

# Å lære gjennom hode, hender og hjerte

*En kvalitativ intervjuundersøkelse av ungdommers  
opplevelse av gården som læringsarena*

Tonje Cecilie Thysnes



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016



The eye wants to see  
The ear to hear  
The foot wants to walk  
And the hand to grasp  
And, equally  
The heart wants to believe and love  
The mind wants to think  
- J. H. Pestalozzi



# **Å lære gjennom hode, hender og hjerte**

En kvalitativ intervjuundersøkelse av ungdommers opplevelse av gården som læringsarena

© Tonje Cecilie Thysnes

År 2016

Å lære gjennom hode, hender og hjerte

Tonje Cecilie Thysnes

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Tema for denne studien er bruk av alternative læringsarenaer som deltidstilbud i skolen. Studien tar for seg elevers opplevelse av gården som alternativ læringsarena, og informantene har alle vært elever ved et deltidstilbud på en gård. Bakgrunn for valg av tema har vært en nysgjerrighet rundt hvordan gården fungerer som læringsarena, hvilke ressurser som finnes i dette tilbudet og hvordan dette alternativet oppleves av elevene. Formålet med studien har vært å sette søkelyset på elevers utfordringer og behov i skolen og på gården som alternativ læringsarena. Gjennom økt kunnskap om og forståelse av hvordan elevene selv opplever å være en del av et deltidstilbud på gård, vil man kunne utvikle og tilrettelegge tilbud som ivaretar elevers behov.

Studiens problemstilling fokuserer på bruk av gården som alternativ læringsarena.

Problemstillingen lyder som følger:

*Hvordan opplevdes det for elever på mellomtrinnet i grunnskolen å få én skoledag i uka på gård som del av det samlede opplæringstilbudet?*

For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvem er elevene som får dette tilbudet og hvilke behov har de?*
- *Hvordan opplevde elevene at deres behov ble ivaretatt på den alternative læringsarenaen versus ordinærskolen?*
- *Hvilken betydning har gården hatt for elevenes faglige og sosiale utvikling?*

Oppgaven er en kvalitativ studie med bruk av kvalitativt forskningsintervju som metode.

Studien bygger på fenomenologiske og hermeneutiske prinsipper. Gjennom til sammen seks semistrukturerte intervjuer har jeg søkt å fange informantenes opplevelse av å være elev ved et deltidstilbud på en alternativ læringsarena. Informantene i studien er tidligere elever ved et deltidstilbud på gård. Datamaterialet er analysert ved bruk av tematisk analyse og resultatene presentert i fire hovedtema.

Resultatene i studien viser en svært positiv holdning blant elevene til å bruke gården som alternativ læringsarena, og elevene fremstår som utelukkende positive til det tilbudet de fikk på gården. Informantene fikk tilbud om én skoledag i uka på gård på bakgrunn av skolerelaterte utfordringer knyttet til sosial og/eller faglig fungering. Hovedfunnene viser at



ordinærskolen representerte en rekke «push-faktorer», faktorer som støtte *ut* de elevene som ikke passet inn. Dette gjorde at elevene ikke opplevde å være en del av et inkluderende fellesskap, til tross for at de i teorien var inkludert i klassemiljøet på nærskolen. Det faglige og sosiale presset opplevdes som utfordrende og stressende, noe som førte til lav motivasjon og liten grad av mestringsforventning. I sterk kontrast til dette presenterte gården «pull-faktorer», faktorer som bidro til å dra elevene *inn* i et inkluderende fellesskap. Elevene følte seg ivaretatt både i et faglig og et sosialt perspektiv. Her fikk de oppleve å være deltakende i et fellesskap hvor alle ble sett og akseptert for den de var. Dette skapte gode og trygge rammer for utvikling. På gården ble de også presentert for lærestoffet på en praktisk måte, noe informantene i høy grad opplevde appellerte til deres læringsstil. Her fikk de bruke kroppen og være i aktivitet - de fikk lære gjennom erfaring. Resultatene viser at informantene opplevde den ene dagen i uka som et pusterom i en ellers utfordrende skolehverdag.



# Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en lærerik og spennende prosess. Jeg er takknemlig over å ha fått ny kunnskap og utvidet interesse for et felt jeg anser som viktig og relevant i dagens skole. Nå gleder jeg meg til å ta med meg det jeg har lært ut i praksisfeltet.

