

Gården som klasserom

En kvalitativ undersøkelse om hvilke ressurser Inn på tunet har som alternativ opplæringsarena

Synnøve Taklo



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår, 2014

Gården som klasserom

En kvalitativ undersøkelse om hvilke ressurser Inn på tunet har som alternativ opplæringsarena.

© Synnøve Taklo

2014

Gården som klasserom

Synnøve Taklo

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema, bakgrunn og formål

Dette er en kvalitativ studie om hvilke ressurser Inn på tunet har som alternativ opplæringsarena for elever som viser atferdsvansker i skolen. Formålet har vært å sette fokus på alternative opplæringsarenaer og finne ut hvilke ressurser som ligger i miljøet ved en Inn på tunet (IPT). IPT er et tilbud for ulike brukergrupper som finner sted på gårdsbruk. Gårdsbruk som er IPT godkjente tilbyr tilrettelagte og kvalitetssikrede tilbud som skal gi mestring, utvikling og trivsel gjennom meningsfulle aktiviteter knyttet til gården. Bakgrunnen for studien var min interesse for elever som viser atferdsvansker i skolen og som mangler mestringsopplevelser i skolehverdagen. Formålet ved studien er å sette fokus på alternative opplæringsarenaer som finner sted utenfor skolens område og hvilke ressurser man kan finne der for elever som viser en læringshemmende atferd i skolen.

Problemstilling

Hvilke ressurser har Inn på tunet som alternativ opplæringsarena for elever med atferdsvansker? Og hvilke overføringsverdier til hjemskolen har et slikt tilbud?

For å besvare problemstillingen har jeg brukt teori som har til hensikt å bygge opp under funn og drøfting. I dette inngår et avsnitt om IPT. Deretter gjør jeg rede for atferdsvansker, spesielt atferdsvansker som opptrer i skolesammenheng. Videre følger et avsnitt om skolens utfordringer i sammenheng med tilpassing for elever med ekstra behov, alternative opplæringsarenaer, samt utfordringer med segregering og inkludering ved bruk av spesialundervisning og alternative opplæringsarenaer. Deretter vil læring og læringsteorier bli lagt frem, blant annet den sosiokulturelle læringsteorien. Videre følger et avsnitt om mestringsteori og bioøkologisk teori.

Metode

Dette er en kvalitativ studie bygget på det fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapssyn. Gjennom semistrukturerte intervju med intervjuguide har jeg forsøkt å fange de involvertes opplevelse av IPT som alternativ opplæringsarena, altså aktørforståelsen. Kvalitativ forskning har som hovedmål å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, altså opplevelsen av noe. I dette tilfellet IPT som alternativ opplæringsarena. Formålet er å finne ut hvilke ressurser og

overføringsverdier som finnes ved bruk av IPT. Jeg ønsker å utvikle forståelsen av hvordan elever opplever sin situasjon og sosiale virkelighet. Menneskes opplevelse er avhengig av den konteksten de inngår i og denne undersøkelsen handler i stor grad om hvordan elevenes opplevelse, erfaringer, lærdom, trivsel og mestring påvirkes av konteksten de inngår i. Samt lærernes opplevelse av hvordan elevene kan ta i bruk det de erfarer på gården. Utvalget består av fem elever og tre lærere. Elevene deltar på to forskjellige IPT tilbud. Hermeneutikk handler om fortolkning av mening. En må altså fortolke og fange aktørforståelsen inn i et teoretisk perspektiv. Dette er gjort gjennom transkribering, koding, kategorisering og analysering av intervjuene jeg gjennomførte. Det ble gjort gjennom et kontinuerlig arbeid med datamaterialet og innhenting av ny teori og forskning ved drøfting.

Resultat og avslutning

Problemstillingen min spør etter hvilke ressurser IPT har som alternativ opplæringsarena for elever som viser atferdsvansker i skolen. Datamaterialet viser at samtlige elever trives svært godt på gården og at de får mange mestringsopplevelser der, som kan være med på å gi elevene et bedre selvbilde og tro på seg selv. Elevene utvikler også sine ferdigheter innenfor skolefag. Miljøet på gården er friere og preget av aktivisertbasert læring. Elevene er aktivt med i læringen med både hode og kropp. Elevene lærer sammen med de andre og av hverandre ved å bruke gårdsarbeidet som hjelpemiddel. I denne studien pekte matematikk seg ut som et fag elevene mente de lærte mye av gjennom praktisk arbeid på gården. Dette har vært et av de mest interessante funnene. Matematikkunnskapene elevene lærer på gården ser både elever og lærere som overførbare til skolen. Elevene lærer også å bli mer hensynfulle i forhold til andre elever gjennom samvær med dyr. Det er imidlertid ikke blitt observert noen endringer i elevenes vansker med atferd. Atferdsvanskene elevene har er noe som fortsatt er til stede og det ikke er noen raske løsninger selv om de er på gård deler av uken. Å trene på sosiale ferdigheter må muligens i større grad trenes på i den konteksten det skal brukes, i dette tilfellet skolen. Fag ser altså ut til å være lettere å overføre mellom kontekster. Det kan tross positive opplevelser på gården synes indikasjoner på at det kan være negative bieffekter som følge av å være borte fra hjemskolen en del av skoleuken. Det ble rapportert om en motsatt effekt av det som var ønsket der eleven hadde fått mer avstand til skolen.

Forord

Prosesen fra idémyldring til ferdig produkt har vært en lang vei å gå. Det har blitt mange omveier mot målet, men jeg ville ikke vært det foruten. Det har brakt meg hit jeg er i dag. Jeg har lært utrolig mye og har fornyet min innsikt og forståelse av hvordan elevers skoledag kan se ut på en alternativ opplæringsarena. En bonus på veier er at jeg har fått mange gode idéer til hvordan jeg kan bruke praktiske tilnæringsmåter til skolefag med elever i videre jobb som spesialpedagog.

Først av alt vil jeg gi en stor takk til gårdene som lot meg komme på besøk og gårdseierne som tok meg imot og har gitt meg mye inspirasjon. Jeg vil takke elevene som ville snakke med meg og dele sine erfaringer og opplevelser. Det setter jeg uendelig pris på. Jeg vil også takke lærerne som stilte opp og gav av sin tid for å gi meg innsikt i deres erfaringer med Inn på tunet. Dere gjør en kjempejobb!

Det er flere personer som jeg vil og som fortjener en takk. Det har vært til stor hjelp å ha noen å diskutere med, fått innspill fra, noen som har gitt konstruktiv kritikk og oppmuntrende ord. Først vil jeg takke min veileder Ragnhild Risholm for faglig veiledning og gode innspill. Mine gode studievenninner på Helga Eng fortjener en stor takk for gode diskusjoner og selskap på lesesalen. Til slutt vil jeg rette en takk til familie og venner som har hatt forståelse for at jeg har prioritert det meste av tiden min til masteroppgaven de siste månedene, samt gjennomlesing av oppgaven. Jeg gleder meg til å bruke mye tid på dere fremover.

Oslo, mai 2014

Synnøve Taklo

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Spesialpedagogisk relevans	2
1.3	Formål.....	2
1.4	Problemstilling.....	3
1.4.1	Begrepsavklaring.....	3
1.5	Oppgavens struktur.....	4
1.6	Avgrensninger	4
2	Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme.....	5
2.1	Inn på tunet	5
2.2	Atferdsvansker i skolen	7
2.2.1	Individ og kontekst.....	8
2.2.2	Forventninger om å mislykkes	10
2.3	Skolens utfordringer	10
2.4	Alternative opplæringsarena.....	12
2.4.1	Segregering eller inkludering	14
2.5	Læring.....	15
2.5.1	Læringsmiljø	15
2.5.2	Induktiv, erfarings- og aktivitetsbasert læring	16
2.5.3	Sosiokulturell læringsteori	18
2.6	Mestring.....	19
2.6.1	Tilhørighet og kompetanse	20
2.6.2	Self-efficacy	21
2.6.3	Salutogenetisk perspektiv og opplevelse av sammenheng.....	22
2.6.4	Selvoppfattelse	23
2.6.5	Sosial kompetanse	24

2.7	Biøkologisk teori	25
3	Metode.....	27
3.1	Kvalitativ tilnærming.....	27
3.2	Vitenskapsteoretisk perspektiv	28
3.2.1	Fenomenologi.....	29
3.2.2	Hermeneutikk	30
3.2.3	Forskerens rolle og forforståelse	30
3.3	Gjennomføring av datainnsamling	32
3.3.1	Informantkriterier	32
3.3.2	Informantene	34
3.3.3	Kvalitativt forskningsintervju	36
3.3.4	Intervjuguide	36
3.3.5	Intervju med barn	37
3.3.6	Prøveintervju	39
3.3.7	Gjennomføring av intervju	40
3.4	Bearbeiding av de empiriske funnene	42
3.4.1	Transkribering	42
3.4.2	Analyse og koding.....	43
3.5	Kvalitet i studien.....	44
3.5.1	Validitet.....	44
3.5.2	Reliabilitet	47
3.5.3	Kvalitativ generalisering	48
3.6	Etiske hensyn	49
4	Presentasjon og drøfting av resultater	50
4.1	Gårdene jeg besøkte.....	50
4.2	Læreres og elevers opplevelse av IPT som et alternativt opplæringstilbud	52
4.2.1	Diskusjon: Trivsel	55

4.2.2	Diskusjon: Skolevegring	56
4.2.3	Diskusjon: Inkludering og sosial status på hjemskolen	57
4.3	Gården som læringsarena	58
4.3.1	Diskusjon: Matematikk i praksis	61
4.3.2	Diskusjon: Lære av å gjøre og sammen med andre.....	64
4.3.3	Diskusjon: Verdier i læring	66
4.3.4	Diskusjon: Motivasjon og opplevelse av sammenheng	67
4.4	Mestring og selvforventning.....	68
4.4.1	Diskusjon: Forventning om mestring	70
4.4.2	Diskusjon: Selvoppfattelse og self-efficacy	71
4.4.3	Diskusjon: Kompetanse og tilhørighet	72
4.5	Atferd.....	73
4.5.1	Diskusjon: Individ og kontekst	74
4.5.2	Diskusjon: Ressurser og forventninger i miljøet.....	76
4.5.3	Diskusjon: Status og sosial kompetanse.....	77
5	Avslutning	78
5.1	Oppsummering av resultater.....	78
5.2	Avsluttende refleksjoner.....	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	87
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til IPT	89
	Vedlegg 3: Forespørsel og informasjon til elever og foresatte	91
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og forespørsel til lærere	94
	Vedlegg 5: Intervjuguide elever	96
	Vedlegg 6: Intervjuguide lærere.....	100
	Vedlegg 7: Intervjuoversikt.....	103

Modell 1: Informantene

Modell 2: Elevene som deltok

Modell 3: Lærerne som deltok

1 Innledning

Som innledning til denne oppgaven vil jeg i første kapittel gjøre rede for studiens bakgrunn, spesialpedagogisk relevans, formål og problemstilling. Til slutt vil jeg avklare noen begreper jeg tar i bruk i min problemstilling, samt gi en struktur for oppgaven.

1.1 Bakgrunn

Skolen skal være et sted hvor elever skal lære, og utvikle seg som individ. Hvert individ skal møtes ut fra sin bakgrunn, sine forutsetninger, sitt behov og sine interesser. Skolen skal fungere som et inkluderende fellesskap og skal preges av deltakelse, medvirkning, samhandling, mestring og læring (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Ikke alle elever møter en skolehverdag preget av dette. Skolen kan for enkelte barn være en prøvelse i det å passe inn og det å få til det de andre klarer. Skolene på sin side har ikke alltid tid og ressurser nok til å løse problemene de ser eleven strever med. Skuffelser og nederlagsfølelse over det å ikke passe inn eller ikke å få til kan skape et negativt forhold til skolen. Venner og sosial aksept, samt følelsen av å mestre er en viktig del av oppveksten og legger grunnlaget for livet senere. Både med positive og negative konsekvenser avhengig om man sitter igjen med følelse av mestring eller å ha feilet (Befring, 2012). Alle elever kan ha behov for et pusterom og tilrettelegging, men noen har behov for mer enn andre. I denne studien tar jeg utgangspunkt i elever som av ulike grunner viser atferdsvansker i skolen.

Det er i dag omtrent 8,3 prosent av elevene i grunnskolen som får spesialundervisning, hvorav 68 prosent er gutter. Flertallet får undervisningen i små grupper utenfor klassen. I dag får 1309 elever spesialundervisningen én eller flere dager i uken på en alternativ opplæringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2013). En alternativ opplæringsarena kan for noen elever være et sted hvor de lærer praktisk det samme som de andre elevene lærer i et klasserom på skolen.

Bakgrunnen for studien er min interesse for bruk av alternative opplæringsarenaer for å fremme elevens tro på seg selv. Først av alt skal ikke et alternativt opplæringstilbud være et sted eleven blir «oppbevart» et par ganger i uka uten mål og mening. Det skal være samsvar mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen på den alternative opplæringsarenaen. Jeg vil med denne studien finne ut hvilke ressurser det finnes i miljøet på en alternativ opplæringsarena. Jeg spør blant annet om et alternativt skoletilbud på deltid, i

samarbeid med hjemskolen, kan gi elever med atferdsproblemer erfaringer og verktøy for å bedre mestre sin skolehverdag på hjemskolen. Jeg vil undersøke hvilke overføringsverdier som finnes mellom hjemskole og alternative opplæringsarenaer. utfordringer med å benytte seg av tilbud som ligger utenfor hjemskolen og bieffekter som kan være tilstede vil også bli belyst. For å få tak i disse subjektive opplevelsene og erfaringer vil jeg benytte meg av kvalitativ metode og semistrukturerte intervju.

1.2 Spesialpedagogisk relevans

Det er viktig for ethvert menneske, og spesielt et barn i utvikling å kunne få oppleve følelsen av å mestre. Gjentatte nederlag i skolesammenheng kan skape et negativt forhold til skolen og ødelegge lyst og vilje til å lære (Befring, 2012). Elever som av ulike grunner viser atferdsvansker i skolen har ofte få positive opplevelser i skolen. Skolen er barnas arbeidsplass og de har på lik linje med voksne rett til å trives der. Det har i lang tid vært en pågående debatt i mediebildet om hvorvidt spesialundervisning, alternative skoler og spesialskoler er løsningen på skolens utfordringer. Denne oppgaven er ikke ment som en fasit, men jeg vil gi et innblikk i et spesialpedagogisk tilbud på en alternativ opplæringsarena og diskutere effekten av det.

1.3 Formål

Formålet med denne studien er å sette et fokus på alternative opplæringsarenaer for elever som av ulike grunner viser atferdsvansker i skolen. Alternative opplæringsarenaer kan gjennom å gi elevene mestring, troen på seg selv og utvikling av identitet styrke elevens psykososiale helse (Bekkehus, 2008). Inn på tunet (IPT) er et tilbud som dreier seg om tilrettelagt arbeid på gård for ulike brukergrupper. Det kan være arbeidstrening, pedagogisk ressurs for skoler og avlastningstilbud innenfor barnevernstjenesten. I denne studien vil det handle om IPT som pedagogisk ressurs for elever som har rett til spesialundervisning. Jeg tar i denne studien utgangspunkt i elever som viser atferdsvansker i skolesammenheng. Formålet er å undersøke hvilke ressurser en arena utenfor skolen har og hva det kan gi elevene. Hvilke overføringsverdier til hjemskolen vil videre bli undersøkt.

IPT-tilbud er ikke noe som vil passe for alle, men det har vist seg å være effektivt i positiv forstand for de som har fått prøvd det. Det settes krav til både gården, menneskene som er involvert og ikke minst dyrene for at tilbudet skal kunne fungere optimalt (Inn på tunet, 2014). Gislefoss (2013) skrev sin masteroppgave om elever og læreres opplevelser av en alternativ skoledag, en skoledag tilbrakt på en gård. Om det var et IPT tilbud som ble undersøkt nevnes ikke. I masteroppgaven etterspør hun et tettere samarbeid mellom den ordinære skolen og gården for å sikre faglig mening og sammenheng. Hun skriver også at det hadde vært interessant å undersøke på hvilke måter lærere på hjemskolen henter positive erfaringer fra gården inn i sin undervisning. Blant annet ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer elevene gjør som de synes er positive og negative, og hvordan lærerne på hjemskolen tar i bruk disse erfaringene. Disse tankene har resultert i følgende problemstilling:

1.4 Problemstilling

Hvilke ressurser har Inn på tunet som alternativ opplæringsarena for elever med atferdsvansker? Og hvilke overføringsverdier til hjemskolen har et slikt tilbud?

1.4.1 Begrepsavklaring

For å være så tydelig som mulig ønsker jeg å avklare hva jeg legger i de ulike begrepene som brukes i problemstillingen. *Inn på tunet* er et tilbud for ulike brukergrupper som finner sted på gårdsbruk. Gårdsbruk som er IPT godkjente tilbyr tilrettelagte og kvalitetssikrede tilbud som skal gi mestring, utvikling og trivsel gjennom meningsfulle aktiviteter knyttet til gården. Begrepet *alternativ opplæringsarena* er hentet fra opplæringsloven der det står beskrevet at elever som ikke får et tilfredsstillende opplæringstilbud kan få spesialundervisning, i noen tilfeller kan det gis andre steder enn på skolen. Med begrepet *ressurser* mener jeg hvilke styrker en alternativ opplæringsarena har, i denne studien IPT gårdene. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Nordahl, Sørli, Manger, og Tveit (2005, s. 33) sin definisjon på *atferdsvansker*:

Atferdsproblemer defineres slik som et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det er med andre ord et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger.

Med begrepet *overføringsverdier* mener jeg hvilke verdier slik som kunnskap, innsikt og ferdigheter har, og om de kan anvendes og komme til nytte på andre områder enn det opprinnelige.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I dette første kapitlet har jeg redegjort for bakgrunn, spesialpedagogisk relevans, studiens formål og problemstilling, samt en begrepsavklaring. I kapittel 2 beskriver jeg relevant teori for min studie, teorien har som formål å legge grunnlaget til kapittel 4, presentasjon og drøfting av resultater. I kapittel 3 begrunner jeg mine metodiske valg og beskriver hvordan jeg har jobbet med studien fra tidlig start til slutt. Presentasjon, tolkninger og drøfting av resultater legges frem i kapittel 4. I kapittel 5 foretar jeg en kort oppsummering av resultater og tolkninger før jeg kommer med en avsluttende refleksjon.

1.6 Avgrensninger

Studien har sine naturlige avgrensninger med tanke på tid og omfang. Det er mye som kunne vært diskutert mer inngående. Jeg har imidlertid måtte gjort noen avgrensninger for å kunne svare best mulig på oppgavens problemstilling. Jeg har blant annet ikke hatt mulighet til å beskrive inngående elevenes fungering på hjemskolen, da jeg verken har observert elevene på hjemskolen eller gått nærmere inn på hvilken fungering de har i samtale med lærerne. Elevene har fått tilbudet gjennom skolen av en grunn, og det er satt visse informantkriterier. Jeg må derfor bygge mine drøftinger på dette grunnlaget. Studien er heller ingen sammenligningsstudie av de to gårdene som inngår, det gjøres imidlertid noen sammenligninger mellom de to tilbudene hvor de skiller seg fra hverandre.

2 Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme

I følgende kapittel viser jeg til teori og forskning jeg ser som relevant for oppgaven. Jeg innleder kapitlet med et avsnitt om Inn på tunet (IPT) fordi det legger grunnlaget for hele oppgaven. Jeg vil deretter gjøre rede for atferdsvansker, da spesielt atferdsvansker som opptrer i skolesammenheng. Deretter følger et avsnitt om skolens utfordringer i sammenheng med tilpassing for elever med ekstra behov. IPT er en alternativ opplæringsarena, jeg vil derfor legge frem et avsnitt mer inngående om alternative opplæringsarenaer, samt utfordringer med segregering og inkludering angående spesialundervisning på alternative opplæringsarenaer. Et avsnitt om læring og læringsteorier vil deretter bli lagt frem, blant annet den sosiokulturelle læringsteorien. Videre følger et avsnitt om begrepet mestring hvor Sommerschild (1998) modell for mestrings vilkår blir presentert. Deretter følger Antonovskys (2012) salutogenetiske perspektiv som er viktig for å belyse hvordan en opplever sammenheng og mening i det mang gjør og Banduras (1997) self-efficacy begrep viser til hvilken tiltro og forventning en har til egen mestring. Sentralt i denne sammenheng vil også være selvoppfattelse og sosial kompetanse. Til slutt presenterer jeg kort den bioøkologisk teori som favner kjernen i de foregående avsnittene om miljøets betydning for mestring.

2.1 Inn på tunet

«Grønn omsorg» og «Inn på tunet» er to begreper som dekker et mangfold av tilbud som dreier seg om tilrettelagt arbeid på gård for ulike brukergrupper. Dette kan være arbeidstrening, pedagogisk ressurs for skoler og avlastningstilbud innenfor barnevernstjenesten. Internasjonalt kalles lignende tilbud «green care», «social farming» eller «farming for health» (Hassink & van Dijk, 2006). Begrepet Grønn omsorg ble brukt frem til 2001 i Norge. Nå er Inn på tunet (IPT) fellesbetegnelsen på det mangfold av aktiviteter og tilbud som finnes for ulike brukergrupper på gårdsbruk rundt om i landet. Grønn omsorg og Inn på tunet blir ofte brukt om hverandre. Heretter vil jeg bruke betegnelsen Inn på tunet, IPT (Inn på tunet, 2014).

Gårdsbruk som er IPT godkjent tilbyr tilrettelagte og kvalitetssikrede tilbud som skal gi mestring, utvikling og trivsel gjennom meningsfulle aktiviteter. Aktivitetene er knyttet til livet på gården og målet er å kunne forebygge og rehabilitere. I tillegg til brukergrupper som nevnt ovenfor kan IPT brukes for rusmisbrukere, psykisk syke, demenspasienter og for integrering av innvandrere og flyktninger (Inn på tunet, 2014). I denne sammenheng er det gården som pedagogisk ressurs som er aktuelt å trekke frem. IPT kan tilrettelegge for pedagogiske opplegg i samarbeid med skolen der nærkontakt med dyr, natur og planter står sentralt.

Kombinasjonen mellom landbruk og omsorgsrettede aktiviteter er noe som det er blitt en økende interesse for (Berget & Braastad, 2008). IPT tilbud er som oftest igangsatt i samarbeid med kommunen, deriblant opplærings-, helse- og sosialsektoren og det private næringsliv. De involverte kan deles inn i brukere, kjøpere/bestillere og tilbydere. Brukerne er personer som mottar og deltar i et IPT tilbud. Kjøperne er som oftest kommunen og tilbyderne er de ansvarlige gårdbrukerne. I Stortingsmelding nr. 19, *Om norsk landbruk og matproduksjon* står det om grønn omsorg:

Grønn omsorg skal være et supplement i forhold til ordinære tilbud innenfor sosial- og helsesektoren eller undervisningstilbud som skolesektoren kan gi. Det er landbruksmiljøets kvaliteter som gjør tilbudet spesielt, bl.a nærhet til dyr og natur (Landbruks- og matdepartementet, 1999, s. 116).

I handlingsplan 2013- 2017 for Inn på tunet (Kommunal- og regionaldepartementet og Landbruks- og matdepartementet, 2013) beskrives det et stort behov for alternative opplæringsarenaer for barn og unge og arbeidstreningsbehov for personer som står utenfor arbeidslivet. Det er store muligheter for at IPT kan være med på å dekke behovet for alternative opplæringsarenaer. Målet for IPT er å utvikle kvalitetssikrede og samfunnsnyttige velferdstjenester med gården som arena. Gjennom arbeid knyttet opp til gården og livet der, skal brukerne av et IPT tilbud kunne oppleve mestring, utvikling og trivsel. I skolesammenheng kan man benytte seg av miljøet på gården for ta i bruk sanser og evner som vanligvis ikke brukes like mye i den ordinære skolen. Ved å ta i bruk sanser og evner en vanligvis ikke bruker kan det åpne opp for å kunne lære på andre måter. Sammenhenger som tidligere ikke har vært klare kan dukke opp, og man kan benytte seg av praktiske

tilnæringsmåter. Tanken med IPT er nettopp å skape nye muligheter. I stortingsmelding nr. 25, *mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer* står det:

Grønn omsorg handler om meningsfylt hverdag, aktivitet og arbeid tilpasset ulike behov med gården som utgangspunkt. Gården tilrettelegges for opplæring og tilbud innen helse- og sosialsektoren og kan tilby meningsfulle aktiviteter, mestringsopplevelser og læring gjennom praktiske og sansefulle opplevelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006).

Det finnes i dag omtrent 1100 IPT- gårdsbruk (Kommunal- og regionaldepartementet og Landbruks- og matdepartementet, 2013). Bonden har en sentral rolle for kvaliteten på tilbudet. Foruten å ha kunnskaper om jordbruk og dyrehold er det personlig egnethet som har størst betydning. Bonden som person kommer ikke til å bli diskutert videre da gårdseierne i denne studien allerede er godkjente tilbydere og dermed har det som skal til for å gi et tilfredsstillende tilbud for sine brukergrupper.

Det er gjort en rekke studier på bruk av gårdsarbeid som helsebringende effekt. Blant annet beskriver Pedersen (2011) i sin doktoravhandling hvordan deltakere i en intervensjonsgruppe viste en signifikant reduksjon i depresjon og en signifikant økning i mestringstro etter tolv ukers tilrettelagt arbeid på en gård med nærkontakt med dyr. I tillegg til arbeidet med dyr var følelsen av å gjøre noe nyttig, mestring av nye oppgaver, likeverdighet og forståelse fra arbeidsgiver for å ha dårlige dager viktig for gruppen som deltok i studien.

2.2 Atferdsvansker i skolen

Det er ikke uvanlig at barn til tider viser vanskelig atferd, enten det er hjemme eller på skolen. Det er kun hvis atferden får utvikle seg eller om den er problematisk for andre at det kan bli karakterisert som atferdsvansker, og dermed kan bli skadelig for elevens utvikling (Nordahl et al., 2005). Det eksisterer flere teorier på hvorfor noen barn og unge utvikler atferdsvansker. Atferden kan være et uttrykk for et problematisk miljø eller problematiske trekk ved eleven selv (Vedeler, 2007). Imidlertid er det ikke én enkelt forklaring på hvorfor noen elever viser atferdsvansker, men ofte en kombinasjon av flere. Tross mange termer og teorier deles atferdsproblemer i skolesammenheng ofte inn i to hovedkategorier, innagerende og

utagerende. Omfanget mellom de ulike formene for atferdsvansker er omtrent like stort, det er likevel slik at de elevene som viser den utagerende formen for atferdsvansker får mer oppmerksomhet. Grunnen til oppmerksomheten er blant annet at disse elevene i større grad enn de med innagerende atferdsvansker kan virke forstyrrende for andre (Nordahl et al., 2005). Imidlertid er det viktig å peke på at en ikke alltid vil falle inn under bare den ene kategorien (Nordahl et al., 2005). Så en todeling er ikke tilstrekkelig for å beskrive atferdsvansker. Ofte er betegnelsen innagerende og utagerende ytterpunkter som kommer i sammenheng med beskrivelser av de mer alvorlige atferdsvanskene (Gustavsen & Nordahl, 2009).

I denne studien er det snakk om atferdsvansker som oppstår i skolesituasjoner som er som er aktuelt. En firedeling av atferdsvansker vil derfor være mer naturlig. Flere forskere bruker de samme fire hovedtypene for atferd som Sørli og Nordahl (1998) fant i sin undersøkelse om problematferd i skolen. Disse er undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer (Gustavsen & Nordahl, 2009; Sørli & Nordahl, 1998). Elever med atferdsvansker som oppstår i skolesammenheng vil ofte vise en atferd som er normbrytende i skolen eller i klassens sosiale miljø (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002), altså en atferd som kan hemme læring og undervisning.

Det er gjort noe forskning i Norge over omfanget av barn og unge med atferdsvansker i Norsk skole. En undersøkelse gjort i 1995 viste at lærerne i undersøkelsen rapporterte at 11,5 prosent av elevene i alderen ti til elleve år viste atferdsvansker (Sørli & Nordahl, 1998). Fra 1995-2008 er det ifølge nye studier vist at tallet er gått noe ned. Tallene for femte klasse viser at undervisnings- og læringshemmende atferd er blitt redusert med 0,10 prosent og utagerende atferd har gått ned med 0,17 prosent (Gustavsen & Nordahl, 2009).

