

Bondegården - en arena for læring?

En kvalitativ studie av synspunkter fra gardbrukere og lærere relatert til Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena

KRISTIN SONESEN

VEILEDER

Bobo Kovac

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Prosessen med masteroppgaven har til tider vært svært krevende, og veien fra idémyldring til ferdig produkt har vært en lang vei å gå. Det å kombinere masteroppgave med 100% jobb ved siden av har til tider vært en vanskelig kabal, men utrolig deilig å endelig være i mål. Jeg har tilegnet meg masse kunnskap og erfaringer på veien som jeg ikke vil vært foruten og jeg ser frem til å ta fatt på arbeidslivet med fornyet innsikt og erfaring.

Først av alt vil jeg takke mine flotte informanter som stilte opp på intervju og åpnet dørene til sitt gårdsbruk og brukte sin fritid på å øse ut av sine erfaringer og opplevelser. Det setter jeg veldig stor pris på. Jeg vil også takke lærerne som stilte opp på intervju etter endt arbeidstid og gav meg innsikt i deres erfaringer med Inn på tunet.

Det er også flere personer som fortjener en stor takk som har gitt inspirasjon, oppmuntrende ord, kritisk blick og konstruktiv kritikk. Først vil jeg takke min veileder Bobo Kovac som har gitt gode og faglige innspill gjennom hele prosessen. Mine studievenninner Karoline Suvatne Arnsesen og Iselin Bay Mjaaland for samtaler og lunsjer. Jeg vil også takke forloveden Arild, og ikke minst mamma som har tatt meg med på joggeturer når jeg trengte å lufte hodet. Videre fortjener venner og familie som har vist stor forståelse i prioriteringer i disse månedene samt gjennomlesing av oppgaven en stor takk. Jeg ser nå frem til å bruke mye av tiden med de fremover.

Øvrebø, mai 2020

Kristin Sonesen

Sammendrag

I skoleåret 2019-20 får 1826 elever spesialundervisning én til flere dager i uken på en alternativ opplæringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan være på leirskole, en bedrift eller en bondegård. Inn på Tunet er et tilbud for ulike brukergrupper som finner sted på et gårdsbruk. Målet med studien er å få innsikt i hvordan skolene opplever Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena, samt hvilke erfaringer og tanker gårdbrukerne har omkring gårdens ressurser og muligheter. Ved bruk av en kvalitativ tilnærming gjennomførte jeg fire semistrukturerte gruppeintervjuer hvor fikk jeg et utgangspunkt for informantenes synspunkter og oppfatninger omkring temaet. Informantene bestod av fire gårdbrukere som tilbyr Inn på Tunet for skolelever, og to lærere som har elever som er én til to dager i uken på bondegården.

Gjennom seks semistrukturerte intervjuer fikk jeg et utgangspunkt for informantenes synspunkter omkring temaet. Dette resulterte i tre hovedkategorier. Den første kategorien omhandler gårdbrukernes tanker og erfaringer omkring bondegården som en arena for livsmestring. Den andre kategorien tar utgangspunkt i lærernes synspunkter i hvordan Inn på Tunet fungerer som en alternativ opplæringsarena. Den tredje kategorien omhandler både gårdbrukere- og lærernes tanker omkring betydningen av et godt samarbeid.

Resultatet fra funnene viser at gårdbrukerne gjennom praktiske arbeidsmåter tilrettelegger for at elevene skal kunne kjenne på mestring og trivsel og at gode relasjoner danner et godt grunnlag for opplevelsen av mestring. Videre viser funnene at lærerne er positive og ser betydningen av å benytte seg av en slik arena, men de uttrykker samtidig et ønske om at skolen kunne tilrettelagt bedre slik at elevene kunne vært på sin hjemskole. Funnene viser også at gårdbrukerne og lærerne har ulike erfaringer omkring samarbeidet og at dette kan ha en betydning for kvalitetssikringen av tilbudet.

Dette er en av få studier som setter lys på perspektivet mellom to aktører, og resultatet indikerer at mer forskning er nødvendig. Studier som omhandler elevens opplevelse av tilbudet vil være et godt supplement for å belyse flere aspekter.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1.0 Innledning	4
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Oppbygging.....	8
2.0 Teorigrunnlaget	10
2.1 Hva er spesialundervisning?	10
2.1.1 Spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena.....	10
2.2 Gården som en mestringsarena.....	12
2.3 Gården som en opplæringsarena.....	15
3.0 Metode	18
3.1 Forskerens rolle og forforståelse.....	18
3.2 Gjennomføring av datainnsamling.....	19
3.2.1 Intervjuguide.....	19
3.2.2 Informantkriterier.....	20
3.2.3 Informantene.....	21
3.2.4 Gjennomføring av intervju	22
3.3 Bearbeiding av de empiriske funnene.....	23
3.3.1 Transkribering	23
3.4 Validitet og Reliabilitet.....	24
3.5 Etiske hensyn.....	25
3.6 Analyse av data.....	26
4.0 Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena. Presentasjon og drøfting av resultater	29
4.1 Bondegården - en arena for mestring.....	29
4.1.1 Mestring og trivsel.....	29
4.1.2 Betydningen av gode relasjoner	35
4.2 Bondegården - en arena for læring.....	38
4.2.1 Lærernes holdninger til Inn på Tunet.....	38
4.2.2 Inn på Tunet som en pedagogisk arena.....	41
4.3 Betydningen av et godt samarbeid.....	44
5.0 Konklusjon	48
6.0 Litteratur	51
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	58
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til gårdbruker	59
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og forespørsel til lærer	61
Vedlegg 4: Intervjuguide gårdbruker	63
Vedlegg 5: Intervjuguide lærer	64

1.0 Innledning

Grunnideologien i den norske skole har i lang tid bygget på fellesskolens prinsipper om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Prinsippet om tilpasset opplæring omhandler både ordinær opplæring og spesialundervisning.

Spesialundervisning skal sørge for elevenes muligheter til å nå realistiske mål dersom det ikke lar seg gjøre innenfor ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). 7,7 prosent av elevene i den norske grunnskolen fikk høsten 2019 spesialundervisning. Dette utgjør 49 000 elever, hvor 68 prosent er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Forskning viser også at omfanget av spesialundervisning øker gjennom opplæringstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). 3,6 prosent av elevene på 1. trinn får spesialundervisning, mens andelen er 10,4 prosent på 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen (2017) henviser til at denne økningen skyldes manglende kompetanse i skolen hvor elevene ikke får tilfredsstillende læringsutbytte i den ordinære undervisningen. De påpeker videre at de faglige kravene øker utover skoleløpet og at elevenes behov blir synligere med tiden. De fleste av elevene som mottar spesialundervisning blir organisert i smågrupper på 2-5 elever (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig viser en økning på 10 prosent i antall elever som tas ut av klassen, hvor stadig flere elever blir utplassert på en alternativ opplæringsarena mer enn én dag i uken (Holtermann & Jelstad, 2019). I skoleåret 2007-2008 var det 831 registrerte elever som én til flere dager i uken var utplassert ved en alternativ opplæringsarena. Skoleåret 2019-20 viser en økning hvor 1826 elever får spesialundervisning én til flere dager i uken på en alternativ opplæringsarena, hvor 1505 er gutter og 321 jenter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Forskning viser at målgruppen for denne type tiltak er elever på barne- og ungdomsskolen som viser en utfordrende atferd i skolen i form av utagering, lav motivasjon, fagvansker og generell mistriivsel (Jansen, Nergaard & Grini, 2011). Ved å bruke alternative opplæringsarenaer kan skolen gi elevene livnære og praktiske erfaringer som fremmer innsikt og motivasjon. Samfunnet og lokalmiljøets engasjement kan også bidra positivt til skolen og elevens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Eksempler på alternative opplæringsarenaer kan være bedrifter, bondegårder eller leirskoler (Utdanningsdirektoratet, 2018a). En alternativ opplæringsarena blir karakterisert ved at en eller flere elever mottar opplæringen på et annet sted enn skolens område (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det

rettslige grunnlaget for bruken av alternative opplæringsarenaer er spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. (Opplæringslova, 1998c), hvor elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har rett til spesialundervisning. Dersom det fremkommer av enkeltvedtaket at bruk av alternativ opplæringsarena er påkrevet for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, blir det åpnet opp for under gitte vilkår. Det skal være hensynet til eleven som avgjør bruken av en alternativ opplæringsarena og ikke skolen eller kommunen. Opplæringstilbudet som gis på den alternative opplæringsarena skal samsvare med kravene til offentlig grunnskoleopplæring i opplæringsloven, i henhold til paragraf 2-3 (Opplæringslova, 1998c). Etter at enkeltvedtaket er fattet, skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan for eleven som viser mål for opplæringen, innholdet i opplæring og hvordan opplæringen skal drives (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Internasjonale studier viser til hvilket utbytte man får gjennom bruk av alternative opplæringsarenaer. Forskning utført av Edagar-Smith og Palmer (2015) sammenlignet læringsmiljøet i den offentlige skolen kontra læringsmiljøet ved den alternative opplæringsarenaen. Resultatet viser at elevene opplevde et bedre læringsklima ved den alternative opplæringsarenaen og peker på faktorer som inkludering, mindre klasser, en til en lærere-elev interaksjon, utvikling av relasjoner og meningsfulle oppgaver. Dette resultatet støttes også opp av studier gjort av Saunders og Saunders (2002) og Rayle (1998) hvor elevene opplevde en økning i forståelse av læreren ved den alternative opplæringsarenaen. Dette kom til uttrykk faglig, men også personlig hvor elevene uttrykte at de ble sett på en annen måte enn i den offentlige skolen. Elevene uttrykte videre at de utviklet en bedre relasjon både til lærer og medelever, de har fått en høyere motivasjon og oppnådde av den grunn en økning i karakterer. Lignende studier utført av Cox, Davidson og Bynum (1995) og Wilson og Lipsey (2005) viser til at bruk av alternative opplæringsarenaer kan ha en positiv effekt på atferd og skape god trivsel. Denne utviklingen skyldes en økning i selvtillit, en positiv holdning til skolen og forbedret akademiske ferdigheter ved den alternative opplæringsarenaen. Samtidig fremhever studiene at en homogen elevgruppe med utagerende atferd kan gjøre det vanskelig å oppnå positive resultater som kan føre til en negativ utvikling i form av læring.

En av arenaene som brukes i forbindelse med alternative opplæringsarenaer er bondegården. Gjennom konseptet Inn på Tunet tilbyr man tjenester rettet mot arbeid og arbeidstrening, helse - og omsorg, og et pedagogisk tilbud rettet mot skoleelever (Inn på tunet, 2014). I dag

finnes det rundt 400 gårder som er Inn på Tunet sertifiserte gjennom en kvalitetssikring som utføres av stiftelsen "Matmark" som blant annet ser på personlig egnethet for å kunne tilby tilrettelagt velferdstjenester på gården (Regjeringen, 2019). Denne kvalitetssikringen tar også for seg HMS-opplæringen samt et Inn På Tunet-kurs. I tillegg skal taushetsplikten ivaretas samt forbud mot fotografering (Matmerk, 2017). Det er et mål at aktivitetene og arbeidet som rettes mot skoleelevene skal være knyttet til faglige- og sosiale læringsmål. Tilbudet skal være innenfor læreplanen og i tråd med kompetansemål i læreplanen for fag. Samtidig er det ikke krav om at gårdbruker skal inneha pedagogisk utdanning for å drive tilbudet. Dermed blir det avgjørende med et tett samarbeid mellom gårdbruker og skole for å sikre elevenes læringsutbytte. Organiseringen av tilbudet foregår på ulike måter. Noen skoler velger å benytte seg av tilbudet fra Inn på Tunet jevnlig gjennom hele skoleåret, mens andre velger for en kortere periode. (Matmerk, 2015). I 2/3 av tilfellene er det gårdskvinnen som står bak organiseringen av tilbudet, men ofte i samarbeid av ektefellen. Det er ikke noe krav til høyere utdanningsnivå, men bøndene som står bak tilbudet har høyere utdanning enn resten av befolkningen. De har allsidig yrkeserfaring hvor hver fjerde tilbyder har erfaring fra undervisning, hver femte har erfaring fra helse- og sosialsektoren, og like mange fra håndverkerbransjen (Meistad & Nyland, 2005).

Nasjonale studier viser at bruken av gården som alternativ opplæringsarena øker i omfang etter oppstart av Inn på Tunet. Resultatene viser at elevene opplevde en økning i mestringsopplevelser og fikk et godt utbytte både faglig og sosialt (Berget & Braastad, 2008; Knutsen & Milford, 2015). Dette støttes også opp av Andreassen og Grimsæth (2007) som i sin forskning evaluerte effekten av opplæringen på gårdsbruk for elever på grunnskolen, hvor fokuset var rettet mot hvordan opplæringen ble forankret organisatorisk og pedagogisk. Funnene viste at både gårdbruker og lærer mente at elevene hadde et faglig og sosialt utbytte og at læringseffektene på gården bidro til en helhetlig opplæring. Bruken av gården som en av skolens opplæringsarena har også hatt en økning internasjonalt, særlig i Sverige og Italia (Hassink & Dijk, 2006). Internasjonalt brukes begreper som "Animal-assisted therapy", "farms for school" eller "Green care". Antallet "Green care" gårder varierer en del fra land til land hvor Norge ligger på toppen etterfulgt av Nederland, Italia og Østerrike. I de fleste land er det en sterk økning av "Green care" gårder, og særlig i urbane områder. Tilbudet er også økende innen helse, rehabilitering og oppvekst. (Hassink & Dijk, 2006). Forskning fra de nordiske landene (Berget, Lidfors, Pálsdóttir, Soine & Thodberg, 2012) viser at bruken av "Green care" skoler i Danmark er økende. Innenfor det pedagogiske tilbudet er hagearbeid og

pleie av dyr en del av deres undervisningsmetoder. Målgruppen er elever med spesielle behov, men også unge mennesker med lærevansker. I land som Finland og Island er ordet "Green care" først og fremst koblet til helse og omsorg.

Opplevelse av mestring står sentralt for mange gårder som tilbyr Inn på Tunet (Regjeringen, 2007). For å oppnå dette er det avgjørende å frigjøre potensialet som finnes i den enkelte, og for enkelte elever vil det være nødvendig å tilrettelegge for ekspressive aktiviteter. På gården vil aktiviteter knyttet til å bruke kroppen, ulike gårdsmaskiner, vekster og dyr i naturen gi unike muligheter for dette. Samtidig vil egen innsats ha stor betydning for opplevelse av mestring (Andreassen & Grimsæth, 2007). Temaene folkehelse og livsmestring skal som et tverrfaglig fag gi elever kompetanse på hvordan man skal kunne påvirke faktorer som er avgjørende for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å kombinerer ulike typer praktiske arbeidsoppgaver, nære relasjoner både med dyr og mennesker kan det gi økt mestringsopplevelse og trivsel (Andreassen & Grimsæth, 2007). Innholdet i det pedagogiske opplegget ved en gård skal være innenfor rammene til læreplanen og kobles til kompetansemålene i læreplan for fag. For å kunne sikre dette er det avgjørende med et godt samarbeid mellom gårdbruker og skolen hvor fokuset ligger på elevens læringsutbytte (Matmerk, 2015). Gården skal legge til rette for at elevene får både praktiske og autentiske aktiviteter som bidrar til å konkretisere lærestoffet for elevene. Denne typen aktivitet bidrar til at elevene tar i bruk mange sanser og imøtekommer andre læringsstiler enn skolens tradisjonelle (Nergård & Verstad, 2004).

Det finnes en god del forskning på feltet som viser til positive effekter ved bruk av Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena og da særlig internasjonal forskning. På den andre siden er det lite nasjonal forskning som fremhever både gårdbruker og lærernes syn på Inn på Tunet. Med bakgrunn i dette er det interessant å belyse hvilke tanker, erfaringer og opplevelser disse to gruppene har med Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena. Studien fremhever hvilke opplevelser norske gårdbrukerne har om Inn på Tunet som en mestringsarena og hvordan det kan overføres til skolen. Videre vil funnene i studien indikere hvilke tanker lærerne har om Inn på Tunet som en pedagogiskarena, samt hvordan samarbeidet mellom de to aktørene fungerer.

1.1 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer lærer og gårdbrukere har ved å bruke gården som en alternativ opplæringsarena. Jeg ønsker å se på hvilke muligheter gården gir for enkelte elever og hvordan et slikt opplegg fungerer i praksis. Ut fra dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling

På hvilken måte fungerer Inn På Tunet som en alternativ opplæringsarena?

Problemstillingen dekker oppgaven som helhet, men for å kunne svare på problemstillingen er det nødvendig å konkretisere den i tre følgende forskningsspørsmål som vil bli besvart i løpet av oppgaven.

1. Gårdbrukernes erfaringer og tanker omkring trivsel og mestring, samt betydningen av gode relasjoner
2. Lærernes holdninger til Inn på Tunet og Inn på Tunet som en pedagogiskarena
3. Betydningen av et godt samarbeid

Studien er basert på kvalitative intervjuer av lærere som har elever som benytter seg av dette tilbudet og gårdbrukere som tilbydere av tilbudet. Det ble gjennomført seks intervjuer, hvor utvalget bestod av to lærere og fire gårdbrukere. Intervjuene ble gjennomført våren 2020.

