer, ifølge ham, sker i større eller mindre grad. Ydermere kritiserer han den kognitive og relationelle strid for at være unuanceret og advokerer for en bredere mere pragmatisk tilgang til overføring af viden. Det essentielle er i stedet at undersøge, hvad der skal til for at forøge sandsynligheden for transfer, hvilket Tennant (1999) opsætter otte forhold om, som både inkorporerer kognitive og relationelle aspekter (p. 177).

I flere af forskningsartiklerne bliver det påpeget, at *'aftercare'* er essentielt for de unges transfer, da de unge efter endt forløb stadig har brug for en struktur (Russell, 2000; Russell & Phillips-Miller, 2002). Et eksempel på vigtigheden i opfølgende støtte ses i studiet af Russell & Phillips-Miller (2002), hvor der skete et alvorligt tilbagefald for en af de unge, hvilket blev begrundet med denne manglende struktur. Den unge beskrev selv, at han *'kedede sig'*, og oplevede et markant svigt efter at have gennemført et ellers godt forløb (p. 435). Tilbagefald, som også rapporteres i yderligere fire studier med henvisning til misbrug, uddannelsesmæssige udfordringer og senere ægteskabskonflikter (Davies-Berman & Berman, 2012; Cohen & Zeitz, 2016; Dobud, 2017; Russell, 2000). Dette fokus på *'aftercare'* kan siges at være sammenhængende med et af Tennants (1999) forhold, som indebærer, at støtte i transfer-konteksten er afgørende (p. 177).

Den fortsatte støtte, i forskningen, kan kritiseres på flere områder, da det ikke er alle *aftercare*-forløb, der tager udgangspunkt i de lærte aspekter under AT-forløb (Russell & Phillips-Miller, 2002). Derudover vil den videre *aftercare* ligeledes skulle involvere nærmiljøet og sikre, at mere generelle principper støttes i de specifikke hverdags-situationer, da et fravær af disse antageligt ville skabe endnu en transfer-problematik (Cook, 2008; Fernee et al., 2018; Russell, 2000; Russell & Phillips-Miller, 2002). En opfordring til fremtidig forskning handler om at undersøge, hvordan *aftercare*-servicer formår at fastholde og støtte overføringen af læring fra AT - følger den videre behandling foreskrevne teoretiske perspektiver? Sidst sættes der et krav til, at den unge skal danne endnu en ny relation, i en potentiel intim og stillesiddende setting.

Selvom, at flere unge beretter om personlig og social udvikling, er der ingen garanti for, at den unge er klar til at deltage i behandling på mere traditionel vis. Herudfra kan det argumenteres, at den danske socialpædagogiske brug af friluftsliv har bedre muligheder for at støtte og forøge transferen, idet pædagogerne bruger tid med de unge i flere kontekster og i længere tid af gangen. Som Tennant (1999) påpeger, kan pædagogerne støtte transferen ved at sammenligne de to kontekster, hvilket Søren i interviewet giver et eksempel på; “*kan du huske, dengang vi gik 30 km. ovre ved vestkysten og nu siger du, du ikke kan gå ned til bussen. Det passer jo ikke*” (bilag 2, l. 683-684). Skepsissen lyder her, som det også er blevet diskuteret tidligere, at den danske anvendelse af friluftsliv er for *usynlig* og relationelt fokuseret. Dette udelukker ikke, at transfer finder sted, men ifølge Tennant (1999) hæmmes effektiviteten, da det ikke sikres, at den unge er bevidst om; 1) hvad der læres, 2) at det lærte har en generisk natur, og 3) hvordan det lærte kan anvendes i andre situationer (p. 177). Disse kognitive elementer kan antages at være tydeligere i den amerikansk-inspirerede AT, hvor der er flere samtaler (individuelle og gruppe) om formålet med forløbet og koblingen til de unges personlige udfordringer.

Det kan opsummerende argumenteres, at der i den socialpædagogiske indsats er bedre muligheder for at støtte transferen til hverdagen, da de unge bor på opholdsstedet, og grundet den direkte adgang til de fælles oplevelser og erfaringer. Dette vil dog kræve et mere eksplicit kognitivt fokus. En implementering, som kunne finde inspiration i AT, og de kognitive værktøjer, der går ind under kategorien *analoge metaforer*, dvs. strukturerede refleksionsaktiviteter som fx solo, samtaler (individuelle og gruppe), eksplicitering af det lærte osv. I den forbindelse skal det dog nævnes, at der også ses eksempler på dette i den socialpædagogiske anvendelse, hvor Mads og pædagogen har været fælles om en aktivitet, hvor de råber deres problemer ud over en sø (bilag 3, l. 147-150). En opfordring til den amerikanske forskning kunne være, i højere grad, at inddrage de nære *systemer*, således at man gør indsatsen så konkret og direkte som mulig - dette kunne fx ske ved større inddragelse af familien, skolen eller det nære samfund (Bronfenbrenner, 1994).

5.3. Virker det for alle udsatte unge?

Adventure Therapy og friluftsliv bliver fremsat som et alternativ til terapi, og rapporterer tilnærmelsesvis entydige positive resultater. Hertil kan der stilles flere kritikpunkter; kan programmet siges at passe til og have effekt på alle former for udsatte unge, og giver forskningen retvisende indikationer? Disse kritiske overvejelser vil i det følgende afsnit blive diskuteret.

5.3.1. Unikke unge

I de fundne studier bliver AT beskrevet at have effekt på flere områder, og det er sjældent, at der rapporteres negative eller neutrale resultater. Dette betyder imidlertid ikke, at forskningen rapporterer om ubetinget identiske effekter, da der findes modererende forhold med hensyn til i *hvor høj grad*, der sker en effekt. I en omfattende meta-analyse finder Bowen & Neill (2013), fx at effekten af AT havde signifikant bedre virkning, jo ældre deltagerne var, hvilket kan skyldes en bedre refleksionsevne. Et forhold, der ikke findes at være signifikant i et studie af Combs, Hoag, Javorski & Roberts (2016), men som derimod rapporterer, at piger, og personer med affektive og nervøse problemstillinger, responderer mere effektivt på AT-forløb. Selvom, at der ses indikationer på individuelle moderatorer, skaber overrepræsentationen af positive fund en skepsis om, hvorvidt metoden passer til alle udsatte unge.