2.2.1 Individ og kontekst

For å få et helhetlig bilde av en atferd bør en ta i betraktning hvilken kontekst handlingene foregår i, altså interaksjon mellom individ og kontekst. Helgeland (1997) refererer til hva Bronfenbrenner og Crouter kaller «en-dimensjonale forklaringer» (s. 44). I det ligger det at en har et ensidig fokus på at atferdsproblemene kun ligger hos elevene, mens andre aspekter blir unnlatt. Andre aspekter som lett kan bli oversett er voksne som eleven er i kontakt med både

på skolen og hjemme, det sosiale miljøet på skolen som omgir eleven og hvilke situasjoner problemene kommer til syne i (Nordahl & Sørli, 1997). Bronfenbrenner beskriver atferdsvansker som et resultat av at individet ikke greier å tilpasse seg miljøet. Problematferd må derfor sees som noe mer enn problemer som ligger hos den enkelte elev. (Bronfenbrenner, 1979). Norske forskere er enige i det, Nordal et al., bruker denne definisjonen på atferdsproblemer:

Atferdsproblemer defineres slik som et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det er med andre ord et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger (Nordahl et al., 2005, s. 33).

Ved å si at atferdsproblemer kommer av et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger, er det ikke alltid nok at forebyggende tiltak kun rettes direkte mot enkeltelever. Når en elev handler uhensiktsmessig ut fra det skolen forventer er en hensiktsmessig oppførsel, vil søkelyset ofte havne på eleven og ikke på omstendighetene rundt. På denne måten vil handlingen eller atferden bli sett isolert og ikke i samhandling med omgivelsene eller konteksten handlingen foregår i. Atferdsvansker i skolen blir ofte brukt om uakseptabel og normbrytende atferd som foregår i skolekontekst (Drugli, 2013). Slik som uro og bråk i timen. Om man skal kunne forstå barnets atferdsvansker som oppstår i skole, må man forstå barnet i den konteksten det opptrer i (Drugli, 2013). Det er derfor nyttig å finne ut hvilke positive miljøfaktorer en har å bruke i arbeidet med eleven. På denne måten kan elevens egne beskyttelsesfaktorer tas i bruk, altså barnets resilience (Drugli, 2013).

Nordahl et al. (2005) peker på at vi som mennesker ikke er et offer for de kontekstuelle vilkårene som omgir oss. Vi kan derfor heller ikke bare ta hensyn til konteksten atferden opptrer i. Selv barn og unge som viser atferdsvansker er de aktører i eget liv der de har mål, ønsker og verdier som styrer handlingene deres (Befring, 2012). Handlingene som kan bli betegnet som atferdsvansker kan være en metode for å oppnå status, for å bli likt eller kanskje unngå et vanskelig spørsmål fra læreren. Noe som kan ses i forbindelse til elevens virkelighetsoppfatning (Nordahl et al., 2005). Situasjoner som oppleves av eleven som utrygge kan være situasjoner der eleven tidligere har opplevd nederlag. Eleven vil etter hvert

oppleve lignede situasjoner som truende og forvente å mislykkes. For å unngå situasjoner som dette og et eventuelt nytt nederlag har eleven sine egne strategier. En strategi kan komme til uttrykk som atferdsvansker, men for eleven er det en reell strategi som gir mening (Nordahl et al., 2005). En slik tankegang kan sammenheng med motivasjon. Frønes (2006) viser til teorier som sier at motivasjon stammer fra tidligere hendelser og opplevelser. Vi lærer fra disse og tar det med oss videre. Har vi mestret i en situasjon er det naturlig å tenke at vi vil mestre i en lignende situasjon senere. Vi blir på denne måten motivert til å prøve videre, motsatt vil en som ikke mestrer trekke seg unna. Det handler imidlertid ikke om å «være motivert, men om å bli motivert» (Frønes, 2006, s. 65).

2.2.2 Forventninger om å mislykkes

Barn og ungdom med atferdsproblemer kan som nevnt ha hatt mange negative erfaringer i skolen. Erfaringene vil de ta med seg videre inn i neste situasjon av lignende karakter (Frønes, 2006; Nordahl et al., 2005). Gjentatte negative opplevelser og mangel på mestring vil på sikt kunne svekke elevens opplevelse av seg selv og havne i en negativ læringsspirale. Mangel på mestring kan gjøre det vanskeligere for eleven å lære (Befring, 2012). Bergen-prosjektet som ble gjennomført fra 1974 til 1988 avdekket at elever som viste atferdsvansker i skolen var dobbelt så hyppig blant elever som hadde lærevansker enn hos elever som ikke hadde det (Nordahl & Sørli, 1997). Med denne kunnskapen i bakgrunn kan man forstå hvorfor noen elever viser atferdsvansker som kun kommer til uttrykk i skolesammenhenger. Atferdsvansker er som nevnt ofte en strategi for å unngå situasjoner de synes er vanskelige, som oppleves uhåndterbare eller for å beskytte seg der de ikke føler seg trygge. Altså en forsvarsstrategi bygd på erfaringer og forventninger i gitte situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.3 Skolens utfordringer

I læreplan for kunnskapsløftet generelle del står det:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livets oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand

*om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp
(Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 1).*

I lys av foregående sitat er ikke skolen bare et sted for læring, men mye mer. Skolen er et sted hvor hvert enkelt individ skal utvikles som person og bli rustet til å møte voksenlivet på en god måte. Skolen er en forberedelse til å møte verden og dens utfordringer (Breilid & Sørensen, 2012). Befring (2012) kaller skolen en «sertifiseringsinstans» for ungdommers videre vei til utdanning og voksenliv. Med utsagnet mener Befring at for å kunne komme seg videre i livet må man i dagens samfunn først lykkes i skolen. Samtidig som skolene har den formelle sertifiseringsmakten har den også en uformell «klassifiseringskraft» (Frønes & Strømme, 2010). Skolen skal med andre ord være et sted hvor alle kompetansekrav skal dekkes og et sted hvor hvert individ skal bli selvhjulpen ved skolegangens slutt. Sett på denne måten vil skolen og kvaliteten på undervisningen som blir gitt der ha stor betydning og store konsekvenser for elevene selv som voksne (Nordahl, 2012) Dette er en stor utfordring og et stort ansvar som skolen skal kunne håndtere.

I 50- og 60-årene kunne en lykkes selv om man kun gikk syv år på folkeskole. Det var andre måter å oppnå suksess på. Unge gutter dro til sjøs for å bli fiskere eller jobbe på båt (Helgeland, 1997). Yrker gikk ofte i arv, for var din far sekker ble du mest sannsynlig det selv. Skolen har siden den gang utviklet seg, både i form av innhold og utforming. Læreplanene har forandret seg, folk går flere år på skolen og elevtrivsel har fått et større fokus. Likevel er det ikke alle som finner seg til rette i skolen. Før kunne disse elevene etter syv år gjøre noe annet, nå er det ikke like akseptabelt. Skolegangen er obligatorisk i 10 år og helst skal man også gjennomføre videregående (Befring, 2012).

En av utfordringene skolen stilles ovenfor er nettopp differensieringsproblemet. Hvordan skolen skal kunne takle mangfoldet i skolen er en utfordring. Samfunnet i dag og skolen inneholder mange elementer av konkurranse, og kravet om å kunne prestere i teorifag er økende. Med et slikt fokus kan elever som allerede er svake i skolen oppleve økt stress og følelse av ikke å mestre (Breilid & Sørensen, 2012). Innenfor de rammer som skolen og et klasserom har er det ikke alltid mulig å kunne tilpasse undervisningen godt nok for alle. For de som har ekstra utfordringer vil konsekvensen av dårlig tilpasning kunne bli stor. En annen utfordring skolen står ovenfor er relevansproblemet, hvordan skolen skal takle utfordringen

med at elevene opplever en manglende relevans til skolens pensum og innhold (Arnesen, Ogden, Sørli, & Ellgaard, 2008). Det kan være en utfordring for elever å se relevansen til skolens pensum når skoledagen er preget av en deduktiv tilnærming til læringsprosessen hvor timene er preget av teori og tekstlig kunnskap. Noe som kan føre til overfladisk læring hvor konsekvensen kan bli at elevene glemmer store deler av det de hadde lært (Befring, 2012; Hybertsen, 2013). For at elevene skal lykkes i læringen må de i tillegg til teori og tekstlig kunnskap få muligheten til å lære ved utprøving og utforskning, altså en induktiv opplæringsmetodikk (Befring, 2012). Noe som viser til John Deweys (1859-1952) legendariske «learning by doing». Det opprinnelige slagordet handlet imidlertid om «Learn to Do by Knowing and Know by Doing» (Vaage, 2001, s. 130).

2.4 Alternative opplæringsarena

Onsdag 12. februar

Jeg forlater Oslo tidlig denne dagen, det er vår i lufta og antydning til at sola skal titte frem for første gang dette året. Toget kjører lenger og lenger ut av byen og trærne blir hvitere og tyngre av snøen som daler ned. Her var det fortsatt full vinter. Etter en stund bytter jeg til en lokal buss som kjører på smale veier hvor det en stund var knapt plass til en i bredden. Jeg går av og tenker at jeg var spent på møtet med elevene og hvordan de ville reagere på at jeg skulle være der hele dagen. Jeg ble raskt lettet da jeg fikk fire faste håndtrykk og et velkommen. «Hei! Vil du se på kattungene?» var de første ordene jeg fikk høre. «Før kos kommer arbeidet» forteller Mette, den pedagogiske ansvarlige. Det blir raskt akseptert av Aleksander og arbeidet fortsetter i full fart. Sauer, hester, griser, høner og geiter skulle ha mat og vann. De fire guttene ved gården fordeler arbeidet, noen henter silohøy til geitene som står ute på tunet, mens noen andre forer hønene og sjekker om det er kommet noen nye egg. Aleksander leser av på instruksjonene på tavlen hvor mye mat hver sau skal ha. Det er flere sauer og noen nyfødte lam. Han regner sammen, svaret finnes og riktig pose med for letes frem fra hyllene. En til sauene og en annen til lammene. Hvor mye mat dyrene skulle ha ble nøye målt opp i målebeger og med vekt. Det er viktig at alle dyrene skulle få nok mat, men heller ikke for mye. Arbeidsoppgavene blir gjort med raske og bestemte bevegelser, det er tydelig at elevene har selvtillit på hvordan arbeidsoppgavene skulle utføres. Når alle dyra omsider hadde fått mat og drikke og rene båser kunne man ta

seg tid til litt kos med dyra. Aleksander setter seg inn til én uker gamle lamungene. Han sitter helt stille mens det ene lammet snuste på ham, til slutt står lammet oppi fanget med snuten langt opp i ansiktet til Aleksander. Han forteller med rolig stemme at det er viktig å være forsiktig og holde seg helt i ro. At dette var en elev som ikke kunne sitte stille i klasserommet var vanskelig å tro (Synnøve Taklo, 2014).

Slik kan deler av en skoledag se ut. Jeg har med denne lille teksten forsøkt å illustrere hvordan mitt møte med én dag på en alternativ opplæringsarena, Inn på tunet, kan se ut. I løpet av dagen sammen med eleven trente de på sosiale ferdigheter slik som samhandling, samt matematikk og norsk gjennom de praktiske oppgavene på gården.

Ifølge opplæringsloven § 5-1 første ledd har elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Det er i dag omtrent 8,3 prosent av elevene i grunnskolen som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2013). Spesialundervisning er et individuelt tiltak og skal tilpasses den enkelte elevs behov. «Når det gjelder organiseringen, kan spesialundervisning skje både i den ordinære klassen/elevgruppen, i mindre elevgrupper eller i enetimer. Spesialundervisning kan også gis i spesialgrupper eller på egne skoler» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 72). Elever som viser atferdsvansker i skolen har som alle andre elever rett til et opplæringstilbud i samsvar med den enkeltes evner og forutsetninger. I noen tilfeller kan det bety spesialundervisning (Nordahl & Sørli, 1997). Primært blir spesialundervisningen gitt i den ordinære skolen og i nærmiljøet rundt. Det er likevel tilfeller hvor man tar i bruk alternative opplæringsarenaer. Det mest virkningsfulle kan synes å være de tilbud som er mindre skolelignende, både i form av det fysiske rommet og i innholdet (Nordahl & Sørli, 1997). I opplæringsloven § 2-3 står det:

Opplæringen 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 (Opplæringslova, 1998)

Selv om deler av opplæringen gis på alternative opplæringsarenaer skal det altså være et samsvar mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen som foregår på en

alternativ opplæringsarena. Hensikten med å gi en likeverdig opplæring er ikke bare å gi et likeverdig tilbud, det er å fremme likeverd. Grunnskoleopplæringen skal bidra til at alle elever i fremtiden blir samfunnsnyttige borgere (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Selv om det er viktig med et faglig innhold i opplæringen er det tegn til at det er heldig for elevene at undervisningen på de alternative opplæringsarenaene kan gjøres av andre enn lærere og spesialpedagoger (Nordahl & Sørli, 1997).

2.4.1 Segregering eller inkludering

Et av opplæringens overordnede mål er at den skal gis i et inkluderende fellesskap (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004). Skolen er et sted med stort mangfold, det er blant annet kulturelt, sosialt og faglige forskjeller blant elevene. Alle skal inkluderes i skolen. Det er ikke bare det fysiske miljøet barna skal inkluderes i. De skal få oppleve å være aktive, likeverdige deltagere i fellesskapet (Moen, 2012). Tanken om inkludering er at elever med spesielle behov skal få den hjelpen de trenger i klasserommet og ikke måtte bli tatt ut av klassen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). At alle elever, uansett behov, skal bli inkludert i skolen er i dag et overordnet prinsipp. Tidligere var det ikke slik. Fra 1951 til 1976 hadde vi i Norge en lov om spesialskoler. I denne perioden ble det bygget og driftet skoler som var tilegnet hver kategori av lærevansker, atferdsvansker og andre skolerelaterte vansker (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004).

Rundt 1960 ble Norge influert av sine naboland, Sveige og Danmark til å tenke annerledes. Alle burde få rett til å gå på skole i sitt nærmiljø, noe som ble lovfestet i 1987 (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004). Imidlertid er det slik at noen elever trenger alternative tilbud, og i den forbindelse er det ekstra viktig at eleven blir inkludert når eleven er til stede og ikke blir usynliggjort (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I stortingsmelding nr.30 *Kultur for læring* heter det at tilpasset opplæring og spesialundervisning skal være en likeverdig og inkluderende opplæring. De som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning og dermed oppnå et likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2004). Dalen (2006) skriver at inkludering og integrering i vid forstand er et spørsmål om samliv mellom mennesker som krever gjensidig respekt og forståelse. Det dreier seg altså om samspill. Samspill kan foregå på flere måter og i noen miljøer vil man kunne føle seg inkludert og i andre ikke.

2.5 Læring

Evnen til å kunne tilegne seg ny kunnskap og formidle denne videre blir sett på som essensielt i dagens samfunn. Både for den enkelte og for samfunnets utvikling. Kunnskapen som trengs for å drive samfunnet videre og som er nyttig i fremtiden er vanskelig å forutse. I Norge er det skolen som i hovedsak har ansvar for kunnskapen barn og unge trenger å lære for å bidra i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det blir lagt vekt på de grunnleggende ferdighetene som matematikk, lesing og skriving. Andre kunnskaper som det også med ganske stor sikkerhet blir bruk for i fremtiden er blant annet selvstendighet og initiativ. For at neste generasjon skal kunne drive samfunnet videre må overføringen av kunnskap gjøres på en slik måte at elevenes tro på seg selv blir fremmet. Slik får man mot og vilje til å prøve seg på oppgaver og til å finne nye løsninger på problemer, individuelt og sammen med andre. Motivasjon, selvoppfatning og læringsstrategier er derfor avgjørende for god læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For å sikre kvaliteten og at alle elever lærer det de skal og har krav på er det blitt innført, fra nasjonalt hold, en rekke tester og prøver. Testene skal sjekke at elevene til enhver tid kan det de skal. Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at selv om hensikten er god, kan en slik fremgangsmåte for å sikre elevenes kunnskapsnivå virke motsatt. Ved å pugge kunnskapen vil man kunne miste forståelsen av det en skal lære (Befring, 2012). Pugging er ofte nødvendig i skolen, men det finnes flere måter å pugge på (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Kunnskap kan tilegnes ved hjelp av mange metoder. Å lære handler derfor mye om å «lære å lære» og å bli bevisst på hvordan en selv lærer best (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Opplæringa skal medverke til å gjere elevane medvitne om kva dei har lært, og kva dei må lære for å nå måla. Kva for læringsstrategiar elevane bruker for individuell læring og læring saman med andre, vil vere avhengig av føresetnadene deira og den aktuelle læringssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

2.5.1 Læringsmiljø

Også læringsmiljøet vil kunne ha innvirkning på og betydning for elevenes læring. I opplæringsloven § 9a-1 står det beskrevet «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Videre står det i § 9a-3: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt

miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”. Det psykososiale miljøet, altså læringsmiljøet vil med dette kunne påvirke i hvilken grad elevene lærer og om de lærer på en adekvat måte. Læringsmiljø omfatter de fysiske forholdene ved en skole, planene, lærestoffet, læremidlene, organiseringen av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. På en annen måte kan vi se på læringsmiljøet som noe mer avgrenset, altså hvordan elevene opplever og erfarer det fysiske og psykiske miljøet ved skolen. Altså rammekriterier og opplevelseskriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Rammekriteriene er rammevilkårene som skolen har. Rammekriterier kan være begrensninger eller muligheter for å kunne legge til rette for læring. Økonomi, lærernes kompetanse, de fysiske forholdene, læreplaner og verdier i samfunnet er noen av disse. For at en skole skal kunne tilpasse undervisningen godt nok for elevene, må en rekke av rammekriteriene tale for at det skal være mulig og ikke legge begrensninger. Opplevelseskriteriene som handler om hvordan elevene opplever skolen sosialt, kognitivt og emosjonelt. Det innebærer blant annet om elevene opplever at de lærer på en måte som de har utnytte av, altså om det er rom for å bruke adekvate læringsstrategier. Det handler også om elevene har muligheter for å utvikle forventning om mestring, motivasjon, trivsel og selvvverd. Altså om skolen har et inkluderende miljø. For et godt og inkluderende læringsmiljø skal ivareta de behovene elevene har (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.5.2 Induktiv, erfarings- og aktivitetsbasert læring

I dagens skole er kunnskapsfremstillingen ofte språklig i tekst eller tale og dermed blir læringsaktivitetene dominert av aktiviteter som er snakke, lytte, lese og skrive baserte. Jordet (2010) skriver at konsekvensen kan bli at kroppslig aktivitet blir en forstyrrende faktor hvor man helst skal sitte stille ved pultene sine. Alle barn trives ikke like godt med det.

Om man ikke hadde det i hodet skulle man «ha det i beina», noe som i beste fall var en annen slags begavelse, med dårligere kvalitet, i verste fall var det en defekt. Et lesehode hadde tenkningen inni hodet, og noen bare var lesehoder. Andre hadde det i beina (Strandberg, Manger, & Moen, 2008, s. 22).

På denne måten beskriver Strandberg et al. (2008) hvordan han som barn opplevde det å bruke kroppen som et hjelpemiddel for å kunne lære seg for eksempel matematikk. Å telle på

fingrene ble sett på som fusk. Forestillingen om at begavelse var noe som fantes inni hodet ble delt av vitenskapen og av folk flest. Naturlig nok ble dette utgangspunktet for hvordan skolene ble organisert (Strandberg et al., 2008).

Læring er en individuell prosess, en prosess som har en start og en slutt og som helst bør adskilles fra resten av aktivitetene vi gjør. Vi sitter derfor i klasserom og prøver så godt vi kan å stenge ute omverdenen fra å distrahere oss. På denne måten beskriver Etienne Wenger (1952-) hvordan han opplever at skolesystemets tanker at læring på best mulig måte foregår (Wenger, 2003). Noe som fortsatt preger skolekulturen i Norge (Jordet, 2010). Den vestlige verden har i lang tid hatt en formening om at teoretisk kunnskap har hatt høyere status og verdi enn den praktiske (Duesund, 2003). Elever må få muligheten til å lære ved utprøving og utforskning, altså *lære ved å gjøre* (Befring, 2012). Læring foregår selvsagt ikke kun på én måte, og et fokus kun på den individuelle læringen vil ikke fremme læring hos alle (Wenger, 2003). Målet er ikke å fjerne den teoretiske læringen, men om man skal skape en inkluderende skole som skal være tilpasset for alle bør man ha variasjon i skolehverdagen hvor elevene får utløp for behovet for bevegelse og aktivitet (Jordet, 2010), individuelt og sammen med andre. Forskning i dag forsøker å sette et fokus på betydningen av praksis, kropp og erfaring (Duesund, 2003). En sosial teori om læring som har fokus på samspillet mellom personer inneholder ulike komponenter. *Mening, praksis, fellesskap og identitet*.

Mening viser til vår evne til å oppleve, både individuelt og kollektiv, vårt liv og verden som meningsfullt. Praksis vil i denne sammenheng være våre felles og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som er med på å skape et felles engasjement i en handling. Fellesskap er de sosiale sammenhenger hvor våre handlinger er verdt å utføre og deltagelsen vår kan sees på som en kompetanse. Identitet viser til hvordan læring kan være med å endre vår identitet (Wenger, 2003).

I skolesammenheng kan det være til nytte å tenke helhetlig rundt individ og miljø. Man kan finne mange ressurser i miljøet på og utenfor skolen hvor en kan benytte seg av aktivitet i sosialt samspill. (Säljö, 2002). Et kroppslig møte med lærestoffet åpner opp for nye måter å lære på. Når man forener kroppen med hodet ved å lære i aktivitet opphever man skolens dualisme, mye tyder også på at aktivitet kan påvirke barns kognitive funksjoner og læringsutbytte på skolen (Jordet, 2010). Læring på denne måten kan man knytte til hva Lave

og Wenger (2003) kaller situert læring, læring som foregår gjennom aktivitet og deltakelse i forskjellige sosiale relasjoner i hverdagslivet. En sosial teori på læring som Lave og Wenger representerer bygger på samspillet og det sosiale som involverer hele personen som deltaker i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003). I møte med konkrete aktiviteter sammen med andre får kroppen og sansene en annen rolle enn hvis man skulle lest en tekst i klasserommet (Jordet, 2010).

2.5.3 Sosiokulturell læringsteori

Lev Semjobovitsj Vygotsky (1896-1934) var i sin tid en nytenker innen pedagogikken og har en sentral plass også i nyere pedagogisk psykologi. Teorien hans inkluderte både et individuelt og et sosialt perspektiv på læring, derfor kalt sosiokulturell læringsteori.

Læringskulturen og interaksjonen med andre i en læringssituasjon er blitt spesielt fremhevet (Befring, 2012). Vygotsky var av den oppfatning at de indre prosessene kommer som en følge av ytre aktivitet sammen med andre. Det var sammen med andre, ved bruk av hjelpemidler og miljøet rundt at man lærte. Uten det ytre kunne ikke det skje ting inne i hodet (Strandberg et al., 2008). I den sosiokulturelle læringsteorien er aktivitet et nøkkelord og gjennom det sosiale, det medierte, det situerte og det kreative lærer man. Først og fremst lærer vi som tidligere nevnt i sosiale sammenhenger, i interaksjon sammen med andre. Vi lærer først sammen, for deretter å kunne gjøre det selv, altså fra sosialt til individuelt. For det andre er vår relasjon til verden mediert. Det vil si at vi tar i bruk medierende hjelpemiddel når vi for eksempel skal løse et problem eller utføre en arbeidsoppgave (Strandberg et al., 2008).

Eksempelvis kan være som i eksemplet ovenfor under punkt 2.5.2 hvor eleven brukte fingrene sine som hjelpemiddel for å løse et mattestykke. Språket sees på som en av de viktigste medierte hjelpemidlene i skolen, da språket er et bindeledd mellom de individuelle mentale prosessene og de sosiale læringsaktivitetene (Dysthe, 2001). Et tredje kjennetegn på læring er at menneskers aktiviteter alltid er situerte. Læring foregår i spesielle situasjoner, rom eller plasser. Det vil være lettere å lære seg noe i det miljøet aktiviteten du skal lære hører hjemme, altså situert. Det vil for eksempel være lettere å lære å snakke et språk i det landet man snakker språket.

Skolen er et sted hvor læring skal finne sted, og rommet vil påvirke i hvilken grad eleven lærer og på hvilken måte de lærer. Et rom kan gjøre læringen lett, mens et annet kan gjøre det

vanskelig (Strandberg et al., 2008). Dette henger sammen med læringsmiljøet og hvilke rammefaktorer som stedet hvor undervisningen foregår i har. Rammefaktorer er forhold som kan fremme eller hemme undervisning og læring på mange forskjellige måter (Hiim & Hippe, 2010). Dersom rommet hvor læringen foregår i fremmer læring kan det fungere som en støttestruktur (Strandberg et al., 2008). Støttestrukturen, eller stillaset er en metafor som også blir brukt for å beskrive hvordan lærerens rolle er når elever skal lære noe nytt. Stillasets hovedfunksjon er midlertidig støtte i byggingens startfase, og slik skal også læreren fungere i elevens læring. Læreren skal gi elevene en god start hvor fundamentet skapes, og støtte elevens vei mot selvstendighet (Øzerk, 1996).

Barns kompetanse må ifølge Vygotsky sees fra to synsvinkler. Den kompetansen barnet allerede har tilegnet seg og den kompetansen barnet kan tilegne seg i fremtiden. Sistnevnte ligger i den nærmeste utviklingssonen, også kalt den proksimale utviklingssonen og betegner et nivå i barnets kompetanse som er innen rekkevidde og som er oppnåelig (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Som et av de viktigste faktorene for læring pekes det på samspill (Strandberg et al., 2008) og det er slik man kan jobbe med en elevs nærmeste utviklingszone. Eleven jobber sammen med en som er mer kompetent, enten en voksen eller en klassekamerat (Moen, 2013). På denne måten blir læreren eller medeleven en medierende hjelper, altså den personen som skaper vilkårene for læring (Imsen, 2005). I alle skolefag kan undervisningen legges opp med en konkret eller abstrakt tilnærming til stoffet. Om man beveger seg fra en konkret tilnærming til fagstoffet til en abstrakt korresponderer det med barnets egen utvikling. For å legge til rette undervisningen til hvert enkelt barn må det legges til hver enkelte utviklingsnivå (Thurmann-Moe, 1996).

2.6 Mestring

Mestring er et stort begrep og det er mange forskere som har sine egne teorier og modeller for å forklare hva som legges i det. Innledningsvis vil jeg vise til Vedeler (2007) som skriver at ordet *mestre* raskt kan bli misforstått med det å være en mester i noe, å klare ting godt og å være vellykket. Det er ikke det som er å mestre. Å mestre vil si at man kan hanske med eller takle de vanskelige situasjonene man kommer opp i (Vedeler, 2007). Hvordan en takler utfordringer, hvilke ressurser en har i seg selv og hvordan man mobilisere de kreftene man har, i sine omgivelser og i samfunnet. Det handler om hvordan man oppfatter seg selv og

situasjonen man er i. Slik sett er en situasjon kun stressende om personen selv opplever den slik (Vedeler, 2007).

Betydningen av å oppleve mestring er viktig for en skoleelev. Ikke bare for å bygge et positivt selvbilde, men også for å legge en positiv grobunn for en god psykisk helse. Mestring er i det store og i det hele en strategi for å overleve (Bekkhuis, 2008). Elevens tro på egen mestring påvirker hva eleven velger å prøve seg på og hva eleven klarer. Mestringen har som tidligere nevnt flere sider, det er ikke bare det vi klarer, men også det vi ikke får til. Altså hvordan vi takler motgang. Bekkhuis (2008) har oversatt Lazarus og Folkmans definisjon på mestring: «Kontinuerlige endringer i kognitive og atferdsmessige forsøk på å håndtere spesifikke ytre og/eller indre krav som oppleves å overstige individets egne ressurser» (Bekkhuis, 2008, s. 150). Mestring er altså en måte å overkomme en vanskelig situasjon og minske følelsen av stress.