1.2 Oppbygging

Oppgavens oppbygging vil bli delt inn i fem kapitler:

Kapittel 1. Innledning: Denne delen av oppgaven inneholder relevant teori og forskning som danner bakgrunnen for valg av oppgaven. Den tar først for seg teori om alternativ opplæringsarena før den spisser seg inn mot Inn på Tunet. Videre i denne delen presenteres oppgavens problemstilling med utgangspunkt i tre underkategorier: "Gårdbrukernes erfaringer og tanker omkring trivsel og mestring", "Lærernes holdninger til Inn på Tunet" og "Betydningen av et godt samarbeid". I siste del presenteres oppgavens oppbygging.

Kapittel 2. Teorigrunnlaget: Omhandler relevant teori for studien som har som formål å danne grunnlaget for presentasjon og drøfting av resultater. Her gjøres det rede for ulike begreper,

teori og forskning tilknyttet oppgavens forskerspørsmål. Del én av teorien tar utgangspunkt i spesialundervisning og hva som danner bakgrunn for spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena. Del to presenterer teori og forskning tilknyttet smestring og hvordan dette kan brukes mot Inn på Tunet. Del tre av teorien baserer seg på hvordan Inn på Tunet fungerer som en opplæringsarena og hvilke muligheter som danner grunnlaget for det pedagogiske arbeidet på gården.

Kapittel 3. Forskningsmetode: Presenterer de metodiske valgene som er gjort i studien for å gi svar på problemstilling. Her presenteres metodevalg, gjennomføring av datainnsamling, bearbeiding av de empiriske funnene, validitet og reliabilitet og etiske hensyn og analyse av data,

Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn: Presentasjon av funnene danner grunnlaget for den videre drøftingen. Drøftingen skjer i lys av den teoretiske bakgrunnen. I drøftingen presenteres tre hovedkategorier. I første kategori belyses Inn på Tunet som en mestringsarena. Tilhørende underkategorier tar for seg mestring og trivsel samt betydningen av relasjoner. Andre kategori tar for seg Inn på Tunet som en læringsarena hvor holdninger til lærerne blir presentert samt hvordan Inn på Tunet fungerer som en pedagogisk arena. Den siste kategorien omhandler samarbeidet mellom de ulike aktørene som inngår i tilbudet.

Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon: Inneholder oppsummering av funnene samt en konklusjon basert på de tre hovedkategorien. Deretter blir studiens begrensninger presentert før videre implikasjoner.

Kapittel 6: Litteratur. Inneholder studiens litteratur som er blitt brukt.

2.0 Teorigrunnlaget

2.1 Hva er spesialundervisning?

Ifølge opplæringsloven §5-1. har elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, en juridisk rett til at undervisningen skal bli særskilt tilrettelagt (Opplæringslova, 1998a). Disse elevene har ulike forutsetninger tilknyttet utvikling og læring som gjør at de har et behov som krever tilførsel av ekstra ressurser, både pedagogisk, materielt og personellmessig. For at eleven skal motta spesialundervisning er det i første omgang nødvendig med en skjønnsmessig vurdering som blir foretatt av skolen. Denne vurdering blir deretter sendt til Pedagogisk-psykologisk tjeneste, hvor man gjennom arbeidet med en sakkyndig vurdering vurderer elevens behov for spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen tar også stilling til hva slags tilbud som skal gis og i hvor stort omfang (Imsen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er imidlertid skolen selv med henhold i vurderingen som fatter vedtaket, og eleven sammen med foreldre kan velge om de vil motta tilbudet eller ikke. Det er av stor betydning at opplæringsmålene i spesialundervisningen er realistiske for eleven og at eleven får et forsvarlig utbytte. For enkelte elever med spesialundervisning vil det i enkelte tilfeller være mulig å avvike fra læreplanen og få fritak i vurdering, dette må da stå i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre følger det av §5-5 at elever som mottar spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (Opplæringslova, 1998b). Det er skolen som utarbeider en individuell opplæringsplan med grunnlag i den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket om spesialundervisning (Overland, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2014). Skolen skal hvert halvår lage en skriftlig oversikt over opplæringen som eleven har mottatt og skrive ei vurdering av elevens utvikling (Opplæringslova, 1998b).

2.1.1 Spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena

Det finnes to hovedtilnærminger til spesialundervisning, en individuelle tilnærming og en systemrettet tilnærming. Den individuelle tilnærmingen er individsentrert og tar utgangspunkt i vansker og manglende forutsetninger som eleven har. Diagnoser er sentralt innenfor denne tilnærmingen, for eksempel ADHD, Tourettes syndrom, Asperger syndrom. Tiltak som iverksettes innenfor denne tilnærming går i hovedsak ut på at eleven blir tatt ut av ordinær undervisning og får til opplæringen i form av en til en undervisning og gruppetimer med assistent (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007; T. Nordahl, 2011). I en systemrettet tilnærming tar man utgangspunkt i at skolen ikke klarer å tilpasse seg

mangfoldet av elevene. Dette kan være ulike arbeidsmåter, skolens innhold, eller relasjonen mellom lærer og elever. Tiltak som iverksettes innenfor denne tilnærmingen er å finne løsninger som bidrar til at skolens rammer skaper mindre utfordringer og problemer for elevene. Eksempler på dette er vektlegging av det sosial fellesskapet og en inkluderende holdning (T. Nordahl, 2011; Overland, 2015). I Kunnskapsdepartementet (2011) hevdes det at skolene ikke har en ensidig tilnærming til spesialundervisningen og at spesialpedagogiske behov vil fremstå i en kombinasjon mellom skolens evne til å tilrettelegge for eleven og elevers ulike vansker. Dette støttes opp av forskning (Bachmann & Haug, 2006) hvor man vektlegger at disse to retningene har eksistert side om side både som forståelse og som praksis i spesialundervisning, men også vanlig undervisning.

Et alternativ skolen har når det gjelder spesialundervisning er å tilby eleven en annen læringsarena, som for eksempel ved en Inn på Tunet gård. For å få til en slik ordning krever det at skoleeier har innsikt i tilbudets muligheter og at omfanget av organiseringen utgjør et helhetlig undervisningsopplegg for eleven (Fylkesmannen i Finnmark, 2010). Spørsmålet om undervisningen bør foregå innenfor eller utenfor den ordinære klassen er kompleks (Jansen et al., 2011). For det første må det bli konstatert at elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbud. For det andre må det fattes et enkeltvedtak om spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste vektlegger utviklingsmuligheter ved den alternative opplæringsarena og hva som er et forsvarlig utbytte av et slikt opplæringstilbud (Fylkesmannen i Finnmark, 2010). I dette enkeltvedtaket må det også være fastsatt og grunnlagt at tiltaket er til barnets beste. I tillegg må det stå tydelig hvilken tidsperiode det alternative tilbudet skal fastsettes. Dette må igjen spesifiserer i om eleven skal være der deler av dagen, hele dager og antall dager i uken. Det må også tydeliggjøre forholdet mellom spesialundervisningen på skolen og opplæringen på den alternative opplæringsarenaen. Skolen har ansvar for elevenes opplæring, og i enkeltvedtaket må det komme tydelig frem hvordan skolen skal sikre eleven et forsvarlig tilbud samt oppfølging. Den alternative opplæringsarenaen skal kun bistå skolen i gjennomføringen av enkeltvedtaket, den skal ikke overta ansvaret. Ut ifra dette må det foreligge en avtale om bistand til gjennomføringen av spesialundervisningen mellom tilbyderer av tilbudet og skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I denne avtalen må det også avklares forventinger til ulike arbeidsoppgaver mellom de to aktørene (Fylkesmannen i Finnmark, 2010)

2.2 Gården som en mestringsarena

For mange gårdbrukere står opplevelsen av mestring sentralt i arbeid med elever som benytter seg av Inn på Tunet (Regjeringen, 2007). Når klasserommet flyttes ut på en bondegård, tar læringen utgangspunkt i reelle oppgaver og man ser et mindre skille på spesialelever fra andre elever. Grunnen til dette er at de får rettet energien mot meningsfylte oppgaver og opplevelsen av å ha utført nødvendig arbeid skaper mestring og glede (Grutle et al., 2007). Forskning utført av Andreassen og Grimsæth (2007) viser til et resultat hvor lærerne rapporterte om at elevene var roligere etter at de hadde vært på gården, som et resultat av gode mestringsopplevelser. For å få gode mestringsopplevelser er det avgjørende at man tilrettelegger for aktiviteter som kan bidra til mestring. Studier viser at ved å ta i bruk gården som en opplæringsarena vil eleven få brukt kroppen, ta og føle på dyr og planter, prøve ulike landbruksmaskiner, og man vil raskt se resultat av egen innsats. Ved å bruke naturen gir man barn og unge mulighet til å prøve ut ting i trygge omgivelser, noe som igjen kan skape en mestringsfølelse (Berget & Braastad, 2008; Kilskar, 2019). Livsmestring står nå på agendaen til norsk utdanning og skal blant annet inngå i et nytt tverrfaglig tema i en ny læreplan. I opptrappingsplanen for barn og unges psykiske helse fremheves betydningen av et godt helsefremmende miljø hvor nærhet til natur og fysisk aktivitet er avgjørende. Betydningen av dyreassisterte intervensjoner og samvær med dyr blir også omtalt i den nye opptrappingsplanen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Ulike studier (Hauge, Kvalem, Enders-Slegers, Berge & Braastad, 2013; Kruger, Trachtenberg & Serpell, 2004) viser til hvordan kontakt med dyr kan ha en positiv effekt på den psykiske og fysiske helsen, men også gi barn og unge en opplevelse av mestring. Gjennom kontakt med dyr opplever elever støtte når de føler seg triste, opprørte eller vil dele hemmeligheter. I tillegg vil mestring av oppgaver hvor prestasjon ikke er i fokus ha en positiv effekt på elevene. Dette støttes også opp av Nordseth (2018) som henviser til at dyr skaper en større motivasjon for at elevene skal engasjerer seg, og påpeker videre at mestring oppstår gjennom stell av dyrene, men understreker videre at dyrene må være tilpasset målgruppa.

Mestringsopplevelser og lignende anerkjennelser bygger på en positiv selvoppfatning. Elever som opplever å lykkes og får en positiv anerkjennelse vil lettere utvikle en identitet som forteller at de er verdifulle. Elever som mestrer oppgaver vil føle en bekreftelse som igjen kan føre til at de eksponerer andre sider av seg selv, og at de dermed vil tilegne seg flere kunnskaper (Jordet, 2010). En elev som har tro på at han/hun vil mestre oppgaven, vil også ta fatt på oppgaven på en helt annet måte enn en elev som har lave forventninger om å mestre

oppgaven. Elevens tro på egne krefter spiller derfor en betydelig rolle i deres selvforståelse (Bandura, 1997). Når et individ finner noe interessant og utfører handlinger og oppgaver uten en form for forsterkning eller ytre belønning, har individet en indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den indre motivasjon er med andre ord ikke avhengig av ytre påvirkninger for å kunne utføre en handling men drives av en glede av selve læringsarbeidet (Bru, 2014). Rogers og Freiberg (1994) poengterer at elevene må være aktive deltakere i læringsprosessen for at det skal oppstå en indre motivasjon. Andre avgjørende faktorer for å skape en indre motivasjon er preget av et godt læringsmiljø som skaper rom for læring, samt en god lærer-elev relasjon. Forskning (Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011) viser at et læringsmiljø preget av en god lærer-elev relasjon gjør at elever blir mer arbeidsomme, blir mer forpliktet og drives av en indre motivasjon enn av karakterer. I motsatt ende vil en ytre motivasjon være preget av en drivkraft for å oppnå en belønning eller et bestemt mål, og denne belønningen vil fungere som en motivator for å oppnå ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000). Dette er knyttet til et behov for å prestere og eksempler på dette kan være å oppnå gode karakterer (Ntoumanis, 2001).

Forskning viser at praktiske og konkretiserte oppgaver på gården øker mestringsopplevelsen og mestringstroen for de elevene som sliter på skolen (Grimsæth, 2016). Ut ifra dette blir det dermed gårdbruker sin oppgave å gi eleven tro på seg selv og egne evner gjennom ulike praktiske oppgaver. Det har også en avgjørende betydning at oppgavene må stå i forhold til elevens forutsetninger (Jordet, 2010). For å kunne skape en slik utvikling er det av stor betydning at oppgavene også legges på et høyere nivå slik at elevene må strekke seg etter ny kunnskap. Dette blir også kalt for "den nærmeste utviklingssone" utviklet av Vygotsky. Denne utviklingssone er også avhengig av at eleven opplever hjelp og støtte fra andre for å kunne skape en utvikling. (Imsen, 2014; Postholm, 2008; Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978). Dette kan være fra en lærer eller i dette tilfellet en gårdbruker.

For at man skal kunne tilrettelegge for mestring ut ifra elevens behov og forutsetninger vil en tett relasjon ha stor betydning. Dette har stor betydning for alle elever i grunnskolen, men særlig for de elevene som strever på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). En positiv lærer-elev relasjon kjennetegnes ved at læreren viser omsorg og respekt i en kombinasjon med individuell veiledning (Federici & Skaalvik, 2013). Forskning viser at elever som opplever høy grad av emosjonell støtte tar oftere initiativ, er mer engasjert i undervisning og har høyere forventning om å mestre skolearbeidet (Patrick, Kaplan & Ryan, 2007). Spurkeland (2015)

understreker at relasjonskompetansen er grunnlaget for livsmestring. Dette betyr at kunsten til å omgås andre, etablere nettverk, skaffe venner og samarbeide er noe som kan trenes og utvikles hele livet. Dette støttes også opp av Lund (2017) som mener at det har en eksistensiell betydning for å møte egne og andres følelser, tørre å stå i konflikt og reflektere over egen rolle. Hun påpeker videre at når det trekkes inn mot lærerrollen omhandler det holdninger til barn og unge og at man er bevisst på egen atferd i møte med elevers ulike atferd. Dette støttes også opp av forskning (Berg, 2005) som viser til at relasjonsperspektivet spiller en stor rolle for læring og trivsel og at det er lærerens ansvar å bygge en relasjon til hver enkelt elev. På samme måte kan rollen som gårdbruker trekkes inn i arbeid med relasjonskompetansen. Ved en gård vil man gjennom praktisk tilpasset opplæringen og tett oppfølging, gi et grunnlag for å bygge gode relasjoner (Andreassen & Grimsæth, 2007). På samme måte som det er lærerens ansvar vil det også være bondens ansvar å utvikle en god relasjon til sine brukere. Jolly og Krogh (2010) fremhever at et godt sosialt miljø med vekt på det praktiske arbeidet vil legge gode premisser for utvikling av gode relasjoner. Ved å fokusere på respekt, tilhørighet og gjennomføre felles aktiviteter, kan det skape sosial relasjoner som vil gi en større gruppetilhørighet (Grande, 2017).

Tilhørighet og trivsel er viktige faktorer som er med på å gjøre elevene mer motiverte, mer engasjerte og utholdende i læringsaktiviteter og yter større faglig innsats sammenlignet med elever som føler en mindre grad av tilhørighet (Danielsen & Tjomsland, 2013). En undersøkelse viser at 88 prosent av elevene fra 5 trinn i grunnskolen til Vg3 oppgir av de trives godt eller svært godt på skolen. 9 prosent oppgir at de trives litt, mens 3,1 prosent oppgir at de ikke trives på skolen (Wendelborg, Røe, Buland & Hygen, 2018). Til tross for høy trivsel oppgir 70 prosent av elever i ungdomsskolen og videregående at de kjeder seg på skolen (Bakken, 2019). Kjedsomhet er en faktor som går igjen og preger mange ungdommers skolehverdag. Dette kan skyldes en tradisjonell ensformig undervisning som i stort grad er lærerstyrt og teoritung (Bringedal & Osland, 2003; Imsen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne kjedsomheten kan igjen føre til at elever forstyrrer andre elever eller drømmer seg bort. Helgeland (2008) henviser til at atferdsvansker på ungdomsskolen kan ha en sammenheng med blant annet kjedsommelighet. Dette støttes også opp av Ogden (2012a) som mener at de elevene som viser atferdsvansker i skolen har negative erfaringer å vise til. Han mener imidlertid at situasjonen kan snus ved at elever blir overført til alternative skoler eller deltar i forsterkede grupper og at de gjennom et alternativ tilbud vil oppleve trivsel.