Dette stiller vi os kritiske til, da det må formodes, at AT og friluftsliv ikke kan standardiseres til at passe alle unge. Jensen (2014) vil kritisere den evidensbaserede og standardiserede tilgang, idet han beskriver, at forløb med udsatte unge er *multifaktorielle*, da der potentielt er mange faktorer i spil, hvor én faktor kan være vigtig for én ung, men mindre væsentlig eller ligegyldig for en anden (p. 73). Sagt med andre ord er det forskelligt, hvad der fungerer som *katalysator*. En katalysator skal i denne sammenhæng ses som noget, der promoverer, begrænser eller påvirker en proces, og hvis funktion afhænger af andre faktorer (Jensen, 2015, p. 63) - fx nævnes det i et af interviewene, at friluftaktivitetens katalyserende virkning påvirkes negativt, hvis det er dårligt vejr (bilag 4, l. 150). I analysen er det blevet argumenteret, at de unge i nærværende undersøgelse, og i forskningen, i samme grad tillægger *naturen, de udfordrende aktiviteter* samt *det sociale og relationelle* afgørende betydning for deres oplevelse af at udvikle sig. Disse tre fungerer, som katalysatorer for de unges enga-

gement i aktiviteter, reducerede stressniveau, opbygningen af tillidsfulde relationer osv.. De fundne temaer dækker over mere specifikke og *forskellige* elementer, som de unge anser for at have positiv virkning. Eksempelvis beskriver Mads og Christoffer to vidt forskellige sociale katalysatorer i form af henholdsvis en-til-en kontakt med pædagoger og samværet med jævnaldrende (bilag 3, l. 250-251; bilag 4, l. 371-374). Det er her, at det unikke kommer til udtryk. Jensen (2015) henviser til udviklingspsykologiens perspektiver på udviklingsveje, og at forskellige historier nogle gange har indflydelse på den enkeltes måde at tolke og handle på (pp. 64-65), hvilket også omtales i analysen med reference til blandt andet forskellige tilknytningsmønstre. De individuelle udviklingsveje, og forskelle, kræver her særlig opmærksomhed, da den unges udvikling i sidste ende er afhængig af den unges motiverede deltagelse.

Gass et al. (2012) beskriver, at det i AT-forløb er vigtigt, at forløbene er *prescribed*, altså bliver tilpasset de enkelte unges problematikker og forskelle (p. 3). Kritikken kan her lyde, at mange AT-programmer, er planlagt på forhånd, hvilket, i relation til det manglende kendskab til de unge, kan siges at modarbejde tilpasningen til individuelle forhold. Et kendskab, der kan siges at være større på danske opholdssteder. Denne udfordring søges overkommet ved indhentning af tidligere beskrivelser, eller samtaler, om de unges diagnoser, adfærdsmønstre osv.. En kritik hertil kan dog lyde, at selvom alle de unge fx beskrives som 'misbrugere', 'omsorgssvigtede' osv., betyder det ikke, at bestemte katalysatorer har samme indvirkning.

Dette kan siges at være styrken ved den danske socialpædagogiske og institutionelle anvendelse af friluftsliv, da pædagogerne er sammen med de unge i døgndrift, og derfor i højere grad har mulighed for at spore sig ind på de katalysatorer, der virker for den enkelte. De individuelle forskelle stiller krav til behandleren om; at have et *repertoire* af potentielle katalysatorer, handle i forhold til den pædagogiske plan, de individuelle unge og konteksten. Jensen (2015) beskriver i denne sammenhæng, hvordan behandleren ved hjælp af *tegn* (fx praktisk og teoretisk erfaring) bliver i stand til *planlagt spontanitet*, dvs. at handle hurtigt og velbegrunder ud fra den enkelte situation (konteksten, den unge, repertoire osv.) (pp. 61, 67).

Det er her essentielt at skelne mellem individuelle *forskelle* og *udfordringer*, da en føjelig respons på Mads' manglende interesse for jævnaldrende og dependente hold-

ning til pædagerne, kan begrænse visse, og særdeles aktuelle, læringsmuligheder inden for fx sociale evner. Trods manglende motivation og en indre modstand kan Mads siges at *erkende* den sociale invitation som katalysator, hvilket ifølge Jensen (2015) betyder, at han tillader at lade sig påvirke fx igennem at give andre mere plads i sociale sammenhænge. Det er ikke en garanti, at katalysatorer erkendes, hvilket Christoffer forklarer ved, at han tidligere ikke har deltaget i aktiviteter, da pædagerne havde forståelsen af, at han ikke ville deltage. Dette kan siges at være forståeligt, men bag en tøvende og afvisende holdning gemte sig en ambivalens rodfæstet i manglende handlekraft, hvilket de ansatte ikke havde med i overvejelserne (bilag 4, l. 218-220). Det kan siges, at Christoffer ikke erkender pædagogens autonomistøttende katalysator, da denne ikke er tilstrækkeligt tilpasset ham, idet en mere tvungen retorik i højere grad ville virke motiverende for ham. Som pointeret tidligere er det væsentligt at have kendskab til, om der er tale om en personlig udfordring, sådan at man ikke blot fastholder fx manglende handlekraft, men også søger at arbejde med denne problemstilling. Dette kan overordnet ske på to måder; 1) ved at man bevidst tilpasser katalysatoren til *udfordringen* eller 2) mere direkte modarbejder den unges udfordring. Den første indebærer, at pædagogen opfylder den unges ønske om fx kun at tage ud og klatre to personer, men med det bevidste og planlagte mål at arbejde med den unges sociale udfordringer med at acceptere, at andre får opmærksomhed. Når de to er alene ude, så handler det om at anvende det socialpædagogiske fællesskab til at få skabt en opmærksomhed og motivation hos den unge om at indgå i samvær med andre, trods indre modstand, således at personlige udfordringer får mindre indflydelse for fremtidige aktiviteter.

Den anden måde at håndtere en ungs ugunstige tænkning og adfærd omhandler en mere konfronterende indstilling, hvor den unge tvinges eller opmuntres til at deltage under de vilkår, der nu engang gælder, dvs. katalysatoren tilpasses i mindre grad eller slet ikke. Den tvungne deltagelse er ikke udbredt praksis i dansk sammenhæng, da det ifølge Søren har negativ virkning på den unges engagement og motivation. Til trods for disse erfaringer findes tvang i enkelte amerikansk-inspirerede AT-forløb, hvor et studie af Russell (2007) beskriver, at selvom de unges deltagelse var tvungen og umotiveret, så gennemførte 93,2% forløbet, og resultater som skift i motivation, og signifikant reduktion i stofforbrug, blev fundet (pp. 79-81). Jensen (2015) vil her til stille sig kritisk og mene, at de positive fund udelukkende finder sted, fordi den

unge i forløbet *erkender* katalysatorer, da ændringen ellers ikke ville finde sted - en pointe, som er genfindende hos Bandura (1997) og Ryan & Decis (2000), hvor handlinger skal være i overensstemmelse med tanker, intentioner, præferencer m.fl.. At den unge, indledningsvist, er umotiveret er dermed ikke ensbetydende med, at der ingen ændring kan finde sted, men forudsætter at der arbejdes fokuseret mod, at den unge accepterer katalysatoren (Jensen, 2015).