Rundt meg har jeg hatt mange mennesker som fortjener en stor takk.

I starten av denne prosessen fikk jeg gleden av å møte seks flotte ungdommer som hver og en hadde sterke historier og verdifulle erfaringer å formidle. Historiene deres har satt spor, og uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Hjertelig takk for det dere delte! En stor takk også til dere som står bak dette gårdstilbudet - dere har betydd mye for mange.

Jeg vil gjerne få takke min dyktige veileder, professor Sven Nilsen, for å ha loset meg i havn på en strukturert og systematisk måte. Takk for din gode og kyndige veiledning!

Takk til familie og venner for interesse og engasjement. En spesiell takk til studievenninner for lunsj, kaffepauser og gode samtaler, og til Anne Kristine og Margrethe for korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg gjerne gi en oppfordring på bakgrunn av det aller vakreste og viktigste jeg har lært gjennom denne prosessen: La oss våge å være av de som tør å løfte blikket, av de som tør å se og lytte, av de som tør å bry seg. Det er jammen verdt det.

Oslo, juni 2016

Tonje Cecilie Thysnes

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formål .....	2
1.3	Problemstilling .....	2
<b>2</b>	<b>Referanseramme .....</b>	<b>4</b>
2.1	Behovet for alternative tilbud i skolen .....	4
2.1.1	Psykososiale vansker - skolens ansvar? .....	4
2.1.2	Forebygging av frafall i skolen .....	6
2.1.3	Risiko og beskyttelse .....	7
2.2	Alternative læringsarenaer .....	8
2.2.1	Inkludering eller segregering? .....	9
2.2.2	Gården som alternativ læringsarena .....	11
2.3	Praktisk læring .....	12
2.3.1	Sosiokulturell læringsteori .....	13
2.3.2	Å lære gjennom kropp og erfaring .....	13
2.3.3	Læringsstiler og mange intelligenser .....	15
2.4	Motivasjon og mestring i skolen .....	17
2.4.1	Motivasjon .....	17
2.4.2	Mestringsforventning .....	19
2.5	Relasjonens betydning for barnets utvikling .....	21
2.5.1	Lærer-elev-relasjonen .....	21
2.5.2	Anerkjennelse i relasjonen .....	22
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>24</b>
3.1	Vitenskapsteoretiske perspektiver .....	24
3.1.1	Fenomenologi .....	24
3.1.2	Hermeneutikk .....	25
3.1.3	For-forståelse .....	26
3.2	Metodevalg og innsamling av data .....	27
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju .....	27
3.2.2	Utvalg .....	28
3.2.3	Beskrivelse av informantene og gårdstilbudet .....	28
3.2.4	Intervjuguide .....	29
3.2.5	Prøveintervju .....	30
3.2.6	Gjennomføring av intervju .....	31
3.3	Analyse av data .....	31
3.3.1	Transkribering .....	31
3.3.2	Koding og tematisering .....	32
3.4	Validitet og reliabilitet .....	33
3.4.1	Validitet .....	33
3.4.2	Reliabilitet .....	35
3.5	Etiske hensyn .....	36
<b>4</b>	<b>Resultater og drøfting .....</b>	<b>38</b>
4.1	Innledning .....	38
4.2	Den ene dagen på gården .....	38
4.2.1	Segregering - å bli tatt ut av skolens fellesskap .....	38
4.2.2	Inkludering - å være en del gårdens fellesskap .....	40
4.2.3	Gården - et integrert tilbud i opplæringen? .....	41

4.2.4	Gården - et pusterom i skolehverdagen.....	43
4.2.5	Drøfting .....	45
<b>4.3</b>	<b>Gården som læringsfellesskap.....</b>	<b>47</b>
4.3.1	Praktisk læring.....	47
4.3.2	Dyr.....	50
4.3.3	Fysiske omgivelser .....	51
4.3.4	Drøfting .....	53
<b>4.4</b>	<b>Gården som motivasjons- og mestringsarena .....</b>	<b>55</b>
4.4.1	Motivasjon .....	55
4.4.2	Mestringsforventning .....	56
4.4.3	Drøfting .....	58
<b>4.5</b>	<b>Gården som relasjonsbygger.....</b>	<b>60</b>
4.5.1	Relasjonskompetanse .....	60
4.5.2	Respekt.....	61
4.5.3	Lærer-elev-relasjonen .....	62
4.5.4	Elev-elev-relasjonen .....	64
4.5.5	Drøfting .....	66
<b>5</b>	<b>Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>68</b>
5.1	Om elevene .....	68
5.2	Ivaretagelse av elevenes behov.....	69
5.3	Faglig og sosial utvikling.....	69
5.4	Veien videre .....	70
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>72</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>78</b>
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	79
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	80
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema .....	81
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	82