2.3 Gården som en opplæringsarena

Gården som et pedagogisk tilbud er et samarbeid mellom gård og skole. Bonden har en funksjon som lærer/leder og har dermed en sentral rolle i opplæringen. Gården som en pedagogisk læringsarena legger i stor grad til rette for elevaktiviteter og praktiske arbeidsformer. Dette fører igjen til en variert undervisning som er relevant og meningsfull (Grimsæth & Hallås, 2013). For å kunne sikre elevene en likeverdig opplæring er det avgjørende at opplæringstilbudet som gis på en Inn på TUNET gård skal være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring:

Opplæringstilbudet som gis på en alternativ opplæringsarena skal være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring i opplæringsloven med forskrifter, herunder det pedagogiske innholdet og den organisatoriske tilretteleggingen. Opplæringen som skjer på en alternativ opplæringsarena er skolens ansvar. Opplæringen skal være sikkerhetsmessig forsvarlig, i dette ligger også at eleven må være undergitt skoleeiers tilsyn (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Ut ifra dette blir samarbeidet mellom lærer og gårdbruker avgjørende. Læreren må ta ansvaret for at eleven opplever en kontinuitet i undervisningen, dette sikres gjennom en vurdering av for- og etterarbeid. Det er lærerens ansvar å velge, finne aktiviteter, innhold og arbeidsmåter som bidrar til oppnåelse av kompetansemålene. I tillegg er det avgjørende at læreren er tilstede for å avgjøre om Inn på TUNET-tilbudet møter behovene i elevens IOP og avgjøre om tiltaket har en virkning (Matmerk, 2015). En annen viktig faktor er elevenes rett til medvirkning i valg av aktiviteter, som igjen har en stor betydning både for trivsel og mestring, men også læring (Helsedirektoratet, 2015). Dette støttes også opp av John Dewey som vektlegger individets aktive medvirkning i læringsprosesser og innførte begrepet "learning by doing". Han mente at læring oppstod ved å gjøre ting, for så å høste erfaringer av det man har gjort. Når man forstår samspillet mellom handlingen og resultat, vil det gi læring. Erfaringens betydning og funksjon står sentralt hvor man gjennom refleksjoner og handlinger gir grunnlag for nye erfaringer (Dewey & Wrang, 2005; Imsen, 2014). Gjennom å handle selv får elevene mulighet til å reflektere over egne handlinger og på den måten justere sin egen kunnskap (Flatås, 2016). Denne metoden er nært forbundet med den induktive undervisningsmetoden hvor individet må selv finne ut hvordan en aktivitet kan gjennomføres og løses (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

En metode som brukes innen praktisk læring er mesterlærepedagogikken. Den tradisjonelle betydningen knyttet til begrepet mesterlærer omhandler "å gå i lære" i utdanning av håndverksfag (Jensen, Bureid, Nielsen & Kvale, 1999). Mesterlærepedagogikken egner seg lite i den ordinære skolerammen fordi at inndeling i alder og vekt på muntlig formidling gjør det vanskelig. Det er i tillegg utfordrende å fastslå om elevene får med seg det læreren viser (Imsen, 2014; Jensen et al., 1999). Derimot kan denne metoden egne seg godt på bondegården. Grunnen til dette er at elevgruppen på gården består av en liten gruppe og på den måten blir det enklere å lære av hverandre og gårdbruker. Dette kan igjen kobles til "den nærmeste utviklingssonen" utviklet av Vygotsky, som viser til at læring skjer i samspill med andre, hvor relasjon til samfunnet, omgivelsene og naturen står sentralt (Imsen, 2014). Vygotsky beskriver læring ut fra to utviklingsnivåer. Det første nivået omhandler det aktuelle mestringsnivå, altså den læringsprosessen som allerede har funnet sted. Det andre nivået blir omtalt som det potensielle mestringsnivå som barnet kan nå dersom det får hjelp. Dette nivået er innenfor rekkevidde for barnet og kan nåes i samarbeid med kompetente personer som er lengre i sin utvikling (Hovden & Rye, 2004). Denne typen undervisning legges til et nivå litt over det eleven allerede behersker slik at eleven må strekke seg etter ny kunnskap (Tetzchner, 2001). Denne støtten kan i dette tilfellet komme i form av gårdbruker som fungerer som en støttestruktur når man skal tilegne seg nye kunnskaper. Andre medelever som benytter seg av tilbudet vil kunne fungere som rollemodeller hvor de hjelper- og finner støtte hos hverandre. På den måten kan gårdbruker og medeleven skape vilkår for læring (Imsen, 2014). Jerome Bruner videreutviklet teorien til Vygotsky og ga den et pedagogisk innhold gjennom begrepet "stilasbygging". Dette skal illustrere et støttende element som beskriver hjelpen barnet trenger for å kunne utvikle seg fra et nivå til et annet (A. Nordahl & Misund, 1999).

En annen måte som man kan tilegne seg kunnskaper på gjennom praktisk arbeid er modellering. For mange Inn på TUNET gårder er begrepet skulder-ved-skulder pedagogikk et kjent begrep. Det vil si at elevene jobber sammen med gårdbruker for å tilegne seg kunnskaper om hvordan oppgaven skal løses (Grutle et al., 2007). Dette indikerer også Grimsæth (2016) som påpeker at bondegården som en pedagogisk arena gir større muligheter for utprøving og konkretisering som igjen bidrar til økt kompetanse. Denne formen for læring kan kobles opp mot Banduras sosiokognitiv læringsteori hvor læring sees på som en interaksjon mellom individets indre prosesser, personens atferd og de ytre omgivelsene (Brandmo, 2014). Med dette blir læring sett ut ifra et modell perspektiv. Modellering er at man tilegner seg kunnskap ved å se på andre og deres former for kompetanse gjennom

observasjon (T. Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Gjennom en slik læring vises en vanskelig situasjon, modellen forklarer og deler tanker før barnet selv prøver ut handlingsalternativene. Vanskelighetsgradene og utfordringene øker gradvis i takt med barnets mestringsnivå med hovedmål om at barnet skal lykkes og motiveres til videre innsats (Ogden, 2012b). Dette kan igjen kobles til Vygotskys "nærmeste utviklingszone" hvor modellen som i denne sammenheng er gårdbruker, tilrettelegger for aktiviteter som er innenfor rekkevidde hos barnet og som kan nås ved samarbeid med kompetente modeller.

3.0 Metode

I følge Jacobsen (2015) er hensikten med forskning å bringe frem troverdig og gyldig forskning om virkeligheten. I denne studien ønsker jeg å avdekke praksis og finne svar på problemstillingen knyttet til studien: "*På hvilken måte fungere som en alternativ opplæringsarena*". For å finne svar på denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Jeg ser på kvalitativ metode som hensiktsmessig å bruke fordi det favner få informanter og som forsker ønsker man å få et dypere innblikk i tanker og erfaringer rundt temaet. Informantene i denne studien bestod av seks personer, fire gårdbruker og to lærere. Ryen (2002) omtaler vår tid som "intervjusamfunnet" hvor man er avhengig av ansikt-til-ansikt-intervju for å avdekke subjektets private selv. Ifølge Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2015) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå de ulike sidene av informantens dagligliv, fra hennes eller hans perspektiv. Det handler om å utvikle forståelse av fenomener som er tilknyttet personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Basert på dette har jeg benyttet meg av en form for halvstrukturert intervju, hvor jeg som forsker utarbeidet en intervjuguide med tema og ulike spørsmål, for å forstå de ulike sidene av tilbudet sett fra en gårdbrukers perspektiv og et lærerperspektiv. Spørsmålene hadde en viss struktur, men bar også en åpenhet slik at det hadde en naturlig flyt og at informantene fikk uttrykt den kunnskapen og erfaringen de hadde tilknyttet problemstillingen. Lydfilene har videre blitt transkribert for å så analysere og tolke informantenes utsagn. Befring (2007) henviser videre til at man gjennom denne fortolkningsprosessen går vekselvis mellom tekst og tekstforståelse gjennom ulike nivåer av innsikt. Denne prosessen foregår fra forståelse til førsteforståelse til delforståelse og helhetsforståelse. Dette blir også kalt for den hermeneutiske spiral.

3.1 Forskerens rolle og forforståelse

I denne studien har hermeneutikk som omhandler hvordan den enkelte opplever og tolker verden rundt seg, vært utgangspunktet (Dalland, 2012). I følge Gilje og Grimen (1995) er grunntanken i hermeneutikken at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Disse forutsetningene danner grunnlaget for hva som er forståelig og hva som er uforståelig. Som forsker kan man prøve å møte et fenomen uten forutsetninger, men man kan ikke unngå å ha visse tanker om det (Dalland, 2017). Dalen (2011) påpeker at forståelse omfatter oppfatninger og meninger vi har på forhånd i forhold til det fenomenet som skal studeres. I møte med informantene og det innsamlede datamaterialet vil forskeren alltid stille med en

forforståelse. Dermed blir det sentrale å legge sin forforståelse til side slik at man åpner opp for en størst mulig forståelse av informantens uttalelser og opplevelse. Min forforståelse av Inn på TUNET som en alternativ opplæringsarena var i starten av studien preget av en stor nysgjerrighet på feltet. Før intervjuene startet leste jeg meg opp på tidligere undersøkelser og oppgaver. Samtidig prøvde jeg å legge min forforståelse til side i møte med informantene slik at de kunne forklare detaljer og være utdypende i svaret, fremfor at de antok at jeg forstod hva de mente. Dette gjorde jeg gjennom å spørre om de kunne utdype svarene eller komme med eksempler. Etter å ha jobbet med datamaterialet innser jeg at alternative opplæringsarenaer også byr på ulike utfordringer både for lærer og gårdbrukere. På den måten har min forforståelse endret seg i takt med prosessen, ettersom jeg har tilført nye kunnskap gjennom teori og datainnsamling. Dalen (2011) peker også på at informantens uttalelser i intervjusituasjonen må fortolkes av forskeren. Denne fortolkningen bygger i første rekke på informantens direkte uttalelser, men i andre omgang blir den videreutviklet gjennom en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. Dette kan igjen trekkes til den hermeneutiske spiral hvor man gjennom å tilføre ny kunnskap gjennom del-helhet og helhet-del får en ny forforståelse.

3.2 Gjennomføring av datainnsamling.

3.2.1 Intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide handler om å forberede seg mentalt og faglig til å møte informantene. Som forsker er det av stor betydning å utforme spørsmål som er åpne og som oppmuntrer informanten om å komme med egne synspunkter og meninger (Thagaard, 2013). Selve intervjuet skal foregå som en vanlig samtale, men den skal bære preg av et spesifikt formål og en viss struktur. En måte å oppnå dette på er å lære seg spørsmålene utenat, for så å anvende de fleksibelt slik at man har fullt fokus på informantene uten å tenke på neste spørsmål på listen (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Før gjennomføringen av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide i henhold til litteraturen på feltet. Mine informanter bestod av to hovedgrupper: Gårdbrukere og lærere. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg to intervjuguides som inneholdt de samme temaene, men med innslag av ulike spørsmål. Ved å bruke åpne spørsmål under intervjuene, bidro dette til at lærerne og gårdbrukerne snakket om det som opptok dem og som var betydningsfullt for dem. Det ble utarbeidet tre hovedtemaer i tillegg til en faktaorientert kategori i begynnelsen som var lett å besvare for å få en god start på intervjuet. Første tema tok for seg hvordan samarbeidet mellom lærer og gårdbruker foregikk.

Tema nummer to omhandlet hvordan det pedagogiske opplegget fungerte på gården og hvilke tanker de hadde om undervisning på gården kontra skolen. Det siste temaet omhandler begrepet mestring og hvordan man tilrettelegger for mestring på bondegården og hvilke tanker lærerne har om mestring på en slik arena. Thagaard (2013) fremhever at rekkefølgen på temaene vil ha en stor betydning for hvordan intervjuet forløper. Hun peker videre på viktigheten av å begynne med lette nøytrale spørsmål, for å gå videre til med reflekterende spørsmål. Dette støttes også av Dalland (2017) som anbefaler at man starter med spørsmål som er lette å besvare, og vente med det som kan være krevende å svare på. Ut ifra dette begynte jeg som sagt med et tema som innebar ulike opplysninger tilknyttet hver informant. Disse spørsmålene omhandlet bakgrunn og hvor lenge de har tilbudt Inn på TUNET og hvor lenge lærerne har hatt samarbeid med de ulike Inn på TUNET gårdene. De tre hovedtemaene bar preg av en viss struktur, men samtidig kunne informantene svare fritt og gå i dybden på ulike spørsmål hvis de ønsket det.

3.2.2 Informantkriterier

Ifølge Ryen (2002) er det flere forhold som må avklares når man skal trekke et utvalg i kvalitative studier. I første omgang må man velge ut miljøet eller feltet hvor man skal utføre prosjektet, det vil si hvor man skal begynne å lete etter informanter. For å få svar på min problemstilling snakket jeg både med lærere som har elever som benytter seg av dette tilbudet og gårdbrukere som tilbyr dette, for å få to ulike perspektiver. Disse to gruppene kan ventes å ha særegne erfaringer av Inn på TUNET. Lærerne kan si noe om hvordan de opplever elevenes utbytte av tilbud og hvordan man som lærere skal kunne benytte seg av elevenes erfaringer. Gårdbruker kan på sin side fortelle om hvordan de opplever dagen på gården sammen med elevene og erfaringer med å drifte dette tilbudet.

For å finne aktuelle informanter tok jeg kontakt med Inn på TUNET gårder på Sørlandet som har et pedagogisk tilbud til skoleelever. Jeg kontaktet flere gårder på mail men fikk liten respons. Jeg kontaktet dermed leder for "Inn på TUNET Sørlandet" som koblet meg opp til tre gårdbrukere som sa seg villig til å bli intervjuet. En av disse gårdbrukerne tipset meg om en tredje gårdbruker i samme kommune som også drev med et slikt tilbud for skoleelever, dermed endte jeg opp med fire gårdbrukere. Denne teknikken blir av Thagaard (2013) og Jacobsen (2015) omtalt som "snøballmetoden" hvor utvalget er lite i starten, for så å utvides gradvis. Samtidig kan denne metoden hvor informanter tipser om andre informanter bidra til å svekke anonymiteten ved at informanter kan gjenkjenne hverandre i oppgaven.

For å kunne gi et helhetlig bilde av Inn på Tunet ville jeg også undersøke hvilke opplevelser lærerne har med elever som benytter seg av tilbudet. For å komme i kontakt med lærere så tok jeg for meg skoler som ligger i et område hvor det er en del Inn på Tunet gårder. Jeg sendte ut mail til rektorer ved de ulike skolene som videresendte mailen til de lærerne det var aktuelt for. Tilbakemeldingene fra de ulike skolene var skuffende, og enkelte lærere ønsket ikke å stille opp på intervju grunnet for lite kunnskap om Inn på Tunet. Det førte til at jeg fikk to lærere som arbeidet på mellomtrinnet. Informasjonsskriv ble sendt via mail, og medbrakt slik at de fikk samtykket og signert.

3.2.3 Informantene

Alle informantene har under transkriberingen ikke blitt navngitt, men blitt tildelt "gårdbruker" og "lærer" for å ivareta anonymitet. Navn på gårder eller skoler vil ikke bli nevnt, og dermed blir konfidensialiteten overholdt. Informantene holder til i ulike deler i Agder og har ingen tilknytning til hverandre. Med dette mener jeg at lærerne jeg har intervjuet ikke har elever som benytter seg av inn på Tunet tilbudet hos de gårdbrukerne jeg har brukt som informanter. Nedenfor er det en skissert modell for å skape en oversikt.

Gårdbrukere

Gårdbruker	Gårdbruker	Gårdbruker	Gårdbruker
- kvinne. - Drevet med tilbudet Inn på Tunet for skolelever siden 2014. - Har ikke pedagogisk kompetanse	-Kvinne - Drevet med tilbudet Inn på Tunet for skoleelever siden høsten 2019 - Utdannet lærer	- Kvinne - Drevet med Inn på Tunet for skoleelever siden 2001. - Utdannet barnehagelærer	- Kvinne - Drevet med Inn på Tunet for skoleelever siden 2011. - Utdannet lærer

Lærere

Lærer	Lærer
Jobbet som lærer/miljøterapeut siden mai 2019, samarbeidet med Inn på Tunet gård i over 1 år.	Jobbet som lærer siden 2007, samarbeidet med Inn på Tunet gård i 5 år.

Ut ifra informasjon som tidligere nevnt i innledning hvor gårdskvinnen står bak tilbudet stemmer også mitt utvalg i henhold til dette. I tillegg har 75 prosent av gårdbrukerne pedagogisk utdannelse, flere tanker tilknyttet dette vil komme i et eget avsnitt under begrensninger i oppsummeringen.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Gjennomføring av intervjuene skjedde i tidsrommet januar-februar. Jeg var fleksibel på tidspunkt og sted for gjennomføringen av intervjuet og lot informantene komme med forslag når det passet for dem. Informantene ønsket at jeg skulle komme til skolene og gårdene for å gjennomføre intervjuet. Jeg gjennomførte i alt 6 intervjuer, hvor to foregikk på skoler og de resterende fire foregikk på bondegårdene. Intervjuene på skolene foregikk på grupperom etter skoletid. Intervjuene med gårdbrukerne ble gjort på formiddagen i lokaler som til vanlig blir brukt av elever som benytter seg av Inn på Tunet. Intervjuene varte i alt fra 15min til 45min. Lærerne var den gruppen som brukte minst tid på gjennomføringen av intervjuene. Det kan ha en sammenheng med at kun én lærer hadde vært på Inn på Tunet-gården og sett hvordan opplegget fungerte der. Dette var grunnet tidsmangel. Gårdbrukerne brukte i snitt mellom 40-45minutter på gjennomføringen og hadde ut ifra dette flere tanker og erfaringer tilknyttet bruk av Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena. Både lærere og gårdbrukere fikk tilsendt informasjonsskriv på forhånd. De fikk også utlevert informasjonsskrivet før intervjuet for gjennomlesing og signering, noe de takket ja til siden flertallet ikke hadde lest det på forhånd. Informasjon om studien og oppgaven ble gitt på forhånd og forklaring av båndopptaker og bruken av dataen. Det ble gitt informasjon om at det er kun jeg som skal høre på lydopptaket og at opptaket vil bli slettet etter transkriberingen. Ifølge Kvale et al. (2015) blir denne prosessen kalt for briefing.

Jeg opplevde å få en god kontakt med informantene. De snakket åpent og ærlig om sine erfaringer og svarte engasjert på de spørsmålene jeg stilte. Jeg forsøkte å forholde meg rolig slik at informantene ikke følte noe press og fikk tid til å tenke. I flere av intervjuene ble rekkefølgen på spørsmålene endret fordi det var en naturlig del under intervjusamtalen. Flere av informantene gav også svar på flere spørsmål i svaret sitt som jeg hadde tenkt å stille senere og av den grunn hoppet jeg over disse. Samtidig er det avgjørende at jeg som forsker styrer samtalen innenfor mitt fokusområde, noe jeg følte jeg hadde god kontroll på.