5.3.1.1. Friluftsliv som katalysator?

I ovenstående er det blevet beskrevet, at unge oplever lignende og forskellige aspekter ved friluftsliv og AT som katalyserende. Det kan i forlængelse antages, at der findes unge, som ikke tillader katalyserende artefakter at få indflydelse på deres deltagelse før og under friluftsliv og AT, hvilket resulterer i, at den unge ikke oplever nogen effekt. Et forhold, som ikke kan karakteriseres ud fra bestemte problemstillinger (fx diagnoser), men snarere en manglende interesse for friluftsliv. Som Jensen (2015) beskriver, så vil nogle unge have gavn af udendørs aktiviteter, som en del af interventionen, hvor andre nægter at deltage og måske i højere grad vil have gavn af at sidde indenfor og tegne (p. 56). AT og friluftsliv skal derfor ikke ses som et mirakelmiddel, der kan tilpasses til og hjælpe alle unge. I et studie af Jensen, Platz & Rasmussen (2015) finder de, at syv ud af 60 unge svarer, at de ikke har lyst til at deltage i lignende friluftaktiviteter igen, hvor seks af disse svar begrundes med konflikter i gruppen eller for store fysiske udfordringer. Søren, som er medforfatter i ovenstående undersøgelse, uddyber ligeledes med en af pigernes udtalelser: “”Søren, jeg er ikke sådan et udemenneske” og det var hun virkelig ikke” (bilag 2, l. 900-901). At det ikke fanger interessen hos alle unge, blot grundet lignende problemstilling(er), giver Mads også udtryk for under interviewet, da det ikke er alle unge på opholdsstedet, som ønsker at deltage:

MA: Fx på mit opholdssted, der er nogen, som ikke har så meget lyst til aktiviteter, og de tager så ikke med. Så tænker man bare ”let it be” ik’? Så dem, der vil, får som regel også mere ud af det (bilag 3, l. 244-247).

Det kan opsummerende siges, at behandleren bør vurdere på baggrund af; praktiske og teoretiske erfaringer, viden om den unges baggrund, hvilke faktorer, der kunne motivere dem, og om AT/friluftsliv overhovedet kan anses som en katalysator i in-

terventionen. Ud fra det ovenstående, kan AT- og friluftsførløb siges at indeholde flere potentielle katalyserende elementer, som opfattes forskelligt, men også at denne interventionsmetode ikke nødvendigvis passer til alle, trods den store overvægt af positive resultater. Jensens (2015) katalysator-teori kan anses som et bud på, hvordan man kan forlade den klassiske kausalitetstænkning, og i stedet skifte fokus over på de mange muligheder og faktorer, der er i et behandlingsforløb - både udenfor og inden døre.

5.3.2. De tvivlsomme positive resultater

I det ovenstående er det blevet argumenteret, at hver ung har forskellige katalysatorer, som virker for dem. Derfor kan det virke påfaldende, at der ikke i højere grad findes blandede resultater i AT-forskningen, hvilket skaber en skepsis om, hvorvidt der kan være tale om en publikationsbias.

Denne mulige bias kan være opstået grundet flere forhold; 1) at der er tale om specifikt udvalgte og frivillige unge, og/eller 2) at der foreligger en vis kommerciel interesse (Gass et al. 2012). De unges frivillige deltagelse kan betyde, at de har haft en motivation for at deltage i AT-forløb, og derfor er blevet udvalgt grundet en positiv indstilling. Denne bias kan også siges at være gældende i vores interviews, idet der er tale om to drenge, som frivilligt deltager i de forløb, der tilbydes på deres opholdssted. Mads og Christoffer beskriver begge sig selv som værende frygtløse, glade for at presse sig selv og teste grænser af, hvilket kan siges at falde i god jord med friluftsførløb. Endvidere er der tale om to drenge, som i længere tid har boet på opholdsstedet, hvilket kan have skabt en mere positiv indstilling over for friluftsliv. En opfordring til fremtidig forskning kunne være at undersøge, hvad der afholder nogle unge fra at deltage, og om denne holdning kan ændres - potentielt ved hjælp af katalysatorer. En kritik, af de fundne resultater, kan derfor lyde, at studierne samples består af bestemte unge, der er tiltrukket af AT- og friluftsførløb, og derfor er de positive fund ikke særlig troværdige. Resultaterne ville muligvis have været anderledes, hvis gruppen af unge var randomiseret (Tucker, Javorski, Tracy & Beale, 2013). Det andet forhold omhandlende den kommercielle interesse indebærer, at AT-forløb har stor interesse i at dokumentere positive effekter, da de er afhængige af bevillinger fra eksterne interessenter (Gass et al. 2012, p. 287, 310). En hypotese kan derfor lyde, at

negative resultater ikke er blevet offentliggjort, da dette kan skade muligheden for at modtage bevillinger. I sammenhæng med, at forfatterne, eller projektlederne, ofte er passionerede ildsjæle inden for friluftslivets behandlingsmuligheder, kan der antages at ligge en personlig interesse i at finde positive resultater og dermed være mindre åben over for kritiske eller modstridende fund. De ovennævnte forhold kan være med til at skabe et mangelfuldt og unuanceret billede af effekten af AT og friluftsliv i arbejdet med udsatte unge.

De beskrevne forhold, og overvægten er positive resultater, er dog modsat fundet at tegne et retvisende billede af forskningen, da der i en omfattende meta-analyse ikke findes belæg for publikationsbias - omend der nævnes at mangle 18 effektstudier (imputed) (Bowen & Neill, 2013). Nedenstående figur 2 viser et funnel-plot af fordelingen af effektstørrelser forud for og efter AT-forløb.

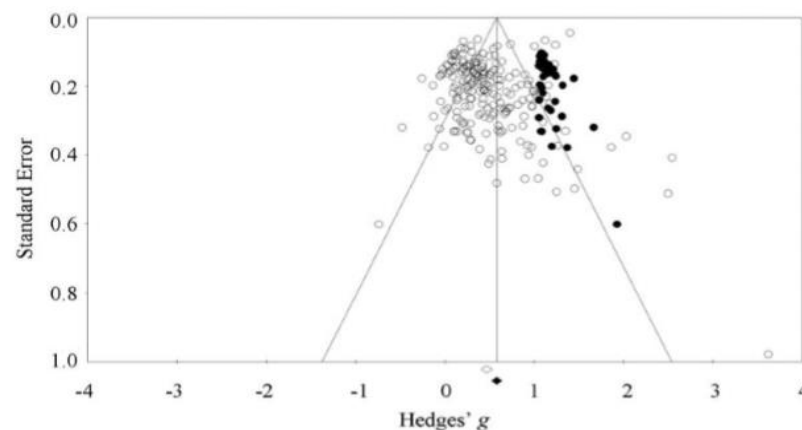


Fig. (2). Trim and Fill funnel plot for Adventure Therapy Pre-Post effect sizes: observed (circles) and imputed (solid black circles).