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven omhandler spesialpedagogisk arbeid med barn og unge i et psykososialt perspektiv, og setter fokus på elever i skolen som har behov for ekstra tilrettelegging i form av spesialundervisning. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelyset på barn og unge som strever med å tilpasse seg skolens læringsformer og å leve opp til skolens forventninger til faglig og sosial læring - elever som har behov for opplæring utenfor skolens fire vegger.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Norge har vi en opplæringslov som legger vekt på det enkelte barns evner og forutsetninger, og det påpekes at alle har krav på opplæring tilpasset deres behov (Opplæringsloven §1-3). Til tross for lovverk og forpliktelser er det dessverre ikke slik at alle elever i norsk skole får et tilfredsstillende utbytte av skolens ordinære opplæringstilbud, og ikke alle elever opplever skolen som helse-, trivsels- og læringsfremmende, slik opplæringsloven også vektlegger (§9a). I denne oppgaven skal vi få møte noen av disse elevene.

I følge Tangen (2012) har spesialpedagogikken to sentrale faglige oppgaver: å forebygge at vansker og barrierer for læring oppstår og får utvikle seg, samt å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som allerede finnes. Elever som møter vansker og barrierer kan ha behov for et opplæringstilbud utover det ordinære, og kan blant annet få tilbud om opplæring på alternative læringsarenaer. I denne oppgaven presenteres *gården* som alternativ læringsarena.

Vanskelige familieforhold, dårlig selvbilde, manglende mestringsopplevelser og lav motivasjon er kjennetegn som går igjen blant elever som får tilbud om et alternativt opplæringstilbud på gård (Andreassen & Grimsæth, 2007). I en rapport utført av NILF (Norsk institutt for landbruksøkonomisk forskning) tyder mye på at gården som alternativ læringsarena kan bidra til forebygging av frafall i skolen ved at eleven opplever økt motivasjon og mestringsforventning (Prestvik, Nebell & Pettersen, 2013).

Av tidligere forskning finnes det rapporter og analyser fra liknende tiltak (Krogh, Olsen & Haukeland, 2005; Andreassen & Grimsæth, 2007; Jolly, 2007; Prestvik, Nebell & Pettersen, 2013), og det er gjort noe forskning gjennom masteroppgaver på hvordan elever og lærere opplever disse tilbudene (Taklo, 2014; Henriksen & Aaseth, 2013; Gislefoss, 2013). På bakgrunn av dette var jeg interessert i å undersøke elevenes erfaringer sett i et lengre

perspektiv, der hovedfokus var å la de tidligere elevene få reflektere over tilbudet og dele sine erfaringer i retrospektiv. Tanken var at ungdom som tidligere hadde vært en del av et slikt tilbud hadde fått skolehverdagen sin på avstand og i større grad kunne ha mulighet til å se tilbake på og reflektere over hvilken betydning et slikt tilbud hadde hatt.

## 1.2 Formål

På bakgrunn av dette ønsket jeg å gå inn og undersøke tidligere elevers erfaringer av å få deler av sin opplæring på gård. Gjennom både studier og jobb har jeg fått et positivt inntrykk av slike tilbud, og tanken var å hente fram ungdommenes egne erfaringer av å benytte gården som alternativ læringsarena. Formålet med denne oppgaven er hovedsakelig å undersøke hvilke konsekvenser et slikt tiltak kan ha for barn og unge sett i et lengre perspektiv.

For å besvare prosjektets problemstilling har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervju. En intervjuundersøkelse har som formål å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon av menneskers opplevelse av bestemte situasjoner (Dalen, 2011), Ungdommene som har blitt intervjuet gjennom dette prosjektet sitter med unike erfaringer og opplevelser, og jeg er overbevist om at vi har mye å lære av å lytte til det de har på hjertet. Forhåpentligvis kan vi gjennom å lytte til ungdommene selv være med å videreutvikle et skoletilbud som ivaretar elevenes behov.