Slik blir mestring en målrettet respons med utgangspunkt i forholdet mellom personen og miljøet. Betydningen av miljøet vil dermed gjøre skolen til en svært viktig arena for å hjelpe barn og unge til å utvikle positive og nyttige strategier i møte med utfordringer (Bekkhuis, 2008). Denne forklaringen på mestring kan man se i sammenheng med resiliens. Ordet resiliens viser til evnen til å hente seg inn. Mestring og resiliens er imidlertid to forskjellige ting, men mestring kan være faktor for resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Bekkhuis skriver at man burde se på mestring i lys av tidligere erfaringer. Forebyggende tiltak i skolen kan for eksempel være individrettede tiltak, intervensjoner over en bestemt tid eller multisystemiske tiltak som retter seg mot hele skolen eller mot familien, fritid og skole. Mestring er sammensatt og komplekst, men det handler om personens ressurser, omgivelser og kravene som stilles i de spesifikke situasjonene (Bekkhuis, 2008).

2.6.1 Tilhørighet og kompetanse

Mestringens vilkår, som skal føre til egenverd og motstandskraft blant barn og unge er ifølge Hilchen Sommerchild (1998) *tilhørighet og kompetanse*. Hun trekker linjer til blant annet Michael Rutters resiliensforskning. *Tilhørighet* er den første hun trekker frem. Avgjørende for et barns utvikling er å ha minst *én nær fortrolig* i livet, en signifikant annen. Én er mer enn ingen og det er det som er viktigst. Forutsigbarhet i *familien* er en viktig arena hvor barnet

kan bygge sin motstandskraft gjennom bekræftelse, tilhørighet og trygghet. Også viktig for barns utvikling og vilkår for mestring er *nettverket* som omgir barnet. I denne studien er det den første og siste som er mest aktuell, da familien ikke er en del av undersøkelsen. Å tilhøre et fellesskap hvor de opplever sosial støtte og aksept kan styrke barnet og gi livet en overordnet mening. Det andre vilkåret for mestring er ifølge Sommerschild (1998) *kompetanse*. Barn må få kunne erfare og lære, og for å gjøre det må oppgavene som elevene får harmonere med mulighetene de har. Harters modell for oppfattelse av egenverd beskriver at jo større samsvar det er mellom egne ferdigheter og egne normer for hva som betyr noe, desto bedre vil selvbildet og følelsen av egenverd bli (Sommerschild, 1998). Kompetansebegrepet består av ulike komponenter, slik som å *kunne noe, være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet og møte og mestre motgang*.

Følelsen av å kunne noe, være til nytte for noen, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet er alle bidragsyttere til å styrke barnets egenverd (Sommerschild, 1998). Å møte og mestre motgang er noe alle kan, så lenge utfordringene svarer til barnets muligheter for mestring. Slik sett kan man styrke barnets muligheter for å mestre motgang ved å styrke de overnevnte punktene og dermed på en bedre måte kunne møte livets utfordringer og styrke utvikling av egenverd og en positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Sommerschild, 1998). Se punkt 2.6.4 for mer om selvoppfatning.

2.6.2 Self-efficacy

Albert Banduras (1925-) teori om self-efficacy er relevant for mestring da den handler om hvordan tro på egen kapasitet påvirker hva en velger å gjøre med sine evner, kunnskaper og ferdigheter. Troen på egne evner handler mye om hvordan vi styrer livet vårt og hvordan vi når målene våre. Sett på denne måten vil self-efficacy være viktig for elever i skolen med tanke på motivasjon og læring. Elever skal lære nye ting fortløpende gjennom hele skolegangen og møtet med krav og mål er dagligdags. Både på et faglig og sosialt plan. For å kunne nå mål og tilfredsstille krav er elevene avhengige av ta fatt på oppgaver de ikke har gjort tidligere og tåle motgang. Troen på egne ferdigheter er nøkkelen til handling, om man ikke tror at man kan få noe til vil man heller ikke forsøke (Bandura, 1997). På denne måten påvirker en persons self-efficacy hva en vil forsøke å få til, hvor hardt en vil forsøke og troen på seg selv om å lykkes (Aasen et al., 2002).

Self-efficacy, som kan bli oversatt til blant annet «selvkraft», «forventning om mestring» eller «tro på egne krefter» (Olsen & Traavik, 2010, s. 49). Det handler om å ha tiltro til seg selv som aktør i eget liv og ha positive framtidss forventninger (Befring, 2012). Menneskers tro på egne krefter har en stor innvirkning på deres selvbilde (Bandura, 1997) og negative forventninger til seg selv kan få negative konsekvenser. En forventning om å mislykkes påvirker vår evne til å prestere og kan resultere i «en selvoppfyllende profeti» (Olsen & Traavik, 2010, s. 49). Menneskets behov for kontroll over hendelser som kan påvirkelivssituasjonen er i søkelyset i Banduras Self-efficacy begrep. Essensielt er det å ha tro på at en kan påvirke sin egen situasjon. Elever som har tro på egne evner vil i større grad enn de som ikke har det mulighet til å føle seg vellykket og se mening i det de gjør. Om man ikke har et slikt syn og dermed ikke en følelse av positive framtidssutsikter vil kunne oppleve å være bekymret og føle seg maktesløse. Self-efficacy handler slik sett om å være aktør i eget liv (Befring, 2012).

Bandura (1997) har satt fire kriterier for self-efficacy. Disse er *mestringsopplevelser*, *identifisering med sosiale modeller*, *motivering ved overtalelse* og *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Mestringsopplevelser gir en direkte bekreftelse på personlige ressurser og kan gi følelse av personlig kontroll (Befring, 2012). Identifisering med sosiale modeller viser til viktigheten av å kunne observere andre menneskers atferd og hvilke konsekvenser denne har. Ved å observere at andre får noe til kan troen på at en selv får det til øke. Modellene er gjerne noen man ser opp til eller som er lik en selv. På et IPT tilbud vil gårdseieren være et forbilde for elevene, og gjennom observasjon av denne personen vil elevene kunne ønske å prøve på det samme. Motivering ved overtaling handler om at en kan nyte godt av å bli fortalt av andre at man klarer det. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner handler om hvordan vi tolker signaler for stress og spenning. Er man for eksempel sliten etter å ha gjennomført en oppgave kan en tenke at en har gjort et godt arbeid eller fokusere på at man ikke orker mer. Målet er å oppnå tilfredstillelse av å gjennomføre oppgaver (Befring, 2012).

2.6.3 Salutogenetisk perspektiv og opplevelse av sammenheng

Som Bandura har også Antonovsky fokus på betydningen av å ha tiltro til at man kan påvirke eget liv. Å ha en salutogenetisk orientering betyr at man legger vekt på personens ressurser og muligheter. Man vil altså styrke og fremheve det som personen kan for å dempe det som stresser (Vedeler, 2007). Målet er å hjelpe mennesker til å takle på en god måte stressfaktorer

og problemer. Antonovsky (2012) sier også at det samme gjelder miljøet menneskene befinner seg i. I alle miljøer finnes det ulike mestringsressurser som kan tas i bruk. Antonovsky har utviklet en modell hvor *det somatiske, det psykiske og det sosiale* aspektet spiller inn. (Antonovsky, 2012). En hovedide i teorien er begrepet *sense of coherence*, som Vedeler (2007, s.20) har oversatt med «opplevelse av sammenheng og mening». I hvor stor grad vi opplever sammenheng og mening i verden og i det vi gjør er avgjørende for hvordan vi handler og hvordan vår sosiale fungering er. Møter vi på utfordringer vil mennesker med en sterk opplevelse av sammenheng og mening løse disse utfordringene på andre måter enn noen som har en svak opplevelse av sammenheng og mening (Vedeler, 2007). En sterk opplevelse av sammenheng kan styrke ens resiliens og man kan dermed lettere møte vanskelige situasjoner (Olsen & Traavik, 2010). Man løser ifølge Antonovsky problemer man møter ut fra tre kriterier. Disse er *meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet*. Meningsfullhet handler om å føle mening i det man gjør. Noe som kan handle om å oppleve at man har et mål i livet eller at man kjenner tilhørighet og trygghet i de sammenhengene man befinner seg. Å ha tiltro til egne evner kan styrke følelsen av meningsfullhet. Meningsfullhet og motivasjon henger nøye sammen og handler om hvor meningsfull og motiverende situasjonen er, om det er meningsfullt nok til at man vil prøve. Begripelig handler om hvordan man kan forstå situasjonen man er i og hva utfordringen eller problemet går ut på. Her har sosial kompetanse en sentral plass. Håndterbar handler om man har tro på seg selv og miljøet til å ha nok ressurser for å takle problemene og utfordringene (Börjesson, 2013; Vedeler, 2007).

2.6.4 Selvoppfattelse

Selvoppfattelse og tiltro til egne evner henger nøye sammen. Hvordan vi tenker og handler påvirkes av hvordan vi tenker om og oppfatter oss selv og hvilke forventninger man har om seg selv (Nordahl et al., 2005). Selvoppfattelsen er en del av selvbildet og deles gjerne in i ulike kategorier, Dalen (2006) viser til fire. Disse er det *fysiske* selvbildet, det *akademiske*, altså det som handler om de skolefaglige prestasjonene, det *sosiale* og det *emosjonelle* selvbildet. I denne studien vil det sosiale og det akademiske være det som er mest aktuelt. Elever som viser atferdsvansker i skolen kan ofte sitte igjen med følelsen av å oppfattet som en som ofte gjør noe galt. Følelsen blir forsterket om eleven får mange tilbakemeldinger på det han eller hun gjør galt. Elever som får mye negative tilbakemeldinger står i fare for å utvikle en attribusjonsfeil. Elevene tolker eller attribuerer det læreren sier som noe feil ved

seg selv. Dermed kan eleven få en negativ selvoppfattelse. Vi må derfor være bevisst å ikke tillegge eleven egenskapen atferdsvanske ved å legge for mye fokus på vanskene eleven har (Nordahl et al., 2005). Alle elever har behov for positiv bekreftelse, men får det muligens ikke så ofte om atferden skaper uro eller er forstyrrende for andre. Selvoppfattelsen til denne gruppen elever kan bli farget av tilbakemeldinger på det de gjør galt, og identiteten står i fare for å bli «jeg er dummere enn andre», «jeg gjør alt galt» eller «ingen liker meg» og så videre. Man ønsker ikke at atferdsvanskene skal overskygge personen (Nordahl et al., 2005).

Vi bruker mye av vår tid til å reflektere over hvordan vi er, både oss selv og andre. Hvordan vi tenker om oss selv utgjør vårt selvilde og vår identitet. Å kunne reflektere over oss selv er en forutsetning for å kunne tilpasse seg og justere seg etter hvilket miljø og kontekst vi befinner oss i til enhver tid (Kvello, 2013b). Vi kan se menneskets selvilde som en miks av tre dimensjoner. Det er hvordan personen oppfatter seg selv, altså det reelle selvildet. Videre er det ideelle selvildet, altså slik man ønsker å være. Til sist er det hvordan man tror andre oppfatter en, noe som ofte er svært betydningsfullt for oss. Vi søker ofte etter positive bekræftelser på hvem vi er og hvordan vi fremstilles for andre er derfor viktig. En følelse av harmoni mellom disse dimensjonene påvirker hvordan man opplever seg selv (Kvello, 2013b). Selvildet er noe som utvikles i det sosiale og de sosiale samspillsprosessene (Berg, 2005).

2.6.5 Sosial kompetanse

Å mestre det sosiale samspillet i både skole og fritid er viktig for å kunne opprettholde relasjoner og etablere nye. For å få en definisjon på hva sosial kompetanse er kan vi gå til Ogden (2009):

Relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Kunnskapen fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, den er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller nære personlige relasjoner (Ogden, 2009, s. 207).

Frønes (2006) viser til kompetanse når han snakker om sosialisering. Kompetanse er basis for hvordan vi handler, og kompetanse som en sosial hendelse henger nøye sammen med motivasjon. For elever handler det om å ha den sosiale kompetansen som skal til for å kunne

mestre skolehverdagen. Skolehverdagen innebærer å forholde seg til lærere og medelever og til de forskjellige aktiviteter og situasjoner som de kan komme i (Moen, 2012). Vedler (2007) skriver i sin bok *Sosial mestring i barnegrupper* om betydningen av sosial mestring for barns utvikling. Mangel på vennsrelasjoner og aksept blant jevnaldrende har vist seg å kunne korrelere med atferdsvansker. Liten kontakt med barn på ens egen alder kan også føre til at man føler seg ensom og isolert fra et fellesskap, som for eksempel i et klassemiljø. Motsatt viser forskning at stabile relasjoner med venner har vist seg å kunne styrke barns senere sosiale og emosjonelle tilpasning, men også tilpasning til skolearbeid og faglig utvikling (Vedeler, 2007).

Sosialisering kan forstås som hvordan vi formes, hvordan verden lister seg inn i oss og gjør oss til den eller de vi er [...] Sosialisering betyr også at vi lærer å forstå hva som skjer rundt oss vi lærer å forstå oss selv og andre og å reflektere, vi aksepterer ikke bare normer og verdier uten videre (Frønes, 2006, s. 64).

2.7 Bioøkologisk teori

Urie Bronfenbrenners (1917-2005) bioøkologiske teori baserer seg på at det er en gjensidig påvirkning mellom person og miljø (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013a). Vi er alle deltakere i ulike sosiale systemer, og de sosiale systemene avgjør hvordan vi handler. Vi kan vise en annen atferd når vi er blant de vi kjenner aller best enn når vi er sammen med mennesker vi ikke har møtt før (Nordahl et al., 2005). Bronfenbrenner mener å innta roller er et behov vi mennesker har for å etablere systemer eller samfunn (Kvello, 2013a).

Roller kan defineres som et atferdsmønster som er typisk for en person eller som forventes i en spesiell situasjon. Ifølge rolleteori handler livet i hovedsak om å bekle roller. Det er forventninger, krav, rettigheter og plikter knyttet til roller, og derved innebærer de muligheter og begrensninger (Kvello, 2013a, s. 146).

Elever kan for eksempel vise en helt annen atferd når de er på skolen enn når de sammen med familien eller på fritidsaktiviteter. Vi tilpasser oss de ulike sosiale systemene, men vi er ikke underlagt de. Vi påvirker selv de omgivelsene eller fellesskapene vi deltar i. Det sosiale systemet og samspillet i en klasse kan forandre seg om det kommer en ny elev til eller en elev

slutter. En slik systemisk forståelse av atferd og handlinger innebærer derfor at det foregår en interaksjon mellom individ og kontekst og omgivelser (Nordahl et al., 2005).

Miljøene barn og unge opptrer i er mange, det er skolen, hjemme, fritidsaktiviteter, hos venner og så videre. Bronfenbrenner delte miljøene opp i fire deler, *mikrosystem*, *mesosystem*, *eksosystem* og *makrosystem*. I denne studien er de to sist nevnte systemene valgt ut da det er skolen og gården og forholdet de mellom som står i fokus. Mikrosystemet er de miljøene barnet oppholder seg i regelmessig. Barn deltar i flere mikrosystem, slik som skolen, fritidsaktiviteter og familien. I forholdet mellom de ulike mikrosystemene oppstår det et mesosystem. Et miljø kan både være utviklingsfremmende og utviklingshemmende for et barn, men når miljøet er med på å fremme barnets utvikling på en positiv måte er det snakk om «goodness of fit». Et godt miljø i et mikrosystem kan kompensere for et som er dårlig (Kvelling, 2013a, s. 148).

3 Metode

Metoden er et verktøy og en fremgangsmåte for å komme frem til en løsning på en problemstilling. Problemstillingen for studien har vært: *Hvilke ressurser har Inn på tunet som alternativ opplæringsarena for elever med atferdsvansker? Og hvilke overføringsverdier til hjemskolen har et slikt tilbud?* For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Jeg vil i dette kapittelet begrunne mine metodiske valg gjennom masterprosjektet, fra tidlig startfase til fremstillingen i oppgaven. Innledningsvis følger et avsnitt som beskriver de vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for min undersøkelse. Videre vil jeg gjøre rede for min for forståelse, da den muligens kan ha hatt innvirkning på deler av studien. Ved å være bevisst for forståelsens mulige påvirkning på oppgaven, kan utslag på validitet og/eller reliabilitet begrenses. Deretter vil jeg legge frem hvordan jeg har gjennomført studien med tanke på utvalg, datainnsamling og bearbeiding av data. Jeg vil så drøfte kvaliteten på oppgaven, altså dens validitet og reliabilitet i lys av foregående avsnitt. Avslutningsvis belyses oppgavens etiske aspekter.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitative forskningsopplegg har fått en oppblomstring de siste tiåra. Denne utviklingen kan ha mange grunner. Bant annet er det pedagogiske behov for innsikt og økt kunnskap om relasjoner mellom barn og oppvekstmiljø, og forståelse av mennesket som aktør i eget liv (Befring, 2007). Den kvalitative forskeren er fokusert på faglig dybdeorientering, med vekt på forståelse av meningsinnhold (Befring, 2007). For å besvare i min problemstilling og redegjøre for hvordan elever og lærere opplever en alternativ opplæringsarena, som i dette tilfellet er en gård, har jeg tatt i bruk kvalitativ metode. Målet var å få innsikt i hvordan elevene opplever å tilbringe deler av skoleuken på en gård og hva de får ut av det. Lærernes opplevelse av elevens utbytte er også viktig. Kvalitativ forskning har som hovedmål å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, altså den subjektive opplevelsen av noe (Dalen, 2011).

Dataene man tar i bruk i kvalitativ forskning består av informantenes egne meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger. Det er med kvalitativ metode lagt til rette for et dynamisk samspill mellom forsker og informant. Samspillet gir forskeren mulighet til å hente

ut subjektive meninger fra informanten. Det er i denne prosessen meninger blir til tolkninger. Ved å komme nærmere deltakerne i studien kan man få en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. Som Befring (2007) beskriver:

Gjennom deltaking og fellesskap, gjennom det ein person fortel, skriv eller eksponerer av atferd, vil det vere mogleg å komme nær dei røynlige motiva og dei personlege opplevingane. Dette inneber vilkår for eit innsyn i folks intensjonar, noko som er eit vitalt grunnlag for å kunne forstå læring og atferd (Befring, 2007, s. 182).

Studien kan med den dynamiske tilnærmingen også endre retning og form ved for eksempel utvide informantgruppen, se 3.3.1 informantkriterier for videre diskusjon.

I denne studien har det vært hensiktsmessig å velge semistrukturerte intervju, da jeg på denne måten best mulig kunne få innsikt i elever og læreres opplevelse av IPT. Spesielt med tanke på at jeg skulle intervju barn var muligheten til dynamikk viktig. Gjennom oppfølgingsspørsmål, utdypende spørsmål og frie spørsmål kunne jeg fremskaffe et nyansert bilde av IPT og meninger informanten hadde som det ikke spurtes direkte om. For å fange opp et nyansert bilde av virkeligheten var det viktig at alle informantene skulle få uttale seg fritt. I motsetning til kvantitativ forskning kan kvalitative forskningsintervju fange opp det personlige og det særegne ved hver informant. Gjennom informantens meninger får man mulighet til å hente ut tolkninger.

Før gjennomføring av datainnsamlingen leste jeg meg opp på teori jeg mente var relevant. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av min forforståelse og den nye kunnskapen jeg fikk gjennom lesing av teori. I etterkant av intervjuene ble min forståelse utvidet og dermed åpnet opp for nye synsvinkler og bruk av ny teori og forskning.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Jeg vil i denne delen ta for meg de vitenskapsteoriene som ligger til grunn for mine metodiske valg. Målet med min studie har vært å oppnå en forståelse og innsikt i hvordan lærere og elever spesielt opplever en alternativ opplæringsarena. For å få tilgang til andre menneskers opplevelse har en fenomenologisk tilnærming vært et naturlig valg, da fenomenologi tar sikte

på å forstå sosiale fenomener sett fra aktørens ståsted. Videre er hermeneutikk viktig for hvordan jeg tolker og analyserer funnene, samt hvordan jeg har arbeidet. Min forståelse har gjennom prosessen vært i stadig utvikling gjennom tilegnelse av ny kunnskap og ny innsikt i datamaterialet.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien har vært utbredt i forskning og særlig innenfor kvalitativ forskning. Fenomenologien forstås som «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Man har slik sett et aktørperspektiv (Befring, 2007). I denne studien er konteksten viktig for elevene hvor gården og hjemskolen har en sentral rolle. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er ifølge Dalen (2011) å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til menneskers situasjon i deres sosiale virkelighet. Menneskenes opplevelse er avhengig av den konteksten de inngår i. Min undersøkelse handler i stor grad om hvordan elevenes opplevelse, erfaringer, lærdom, trivsel og mestring påvirkes av konteksten de befinner seg i.

Vi kan trekke linjer til Vygotsky og hvordan de sosiokulturelle rammene påvirker barns livsverden, da man alltid må forstå menneskers opplevelse i lys av konteksten de opptrer i (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien er skolen og gården to arenaer hvor elevene deltar og de kontekstuelle rammene påvirker elevene på forskjellig måte, for eksempel i form av opplevelse og forventning til mestring. De ulike krav og forventning til mestring som finnes i forskjellige omgivelser påvirker elevenes livsverden. Elevene kan ha en ulik oppfatning av seg selv i et miljø i forhold til et annet. I fenomenologien står bevissthet, opplevelse og menneskets livsverden sentralt. Begrepet livsverden brukes ofte for å referere til hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon og opplevelse av hverdagen. For eksempel hvordan elevene opplever å være på gården som en del av skoleuken. Begrepet livsverden kommer fra fenomenologisk filosofi og Edmund Husserl, men er i den senere tid brukt innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2011).

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk har sin opprinnelse i humanistiske fag og handler om fortolkning av mening. Man må altså fortolke og fange aktørforståelsen inn i et teoretisk perspektiv (Befring, 2007). Når vi tolker overfører vi det en person sier til andre uttrykk og tegn (Fuglseth, 2006). I denne studien har jeg gjennom intervju hentet data i form av lydfiler. Lydfilene har jeg så transkribert for deretter tolket informantenes utsagn. Jeg har på denne måten omformet tale til tekst. Gjennom intervju har jeg skaffet meg ny kunnskap om fenomenet IPT og hvordan det oppleves av informantene. Fuglseth (2006) peker på at det er en sammenheng mellom den hermeneutiske teori og sosialkonstruktiv teori, for kunnskap er noe som blir konstruert gjennom språket i det sosiale fellesskapet. Språket er like mye et premiss som et verktøy (Fuglseth, 2006). Den hermeneutiske spiral handler om fortolkningsprosessen hvor prosessen er en vekselvirkning mellom tekst og tekstforståelse på ulike nivå av innsikt. Alt fra forforståelse til førsteforståelse til delforståelse og helhetsforståelse. For hver gang man går gjennom materialet sitt vil man se det med nye øyne og med økt innsikt (Befring, 2007).

Hermeneutikken vil for forskning vise til at det ikke fins nøytrale data, for vi kan alltid trekke inn vår egen posisjon (Fuglseth, 2006). Ifølge Heidegger er ikke total objektivitet mulig, da en ikke helt kan legge sin forforståelse til side (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Man må imidlertid som forsker være selvbevisst forforståelsen man har. Jeg hadde min forforståelse av hvordan spesialundervisning på gård kunne se ut. Jeg fikk så en førsteforståelse da jeg dro ut i felt. Gjennom kontinuerlig arbeid med datamaterialet og relevant teori har min innsikt blitt dypere. Jeg hadde for eksempel ikke forventet at elevene, i den grad de forteller, overfører kunnskap fra gården til skolen. Før jeg dro ut i felt så jeg for meg at det var mestringen de gjorde på gården som hadde innvirkning på deres fungering på hjemskolen. Etter felt var det fortsatt fokus på mestring, men også hvordan elevene lærte matematikk gjennom situerte arbeidsoppgaver på gården. På den måten oppsto det behov for å ta i bruk ny teori i drøftingen som kunne belyse den nye innsikten. Mer om forforståelse under neste avsnitt, 3.2.3 forskerens rolle og forforståelse.

3.2.3 Forskerens rolle og forforståelse

Forforståelsen er i kvalitativ forskning viktig å være seg bevisst. Forforståelse er noe alle mennesker bærer med seg i form av tidligere erfaringer, verdier, interesser, drifter og følelser. Vår forforståelse preger med andre ord vår måte å se virkeligheten på (Wormnæs, 2005). Som

forsker må man være bevisst sin egen forforståelse og samtidig både være kritisk og åpen for ny informasjon. Kvalitativ forskning er et vekselspill som foregår mellom en selv og andre, enten man leser en tekst eller befinner seg i et intervju i møtet med en informant (Gadamer, 2004). Et slikt vekselspill kan sees i sammenheng med den hermeneutiske spiral. Erfaring og forståelse forutsetter og påvirker nemlig hverandre, slik sett vil mer erfaring gi en bedre forståelse. Videre vil man med en økt forståelse kunne oppfatte et fenomen på en ny måte og med muligens endret innstilling til det (Thurén, Gjestland, & Gjerpe, 2009). Min forforståelse av fenomenet IPT var i begynnelsen preget av hva som var positivt. Etter å ha jobbet med denne studien i et halvt år har jeg måtte gitt slipp på å kun se det positive. Å få spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena kan ha negative bieffekter, selv om tilbudet oppleves positivt av elevene.

Om man skal gjennomføre et intervju vil man som intervjuer alltid ha med seg sin personlige forforståelse inn i intervjusituasjonen, og man kan ikke alltid kunne klare å være helt nøytral (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Om intervjuet omhandler et spesifikt tema vil vi ha med oss meninger og oppfatninger vi har inn i intervjuet, bevisst eller ubevisst. Vår forforståelse omkring temaet vil på denne måten kunne påvirke intervjuet. Et ønske om å finne ut noe bestemt eller en sterk interesse kan prege utformingen og gjennomføringen av intervjuet (Wormnæs, 2005).

Dalen (2011) peker på at man må bruke sin forforståelse på en slik måte at det åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. At man er engasjert og har gjort seg opp en mening kan åpne opp for spørsmål og undring, noe som er en viktig egenskap i all vitenskapelig aktivitet. Det har derfor vært vesentlig for meg å sette meg godt inn i det feltet jeg skulle undersøke samt være bevisst min forforståelse. Jeg har gjennom bevisstgjøring av min egen forforståelse forsøkt å unngå at den skal påvirke min studie i større grad enn nødvendig. Ved å skrive ned min forforståelse og hvordan den forandret seg under hele prosessen har jeg forsøkt å være oppmerksom på hvordan forforståelsen kan ha påvirket de forskjellige delene av masteroppgaven.

I begynnelsen av prosessen var jeg som nevnt fokusert på hvilke positive effekter et IPT tilbud kunne ha på en elev. Jeg var klar over og bevisst min forforståelse og måtte derfor jobbe med å justere meg til også å belyse de eventuelt negative sidene ved et alternativt

opplæringsstilbud. Konsekvensene ved å bli tatt ut av klassen på sin hjemskole er like viktig å belyse. Jeg ble gjort ekstra oppmerksom på å tenke nyansert gjennom det ene prøveintervjuet. Intervjuet var med en bekjent som jobber i skolen og har elever som er til spesialundervisning deler av uken. Hun belyste hvordan spesialundervisning på henne virket som et segregerende tiltak for den aktuelle eleven. Jeg kan i ettertid være takknemlig for at prosessen frem mot informantenes samtykke var innhentet og intervjuene kunne gjennomføres tok lang tid. Det gav meg tid nok til å bearbeide disse inntrykkene slik at undersøkelsen kunne bli gjennomført uten at forforståelsen skulle påvirke resultatene i unødvendig stor grad. Dette kunne ha svekket kvaliteten på studien i form av validitet og reliabilitet. Se punkt 3.5, kvalitet i studien for videre diskusjon.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

I det følgende vil jeg legge frem hvordan prosessen for å samle inn data har foregått. Alt fra valg av informanter, arbeid med intervjuguide, forberedelse til intervju, gjennomføringen av intervju og etterarbeid.

3.3.1 Informantkriterier

Kvalitativ forskning kjennetegnes av at det er få personer som undersøkes, men med fokus på dybde og meningsinnhold (Gall, Gall, & Borg, 2007). Intervjumaterialet må imidlertid ha god nok kvalitet slik at man kan bygge sin tolkning og analyse på det. Det vil noen ganger være nødvendig å benytte seg av flere informantgrupper. For å få svar på min problemstilling ville jeg snakke med både elever som deltar på et IPT –tilbud og deres kontaktlærere på hjemskolen for å finne ut hvordan de opplever samme fenomen (Dalen, 2011). De to informantgruppene kan ventes å ha noen særegne opplevelser av Inn på tunet, men også noe som også kan gjelde flere. I dette tilfellet er det bare elevene som er på gården som kan si hvordan de opplever dagen der. Lærerne kan på den andre siden fortelle hvordan de opplever elevens utbytte og hvordan de som lærere kan benytte seg av elevenes erfaringer.