Figur 2. Trim and Fill Funnel plot for Adventure Therapy (Bowen & Neill, 2013, p. 39).

Det er dog stadig tvivlsomt, om dette metastudie har taget højde for ovennævnte kritikpunkter, hvilket derfor kan argumenteres at være en opfordring til fremtidig forskning om at undersøge potentielle begrænsninger.

5.5. Metodediskussion

Som tidligere nævnt i indledningen, så blev den kvalitative metode valgt grundet kritikken af den kvantitative forskning med henblik på ‘the black box problem’ (effekt frem for den dynamiske proces). Den kvalitative metode er dog heller ikke uden begrænsninger. I det nedenstående vil en kritisk stillingtagen til afhandlingens metode blive foretaget med hensyn til metodens gyldighed, pålidelighed og generaliserbarhed. Afsnittet indebærer primært et kritisk syn på interviewmetoden, men vil også løbende stille en kritik af de fundne forskningsartikler.

5.5.1. Validitet

I nærværende afhandling vedrører *gyldighed*, hvorvidt vores metode undersøger det, vi regner med; udsatte unges *oplevelse* af udviklingsfremmende komponenter i friluftsliv og Adventure Therapy (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 318).

I forsøget på at indfange den upåvirkede, dog specifikke, *oplevelse*, er det semistrukturerede og fænomenologiske interview blevet anvendt, da denne metode netop er rettet mod en forståelse af informantens livsverden gennem åbne, efterfulgt af konkrete, og mindst muligt ledende, spørgsmål (jf. afsnit 2.5). Trods forsøget på at indtage *bevidst naivitet*, hvor det søges at være nysgerrig og åben overfor nye fænomener, kan der stilles en kritik om, hvorvidt de unge er blevet præget af vores forforståelser. Disse forforståelser kommer blandt andet til udtryk ved strukturerede og styrende spørgsmål, hvilket kan have præget den unge til blot at tale med om visse aspekter ved friluftsliv, frem for selv at fremsætte disse. Spørgsmålet hertil bliver, om de unge reelt set opfatter elementerne som vigtige. Til vores glædelige overraskelse nævner informanterne flere af de planlagte emner inden, at vi specifikt spørger ind til dem. Dette ses også igennem afhandlingen, hvor udtalelser referer til vidt forskellige steder i de tre transskriptioner.

En anden udfordring og usikkerhed om interviewets validitet omhandler, hvorvidt den unge har følt sig presset til at sidestille egne oplevelser grundet lysten til at hjælpe eller undgå konfrontationer. Her kan en risiko være, at de svarer i forlængelse af, hvad vedkommende tror, at vi søger fx udelukkende positive holdninger til friluftsliv - et fænomen som omtales *social desirability* (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 51-57). Latour (2000 if. Kvale & Brinkmann, 2015) beskriver i denne sammenhæng, at men-

nesker er utrolig imødekommende og har let ved at opføre sig efter forskerens ønske (p. 316). For at opnå det som Latour omtaler maksimal *objektivitet* (p. 315-316), skal den unge føle, at han/hun gerne må komme med negative udtalelser eller protestere, dvs. afkræfte eller nuancere forskerens fortolkende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 191). En følelse, som vi søgte at skabe i informanterne før og under interviewene ved blandt andet at nævne, at der ikke findes 'rigtige og forkerte' svar og gennem en venlig og anerkendende respons på alle udtalelser. Under interviewene blev det erfaret, at begge drenge følte sig trygge nok til at protestere mod bevidst ledende og fortolkende spørgsmål. Dette illustreres nedenfor henholdsvis i forhold til naturens indvirkning og det at åbne op om tanker/følelser forbundet med aktiviteter:

F: Så det er ikke nødvendigvis fordi man er meget bedre til at tænke udenfor, eller hvordan?

MA: Det tror jeg egentlig, man er (bilag 3, l. 588-590).

F: Kan det godt være svært eller?

CH: Om det kan være svært? Nej, jeg føler faktisk, at det er okay nemt. Det er fint nok (bilag 4, l. 717-719).

Vores forforståelse kan videre have medført, at vi som forskere i højere grad har set os blinde på nye emner, trods et forsøg på at samle op på det, den unge selv vælger at snakke om. Hvis AT-forskningen og AT-teorien ikke var læst på forhånd kunne det muligvis have skabt andre temaer, hvilket kan være en kritik af afhandlingens tilgang. Modsat har denne forforståelse også medført en større *indsigt*, hvilket Kvale & Brinkmann (2015) også beskriver som essentiel i kvalitativ forskning (p. 224). For at undgå en ensidig og unuanceret forståelse er opgavens empiriske fund søgt valideret gennem anvendelsen af forskellige teoretiske perspektiver på læring (et primært kognitivt over for et situeret og relationelt) i kombination med den fysiske setting og adfærd (interaktionisme). De teoretiske implikationer er sidst blevet søgt valideret, i *forskersamfundet*, gennem sparring med vejleder, idet vedkommende har stor viden

indenfor det specifikke emne og de psykologiske og sociologiske teorier. I det nedenstående vil vi forsøge at belyse, hvordan en sammenkobling af flere metoder kunne have forstærket validiteten.