Avslutningsvis ble informantene spurt om det var noe de ville tillegge som de anså som betydningsfullt, og som jeg ikke hadde spurt om. Helt til slutt ble informantene takket for at de ville stille til intervju og påpekte at deres erfaringer, hjelp og deltakelse var helt avgjørende for denne studien. De fikk også tildelt en liten gave som takk for at de tok seg tid til å la seg intervju.

3.3 Bearbeiding av de empiriske funnene.

3.3.1 Transkribering

Kvaliteten til intervjuet blir ofte diskutert, mens kvaliteten på transkriberingen står like sterkt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er til stede fysisk, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Fra dette perspektivet krever konstruksjonen en rekke beslutninger og vurderinger. I denne prosessen kan det også oppstå ulike utfordringer og medføre en rekke tap av kroppsspråket som gester og kroppsholdning. I tillegg vil ironi være vanskelig å gjengi- samt toneleie (Kvale et al., 2015). For å kunne sikre dette ble det i etterkant av intervjuene notert ned kroppsspråk, toneleie og konteksten. Intervjuene ble også transkribert rett etter gjennomføringen slik at eventuelle uklarheter var friskt i minne. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil forskere som transkriberer sine egne intervju, lære mye om sin egen intervjustil. I tillegg vil de under transkriberingen til en viss grad gjøre seg tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjusituasjonen (Kvale et al., 2015). Samtidig peker Jacobsen (2015) på at transkribering er en tidkrevende prosess hvor man lett kan miste motet når man ser hvor mange sider man ender opp med (Jacobsen, 2015).

Under transkriberingen opplevde jeg som forsker bli kjent med eget datamateriale.

Transkripsjonene ble stadig sjekket opp mot lydopptaket for å sjekke at jeg hadde fått med meg alt. Som forsker må man også foreta en utvelgelse av hva som er av betydning for oppgaven. Hensikten med min studie er å få innsikt i informantenes erfaringer og tanker. Det

er derfor ikke blitt lagt vekt på gjentakelser og pauser. I tillegg ble småord som "Mmm" og "eh" årsaken til at flyten i intervjuene forsvant og under transkriberingen ble disse sjekket opp mot lydopptaket for å undersøke om de hadde stor betydning, før de ble slettet.

3.4 Validitet og Reliabilitet.

Jacobsen (2015) viser til to krav som må være tilfredsstillt under innsamling av empiri. For det første må empirien være relevant og gyldig, altså valid. Før det andre må den også være reliabel, som vil si at den er troverdig og pålitelig. Validitet vil si at den empirien vi samler inn faktisk gir svar på de spørsmålene som blir stilt. Det innebærer ifølge Kvale et al. (2015) at metoden man bruker er egnet for å undersøke det man skal undersøke. Forskeren skal også overveie gyldigheten til hva studien forteller oss noe om og om disse funnene har en overførbarhet utover den sammenhengen der studien er gjennomført (Malterud, 2011).

I min forskning har gjennom en kvalitativ tilnærming fokusert på hvordan Inn på Tunet tilbudet vektlegger mestring, hvordan tilbudet fungerer som en opplæringsarena og hvordan samarbeidet fungerer. Det vil med stor sannsynlighet være flere faktorer som ikke belyses i denne oppgaven. Likevel anser jeg mine funn som relevante, fordi det belyser et felt hvor det per dags dato finnes relativt lite forskning fra før. I tillegg vil forskerens forforståelse kunne påvirke resultatets gyldighet både under intervjuet, transkriberingen og i presentasjonen av funn (Befring, 2015). Ut ifra dette var jeg som forsker hele tiden bevisst på min forforståelse både under intervjuene, i transkriberingen og analyse av funnene. Hele prosessen er gjort rede for og beskrevet så tydelig som mulig slik at leseren selv kan vurdere resultatet slik det blir lagt frem. Det kommer også tydelig frem i presentasjonene av funnene av hva som er utsagnene til informantene og hva som er forskerens fortolkninger. Jeg ønsker å trekke frem et eksempel hvor jeg følte at validiteten ble svekket. Intervjuet med en gårdbruker foregikk i et rom med en elev til stede. Denne eleven satt i gangen og ventet på en voksen, og gårdbruker mente at det var forsvarlig å vente til denne eleven var gått ut før videre gjennomføring av intervjuet. Gårdbrukeren kommenterte også i ettertid at denne eleven så ut til å følge med på hva som ble sagt under intervjuet. Etter at eleven gikk ut fortsatte intervjuet, men vi måtte senere bytte rom pga. lunsj tid for elevene. Det førte til at selve intervjuprosessen ble oppstykket og delt og dermed ikke en ønskelig flyt. Det så ikke ut som gårdbruker lot seg plage av støy og omrokking, men svarene kan likevel ha blitt påvirket. Som intervjuer ble jeg distraheret av bråken fra elevene og annet personell og måtte dermed forsikre meg på slutten av intervjuet at jeg hadde stilt alle spørsmålene.

I kvalitative studier handler reliabilitet om pålitelighet, etterprøvbarehet og troverdighet (Kvale et al., 2015). Det medfører at gjennomføringen må skje på en troverdig måte som vekker tillit. For å oppnå reliabilitet i intervjuene var formulering av spørsmålene vesentlige for å få de så forståelige og konkrete som mulig. På den måten unngår man at feiltolkninger og misforståelse av informantene utsagn. Intervjuguiden inneholdt ulike temaer og nummeret i bestemt rekkefølge, samtidig var det nødvendig med oppfølgingsspørsmål for å skape en balanse mellom det faste og det frie i kvalitative undersøkelser. Oppfølgingsspørsmål kan også styrke resultatets troverdighet ved at man forsikrer seg at man har forstått informantene rett (Postholm & Moen, 2009). Som intervjuer var jeg også bevisst på å ikke legge svar i munnen på informantene, selv om det var fristende å "hjelpe" de på vei. I min studie ville reliabiliteten blitt styrket hvis jeg som forsker hadde gjennomført prøveintervju på forhånd, på den måten kunne jeg gjort noen endringer og justeringer i intervjuguiden. Dette ville igjen ført til at spørsmålene kunne blitt så konkrete og forståelige som mulig, for å lettere unngå misforståelse og feiltolkninger av utsagnene til informantene. Samtidig kunne jeg som forsker fått tilbakemelding på egen væremåte under intervjusituasjonen samt teste bruken av opptaksutstyr (Dalen, 2011)

3.5 Etske hensyn

I følge "forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi" utarbeidet av de nasjonale forskningsetiske komité (2006), skal alle studentprosjekt og forskning som innebærer behandling av personopplysninger meldes til norsk senter for forskningsdata (NSD). Med personopplysninger menes de opplysningene som kan knyttes til en person, eksempelvis gjennom navn, bilde, epost etc. (Dalland, 2017). I samarbeid med veileder valgte jeg å sende inn til NSD før jeg gikk i gang med datainnsamlingen. Både jeg og veileder var usikre på om prosjektet var meldepliktig eller ikke, men jeg valgte å sende inn for å være sikker. NSD vurderte at personvernulempen i denne studien var lav. Kvalitativ forskning interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves eller utvikles, og som forsker er man opptatt av å beskrive, forstå og tolke menneskelige erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Forskningen som er gjort i denne studien inkluderer menneskelige tanker og meninger og som forsker har man et ansvar for å respektere informantenes verdier og holdninger. I tillegg har man som forsker ansvar for resultatet som blir lagt frem (Nasjonal forskningsetisk komité,

2006). Gjennom kvalitativ forskning får man også rede på informasjon som kan kobles til informantene, derfor er det av stor betydning at informasjonen knyttet til informantene behandles konfidensielt (Fossum, 2015). Under innsamlingen er det kun jeg som forsker som har hatt tilgang på informasjonen fra informantene. Forskningsmaterialet må anonymiseres, og som forsker må man hindre bruk av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på (Nasjonal forskningsetisk komité, 2006). I forkant og etterkant av intervjuene har jeg vært oppmerksom på at opplysninger ikke kan spores tilbake til informantene. Jeg har ikke identifisert informantene ved navn, epost, etc., på den måten vil ikke datamaterialet bli knyttet til enkeltpersoner (Dalland, 2017). Som forsker har man også et ansvar for å behandle dataen slik at ingen andre får tilgang, dette gjelder både oppbevaring og sletting. Datamaterialet ble oppbevart på en egen mappe på pcen som kun jeg hadde tilgang til. Informasjonsskrivene ble oppbevart i en egen mappe skjult i et skap. Etter at dataen var behandlet og transkribert ble dette slettet slik at ingen andre enn meg som forsker fikk tilgjengelighet til materialet.

Informantene som takket ja til å bli med i studien har krav på informasjon om hva prosjektet går ut på, dette ble gjennomført via et informasjonsskriv. I tillegg må informantene også gi skriftlig samtykke. Underskriften kan også være en beskyttelse for den som foretar undersøkelsen, fordi hvis det oppstår tvil eller uenighet så kan en gå tilbake til det inngåtte samtykket (Dalland, 2017). Under mitt studie lagde jeg et informasjonsskriv i samarbeid med veileder som ble sendt ut på e-post til informantene i forkant av intervjuene. I tillegg hadde jeg med en kopi til hver informant som ble lest gjennom og signert før intervjuet startet.

3.6 Analyse av data

Begrepet hermeneutikk er tilknyttet fortolkning av datamaterialet innenfor kvalitativ forskning (Nilssen, 2012). I følge Dalland (2017) forsøker man å finne frem til meningen i noe, eller å forklare noe som er uklart i utgangspunktet. "En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter" (Nilssen, 2012, s. 72). Denne fortolkningsprosessen blir fremstilt i en modell kalt for den hermeneutiske spiral. Det går ut på at man ser delene opp mot helheten, og helhetene opp mot delene. Man er i en stadig bevegelse hvor man veksler fra del til helhet og helhet til del. (Dalland, 2017). Dalen (2011) henviser til det evige samspillet mellom helhet, del, forsker, tekst og forforståelsen til forskeren. Ved å anvende hermeneutikk som vitenskapelig

tilnæringsmetode ønsker jeg å tilegne meg en dypere forståelse av informantenes erfaringer ved å benytte gården som en alternativ opplæringsarena. Som forsker tar man med sin forforståelse inn i arbeidet, det blir dermed avgjørende å være bevisst på dette. Min forforståelse innebærer en stor interesse for arbeidet med skoleelever som trenger et avbrekk og som får en alternativ skolehverdag på bondegården. I prosessen med dataarbeidet og teori tilknyttet feltet ble innsikten dypere. Før jeg reiste ut i feltet hadde jeg for eksempel trodd at det skulle vært mer fokus på det pedagogiske arbeidet på gården, rent faglig. Etter feltinnsamlingen har jeg tilegnet meg ny kunnskap og sett hvor stor fokus det er på mestring og ikke fullt så mye på det faglige. På den måten oppstod det behov for å tilføre ny teori i drøftingen som kunne utdype det nye synet på feltet. Dermed blir det som Dalen (2011) viser til med den hermeneutiske sirkelen hvor man tar deler av intervjuet og knytter det til teori og min egen forforståelse får en ny helhet. Prosessen har foregått som en kontinuerlig prosess hvor jeg har arbeidet med flere av delene samtidig. På den måten tilegner man seg en større forståelse for hver gang men går gjennom materialet (Befring, 2007). Dette har ført til at jeg har skapt en sammenheng mellom forforståelsen, teorien og datainnsamlingen. Dette har også ført til at forforståelsen min har blitt utvidet og fått en ny helhet.

Analyse er ifølge Dalland (2017) et granskingsarbeid hvor utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle. Formålet med analysen er å dele opp helheten i mindre deler. I tillegg er det avgjørende å strukturere transkriberingen slik at det blir lettere å tolke og se informantenes meninger. I selve arbeidet med analysen har jeg i første omgang forsøkt å få en helhetlig forståelse av funnene gjennom å tolke utsagnene til informantene. Det ble gjort gjennom å organisere svarene i mulige temaer for å se om det var noen tendenser som gikk igjen og som kunne være grunnlaget for videre arbeid. Ut ifra dette valgte jeg ut tre hovedtemaer som jeg ønsket å gå i dybden på, og knytte til teori. Denne prosessen har vært kontinuerlig slik at jeg har jobbet med flere steg i denne prosessen samtidig. Dette er igjen et kjennetegn ved den hermeneutiske spiral hvor man fokuserer på fortolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse (Dalland, 2017). De tre hovedkategoriene jeg har valgt å fordype og knyttet teori til er: "Bondegården en arena for mestring", "Bondegården en arena for læring" og "Betydning av et godt samarbeid". Den første kategorien tar for seg opplevelsene og erfaringene til gårdbrukerne. Den andre kategorien tar for seg erfaringer og tanker til lærerne. Den siste kategorien inneholder både gårdbrukerne- og lærerens tanker og blir belyst ut ifra to perspektiver.

Den første hovedkategorien er organisert i to underkategorier og tar først for seg gårdbrukers tanker og erfaringer tilknyttet "mestring og trivsel", deretter blir "betydningen av gode relasjoner" presentert. Den andre hovedkategorien inneholder to underkategorier hvor "Lærernes holdninger til Inn på Tunet" først blir presentert, før kategorien "Inn på Tunet som en pedagogisk arena" blir fremstilt. Den siste hovedkategorien har ikke noen underkategorier. De to første hovedkategoriene var forhåndsbestemte mens den siste kategorien ble til etter å ha gjennomgått dataen. Grunnen til dette var at dataen indikerte ulike syn og tanker omkring samarbeidet mellom skole og gårdbruker. Dette er også grunnen til at både gårdbruker og lærers perspektiv ble belyst i denne kategorien. I og med at gårdbrukerne var den gruppen av informantene som hadde mest informasjon, tanker og meninger tilknyttet temaet var det derfor naturlig at den første hovedkategorien vil utgjøre den største delen i presentasjon og drøfting av datamaterialet. I presentasjonen vil utsagnene fra informantene bli presentert i kursiv og innrykket. Lærernes utsagn blir markert som "lærer" og gårdbrukernes utsagn blir markert som "gårdbruker" og ikke fiktive navn eller nummerert for å ivareta anonymitet.

4.0 Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena.

Presentasjon og drøfting av resultater

4.1 Bondegården - en arena for mestring.

4.1.1 Mestring og trivsel

Gårdbrukerne i denne studien uttrykte at bondegården er en arena hvor man gjennom praktisk arbeid, varierte muligheter og tilrettelegging har lettere for å oppleve mestring.

Gårdbruker: "Når de kommer hit på en måte så er veldig mye prøvd ut allerede, så derfor er det fokus på mestring, trivsel og selvtillit. De barna som kommer hit har så skolevegring, at det handler mest om å få troen på seg selv igjen. Det handler mye om å starte og utføre, at vi vet på forhånd hva de kan klare, sånn at de vokser på det. Her kan det å mestre være en så enkel ting som å håndtere en lama, ta ut en hest. Ved mestring så vekker man nysgjerrighet som igjen du kan bygge videre på".

Det kommer frem fra flere gårdbrukere som forteller at mye er utprøvd på skolen før elevene kommer på Inn på Tunet-gården. Ut ifra sitatet handler dermed opplegget og tilretteleggingen på gården om at elevene skal kunne oppleve mestring og få troen på seg selv. Dette er elever som også over lengre perioder har vært borte fra skolen, hvor målet er at elevene skal ved hjelp av en eller to dager på gården få en gradvis overgang til skolen og en normal skolehverdag. Dette støttes også opp av en annen gårdbruker som uttrykker et håp om at elevene skal kunne ta med seg den mestringen de opplever på gården videre inn i skolen.

Gårdbruker: "De opplever jo mestring her på gården så det å komme tilbake til skolen og kjenne at jeg kan faktisk en del ting som kan skape en motivasjonen i skolehverdagen".

Dette indikerer at gårdbrukeren uttrykker et ønske om at eleven skal få tilbake troen på seg selv og at man gjennom dette kan skape en stor nok motivasjon til å kunne fortsette som normalt på skolen. Dette ble uttrykt av flere gårdbrukere, men tidsperioden på gården varierer fra elev til elev. Noen elever er på gården en liten periode mens andre elever har vært borte fra skolen i en lang periode og trenger derfor mer tid.

Gårdbruker: *"Vi får de som nekter å gå på skolen, de som ikke vil være på skolen, de som lærerne ikke tørr å ha på skolen, pluss de som ikke føler at de mestrer skolehverdagen og bare legger seg til hjemme, det er de vi får. De som på en måte går på skolen, men bare sliter litt, de får vi ikke. Men skolene gjør ikke noe før det på en måte henger i tynne tråder, det er det som er synd. Når de kommer så inneholder den individuelle opplæringsplanen mestring, mestring og mestring. De barna som kommer hit har så skolevegring, at det handler mest om å få troen på seg selv igjen. Så ja, når de kommer hit på en måte så er veldig mye prøvd ut allerede, så derfor er det fokus på mestring, trivsel og selvtillit".*

Flere gårdbrukere uttrykker et sterkt ønske om å komme tidligere på banen for å hjelpe disse elevene, og at man gjennom tidlig innsats vil jobbe forebyggende slik at man kan forhindre skolevegring i større grad. De uttrykte videre at de ønsker å fungere som en alternativ pedagogisk arena, men at arbeidet med disse elevene går ut på tilrettelegging for mestring og ikke undervisning i typisk skolefag. Samtidig uttrykker gårdbrukerne at når elevene først har begynt å oppleve mestring, så kan de bygge videre på den faglige kompetansen.