For å finne aktuelle informanter tok jeg først kontakt med aktuelle IPT gårder som passet mine informantkriterier. Disse kriteriene var at gårdene skulle ha tilbud for elever som viste

atferdsvansker i skolen. Jeg kontaktet to gårder og begge ville delta. De ansvarlige på gårdene ble mine «gatekeepers», også omtalt som portvakter (Dalen, 2011; Postholm, 2010). De to gårdseierne ble altså nøkkelpersonene som gav meg tilgang til aktuelle informanter. Det var disse som hadde kontakt med elevenes foreldre og skaffet meg samtykke fra både foreldre og elever. Ved å treffe på to engasjerte mennesker som var villige til å hjelpe har betydd mye. Gårdseierne har ikke vært en del av informantene i studien.

Utvidelse av informantgruppen

I oppstarten av studien var tanken at jeg kun skulle intervjuer elever. Problemstilling for studien krevde reflekterte svar og med tanke på elevenes unge alder og deres vansker, kunne det bli utfordrende å få fylldig nok informasjon. For å kunne gi et helhetlig bilde av elevenes situasjon ble informantgruppen utvidet til at også lærerne kunne inngå som informanter. På denne måten kunne jeg undersøke lærerens opplevelse av elevens utbytte av IPT. Dette var en prosess som måtte gå noen runder før avgjørelsen om utvidelse av informantgruppen ble tatt. Jeg fikk godkjenning fra NSD til å utvide informantgruppen. Kvalitative metoder er som nevnt åpen for dynamisk arbeidsmetode så en endring som denne var fremdeles forenelig med metoden (Gall et al., 2007).

Elever og lærere

Kontakten med gårdene ble først etablert og formålet med min studie ble lagt frem gjennom samtaler og informasjonsbrev. Gårdseier kunne deretter spørre aktuelle elever på vegne av meg om de kunne tenke seg å være med på studien. Informantkriterier for elevene ble gitt både muntlig og skriftlig gjennom informasjonsbrev.

For å få et hensiktsmessig utvalg av informanter og som kunne bidra med nyttig informasjon ut fra det jeg ville undersøke satte jeg et sett med kriterier. Et kriterium for elevene i studien var at de skulle være mellom elleve og seksten år. Elevene skulle ha tilstrekkelig erfaring med IPT- tilbudet i forkant av intervjuet. Jeg kunne da forvente at elevene hadde nok erfaring med IPT til å gi tilstrekkelig med informasjon, synspunkter og opplevelser angående tilbudet. Kravet var derfor at informantene skulle ha deltatt på et IPT- tilbud i minst fem måneder. De skulle være med på tilbudet én til to ganger i uken slik at de tilbringer mesteparten av sin skolehverdag på sin hjemskole. Elevene som deltok skulle være blant annet kvalifisert for et

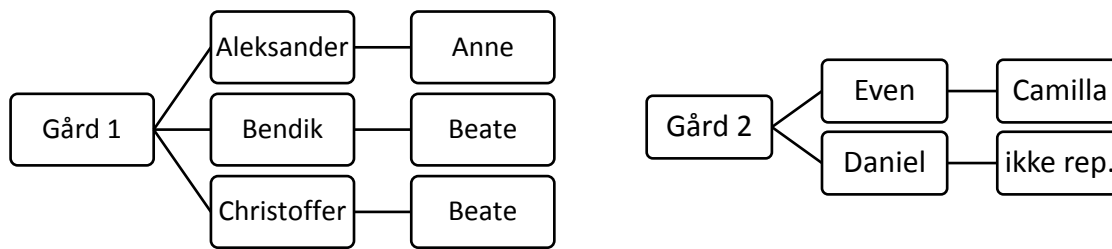
IPT tilbud fordi de viste en type atferdsvanske i skolen. Jeg har operert etter Nordahl et al. (2005, s. 33) definisjon av atferdsvansker:

Et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventinger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles ovenfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte kravene. Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger.

Innhenting av samtykkeskjema var en prosess som tok lang tid, men til gjengjeld svarte alle ja. Som regel er det et mål å få variasjon i informantgruppen, men det var ingen jenter som passet til kriteriene satt til elevene. Kriteriene satt for lærerne var at de skulle være elevenes kontaktlærer og ha kjent eleven over tid. En lærer som har kjent eleven over tid kan ventes å kunne svare på spørsmål angående elevens utvikling over tiden de har vært med på Inn på tunet. Det var ingen mannlige lærere som passet mine kriterier, så informantene som representerte lærerne var kun kvinner. En av elevene sin lærer ble ikke intervjuet da læreren kun hadde kjent eleven noen uker. Se 3.5.1 validitet, for mer om utvalg.

3.3.2 Informantene

Alle informanter har fått fiktive navn, og navn på gård eller skole vil ikke bli nevnt. Konfidensialiteten vil dermed bli overholdt. Fem elever og tre lærere inngikk i utvalget, disse er hentet fra to forskjellige gårder på Østlandet. Elevene gikk ved tre forskjellige skoler, der lærere fra to av dem er representert. Daniel hadde nettopp fått ny kontaktlærer og denne læreren hadde kun kjent eleven noen uker, læreren var derfor ikke kvalifisert. Elevenes vansker er ikke videre utdypet, da det ikke har betydning for studien. Nedenfor er en det skissert en modell for å gi oversikt.



Modell 1: Informantene

Elevene

Aleksander	Bendik	Christoffer	Daniel	Even
Gård 1, skole 1	Gård 1, skole 1	Gård 1, skole 1	Gård 2, skole X	Gård 2, skole 2
5. klasse. Har vært på gården en dag i uken siste to år. Er for det meste i klassen når han er på hjemskolen	5. klasse. Har vært på gården en dag i uken siste to år. Er for det meste i klassen når han er på hjemskolen	5. klasse. Har vært på gården en dag i uken siste to år. Er for det meste i klassen når han er på hjemskolen	5. Klasse. Har vært på gården ett år. Er på gården to dager i uken. Lite i klassen på hjemskolen	5. Klasse. Har vært på gården ett år. Er på gården to dager i uken. Vegrer seg for skolen. Er lite med klassen på hjemskolen

Modell 2: Elevene som deltok

Lærere

Anne	Beate	Camilla
Lærer skole 1	Lærer skole 1	Lærer skole 2
Jobbet som lærer i 20 år, samarbeidet med IPT i 3 år. Kontaktlærer og faglærer.	Jobbet som lærer i 15 år, samarbeidet med IPT i 2 år. Kontaktlærer og faglærer.	Jobbet som lærer i 14 år, samarbeidet med IPT i 1 år. Kontaktlærer og spes.ped koordinator ved skolen.

Modell 3: Lærerne som deltok

3.3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Sammenlignet med en vanlig samtale eller en spontan meningsutveksling går forskningsintervjuet i dybden av et tema der intervjuerens rolle er varsomt spørre og lytte orientert. Formålet er å hente frem kunnskap som er grundig utprøvd (Kvale & Brinkmann, 2009). Et intervju er ikke en samtale mellom to likestilte parter. Intervjueren sitter med en salgs makt i den form av at det er intervjueren som sitter med spørsmålene og deretter definerer og kontrollerer samtalen. I et semistrukturert intervju er målet å hente inn informasjon om en persons livsverden for så å tolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er mange etiske spørsmål knyttet til det å skulle gjennomføre et forskningsintervju. Kunnskapen man får ut av et intervju avhenger av relasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt og intervjuerens evne til å skape et rom der den som blir intervjuet føler seg trygg og kan snakke fritt. Man må i tillegg skape en balanse mellom respekt for den man intervjuer og det å kunne hente inn informasjon. Videre diskusjon kommer under 3.3.5, intervju med barn og 3.6, etiske hensyn.

Det er brukerne av Inn på tunets synspunkter og erfaringer jeg er ute etter. Jeg vil derfor intervju elever som er med på et IPT tilbud. Jeg ønsket også å intervju lærere på hjemskolen til elevene. For å kunne forstå elevenes og lærernes opplevelse av fenomenet Inn på tunet, og for å hente ut personens egne perspektiver tok jeg i bruk et semistrukturert livsverden intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom semistrukturerte intervju kunne jeg komme i dybden av problemstillingen og innhente rike beskrivelser og informasjon om hvilke erfaringer med IPT – tilbudet elevene opplever som viktige og nyttige (Dalen, 2011). Det er en større mulighet for intervjuobjektet å komme med sine egne synspunkter og erfaringer og svare nyansert gjennom et slikt type intervju, fremfor et fullt strukturert intervju.

3.3.4 Intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuene er det en viktig forberedelse man må gjøre, nemlig å utforme en intervjuguide. Guiden inneholder spørsmål som søker å få svar på problemstillingen man har for studien. Jeg utformet guiden etter tema. Siden jeg intervjuet både lærere og elever lagde jeg to forskjellige intervjuguider, men med mange av de samme temaene (se vedlegg 5 og 6). Jeg valgte å begrense antall spørsmål til informantene mine til om lag 20 og heller komme med oppfølgingsspørsmål underveis hvor det passet. Det kan

være slitsomt, spesielt for en elev på 10 år å sitte lenger enn 30 minutter i en intervjusituasjon. Jeg jobbet mye med å kutte ned til de spørsmålene jeg mente var viktigst, selv om det hadde vært interessant å spørre om mye mer. Det samme gjaldt for lærerne, men der var nok utfordringen større angående tid i en hektisk hverdag. Temaene i intervjuguiden er delvis bygget på teori. Spesielt i intervjuguiden til elevene, hvor jeg har tatt utgangspunkt i mestringsteori.

3.3.5 Intervju med barn

Elevene jeg intervjuet var alle under 15 år og regnes derfor som barn. De hadde i tillegg fått tilbud om IPT fordi de viser atferdsvansker i skolen, elevene kan derfor sees på som en utsatt gruppe. Man må med hensyn til de involverte passe på at man ivaretar deres rettigheter og interesser. Noe som blant annet innebærer å søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om godkjenning for å gjennomføre intervjuene (se vedlegg 1). For å få godkjenning måtte jeg blant annet skaffe samtykke fra samtlige av barnas foresatte i tillegg til barnets eget samtykke (Dalen, 2011). Samtykket ble hentet inn gjennom et alderstilpasset informasjonsbrev der informanten ble orientert om hans eller hennes deltakelse i studien. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora peker her på at det gis tilstrekkelig med informasjon om hva studien handler om, og skal kun settes i gang etter «deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (NESH, 2006, s. 13). Siden jeg i tillegg skulle intervju lærerne til elevene måtte jeg ha et punkt hvor elevene og deres foresatte kunne samtykke til at jeg fikk lov til å snakke med lærerne. Taushetsplikten lærerne jobber under kunne brytes ved å uttale seg om enkeltelever. Lærerne fikk imidlertid beskjed før intervjuet om at navn på elever ikke skulle nevnes.

Når man skal intervju barn er det en rekke ting man må ta hensyn til. Man kan lett komme i en maktposisjon når man er den som sitter med spørsmålene. Det var derfor viktig for meg som intervjuer å være bevisst min rolle og mitt ansvar ovenfor mitt intervjuobjekt (Dalen, 2011). Her måtte jeg tenke over måten jeg stilte spørsmål på og hva jeg spurte om. Ingen skulle føle seg presset til å svare på noe de ikke ville. Jeg ønsket å intervju elevene som deltok på IPT fordi det er de som på best mulig måte kan fortelle hvordan de har det der. Fortsatt er det en del mennesker i barnefaglige miljøer som mener at det ikke er barnet selv

som sitter med denne informasjonen (Gamst, 2011). Det er derfor ikke uvanlig at det er de voksne i barnets miljø som uttaler seg. På denne måten undergraver vi barnas meninger. Boken *Profesjonelle barnesamtaler* av Gamst (2011) bygges på et syn om at barnet selv er ekspert på sin egen opplevelse og har rett til å uttale seg om det som angår dem. Hun viser til FNs barnekonvensjon hvor det står skrevet at barn har rett til å delta og være med på å ta beslutninger i saker som angår dem. Konvensjonen som er implementert i norsk lov understreker at barn er eksperter på sin egen opplevelse og skal sees som kompetente informanter. Vi må derfor gi dem mulighet til å dele sine erfaringer og opplevelser med oss. Noe jeg ønsket å gjøre med denne studien. En forutsetning for å ha samtaler med barn er at man må ha kunnskaper om gode måter å kommunisere med barn på (Gamst, 2011).

Det kan for mange barn og unge være ubehagelig å forholde seg til en voksen alene og prate. Nærvær på denne måten kan føles påtrengende, unaturlig og anstrengt. For barnet kan det være vanskelig å vite hvor de skal feste blikket og hvordan de skal forholde seg til situasjonen (Kinge, 2006). For å unngå å skape ubehag i møte med barna jeg skulle intervjuer var det en rekke ting jeg måtte ta hensyn til. I forkant og underveis vurderte jeg hvilke spørsmål jeg skulle stille og hvor jeg skulle gjennomføre intervjuene. Det var også viktig å bli kjent med elevene før gjennomføringen av intervjuet ved at jeg tilbrakte en hel dag på gården sammen med dem. Jeg fikk på denne måten blitt kjent med elevene og hvordan de jobbet, noe jeg kunne trekke tråder til under intervjuet. Dette kunne være med på å ufarliggjøre intervjusituasjonen.

I forkant av intervjuet med barna var jeg spent, jeg visste at deres motivasjon og vilje til å dele informasjon med meg var avhengig av hvordan jeg oppførte meg. Jeg hadde aldri tidligere gjennomført intervju eller profesjonelle samtaler med barn. Det var imidlertid til hjelp å kunne bruke mine erfaringer som ansatt på en skole hvor det foregår mange dagligdagse samtaler med barn. Jeg måtte også forberede meg på at noen av barna kunne komme til å dele mer enn det jeg forventet og måtte legge noen strategier for hvordan jeg skulle takle det. Jeg opplevde ikke at elevene delte noe uforutsett eller sårbart, men en elev viste tydelig med kroppsspråket at han ikke ønsket å snakke om hvordan han hadde det på skolen. Jeg ville ikke presse han så jeg skiftet retning på samtalen og styrte den inn mot det som foregikk på gården.

Også begrensninger i barnets mulighet til kommunikasjon ville kunne påvirke mine egne kommunikasjonsevner (Gamst, 2011). Noen av elevene gav kortere svar enn andre, det hjalp i disse sammenhengene å komme med oppklarende spørsmål eller utdypende spørsmål for å få fyldigere beskrivelser. Ved intervju generelt, men kanskje ekstra viktig når man skal intervju barn er å hindre utspørring. Man må skape trygghet i situasjonen slik at barna føler at de kan dele informasjon på en naturlig måte. Hvordan spørsmålene er formulert er avgjørende for hvilke svar man får. Lukkede spørsmål, slik som ja, nei spørsmål samt generelle spørsmål, slik som «hvordan har du det?» er noe man bør unngå. Spørsmål som starter med «hvorfor» er for barn svært utfordrende å svare på og man bør derfor omformulere seg slik at hensikten med spørsmålet kommer tydeligere frem (Kinge, 2006).

Det var meg som intervjuer som hadde ansvaret for at praten skulle gå under intervjuet ved å stille spørsmål. Det skulle derimot ikke definere hva elevene ved gården kunne fortelle meg, og hva slags erfaringer de har hatt med IPT. Jeg var derfor bevisst på at jeg ikke skulle «legge ord i munnen» på dem, men la informantene formulere seg på sin egen måte. Om man ikke tar slike hensyn er man med på å gjøre barnet om til et «intervjuobjekt». Når man «tingliggjør» barnet vil man skape et asymmetrisk forhold mellom seg og den man intervjuer. Jeg har forsøkt å være bevisst dette når jeg utarbeidet intervjuguiden. Man skal på en måte få svar på det problemformuleringen spør etter, men samtidig ikke syre barnet til å svare i en retning det naturlig ikke ville gjort ellers. Som Gamst skriver vil man ved å flytte fokuset over på egne mål og perspektiver være i fare for å «stjele» barnets opplevelse (Gamst, 2011).

3.3.6 Prøveintervju

For å forberede meg til intervjuene valgte jeg å gjennomføre to prøveintervju for å forberede meg mentalt og for å prøve ut spørsmålene (Dalen, 2011). Det første prøveintervjuet var med en venninne som er lærer på samme klassetrinn som mine elever, femtetrinn. Noen av disse elevene har spesialundervisning deler av uken. Siden hun ikke har erfaringer med IPT måtte spørsmålene gjøres litt om på og handle mer om spesialundervisning generelt. Jeg er glad jeg fikk gjort prøveintervjuet før jeg gikk ut i felten, da det dukket opp aspekter jeg ikke hadde tenkt på tidligere. Selv om jeg var klar over at min forforståelse kunne være litt preget av at jeg hadde positive forventninger til IPT, fikk jeg likevel en vekker om at det ikke alltid er positive følger av å skulle delta på spesialundervisning. Imidlertid var erfaringene jeg fikk

innblikk i knyttet til spesialundervisning på en ordinær skole. Det er av den grunn ikke alt som er overførbart til et Inn på tunet tilbud, da det var to veldig forskjellige tilbud. Det andre prøveintervjuet ble gjennomført med en assistent som var med elevene på IPT gården. Intervjuet ble mer realistisk enn det første prøveintervjuet. Svarene jeg fikk var gode og jeg fikk selvtillit til å gjennomføre intervjuene med lærerne dagen etter.

3.3.7 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene skjedde i slutten av februar 2014. Intervjuene varte i alt fra ti minutter til en halv time og danner til sammen et omtrent 130 minutter intervju materiale (se vedlegg 7 for intervjuoversikt). Både lærere og elever fikk informasjonsskriv på forhånd. De fikk også tilbud om å få tilsendt intervjuguide for gjennomlesning før intervjuet, noe det ikke ble ytret ønske om. Informasjon om studien og dens formål, samt forklaring av bruken av opptaksutstyr ble gjentatt muntlig før selve intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) kaller det for brifing. Jeg ville gjøre en brifing for å oppklare eventuelle spørsmål og for å gjøre informantene trygge på sine rettigheter. Selv om informasjonsskrivet var alderstilpasset ville jeg gjennom muntlig gjennomgang sikre meg at elevene hadde forstått innholdet.

For å skape en trygg relasjon til elevene jeg skulle intervjuer valgte jeg å tilbringe en hel dag sammen med elevene ved gård 1 før intervjuene ble gjennomført. Selve intervjuet skjedde på deres hjemskole dagen etter. Å bli tatt ut av klassen for å bli intervjuet virket som en positiv ting da de andre elevene ble veldig nysgjerrige på hva de skulle. Ifølge lærerne fikk elevene en følelse av å være en viktig person. Noe jeg fikk inntrykk av da jeg var og hentet elevene i klasserommet. Ved gård 2 var ikke denne fremgangsmåten praktisk gjennomførbart. Jeg hadde ikke mulighet til å være på gården to dager eller intervjuer elevene på skolen. Intervjuene ble derfor gjort ved slutten av dagen på gården. Jeg fikk på tiden sammen med elevene opparbeide litt tillitt før gjennomføringen. Det positive med utfallet her var at jeg fikk intervjuet elevene i den konteksten intervjuet handlet om og i det miljøet de følte seg trygge, nemlig gården.

Samtlige elever fikk en brifing før båndopptaker ble startet der de fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål. Jeg ville også gjøre dem oppmerksomme på at de hadde frihet til å tenke så lenge de ville og eventuelt la være å svare på spørsmål om de ikke hadde lyst. Hvis en elev

virket ukomfortabel med et spørsmål eller tydelig viste at de syntes det var vanskelig å svare respekterte jeg det. Jeg så an situasjonen og gikk enten videre til et nytt spørsmål eller prøvde å formulere meg på en annen måte for å gjøre det lettere å svare. Noen ganger var det hensiktsmessig å gjenta det de sa for at de kunne bekrefte at jeg hadde forstått dem riktig. Noe som også kan gjøre at de følte seg hørt og forstått. Det var stor variasjon på hvordan intervjuene gikk. Noen av elevene fortalte mye og uoppfordret om sine opplevelser og erfaringer, mens andre hadde kortere svar.

Elevene som ble intervjuet på sin hjemskole ble intervjuet på skolens bibliotek. Det var i utgangspunktet tenkt at intervjuet skulle skje på et grupperom, men siden det ble opptatt fikk jeg beskjed om at biblioteket kunne benyttes. Under de to første intervjuene fikk vi sitte uforstyrret. Det siste intervjuet ble preget av en del bråk av bibliotekets besøkende, noe jeg vil utdype ytterligere under 3.5.1, validitet. Ved gård 2 satt jeg med elevene én og én uforstyrret på arbeidsrommet, mens de andre arbeidet utenfor.

Jeg intervjuet tre kontaktlærere. To var lærerne til elevene jeg intervjuet på hjemskolen, de som tilhørte gård 1. Ønsket var å intervju disse hver for seg, men da vi kom til tiden hvor vi skulle gjennomføre intervjuet kom de begge to. Med hensyn til deres ønske og mangel på tid fant vi ut at det var best å la de bli intervjuet sammen. De arbeider tett og samarbeider om det meste, også under samarbeid med IPT. Det ble derfor ikke en kunstig situasjon at de også skulle intervjues sammen. Jeg var bevisst på at jeg ville at begge skulle svare på det samme spørsmålene, ofte gikk det av seg selv. Fordelene med gruppeintervju er nemlig at det gir en synergieffekt. Når man hører noen si sine meninger høyt, kan man få tid til å reflektere over sine egne meninger (Brandth, 1998).

Gruppeintervju kan ha noen fordeler i å få frem meninger. Mennesker er sosiale og meninger skapes i samhandlinger sammen med andre. Når man er i en intervjusituasjon, og man ikke vet spørsmålene på forhånd har man ikke svarene klare. Man kan lettere hente frem både glemte og antatt ubetydelige tanker når man sammen med andre setter i gang tankeprosessen. Brandth (1998) peker på at et datamateriale ikke ligger og venter på å bli samlet inn, men det må produseres underveis i samhandling mellom deltakerne og mellom deltakerne og intervjueren. På en annen side er det lett for at deltakerne svarer ut fra det de tror er det den

andre mener for å ikke gå imot de andres meninger. Se 3.5.1, validitet for videre diskusjon. Lærer til en av elevene ved gård 2 intervjuet jeg alene på skolen.

3.4 Bearbeiding av de empiriske funnene

Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har jobbet med bearbeidingen av mitt datamateriale. Her inngår transkribering, analyse og koding av det empiriske materialet som er samlet inn.

3.4.1 Transkribering

Det er ikke bare kvaliteten på intervjuet som er avgjørende for forskningens kvalitet. Like sterkt står kvaliteten på transkriberingen av intervjuet. Å transkribere betyr å transformere, å gjøre en muntlig diskurs om til en skriftlig diskurs. I prosessen hvor man skal gjøre denne transformeringen fra lyd til tekst kan det dukke opp mange utfordringer og gjengivelsen kan virke kunstig (Kvale & Brinkmann, 2009). Kroppsspråk og toneleie kan ikke gjengis identisk slik man opplevde det under intervjuet. Det var derfor viktig for meg å gjøre notater om intervjusituasjonen mellom hvert intervju og i etterkant av intervjuene. Her var spesielt kroppsspråk, toneleie og konteksten vi befant oss i viktig å notere. Det er lett å glemme ting selv når man tenker at det er noe man kommer til å huske. For å få nærhet og et tett forhold til mitt datamateriale, transkriberte jeg intervjuene selv. Det ble gjort så raskt som mulig etter gjennomføringen slik at det skulle være friskt i minne for å kunne avklare eventuelle uklarheter. Fordeler med å transkribere selv er at man vet hvordan forholdene var under intervjuet og man allerede under intervjuet muligens gjorde seg opp noen meninger for analysen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon slik at jeg kunne fokusere på det informantene sa og slippe å skrive ned alt. Man må i en slik situasjon stole fullt og helt på de tekniske hjelpemidlene. Lydfilene ble deretter overført til dataprogrammet Nvivo. Dataprogrammet for det første var til stor hjelp når lydfilene skulle skrives om til tekst da man kunne sette ned hastigheten. Jeg har transkribert ordrett hva informantene sa, inkludert pauser og alle påbegynte setninger som ikke ble fullført. Jeg har ikke transkribert mine bekræftende ord som «ja», «mmm» og så videre. I presentasjonen av resultatene har jeg vurdert om pauser og

påbegynte setninger har betydning eller ikke for mening og innhold. Nvivo er i tillegg et program som effektivt kan være til hjelp i kodeprosessen, se kommende avsnitt.

3.4.2 Analyse og koding

Da intervjuene var gjennomført og transkribert startet en ny prosess, bearbeidingen og analysen av det innsamlede materialet. Det er mange ulike måter man kan tilnærme seg analyse av de empiriske funnene man oppnår gjennom en kvalitativ metode. Felles for disse er at man må være fortolkende, da man får innblikk i en persons subjektive opplevelse av et fenomen (Dalen, 2011). I en kvalitativ tilnærming ser man etter det spesielle og det som går igjen, altså fellestrekk.

Jeg har i førsteomgang beskrevet det jeg har funnet og fremstilt det på en slik måte at det gir et representativt bilde på det jeg har hentet inn. Både det særegne og det typiske (Befring, 2007). Videre har jeg forsøkt å få en helhetlig forståelse av funnene gjennom tolkning av utsagn fra informantene. Til slutt går jeg i dybden av sentrale temaer, både det særegne og det typiske, gjennom å knytte det opp til teori. Prosessen har ikke foregått i en bestemt rekkefølge fra start til slutt, men vært et kontinuerlig arbeid der jeg har jobbet med flere av stegene i prosessen samtidig. Dette er et kjennetegn ved den hermeneutiske spiral hvor man får mer forståelse og innsikt etter hver gang man går igjennom materialet eller leser en ny teori. Ny innsikt danner også grunnlaget for nye tolkninger (Befring, 2007).

På jakt etter å finne en dypere mening i datamaterialet, samt få oversikt i de mange intervjuutsagnene, så jeg det hensiktsmessig å sortere materialet i noen kategorier. Jeg hadde gjennom prosessen med utviklingen av intervjuguiden tenkt ut noen koder og kategorier som jeg ville ta utgangspunkt i når jeg i etterkant skulle kode. Når man på forhånd har utviklet koder/kategorier ved å se på materialet kalles det begrepskoding. Disse kodene kunne jeg lett lage i Nvivo for å få oversikt av hva datamaterialet kunne fortelle meg. Det dukket imidlertid opp noen kategorier jeg på forhånd ikke hadde sett som like klare. Når man finner koder i materialet i etterkant er det datastyrt (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har presentert funnene i fire kategorier, men med flere underkategorier. Det var disse kategoriene jeg følte var de mest fremtredende og det datamaterialet kunne fortelle mest om for videre drøftinger og diskusjon.

De empiriske funnene og teori drøftes deretter opp mot hverandre for å få en dypere forståelse av intervjuutsagnene og temaet som er valgt for studien. For å sikre meg at jeg ikke hadde gått glipp av noe i datamaterialet og for å se om det dukket opp noe jeg ikke tidligere hadde sett hørte jeg gjennom lydfilene på nytt da det nærmet seg ferdigstilling av masteroppgaven. Når man har jobbet en stund med temaet og har fått økt sin innsikt, øker også muligheten til å se andre sammenhenger. I mitt tilfelle var det ikke noe spesielt som dukket opp som hadde betydning for utfallet.

3.5 Kvalitet i studien

I følgende kapittel vil jeg vurdere kvaliteten på studien gjennom å vurdere validitet, reliabilitet og kvalitativ generalisering.

3.5.1 Validitet

Validitet viser til om undersøkelsen og metoden undersøker det den er ment å undersøke (De Vaus, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Troverdighet er viktig for validiteten i kvalitative studier. En måte å sikre troverdighet på er å fremstille informantene på riktig måte, for å gjøre det bør man investere tid i det miljøet man skal gjøre sin undersøkelse (Dalen, 2011). For å sikre meg en forståelse av elevene og fenomenet IPT, tilbrakte jeg en hel dag sammen med elevene på gården før jeg intervjuet dem. Det var ikke mulighet for eller behov for å tilbringe tid sammen med lærerne i forkant av intervjuet. Det var gården som var fenomenet som skulle undersøkes og ikke skolen.