5.5.1.1. Metodiske begrænsninger og det systematiske review

Afhandlingen har en begrænsning i, at informanternes udtalelser står alene og ikke er støttet op af andre metoder, som fx strukturerede og længerevarende observationer, hvilket kunne have forøget validiteten. Hertil skal det dog påpeges, at de unges udtalelser søges kvalificeret igennem et interview med en pædagog, som har mere end 30 års erfaring med anvendelse af friluftsliv i arbejdet med udsatte unge, et systematisk litteraturreview og løse observationer under en klatretur. Sidstnævnte kan i forlængelse af, at interviewene blev foretaget på opholdsstedet være medvirkende til at øge den *økologiske validitet*, da vi oplever de unge i deres vante rammer (Kvale & Brinkmann, 2015). En kritik af de foretagne interviews kan lyde, at der er tale om selvrapporterede effekter i form af 'oplevelsen' af at have udviklet sig personligt og socialt og andenhåndsforklaringer fra en pædagog. Hvorvidt der er tale om en reel effekt kan derfor være udfordrende at konkludere, da det ikke har været muligt at foretage præ- og posttest, idet drengene på undersøgelsestidspunktet i længere tid har deltaget i friluftaktiviteter. Derudover kan det heller ikke udelukkes, som tidligere nævnt, at de mulige effekter skyldes andre faktorer end friluftslivet alene. Forhold, som begge er med til at mindske validiteten. De samme udfordringer og begrænsninger ses i forskningen, hvor kun tre studier anvender mixed method. To studier foretager præ- og posttest i kombination med interviews (Bowen & Neill, 2016; Norton, 2010a), hvor et studie kombinerer testning med observationer i et casestudie (Dobud, 2017). Ligeledes kombinerer fem studier interviews med observationer, hvilket kan siges at øge validiteten, idet observationer og udtalelser kan virke gensidigt validerende. Forskeren kan observere adfærd, som senere kan valideres af den unge, men derudover kan metoden også anvendes som et redskab til at indfange selvmodsigelser, hvis den unge fx i interviewet giver udtryk for at være god til at samarbejde, men ikke udviser dette under aktiviteterne (Caulkins et al., 2006; Fernee et al., 2018; Russell, 2000; Russell & Phillips-Miller, 2002; Somervell & Lambie, 2009). Selvom, at der er tale om en generaliserbarheds-problematik, inden for kvalitative metoder (jf. afsnit 5.3), er det vores antagelse, at forskningen på området (det systematiske re-

view) bidrager til en øget validitet. Tidligere studiers fund, om AT, har vist sig at være overlappende, med beskrivelser og opfattelser om friluftsliv som socialpædagogisk metode, i et omfang, hvor det anses for plausibelt at tolke en kompleks helhedsforståelse. Dette gøres naturligvis med flere forhold in mente fx unikke unge, programmets forskelligheder osv., hvilket er blevet beskrevet tidligere i diskussionen.

5.5.2. Reliabilitet

Afhandlingens *reliabilitet*, også kaldet pålidelighed, vedrører troværdigheden og gennemsigtigheden af forskningens resultater og metoder. Reliabiliteten har inden for den kvalitative tilgang mindre fokus på at beskrive studiers reproducerbarhed, da dette i højere grad anses som et ideal i den positivistiske og naturvidenskabelige tilgang (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 318). Igennem opgaven er det forsøgt at være så gennemsigtige, og beskrivende, omkring vores informanter, samtale-konteksten og fremgangsmåder (teoretisk og metodisk), som muligt, så reliabiliteten i højere grad sikres. På denne måde kan andre læsere foretage en kvalificeret vurdering af forskningens metoder og resultater.

I alle former for kvalitative opgaver kan der argumenteres at være problematikker omkring reliabilitet. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver, at den samtalebaserede erkendelsesproces er intersubjektiv og social, idet interviewpersonen og forskeren anses som fælles skabere af viden (p. 39). Grundet en unik og kompleks (inter)subjektivitet kan det være sværere for andre forskere at producere den samme viden, hvilket mindsker reliabiliteten. Det er dog vores hypotese, at hvis den samme trykke situation skabes i andre interviewsituationer, vil samme resultater bedre kunne opnås. Analyseprocessen kan ligeledes kritiseres for at reducere reliabiliteten, idet denne er karakteriseret ved subjektivering, da informanternes udtalelser udvælges og tages ud af deres kontekst. En måde at forøge reliabiliteten på kunne være, hvis vi i større omfang havde inkluderet interviewspørgsmålene, så konteksten blev tydeligere for læseren. Dette er dog forsøgt ved at skrive os ind i konteksten de steder, hvor spørgsmålet ikke er medtaget, hvilket gør det muligt for læseren at være kritisk over for vores tolkning. Derudover er reliabiliteten søgt forøget ved at transskriptionerne og vores interviewguides er vedlagt som bilag (jf. bilag 2-4, 8-9). Idet afhandlingen

bevæger sig ud over de interviewedes selvforståelser, kan det siges at ligge inden for en *common-sense* forståelse, hvor forskellige læsere kan tildele det samme interview forskellige meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 276, 280). Et aspekt, som kan reducere reliabiliteten, hvis ikke vi søgte en perspektivistisk og/eller bevidst subjektiv forholdemåde og eksplicitering, da udtalelser enten belyses ud fra forskellige teorier eller pointeres at være et *potentielt* aspekt (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 228-229, 278). Udvælgelsen havde ydermere fokus på at udtrykke de interviewedes forskelligheder og udsagn, som tilføjer eller går imod viden om emnet. Sidst kunne en kritik lyde, at vi ikke uafhængigt af hinanden transskriberede interviews og kodede disse. Lydfilerne var dog kun få gange utydelige, og her blev det sagte i fællesskab vurderet. I transskriptionerne er de steder, hvor ingen af os tydeligt kunne høre, hvad der blev sagt, markeret.

5.5.3. Generaliserbarhed

Udover at have afhandlingens validitet og reliabilitet for øje, så kan der kritisk stilles spørgsmålstejn ved om afhandlingens resultater kan generaliseres. En almindelig kritik mod interviewforskningen går på, at der er for få informanter til, at det kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 332). Denne kritik kan siges at være gældende for nærværende afhandling, som kun tager udgangspunkt i tre interviews (to unge og en pædagog), hvilket søges kompenseret af et systematisk litteraturreview - omend disse også bærer præg af små samplestørrelser (jf. bilag 1). Som det blev beskrevet tidligere, kan generaliserbarheden videre anses problematisk, idet det er forskelligt, hvilke katalysatorer, der virker for den enkelte unge (jf. afsnit 5.3). Det er ydermere tydeligt, at de unge har lignende men også forskellige problemstillinger, selv inden for samme diagnostiske kategori, hvilket også ses i forskningen. Undersøgelsen af, relativt, homogene unge (fx diagnoser) er gjort for at afdække potentielle generaliteter, men problematiseres grundet den store interne diversitet.

Et modsvar til ovenstående kritikpunkter beskrives, i forlængelse af reliabilitet, ved at generalisering, ej heller anses som ideal i den fænomenologiske tilgang, da formålet primært omhandler at få indblik i det unikke individs livsverden. Det betyder dog ikke, at resultaterne er uden værdi i andre sammenhænge. Flyvbjerg (2006 if. Kvale & Brinkmann, 2015, p. 335) påpeger, at det er muligt ud fra casestudier, at opnå en

gyldig og vigtig viden, idet det kan medføre nye perspektiver inden for et givent område - eller anvendes som eksempler, der søges falsificeret (p.336). Her nævnes eksemplet med Aristoteles' tyngdelov, som kun var baseret på et enkelt praktisk eksperiment (p. 336). Dermed tager Flyvbjerg afstand fra den positivistiske metodologi, som anser det 'at finde lovmæssigheder' som målet (p. 332). Jensen (2014;2015) beskriver i relation til dette, at de enkelte katalysatorer ikke kan generaliseres, men at processen kan (p. 56). Dette er dog ikke ensbetydende med, at standardiserede programmer ikke kan anvendes, men der er behov for at kunne afvige, når dette findes nødvendigt.