## 1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i det overnevnte har jeg formulert en problemstilling for den tematikken jeg ønsker å belyse. Selv om hovedfokus lå i å fange de tidligere elevenes opplevelse av selve gårdstilbudet, var opplæringstilbudet som helhet en viktig del av det ønskede fokusområdet. På bakgrunn av dette lyder oppgavens hovedproblemstilling som følger:

*Hvordan opplevdes det for elever på mellomtrinnet i grunnskolen å få én skoledag i uka på gård som del av det samlede opplæringstilbudet?*

For å svare på denne hovedproblemstillingen har jeg konkretisert den i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvem er elevene som får dette tilbudet og hvilke behov har de?*
- *Hvordan opplevde elevene at deres behov ble ivaretatt på den alternative læringsarenaen versus ordinærskolen?*
- *Hvilken betydning har gården hatt for elevenes faglige og sosiale utvikling?*

Disse tre forskningsspørsmålene har vært utgangspunktet for analysen av det innsamlede datamaterialet.



## 2 Referanseramme

Dette kapittelet viser til aktuell teori og forskning som bakgrunn og forståelsesramme for problemfeltet. Først og fremst belyses dagens skole og behovet for alternative tilbud i skolen. Deretter følger en omtale av forskning knyttet til bruk av gård som alternativ læringsarena og smågruppebaserte deltidstiltak. Videre sees problemfeltet i relasjon til praktisk læring, motivasjon, mestring og relasjonsbygging. Aktuell teori og forskning i dette kapittelet er valgt på bakgrunn av oppgavens problemstilling og skal bidra til en referanseramme for problemstillingen og den senere drøftingen av resultatene.

### 2.1 Behovet for alternative tilbud i skolen

Det postmoderne samfunn er blant annet preget av globalisering, individualisering, svake tradisjonsbindinger og få stabile og trygge holdepunkt (Befring, 2012b). Skolen kan sies å være et speilbilde av samfunnet, og de samfunnstrekkene som gjenspeiles danner rammene for barns identitetsskaping (Helgeland, 2008). I tillegg har samfunnet blitt stadig mer institusjonalisert, og dagens utdanningssituasjon viser til en skole som dekker store deler av barne- og ungdomsalderen. Dette betyr også at skolen er barn og unges aller viktigste arena, og i skolen legges mye av grunnlaget for det senere livet.

Det rapporteres om stadig flere barn og unge som strever med psykososiale vansker (Øia & Fauske, 2010), noe som i skolen gjerne kommer til uttrykk i problematferd og sosial isolasjon (Berg, 2005). Dette handler om barn og unge som har store utfordringer med å finne seg til rette i skolen (Befring & Duesund, 2012).

#### 2.1.1 Psykososiale vansker - skolens ansvar?

Det er gjennomført relativt få norske kartleggingsstudier av psykososiale vansker, og det er vanskelig å fastslå nøyaktige tall på omfanget av disse vanskene i Norge. Det anslås at mellom 15-20 % av dagens barn og unge har psykososiale vansker (Folkehelseinstituttet, 2014). Dette ses på som et stort helseproblem blant barn og unge i dag, og vanskene gir nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsvansker. Årsakene til at enkelte elever utvikler ulike former for psykososiale vansker kan være mange og sammensatte. Det har imidlertid ofte nær sammenheng med oppvekstrelaterte problemtilstander, og mange av disse elevene har hatt en oppvekst uten gode læringsopplevelser og støttespillere (Befring & Duesund, 2012). Felles for elever med disse

vanskene er at deres atferd ikke innfrir skolens mange krav og forventninger (Ogden, 2010). Høye forventninger i samfunnet og strenge krav til utdanning og kompetanse gjør at skolen i mye større grad enn før gjennomsyrrer barn og unges nåtid og framtid. Dette gjør også at dagens kunnskapssamfunn øker kravene til egne evner og ressurser (Frønes & Strømme, 2010).

Skolen har et moralsk, sosialt og rettslig ansvar for å fange opp signaler som kan tyde på at et barn ikke har det godt (Helgeland, 2008). Skolen har også en unik mulighet fordi disse barna tilbringer store deler av hverdagen sin der. Kunnskapsløftet (LK06) legger vekt på likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring (Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet, 1993), og disse prinsippene utgjør et viktig ideologisk grunnlag for all undervisning i skolen. Tilpasset opplæring handler i første rekke om å skape en god balanse mellom evner og forutsetninger hos den enkelte elev og krav og forventninger i fellesskapet (St. Meld. 18). Dette forutsetter at en legger vekt på elevens utviklingsutsikter, og innholdet i det samlede tilbudet skal gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. I tillegg har alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova § 9a-1).