Gårdbruker: *"Ved mestring så vekker man nysgjerrighet som igjen du kan bygge videre på i form av både skriving, matematikk og naturfag".*

Gårdbrukernes hovedfokus er først og fremst at elevene skal skape en tro på seg selv gjennom mestring, for så å gradvis begynne med det faglige. Gårdbrukerne tilrettelegger for mestring gjennom å ta i bruk ressursene og mulighetene som gården gir. En gårdbruker mente at oppgavene på gården gir mestring i seg selv fordi man fort ser resultatet av egne handlinger.

Gårdbruker: *"Oppgavene vi gjør her er ikke konstruert, men meningsfulle slik som de er, det er viktig for noen elever. Noen klarer helt fint å sitte på skolen og ha det abstrakte forholdet til læring, men for noen så trenger man å oppleve at det jeg gjør nå har en mening for det mennesket eller det dyret".*

Dette uttrykker også en annen gårdbruker og peker samtidig på at gjennom å mestre så øker man motivasjonen til å løse andre oppgaver.

Gårdbruker: *"Det med den praktiske læringen, de som lærer best gjennom å gjøre, det er de elevene som lærer mer her enn å sitte stille. Hvis de får en oppgave om å gå ut å måle en vanntank på tusen liter og snakke om volum og utregning - så tar de veldig ofte selv initiativ til å måle neste objekt og måle hvor stort volumet er".*

Oppgavene som gis på gården er konstruert slik at det skal skape en mening for elevene å utføre oppgaven. Samtidig tilrettelegger gårdbrukerne opplegget etter dagsformen til elevene. Hvis et opplegget ikke fungerer så tilrettelegger man for andre oppgaver.

Gårdbruker: *"Så funker det greit en gang også tenker vi at YES nå er vi i gang. Men så funker det ikke neste gang siden da er de lei. Så de vil gjerne ha endring hele tiden og gjøre nye ting".*

Ut ifra datamaterialet kan en konkludere at trivsel også er en viktig faktor, både for gårdbrukerne og elevene. De fleste gir uttrykk for at det er vanskelig å svare på om eleven trives, men at de gjennom observasjon av atferd kan se en endring hos eleven og at tilbakemeldinger fra foreldre støtter opp om trivsel på gården.

Gårdbruker: *"Jeg hørte akkurat fra mora at han synes det er veldig greit og at han gledet seg til å komme hit hver fredag. Han andre sier mye at "ja etter sommeren er ferdig så håper jeg at jeg kan fortsette etter sommeren". De får et veldig nært forhold til gården og opplever at de er litt medeiere".*

Dette uttrykker også en annen gårdbruker og vektlegger betydningen av å ikke bli sammenlignet med andre klassekamerater.

Gårdbruker: *"Nei, det er litt vanskelig å svare på, men når han kommer ut i den situasjonen hvor han ikke blir stilt opp i rekke sammen med de andre elevene og målt i forhold til de så vil jeg tro at det er lettere å oppleve trivsel".*

Dette indikerer at elevene opplever en tilhørighet på gården og at man over tid kan utvikle et eierforhold til gården. De ulike rammene som finnes på gården vil også danne grunnlaget for økt trivsel for eksempel ved at elevene ikke blir målt og sammenlignet med sine klassekamerater.

Gårdbrukerne har gitt uttrykk for at de elevene som benytter seg av Inn på Tunet er elever som strever og har større utfordringer enn andre elever. Mange av elevene har vært borte fra skolen i flere år, viser en utagerende atferd mot lærere og medelever, læringsvansker, strever sosialt og faglig. Disse funnene samsvarer med studien til Jansen et al. (2011) hvor målgruppen er elever som på barne- og ungdomsskolen viser lav motivasjon, fagvansker, utagering og generell mistriivsel. De elevene som benytter seg av en alternativ opplæringsarena som Inn på Tunet gård har ifølge opplæringsloven ikke hatt tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisning (Opplæringslova §1-1., 1998). Den sakkyndige vurderingen vektlegger utviklingsmuligheter ved den alternative opplæringsarena og hva slags læringsutbytte man kan forvente ved en slik arena (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Samtlige gårdbrukere uttrykte at de stod alene i jobben for å tilrettelegge for mestring. Selv om den individuelle opplæringsplanen inneholdt mestring var det få retningslinjer på hvordan dette skulle utføres i praksis. På den ene siden vil det føre til at gårdbrukerne blir mer selvstendig i arbeidet med elevene. Denne friheten gjør at man i større grad kan ta i bruk ressurser og muligheter som gården har uten at det ligger føringer og rammer på hvordan dette skal gjøres i praksis. På den andre siden er elevene skolens ansvar og selv om elevene er på en annen arena har skolen et lovpålagt ansvar om å følge opp sine elever. Det er også skolens ansvar at den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for opplæringen, innholdet og hvordan denne opplæringen skal drives (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Gården som en alternativ opplæringsarena har som sagt andre rammer, muligheter og ressurser for å tilrettelegge for mestring. Gårdbrukerne peker på faktorer som tett voksenkontakt, god oppfølging, praktiske oppgaver, bruk av naturen, fysisk aktivitet og stell av dyr. Dette samsvarer også med studier gjort av Kilskar (2019), hvor man ved bruk av disse faktorene raskt vil se resultat av egen innsats, som igjen fører til mestring. Dette betyr at gården er en arena hvor man gjennom ulike tilpasninger kan gi elever oppgaver som de mestrer og hvor man lettere kan se en sammenheng mellom arbeid og resultat. Elevene forstår at dyrene må ha mat og traktoren må repareres hvis den er ødelagt. Ved støtte og veiledning fra gårdbruker blir disse oppgavene på gården håndterbare for elevene. I neste omgang kan disse oppgavene bli håndterbare for elevene alene på bakgrunn av tidligere erfaringer. Dette kan kobles til "den nærmeste utviklingssonen" hvor elevene gjennom støtte og hjelp fra andre skaper utvikling og tilegnelse av ny kunnskap (Imsen, 2014; Postholm, 2008; Vygotskij et al., 1978).

Å oppleve noe som er håndterbart vil også gi en mestringsopplevelse. Dette kan bety at elevene i neste omgang har opparbeidet seg en mestringstillit. Forventing til egen mestring vil avgjøre hva slags aktiviteter man vil velge å begi seg ut på (Imsen, 2014). Elever som har lite mestringstro vil sette en begrensning på sine muligheter til læring og utvikling. Eksempler på dette kan være at de gir opp før de har prøvd i frykt for å ikke mestre oppgaven. Med bakgrunn i dette vil fokuset på mestringstillit ha en avgjørende betydning i arbeid med disse elevene for å kunne øke deres muligheter for utvikling og læring. Elevene i denne studien som var plassert en til to dager i uken ved en Inn på Tunet gård hadde i begynnelsen liten tro på egen mestring ut ifra informasjon av gårdbrukerne. Mange av disse elevene hadde ikke opplevd mestring på skolen og noen elever hadde vært borte fra skolen i lang tid. Forventningene elevene har til mestring vil også være forskjellig, og hvordan de har taklet tidligere erfaringer og motgang har stor betydning. Som gårdbruker får man en stor oppgave i å hjelpe elevene i riktig retning og skape en positiv utvikling. Samtidig er det ikke slik at et og samme opplegg fungerer for alle elever. De elevene som er på en Inn på Tunet gård har forskjellige behov og ulike mål ved opplegget. Derfor blir det avgjørende at tilretteleggingen gjøres i henhold til hver enkelt elev og at man tar utgangspunkt i elevenes sterke sider og ressurser (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den ene gårdbrukerne uttrykte at elevene får en større motivasjon til å gjøre oppgavene fordi de er konstruert til å være meningsfulle i seg selv. Ved at elevene opplever mestring vil det også føre til økt egenverd og motstandskraft som igjen er avgjørende for mestringstilliten (Bandura, 1997). Det er også avgjørende at gårdbruker ser betydningen av at elevene utvikler en indre motivasjon for arbeidet på gården. Ved at elevene danner en interesse og er aktive i læringsprosessen vil det kunne skape en indre motivasjon. Ifølge Rogers og Freiberg (1994) vil aktive deltakere danner grunnlaget for å skape en indre motivasjon. Ut ifra dette vil det dermed være avgjørende at gårdbrukeren vektlegger elevenes interesser i valg av oppgaver slik at de finner en glede i arbeidet, og at det igjen vil skape en motivasjon til videre arbeid på gården.

Betydningen av mestring spiller også inn på trivsel (Danielsen & Tjomsland, 2013). Gårdbrukerne gir uttrykk for at elevene føler seg trygge, og over tid bygger opp en tiltro til seg selv. Ut ifra dette har gården blitt en arena hvor elevene har en forventning til at de får utrettet noe som har verdi, som igjen fører til en god mestringsfølelse. Dette vil igjen gi et positivt utslag på trivselen. Tidligere forskning viser at kjedsomhet er en faktor som preger mange ungdommers liv og som kan skyldes en form for tradisjonell undervisning som i stor grad er preget av mye teori og lærerstyrt (Bringedal & Osland, 2003; Imsen, 2014; Skaalvik

& Skaalvik, 2013). Arbeidet og oppgavene på gården står i motsetninger til dette ved at de er for det første praktiske, og for det andre er elevene aktive deltakere og har en stor innflytelse i valg og gjennomføringer av ulike oppgaver. På den måten åpner gården opp muligheten for at teorisvake elever skal få mulighet til å vise sine sterke sider. De får gjennom praktiske oppgaver utført arbeidsoppgave de mestrer og oppnår med dette en større mestringstro, samt tillit fra gårdbruker. Elevenes tilhørighet til gården kan også kunne påvirke elevenes trivsel. For det første har disse elevene noe fast å gå til. Mange av disse elevene har hatt skolevegring og dermed oppholdt seg borte fra skolen i lang tid og sittet hjemme. Nå har de et alternativt tilbud hvor de én eller flere faste dager i uken møter en struktur, en hverdag preget av oppgaver og samhold, samt mestringsopplevelser. Dette kan igjen gi elevene noe å se frem til. For det andre skaper elevene en tilhørighet til gårdbruker og motsatt. Dette støttes også opp av internasjonale studier som viser at elevene utvikler en god relasjon til læreren ved den alternative opplæringsarenaen og de opplever at de ble sett på en annen måte enn i skolen (Rayle, 1998; Saunders & Saunders, 2002). Ved å ha få elever vil man som gårdbruker skape en god relasjon til elevene på relativt kort tid. Man har heller ikke det tidspresset som mange lærere opplever i en hektisk skolehverdag. Gjennom praktisk arbeid vil man også lettere kunne skape en relasjon. Jolly og Krogh (2010) fremhever at gjennom et sosialt miljø hvor man vektlegger det praktiske arbeidet vil danne gode premisser for utvikling av relasjoner. For det tredje skaper elevene en tilhørighet til dyrene. De opplever at de har en viktig oppgave i form av å gi de mat og stell. Dette støttes også opp av ulike studier som viser at kontakt med dyr også gir en positiv effekt på den psykiske og fysiske helsen, men også mestring og trivsel (Berget & Braastad, 2008; Hauge et al., 2013; Kruger et al., 2004).

For det fjerde vil en tilhørighet med andre elever som benytter seg av tilbudet spille inn på trivsel. Mange av disse elevene har vært utenfor fellesskapet på skolen og av den grunn blir fellesskapet på bondegården ekstra viktig. Gårdbrukerne uttrykte også at endring av atferd gir en indikasjon på trivsel. Noen av elevene hadde en utagerende atferd og stygt språkbruk på skolen. Ifølge Helgeland (2008) og Ogden (2012a) kan denne utagerende atferden skyldes at elevene kjeder seg på skolen og at de har negative skoleerfaringer å vise til. Samtidig uttrykte gårdbrukerne at de aldri har opplevd utagerende atferd og stygt språkbruk på gården, noe som de videreformidlet til skolen. Ut ifra dette kan en tolke at elevene finner seg mer til rette på gården og at de opplever trivsel på en annen arena som gjør at de ikke trenger å utøve en slik atferd. Dette støttes også av Nordal og Manger (2005) som henviser til at noe i konteksten gjør at problematferden kommer til syne. Dette betyr at atferdsvanskene kan være et resultat

av at elevene ikke greier å tilpasse seg miljøet, forventinger og krav. Med bakgrunn i dette kan bondegården være en arena hvor elevene ikke forventer å mislykkes, som igjen kan ha et samsvar mellom elevenes kompetanse og egne forventninger som bidrar til mestring.

En femte faktor som spiller inn på elevenes trivsel er at elevene som benytter seg av tilbudet må ha lyst til å være der. Ut ifra dette har elevene allerede en stor motivasjon for oppgavene på gården, noe som også kan bidra til å dempe uønsket atferd eller andre vansker.

Gårdbrukerne var også tydelig på at selv om denne uønsket atferd kommer lite til syne, har det likevel oppstått konflikter på gården. Dette støttes også av studier utførte av (Cox et al., 1995) hvor en homogen elevgruppe med utagerende atferd kan føre til en negativ form for læring. På den ene siden er det positivt at konflikter oppstår på bondegården fordi man kan da øve på konfliktløsning i små grupper. På den andre siden kan man diskutere hvor overførbart denne treningen er til skolen. I studien til Jansen et al. (2011) påpeker de at denne type trening bør foregå på skolen fordi elevene tilbringer mesteparten av tiden sin der. Samtidig uttrykker gårdbrukerne at elevgruppen i denne studien er elever som blant annet har skolevegring og av den grunn ikke har vært på skolen på lang tid. Med utgangspunkt i det bør gården legges til rette for konflikthåndtering slik at disse elevene i større grad lærer seg teknikker for å kunne håndtere konflikter som oppstår.

4.1.2 Betydningen av gode relasjoner

En avgjørende faktor som gårdbrukerne påpekte var betydningen av gode relasjoner til elevene. Enkelte gårdbrukere uttrykte at man må bruke tid på å bli kjent med elevene og finne et opplegg som fungerer.

Gårdbruker: "For det første så skal du bli kjent med elevene og det er to elever med veldig ulike utfordringer. Den ene eleven er rolig og trenger liksom, ja som er lettere psykisk utviklingshemmede, mens den andre har ADHD og er Tourettes. Så de er veldig ytterpunkter egentlig, så jeg har brukt mye tid på å bli kjent og finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer".

Dette støttes også opp av en annen gårdbruker som påpeker samme utfordring.

Gårdbruker: *"De første ukene handler mye om å finne ut av hva de kan. Ungene er vanvittig flinke til å lirke seg unna ting, og da må vi ha tid til å forstå hva de kan og hva de ikke kan".*

Dette indikerer at man som gårdbruker må bruke tid på å bli kjent med hver enkelt elev. Gårdbrukerne gav uttrykk for at den tiden de brukte på å bygge opp relasjonen var vel verdt fordi de opplevde å få tilbake for arbeidet. De påpekte videre at den tette voksenkontakten ved å ha en eller to elever på gården også gir elevene en stor trygghet. Likevel er det ikke bare gårdbruker og elev som skal utvikle en relasjon, men elevene skal også utvikle en relasjon til hverandre. En gårdbruker uttrykte at det ofte kan oppstå konflikter mellom elever fordi de møter noen som har samme atferdsproblemer

Gårdbruker: *"Mye går på det sosiale, om å forhold seg til andre, spise uten å pirke på andre, og det er kanskje den største utfordringen for mange elever fordi at de blir plukka på og da fortsetter de å plukke på andre. Vi sitter gjerne 10-12 stykker rundt matbordet. Noen har problemer med stamming, og da er det fnising også får de en irettesettelse på det og sakte men sikkert så slutter de med det".*

Som gårdbruker kan man også få en større gruppe elever hvor alle har en form for problematikk i skolen. Gårdbrukerne har da fokus på aksept og gjensidig respekt samt sosial trening og null toleranse mot mobbing. Samtidig gav de også uttrykk for at det kan være utfordrende når elevene er der én dag i uken og at dagsformen kan variere. På bakgrunn av dette måtte gårdbruker ofte bytte om på det planlagte opplegget den dagen. Et opplegg som fungerte sist gang, vil muligens ikke fungere neste gang.

Gårdbruker: *"Men det som jeg ofte ser at når vi pleier å ha en oppsummering, så skriver de ned noen ord om hva de kan tenke seg å gjøre neste gang. Så han ene har masse innvendinger mens han andre har ingen. Men så ser en noen ganger så dukker det opp ting. Det funker ikke det vi har planlagt, så da må en jo bare hive seg rundt og finne på andre aktiviteter som de vil trives med".*

Ut ifra dette kan man konkludere at gårdbrukeren må man ta hensyn til elevgruppen og tilrettelegge for ulike aktiviteter. Mange av aktivitetene på gården er knyttet til dyr og dyrestell, og i den forbindelse uttrykte gårdbrukerne at enkelte elever oppnår en lettere

relasjon med dyr enn med mennesker. Dette ble begrunnet i at elevene har et ansvar for dyrene og at de forstår konsekvensene ved at dette unnlates. I tillegg kom det frem at enkelte elever hadde vanskeligheter med å kommunisere med gårdbruker men lettere kommuniserte med dyrene. I et tilfelle førte dette til at gårdbruker fanget opp viktig informasjon vedrørende eleven.

Gårdbruker: " Vi observerer at de forteller ting til dyr. En elev som vi hadde for noen år siden fant vi ut at det hadde foregått noe virkelig galt på skolen, men hun fortalte det ikke til noen, men bare til en hest og det var helt tilfeldig at vi fikk det med oss".

Dette indikerer hvor stor relasjon enkelte elever får med dyrene på gården, og hvor stor betydning denne relasjonen har. Enkelte elever vil også gjennom interaksjon med dyr fremme empati og omsorgsevne (Berget & Braastad, 2008).