Bruken av flere grupper informanter for å samle data om et fenomen kan styrke validiteten ved at man kan undersøke om de har samstemte syn eller motsetninger i deres uttalelser. I denne studien valgte jeg å intervjuer både elever og lærere da noen av spørsmålene angående elevenes læresituasjon kunne blitt for vanskelige for elevene å svare på og vurdere selv. Som for eksempel om elevenes atferdsvansker har forandret seg i løpet av tiden på gården.

Å sikre validiteten i en studie handler i stor grad om å kontrollere om man måler det man skal måle. Dette gjelder alle steg i studiens prosess, alt fra innsamling av data til analysen og fremstillingen. Kvale og Brinkmann (2009) har presentert syv trinn for å oppnå validitet i en

intervjuundersøkelse. Disse er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering* og *rapportering*. Disse trinnene kan sees som en kvalitetskontroll for å oppnå validitet. Jeg vil trekke frem validiteten i ett av intervjuene. Intervjuet med Christoffer, elev på skole 1 og gård 1, var som tidligere nevnt preget av bråk. Jeg stiller meg derfor kritisk til validiteten i intervjuet med han. Selv om Christoffer ikke så ut til å la seg plage, vil likevel svarene han gav kunne blitt påvirket. Jeg ble selv ganske distraheret, men forsøkte å stille samme spørsmål formulert på en litt annen måte senere for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg det jeg skulle.

Maxwell (1992) skriver om fem ulike validitetskategorier i sin artikkel *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Kategoriene er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet. *Deskriptiv validitet* handler ifølge Maxwell (1992) om å blant annet gjengi det informantene sier med nøyaktighet. Deskriptiv validitet har jeg forsøkt å ivareta gjennom å ordrett transkribere intervjuene selv. Det handler også om å tydeliggjøre hvordan studiens prosess har vært gjennom detaljerte beskrivelser av alt fra innsamlingen av data til tolkning og analyse.

Tolkningsvaliditet handler om at forskeren, ut fra det materialet man har, skal prøve å få tak i informantens følelser, meninger og tanker. På denne måten skal man finne en dypere sammenheng i materialet (Maxwell, 1992). For at man skal kunne tolke det informantene sier er jeg avhengig av fyldige beskrivelser. Ved intervju av barn kan det være utfordrende å få fyldige beskrivelser. Flere av elevene hadde korte svar. Her kan man stille seg kritisk til hvilken grad av validitet jeg kan oppnå. Jeg stilte imidlertid oppfølgingsspørsmål og ba informantene utdype svaret for å sikre meg at jeg hadde forstått de rett (Dalen, 2011). Styrking av tolkningsvaliditeten var en av grunnene til at jeg ønsket å intervjuere lærere i tillegg, da de kunne komme med innspill på det som kunne bli for utfordrende for elevene å svare på.

Ved intervju av lærerne var ikke gjentakelser like nødvendig. Som tidligere forklart, ble to av lærerne intervjuet sammen. Det tette samarbeid mellom lærerne kunne være med på å skape en positiv synergieffekt. De to lærerne «hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine egne erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandres historier» (Brandth, 1998, s. 155). Gjennom å høre den andre snakke, kan de bruke tiden på å

klargjøre sine egne meninger. Det er imidlertid viktig å tenke på at når man skal intervju noen sammen bør ikke samtalen handle om hvilke holdninger man har til et fenomen. Man kan spørre om hvilke erfaringer man har om noe. Holdninger om for eksempel skolens bruk av midler til spesialundervisning, hvordan gården driver sin praksis og lignende var ikke interessant for meg å finne ut av. Spørsmål som dette kan være vanskelig å svare på i plenum. Jeg ønsket heller å få et innblikk i hvilke erfaringer lærerne hadde angående overføringsverdier fra gården til skolen. Jeg ser derfor ikke at det er en trussel for validiteten at to lærere ble intervjuet sammen. Å snakke om erfaringer er noe som er mindre skremmende enn hvilke holdninger man har. Faren er at jeg kun har kommet frem til det de er enige i og ikke hvilke ulike erfaringer de har med IPT (Brandth, 1998). Ved intervju av lærer til Even ved gård 2, fikk jeg frem hvilke bieffekter et tilbud utenfor skolen eventuelt kan få om man er mye borte fra skolen. Selv om jeg ikke kan si om det er bieffekter som kommer av IPT eller om det er elevens egen utvikling er det viktig å belyse. Jeg må presisere at læreren mente dette var et godt tilbud for eleven siden han ikke hadde et fullverdig tilbud på skolen. Negative aspekter kom ikke frem i intervjuet med de to andre lærerne, tvert imot var de veldig positive. Jeg må være bevisst at dette muligens kunne komme av at lærerne ble intervjuet sammen, og av den grunn kunne lærerne føle at de ikke kunne si noe som kunne virke negativt ladet.

IPT tilbudene og elevene som gikk der var svært forskjellig og kom fra forskjellige hjemskoler. Even hadde i tillegg til atferdsvansker antydning til skolevegring. Jeg kan derfor ikke forvente å få like svar fra verken elever eller lærere. Tanker angående Evens situasjon er noe jeg prøver å belyse videre i drøftingen. Lærer til Daniel ble dessverre ikke intervjuet. Jeg fikk derfor ikke innblikk i hvordan det jobbes med denne eleven og erfaringene hans med IPT på hjemskolen. Jeg prøver å ta hensyn til dette ved å ikke drøfte hans fungering på hjemskolen, men kun ta utgangspunkt i hans egne uttalelser.

For å beholde elevenes konfidensialitet intakt og med ønske fra NSD uttalte lærerne seg noe generelt og ikke spesielt om den enkelte elev ved bruk av navn. Jeg kan muligens ha gått glipp av noe viktig angående elevene. For denne studien har ikke det vært utgangspunktet og ikke målet å gå i dybden av elevenes vansker, men heller hvordan lærerne jobber med og erfarer et IPT tilbud. Jeg har ikke observert elevene på skolen for å få et helhetlig bilde av elevenes fungering og vansker som opptrer i skolesammenheng. Det kan være en svakhet at

jeg ut fra satte kriterier og utsagn fra elever og lærere måtte gjort tolkninger og videre bygget mine drøftinger på det. For å unngå svakhet i dette leddet kunne det vært hensiktsmessig og også følge elevene gjennom en dag på skolen. Dette har ikke vært mulig på grunn av oppgavens begrensninger og omfang. Forskeren må også være bevisst sin førforståelse for at den ikke skal påvirke tolkningene man gjør (Dalen, 2011). Jeg har prøvd å være bevisst på min førforståelse hele veien slik at jeg skulle være åpen for at uforutsette ting kunne dukke opp og ved å forsøkte å gå inn i intervjusituasjonene uten å forvente meg noe bestemt.

Teoretisk validitet handler om i hvilken grad det teoretiske grunnlaget er med på å bygge opp om og gi en forståelse av informantenes utsagn slik at man kan forstå eller forklare hvorfor noe er som det er. Jeg har forsøkt å begrunne hvorfor jeg har tatt med den teorien jeg har gjort, samt tatt utgangspunkt i teorien ved utformingen av intervjuguide. I drøftingen blir de empiriske funn og teori drøftet opp mot hverandre for å gi en dypere forståelse.

Evalueringsvaliditet viser til evaluering av det informantene forteller meg som gyldig eller ikke gyldig. Undersøkelsen søker etter elevens og lærers opplevelse av IPT, evalueringsvaliditet er derfor et kriterium som faller ut. Det siste kriteriet, *generaliserbarhet*, som handler om hvorvidt man kan bruke resultatene fra undersøkelsen utover å kun gjelde de involverte i undersøkelsen. Dette vil jeg ta opp under 3.5.3, generaliserbarhet i kvalitative studier.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitative studier handler om troverdighet, pålitelighet og etterprøvbarehet (Kvale & Brinkmann, 2009). I en undersøkelse som denne er fenomenet, informantene, intervjueren og omgivelsene i kontinuerlig forandring. Jeg har forsøkt å ivareta reliabiliteten gjennom å beskrive alle steg i prosessen så nøye som mulig for å oppnå en transparent fremstilling. Det skal være tydelig hele veien at jeg har vært bevisst styrker og svakheter og hvordan de kan ha påvirket mine resultat. Intervjuet er viktig i kvalitative studier. For å oppnå reliabilitet angående intervjuene var blant annet formuleringen av spørsmålene viktig. Det var i denne sammenheng viktig å gjennomføre noen prøveintervju for å avgjøre om jeg måtte gjøre noen endringer eller justeringer i intervjuguiden. Det med tanke på å gjøre spørsmålene så konkrete og forståelige som mulig. På denne måten er det lettere å unngå misforståelser og feiltolkninger av informantenes utsagn.

Jeg brukte semistrukturerte intervjuguiden og på den måten forsikret jeg at alle informantene svarte på de samme spørsmålene. Dermed blir ikke reliabiliteten svekket ved at det var tilfeldig hvordan intervjuene utartet seg. Det er imidlertid viktig å skape en balanse mellom det faste og det frie i kvalitative undersøkelser. Til tider var det nødvendig med oppklarende spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Resultatene troverdighet kan ha økt ved at jeg forsikret meg om at jeg hadde forstått informantene rett. Intervjuguiden inneholdt også noen spørsmål som var helt åpne der elevene eller lærerne kunne fortelle det de ville som handlet om IPT.

Jeg var bevisst på å ikke stille ledende spørsmål eller legge ord i munnen på informantene. Når informanten lette etter et ord å bruke, eller var ordknappe kunne det være fristende å «hjelp» de litt på vei. Ved å la informantene tenke så lenge de behøvde før de kom med en uttalelse unngikk jeg det. For å hjelpe prøvde jeg heller å omformulere spørsmålet.

3.5.3 Kvalitativ generalisering

Alle IPT gårder kan ikke være helt like, tilbudet man får avhenger av gårdseier og hvilken type gård det er. Elevene kan ha ulik opplevelse av samme fenomen, for eksempel med tanke på hvor sterk interesse de har for dyr og gårdsdrift. Læreren på hjemskolen og gårdseier kan ha helt ulike måter å samarbeide på, noe som også kan påvirke elevens opplevelse av tilbudet. Det er derfor ikke mulig for andre å etterprøve med nøyaktighet det samme. Generalisering i kvalitativ forskning kan derfor være utfordrende.

Forskning i kvalitative studier gjøres i tillegg i samspill med informantene og i konteksten de befinner seg. I kvalitative studier må man ofte være kreativt problemløsende når uforutsette hendelser dukker opp, det kan av den grunn være vanskelig med nøyaktighet å etterprøve fremgangsmåten og analysen. Hvis resultatene likevel kan vurderes som rimelig pålitelig og gyldige kan det muligens overføres til andre intervjupersoner og situasjoner av lignende karakter. Det kan tenkes at resultatene vil ligne om noen senere skal undersøke det samme som i denne studien. I kvantitative studier handler generalisering om resultatene kan overføres til en større populasjon. I kvalitative studier er man mer fokusert på om man kan overføre de funnene man har gjort og benytte de i andre situasjoner som ligner.

3.6 Etiske hensyn

Etikk innen forskning handler om det samme som annen etikk, om individuell- og institusjonell moral. Vi fikk i 1978 en lov som skulle ivareta forsøkspersoners personlige integritet som skulle bli ivaretatt gjennom informert samtykke, anonymisering og regler for oppbevaring av datamateriell. I 1990 kom det detaljerte retningslinjer opprettet av *Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Man har som forsker et ansvar for å følge disse retningslinjene når man skal gjennomføre forskning.

I kvalitative forskningsstudier hvor intervju er sentralt, er det noen etiske hensyn man skal være spesielt oppmerksom på. Maktaspekt er et av de, for når man skal drive forskning må man være bevisst hva en intervjusituasjon kan gjøre med mennesker og hvor sårbare de kan føle seg. Man skal ikke sette seg i en maktposisjon ovenfor den som blir intervjuet, men heller ta hensyn til privatlivet og verdigheten til de som deltar. Jeg var blant annet oppmerksom på at jeg ikke ønsket å presse noen til å svare på noe de ikke ville, eller spørre om noe som var veldig privat. Åpenhet om hva man skal gjøre og informere de som deltar er viktig for å ivareta de etiske hensyn og personers rettigheter (Dalen, 2011). Dette ble gjort gjennom informasjonsbrev og samtykke fra både foreldre, barn og lærerne, samt muntlig samtykke fra skolens ledelse. Jeg fikk tillatelse fra foreldre og elever om at lærerne deres kunne uttale seg om elevene og deres opplevelse av utbyttet de fikk av tilbudet. Lærerne ble imidlertid bedt om å uttale seg noe generelt og ikke nevne navn. Siden verken gården, skolene, elevene eller lærerne er identifiserbare kan ikke andre enn de involverte kunne identifisere hvem som deltok.

Elevene kan sees som hovedpersonene i denne studien. Jeg ønsket at elevene skulle føle seg som spesielle og viktige personer når de kom for å snakke med meg. De har viktig informasjon som kan være med på å utvikle et tilbud som IPT. Jeg ønsket å unngå at elevene skulle føle at de ble utvalgt fordi de måtte ha spesialundervisning. En situasjon hvor elevene skulle føle seg presset til å prestere under intervjuet eller snakke om vanskelige temaer ville jeg unngå. Det som kunne være vanskelig for eleven å snakke om, slik som skolesituasjonen, snakket jeg derfor med lærerne om. Jeg ønsker å bruke resultatene av studien til det beste for de som deltar, ikke meg selv. De involverte er derfor blitt gjort oppmerksom på at det var frivillig å delta og at de kan trekkes seg når som helst om det er ønsket (Befring, 2007).

4 Presentasjon og drøfting av resultater

For å oppnå leservennlighet og oversikt vil jeg legge frem mine funn fra intervjuene, for så drøfte de opp mot teori. Jeg vil knytte drøftingen til det teoretiske grunnlaget tidligere i oppgaven, men også forsøke å få en dypere forståelse ved å inkludere ny teori og forskning. Presentasjonen og drøftingen legges frem temabasert. Mange av temaene går over i hverandre da de henger nøye sammen og påvirker hverandre. Etter oppgavens omfang og for å hindre unødvendig gjentakelser er enkelte aspekter kun belyst under ett tema, selv om det vil være aktuelt for flere. Hovedkategoriene jeg har tatt for meg er, «Lærernes og elevenes opplevelse av Inn på tunet som et alternativt opplæringstilbud», «Gården som læringsarena», «Mestring og selvforventning» og «Atferd». I drøftingen er kategoriene delt opp i flere underkategorier.

Informantene består av fem elever og tre lærere fra to forskjellige gårder og tre forskjellige hjemskoler. Elevene går i femte klasse på hjemskolen. Alle informantene har fått fiktive navn som jeg kommer til å bruke under presentasjon og drøfting. Jeg har valgt å ikke utdype elevenes vansker med hensyn til elevene, og fordi det ikke er relevant for oppgaven. Felles for elevene er at de har skolerelaterte atferdsvansker som påvirker deres muligheter for læring. Ved den ene gården finner vi elevene Aleksander, Bendik og Christoffer som kommer fra samme hjemskole. Lærerne deres på hjemskolen er Anne og Beate. På den andre gården går elevene Daniel og Even som kommer fra to forskjellige hjemskoler. Camilla er Evens hjemskolelærer. Lærer til Daniel ble ikke intervjuet, se punkt 3.3.2. Samtlige elever går i femte klasse, og har deltatt på Inn på tunet mellom ett til to år. På hver gård var det en gårdseier som sto for undervisningen på gården, og en assistent fra hjemskolen til elevene. Disse er ikke en del av informantene.

4.1 Gårdene jeg besøkte

For å sette en ramme rundt presentasjonen av funn og drøftingen vil jeg raskt presentere de to gårdene hvor elevene fikk sitt Inn på tunet -tilbud. De to IPT gårdene ligger på Østlandet, navn på gården og nærmere beliggenhet er ikke beskrevet av hensyn til informantenes konfidensialitet.

Gård 1

Ved gård 1 går elevene Aleksander, Bendik og Christoffer. Gårdseier her er Mette. Sammen med de tre guttene er det en fjerde gutt som går på gården samme dag. Han er ikke en del av informantene. Guttene er på gården 3 timer i uken. De blir hentet av Mette på hjemskolen etter første time og er tilbake på skolen før lunsj. På gården har de ansvar for en del av dyrene. Dagen starter med å gjøre oppgaver knyttet til gårdsarbeid, noe som innebærer stell og foring, samt å holde orden i båsene til dyrene. Når pliktene er gjennomført er det tid til enten litt kos med dyrene eller en ridetur. Det er et tett samarbeid med gårdseier Mette og lærerne Anne og Beate. Lærerne får en detaljert logg fra Mette om hvordan dagen har gått, både på det sosiale og det faglige. Hver elev har dessuten sine læringsmål som de skal jobbe med på gården som er knyttet til læreplanen. For eksempel at eleven skal få økt sin forståelse av matematikk i dagliglivet og øke skrivegleden gjennom oppgaver som er knyttet til gården. Det er lagt vekt på betydningen av mestring og sosial trening i liten gruppe med veiledning fra en voksen. En assistent som kjenner elevene godt er med hver gang. Når de ikke er på gården er de for det meste i timen med de andre elevene på hjemskolen.

Gård 2

På den andre gården er Hilde gårdseier. Her kommer Daniel og Even to dager i uken. De er der hele dagen. Elevene kommer fra hver sin hjemskole. En assistent fra enten Even eller Daniel sin skole er med annen hver gang. Dagen her starter med arbeid i fjøsen hvor det er mange som skal ha mat. Etter stell og foring av dyra kan rommet over fjøsen benyttes til skolearbeid, lesing av bøker eller matlaging. Ellers er det populært å kunne dra på ridetur både på hesteryggen og med hest og vogn. Naturen rundt gården blir mye brukt. Jeg blir fortalt at det ikke har vært så mye skolearbeid som ønsket med disse elevene. Det jobbes imidlertid for å innføre mer samkjøring mellom skole og gård slik at elevene skal få et større faglig utbytte. Elevene er mye med assistent og sjeldent sammen med klassen når de ikke er på gården.

Noen av elevene fremsto som mer reflektert angående hvorfor de var på gården og hva de lærte der. Noen av elevene var også mer snakkesalig og utfyllende i sine svar. Naturlig nok kommer derfor disse til å bli mer sitert enn andre. Likevel er alles stemmer representert på lik linje for å få frem både likheter og ulikheter blant informantene. I sitatene gjentar jeg så

ordrett som mulig hva elevene og lærerne har sagt, men enkelte fyllord som er uvesentlig for mening og innhold er ikke tatt med.

4.2 Læreres og elevers opplevelse av IPT som et alternativt opplæringstilbud

Det generelle inntrykket av Inn på tunet, både for elever og lærere var svært bra. Begge parter har mye positivt å si. Det er likevel flere aspekter som er viktig å belyse.

Glede og aktivitet

-kunne vært der hele livet mitt (Aleksander).

Aleksander beskriver en oppriktig glede av tilbudet han får på gården og skulle helst sett at han var der hver dag. Når jeg spør hva han tenker når han må dra fra gården sier han: «Å det er så kjipt, kunne vært der hele livet mitt. Er så veldig glad i dyr, så ja jeg kunne bodd der jeg, men det går jo ikke for de har jo sitt, og jeg har jo mitt» (Aleksander). En dag på gården i uken hvor man kan gjøre noe annet betyr mye for Aleksander. «Fordi at vi får ha muligheten til å få en liten time out [...] og ta det med ro og bare nyte, nyte onsdagene. Ja, det er gøy» (Aleksander). Jeg spør hva som er så bra med å være på gården:

Det beste med å være på gården. Det er jo, det er jo alt! Alt er jo kjempe gøy! Men det jeg liker best er når vi får nye dyr på gården [...]Jeg tror jeg aldri har hatt en dårlig dag på gården jeg! (Aleksander).

Jeg spør elevene hva det første de tenker om morgenen den dagen de skal på gården er.

Bendik svarer: «Da, da kler jeg på meg fort, og kommer fort og så gleder jeg meg til vi skal på gården» (Bendik). Christoffer sier «Emm, jeg tenker bare, ja, nå skal jeg på gården! Og så må jeg tenke hva skal jeg ha på meg». Aleksander er gira når han skal beskrive hva det første han tenker om morgenen den dagen han skal på gården er. «Da tenker jeg, åh det skal bli gøy å være på gård i dag» (Aleksander).

Lærer Anne forteller bekrefter at elevene er yre av glede den dagen de skal på gården. Beate forteller at elevene er engasjerte i gården og helst ikke vil gå glipp av en dag på gården. «De

kan være syke dagene i forveien og de behøver ikke være helt friske enda, men den dagen de skal på gård så kommer de selv om de ikke er helt pigge. Så det er stas!» (Beate).

Elevene ved gård 2 uttrykker også at de liker å være på gården. Daniel legger vekt på at han får være mer i aktivitet på gården enn på skolen, «Her har vi det mer moro, leke enn å sitte helt stille» (Daniel). Even liker alt de gjør på gården og menneskene som er der. Han sier at han synes skolen har for store klasser og at det er for stille der. «Jeg liker meg bedre her, fordi her er det mindre ro. Det er litt bråkete. Så er det mindre barn. Ja mindre her» (Even).

Uppfordret forteller lærer Camilla følgende i omtale av hvordan Even føler det er på skolen:

Han sier ofte at det er bråk, men det er ikke det, det er helt stille. Han kan være på sløyden i tre timer med båndsgag og greier, det bråker som bare det. Og så kommer han inn i klasserommet og så er det helt stille i klasserommet, alle sitter og jobber. Du kan høre en knappenål falle, men for han er det bråk. For at det er for mange barn der og for mange ting å følge med på og huske på, ikke sant. Da får han det ikke til (Camilla).

Misse ut av skolen

-Redd for å gå glipp av det (Bendik)

Selv om elevene trives på gården er det likevel noen som uttrykker at de er redde for å gå glipp av det som foregår på skolen. Christoffer forteller at han er redd for å gå glipp av det som foregår på skolen. Når jeg spør han om det var en grunn til det, sier han: «Fordi jeg vil lære noe» (Christoffer). Bendik svarer på samme spørsmål: «Om det er noe spennende så er jeg redd for å gå glipp av det» (Bendik). De andre elevene uttrykte at de ikke var spesielt redde for å gå glipp av noe, Aleksander sier: «Redd for å gå glipp av noe? Nei, jeg bare, da får jeg ikke vært med på det, kanskje en annen gang» (Aleksander).

Inkludering og status på hjemskolen

-For det er veldig viktig at han får status (Camilla).

Lærerne til Aleksander, Bendik og Christoffer jobber med styrking av elevenes sosiale posisjon i gruppen når de er tilbake på skolen. Dette for at elevene ikke skal oppleve å føle seg utenfor når de hentes ut av klassen, eller miste ut av det sosiale på skolen. Beate forteller at elevene på gården tenker på de som er på skolen og elevene som er igjen på skolen tenker

på de som er på gården. Og får frem at det er viktig at alle elevene har et positivt bilde av Inn på tunet. «Så de tenker nok på de som er igjen på skolen. Så har jo klassene vært der oppe på klassebesøk ved to anledninger, så de andre vet hva som foregår, og hvor de er hen» (Beate). Beate forteller at når elevene får vite frem det de har jobbet med på gården i undervisningen kan det ha en påvirkning på trivselen på skolen og den sosiale statusen.

Jeg tror at de kan få en litt annen status i gruppa. At de også på en måte kan komme og bidra med noe som er positivt og som de andre syns er spennende som de også kanskje gjerne vil vært med på som de ikke kan være med på. Og at de er mer lyttende at de opplever en styrka sosial posisjon i forhold til det (Beate).

Camilla forteller om sin opplevelse med sin elev, Even at det er viktig at hans sosiale status på skolene blir tatt vare på.

Fordi han har falt utenfor hele klassen. Han er inkludert, for de blir veldig glad for å se han, men han glemmer på en måte hvilken rolle han har hatt før da. Før var han en som spilte fotball hele dagen med de andre [...] Det blir litt sånn jo mindre han er sammen med klassen, jo verre blir det for han å forholde seg til klassen. Det blir på en måte noe skummelt til slutt, fordi det ikke blir vanlig lenger, det er noe som skjer sjeldent (Camilla).

Camilla peker imidlertid på at det ikke er et problem å få han med i gymtimene. Problemet oppstår mest i sammenheng med teorifag. Hun sier også at det er vanskelig å si om den økende skolevegringen og engstelsen er fordi han er med på Inn på tunet eller om det er en utvikling som hadde kommet uansett. Camilla tenker at en av de store forskjellene mellom å være elev på gården og elev på skolen er voksentetthet og antall andre elever å forholde seg til.

Det er at du ikke forholder deg til andre barn, han har jo ett barn han er sammen med på gården, så jeg tenker at det burde kanskje vært noen flere [...] Det for mange voksne, og så blir det for få barn, for han har bare en å spille seg ut mot [...] Det skulle vært noen flere, så det tenker jeg, men på skolen er det for mange. Der er det 28 å forholde seg til og i friminuttet er det 370. [...] Det skulle kanskje vært en sånn

mellomting så det jeg ser er at Inn på tunet da skulle det kanskje vært en tre fire elever. Det hadde jo vært fint, slik at de kunne blitt en liten gjeng. Og hvis det ikke hadde gått, så kanskje de kunne ha vært deler av dagen sammen og deler av dagen hver seg, for det blir for mye voksenkontakt. De tre andre dagene så er han jo sammen med en voksen hele tiden, og kun én voksen, og det, det tror jeg ikke er bra (Camilla).

Mange barn og tett voksenkontakt er noe lærerne til elevene ved gård 1 også nevner. På skolen er det mange andre å ta hensyn til og på gården er det tett voksenkontakt. Beate forteller, «for de krever jo at du er hyppig innom de hver eneste time. Uansett hvilket fag det er. Det er jo elever som trenger oppfølging, det er ikke noe tvil om det». Anne støtter opp om hva Beate forteller. Hun sier at en av de største forskjellene mellom å være elev på gården og elev på skolen er at elevene får «oppleve mestring og få voksenkontakt hele tiden» (Anne).

4.2.1 Diskusjon: Trivsel

Den generelle trivsel blant elevene som deltar på de to Inn på tunet tilbudene er bra. Det er likevel store motsetninger med tanke på elevenes fungering når de er på hjemskolen og opplevelsen av å være borte fra skolen.

Elevene sier at de gleder seg til å komme på gården. De trekker frem at det er moro å være der fordi de kan være i aktivitet og kan leke mens de lærer. Noe som kan være motivasjon for å forte seg opp om morgenen og komme seg på gården. Jeg tolker det elevene forteller meg som at elevene trives på gården og at det er et ønske å være der. Å være i aktivitet og at det er litt liv og røre er hva de fleste trekker frem som noe av det beste ved å være på gården. Skolen blir for stillesittende og rolig for elevene som liker å være i aktivitet. Even, som ikke trives på skolen, er med i gymtimene og på sløyden på hjemskolen. Han er ikke med klassen i de andre fagene, noe som støtter opp om det jeg tenker kan være en grunn til at skolen kan bli utfordrende. At det er for rolig og stillesittende. Elevene viser med det de forteller meg at de har behov for å få ut energi. Gjennom aktiviteter på gården får de muligheten til det. På skolen kan kroppslig aktivitet virke som et forstyrrende element på læringen (Jordet, 2010), mens det på gården blir oppfordret til både bevegelse og aktivitet.

Trivsel er viktig for både helsen og læring. I opplæringsloven er det helse, trivsel og læring som betegner et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998). Trivsel fremmer læring og motivasjon for det man holder på med. For elevene på gården kan det tyde på at trivselen er avhengig av det frie miljøet på gården. Ifølge Nordahl og Sørli (1997) kan et tilbud for elever som trenger spesialundervisning yte nytte av tilbud som er mindre skolelignende. Gården ligner ikke et klasserom fysisk, men samsvarer likevel med de krav som stilles til de offentlige grunnskolene (Opplæringslova, 1998). På hjemskolen er det for elevene mange andre barn både de og lærerne må ta hensyn til. På gården er det tettere voksenkontakt og tettere oppfølging.