### **Bruk av alternative læringsarenaer - når skolen ikke strekker til**

Norsk skole skal være en skole for alle. Gjennom enhetsskolen skal alle, uavhengig av kjønn, forutsetninger, tilhørighet og bakgrunn, bli inkludert i et fellesskap og få en likeverdig opplæring. En slik tanke om likeverd må ivaretas gjennom tilpasset opplæring (Nilsen, 2012). Læreplanverket for Kunnskapsløftet legger derfor vekt på at mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger må møtes med et mangfold av muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). I følge Skaalvik & Skaalvik (2005) har skolen likevel store utfordringer med å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og behov, og enkelte elever får ikke et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, til tross for tilpasning og tilrettelegging.

Dersom en elev har behov for ekstra tilrettelegging utover rammen av tilpasset opplæring bør det settes inn tiltak i form av spesialundervisning så tidlig som mulig (Opplæringsloven § 5-1). Spesialundervisningen skal ivareta elevens muligheter til å nå realistiske mål som ikke lar seg gjøre innenfor ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et slikt tiltak kan for eksempel innebære at eleven får deler av sin undervisning på en alternativ læringsarena.

En alternativ læringsarena karakteriseres ved at elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område, for eksempel i en bedrift eller på en gård (Utdanningsdirektoratet, 2010). Elever i alternative opplæringstiltak er utsatte barn og unge som det ordinære skoleapparatet ikke har tilstrekkelig tilbud og kompetanse til å ivareta. For at en elev skal kunne motta opplæring på en annen læringsarena skal eleven ha et enkeltvedtak om spesialundervisning, og den alternative opplæringsarenaen skal være hjemlet i vedtaket. Utdanningsdirektoratet påpeker at det er hensynet til eleven, ikke skolen eller kommunen, som skal være avgjørende for bruk av en alternativ læringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2010).

### **2.1.2 Forebygging av frafall i skolen**

Frafall i skolen viser seg å være et komplekst tema, noe som gjør det vanskelig å generalisere årsakene til frafall (Anvik & Gustavsen, 2012). Når en ungdom velger å slutte i videregående, er dette sjelden en brå og plutselig beslutning, men snarere et resultat av et langvarig negativt forhold til skole og utdanning (Markussen, 2011). Det viser seg at en viktig forklaring på frafall i videregående skole er dårlig utgangspunkt fra grunnskolen (St. Meld. 44). Det vises til lavt engasjement og svake skoleprestasjoner allerede tidlig i skoleløpet, noe som framstår som en sterk prediktor for frafall i videregående (Audas & Willms, 2001). Tidlige tegn på psykososiale vansker øker sannsynligheten for frafall (Frønes & Strømme, 2010), og dette blir i økende grad sett på som hovedårsaken til at stadig flere unge faller ut av skolen og blir stående helt eller delvis utenfor arbeidslivet (Anvik & Gustavsen, 2012). Tre av ti dropper ut av videregående opplæring, og i følge rapporten «Ikke slipp meg!» av Anvik & Gustavsen (2102) skyldes over halvparten av disse tilfellene psykiske vansker. I følge Statistisk Sentralbyrå (2015) ligger frafallet i videregående skole på 15 % for elever ved studieforberedende og 40 % for elever ved yrkesfag. En del av disse elevene kommer seg ut i arbeid, men mange av dem som har problemer med arbeidsmarkedet senere i livet, kommer fra gruppen som har falt fra i den videregående skolen (Grønlie, 2014).

I følge Befring (2012a) er psykososiale vansker et felt som i stor grad viser til forebyggende virksomhet. Forebygging omfatter to viktige perspektiver. På den ene siden handler det om å sette inn tiltak for å beskytte barn og ungdom mot forhold som kan medføre, vedlikeholde eller forsterke psykososiale vansker. På den andre siden handler det om å sette inn tiltak som bidrar til å fremme barn og unges personlige kompetanse, slik at de blir i stand til å beskytte seg selv (Befring, 2012a).