Gårdbrukerne har trukket frem den nære relasjonen man får med elevene som unik. En trygg relasjon vil legge grunnlaget for at elevene skal kunne oppleve mestring ut ifra deres behov for forutsetninger, og særlig for de elevene som benytter seg av Inn på Tunet som strever på skolen. Dette støttes også opp av Utdanningsdirektoratet (2016) som henviser til at relasjon har stor betydning for alle elever, men særlig de elevene som har ulike utfordringer på skolen. Enkelte elever bruker lengre tid enn andre på å etablere gode relasjoner. Samtidig vil mye av ansvaret ved etablering av relasjoner ligge på gårdbrukeren, på lik linje med læreren i skolen som utvikler gode relasjoner til sine elever (Jolly & Krogh, 2010). Med bakgrunn i dette vil det ha stor betydning at gårdbruker på et tidlig stadiet slik som sitatene viser legger ned en innsats for å etablere relasjoner. For det første vil man ut ifra interesser til elevene tilrettelegge et opplegg tilpasset eleven som igjen kan gi økt trivsel. For det andre vil elevene føle seg som en del av et fellesskap ved at de kjenner seg trygge på gårdbruker og andre medelever. Dette vektlegger også Grande (2017) og henviser til faktorer som: Gjennomføring av felles aktiviteter samt fokus på respekt vil kunne skape sosiale relasjoner, som igjen vil gi en gruppetilhørighet. Ut ifra dette vil det dermed være avgjørende at gårdbruker tilrettelegger for å skape en gruppetilhørighet, slik at elevene danner gode premisser for utvikling av relasjoner. For det tredje vil man med bakgrunn i en etablert gruppetilhørighet kunne skape et lite miljø hvor man kan trene på verdier, regler, skaffe venner, etablere nettverk, samarbeid og sosialt samspill. Dette kan gjøres med støtte fra gårdbruker, men også andre elever. Denne treningen trekker Spurkeland (2015) frem som noe som kan trenes og utvikles hele livet.

Dette støttes også opp av A. Nordahl og Misund (1999) som skriver at barn som har vanskeligheter med å etablere vennskap, har en mangel på sosiale ferdigheter innenfor kommunikasjon, konfliktløsning og etablering av felles aktiviteter. Ut ifra dette vil arbeidet med relasjon ha en stor betydning som elevene kan ta med seg inn skolen.

Etablering av relasjoner kan også oppstå mer naturlig på en annen opplæringsarena nettopp fordi man møter personer som en ikke har en stor kjennskap til. Man har heller ikke kunnskap om tidligere bakgrunn og oppførsel. I tillegg ser man hverandre i andre settinger gjennom arbeid med dyr, felling av trær, planting, matlaging og så videre. Ifølge Andreassen og Grimsæth (2007) vil man gjennom praktisk arbeid og tilrettelegging, samt tett oppfølging danne et godt grunnlag for å utvikle gode relasjoner. I tillegg til utvikling av relasjon mellom mennesker gav gårdbrukerne mange eksempler på at elevene skaper en relasjon og tilhørighet til dyrene. Det ene sitatet viser at eleven hadde etablert en trygg relasjon og tilhørighet til hesten på gården. Dette resultatet støttes også opp av forskning gjort av Saumweber og Beetz (2007) som viser at ungdom med atferdsproblemer i alderen 10-18 år oppnådde en følelse av trygghet og støtte fra angst og tristhet gjennom interaksjon med dyr. Andre studier viser at tilknytningen til dyr kan senere påvirke tilknytningen til andre personer senere i livet (Bowlby, 1982). Etablering av relasjoner til dyrene kan også ha en positiv effekt på den psykiske helsen til elevene. Ved at elevene etablerer en trygghet til dyrene viser ulike studier at elevene opplever støtte når de føler seg triste og opprørte (Hauge et al., 2013; Kruger et al., 2004). Ut ifra dette kan både etableringen av relasjoner til både dyr og mennesker være viktige faktorer som igjen kan påvirke hvordan elevene handler sosialt når de er tilbake på skolen. Rundt et dyr må man være rolig. Den ene gårdbrukerne uttrykte at elevene først fikk ansvar for en lama før man fikk ansvar for en hest. Elevene lærte da at for å kunne samhandle med lamaen så må man opptre rolig og forsiktig. Ut ifra dette kan ferdigheter i hvordan man forholder seg til dyrene overføres til hvordan man forholder seg til mennesker. Ved å lære å ta hensyn til andre medelever kan det øke deres sosiale posisjon på hjemskolen.

4.2 Bondegården - en arena for læring

4.2.1 Lærernes holdninger til Inn på Tunet

Lærerne i studien uttrykker at Inn på Tunet har en positiv effekt på elevene. Samtidig uttrykte de et ønske om en 100 prosent tilstedeværelse på skolen, men at det krever mer tilrettelegging fra skolen sin side for å la seg gjennomføre.

Lærer: *"Det kunne nok vært lagt litt mer til rette fra skolen sin side, og det er jo veldig dumt å ta han bort fra skolen"*

Samtidig uttrykker den andre læreren at denne eleven gjerne skulle vært til stede på skolen hver dag, men at dette ikke lar seg gjøre.

Lærer: *"Akkurat nå så trenger denne eleven dette avbrevet. Men det beste hadde vært hvis denne eleven kunne vært på skolen, men det kan den ikke".*

Dette indikerer at lærerne og skolen har et ønske om full tilstedeværelse på skolen, men at dette ikke lar seg gjøre i praksis. På spørsmål om de skulle ønske at eleven kunne være der flere dager var svaret utelukkende positivt, men at den økonomiske kostnaden la et hinder for gjennomføringen.

Lærer: *"Nei, vi ønsker egentlig at han kunne hatt flere dager. Vi har nettopp hatt en slik gjennomgang igjen der vi sier at vi må legge mer praktisk til rette for undervisning. Det er ikke så lett å sitte i et klasserom hvor han ikke mestrer eller sitte i et grupperom alene. Det er de mulighetene vi har på skolen".*

Dette støttes også opp av den andre læreren.

Lærer: *"Vi har snakket om muligheten for å være to dager på gården. Men for det første så er det pengene som styrer det meste. Men i den individuelle opplæringsplanen så sier tilrådnningen at han skal være sammen med de andre elevene. Da er det veldig dumt å ta han bort fra skolen. Derfor har de landet på en dag".*

Lærerne viser her en positiv innstilling til Inn på Tunet, men at de samtidig verdsetter den sosiale samhandlingen på skolen. En lærer gav også uttrykk for at andre lærer og kollegaer på hjemskolen er skeptiske til tilbudet, og av den grunn har denne læreren fått noen kommentarer.

Lærer: *"Ja, jeg får en del kommentarer fra andre lærere på dette. Og hvis disse kommentarene er veldig spisse så diskuterer jeg det med rektor".*

Dette sitatet viser at bruken av Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena ikke er samstemt med skolens kollegiale og at det oppstår en del skepsis til at elever ikke har 100 prosent tilstedeværelse på skolen.

På spørsmålet om lærerne har vært på gården svarer kun én av to lærere i studien at han/hun har vært der. Den andre læreren skylder på tidsmangel. Ut ifra dette kan en stille seg kritisk til om lærerne vet hva slags aktiviteter som foregår på gården og hvordan læringsutbytte blir sikret. Opplæringen som skjer på den alternative opplæringsarenaen er skolens ansvar og skal være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Videre fremhever stiftelsen "Matmerk" at lærerens tilstedeværelse er avgjørende for å sikre at Inn på Tunet-tilbudet møter elevenes behov slik de er fremstilt i den individuelle opplæringsplanen (Matmerk, 2015). Dette betyr at skolens fravær kan føre til at opplegget på gården ikke tilfredsstiller elevenes behov og at elevene dermed ikke blir sikret kravene til offentlig grunnskoleopplæring. Lærerens tilstedeværelse på gården kan også føre til at relasjonen mellom lærer-elev blir forsterket (Berg, 2005). Elevene får ved en Inn på Tunet gård vist seg i en annen setting hvor elevene i større grad opplever å føle seg sett, opplever mestring og utfolder seg i praktiske oppgaver. I tillegg kan det også ha en stor betydning at læreren klarer å bruke de ferdighetene og erfaringene som eleven tilegner seg på bondegården inn i undervisningen slik at kunnskapen får en større betydning gjennom forankring i teorien.

På den andre siden er Inn på Tunet er fristed for mange elever og hvis læreren fra hjemskolen kommer for å observere - kan det være at eleven ikke hadde fått et like stort utbytte av dagen som han/hun pleier. Dermed blir det avgjørende at man også har en god kommunikasjon mellom gårdbruker, elev og lærer for å avklare hvilke forventinger man har til tilstedeværelse av de ulike partene. Begge lærerne i studien var positive til at eleven var en til to dager på Inn på Tunet og uttrykte et ønske om at eleven kunne vært en dag ekstra. Samtidig uttrykte de en bekymring for at eleven da skulle gå glipp av det sosiale som skjer på skolen. På den andre siden kan man også stille seg spørsmål om hva disse elevene går glipp av hvis de har skolevegring og er borte fra skolen i en lengre periode. På bakgrunn i dette vil det være positivt at elevene har en arena hvor de får et faglig og sosialt utbytte. Samtidig er det ønskelig at elevene skal kunne få det oppfylt på skolen. Det ene sitatet viser at enkelte lærere

uttrykker en negativ holdning til at noen elever benytter seg av en alternativ opplæringsarena. Det kan skyldes at grunnideologi i den norske enhetsskolen er bygd på verdier som likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a). På den andre siden er det hensynet til eleven som skal avgjøre bruk av en alternativ opplæringsarena som en Inn på Tunet gård, og ikke skolen eller kommunen (Opplæringslova, 1998c).

4.2.2 Inn på Tunet som en pedagogisk arena

Selv om deler av undervisning foregår på en alternativ opplæringsarena, står skolen ansvarlig for opplæringen. I den forbindelse må skolen kvalitetssikre det som blir gjort på gården. På spørsmålet hvordan læringsutbytte ble dokumentert var det ulike praksiser blant lærerne:

Lærer: "Det foregår ingen dokumentasjon på denne eleven. Denne eleven er fritatt alt som omhandler pedagogiske oppgaver, så på gården så gjør denne eleven bare gårdsarbeid fordi at det ikke fungerer for denne eleven å ha noe pedagogisk opplegg. Det har vært mye bytting av skoler og diverse som gjør at denne eleven ikke skal ha noe press på seg. På mange måter så er Inn på Tunet for denne eleven kun et oppholdssted hvis man kan si det på den måten".

Dette indikerer at enkelte elever har ulike vansker som gjør at det pedagogiske opplegget uteblir og at læreren ikke har noe dokumentasjon på læringsutbytte til eleven. Den andre læreren uttrykte at de har en god muntlig kommunikasjon mellom skole og gårdbruker:

Lærer: "Vi samarbeider jo stadig vekk om det og hun er flink til å og fortelle at nå kan han/hun det og det".

Disse sitatene viser at det ikke foreligger noe skriftlig dokumentasjon på læringsmålene verken faglig eller sosialt. I det første sitatet begrunnes dette med at eleven ikke har et pedagogisk opplegg og av den grunn er det ikke behov for dokumentasjon. I det andre sitatet begrunnes ikke dette, men læreren virker å være tilfreds med den muntlige kommunikasjonen. Videre har lærerne uttrykt at Inn på Tunet vektlegger praktiske arbeidsoppgaver og at disse elevene har hatt et godt utbytte av dette.

Lærer: "Det er en helt annen arena for å oppleve mestring, der legger de mer til rette, noe som vi ikke har mulighet for på skolen. De spiser litt mat i 10 tiden så går de ut på

aktiviteter, i hønsehuset for eksempel. Så rundt 12 så har de lunsj, også er det det samme igjen på slutten av dagen med gårdsaktiviteter frem til kl.14".

Dette støttes også opp av den andre læreren som i tillegg henviser til den tette voksenkontakten og pusterom som avgjørende faktorer.

Lærer: "Jeg opplever at han lærer en del på den praktiske måten. Det å få kontakt med dyr og en praktisk tilnærming til livet og en til en. Så det er også en fordel å være der hvor man kan bli skjermet for andre, ha et pusterom".

Spriket mellom de elevene som trenger en teoretisk tilnærming og de som trenger praktisk tilnærming er stort. Som sitatene viser har disse elevene behov for en praktisk tilnærming og samtidig et større behov for at arbeidsoppgaver blir tilrettelagt og en tett voksenkontakt.

Det er et mål at aktivitetene og arbeidet som rettes mot skoleelevene skal være knyttet til faglige- og sosiale læringsmål. Tilbudet skal være innenfor læreplanen og i tråd med kompetansemål i læreplanen for fag (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Samtidig er det ikke krav om at gårdbruker skal inneha pedagogisk utdanning for å drive tilbudet. Dermed blir det avgjørende med et tett samarbeid mellom gårdbruker og skole for å sikre elevenes læringsutbytte (Matmerk, 2015). Funnene som er presentert viser at kun en lærer har vært til stede og at læringsutbytte ikke blir skriftlig sikret. I intervjuene med gårdbrukerne kommer det frem at enkelte noterer ned hva elevene har gjort og hva de har lært den dagen, slik at de har det tilgjengelig hvis skolen skulle vise sin interesse for dette, noe skolene ikke har gjort foreløpig. Samtidig kan en stille seg kritisk til det ene sitatet fra læreren hvor han/hun omtaler Inn på Tunet som et oppholdssted for eleven og hvor det ikke foreligger noe dokumentasjon. Ut ifra dette kan en tolke det som at skolen ser på Inn på Tunet som et fristed og ikke som en pedagogisk arena. På den andre siden er det læreren sitt ansvar å velge aktiviteter, innhold og arbeidsmåter som bidrar til oppfylning av kompetansemålene (Matmerk, 2015). Ut ifra dette kan en stille spørsmål om hvor vidt Inn på Tunet fungerer som en alternativ opplæringsarena for denne eleven.

I utarbeidelse av undervisningsopplegget på en Inn på Tunet gård er det avgjørende at det legges opp til aktiviteter som utvikler elevens kunnskaper og forståelse. Som vist ut ifra presentasjonen av funnene, har man ved en Inn på Tunet gård en praktisk tilnærming til

arbeidsmåter og oppgaver. Regjeringen fremhever at dersom alle elever skal kunne oppnå et utbytte av undervisningen må den være bredt lagt opp og variert (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg fremkommer det i læringsplakaten at skolen skal fremme varierte arbeidsmåter samt legge til rette for elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006). John Dewey var en av de første som vektla individets aktive medvirkning i læreprosessen gjennom begrepet "learning by doing" (Imsen, 2014). Ut ifra sitatene kommer det frem at elevene på gården tilegner seg nye ferdigheter og kunnskaper gjennom praktisk arbeid. Samtidig viser funnene at elevene også har en stor medvirkning i valg av aktiviteter og at de sammen med gårdbruker planlegger dagens aktiviteter. Dette samsvarer med Helsedirektoratet (2015) som fremhever elevmedvirkning som en gjørende faktor i henhold til læringsutbytte.

Lærerne i studien fremhever som sagt at gårdbrukerne legger opp til praktisk læring på gården. En måte man kan gjøre dette på er å ta i bruk "mesterlære" hvor en legger opp til en praktisk læring der gårdbruker eller medelever fungerer som et øvingsbilde (Imsen, 2014; Jensen et al., 1999). Grunnen til at denne metoden vil egne seg godt på bondegården er for det første at elevgruppen er liten. Lærerne uttrykte at elevene enten er alene med gårdbruker eller så er de sammen med en til to andre elever som benytter seg av tilbudet. På den måten er det lettere at elevene får med seg det læreren viser. Dette samsvarer med forskning hvor av begrepet skulder-ved-skulder blir brukt i forbindelse med praktiske arbeidsoppgaver på gården (Grutle et al., 2007). Dette betyr at eleven jobber sammen med gårdbruker og på den måten tilegner seg kunnskaper

For det andre vil medelever også fungerer som støttestruktur eller rollemodeller hvor man lærer av og med hverandre. Dette er i tråd med Vygotskys "nærmeste utviklingszone" hvor læring skjer i samspill med omgivelsene. Og hvor man i dette tilfellet når det neste nivået i samspill ved hjelp av gårdbruker eller medelever som er mer kompetente (Imsen, 2014). Dette samspillet forutsetter at både gårdbruker og elev er aktive i læreprosessen. På en alternativ opplæringsarena som en bondegård, vil det være umulig å ikke være deltakende. Man må bruke kroppen aktivt og ta i bruk ulike hjelpemidler for å løse oppgaver som mating og stell av dyr, måling av ulike gjenstander, fysisk arbeid i forbindelse med bygging (Andreassen & Grimsæth, 2007). På skolen kan det være lettere å melde seg ut av aktiviteter som ikke stiller like store krav til aktiv deltakelse. Derimot kan aktiviteter på gården føre til økt læring fordi elevene er deltakende i prosessen og man ser resultatet av arbeidet umiddelbart.

Sitatene viser også at en av utfordringene ved et Inn på Tunet-tilbud omhandler økonomi. Lærerne uttrykte et ønske om at elevene skulle få tilgang til flere dager, men at skolen ikke hadde økonomi til det. Kontraktene varer ofte ett år om gangen, som igjen kan føre til mangel på kontinuitet. Gårdbrukerne uttrykte at de elevene som benytter seg av tilbudet trenger kontinuitet, trygghet og stabilitet og det kan være en belastning for de å ikke vite om de får et lignende tilbud neste skoleår. Dette kan også være et usikkert moment for gårdbruker ettersom man er avhengig av å få kontrakter for å drive arbeidet videre. Ut ifra dette trengs det med andre ord en større kvalitetssikring av tilbudet slik at skolen kan forsvare kjøp og bruk av en slik læringsarenaen. På den måten kan det blir lettere å lage kontrakter som går over flere år og sikre elevene en større kontinuitet. På den andre siden er det slik at enkelte elever har behov for en alternativ opplæringsarena for en liten periode, muligens noen måneder. Ut ifra dette vil det da være store kostnader for skolen å binde seg opp til flere år.