4.2.2 Diskusjon: Skolevegring

Even trives godt på gården, men læreren hans Camilla forteller at hans skolevegring angående hjemskolen har forverret seg. Camilla forteller at jo mindre han er sammen med klassen, jo verre blir det for Even å være sammen med de. At det er noe som er blitt skummelt. Grunnen kan være at han er to hele dager på gården og sjelden i klassen ellers. Det som skiller Even fra elevene som trives både på skolen og på gården er hvor mye tid de er på gården. Elevene ved gård 1 er på gården kun tre timer i uken og mye sammen med klassen ellers. De har fremdeles sin sosiale posisjon i gruppen intakt. Noe lærerne jobber mye med. På denne måten kan det være lettere å være på skolen de dagene de ikke er på gården. I en undersøkelse (Jahnsen, Nergaard, & Grini, 2011b) sammenlignet forskerne skoler som har smågruppe tiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd, og skoler som ikke har det. Dette med tanke på læringsmiljø og skolekultur. Undersøkelsen viste at både lærere og elever har det bedre i en skole uten segregerende tiltak. De fant blant annet ut at å ta elever ut av klassen førte til dårligere relasjon til hverandre og lavere trivsel på skolen. Om det er spesialundervisningen som er grunnen til Evens økende skolevegring er vanskelig å si. Som læreren forteller er blir det verre jo mer han er borte fra klassen, men om det er Inn på tunet eller ikke vet vi ikke. Even og Daniel er begge veldig lite i klassene sine når det er på hjemskolen. Daniels tilfelle kan jeg ikke diskutere nærmere, da jeg ikke ha fått snakket med læreren hans.

En annen faktor for fungering på skolen er at Even og Daniel kommer fra to forskjellige hjemskoler. På gården er det ingen andre barn elevene er sammen med to voksne hele dagen. Som Camilla påpeker skulle hun ønske det var flere barn på gården slik at det ble flere å spille

på. Elevene ved gård 1 er flere sammen og de kommer fra samme skole. Når man er en gjeng fra samme skole er det kanskje lettere å dra tilbake på skolen fordi man er flere som er i samme situasjon. Man mister heller ikke den sosiale treningen i det å forholde seg til andre barn om man er flere å spille seg ut mot. Overgangen til en stor klasse vil kanskje ikke bli like stor for elevene ved gård 1 som for elevene ved gård 2. Frønes (2006) viser til viktigheten av at barn og unge har kontakt med jevnaldrende. Even og Daniel har liten kontakt med barn på egen alder. Jeg kan ikke videre diskutere Daniels tilfelle da jeg ikke har fått pratet med hans lærer. Even derimot har jeg fått et bilde av, der hans skolevegring er noe forverret. Lite kontakt med barn på egen alder kan i verste fall føre til at de føler seg isolerte fra fellesskapet, som i et klassemiljø. Selv om de andre elevene i klassen gjerne vil ha han tilbake, er ikke det Evens virkelighetsoppfattelse. Stabile relasjoner kan imidlertid styrke barns sosiale og emosjonelle tilpasning på sikt (Vedeler, 2007). Even har sterk tilknytning til gården og de som er det, på sikt kan muligens dette sterke båndet være med på å få ham inn i skolen igjen.

4.2.3 Diskusjon: Inkludering og sosial status på hjemskolen

Alternative opplæringsarenaer tas i bruk når elever ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998). Samtidig er det et mål at undervisningen skal gis i et inkluderende fellesskap og helst i klasserommet (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004). I denne studien er gården valgt som alternativ opplæringsarena for elevene en til to ganger i uken. Selv om alle uttrykker at de trives på gården uttrykte et par elever at de var redd for å gå glipp av det som skjer på hjemskolen. Christoffer uttrykte at han var redd for å gå glipp av det som foregikk på skolen. Han sier grunnen er fordi han vil «lære noe». Også Bendik forteller at han er redd for å gå glipp av det som foregår på skolen.

Christoffers utsagn kan tolkes på flere måter. Det kan være fordi Christoffer kanskje ikke føler han lærer nok på gården av det som er forventet i skolen. Det kan også være fordi han ikke vil falle utenfor det som skjer på skolen sosialt om han er mye borte. Mye av debatten som foregår i media rundt spesialskoler og alternative skoler handler om at det kan føre til segregering av elevene som blir tatt ut av klassen. Det kan føre til at de faller utenfor det sosiale fellesskapet. Lærerne på hjemskolene jobber mye for å styrke elevenes sosiale posisjon når de er tilbake. Inn på tunet oppfattes i tillegg som et populært tilbud av de andre elevene slik at elevene som ikke har et IPT- tilbud ser opp til elevene som er på gården. Det

viktigste man kan gjøre for elevene som er på et tilbud utenfor skolen er at de opplever at de er inkludert og respektert når de først er på hjemskolen. De skal oppleve at de er aktive og likeverdige deltakere i fellesskapet (Moen, 2012). Dette kan lærerne oppnå ved at elevene får vise frem hva de jobber med på gården og slik styrke sin sosiale posisjon.

4.3 Gården som læringsarena

Jeg ønsket å undersøke om det elevene lærte på gården gjorde at noe på skolen skulle bli lettere å lære, eller om det forandret noe av innstillingen til skolearbeid.

Matematikk og lesing i praksis

-Leke og ha det gøy, og regne mens man har det gøy (Aleksander).

Jeg spurte elevene blant annet om de får bruk for det de lærer på gården, på skolen.

Aleksander sier at det blir lettere på skolen dagen etter å ha vært på gården.

[...] Når jeg har vært der og da blir det litt enklere neste dag fordi hvis jeg har matte da. Også kommer det kanskje, hva er, tre ganger fire? Da har vi lært inn en sang, en gangesang, så jeg kan synges den når jeg skal regne ut, så sånn er det! (Aleksander).

Matematikk var et fag han tidligere ikke likte, men som han nå føler han mestrer og liker, «Matte. Det er så veldig gøy» (Aleksander). Også leseferdighetene til Aleksander har forbedret seg.

Noe annet som er blitt lettere? Ja det er jo. Det er jo det der, det er jo det derre, det er blitt bedre, jeg har jo dysleksi og det sliter jeg med. Før så satt jeg sånn (viser med fingrene på pulten hvordan han slet med ordene) i et kvarter eller noe, men nå leser jeg sånn (knipser med fingrene)! Og det er veldig gøy! (Aleksander).

Å lære av å gjøre

-Jeg får lære ting på en annen måte (Bendik).

Jeg spør elevene om hva den største forskjellen mellom å være elev på gården og elev på skolen er. Bendik får frem at han lærer mye av å gjøre. «[...] bli lært på en annen måte og veldig mye enklere å jobbe på gården [...] Og så er det lettere å få oppgaver der enn på

skolen. Å måle kraftfor» (Bendik). I sitatet viser Bendik til at de får i oppgave å måle opp kraftfor til dyrene i desilitermål, her må de lese av på en tavle hvor mye hvert enkelt dyr skal ha og gange det med antallet dyr som skal ha mat. Han sier at når han lærer å måle på gården, kan han det når han kommer tilbake på skolen. Det gir en god følelse. Et annet konkret eksempel han trekker frem under intervjuet er når han endelig lærte seg hva medianen var:

For eksempel, før visste jeg ikke hva medianen var, men når jeg kom på gården så lærte jeg hva medianen var [...] Ja, jeg sleit med medianen på skolen, og da jeg kom tilbake på skolen så hadde vi om det i matematikken i siste timen og da greide jeg det! [...] Da følte jeg meg veldig proff og veldig konge at jeg greide det (Bendik).

Noe av den samme opplevelsen har også Christoffer. Når jeg spør han om det er noe som er blitt lettere å lære på skolen etter at han har vært på gården, svarer han: «Ja kanskje det.. .. pluss og.. og det der.. når vi skal gi mat til dyra så gjør det det lettere her på skolen, for det er pluss og litt minus og litt ganger» (Christoffer). Aleksander nevner også at han lærer mens han har det gøy og i andre settinger enn på skolen:

[...] Og leke og ha det gøy og regne mens man har det gøy, men det som er. Ja det er jo liksom matte og norsk. Vi har liksom norsk, vi har matte, og naturfag og alt det der, for det er litt forskjell for vi er ute og vi er inne, så da (Aleksander).

Elevene ved den andre gården forteller også om at matte er blitt lettere. Når jeg spør Daniel om det noe som er blitt lettere å lære på skolen sier han raskt «Ja, jeg driver med matte her, så er det mye lettere i matten» (Daniel). Matematikk var et fag han ikke likte før. «Syns ikke matte var gøy fra første til fjerde, men nå er det gøy» (Daniel). Han kunne ikke helt sette ord på hva som var blitt lettere i matematikken og hvorfor det var blitt lettere. Til tross for at Even vegrer seg for de fleste skoleoppgaver sier også han at matte er et fag han lærer bedre på gården. «Her jobber vi med matte og, da skjønner jeg, da får jeg med meg litt mere». Lærerne bekrefter at det at elevene får jobbet praktisk kan hjelpe elevene faglig. Beate som er lærer for guttene ved Gård 1 forteller:

[...] de får jobbe praktisk. At de får jobbet med matematikk spesielt, og språk. Det kommer an på hvilke vansker de har, de har jo ulike vansker de som er der. Og de er

flinke til å bruke læringsmålene. Og jobbe med oppmåling, måling i matematikk, språk i norsk (Beate).

Lærer ikke alt de skal

-De har utvikling på sitt nivå (Anne).

Lærerne presiserer til tross for at elevene lærer grunnleggende ferdigheter på gården og at de hatt utvikling, så er det på et lavere nivå enn resten av klassen. Det er vanskelig å henge med i den raske utviklingen resten av klassen har.

De har utvikling på sitt nivå, men det er lavere enn det som er forventet på dette trinnet. Det var det før og det er det nå. Og mengden hos oss øker så ekstremt mye så at de havner på en måte på sin kurve, mens de andre har en mye brattere kurve i tillegg (Anne).

Selv om elevene ikke lærer alt de skal setter lærerne pris på at elevene lærer seg matematikk som de kan få bruk for i hverdagen og for å kunne bli selvstendige som voksne.

Ja det skjer ikke noe «hokus pokus» i forhold til det faglig selv om de er på gård. Det gjør det ikke, men jeg tenker de kan få inn en del grunnleggende matematikk som er helt nødvendig å ha med seg så de kan klare å få til det praktiske gjennomføringen av hverdagen sin som voksen, på en måte (Beate).

Camilla, lærer til Even mener også at det er mye læring i det å få være på gården, men at det er lite faglig innhold. «Han lærer jo av å være et sted som på en gård, men han lærer jo ikke det de skal lære på femte trinn av fag, men han lærer jo andre ting og det er jo bra det og» (Camilla). Grunnen til at det har vært lite skolefag til nå er at Even vegrer seg for å gå på skolen og at gården skal være et sted hvor han skal få mestingsopplevelser. «Mitt fokus har vært at han skal være et sted hvor han skal ha det bra og glede seg til å gå, for det har han ikke gjort på skolen» (Camilla). Hun vil imidlertid prøve å innføre mer skoleoppgaver på gården etter ønske fra både foreldre og gårdseier. Hun er spent på om Even fortsatt kommer til å like seg på gården da.

Han er jo kjempe blid og fornøyd, så han gleder seg. Så jeg håper at det fortsetter sånn etter at han nå skal begynne med litt fag, at det ikke blir noe han, at han ikke vil

være dert lenger på grunn av det. [...] Han føler selv han blir veldig sliten bare han tenker at han skal gjøre noe skolefag. Bare tanken, da blir han helt kvalm. Og det tilbudet han har hatt der har jo ikke vært noe skolefag i det hele tatt, så det blir spennende å se (Camilla).

4.3.1 Diskusjon: Matematikk i praksis

Å tilegne seg kunnskaper er essensielt i dagens samfunn. Spesielt de grunnleggende ferdighetene som matematikk, lesing og skriving er det lagt vekt på i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene ved gården fortalte alle sammen at matematikk var et fag de syntes var veldig vanskelig før de kom til gården. For at elever skal få mot og vilje til å prøve seg på nye oppgaver må overføringen av kunnskap gjøres på den måten at elevenes tro på seg selv blir fremmet. For å oppnå dette pekes det på motivasjon, selvoppfatning og lærestrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan virke som om det er måten elevene lærer på som gjør det lettere for dem å lære matematikk. Tilsynelatende virker det som om flere av elevene ser klare koblinger mellom det de lærer på gården og det de lærer på skolen, særlig i matematikk. Samtlige av elevene nevnte at matematikk hadde blitt enklere å lære og flere hadde gått fra mislike faget til å kunne føle mestring. Økt mestring og motivasjon for matematikk tolker jeg kommer av innlæringsmetoden. Dette på grunnlag av elevenes uttalelser om at de får være aktive og lære mens de har det gøy. Innlæringsmetoder har mye å si for elevers utbytte av undervisning, noe teorien kan støtte opp om (Befring, 2012; Hybertsen, 2013; Jordet, 2010). Elevene har tydelig behov for å «Learn to Do by Knowing and Know by Doing» (Vaage, 2001, s. 130).

Teoretiske fag slik som matematikk kan for noen føles veldig abstrakt og lite konkret. Det kan derfor bli vanskelig å lære. Om disse elevene kun hadde hatt matematikk i klasserommet ville skolens rom blitt konteksten hvor matte anvendes. Det kan derfor bli vanskelig å benytte seg av kunnskapen utenfor skolen. Gjennom pugging av teoretiske fag kan man dessuten miste forståelsen av det man skal lære. For å oppnå læringseffekt må elevene vite hvorfor de lærer det de skal og se at det de lærer gir mening (Befring, 2012; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). På gården forteller elevene at de lærer på en annen måte enn på skolen og dermed sitte igjen med en følelse at de forstår og lærer mer. Elevene viser til at de lærer gjennom praktiske oppgaver. De lærer matematikk i komplekse sosiale situasjoner. Det er ikke eksplisitt undervisning, men de lærer av å ta del i aktivitetene, bruke verktøyene og språket i

situasjonen. Altså implisitt, et av komponentene er hva sosiokulturell læringsteori samt situert læring går ut på (Watson, 1998).

I 1998 gjorde Jo Boaler en undersøkelse av to skoler som hadde to forskjellige tilnæringsmåter til matematikkinnlæring. Den ene hadde en lærebok og klasseromsundervisning- preget tilnærming, mens den andre var prosjektbasert. Boaler fant ut at elevene som hadde en lærebok- og undervisningspreget tilnæringsmåte, over tre år hadde lært lite matematikkunnskaper de følte du kunne bruke i det virkelige liv. Klasserommet og verden utenfor var for forskjellig. Matematikken de hadde lært på skolen var derfor ikke effektiv utenfor klasserommet. Elevene som hadde prosjektbasert undervisning kunne bruke matematikken de lærte både på skolen og i det virkelige liv. Forskjellen mellom de to skolene var i hvilken grad matematikken var situert innlært (Boaler, 1998).

På gården er matematikken i aller høyeste grad situert og mediert. Det vil si at elevene lærer matematikk i den konteksten kunnskapen skal brukes og at de har medierte hjelpemidler slik som for eksempel målebeger. Som nevnt er en av skolens utfordringer å få elevene til å se relevansen i det de lærer på skolen (Arnesen et al., 2008). Gjennom arbeid på gården kan det bli enklere for elevene å se relevansen av matematikken fordi de ser det de lærer i sammenheng til den virkelige verden. Økt følelse av relevans til skolearbeidet kan være en av grunnene til at elevene synes at det blir lettere å lære matematikk på skolen etter å ha vært på gården. Watson (1998) peker på at lærere må gjøre matten praktisk slik at den kan brukes utenfor skolesammenheng og i dagliglivet. Med situerte oppgaver som på gården har noen av elevene i min undersøkelse til og med begynt å like matte. Økt mestring i et fag kan være grunnen til at elevene har fått større motivasjon og begynt å like matte. I læreplanen for matematikk pekes det på at elever skal få mulighet til å praktisere og erfare matematikk gjennom å løse reelle problemer (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Koblinger til det virkelige liv er viktig for at elevene skal kunne bruke det de lærer på skolen og de redskapene de får der utenfor skolen (Nortvedt & Vogt, 2012).

Opplæringen på skolen skal være slik at elevene er klar over hva det er de lærer og hvorfor (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Det kan være utfordrende for elevene å forstå hvorfor de lærer det de gjør eller hvor de skal bruke kunnskapen videre når kunnskapen som læres er eksplisitt. Watson (1998, s. 2) viser til Lave som sier at om en elev forstår hva han/hun lærer,

føler de at de er mer aktive i læringsprosessen. Aktiv deltakelse i læreprosessen er viktig for forståelsen også i den sosiokulturelle læringsteorien. På gården er elevene aktivt deltakende i arbeidsoppgavene. De lærer også mye av hverandre på denne måten. Noe som stemmer med den sosiokulturelle læringsteorien som sier at man lærer først i sosiale sammenhenger før man kan lære på egenhånd. Altså fra det sosiale på gården til det individuelle på skolen.

Lærerne og gårdseier gjør en viktig jobb (spesielt ved gård 1) for at elevene skal lære det samme på gården som på skolen. Dette kan ha ført til at elevene ser grunner til hvorfor de skal lære å for eksempel gjøre om desiliter til liter, og kg til gram. Derfor kan det gjøre den eksplisitte matten de lærer på skolen enklere, og elevene føler sammenheng og mening i det de gjør. Det er viktig at de får en grunnleggende forståelse i matematikk da det er grunnlaget for all videre læring i matte. Matematikkvansker forsterkes ofte jo eldre eleven blir, da matematikk på høyere trinn gjerne blir oppfattet som mindre konkret av elevene (Nortvedt & Vogt, 2012). Det kan imidlertid være utfordrende å skulle lære elever matte på skolen slik at de kan bruke det i andre kontekster utenfor skolen. For når barna skal bruke denne lærdommen i praksis vil det bli en utfordring (Hybertsen, 2013). Ved å lære matte i det daglige gjennom gårdsarbeid vil kunnskapen ligge i handlingen, praksisfellesskapet, i relasjonene og i språket. Man forener kroppen med hodet, og sansene spiller en annen rolle enn hvis elevene skulle kun gjort matematikkoppgaver i klasserommet (Jordet, 2010; Wenger, 2003). Elevene i denne undersøkelsen virker å være i stand til å benytte det de lærer på gården inn i skolen og omvendt. På denne måten vil jeg tro at Inn på tunet er godt egnet i samarbeid med skolen for innlæring av matematikk.

Matematikk er et fag som har høy status i skolen, og de elevene som ikke mestrer matematikk har vist å ha et lavere selvbilde enn elever som mestrer faget (Nortvedt og Vogt, 2012). Matematikkvansker er sammensatt og det har ikke bare med elevens evner. Man må tenke like helhetlig som når man skal hankses med atferdsvansker. Matematikkvansker har like mye å gjøre med hvordan eleven lærer og hvordan matematikk undervises som med elevens evner og forutsetninger. Nortvedt og Vogt (2012) skriver at matematikkvansker både må sees fra individ- og systemperspektiv. Vanskene kan komme av lite hensiktsmessig samsvar mellom elevens læremåte og kognitive eller emosjonelle evner og forutsetninger, undervisningsform og den sosiale situasjon elevene er i. Jeg ser derfor at gården kan fungere som et ypperlig sted å lære elevene matematikk. Der får elevene brukt matematikken i omgivelser hvor de får prøve

reelle problemløsninger. I tillegg er de aktivt deltakende og har interesse for det de gjør. En abstrakt tilnærming til matematikk kan for en elev være uforståelig, men om det gjøres konkret blir det et større samsvar mellom elevenes forutsetninger og undervisningsform. Konkret arbeid med mengder og størrelser kan gjøre matematikken forståelig og håndterbar (Thurmann-Moe, 1996), for eksempel gjennom gårdsarbeid. På denne måten tar man utgangspunkt i noe elevene har interesse for og noe de mestrer. Slik sett kan man ta seg nytte av elevens proksimale utviklingssone og jobbe ut fra den sammen med andre elever og lærer på gården.

4.3.2 Diskusjon: Lære av å gjøre og sammen med andre

Miljøressursene på gården er helt klart annerledes enn på skolen. På skolen er det mange flere barn å forholde seg til og voksentettheten er mye lavere. Lærerne peker på at de ser det som positivt at elevene deres kan være på gården deler av uken fordi de får mer voksenkontakt. Jeg tolker elever og læreres utsagn som at gården har et støttende læringsmiljø. Elevene forteller at de både trives og lærer mer og lettere av å være der. Som under 4.3.1, matematikk i praksis kan man se at elevene lærer matematikk på gården. En av grunnene som er nevnt er at det kan være fordi de får være aktivt deltakende i innlæringen gjennom å *gjøre* oppgaver på gården sammen med medelever og sammen med lærer. Noe som er et av hovedelementene i sosiokulturell læringsteori og i teorien om situert læring (Bråten et al., 1996; Lave & Wenger, 2003; Moen, 2013).

Jordet (2010) forklarer økt læringsutbytte via aktivitet på tre måter. Motoriske erfaringer stimulerer den perseptuelle og sensoriske utviklingen, altså våre evner til å motta og organisere inntrykk. En annen forklaring er at fysisk aktivitet fremmer læring og hukommelse ved forandringer i nervesystemet. Siste forklaring er at fysisk aktivitet kan styrke motivasjonen og dermed gjøre det lettere å lære. Jeg kan tenke meg at elevenes økte matematikkferdigheter og forståelse kan være en sammensetning av disse tre. Elevene lærer gjennom aktiviteter, man husker dermed lettere ved at lærdommen sitter både i kroppen og hodet, ikke bare hodet. Ved at elevene får lære gjennom noe de syns er gøy øker motivasjonen. Antonovsky (2012) mener vi løser problemer ut fra tre kriterier, hvor meningsfull, begripelig og håndterbar vi opplever situasjonen. Elevene kan ved å få oppgaver i matematikk på gården se mening i hvorfor de skal løse de, de begriper hva utfordringen går

ut på og har tro på seg selv til at de skal håndtere utfordringen. Å måle opp mat til dyrene ser elevene som en relevant og meningsfylt oppgave. Dette kan føre til en sterk opplevelse av sammenheng, som er med på å styrke motivasjonen for det de gjør på gården. Miljøet på gården har slik sett ressurser som styrker elevenes opplevelse av sammenheng og dermed sette i gang elevenes egne mestningsressurser og tiltro til egne evner (Antonovsky, 2012; Vedeler, 2007).

Om man skal lære gjennom praksis er man avhengige av at det er et sosialt fellesskap som består av to eller flere personer, noe Lave og Wenger kaller *praksisfellesskap*. Et praksisfellesskap kan sees som «et sett av relasjoner mellom personer og aktiviteter, hvor man lærer gjennom regelmessig samhandling over tid» (Hybertsen, 2013, s. 348). Gårdene som elevene går på én til to ganger i uken kan sees som et praksisfellesskap hvor elevene lærer av hverandre. Olga Dysthe (2001) sier at samspill og læring er knyttet sammen. Et læringsfremmende samspill vil forsterke læringen. Undervisningsmetoden på gården er tydelig tilpasset elevenes behov og hvordan de lærer best. Hvordan og når vi lærer best er avhengige av den enkeltes evner og forutsetninger. Det var imidlertid to av elevene som sa at de var redd for å gå glipp av det som foregikk på skolen. En sa det var fordi han ville lære noe, samtidig sier han at han har lært matte gjennom å gjøre oppgaver på gården. Det er mulig han er redd for å gå glipp av andre fag som han ikke føler han lærer i like stor grad på gården. En annen elev forteller at dysleksien er blitt bedre. Dette kan komme av samme grunner som en økt matematikkforståelse. Lesingen han gjør på gården er også kontekstuellet betinget, en faktor for at det er blitt lettere.

Et positivt aspekt ved at elevene kan lære gjennom tett samarbeid med både andre elever og gårdseier er at gårdseieren kan fungerer som en medierende hjelper og en støttestruktur for elevene når de skal lære noe nytt (Strandberg et al., 2008; Øzerk, 1996). Medelever fungerer også som støttestruktur og rollemodeller der de hjelper hverandre, og der de kan finne støtte i hverandre. Elevene har gårdseieren som forbilde og som et godt eksempel på hvordan arbeidsoppgaver skal utføres. På denne måten blir læreren eller medeleven en medierende hjelper (Imsen, 2005), eller en person som elevene kan identifisere seg med (Bandura, 1997). Forbilder har elevene selvsagt på hjemskolen også, der lærerne er rollemodellene. Jeg kan likevel tenke meg at det kan fungere på en annen måte på gården der oppgavene er noe helt annet og konteksten er en helt annen. Undervisning av andre enn pedagogisk personale synes

å være effektivt ved bruk av alternative opplæringsarenaer (Nordahl & Sørli, 1997). I denne studien er kan elevene ha ønsker om å eie egen gård en gang i fremtiden. Dermed blir gårdseieren en rollemodell for noe mer konkret enn det en lærer blir.

Samarbeid mellom elevene og mellom lærer og elev finnes på skolen. På gården kan samarbeid være tydeligere for elevene ved at det foregår over konkrete og reelle problemer og utfordringer. Breilid (2007) tolker Vygotskys nærmeste utviklingszone dit hen at den ikke bare handler om at barnets utvikling og kun er avhengig av barnets medfødte kapasitet. Den er også avhengig av kapasiteten til å nyttiggjøre erfaring fra samhandling og kommunikasjon med andre. På denne måten kan de andre i miljøet fungere som støttesystem. Et samspill forutsetter imidlertid at både barn og voksne er aktivt deltakende i læreprosessen. På gården er det ikke mulig å ikke være deltakende. Man må bruke kroppen og de artefakter som finnes i miljøet for å løse arbeidsoppgaver, som målebeger og vekt når elevene skal fore dyra. På skolen kan man kanskje lettere melde seg ut der deltakingen ikke er preget av aktivitet i like stor grad. Det er muligens derfor elevene opplever en økt læring på gården, fordi de er mer deltakende i prosessen og hvor resultatet av arbeidet kommer umiddelbart. Hvorfor det er slik kan være fordi lærdom som gjøres i kontekst huskes bedre enn tekstlig kunnskap. Elevene kan gjennom gårdsarbeid bruke kroppen som medierte hjelpemiddel.

4.3.3 Diskusjon: Verdier i læring

Det er klart at elevene ved gården lærer noe og at det ikke er bare et oppholdssted, men et sted hvor de lærer på lik linje som skolen. Noe som også står beskrevet i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Som lærerne påpeker lærer elevene kanskje ikke alt de skal lære på det klassetrinnet de går. Derimot lærer elevene mye av det de trenger for å kunne klare seg videre i livet. Det er viktig at elevene får lært det grunnleggende som gjør at videre skolegang blir mulig og at de klarer seg som selvstendige individer som voksne på andre måter. Det er ikke bare det faglige som er verdifullt på gården. Det er mye sosial trening der elevene må øve seg på samarbeid, konfliktløsning og være selvstendig i arbeidet. Utbyttet av å være på gården kan altså være mer enn bare økte skoleprestasjoner. Det er en del av sertifiseringen man trenger videre i livet (Befring, 2012).

Ved at elevene får lære ved å være aktive får de samtidig utløp for energi. Som Befring og Duesund (2012) peker på er dette noe gutter oftere enn jenter har behov for. «Gutter ser ut til

å ha behov for mer bevegelsesfrihet og trenger en mer uformell setting enn jenter» (Befring & Duesund, 2012, s. 455). På gården er det armrom for guttene til å være aktive, utforskende og det er rom for den kanskje røffe væremåten noen av elevene kan vise. Gården kan sees som et miljø som fremmer læring hos elever som har behov for aktivitet. Læringsmiljøet kan som tidligere nevnt ha stor betydning for læringsprosessen og om den fungerer på en adekvat måte for eleven. Læringsmiljøet ved skolen og ved gården påvirker elevens læring, utvikling av selvoppfattelse og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.3.4 Diskusjon: Motivasjon og opplevelse av sammenheng

Ved at elevene sier de lærer mer på gården og at det er lettere å lære på gården kan det se ut til at de føler en større relevans til oppgavene på gården. Fremfor en mer abstrakt tilnærming, som det gjerne blir på skolen, får de lært gjennom gårdsrelaterte oppgaver. Elevene vet det er en viktig jobb og det er en mulig forsterker på økt motivasjon. Noen vil kanskje jobbe med dyr i fremtiden og desto større relevans ser de til oppgavene de får på gården.