Å forebygge psykososiale vansker handler om å utvikle *livskompetanse*. I skolen skal man ikke bare sørge for at elevene får et solid faglig grunnlag, man skal også passe på å gi næring til hele mennesket - sørge for at eleven utvikler sitt indre potensial (Befring & Duesund, 2012).

Å drive forebyggende virksomhet fordrer at det finnes kunnskaper om hva som er mulige risikofaktorer og hva som kan kjennetegnes som beskyttende faktorer. For å utvikle virksomme tiltak er det derfor nødvendig å ha kjennskap til hvilke forhold som forebygger eller reduserer negativ atferdsutvikling hos risikoutsatte barn, og hva som fremmer beskyttelse (Nordahl et.al., 2005).

### **2.1.3 Risiko og beskyttelse**

Elever både påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Både eleven selv og miljøet rundt er i kontinuerlig endring og reguleres i forhold til hverandre (Drugli, 2012). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) viser hvordan ulike systemer virker inn på elevenes utviklingsprosess, og hvordan samspillet mellom systemene er av stor betydning. I følge Bronfenbrenner (1979) foregår utviklingsprosesser innenfor systemer på fire ulike nivå: mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Hvert barn har sitt unike biologiske utgangspunkt og inngår i et gjensidig samspill med omgivelsene sine (Drugli, 2012). Det er derfor nødvendig å se barnets utvikling som en helhet. Her er forståelsen av risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet vesentlig.

En risikofaktor kan sies å være en forløpsindikator for atferdsproblemer og defineres som en hvilken som helst faktor som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden (Nordahl et.al., 2005). Risikofaktorer kan knyttes både til enkeltindividet og til ulike oppvekstarenaer (Befring, 2012a). Dette dreier seg om faktorer som predikerer negativ atferdsendring og som forekommer *før* atferdsproblemer utvikles. En beskyttende faktor fremmer positiv utvikling og kan kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer (Nordahl et.al., 2005) Dette er faktorer som kan bidra til utvikling av resiliens og økt motstandsdyktighet hos sårbare barn. Det antas at dersom et tiltak både bidrar til redusert risiko og økt beskyttelse hos målgruppen vil tiltaket få en preventiv effekt. Dette innebærer økt motstandskraft hos barnet, og sannsynligheten for at barnet utvikler atferdsvansker blir mindre (Nordahl et.al., 2005). Skolen er en arena hvor ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer møtes og spiller sammen, og er slik sett en sentral faktor i barn og unges liv (Frønes & Strømme, 2010).

## **Det salutogenetiske perspektivet**

Det salutogenetiske perspektivet setter søkelyset på faktorer og forhold som fremmer god helse (Befring, 2014). Aaron Antonovskys (1923-1994) var pioner innenfor dette feltet, og stilte blant annet spørsmål om kilden til helse og mestring. På bakgrunn av samtaler med tidligere Holocaust-fanger, kom han fram til at tiltro til å kunne påvirke egen situasjon var en viktig helsebringende faktor (Antonovsky, 2012). Dette handler om å ha tro på egne ressurser og påvirkningskraft i situasjoner som oppstår. Antonovsky presenterte begrepet «sence of coherence», som forklarer menneskets behov for et positivt og meningsfylt livsinnhold, samt viktigheten av opplevelser som gir inspirasjon og glede (Befring, 2014). I pedagogisk sammenheng kan et slikt perspektiv omtales som «empowerment». Her ser man på hvilke forhold ved skolen som kan bidra til pedagogisk invalidisering og hvilke forhold som kan bidra til positiv læring. På den ene siden av kontinuumet vil opphopning av nederlag føre til svekket tiltro til egne muligheter, noe som vil hindre mobilisering av læringsressurser. På den andre siden vil positive læringserfaringer føre til økt selvtiltro og mestringsforventning, noe som igjen vil føre elevene inn i en positiv utviklingsspiral. Søkelyset settes på menneskets iboende muligheter, og søker å støtte og stimulere mennesker til selvhjelp. Dette vil igjen føre til økt tiltro til egen kompetanse og videre forventning om mestring (Befring, 2014).

## **2.2 Alternative læringsarenaer**

En alternativ læringsarena karakteriseres av at «en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Tiltakene som iverksettes er hovedsakelig for elever med atferds- og tilpasningsvansker, lav skolemotivasjon eller som av ulike grunner befinner seg i en risikosituasjon. Dette er utfordringer som det ordinære skole- og hjelpeapparatet ikke har tilstrekkelig tilbud og kompetanse til å ta seg av. Tiltakene viser seg å kunne bremse en begynnende avvikerkarriere og gi barn og unge tro på fremtiden (Sørli, 1991).