4.3 Betydningen av et godt samarbeid

Når en elev er tilknyttet to ulike opplæringsarenaer vil kvaliteten på dette bygge på et godt samarbeid mellom partene. Under intervjuet ble det stilt spørsmål til både lærer og gårdbruker om hvordan de opplevde samarbeidet. Det viste seg at det var ulik praksis og en stor variasjon i hvordan samarbeidet fungerte. Noe av det første samtlige gårdbrukere gjorde meg oppmerksom på var fraværet av et godt samarbeid mellom gårdbruker og skole. Regjeringen (2018) fremhever at et tett samarbeid mellom skolen og gårdbruker er av stor betydning for å kunne sikre at tilbudet er innenfor rammene til læreplanen, og kobles til kompetansemålene. Gårdbrukerne uttrykte erfaringer med samarbeidet slik:

Gårdbruker: "Det er både og, jeg føler at det ligger veldig på meg, at jeg må ta initiativ, og det som en kanskje opplever at for skolen, altså de slipper å forholde seg til den eleven når den eleven er her, fordi da er utfordringene og problemene borte"

Sitatet viser at gårdbrukeren føler at han/hun sitter med det store ansvaret for elevene og uttrykker at skolen ikke forholder seg til denne eleven når han/hun er på bondegården. Dette uttrykte en annen gårdbruker og pekte samtidig på et ønske fra skolens side om et større eierforhold.

Gårdbruker: *"Det hadde vært ønskelig med et tettere samarbeid og at skolene fikk et eierforhold i det".*

Dette støttes også opp av en tredje gårdbruker som savner et mer strukturert samarbeid med skolene

Gårdbruker: *"Skulle ønske at det var strukturert, at vi hadde tydelige mål å forholde oss til. Vi får de individuelle opplæringsplanene på alle, men alle handler om mestring og ikke så mye skole"*

I disse utsagnene trekker gårdbrukerne frem at de savner konkrete og tydelige mål og at de opplever at opplegget på gården legges over på gårdbrukerne. Kjøperen av tilbudet som i denne sammenheng er skolen er ansvarlig for innholdet i tjenestetilbudet til brukeren. Hvilket betyr at skolen har et ansvar for at eleven får et tilbud på en Inn på Tunet gård som oppfyller læreplanmålene (Fylkesmannen i Nordland, 2019). Samtidig uttrykker lærerne på sin side at samarbeidet fungerer veldig bra:

Lærer: *"Nei, jeg synes egentlig at samarbeidet fungerer veldig greit".*

Dette støttes også opp av den andre læreren som mener at samarbeidet mellom gårdbruker og lærer er godt lag til rette:

Lærer: *"Samarbeidet mellom meg og de på gården fungerer bra, de jentene som arbeider på gården er veldig flinke til å se denne eleven".*

Dette indikerer ulike erfaringer som er knyttet til de ulike gruppene som er involvert i samarbeidet. En annen lærer uttrykte et ønske om at skolen fikk et større eierskap til gården og kunne bruke den i flere sammenhenger.

Gårdbruker: *" Ønsket mitt er at skolen kan slippe en del utgifter og ressurser hvis de kan knytte meg enda tettere til skolen. Istedenfor at jeg blir sett på som en utgiftspost, også har de mange andre assistenter i tillegg. Men hvis de kan bruke meg inn i ,en del av skolen - tenke meg som en ansatt, men igjen det er veldig nytt".*

Dette sitatet viser at gårdbrukerne også tar hensyn til de økonomiske kostnadene for skolen og ut ifra dette ønsker å bli sett på som en ressurs. En annen gårdbruker uttrykte også et ønske om å komme inn på et tidligere tidspunkt og jobbe mer forebyggende.

Gårdbruker: "Men det vi drømmer om er å ha en skoledag i uka hvor man kommer tidligere inn og jobber forebyggende, kanskje på mellomtrinnet hvor en ser elever og bare tenker "Ååå du skulle bare hatt en dag i uka". Ved å ha en gruppe med de elevene så ville man sett en positiv utvikling resten av skoleuka. Men det er vanskeligere å få til fordi da er det ikke fattet noe vedtak om spesialundervisning, der tror jeg gårdene har en kjempe viktig rolle å spille".

Dette indikerer at gårdbrukeren er engasjert og ser nytteverdien med tidlig innsats. Samtidig vektlegges utfordringen om at det ikke foreligger noe vedtak på dette og at det dermed blir vanskelig å gjennomføre.

Et godt samarbeid mellom skolen og gårdbrukerne vil kunne øke kvaliteten i tilbudet. Sitatene viser at gårdbrukerne etterlyser hyppige samarbeidsmøter uten at det har blitt gjennomført. Dette kan føre til at gårdbruker står alene med ansvaret og den videre utviklingen av eleven, slik flere gårdbrukere uttrykte. En del av kvalitetssikringen på kjøp av Inn på Tunet tjenester går ut på å avklare forventinger for både kjøper, tilbyder og bruker (Matmerk, 2017). Ut ifra dette viser funnene at en slik avklaring enda ikke har skjedd ifølge gårdbrukerne. Dette støtter behovet for et tettere samarbeid hvor man kan avklare forventinger. Det skal også foreligge en avtale om bistand til gjennomføringen av spesialundervisningen mellom tilbyderen av tilbudet og skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I denne avtalen må det også avklares forventinger til ulike arbeidsoppgaver mellom de to aktørene (Fylkesmannen i Finnmark, 2010). I denne studien er dette en mangel på og gårdbrukerne gir også uttrykk for at de står alene med ansvaret for å tilrettelegge og at de ønsker tydelige strukturer fra skolens side. Skolen på sin side uttrykker at de er fornøyd med samarbeidet og ut fra dette kan en konkluderer med at det er ulike erfaringer på feltet tilknyttet samarbeid. De fleste av gårdbrukerne har i denne studien pedagogisk kompetanse og jobbet som pedagoger tidligere, men for Inn på Tunet er ikke dette et krav. Dermed er det avgjørende at man har et godt samarbeid med kontaktlærer slik at eleven blir sikret det pedagogiske. I tillegg er dette avgjørende for at potensialet for læring skal bli største mulig ved at de erfaringene elevene gjør på gården blir satt i sammenheng med teoretisk kunnskap (Regjeringen, 2018). Samtidig kan man som gårdbruker muligens kjenne

på en stor usikkerhet om det arbeidet man gjør på gården blir sett på som et godt faglig tilbud, eller om man opplever at skolen bare bruker det som en alternativ oppholdsplass slik både lærer og gårdbruker har uttrykt tidligere.

Flere av gårdbrukerne trakk frem essensen ved at eleven får besøk av skoleklassen sin på gården. På den måten får eleven et eierforhold til gården ved å vise frem til klassekameratene hvilke ferdigheter og kunnskaper eleven har tilegnet seg. Denne eleven får også vist klassen et annet bilde av seg selv og ikke bare den eleven som skaper bråk og uro i klassen. Dette kan også føre til at de andre elevene tilegner seg kunnskaper om gårdsbruk og at denne eleven fungerer som et øvingsbilde for de andre elevene. Denne erfaringen kan også eleven trekke med seg inn i klasserommet og gi større tro på egen mestring. På den andre siden er det viktig at denne eleven er trygg på denne rollen og at planleggingen skjer i samarbeid med både lærer og gårdbruker. Det blir dermed avgjørende at dette skjer over et tidsrom hvor eleven føler seg trygg på sine kunnskaper og erfaringer, og over tid bygger opp et eierforhold til gården. Den ene gårdbruker uttrykte også et ønske om at Inn på Tunet kan plasseres i et forebyggingsperspektiv. Dette kan blant annet gi utslag for skolens og kommunens økonomi. Dersom skolen legger ned en tidlig innsats for barn og unge, kan det øke sannsynligheten for at færre elever opplever skolevegning slik som gårdbrukerne i denne studien uttrykte.

Som tidligere nevnt uttrykte gårdbrukerne en fortvilelse over at skoleelevene fikk Inn på Tunet tilbudet såpass sent at problemene hadde fått utviklet seg i lang tid. Med bakgrunn i dette uttrykte gårdbrukerne at det ble enda vanskeligere å hjelpe elevene tilbake til skolen. Tidlig innsats er et av prinsippene som vektlegges for å forbedre det norske utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolen har et ønske om å tilrettelegge på best mulig måte slik at elevene kan ha en 100 prosent tilstedeværelse på skolen, og av den grunn blir en alternativ opplæringsarena en siste utvei. Dette bygger igjen på grunnideologiens vektlegging av blant annet inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Samtidig vil et slikt samarbeid med skolen kunne føre til at man opplever et større eierforhold til gården slikt den ene gårdbrukeren uttrykte og at man da vil kunne ta i bruk gården som mer enn en alternativ opplæringsarena. Ut ifra dette vil det også være lettere å tilrettelegge og sikre det pedagogiske opplegget på gården ved at man har en større tilknytning til skolen.

5.0 Konklusjon

I denne studien har følgende problemstilling blitt belyst:

Hvordan fungerer Inn på Tunet fungerer som en alternativ opplæringsarena?

Formålet med studien har vært å få en innsikt i lærere og gårdbrukeres synspunkter, tanker og erfaringer knyttet til Inn på Tunet som en mestringsarena, læringsarena og betydningen av et godt samarbeidet mellom de ulike aktørene. Gjennom en kvalitativ tilnærming ved bruk av intervju som metode gav det meg et bilde hva gårdbrukerne og lærerne tenker om bruk av Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena. Informantene gav ulike beskrivelser av dette og datainnsamlingen fra de seks intervjuene ble sett i lys av teoretisk rammeverk. På grunn av studiens omfang og størrelse kan den ikke generaliseres, men den er med på å gi et bilde av hvordan en alternativ opplæringsarena som Inn på Tunet fungerer i praksis. Studien kan også være en bidragsyter for å synliggjøre alternative opplæringsarenaer. Det vil likevel være et større behov for lignende studier i fremtiden for å få belyst flere områder. Hvordan Inn på Tunet fungerer som en alternativ opplæringsarena har i denne studien blitt belyst ut ifra tre hovedkategorier, samt underkategorier for å danne et mer helhetlig bilde.

Inn på Tunet legger gode premisser for at elevene skal kunne oppleve mestring og trivsel på bondegården. Informantene viser til positive mestringsopplevelser som kan tenkes å ha langsiktige effekter. Gårdbrukerne forholder seg til den individuelle opplæringsplanen og tilrettelegger ut ifra elevenes behov. Ved at elevene opplever mestring vil det også føre til økt egenverd og motstandskraft som igjen er avgjørende for mestringstilliten (Bandura, 1997; Imsen, 2014). Hvis man skal oppnå en større atferdsendring må man trene i den konteksten det oppstår i, ut ifra dette kan man diskutere hvor overførbart mestringstroen er til skolen. Mestringen som elevene oppnår på Inn på Tunet kan likevel ha en positiv effekt på sikt ved at elevene får økt selvbilde. Inn på Tunet kan for mange elever oppleves som et pusterom hvor de gjennom ulike oppgaver opplever at de får til noe. En dag på gården kan gi elevene et påfyll av mestringsopplevelse, samt dekke behovet for praktisk tilnærming og utløp for energi (Kilskar, 2019). Samtidig er det viktig at man ikke ser på Inn på Tunet som et sted hvor eleven "oppbevares", men at det er en kombinasjon av faglig og sosialt påfyll slik at det vil ha størst mulig overføringsverdi til skolen. Gårdbrukerne utvikler også en tett relasjon til elevene og legger til rette for at det skal skapes en tilhørighet blant gruppa. Her får elevene også trent

på ulike sosiale ferdigheter som de kan dra nytte av på sin hjemskole. For enkelte elever som har skolevegring vil en etablering av relasjoner i smågrupper kunne skape en trygghet.

Samtidig er det avgjørende at denne etablering av relasjoner også blir overført til skolen slik at elevene kan utvikle seg sosialt og på den måten øke sannsynligheten for en 100 prosent tilstedeværelse på hjemskolen.

Inn på Tunet som en læringsarena viser at lærerne har en positiv holdning og at de ser effekten av tilbudet. Likevel viser funnene at elevene ikke har undervisning i typiske skolefag men at man vektlegger alternative oppgaver og undervisningsmetoder som skal samsvare med målene i den individuelle opplæringsplanen. Gårdbrukerne uttrykker at gårdens ressurser tilrettelegger for fag som naturfag, matematikk og kroppsøving. Til tross for dette kan man risikere at elevene vil henge etter i andre fag på skolen. Likevel uttrykker lærerne at dette er elever som på nåværende tidspunkt ikke klarer å være på skolen 100 prosent, og at de derfor benytter seg av dette tilbudet. Praktiske arbeidsmåter gjør at elevene får et avbrekk fra en teoritung skolehverdag og at de får en variasjon i ulike tilnærminger. Gården som en pedagogisk arena blir kvalitetssikret gjennom et godt samarbeid mellom skole og gårdbruker (Matmerk, 2015). I denne studien fremkommer mangel på dokumentasjon av læringsutbytte til elevene. Gårdbrukerne må på sin side bli flinkere til å dokumentere, samtidig må skolene være tydelig på hva de ønsker av dokumentasjon.

Et annet aspekt som belyser Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena, er samarbeidet mellom gårdbruker og lærer. Det fremkommer delte meninger i studien hvor gårdbrukerne uttrykte et ønske om et tettere samarbeid. Før tiltaket iverksettes må det avklares forventinger til ulike arbeidsoppgaver mellom de to aktørene (Fylkesmannen i Finnmark, 2010). Ut ifra informasjonen fra gårdbrukeren etterlyser de tydeligere føringer på dette. Lærerne på sin side mente at samarbeide fungerte godt og uttrykte ikke noen mangler i forhold til dette. I denne studien innehar 3/4 gårdbrukere pedagogisk kompetanse. Dette er ikke et krav, dermed vil det være avgjørende med et tett samarbeid for å kunne sikre elevenes læringsutbytte. I tillegg uttrykker gårdbrukerne et ønske å komme inn på et tidligere tidspunkt for å jobbe med forebygging, hvor man bruker Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena og ikke som et siste instans hvor problemene har utartet seg over tid. Ved å se på Inn på Tunet som et forebyggende tiltak, vil det også ha en positiv påvirkning på blant annet kommunens økonomi. Ved at kommunene legger ned ekstra innsats for elever, vil det igjen øke

sannsynligheten for at de blir aktive bidragsytere i samfunnet. Elever som opplever å mislykkes og ikke blir fanget opp, står i fare for å havne utenfor.

Studien henviser til de positive sidene ved Inn på Tunet, men det forekommer også en bieffekt ved å benytte seg av en alternativ opplæringsarena. For det første kan det føre til at elevene utvikler en større avstand til sin hjemskole. Ut ifra dette må man alltid være oppmerksom på at tilbudet er til elevens beste og at det virker mot sin hensikt. For det andre mister elevene den sosiale kontakten med sine medelever og kan på den måten falle utenfor det sosiale fellesskapet på skolen. Dette indikerer at man ved jevne mellomrom må ta vurderinger som belyser ulike perspektiver som samlet gir en vurdering om tilbudet fungerer slik det var tiltenkt.

Studien har tatt utgangspunkt i lærere- og gårdbrukers tanker og refleksjoner omkring problemstillingen: *Hvordan fungerer Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena*. Den har ikke tatt utgangspunkt i den viktigste aktøren i dette tilbudet, nemlig eleven. Dette er på grunn av oppgavens omfang. Studien har også få informanter og man kan dermed stille seg kritisk til om resultatet vil være representativt for et større utvalg. Studiens utvalg viser også at 3/4 gårdbruker har pedagogisk utdanning. Dette er som sagt ikke et krav, men det er viktig å bemerke seg. Søk på statistikker viser at ikke er gjort noe kartlegging på dette.

Dette er en av få studier som setter lys på perspektivet som omhandler både gårdbrukere og læreres syn på Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena. Den er også med på å rette søkelyset på alternativer til skolens spesialundervisning. Videre implikasjoner på bakgrunn av studiens funn omhandler hvordan elever som deltar på et Inn på Tunet klarer seg i videre skolegang, samt hvilken effekt Inn på Tunet har hatt på elevene. Andre studier som retter søkelyset på hvordan Inn på Tunet kan virke forebyggende mot frafall i skolen ville også vært interessant.