6. Konklusion

Det er i nærværende afhandling blevet undersøgt, hvordan naturen kan anses som en alternativ og/eller supplerende ramme i behandlingen af udsatte unge. En gruppe, hvoraf flere opleves at have svært ved at indgå i traditionelle og intime behandlingsforløb hos fx en psykolog, men også i støttende samtaler med eksempelvis pædagoger. I dansk sammenhæng arbejdes der primært socialpædagogisk med disse unge, hvilket sker på opholdssteder og institutioner rundt omkring i landet. En mindre del af de danske opholdssteder reklamere med at have fokus på friluftsliv, hvilket måske hænger sammen med følelsen af manglende kompetencer og ressourcer. Problematikker, som vi med denne undersøgelse håber at mægle i jorden - i samarbejde med *motiverede* behandlere. Dette blev gjort ved at tage udgangspunkt i den amerikansk-inspirerede Adventure Therapy (AT), hvor uddannede klinikere og natureksperter tilpasser AT-forløb til unge med psykosociale udfordringer. En metode, der har vundet stor opbakning i forskningen, og som overvejende rapporterer om positive effekter inden for flere domæner blandt andet, depression, selvtillid, sociale evner m.fl. Den store overvægt af kvantitativ forskning gjorde, at vi søgte mod de kvalitative og fortolkende studier, således at der kunne graves dybere i forståelsen efter: *Hvordan opleves friluftsliv og Adventure Therapy at have indflydelse på udsatte unges udvikling, og hvad virker fremmende og hæmmende for denne proces?*

I besvarelsen af undersøgelsens problemformulering blev der arbejdet ud fra flere forskellige empiriske bidrag, hvilket bestod af; 1) to interviews med udsatte unge på et opholdssted, hvor der er fokus på friluftaktiviteter, 2) ustrukturerede observatio-

ner på en fælles klatretur, 3) et interview med pædagogen, Søren Rasmussen, der har arbejdet med udsatte unge og friluftsliv i mere end 30 år samt 4) et systematisk litteraturreview med forskning i AT, repræsenteret i lande som Norge, Australien og USA.

Syntesen af den indsamlede empiri resulterede i fem interaktive temaer, som de udsatte unge gav udtryk for at have indflydelse på deres udvikling; 1) *motivation*, 2) *udfordrende aktiviteter* og *succesoplevelser*, 3) *naturen som kontekst*, 4) *det sociale og relationelle* og 5) *refleksion*.

I analysen af de foretagne interviews blev det tydeligt, at de unges oplevelse af motivation var afgørende for, om de havde lyst til at deltage og engagere sig i den pågældende aktivitet. Motivation blev her fundet at afhænge af flere forhold, herunder oplevelsen af autonomi, kompetence og relaterethed, hvor flere af de modererende forhold ligeledes er repræsenteret under andre temaer. Det autonomi-støttende miljø før og under aktiviteter blev af Mads beskrevet som fundamentalt for at have lysten til at deltage, hvor Christoffer ligeledes under aktiviteter værdsatte selvbestemmelse, men forinden havde brug for, at pædagogen pressede på og anvendte en tvungen retorik. De to drenge var begge enige i, at følelsen af at kunne lære noget nyt og at føle sig kompetent inden for en aktivitet havde positiv indvirkning på deres motivation - et element, som overlapper med temaet omhandlende udfordrende aktiviteter. I forhold til den sociale invitation, var det forskelligt, hvad der motiverede de unge. Christoffer følte sig mere motiveret for at deltage, hvis andre unge også deltog, hvor Mads helst ville tilbringe tid på tomandshånd med en pædagog. Det *udfordrende element*, gav de udsatte unge videre udtryk for var med til at skabe en forandring, hvilket blandt andet blev belyst ud fra Banduras (1997) begreb om self-efficacy og Lave & Wengers (2003) teori om deltagelse og mesterlære. I forbindelse med de udfordrende aktiviteter blev den fysiske aktivitet, og støtten fra andre, via modeling og mesterlære, set som fremmende for udvikling og engagement (Bandura, 1997; Lave & Wenger, 2003).

Derudover blev, det at komme ud i, *naturen* nævnt som understøttende og udviklende, idet den anderledes og rolige kontekst, men også de vilde aktiviteter, kunne skabe ro og refleksion i den unge, hvilket potentielt kunne medføre nye tankemønstre. Iføl-

ge Goffman (1959) skabte den nye setting også muligheden for, at de unge og pædagogerne kunne indtage en nye roller, hvilket skabte grobund for øget selvtillid, relationsdannelse og sociale evner. Dette ledte i høj grad over til det fjerde element, som de unge fandt vigtigt; *det sociale og relationelle*. Det, at de unge befandt sig i en anden kontekst, hvor pædagogen og den unge deltog på samme vilkår, havde indvirkning på, at behandleren blev opfattet mere menneskelig, hvilket, af de unge, blev set som afgørende og befordrende for relationsdannelsen. Når pædagogen blev opfattet som autentisk og som en ven, skabte dette, ved nogen, en større lyst til at åbne op og engagere sig i en mere mental udviklingsproces. Det sociale omhandler også gruppen som helhed, hvilket i sammenhæng med konteksten og de udfordrende aktiviteter skabte følelsen af at være en del af et fællesskab. Et fællesskab, som havde en støttende karakter under udfordringer, og en opdragende virkning under de fælles projekter. Det sociale fremgik som det største tema og blev fundet at have virkning på flere områder. Det sidste tema, *refleksion*, blev løbende beskrevet gennem afhandlingen som værende positivt for de unges forandring. Selvom, at refleksion også blev nævnt i dansk sammenhæng, så var dette tema særligt fremtrædende i den amerikansk-inspirerede AT, antageligt grundet den strukturerede brug af refleksion som et konkret værktøj fx igennem solo-ture, analoge metaforer og terapi - hvoraf solo ofte blev nævnt at skabe åbenbaringer med hensyn til at ændre adfærd og syn på fremtiden. I afhandlingens diskussion blev der taget et mere kritisk perspektiv på friluftsliv og Adventure Therapy. Den første kritik indebar, hvorvidt den danske socialpædagogiske tilgang kunne sammenlignes med den amerikanske AT, hvilket blev efterfulgt af en generel kritik af anvendelsen af friluftsliv med fokus på betydningen af naturen, de forskellige behandlingsformater og 'de unikke unge' som modererende for deltagelsen og udfaldet af et forløb. Jensens (2015) katalysator-teori blev her præsenteret som et praktisk værktøj, der blev argumenteret for at skulle anvendes i sammenhæng med de fundne aspekter, således at sandsynligheden for at den unge profiterer af behandlingen øges. Derefter blev det diskuteret, om AT og friluftsliv skaber transfer, og en vedvarende udvikling i den unge, eller dette er tidsbegrænset og modereret af konteksten. Sidst blev undersøgelsens metodemæssige kvalitet diskuteret med hensyn til validitet, reliabilitet og generaliserbarhed.