Vi vet at press på teori kan påvirke motivasjonen, spesielt for skoleelever som ikke mestrer de teoritunge fagene like godt. I et miljø som på gården er det ikke det samme presset på som det kan være i en ordinær skole. Elevene lærer gjennom oppgaver de har interesse for, det kan virke som om det er det som er avgjørende for denne gruppen elever for økt motivasjon. Det er en utfordring med skolen. Et institusjonalisert miljø som skolen er vil ha utfordringer med å ta i bruk alle elevers interesser og personlige erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Læring på skolen er ofte i tekst og språkform, noe som er en indirekte tilknytning til den verden elevene befinner seg i. Læring utenfor skolen bygger ikke bare på erfaring, men også interesser. Læring på skolen følger en plan, altså læreplanen. Læreplanen er uavhengig av elevens interesser og den enkelte elevs utvikling. Faren med dette er at enkelte elever kan få motivasjonsproblemer angående skolearbeidet. Gården kan sees som et sted hvor læring, i tråd med læreplanen, kombineres med interesser. Læring som skjer utenfor skolen er ofte knyttet til en bestemt aktivitet, og det man lærer av å gjøre aktiviteten er et biprodukt.

Aktiviteten er målet og læringen kommer som følge av aktiviteten. I skolen kommer læring først og aktiviteter settes i gang for å fremme læringen. Barn lærer i ulikt tempo. Læring på alternative opplæringsarenaer er lagt til rette for læring i ulikt tempo. Muligens mer enn hva skolen har mulighet til. Læring utenfor skolen foregår ofte i form av observasjon og

etterligning av andre. Elevene observerer og etterligner læreren også på skolen. Oftest er det gjennom andre tilnæringsmåter hvor læreren forklarer og viser på tavlen, som kan virke abstrakt for enkelte.

4.4 Mestring og selvforventning

Elevene viste et sammensatt forhold til egen mestring og forventning om mestring.

Spørsmålene jeg stilte i denne sammenhengen handlet om hvordan elevene opplevde det å lære noe nytt og om mestring gjør at de tør å prøve på lignende ting ved en senere anledning.

Lære noe nytt

-Veldig konge at jeg greide det (Bendik).

Aleksander forteller at han blir stolt når han får til noe han ikke trodde han skulle. Når jeg spør han om hvordan han syns det er å lære noe nytt sier han: «Lært noe nytt, det er, jeg tar det med et smil jeg!» Og når han forteller om første gang han plukket opp en høne og fikk tak i egget som hun ruget på sier han: «Hvordan det var? Det var kjempe gøy! Kjempe, kjempe gøy!» (Aleksander). Bendik synes også at det er gøy å lære noe nytt. Han trekker frem den gangen han lærte hva medianen var og sier: «Da følte jeg meg veldig proff og veldig konge at jeg greide det» (Bendik). Også resten av guttene syns det er gøy å lære noe nytt.

Tåle motgang

-Jeg skal, skal få det til (Aleksander).

Aleksander viser med sine utsagn at han har tro på seg selv og at han tåler motgang. Når jeg spør om hvordan han løser oppgaver hvor han tenker at han ikke skal få det til sier han: «Ja, da, skjerp deg, jeg skal, skal få det til! Det hjelper!». Det samme gjelder på skolen. «Ja da tenker jeg, dette skal jeg få til, men det er ikke alltid jeg gjør det da. Men da spør jeg om hjelp» (Aleksander).

Bendik gir også uttrykk for å ha tro på egen mestring og at en utfordring ikke gjør han noe og at han syns det er gøy å lære nye ting. Til spørsmålet om han har fått oppgaver på gården hvor han tenkte at han ikke skulle få det til svarer han, «Neeei, jeg ikke sånn jeg. Jeg gir ikke opp

så fort [...] Fordi jeg liker å ta på meg utfordringer som jeg ikke greier og som jeg lærer til slutt» (Bendik). Det samme gjelder for utfordringer han får på skolen.

Christoffer har en litt annen innstilling. Han forteller at han ble fort sur når han møtte motgang tidligere, men etter at han begynte på gården har han blitt mer positiv. Han har ikke like stor tro på egne evner som de to andre da han sier at han «prøver, men ikke får det til uansett». Han prøver imidlertid å tenke positivt når han får til noe. Daniel sier at han ikke tenker at han ikke skal få til noe, men er usikker på hvorfor han tenker på denne måten. Even liker å lære nye ting og synes det er gøy når han får det til. Når han derimot møter motgang låser det seg. Når jeg spør han hva som skjer om han får oppgaver på gården tenker at han ikke får til svarer han, «Da gidder jeg ikke å jobbe mer». Det er heller ingen løsning om han først kommer opp i en slik situasjon og han mister lysten til å prøve videre.

Selvbildet

-En dag i uka hvor de virkelig mestrer alt de driver med (Anne).

Mestring er noe alle tre lærere trekker frem som en av de viktigste erfaringene elevene gjør på gården. Beate sier blant annet, «de har så store mestringsopplevelser der oppe, og de er så lykkelig for å være der og det gir de så tydelig uttrykk for». Litt senere sier hun «fordi de barna som strever, de får så mange nedturer, og de får så dårlig selvbilde, at det blir så ødeleggende for de og for livene deres, at dette er viktig». Anne bekrefter, «Da har de i alle fall én dag i uka hvor de virkelig mestrer alt de driver med, og det er så utrolig bra!». På gården har elevene et annet selvbilde enn på skolen, lærerne merker det på måten elevene snakker om seg selv i gitte situasjoner. Anne og Beate tror Inn på tunet hjelper elevene til å få et bedre selvbilde. Anne beskriver det på denne måten:

Jeg er mye dummere enn de andre og jeg ser at jeg ikke får til som de andre får til, i andre sammenhenger, men vi hører aldri det om gården. Men de kan være ganske klare på seg selv ellers (Anne).

I Evens tilfelle er det å ha gode dager på gården som ikke er preget av engstelse i forhold til skoleoppgaver og lignende. Camilla sier «Ja det er faktisk det det dreier seg om, det er å ha det bra og føle mestring og ikke utvikle angst, få han på skolen, rett og slett» (Camilla).

4.4.1 Diskusjon: Forventning om mestring

Essensielt for trivselen er ifølge lærere og elever at de føler mestring. Ved at de mestrer på gården kan det tenkes at det gjør dem motiverte til å dra på gården. I artikkelen *Atferdsvansker og myten om den inkluderende skolen* skriver Terje Ogden (2012) at de fleste elever som viser atferdsvansker i skolen har negative erfaringer fra skole å vise til. De fleste har også svært lav tro på egne læreferdigheter. Han sier imidlertid at den situasjonen kan snu ved at elevene får deltar i forsterkede grupper eller blir overført til alternative skoler. Elevene trives altså først når de får et alternativt tilbud (Ogden, 2012). Hvorfor det er slik kan henge sammen med det elevene og lærerne i denne studien peker på. Elevene er endelig kommet til et sted hvor de føler de mestrer og får til oppgavene de blir gitt.

Gårdene er et sted hvor elevene i denne undersøkelsen får fornyet tro på seg selv. Deres virkelighetsoppfatning kan tenkes å være en annen på gården enn på skolen. Mestring handler om personens ressurser, omgivelsene og kravene som stilles i situasjonene som elevene inngår i (Bekkhuis, 2008). Gården er et sted hvor elevene mestrer det meste de gjør. Omgivelsene og oppgavene de får på gården overstiger ikke elevenes muligheter og ressurser for å kunne mestre. Betydningen av mestring er som tidligere nevnt essensielt for hvordan man trives, både der man er og med seg selv. Forventningen elevene har til mestring og hvordan de takler motgang er likevel forskjellig elev til elev. Mestring kan føre til økt egenverd og motstandskraft og er også viktig for utvikling av self-efficacy (Sommerschild, 1998). Self-efficacy påvirker hvordan elevene tror på seg selv og har forventning om mestring. Siden elevene har opplevd mestring på gården i den grad de har gjort, kan dette ha medført at de får økt sin self-efficacy og hva elevene ønsker å prøve seg på og hvor hard de prøver (Aasen et al., 2002; Bandura, 1997).

Forventning om mestring påvirkes av miljøet, vi kan derfor se en sterkere self-efficacy hos personer i et miljø sammenlignet med et annet. Et miljø kan virke positivt på eleven ved at det får frem elevens egne beskyttelsesfaktorer. Miljøet kan slik sett styrke barnets resiliens (Drugli, 2013). Ved at elevene trives bedre og har flere mestringsopplevelser på gården kan vi si at miljøet ved gården har større forutsetninger for å fremme forventning om mestring her. Læringsmiljøet har både fysiske og psykisk muligheter og begrensninger for å kunne legge til rette for læring og mestringsopplevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selv om elevene takler

motgang forskjellig får alle uttelling for å være i et miljø der de får mulighet til å få mange mestringsopplevelser og har forventning om egen mestring.

Elevene har en større forventning til å mestre på gården enn på skolen. Dette kan være fordi de har opplevd mestring på gården tidligere. Det er lettere å lære og ha forventning om å lykkes i et miljø hvor man har mestret før. En opplevelse av å mestre tar elevene med seg inn i lignende situasjoner, der de blir motiverte til å prøve seg på nye oppgaver. Dette kan føre til at elevene kommer inn i en positiv læringsspiral (Befring, 2012; Frønes, 2006).

4.4.2 Diskusjon: Selvoppfattelse og self-efficacy

Gården er tydelig et sted hvor elevene føler seg trygge og har en tiltro til seg selv. Enkelte av elevene uttrykker at de ikke har like stor tiltro til seg selv når de er på skolen. En forandring i elevenes tiltro til seg selv ved bytte av miljø kan ha sammenheng med elevenes virkelighetsoppfatning. Bildet elevene har av seg selv er muligens forskjellig på skolen og på gården. I elevenes tilfelle har gården fungert som en arena hvor de forventer at de kan få til noe. Jo større samsvar det er mellom egne ferdigheter og egne normer for hva som betyr noe, jo bedre selvbilde og følelsen av egenverd (Kvelling, 2013b; Nordahl et al., 2005). På gården mestrer de det de gjør og det kan bidra til et positivt selvbilde. Å se utbyttet av handlingene og kreftene de legger ned i arbeidet med dyrene kan være en forsterkning på mestringen, da belønningen av oppgavene kommer umiddelbart etter handlingen.

Når elevene er på et sted de føler at de mestrer kan det dempe de vanskene de har om man skal tro Antonovsky. Så man kan tenke ved at elevene mestrer på gården kan det være med på å dempe det som stresser på skolen. Elevene har kanskje ikke kommet på noe høyere nivå faglig eller at de kommer opp i færre konflikter. Mestringen på gården kan likevel bidra til at nederlag i skolen muligens blir lettere å takle. Et miljø kan både være utviklingsfremmende og utviklingshemmende for et barn, men når miljøet er med på å fremme barnets utvikling på en positiv måte er det snakk om «goodness of fit» (Kvelling, 2013a, s.148). Et mikrosystem som fungerer godt kan kompensere for et som ikke er like godt. At en elevene i undersøkelsen får mestringsopplevelser på gården kan det være med på å kompensere for et miljø som ikke fungerer like godt for eleven. Om det er på skolen hvor eleven muligens sliter med faglige eller sosiale utfordringer, eller om det er andre steder. Det fins både muligheter og begrensninger i alle system og avgjør hvordan vi handler. Mestring kan sett på denne måten

være med på å hindre negativ atferd (Kvelling, 2013a; Nordahl et al., 2005). Forskning viser som nevnt under punkt 2.2 at det er sammenheng mellom atferd og skoleprestasjon.

På gården kan elevene ha funnet ut at de mestrer noe, altså har de oppdaget sine styrker. Noe som kan føre til en positiv utvikling. For «gjennom styrkingen av seg selv opplever eleven mestringsfølelse og økt selvfølelse» (Olsen & Traavik, 2010, s. 31). Med økt selvfølelse vil eleven kunne få makt over egen situasjon og takle motgang på en bedre måte. Altså få en økt self-efficacy. Man må hjelpe eleven til å finne frem til ressursene de innehar og benytte seg av det. En salutogenetisk tenkning med andre ord (Antonovsky, 2012). Elevene ved gårdene har tydelig mestring i det de gjør der. Mestringen kan man benytte seg av også i skolen ved å bevisstgjøre de på hva som er deres sterke sider. Lærerne forteller at når de har temaer i undervisningen som passer til det de vet elevene gjør på skolen, benytter de seg av det ved at eleven blir en slags proff som kan fortelle resten av klassen om sine erfaringer.

4.4.3 Diskusjon: Kompetanse og tilhørighet

Elevene forteller at de synes det er gøy å lære noe nytt og at det gir en god følelse. Å kunne noe er et vilkår for mestring ifølge Sommerchild (1998). Barn må få kunne erfare og lære, og for å gjøre det må oppgavene som elevene får harmonere med mulighetene de har. Oppgavene på gården er tilpasset elevene og deres interesse slik at mulighetene for å oppleve mestring er tilstede hver dag. Elevene gjør en viktig jobb på gården i at de har ansvar for å fore og stelle dyra der. Følelsen av å være til nytte for noen eller noe, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet er alle bidragsyttere til å styrke barnets egenverd.

Opplevelse av å lære noe nytt kan føre til at elevene tror at de kan gjøre det igjen, eller at de har lyst prøve på lignende ting. Ytringer som elevene har og ved at elevene mestrer hverdagen på gården kan tolkes som at de opplever det de gjør på gården som meningsfullt. Gjennom meningsfylte oppgaver får de økt tiltro til seg (Börjesson, 2013). Å kunne være på et sted hvor man mestrer kan gjøre elevene bevisste på hva som er deres sterke sider, ressurser og muligheter de har. Bevisstgjøring av elevens ressurser kan styrke elevenes tro på seg selv i å mestre motgang. De lærer å finne frem til styrker i seg selv og hvilken kompetanse som finnes i omgivelsene som kan støtte og hjelpe (Börjesson, 2013). Å få hjelp til å finne frem til sine styrker fremmer troen på å finne frem til løsninger (Hagen, Lassen, Midkiff, & Vedeler, 2006). Gården kan for disse elevene virke som et støttende miljø. Muligens et miljø som

fremmer elevenes sterke sider i større grad enn skolen fordi organiseringen passer denne gruppen elever bedre.

Tilhørighet er en del av vilkårene for mestring ifølge Sommerschild (1998). Elevene har sterk tilknytning til gården og det er noe fast å gå til. Spesielt for Even som nesten ikke er i klassen når han er på hjemskolen der han vegrer seg for å gå inn i klasserommet. Fellesskapet på gården blir derfor ekstra viktig for en elev som har falt utenfor fellesskapet på skolen.

4.5 Atferd

Jeg var nysgjerrig på om de vanskene elevene slet med på skolen i form av atferd hadde blitt mindre etter at de hadde begynt på inn på tunet. Et spørsmål som krever en så dyp innsikt i sin egen væremåte kunne jeg ikke forvente at elevene selv kunne svare på, jeg stilte derfor spørsmålet til lærerne.

Ingen endring i atferd på skolen

-Forsvinner ikke med noe «hokus pokus» (Beate).

Lærerne ser ikke noe endret atferdsmønster på skolen etter at de begynte med tilbudet. Lærerne til Aleksander, Bendik og Christoffer sier at de vanskene elevene har ikke forsvinner med noe «hokus pokus» og at eventuelle forandringer også kan komme av at de blir eldre. Angående spørsmålet om forandringer i atferden sier Anne «selv om vi ikke ser det, for det er jo ikke så lett. For vi teller jo ikke konflikter de er inne i, noen perioder er gode og er ikke gode». Camilla forteller om Evens atferd på skolen ikke har endret seg, men at skolevegringen er blitt verre. Dette ble tatt opp under punkt 4.2.2.

Status på hjemskolen

-Bidra med noe som er positivt (Beate).

Lærerne mener likevel at mestringen elevene har på gården gjør at de er gladere på skolen. Beate forteller at elevene lærer mye om å løse konflikter på gården, noe som kommer til nytte på skolen. Noe annet som kan dempe uønsket atferd er at de bringer noe positivt inn i klassen når de er tilbake. Beate forteller, som også nevnt under 4.2, at ved at elevene bidrar til noe

positivt i klassen kan det heve deres sosiale status. Ved å være på gården sier hun også at elevene har lært å være mer lyttende.

Ta hensyn

- Ta hensyn til de andre, ta hensyn til dyrene (Anne).

Å være rundt dyr er noe alle tre lærere peker på som positivt i henhold til det sosiale aspektet ved atferden. «Jeg tror at barn som strever og kanskje er dårlig på å kommunisere og da få lov å være noe for dyr ikke sant, det tror jeg er kjempe bra» (Camilla). Anne ser en overføringsverdi i det å ta vare på dyr. «Ta hensyn til de andre, ta hensyn til dyrene, ikke minst» (Anne). Elevene selv nevner også kontakten med dyr som viktig. Bendik forteller at det er viktig å ta noen hensyn når man er på gården, for eksempel at det er viktig å være rolig rundt dyra for å få de til å stole på en.

Da er det viktig å si at de dyra her er veldig små så man må være veldig forsiktig med de, og så må du ikke klemme de og sånt. Så må man sette seg rolig ned til de kommer til deg, da kan du plukke de opp (Bendik).

Læreren til Bendik, Beate legger til:

Ja for jeg tenker de får mye sterkere relasjoner seg imellom selv om de også på en måte kan stå noen stormer innimellom, så har de likevel. De lærer mye om konflikt og det å løse konflikter i de små gruppene de er i (Beate).

4.5.1 Diskusjon: Individ og kontekst

Informantene som var elever ved gårdene var som sagt valgt ut fordi de viste atferdsvansker på skolen. Disse problemene er ikke utdypet foruten at atferden kan hemme læring og undervisning (Gustavsen & Nordahl, 2009). Hensikten var å finne ut av om atferden deres var blitt mer læringsfremmende etter at de var begynt på gården. Lærerne mener at atferden ikke har endret seg i løpet av tiden de har vært på gården. Atferden er kanskje ikke blitt så forandret på skolen, men på gården var det svært få tegn til at disse elevene hadde atferdsvansker. Ved å tenke at atferdsproblemer ligger kun hos den som viser en slik

problematikk mister man helhetsbildet på problemet. Det kan ofte være noe i konteksten som gjør at problematferd kommer til syne (Nordahl et al., 2005).

For at den vanskelige atferden eleven viser ikke skal overskygge elevens person, kan man til fordel møte eleven i situasjoner hvor eleven ikke forventer å mislykkes (Nordahl et al., 2005). For elevene kan gården være en slik arena. Elevene må imidlertid tilpasse seg de forskjellige systemene de deltar i i hverdagen, både skole og gården. Atferdsvansker kan være et resultat av at elevene ikke greier å tilpasse seg miljøets krav og forventninger (Nordahl et al., 2005). En mistilpasning kommer tilsynelatende tydeligere frem på skolen enn på gården. Hvorfor det er slik kan være fordi misforhold mellom individ og kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger er sterkere på skolen enn på gården. På gården er det med andre ord mer samsvar mellom elevenes kompetanse og forventningene de har til seg selv. Dette byr på flere muligheter for mestring. Vi vet også at det er funnet sammenhenger mellom prestasjon på skolen og atferd, ved at elevene er på et sted hvor de mestrer kan det gi positivt utslag på atferden.

Tidligere erfaringer i skolen som har vært negative kan påvirke elevenes virkelighetsoppfatning. Dette kan gjøre at elevene har forventninger om å mislykkes på skolen før de starter på noen oppgaver. På gården er dagene preget av mestringsopplevelser, dermed er virkelighetsoppfatningen på gården i større grad preget av forventning av mestring. Noe som naturlig nok kan påvirke deres atferd. Det er kanskje færre situasjoner som virker uoverkommelige på gården og dermed virke mindre farlig. Deres strategier for å unngå vanskelige situasjoner har muligens vært en atferd som hemmer læring og undervisning. På gården har de ikke like stort behov for slike uhensiktsmessige strategier. Bandura peker på at læring skjer i gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø, spillet kalles resiproke determinisme (Manger, 2012). Det vil si at vi ikke kan forstå eleven eller barnets atferd uten at vi ser på hvilke forhold i barnet og i barnets miljø som samspiller med denne atferden. Det kan være tidligere erfaringer, ferdigheter, kunnskaper eller forventninger om å mestre oppgave.

Motivasjon kan henge sammen med atferd. Siden elevene har stor motivasjon for oppgavene på gården, kan dette dempe eventuelle vansker de har. Selv om de kan «stå noen stormer» på gården også, vil det kunne være enklere å løse konflikter i små grupper. Det er positivt at det trenes på konfliktløsning på gården, men det er likevel et spørsmål om hvilken grad denne

treningen er overførbart til skolen. I kartleggingen til Jahnsen, Nergaard, og Grini (2011a) peker de på at det er på skolen hvor elevene tilbringer mesteparten av tiden sin at trening på sosial kompetanse burde foregå. Gjennom smågruppe tiltak, slik som gården bør elevene heller få en utvidet forståelse av sosial kompetanse. På gården er det tett voksenkontakt og oppfølging konstant den tiden de er der. På skolen er det flere elever å ta hensyn til. Kartleggingen viser at oppfølging av arbeidet med trening av sosiale ferdigheter må ikke overlates til elevene alene. Lærerne forteller at atferden ikke har endret seg stort og at skolevegringen til en elev har forverret seg. Dette kan tolkes det dit hen at den sosiale treningen elevene får på gården er avgrenset til gården og ikke overførbart til skolen dersom arbeidet med de sosiale ferdighetene ikke også øves på i skoletiden på hjemmskolen.

4.5.2 Diskusjon: Ressurser og forventninger i miljøet

Gården har mer bevegelsesfrihet og har en mindre formell setting. Vansker kan minskes når vilkårene i omgivelsene endres. Befring og Duesund (2012) peker på at uteskole en dag i uken kan være av stor betydning. Utemiljøet kan være en gullgrube for læring og utvikling (Strandberg et al., 2008). Dette er noe som elevene i denne undersøkelsen kan være et bevis for. Forskjellige miljø byr på ulike muligheter for å lære, Bronfenbrenner og Vygotsky enige i det (Bronfenbrenner, 1979; Dysthe, 2001; Moen, 2013). Det er også ulike forventninger og krav i de ulike miljøene (Kvælo, 2013a). Skolen kan for elevene være et sted som er vanskeligere å tilpasse seg enn på gården. Rammefaktorer kan være et aspekt. Det finnes styrker og svakheter i alle miljøer og muligens er det flere styrker på gården for denne gruppen elever.

Et godt mikrosystem kan veie opp for et dårlig, i hvilken grad det er gjeldene i denne studien kan diskuteres. For selv om atferden fortsatt er tilstede på skolen kan opplevelsene elevene har på gården være en styrke som kan veie opp for eventuelt negative erfaringer på skolen. Det er selvsagt ikke meningen at skolen skal fremstilles som det stedet som fremmer atferdsvansker og at skolen ikke er et godt sted å være for barn. Gården og skolen er to forskjellige arenaer og et godt samarbeid de imellom skole og gården kan fungere til elevens beste i dette tilfellet. Elevene kommer inn i skolen og til gården med sine erfaringer, evner, kunnskaper, holdninger og verdier. Skolen kan bidra til å utvikle disse. Det skal også gården. Elevenes læring er påvirket av deres selvoppfatning, motivasjon og læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan slik sett være positivt for elevenes læring på skolen at elevene får

være på et sted en til to dager i ukene hvor de opplever mestring og motivasjon. En økt selvpoppfatning og læringsatferd kan ha positive ringvirkninger, der de kommer inn i en positiv læringspiral (Befring, 2012).

4.5.3 Diskusjon: Status og sosial kompetanse

Elever som blir tatt ut av klassen fordi de mangler elementære kunnskaper på et område eller har atferdsvansker kan sitte igjen med en opplevelse av å bli ekskludert fra fellesskapet og se dette som et nederlag.

Opplevelser av å lykkes og mestre vil være langt mer heldig for identiteten enn opplevelser av en stadig strøm av nederlag. Elever som er sosialt attraktive og inkludert i jevnalderfellesskapet vil ha langt gunstigere erfaringer fra skolegangen enn barn og unge som er ensomme, utsatt for mobbing og ekskludert fra fellesskapet (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 292).

Det er viktig at elevene blir inkludert i fellesskapet de dagene de ikke er på gården. Lærerne jobber med at elevene ikke skal miste sosial status i klassen fordi de borte fra skolen en del av uken. Elevene lærer å ta hensyn til både dyr og medelever på gården, noe som kan påvirke hvordan de handler sosialt når de er tilbake på hjemskolen. Elevene forteller meg at det er viktig å ta hensyn til dyrene. Man må for eksempel være rolig når man skal være rundt dyr. For at dyra skal stole på elevene må de forholde seg rolig, snakke med lave stemmer og sette seg ned, til dyrene bestemmer seg for å komme bort til dem. Lærerne ser at dette kan komme til nytte på skolen. Elevene kan benytte seg av hvordan de forholder seg til dyra når de skal forholde seg til andre elever på skolen. Ved at elevene lærer å ta hensyn, kan det øke deres sosiale posisjon i klassen som attraktive jevnaldrende.

5 Avslutning

Dette har vært en studie om hvilke ressurser Inn på tunet har som alternativ opplæringsarena for elever som viser atferdsvansker i skolen. Formålet har vært å sette fokus på alternative opplæringsarenaer og finne ut hvilke ressurser som ligger i miljøet ved en IPT gård. På bakgrunn av dette har min problemstilling vært: *Hvilke ressurser har Inn på tunet som alternativ opplæringsarena for elever med atferdsvansker? Og hvilke overføringsverdier til hjemskolen har et slikt tilbud?*

For å besvare problemstillingen er det tatt i bruk teori og forskning som har hatt til hensikt å gi meg en forståelse av fenomenet som er undersøkt. Gjennom kontinuerlig arbeid med datamaterialet og relevant teori har det gitt meg dypere innsikt i temaet. De empiriske funnene og teori har derfor blitt drøftet opp mot hverandre for å få en enda dypere forståelse av intervjuutsagnene og problemstilling.

5.1 Oppsummering av resultater

Datamaterialet viser at gårdene har et stort fokus på mestring og innlæring av generell kompetanse innenfor basisfagene som matematikk og norsk, samt sosial læring. Elevene ytrer en samstemmig opplevelse av at de trives svært godt på gården. Opplevelsen av hjemskolen, og det å være borte fra det som skjer der er imidlertid delt. Et par stykker er redde for å gå glipp av det som skjer på hjemskolen. Hvorav én forteller det er fordi han vil lære, mens den andre eleven sier han er redd for å gå glipp av det som er spennende. Det kommer frem at en bieffekt ved å være borte fra klassen kan føre til større avstand til skolen.

Samtlige elever opplever mestring på gården og synes det er gøy å lære noe nytt. Elever og lærere ser stor betydning av elevenes økte mestringserfaringer. Både for den faglige fungeringen på hjemskolen og elevens selvbilde. Å lære noe nytt og beherske oppgaver på gården har vist seg å gi elevene et bedre selvbilde og troen på at de kan få til lignende ting. Dette kan føre til at elevene kommer inn i en positiv læringspiral fremfor å fortsette i en negativ. Gjennom praktisk arbeid sammen med de andre på gården har elevene fått utvikle ferdigheter og økt begrepsforståelsen i grunnleggende fag som eksempelvis matematikk. Det kan altså være en overføringsverdi til hjemskolen. Elevene ligger fremdeles bak de andre

elevene nivåmessig, men gjennom arbeid med matematikk på gården har de fått en forståelse for faget slik at det oppleves lettere å lære, også på skolen. Det kommer frem at den praktiske i tilnærmingen til matematikk er en av grunnene til dette. Ved å løse matematiske utfordringer gjennom gårdsarbeid sammen med andre og i forkant av oppgaver de får på skolen, kan den abstrakte matematikken på skolen oppleves enklere å forstå.

Gården stiller andre krav og forventninger til elevene enn skolen. Miljøressursene på gården er annerledes enn skolens, og kan by på mer uformelle læringsformer preget av fysisk utfoldelse. I arbeid på gården får elevene være aktive i læreprosessen, både fysisk og som deltakere i læreprosessen. Gården har et miljø preget av og oppfordring til fysisk aktivitet og har tett voksenkontakt. Elevene sier de synes det er lettere å lære på gården og at oppgavene de får er noe de mestrer. Dette kan påvirke elevenes opplevelse av egne mestringsmuligheter, motivasjon og forutsetninger for å greie en oppgave. Det kommer frem fra intervjuene at elevene takler motgang svært forskjellig.