6.0 Litteratur

- Andreassen, I. H. & Grimsæth, G. (2007). Inn på tunet opplæring på gård Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/globalassets/utgatt/fm-vest-agder/bilder-fmva/landbruk-og-mat/inn-pa-tunet---opplaring-pa-gard.pdf>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berget, B. & Braastad, B. O. (2008). Kunnskapsstatus og forskningsbehov for inn på tunet Hentet fra http://www.umb.no/statisk/helse/kunnskapsstatus_og_forskningsbehov.pdf
- Berget, B., Lidfors, L., Pálsdóttir, A. M., Soine, K. & Thodberg, K. (2012). Green Care in the Nordic countries - a research field in progress Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer_veiledere_rapporter/rapport_green_care.pdf
- Bowlby, J. (1982). ATTACHMENT AND LOSS Hentet fra <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnærming til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk : en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bringedal, B. & Osland, O. (2003). «...Fylt av ingenting». Kjedsomheten og makten over livet. I F. Engelstad & G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal akademisk Pensumtjeneste.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. utg.). København: Hans Reitzel.
- Bru, E. (2014). Er høykvalitetslæring avhengig av indre motivasjon? . Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/er-hoykvalitetslaring-avhengig-av-indre-motivasjon-article117176-21051.html>
- Cox, S. M., Davidson, W. S. & Bynum, T. S. (1995). A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs *Crime & Delinquency*, 41(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/0011128795041002004>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. [441]-466). Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Dewey, J. & Wrang, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

- Edagar-Smith, S. & Palmer, R. B. (2015). Building Supportive School Environments for Alternative Education Youth *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 134-141.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.865587>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Flatås, R. M. (2016). Nysgjerrige elever i fremtidens skole. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/nysgjerrige-elever-i-fremtidens-skole/>
- Fossum, H. J. (2015). Konfidensialitet Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- Fylkesmannen i Finnmark. (2010). Veileder for bruk av alternativ opplæringsarena i grunnskolen «Inn på tunet» Hentet fra https://www.fylkesmannen.no/contentassets/7d0f02138aed4e9581f7a051c18da467/ipt_veileder_-_alternativ_opplaringsarena.pdf
- Fylkesmannen i Nordland. (2019). Aktørene i Inn på tunet tilbudet Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/nb/Nordland/Landbruk-og-mat/Inn-pa-tunet/aktorene-i-inn-pa-tunet-tilbudet/>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Grande, T. R. (2017). Dyrene på gården bidrar positivt til folkehelsen Hentet fra <https://www.nmbu.no/aktuelt/node/33261>
- Grimstæth, G. (2016). Gården som en av skolens dannings- og læringsarena *FoU i praksis*, 10(1), 23-41. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2594395/Grimsaeth.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis : profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grutle, A. K., Jolly, L., Krogh, E., Berg, S., Parow, K. & Sandberg, S. (2007). Gården som pedagogisk ressurs Hentet fra <http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/Veidledningshefte/GardenSomPedagogiskResurs.pdf>
- Hassink, J. & Dijk, M. V. (2006). Farming for Health across Europe: comparison between countries, and recommendations for a research and policy agenda. I J. Hassink & M. V. Dijk (Red.), *FARMING FOR HEALTH* (s. 345-357).
- Hauge, H., Kvalem, I. L., Enders-Slegers, M.-J., Berge, B. & Braastad, B. O. (2013). Hesteassisterte aktiviteter for ungdom - resultater og betydning av næringen Hentet fra http://www.umb.no/statisk/husdyrforsoksmoter/2013/21_3.pdf
- Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen : om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Opptappingsplan for barns og unges psykiske helse (2019-2024)* (Prop. 121 S, 2019). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-

- [e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440017/Er%20alle%20med.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Holtermann, S. & Jelstad, J. (2019). Flere elever utenfor klassen Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-spesialpedagogikk-spesialskoler/flere-elever-utenfor-klassen/224361>
- Hovden, G. & Rye, A. L. A. (2004). Flere hoder tenker bedre enn ett. Hentet fra https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/nr30---flere_hoder_tenker_bedre_enn_ett.pdf
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Inn på tunet. (2014). Skole og oppvekst Hentet fra <https://www.innpatunet.no/default.asp?mode=meny&hovedmenyid=881&undermenyid=882&thismenyid=882>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jansen, H., Nergaard, S. & Grini, N. (2011). Er alle med? . Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440017/Er%20alle%20med.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jensen, K., Bureid, G., Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jolly, L. & Krogh, E. (2010). School-farm cooperation in Norway. Background and recent research. Hentet fra <http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/School-farm%20cooperation%20in%20Norway.doc25.3.doc1.pdf>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kilskar, H. k. (2019). Uteskole - hvorfor det? . Hentet fra <https://norskfriluftsliv.no/uteskole-hvorfor-det/>
- Knutsen, H. & Milford, A. B. (2015). Inn på Tunet resultater fra en spørreundersøkelse Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/globalassets/fm-nordland/bilder-fmno/landbruk-bilder/inn-pa-tunet/nilf-2015-sporreundersokelse.pdf>
- Kruger, K. A., Trachtenberg, S. W. & Serpell, J. A. (2004). Can animal help humans heal? . Hentet fra https://www.vet.upenn.edu/docs/default-source/Research/CIAS/cias-aa-white-paper.pdf?sfvrsn=89be10ba_0
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. nr 18). Oslo Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei* (Meld. St. nr. 20). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 21 (2016-2017)). Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nn>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. nr. 6). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene Hentet fra <https://epserver.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?* (19). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matmerk. (2015). Nasjonal veileder Inn på tunet - gården som læringsarena for barn og unge Hentet 2015 fra <https://www.matmerk.no/cms/files/2445/nasjonal-veileder-inn-paa-tunet-gaarden-som-laeringsarena-lav.pdf>
- Matmerk. (2017). 11 INN PÅ TUNET Sjekkliste med veiledning Hentet fra <https://www.matmerk.no/cms/files/4321/11 ipt bm.pdf>
- Meistad, T. & Nyland, R. (2005). *Du må så før du høster* (2/05). Hentet fra <https://www.matmerk.no/cms/files/786/du-maa-saa-foer-du-hoester-rapport-0205>
- Nasjonal forskningsetisk komité. (2006). Forskninsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nergård, T. & Verstad, B. (2004). *Læring gir næring - næring gir læring?* (16). Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/146273/16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, A. & Misund, S. S. (1999). *Jeg vil mestre : mestringsopplevelser som basis for læring og utvikling : "Skoggruppetoden"* (3. utg. [i.e. oppl.]. utg.). Oslo: SEBU forl. Senter for barnehageutvikling.
- Nordahl, T. (2011). Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/reduksjon-i-andel-elever-som-mottar-spesialundervisning2/>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- Nordal, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.

- Nordseth, I. E. (2018). Lærer om samspillet mellom dyr og mennesker Hentet fra <https://www.matmerk.no/no/inn-pa-tunet/nyheter/laerer-om-samspillet-mellom-dyr-og-mennesker>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 71(2), 225-242. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/11891578_A_self-determination_approach_to_the_understanding_of_motivation_in_physical_education
- Ogden, T. (2012a). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. Hentet fra http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Ogden, T. (2012b). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Opplæringslova. (1998a). § 5-1. *Rett til spesialundervisning* (LOV-2018-06-22-83). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-1
- Opplæringslova. (1998b). § 5-5. *Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav* (LOV-2018-06-22-83). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-1
- Opplæringslova. (1998c). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2018-06-22-83). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Opplæringslova §1-1. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis 3, 198-210. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194699/vygotskys_og_bakhtins_perspektiver_i_teori_og_praksis.pdf
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforl.
- Rayle, J. M. (1998). The Exploration Alternative School: A Case Study. *The High School Journal*, Vol. 81, No. 4, *Special Issue on Alternative Schooling*, 81(4), 244-250. Hentet fra <https://www.istor.org/stable/pdf/40364471.pdf>
- Regjeringen. (2007). Handlingsplan for Inn på tunet Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer_veiledere_rapporter/handlingsplan_for_inn_paa_tunet.pdf
- Regjeringen. (2018). *Inn på tunet* regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/mat-fiske-og-landbruk/jordbruk/innsikt/inn-pa-tunet--gron-omsorg/inn-pa-tunet--gronn-omsorg/id2405677/>
- Regjeringen. (2019). Solberg og Bollestad på Årungen Utedrift. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/solberg-og-bollestad-pa-arungen-utedrift/id2628181/>

- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed. utg.). New York: Charles E. Merrill.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. Hentet fra http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Saumweber, K. & Beetz, A. M. (2007). Animals and Empathy. Abstracts, 11th International Conference on the Relationship Between Humans and Animals, IAHAIO. Tokyo, 5-8 October 2007.
- Saunders, J. A. & Saunders, E. J. (2002). Alternative School Students Perceptions of Past and Current School Environments *The High School Journal*, Vol. 81, No. 4, Special Issue on Alternative Schooling, 85(2), 12-23. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/40364368?seq=3#metadata_info_tab_contents
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlaget for å skape resultater i arbeid og på skole Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi : barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Spesialundervisning: OPPLÆRING I ELLER UTENFOR DEN ORDINÆRE KLASSEN? . Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/statistikknotater/statistikknotat_13_3.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen spesialundervisning Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Lærer-elev-relasjon. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del Folkehelse og livsmestring* oslo Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir-3-2010. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Tilpasset opplæring for alle elever Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Utdanningsspeilet 2019 Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2019/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Grunnskolens Informasjonssystem Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?* . Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Rapport%20Rett%20til%20spesialundervisning%20eller%20rett%20til%20deltakelse%2019%20juni%20WEB.pdf>
- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T. & Hygen, B. (2018). Elevundersøkelsen 2018 analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen. Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/2019/Elevunders%C3%B8kelsen%202018_Analyse%20av%20Elevunders%C3%B8kelse%20og%20Foreldreunders%C3%B8kelsen.pdf
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). Elevundersøkelsen 2011 - analyse av resultatene. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2011/elevundersokelsen_2011_analyse.pdf
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2005). The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior Hentet fra <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/211376.pdf>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

28.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Inn på tunet, en alternativ opplæringsarena

Referansenummer

965627

Registrert

06.01.2020 av Kristin Sonesen - krisw14@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bobo Kovac, bobo.kovac@uia.no, tlf: 4797564931

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Sonesen, sonesen.kristin@gmail.com, tlf: 95075070

Prosjektperiode

06.01.2020 - 29.05.2020

Status

19.05.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (3)

19.05.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert endringen registrert 19.05.2020.

Vi har nå registrert 29.05.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

09.01.2020 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5df8a912-bb5c-4eb8-acc4-dbaa0c480021>

1/3

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til gårdbruker

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt: *Inn på tunet, en alternativ læringsarena*".

Jeg heter Kristin Sonesen og er mastergradsstudent ved Universitet i Agder, fakultet for humaniora og pedagogikk. Våren 2020 skal jeg skrive en masteroppgave som handler om hvordan man kan bruke bondegården som en alternativ opplæringsarena for skoleelever.

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan gårdbruker og lærer samarbeider, hvor fokuset vil ligge på det pedagogiske opplegget. I tillegg vil studien ta for seg hvordan begrepet livsmestring kommer frem i en alternativ undervisningsarena som inn på tunet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder, institutt for pedagogikk.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet innebærer det et intervju hvor man har en dialog hvor hovedkategoriene vil være: Generelt samarbeid på gården, samarbeid om det pedagogiske opplegget og livsmestring. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, deretter transkribert for å så bli slettet umiddelbart etter transkriberingen.

Innhenting av opplysninger

Opplysningene vil kun brukes til formålene som er beskrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt i samsvar med personvernregelverket.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student Kristin Sonesen og veileder Bobo Kovac som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med et kodenavn som vil bli atskilt fra øvrige data. Lyddopptakene fra intervjuet vil bli slettet så fort transkriberingen er ferdig. Prosjektet skal avsluttet 15.05.2020. Etter prosjektet er avsluttet, vil alle opplysninger slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten at dette skal få noen konsekvenser. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det skal ikke ha noen negative konsekvenser hvis man ikke ønsker å delta eller senere velge å trekke seg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du følgende rettigheter.

- Innsyn i hvilke personvernopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Sende inn klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent ved Universitet i Agder, Kristin Sonesen,

Epost: sonesen.kristin@gmail.com eller telefon: [REDACTED].

- Universitetet i Agder ved institutt for Pedagogikk ved Bobo Kovac.

Epost: bobo.kovac@uia.no eller telefon: [REDACTED]

- Personvernombud ved Universitet i Agder, Ina Danielsen:

Epost: ina.danielsen@uia.no eller telefon: [REDACTED]

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og forespørsel til lærer

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt: *Inn på tunet, en alternativ læringsarena*".

Jeg heter Kristin Sonesen og er mastergradsstudent ved Universitet i Agder, fakultet for humaniora og pedagogikk. Våren 2020 skal jeg skrive en masteroppgave som handler om hvordan man kan bruke bondegården som en alternativ opplæringsarena for skoleelever.

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan gårdbruker og lærer samarbeider, hvor fokuset vil ligge på det pedagogiske opplegget. I tillegg vil studien ta for seg hvordan begrepet livsmestring kommer frem i en alternativ undervisningsarena som inn på tunet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder, institutt for pedagogikk.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet innebærer det et intervju hvor man har en dialog hvor hovedkategoriene vil være: Generelt samarbeid på gården, samarbeid om det pedagogiske opplegget og livsmestring. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, deretter transkribert for å så bli slettet umiddelbart etter transkriberingen.

Innhenting av opplysninger

Opplysningene vil kun brukes til formålene som er beskrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt i samsvar med personvernregelverket.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student Kristin Sonesen og veileder Bobo Kovac som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med et kodenavn som vil bli atskilt fra øvrige data. Lyddopptakene fra intervjuet vil bli slettet så fort transkriberingen er ferdig. Prosjektet skal avsluttet 15.05.2020. Etter prosjektet er avsluttet, vil alle opplysninger slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten at dette skal få noen konsekvenser. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det skal ikke ha noen negative konsekvenser hvis man ikke ønsker å delta eller senere velge å trekke seg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du følgende rettigheter.

- Innsyn i hvilke personvernopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Sende inn klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent ved Universitet i Agder, Kristin Sonesen,

Epost: sonesen.kristin@gmail.com eller telefon: [REDACTED]

- Universitetet i Agder ved institutt for Pedagogikk ved Bobo Kovac.

Epost: bobo.kovac@uia.no eller telefon: [REDACTED]

- Personvernombud ved Universitet i Agder, Ina Danielsen:

Epost: ina.danielsen@uia.no eller telefon: [REDACTED]

Vedlegg 4: Intervjuguide gårdbruker

Generelt:

1. Hvor lenge har du drevet med tilbudet *inn på tunet* for skoleelever?
2. Hva slags bakgrunn har du?

Samarbeid på gården:

1. Hvor mange timer/dager i uken tilbyr dere *inn på tunet*?
2. Hvordan kom du/dere og skolen i kontakt?
3. Hvordan er samarbeidet mellom deg og lærer lagt til rette?
4. Har det oppstått noen utfordringer i forbindelse med samarbeidet?
5. Hva mener du gården kan tilby elevene? Beskriv tilbudet
6. Hvor lenge varer tilbudene/hvor lenge burde de vart ideelt sett?

Pedagogisk opplegg:

1. Hvem står for det faglige og pedagogiske opplegget på gården?
2. Hvordan fungerer formidlingen av det pedagogiske opplegget? Blir dette dokumentert på gården?
3. Fungerer tilbudet slik det var tiltenkt? Hvorfor, hvorfor ikke?
4. Hvordan foregår en vanlig dag på gården med eleven(e)? Forklar strukturen.
5. På hvilken måte får eleven(e) ha innvendinger på hva de vil gjøre den dagen? Hvordan blir det tilrettelagt?
6. På hvilken måte kan kompetansen som eleven lærer på bondegården kompenseres for det eleven(e) eventuelt mister på skolen?

Livsmestring:

1. Hva legger du i begrepet livsmestring?
2. Hvilke tanker har du om livsmestring på bondegården kontra skolen?
3. På hvilken måte kan læring og erfaring på gården ha påvirkning på skolehverdagen til eleven?
4. Har eleven(e) hatt et positivt eller negativt utbytte etter at han/hun begynte med dette tilbudet?
5. Hvilke positive og negative erfaringer tror du elever erfarer på gården som de ikke erfarer på skolen?

- Har du noe du/dere noe å tilføye?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Generelt

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilken bakgrunn har du?

Samarbeid mellom skolen og gården

1. Hvor lenge har samarbeidet med *inn på tunet* pågått?
2. Hvor mange timer i uken tilbringer du med eleven(e) som benytter seg av *inn på tunet* tilbudet?
3. Hvordan er samarbeidet lagt til rette mellom deg som lærer og gårdbruker?
4. hvordan synes du samarbeidet fungerer?
5. Har det oppstått noen utfordringer i forbindelse med samarbeidet?
6. Hva vet du om hva som foregår på gården og hva de lærer der?

Pedagogisk opplegg

1. Hvordan er en vanlig dag for elevene på bondegården?
2. Har du som lærer vært tilstede?
3. Hvem har ansvaret for det pedagogiske opplegget på bondegården?
4. Hvordan fungerer formidlingen av det pedagogiske opplegget?
5. Hvordan blir læringsutbyttet sikret? Blir dette dokumentert?
6. Hva tenker du er den største forskjellen for en eleven(e) i forhold til å ha undervisning på skolen eller undervisning på bondegården?
7. Hva tenker du om at eleven(e) blir tatt ut av klasserommet og mister en skoledag?
8. Har du opplevd at andre elever eller lærere er skeptiske til at enkelte elever får et slik tilbud?

Livsmestring

1. Hva legger du i begrepet livsmestring?
2. Hvilke tanker har du om temaet livsmestring i skolen?
3. Hvilke tanker har du om temaet livsmestring på bondegården?
4. Hvilke positive erfaringer tror du elever erfarer på gården som de ikke erfarer på skolen?
5. Hvilke negative erfaringer tror du elever erfarer på gården som de ikke erfarer på skolen?
6. Hvor stor påvirkning har en til to dager i uken med *inn på tunet*, på resten av skoleuken til eleven(e)?
7. Hva mener du er den største gevinsten som eleven(e) får gjennom et tilbud som *inn på tunet*?

- Har du noe du vil tilføye?