Afhandlingen har søgt at belyse, hvilke elementer, de unge finder positive ved fritidslivet, og derfor virker det essentielt at slutte af med to afrundende udtalelser fra Christoffer og Mads:

MA: Aktivitet er *meget* vigtigt, og det er *allermest* vigtigt at komme udenfor (bilag 3, l. 669-670).

CH: Det er i hvert fald, det værd. Hvis man føler, man ikke vil ud, så er det det værd at presse sig selv og komme ud, og at man rent faktisk gør det. Det kan godt være, man bliver virkelig overrasket. Det er i hvert fald en ting, som jeg har lagt mærke til. Det kan godt være, man synes, at det er noget af det mest nederen, man kan. Men når man først går i gang med det, så bliver man virkelig... overbevist (bilag 4, l. 782-789)

7. Referenceliste

- Andkjær, S., Bentsen, P. & Ejbye-Ernst, N. (2012). Dansk friluftsliv i et internationalt perspektiv. In M. Johansen (Ed.), *Perspektiver på dansk friluftsliv*. (pp. 107-111). Dansk friluftsliv - forum for natur- og friluftsliv.
- Bandoroff, S. & Newes, S. (2004). *Coming of Age - The Evolving Field of Adventure Therapy*. USA: Association for Experiential Education (pp. 1-30).
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press (pp. 2-41).
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company (pp. 1-10, 19-24 & 79-113).
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), (pp. 164-180).
- Berg-Sørensen, A. (2012). Hermeneutik og fænomenologi. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 215-244). København: Hans Reitzels Forlag
- Berk, L. E. (2014). *Child development* (9th. Ed). Pearson. (pp. 602).
- Blakemore, S. J. & Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology, 65*, (pp. 187-207)
- Bowen, D. J. & Neill, J. T. (2013). A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. *The Open Psychology Journal, 6*(1), (pp. 28-53).
- Bowen, D. J. & Neill, J. T. (2016). Effects of the PCYC Catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills, mental health, and delinquent behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(1), (pp. 34-55).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), (pp. 77-101).

- Brinkmann, S. (2012). Forståelse og Fortolkning. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 67-96). København: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. ed, pp. 463-479). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. ed, pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*. Oxford: Pergamon Press. (pp. 1643-1647).
- Caulkins, M. C., White, D. D. & Russel, K. C. (2006). The Role of Physical Exercise in Wilderness Therapy for Troubled Adolescent Women. *Journal of Experiential Education*, 29(1), (pp. 18-37).
- Cohen, C. & Zeitz, L. (2016). The Family Throughout the Therapeutic Wilderness Process: Our Stories. *Contemporary Family Therapy*, 38(1), (pp. 119-127).
- Colin. F. (2012). Socialkonstruktivisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 335-374). København: Hans Reitzels Forlag
- Combs, K., Hoag, M., Javorski, S. & Roberts, S. (2016). Adolescent Self-Assessment of an Outdoor Behavioral Health Program: Longitudinal Outcomes and Trajectories of Changes. *Journal of Child and Family Studies*, 25(22), (pp. 3322-3330).
- Conlon, C. M., Wilson, C. E., Gaffney, P. & Stoker, M. (2018). Wilderness Therapy Intervention with Adolescents: Exploring the Process of Change. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), (pp. 353-366).
- Cook, E. C. (2008). Residential Wilderness Programs: The Role of Social Support in Influencing Self-Evaluations of Male Adolescents. *Adolescence*, 43(172), (pp. 751-774).

- Danmarks statistik (2017). *Antallet af udsatte børn og unge er steget*. Lokaliseret d. 29.05.2019 på:
https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=31426&fbclid=IwAR0nq02p6Y01F3zZFvbR86kh-gpEkndoL2cDCM0cHbxGMLrgndc11QGQs_w
- Davies-Berman, J. & Berman, D. (2012). Reflections on a Trip: Two Decades Later. *Journal of Experiential Education*, 35(2), (pp. 326-340).
- Depledge, M. H., Stone, R. J. & Bird, W. J. (2011). Can natural and virtual environment be used to promote improved human health and wellbeing? *Environmental Science & Technology*, 45(11), (pp. 4660-4665).
- Dobud, W. (2017). Towards an Evidence-Informed Adventure Therapy: Implementing Feedback-Informed Treatment in the Field. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 14(3), (pp. 172-182).
- Fernee, C. R., Gabrielsen, L. E., Andersen, A. J. W. & Mesel, T. (2017). Unpacking the Black Box of Wilderness Therapy: A Realist Synthesis. *Qualitative Health Research*, 27(1), (pp. 114-129).
- Fernee, C. R., Mesel, T. Andersen, A. J. W. & Gabrielsen, L. E. (2018). Therapy the Natural Way: the Wilderness Therapy Treatment Process in Adolescent Mental Health Care in Norway. *Qualitative health research*, 00(0), (pp. 1-20).
- Gass, M. A., Gillis, H. L. L. & Russell, K. C. (2012). *Adventure Therapy: Theory, Research, and Practice*. New York: Routledge (pp. 1-136, 155-180, 281-313).
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books (pp. 9-10, 13-140, 203-247).
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places*. New York: The Free Press (pp. 33-38, 83-90).
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48 (1). (pp. 1-17).
- Harste, G. & Mortensen, N. (2013). Sociale samhandlingsteorier. In Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (2013). *Klassisk og moderne samfundsteori*. (5. ed, pp. 217-249). Hans Reitzels Forlag.