Det kan tilsynelatende virke som elevene har en annen virkelighetsoppfatning på gården enn på skolen. Mestringsopplevelsene på gården kan påvirke elevens forventning til mestring og hvordan elevene handler. Dette kan synes i atferden, for atferdsvanskene er i liten grad synlig på gården. Likevel er ikke atferden i betydelig grad forbedret på skolen ifølge lærerne. Overføringsverdier angående atferd kan synes ikke å være like klare som når det gjelder fag, da det muligens er mer kontekstbundet. Jeg har imidlertid ikke observert elevene på hjemskolen og hvordan det jobbes med sosiale ferdigheter der. Til tross for at atferden ikke er blitt stort forbedret er det andre verdi å hente ut fra et IPT tilbud. Mestring er viktig her. Elevene har et sted hvor de får hentet ut positive erfaringer som kan styrke deres self-efficacy og selvbilde. Atferden kan på lengre sikt bli mer gunstig i forhold til elevenes forutsetning for læring på skolen. Elevene kan gjennom mestringsopplevelser og erfaringene med å lære nye ferdigheter oppleve seg selv som mer kompetente, noe som kan påvirke selvbildet i positiv retning. Samtidig jobber lærerne med å heve elevenes sosiale status i klassen, som på sikt også er positivt for selvbildet. På denne måten kan mestringsopplevelser på gården få en overføringsverdi til skolen selv om det ikke er direkte synlig slik det er nå.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Læring på skolen og utenfor skolen kan se forskjellig ut. Om man åpner opp for at elever som trenger et alternativ til ordinær skole skal kunne gjøre noe annet deler av skoleuka, kan det bidra til å gjøre skolegangen enklere for dem. Et pusterom i en teoritung og stillesittende hverdag kan hjelpe elevene gjennom skoleuken. Det betyr ikke at skolen skal slippe alt ansvar og alternativet skal bli at eleven «oppbevares» et annet sted deler av uka. Pusterommet skal være fylt av faglig og sosial læring på lik linje som i klasserommet for at det skal føre med seg størst mulig overføringsverdi. Lærerne på skolen og gårdseierne gjør en viktig jobb for at elevene skal se sammenhengen mellom gård og skole. For elevene trenger ikke bare ett av tilbudene, men en kombinasjon. Mesteparten av uken bør muligens elevene tilbringe på skolen, men få muligheten til å ha en dag som er fylt av mestringsopplevelser og hvor de får utløp for energi og behovet for praktisk innlæring. En kombinasjon mellom gård og skole kan sette fokus på hvordan elevene lærer best og finne frem til styrker og ressurser gjennom gode opplevelser. Det muliggjør størst mulig overføringsverdi mellom de to arenaene.

Å kunne tenke tilbake på skolegangen med positive opplevelser vil kunne bidra til ønske om å lære i fremtiden. Noe som er viktig for at elevene skal kunne bli selvstendige individer som kan bidra i samfunnet. Mestring er viktig for utviklingen av self-efficacy slik at elevene skal kjenne makt over egen situasjon og takle motgang bedre. Om man skal oppnå større endringer i atferdsvansker som oppstår i skolen, må man muligens trene på det i den konteksten det oppstår. Elevene må derfor få trene og øve seg på det sosiale også på skolen, men med tett oppfølging av en voksen. Mestring kan likevel tenkes å kunne påvirke atferden positivt på sikt ved at eleven får økt sitt positive selvbilde. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan elever som deltar på Inn på tunet klarer seg i videre skolegang, både med tanke på den faglige- og den sosiale fungeringen.

Studien viser tross alle de positive sidene ved IPT av det kan komme med en bieffekt. Ved å ta i bruk alternative opplæringsarena vil det kunne føre til at elevene kan føle større avstand til hjemskolen. Man må derfor alltid være oppmerksom på at tilbud som er ment i beste mening kan virke mot sin hensikt på det området det er tenkt. Det kunne til videre forskning vært interessant å undersøke dette mer inngående. Tross mulige bivirkninger har gården mange ressurser og overføringsverdier til hjemskolen. Det er lagt til rette for mestringsopplevelser, trivsel og læring, både sosialt og faglig om man bare bruker gården som klasserom.

Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A., Ogden, T., Sørli, M.-A., & Ellgaard, S. (2008). *Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlag.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm.
- Bekkhuis, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 147-162). Oslo: Kommuneforlaget.
- Berg, B. J. N. (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.
- Boaler, J. (1998). A tale of two schools: Alternative teaching approaches and situated learning. I A. Watson (Red.), *Situated cognition and the learning of mathematics* (s. 82-91). Oxford: Centre for Mathematics Education Research. University of Oxford Department of Educational Studies.
- Brandth, B. (1998). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I R. Kalleberg & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer: en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer* (Vol. nr. 91). Oslo: Unipub forlag.
- Breilid, N., & Sørensen, P. M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 627-644). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.

- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Börjesson, M. (2013). *Motivasjon, mestring og medfølelse: Om å samtale med tenåringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig": Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden* (Vol. nr 40). Linköping: Lärarutbildningen.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekeberg, T. R., & Buli-Holmberg, J. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I., & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. s. 256-272). Oslo: Cappelen akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systeme.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gislefoss, M. (2013). *Her får vi lære samtidig som vi har det gøy: Elever og læreres opplevelser av en alternativ skoledag*. (Masteroppgave). Institutt for spesialpedagogikk Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Gustavsen, A. M., & Nordahl, T. (2009). Atferdsproblemer i norsk skole: -Et mindre problem enn antatt. *Bedre skole*, 3, 22-27. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr%203-09/BS_409_Gustavsen_Nordahl.pdf.
- Hagen, K. B., Lassen, L. M., Midkiff, A., & Vedeler, L. (2006). *Barn i faresonen: Hvilke mestringmuligheter kan et opphold på en spesialinstutisjon gi?* Oslo: Institutt for

- spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo Sanitetsforening Brusetskolen og Brusetskollen skole og ressurscenter.
- Hassink, J., & van Dijk, M. (2006). Farming for Health across Europe: comparison between countries, and recommendations for a research and policy agenda. I. Hassink, J. & Dijk, M (Red). *Farming for health: Green care for farming across Europe and the United states of America* (s. 345-357). Hentet fra http://download.springer.com/static/pdf/755/chp%253A10.1007%252F1-4020-4541-7_22.pdf?auth66=1401205730_60fce0dac6645f1bb69ad9ee250c6b0a&ext=.pdf
- Helgeland, I. M. (Red.). (1997). *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2006). *Mestring, muligheter og mening: Framtidas omsorgsutfordringer*. (St. meld. nr. 25. 2005-2006). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/20052006/stmeld-nr-25-2005-2006-.html?id=200879>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2010). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik*. Copenhagen: Gyldendal.
- Hybertsen, L. I. (2013). Praksisfellesskap. I R. Karlsdottir & L. I. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 347-365). Trondheim: Akademika.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inn på tunet. (2014). Om inn på tunet. Hentet fra <http://www.matmerk.no/inn-pa-tunet/om-inn-pa-tunet>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2011a). *Er alle med?: smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon: En kartlegging på 1.-7. trinn i grunnskolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2011b). "Få dem ut av klassen!" -Men hjelper det? *Bedre skole*, 3, 30-36. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Jahnsen_Neergaard_Grini.pdf
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kommunal- og regionaldepartementet og Landbruks- og matdepartementet. (2013). *Handlingsplan 2013-2017. Inn på tunet*. Oslo: Landbruks- og matdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30. 2003-2004). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlig behov*. (St. meld. nr. 18. 2010-2011). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2013a). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdóttir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-158). Trondheim: Akademika forlag.
- Kvillo, Ø. (2013b). Sosioemosjonell utvikling. I R. Karlsdóttir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 23-51). Trondheim: Akademika forlag.
- Landbuks- og matdepartementet. (1999). *Om norsk landbruk og matproduksjon*. (St. meld. nr. 19. 1999-2000). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/lmd/dok/regpubl/stmeld/19992000/stmeld-nr-19-1999-2000-.html?id=192695>
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring: - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32 (3), 279-300.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. S. 121-134). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdóttir & I. H. Lysø (Red.), *Læring- utvikling- læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Trondheim: Akademika forlag.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 11-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2008.

- Nordahl, T., & Sørлие, M.-A. (1997). Elever som viser problematferd i skolen. Pedagogiske utfordringer. I I. M. Helgeland (Red.), *Utfordrende ungdom i skolen* (s. 43-62). Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nortvedt, G. A., & Vogt, G. O. (2012). Matematikkopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 105-119). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 4, 24-27.
Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/2012/Nr-12009111/>
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lastet ned 12.05., 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, I. (2011). *Farm animal-assisted interventions in clinical depression*. Ås: Universitetet for miljø- og biovitenskap, UMB.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep (s. s. 21-63). [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Strandberg, L., Manger, A., & Moen, B. F. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sørлие, M.-A., & Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner *Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thurén, T., Gjestland, D., & Gjerpe, K. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den historiske deimensjonen i Vygotskys teori. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 144-159). [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.

- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan for kunnskapsløftet: Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan for kunnskapsløftet: Læreplan i matematikk fellesfag*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Formaal/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplan for kunnskapsløftet: Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *GSI-tall 2013/2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI-tall/>.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Watson, A. (1998). Introduction: Why situated cognition is an issue for mathematics education. I A. Watson (Red.), *Situated cognition and the learning of mathematics* (s. 1-9). Oxford: Centre for Mathematics Education Research. University of Oxford Department of Educational Studies.
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I E. Wenger & J. Lave (Red.), *Situeret læring og andre tekster* (s. 129-155). København: Reitzel.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk IS. Blandingskompendium (Red.), *Vitenkapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unibersitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Institutt for spesialpedagogikk.
- Øzerk, K. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-122). [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Harald Hørlagens gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 57
Fax: +47 55 58 96 58
med@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Vår dato: 17.12.2013

Vår ref: 36546 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36546</i>	<i>Elevers erfaringer med og profittering på et Inn på tunet tilbud</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Synnøve Taklo</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Synnøve Taklo syntak@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditeringskontroll / Control Officer

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 95 52 15. med@nsd.no
BERGEN: NSD, Bergen teknisk naturvitenskapelige universitet, 7800 Strandheim. Tel: +47 73 58 39 07. nsd@ntnu.no
TRONDHEIM: NSD, SSI, Universitetet i Trondheim, 7017 Brønnøysund. Tel: +47 77 64 42 36. nsd@si.uv-t.no



Det vil innhentes skriftlige samtykker fra foreldre til elever som er under 15 år. Øvrige deltakere vil selv kunne samtykke til deltakelse i prosjektet.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet stort sett tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Vi ber likevel om at setningen endres som følger:

- "Alt om deg vil derfor holdes KONFIDENSIELT".

Vi ber om at revidert informasjonsskriv sendes til personvernombudet@nsd.uib.no.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til IPT

Jeg heter Synnøve Taklo og er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk. Gjennom første del av 2014 skal jeg skrive en masteroppgave som handler om elevers erfaring med et Inn på tunet tilbud og på hvilke måter erfaringene fra gården kan påvirke elevenes skolehverdag på hjemskolen. Jeg kontakter derfor dere i håp om at dere har elever som vil dele sine erfaringer med meg.

Formålet med denne studien er å sette et fokus på alternative opplæringsarenaer for elever som sliter i skolen. Alternative opplæringsarenaer kan bidra til å styrke elevers psykososiale helse gjennom mestring, troen på seg selv og utvikling av identitet, *Inn på tunet* (IPT) kan være en slik arena. Jeg vil derfor gjennom studien undersøke hvilke erfaringer med IPT elever med atferdsvansker ser som positive og om dette er noe eleven kan ta med deg videre inn i hjemskolen, hvor han/hun tilbringer mesteparten av sin skolehverdag.

For å få svar på dette ønsker jeg å intervjuer elever mellom (ca) 11 og 16 år som har deltatt på et *Inn på Tunet* tilbud i minst 5 mnd. De skal være med på dette tilbudet én til to ganger i uken slik at de tilbringer mesteparten av sin skolehverdag på sin hjemskole. De som deltar er skal være kvalifisert for et IPT tilbud fordi de viser en type atferdsvanske i skolen. Jeg opererer etter Nordahl et.al (2005, s 33) definisjon av atferdsvansker;

Et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventinger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles ovenfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte kravene. Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger.

Om dere ønsker å delta og har elever som kan passe denne beskrivelsen er det ønskelig å kunne gjennomføre intervjuene i første halvdel av februar. Om det er ønskelig fra deres side kan jeg være tilstedes på gården litt i forkant slik at elevene kan bli trygge på meg. Alt om gården og elevene vil bli holdt konfidensielt.

Skulle det være noen spørsmål om meg eller oppgaven kan jeg kontaktes på: Mobil:

██████████, Mail: syntak@gmail.com

Med vennlig hilsen Synnøve Taklo

Vedlegg 3: Forespørsel og informasjon til elever og foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt. ” Elevers erfaringer med og profitering på et Inn på tunet tilbud”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Synnøve Taklo og er mastergradstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for Spesialpedagogikk. Gjennom første del av 2014 skal jeg skrive en masteroppgave som handler om elevers erfaring med et Inn på tunet tilbud og på hvilke måter erfaringene fra gården kan påvirke skolehverdagen på hjemskolen.

Formålet med denne studien er å sette et fokus på alternative opplæringsarenaer for elever som sliter i skolen. Alternative opplæringsarenaer kan bidra til å styrke elevers psykososiale helse gjennom mestring, troen på seg selv og utvikling av identitet. *Inn på tunet* (IPT) kan være en slik arena. Jeg vil derfor gjennom studien undersøke hvilke erfaringer med IPT du som elev ser som positive og om dette er noe du kan ta med deg videre inn i din hjemskole, hvor du tilbringer mesteparten av din skolehverdag. Jeg vil også snakke med noen av lærerne dine på skolen. Med dem vil jeg snakke om deres opplevelse og erfaring med Inn på tunet generelt og om de ser noen endringer i forhold til hvordan du er på skolen etter at du begynte på Inn på tunet.

Jeg vil snakke med deg fordi du benytter deg av et *Inn på tunet* tilbud, altså gården du er deler av skoleuken din. Jeg kommer også til å snakke med andre som er med på et slikt tilbud.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjerne gjennomføre et intervju hvor jeg stiller spørsmål om hvordan det er å være elev ved gården, hva som er bra med å være elev på gården og hvordan det er å være elev ved hjemskolen din. Jeg skal ikke skrive ned navnet ditt, hvor du bor eller hvor du går på skole. Ingen skal kjenne deg igjen ved å lese oppgaven min. Alt om deg vil derfor holdes konfidensielt. Når jeg skal snakke med lærerne dine skal de ikke nevne navn, men snakke

generelt om sin opplevelse av tilbudet, deres oppfatning av endringer hos eleven etter at eleven begynte på Inn på tunet og hvordan de bruker elevens erfaringer fra gården i sin egen undervisning. Intervjuguider kan sendes til eleven/foresatte for gjennomlesing på forhånd om ønskelig. Det vil bli brukt opptaksutstyr. Lydfilene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder og vil straks etter prosjektets slutt bli slettet (Mai 2014).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn, dette vil ikke få negative konsekvenser for noen. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ønsker du å delta kan du levere denne lappen til din lærer på gården. Om det er noen spørsmål angående studien kan dere ta kontakt med meg på min mobil [REDACTED], eller mail: syntak@gmail.com. Min veileder er Ragnhild Risholm og kan kontaktes på ragnhild.risholm@gmail.com. Kontaktperson ved Universitetet i Oslo er Peer Møller Sørensen og kan kontaktes på p.m.sorensen@isp.uio.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til å delta i intervju.

Jeg opphever min lærers taushetsplikt, slik at læreren kan fortelle om sine erfaringer med Inn på tunet og slik at lærer kan uttale seg om hun/han ser noen endringer i forhold til hvordan jeg er på skolen etter at jeg begynte på Inn på tunet.

(Det er ikke nødvendig å krysse av for begge deler. Hvis du kun vil delta i intervju selv, krysser du kun av for dette).

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Er du under 15 år trenger jeg samtykke fra en foresatt også

*Jeg har mottatt informasjon om studien, og er samtykker til at
.....deltar på studien:*

Jeg samtykker til at Synnøve Taklo kan snakke med noen av lærerne

(Signert av foresatt, dato)

Mvh Synnøve Taklo

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og forespørsel til lærere

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt. ” Elevers erfaringer med og profitering på et Inn på tunet tilbud”

Jeg heter Synnøve Taklo og er mastergradstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for Spesialpedagogikk. Gjennom første del av 2014 skal jeg skrive en masteroppgave som handler om elevers erfaring med et *Inn på tunet* -tilbud og på hvilke måter erfaringene fra gården kan påvirke skolehverdagen på hjemskolen deres.

Formålet med denne studien er å sette et fokus på alternative opplæringsarenaer for elever som sliter i skolen. Alternative opplæringsarenaer kan bidra til å styrke elevers psykososiale helse gjennom mestring, troen på seg selv og utvikling av identitet. *Inn på tunet* (IPT) kan være en slik arena. Jeg vil derfor gjennom studien undersøke hvilke erfaringer med IPT du som lærer ser som positive for elever som sliter litt i skolen og hvordan du kan benytte deg av erfaringene elevene gjør i din egen undervisning. Jeg ser etter hva det er med dette tilbudet elevene kan ta med seg videre inn i sin hjemskole hvor de tilbringer mesteparten av sin skolehverdag.

Jeg vil gjerne snakke med deg fordi du sitter inne med en unik førstehåndserfaring med et *Inn på tunet* -tilbud. Det er fint å kunne høre dine refleksjoner fordi jeg også skal intervju en av dine elever som deltar på et *Inn på tunet* -tilbud. På den måten vil jeg kunne få et nyansert bilde av hvordan dette tilbudet kan hjelpe elever som sliter i skolen til å mestre sin skolehverdag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjerne gjennomføre et intervju hvor jeg stiller spørsmål om hvordan du opplever elevens utbytte av et *Inn på tunet* -tilbud når de er tilbake på skolen. Jeg ønsker også å stille spørsmål om du ser noen endringer i hvordan eleven griper an utfordringer, både faglig og sosialt, og hvordan du kan benytte deg av erfaringene eleven gjør på gården. Alt om deg vil

holdes konfidensielt, jeg vil derfor ikke nevne hvor jeg har vært eller hvem jeg har snakket med. For å opprettholde konfidensialiteten til både deg og din elev kommer jeg ikke til å stille spørsmål som kan røpe din eller elevens identitet. Det vil bli brukt opptaksutstyr og lydfilene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Det vil straks etter prosjektets slutt bli slettet (Mai 2014).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn, dette vil ikke få negative konsekvenser for noen. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ønsker du å delta kan du gi meg en tilbakemelding på telefon eller mail. Intervjuguiden kan sendes til deg i forkant om du ønsker det. Om det er noen spørsmål angående studien kan du ta kontakt med meg på min mobil: [REDACTED] eller mail: syntak@gmail.com. Min veileder er Ragnhild Risholm og kan kontaktes på ragnhild.risholm@gmail.com. Kontaktperson ved Universitetet i Oslo er Peer Møller Sørensen og kan kontaktes på p.m.sorensen@isp.uio.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til å delta i et intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen Synnøve Taklo

Vedlegg 5: Intervjuguide elever

Intervjuguide

Elever

Hvilke ressurser har Inn på tunet – gårdsbruk som alternativ opplæringsarena for elever med atferdsvansker? Og hvilke overføringsverdier til hjemskolen har et slikt tilbud?

Presentasjon

Hei! Jeg heter Synnøve, tusen takk for at du hadde lyst å snakke med meg. Vet du hvorfor jeg ville snakke med deg? Jeg skal undersøke litt om hvordan det er å være elev her på gården og det er derfor jeg ville snakke med nettopp deg. Jeg skal snakke med andre barn også. Det jeg har lyst å snakke med deg om er hvordan det er å være elev på gården.

Du trenger ikke svare på spørsmål du ikke vil svare på og om det er noe du ikke forstår kan du bare si ifra. Om du trenger litt tid til å tenke er det helt greit. Men alt du sier er veldig verdifullt for meg å høre.

Jeg kommer til å ta opp samtalen vår slik at jeg skal huske alt vi snakker om. Det er bare meg som skal høre på det, og jeg skal slette det så fort jeg er ferdig med oppgaven min. Det er heller ingen som kommer til å vite hvem jeg har snakket med.

Innledende

Kan ikke du fortelle meg om en dag her på gården? Hvordan ser en dag ut, hva gjør dere? Hva er det morsomste? Favoritt aktivitet? Hva er det beste med å være på gården?

	Skole vs Gård
1	Hva tenker du den største forskjellen mellom å være på gården og skolen er?
2	Hva er det første du tenker om morgenen de dagene du skal på skolen? -Har dette forandret seg etter at du begynte på gården?
3	Hva er det første du tenker om morgenen de dagene du skal på gården?
	Hvis du skal prøve å beskrive den største forskjellen på hvordan det er å være elev på skolen i 5. klasse i forhold til 4.klasse, hva ville du sagt da? -faglig og sosialt, skolen, lærere, elever.
4	På hvilken måte har det å være på gården en del av skoleuka påvirket deg? -Faglig -Sosialt -Hvordan er det å dra fra skolen og til gården?
5	Får du bruk for det du lærer på gården, på skolen? -Hvordan -Er det noe som har blitt lettere å lære? -Bruker læreren på skolen eksempler fra gården som du kan kjenne deg igjen i? -Er det noen fag du for eksempel ikke likte før som du liker nå?
6	Er det noen på skolen som bruker å spørre deg om hvordan du har hatt det på gården dagen etter at du har vært der? -Snakker lærerne dine noen ganger om gården med deg ellers? -Bruker du å fortelle om det du gjør på gården til noen på skolen?
7	Har noe forandret seg på skolen etter at du begynte på gården? -Fortelle litt mer?

8	<p>Hva tenker du om at du både går på skole og på gården?</p> <p>-Føler du noen ganger at du heller skulle vært på skolen enn på gården?</p> <p>-Er du redd for å gå glipp av noe?</p> <p>-Er det vanskelig å kombinere?</p>
---	--

		Mestring, Sommerschild.
9	<i>Kunne noe:</i>	<p>Har du lært noe du ikke kunne fra før på gården?</p> <p>-Hvordan føles det å lære noe nytt?</p>
10		<p>Kan du fortelle om en gang der du fikk til noe som du er litt stolt av, eller der du ble glad når du fikk det til?</p> <p>-Hvordan var det?</p> <p>-Trodde du at du skulle få til det på forhånd?</p> <p>-Får du lyst til å prøve igjen på lignende ting?</p>
11	<i>Møte og mestre motgang</i>	<p>Har du fått noen oppgaver på gården hvor du tenkte at ”dette får jeg ikke til”?</p> <p>-Hvordan løste du det?</p> <p>-Om nei: Hva kan det komme av at du ikke tenker sånn?</p>
12		<p>Hva tenker du når du får en vanskelig oppgave på skolen?</p> <p>-Er det lettere å prøve seg på vanskelige oppgaver nå enn tidligere?</p> <p>-Tror du at du hadde tenkt på samme måten før du begynte på gården?</p> <p>-Kan du tenke deg en grunn til det?</p>
13	<i>Være til nytte:</i>	<p>Føler du at gården har bruk for deg?</p> <p>-På hvilken måte?</p> <p>-Hvordan syns du det er?</p>

14	<i>Få og ta ansvar</i>	Får du oppgaver som du har ansvar for å løse på gården? -Hvordan er det å ha ansvar for noe som er viktig? -Gjør du oppgaver her på gården uten at en voksen har sagt akkurat hva du skal gjøre? (Ta ansvar).
15	<i>Utfolde nestekjærlighet</i>	Hvordan er det å ta vare på dyra? Hva tenker du om at dyra er avhengige av at du hjelper til med stell og foring?
16		Hjelper du noen ganger andre elever på gården? -På skolen da?
17		Hvordan er det å få nye venner på gården? -Har du fått noen nye venner på gården? -Har du fått noen nye venner på skolen etter at du begynte på gården?

Er det noe du har lyst å fortelle som vi ikke har snakket om enda?

Tusen takk for at du ville snakke med meg, det setter jeg veldig stor pris på! ☺

Vedlegg 6: Intervjuguide lærere

Intervjuguide Lærer hjemskole
<i>På hvilke måter henter skolene positive erfaringer fra IPT? Hvilke erfaringer er viktige for elever og lærere?</i>

Tusen takk for at ville møte meg! Jeg skriver denne oppgaven fordi jeg vil sette et fokus på alternative opplæringsarenaer på deltid for elever som sliter i skolen. Det jeg vil finne ut av er om et tilbud som Inn på tunet kan hjelpe eleven også når de er tilbake på hjemskolen, og hvordan dere lærere kan benytte dere av elevens erfaringer der. Altså har det en overføringsverdi!

Alt du sier vil bli holdt konfidensielt. Jeg vil bruke opptaksutstyr, men det er bare jeg som skal høre på dette og det vil bli slettet så fort jeg er ferdig med oppgaven.

Er det noen spørsmål før jeg begynner?

1	Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilken bakgrunn har du?
2	Hvor mange timer i uka ca tilbringer du med eleven? Hvilke fag underviser du eleven i?
3	Hvor lenge har du samarbeidet med et inn på tunet tilbud? Hvordan synes du samarbeidet er? Utfordringer?
4	Hva vet du om hva som foregår på gården og hva de lærer der? -Hvem er det som formidler dette videre til deg? -Er det lagt til rette for samarbeid mellom deg og de på gården?

	-Snakker du med eleven selv om hvordan det har vært på gården dagen etter de har vært der?
5	Hva er dine erfaringer med elever som sliter i skolen kan få ut av et slikt tilbud?
6	Hvilke erfaringer som elevene gjør på gården tenker du er viktig for elevens fungering på skolen?
7	Hvordan opplever du elevene den dagen de skal på gården?
8	Hvordan opplever du elevene når de er tilbake på skolen etter en dag på gården?
9	Hvordan opplever du dagen når eleven er borte?
10	Hva er dine erfaringer med at eleven blir tatt ut av klasserommet et par ganger i uka er?
11	Hva tenker du den største forskjellen mellom å være på skolen og følge undervisning og det å være på gården er for en elev?
12	Gjør du noe spesielt dagen etter at eleven har vært på gården, eller resten av uka med tanke på inn på tunet?
13	Har du erfart at du kan bruke noe av det eleven har lært på gården i din undervisning? Eventuelt hvilke? -Hvilke utfordringer ser du med dette? -Hvilke positive effekter ser du dette kan ha? -På hvilke måter påvirker det at eleven får undervisning på gården ditt arbeid?
14	Om du har fått videreformidlet at eleven har gjort noen positive erfaringer på gården, opplever du at det kan brukes i sammenhenger på skolen på noen måte?
15	Har du merket noen forandringer hos eleven sosialt eller faglig etter at eleven begynte på IPT?

16	Har du merket noen forandringer hos eleven i hvordan han gripe an oppgaver?
17	Har du merket noen forandringer hos eleven i forhold til mestringsfølelse, både sosialt og faglig?
18	Har du sett noen forandringer hos eleven i forhold til hvordan han takler motgang?
19	Har du sett noen forandringer hos eleven med tanke på grad av atferdsvansker?
20	Ser du noen forandringer hos eleven sosialt?
21	Hva tenker du forandringene kommer av/ikke kommer av?

Er det noe annet du tenker er viktig å si i denne sammenhengen?

Er det noe du vil tilføye?

Tusen takk for at du stilte til intervju! 😊

Vedlegg 7: Intervjuoversikt

Hvem	Dato	Lengde
Aleksander Gård 1 Skole 1	14. 02.2014 Intervju foretatt på hjemskole	18,30 min
Bendik Gård 1 Skole 1	14. 02.2014 Intervju foretatt på hjemskole	16,50 min
Christoffer Gård 1 Skole 1	14. 02.2014 Intervju foretatt på hjemskole	25,00 min
Daniel Gård 2 Skole X	25.02.2014 Intervju foretatt på gården	10,40 min
Even Gård 2 Skole 2	25.02.2014 Intervju foretatt på gården	10,00 min
Anne og Beate Skole 1	14. 02.2014 Intervju foretatt på skolen	20,00 min
Camilla Skole 2	26.02.2014 Intervju foretatt på skolen	30,00 min
		Sum 130,20 min