I en rapport fra 2013 kom det fram at 8,6 % av alle elever i grunnskolen mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2013). De aller fleste elever som får spesialundervisning får denne utenfor klassen, og det er vanligst å organisere spesialundervisningen i små grupper, enten i den ordinære skolen eller på alternative læringsarenaer. Smågruppebaserte opplæringstiltak er en fellesbetegnelse for organiserte aktiviteter som foregår enten eksternt eller internt på skoler rundt om i landet. Elever som er en del av slike tiltak får hele eller deler av sitt opplæringstilbud her. Hensikten med disse

tiltakene er å legge til rette for at eleven får økt tilgang på mestringsopplevelser og aktiviteter som fremmer motivasjon (Jahnsen & Nergaard, 2013).

I 2005 gjennomførte Lillegården kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en nasjonal kartlegging av smågruppebaserte deltidstiltak på ungdomsskolen (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Målgruppen for disse tiltakene var ungdom som viste problematferd og lav skolemotivasjon. Studien «I Randsonen» viste at tiltakene omfattet et variert og sammensatt opplæringstilbud, og at det hadde vært en sterk økning av deltidstiltak de seneste årene. 1,2 % av elevene på ungdomstrinnet hadde et tilbud i smågruppetiltak, og over 70 % var gutter. Undersøkelsen viste totalt 271 smågruppetiltak, hvorav 145 var eksterne eller selvstendige tiltak. Dette innebærer en tredobling over en 15-årsperiode (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Den viktigste endringen siden siste kartlegging fra 1991 (Sørli, 1991) var den utstrakte bruken av deltids plasser i eksterne og selvstendige tiltak. Studien viste at 61 % av elevene i smågruppetiltakene var deltids elever med tilbud om tiltak fra mindre enn én dag i uka til fire dager per uke.

Videre gjennomførte Lillegården kompetansesenter i 2009 en kasusstudie for å se nærmere på smågruppebaserte deltidstiltak (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009). Her var formålet å undersøke de innholdsmessige og kvalitative aspektene i tiltakene. I rapporten «Den ene dagen» viser Jahnsen et al. til at de studerte tiltakene ser ut til å ha en positiv innvirkning på flere forhold i elevenes verden. De peker blant annet på økt sosial kompetanse, gode relasjoner og positivt sosialt samspill. Samtidig vektlegger Jahnsen et al. (2009) at det er et stort forbedringspotensial i å legge til rette for et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom skole og tiltak for å forhindre at tiltaket ender opp som et tilbud løsrevet fra elevenes ordinære opplæringsarena.

### **2.2.1 Inkludering eller segregering?**

Det er i dag bred enighet i Norge om at skolen skal være en inkluderende arena, og inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (St. Meld. 18). Dette innebærer en skole som tar hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. Selv om de færreste argumenterer *mot* inkludering, er det ikke like lett å gjennomføre disse prinsippene i praksis. Den største utfordringen for den inkluderende skolen er at omfanget av spesialundervisning er høyt, og mye av spesialundervisningen foregår i det som anses som segregerte tiltak (Haug, 2014). På den andre siden påpeker

Jahnsen et al. (2009) at de ikke finner tegn på at deltidstiltak utenfor klassen opplevdes som marginaliserende.

Å være inkludert innebærer å delta i et større læringsfellesskap sammen med andre elever, og det hjelper lite å være inkludert i et fellesskap dersom eleven stadig sitter med følelsen av å være utilstrekkelig, isolert og ensom. Det viser seg at jo eldre eleven er, jo bedre trives de i spesialtilbud på alternative arenaer hvor de ikke konstant føler seg mindre kompetente enn sine medelever (Haug, 2014). Klassen som system viser seg å være det nivået i skolen som har aller størst betydning for elevenes daglige erfaringer i skolen (Drugli, 2012). Det som skjer her har stor innvirkning på elevens trivsel, læring og utvikling. Dette betyr at elever som ikke føler seg inkludert i klassen, kan risikere å miste en vesentlig del av den psykososiale utviklingen som oppstår i møtet med et trygt og godt miljø.