- Hiroto, D. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102(2), (pp. 187-193).
- Howitt, D. (2013). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology* (2. ed). United Kingdom: Pearson (pp. 175-200).
- Jacobsen, M. H. (2009) *The Contemporary Goffman*. London/New York, Routledge (p. 334).
- James, T. (1980). Can the mountains speak for themselves? Colorado *Outward Bound School*. Hentet fra: <http://wilderdom.com/facilitation/Mountains.html>. Essay. (pp. 1-6).
- Jensen, M. (2011). Socialpædagogisk behandlingsarbejde. *Tidsskrift for socialpædagogik*, 27 (pp. 3-10).
- Jensen, M. (2012). De anderledes unge. *Psykolog nyt*, 13, (pp. 8-12).
- Jensen, M. (2014). Et inkluderende evidensbegreb. *Social kritik*, 140, (pp. 71-79).
- Jensen, M. (2015). Catalytic Models Developed Through Social Work. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(1), (pp. 56-72).
- Jensen, M., Platz, B. & Rasmussen, S. N. (2015). Friluftsliv som pædagogisk metode - studie af friluftsliv anvendt i pædagogisk arbejde med socialt udsatte unge i alderen 12-21 år. *Friluftsrådet* (pp. 3-21).
- Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet. Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag (pp. 132-137).
- Koch, I. (2013). Når psykologfaglighed sættes på prøve. In. B. Lihme (Ed.), *Socialt arbejde med udsatte unge* (1. ed., pp. 156-189). København: Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Interview. Introduktion til et håndværk* (3. ed.). København: Hans Reitzels forlag (pp. 19-26, 38-41, 48-57, 105-126, 149-196, 222-247, 267-285, 313-337).
- Kviesgaard, T. M., & Sørensen, M. L. (2017). *De unges digitale kommunikation - glæder og udfordringer*. Aalborg: Psykologiuddannelsen, Aalborg Universitet. Bachelorprojekt.

- Kviesgaard, T. M., & Sørensen, M. L. (2018). *Børns skærmtid og sociale evner - potentialer og udfordringer*. Aalborg: Psykologiuddannelsen, Aalborg Universitet. 9. semesterprojekt.
- Kyriakopoulos, A. (2010). Adventure based counseling, individual counselling and object relations: a critical evaluation of a qualitative study. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 12(4), (pp. 311-322).
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Harlow: Pearson Education (pp. 107-128).
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Naake, B. (Transl.). København: Hans Reitzel Forlag (pp. 7-129).
- Liu, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), (pp. 93-103).
- Luborsky, L., Rosenthal, R., Diguier, L., Andrusyna, T. P., Berman, J. S., Levitt, J. T., Seligman, D. A. & Krause, E. D. (2002). The Dodo Bird Verdict is Alive and Well - Mostly. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), (pp. 2-12).
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6 (7) (pp. 1-6)
- Nabavi, R. T. (2012). *Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory*. Theory of Developmental Psychology. (pp. 1-24)
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2018). *Pædagogisk psykologi - en grundbog* (2. ed.). Samfundslitteratur. (pp. 96-159)
- Norton, C. L. (2010a). Exploring the process of a wilderness experience: Key components in the treatment of adolescent depression and psychosocial development. *Journal of therapeutic school and programs*, 4(1), (pp. 24-46).
- Norton, C. L. (2010b). Into the Wilderness – A Case Study: The Psychodynamics of Adolescent Depression and the Need for a Holistic Intervention. *Clinical Social Work*, 38(2), (pp. 226-235).
- Passmore, H. A. & Holder, M. D. (2017). Noticing nature: Individual and social benefits of a two-week intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 12(6), (pp. 537-546).

- Rosenzweig, S. (1936). Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(3), (pp. 412-415).
- Russell, K. C. (2000). Exploring How the Wilderness Therapy Process Relates to Outcomes. *Journal of Experiential Education*, 23(3), (pp. 170-176).
- Russell, K. (2003). An Assessment of Outcomes in Outdoor Behavioral Healthcare Treatment. *Child and Youth Care Forum*, 32(6), (pp. 355-381).
- Russell, K. C. (2008). Adolescent Substance-use Treatment: Service Delivery, Research on Effectiveness, and Emerging Treatment Alternatives. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 2(2-4), (pp. 68-96).
- Russell, K. C. & Phillips-Miller, D. (2002). Perspectives on the Wilderness Therapy Process and Its Relation to Outcome. *Child and Youth Care Forum*, 31(6), (pp. 415-437).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), (pp. 68-78).
- Santrock, J. W. (2008). *Adolescence* (12. ed.). New York: McGraw Hill (pp. 327-330).
- Shirk, S. R. & Karver, M. (2003). Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), (pp. 452-464).
- Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt videnskabsteori - reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver* (1. ed). Frederiksberg: Samfundslitteratur (pp. 11-46, 109-132).
- Somervell, J. & Lambie, I. (2009). Wilderness Therapy within an Adolescent Sexual Offender Treatment Programme: A Qualitative Study. *Journal of Sexual Aggression*, 15(2), (pp. 161-177).
- Sundhedsstyrelsen (2017). *Prævalens, incidens og aktivitet i sundhedsvæsenet for børn og unge med angst, depression, ADHD og spiseforstyrrelse*. København: Sundhedsstyrelsen. Lokaliseret d. 29.05.2019 på https://sundhedsdatastyrelsen.dk/da/nyheder/2018/psykiske-lidelser-boern_unge_06012018
- Taniguchi, S., Widmer, M., Duerden, M. & Draper, C. (2009). The Attributes of Effective Field Staff in Wilderness Programs: Changing Youths' Perspec-

- tives of Being “Cool”. *Therapeutic Recreation Journal*, 43(1), (pp. 11-26).
- Tennant, M. (1999). Is learning transferable? In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding learning at work* (pp. 165–179). USA: Routledge.
- Tucker, A. R., Javorski, S., Tracy, J. & Beale, B. (2013). The Use of Adventure Therapy in Community-Based Mental Health: Decreases in Problem Severity among Youth Clients. *Child & Youth Care Forum*, 42(2), (pp. 155-179).
- Vengsgaard, K. (2012). Kritisk rationalisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 139-173). København: Hans Reitzels Forlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press (pp. 19-31, 79-92).
- Walsh, V., & Gollins, G. (1976). *An exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO: Outward Bound Publications. (pp. 1-15).
- Wampold, B. E., Mondin, G. W., Moody, M., Stich, F., Benson, K., Ahn, H. N. & Eisenberg, N. (1997). A Meta-Analysis of Outcome Studies Comparing Bona Fide Psychotherapies: Empirically, “All Must Have Prizes”. *Psychological Bulletin*, 122(3), (pp. 203-215).
- Yalom, I. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books. (chapter 1 & 2).
- Zittoun, T. (2014). Trusting for Learning. In. Linell, P. & Marková, L. (eds.). *Dialogical approaches to trust in communication* (pp. 125-151). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

I alt ca. 2029 s.

Supplerende litteratur:

- Chapman, C., Deane, K., Harré, N., Courtney, M. & More, J. (2017). Engagement and Mentor Support as Drivers of Social Development in the Project K

Youth Development Program. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), (pp. 644-655).

Mariager, T. J. (2015). Friluftsliv som fremmende for udsatte unges udvikling. Aalborg: Psykologiuddannelsen, Aalborg Universitet. Kandidatspeciale.

Marx, J. (1988). An Outdoor Adventure Counseling Program for Adolescents. *Social Work*, 33(6), (pp. 517-520).