Haug (2014) skiller mellom fire ulike elementer for å få en forståelse av det praktiske innholdet i inkluderingsbegrepet. Disse elementene handler om å sikre fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. *Å sikre fellesskapet* innebærer at alle elever skal få være en del av en klasse eller gruppe og få ta del i det sosiale livet der. *Å sikre deltagelse* handler om at elevene skal ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylte aktiviteter, både ved å gi og bidra inn i fellesskapet, men også å motta og nyte av det samme fellesskapet. *Å sikre medvirkning* innebærer at alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å uttale seg og påvirke egne interesser i opplæringen. Til sist handler *å sikre utbytte* om at alle elever skal få en opplæring, både sosialt og faglig, som er til det beste for dem.

Nilsen (2008) presenterer tre ulike dimensjoner ved inkludering: Den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglige og kulturelle dimensjonen. *Den organisatoriske og fysiske dimensjon* av inkludering handler om lokalisering og plassering av skolen og skolesystemet. Ideen om enhetsskolen har kommet langt og preges av et nærhetsprinsipp hvor alle elever har rett til opplæring på sin nærscole. Dette innebærer at også elever med behov for særskilt støtte inkluderes i et organisatorisk fellesskap.

Inkludering som *sosial dimensjon* dreier seg om tilhørighet, samarbeid og læringsfellesskap. Elevene skal ikke bare oppholde seg sammen, men også lære, arbeide og utvikle seg i et trygt fellesskap. Den enkelte elev skal oppleve trygghet, sosial tilhørighet og et læringsstøttende fellesskap. *Den faglige og kulturell dimensjonen* handler om å få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Samlet sett handler dette om en relasjon mellom fellesskap og mangfold, der skolen hele veien står overfor utfordrende avveininger mellom individuelle

hensyn og fellesskapshensyn. Elevenes opplevelse av inkludering kan variere med disse tre dimensjonene. Det er for eksempel mulig å være fysisk til stede i samme skole og klasse, men samtidig oppleve seg sosialt ensom og i liten grad som en del av et faglig fellesskap med medelevene. Omvendt er det mulig at en kan oppleve et godt sosialt og faglig fellesskap med medelevene samtidig som opplæringen er fysisk plassert utenfor vanlig skole. Hvordan disse tre dimensjonene oppleves av elevene, må vurderes i den enkelte opplæringssituasjon.

### **2.2.2 Gården som alternativ læringsarena**

Flere gårder rundt om i landet tilbyr deltidstiltak for barn og unge med behov for alternative læringsarenaer. Det finnes gårder som er tilknyttet større organisasjoner som Inn På Tunet, mens andre har startet egne prosjekter i samarbeid med kommune, bydel eller nærscole. Felles for disse pedagogiske tilbudene er målet om å forebygge frafall i skolen, og å skape gode mestringsopplevelser som fører til positiv utvikling og økt skolemotivasjon. De ønsker å skape gode arenaer for levende læring, arenaer der elevene kan oppleve at de mestrer. Det legges vekt på utvikling av sosial kompetanse og styrking av troen på egen læring (Andreassen & Grimsæth, 2007). Det er ulikt hvordan de forskjellige gårdene legger opp dagene sine, men felles for disse er at elevene får delta på ulike typer gårdsarbeid og aktiviteter gjennom dagen. Dette kan være dyrestell, verksted, matlaging, snekring eller andre typer praktiske aktiviteter ute og inne. Læringsmål og tilpasset fagstoff er integrert i de ulike aktivitetene. Elevene som får dette tilbudet har behov for særskilt og tett oppfølging, og et av fokusområdene på gårdene er å skape trygge rammer og gode muligheter for mestring. I tillegg til praktiske gjøremål er måltider og sosialt fellesskap en viktig del av dagen. Viktige kjennetegn ved disse tiltakene er friheten til å bygge opp tilpassede miljø- og opplæringstilbud, noe som vanskelig lar seg gjøre innenfor rammene av den ordinære skolen (Sørli, 1991).

Linda Jolly og Kristina Parow ledet i perioden 2000-2004 videreutviklingen av det nasjonale prosjektet "Levende skule", et prosjekt som jobber for tettere samarbeid mellom gårdsbruk og skole (Jolly, 2007). De påpeker at skoler og gårder trenger hverandre, og at gården er en arena hvor elevene kan oppleve helhetlig læring for og av livet. På gården lærer elevene i fellesskap og de lærer gjennom å bruke kroppen - en unik mulighet til variert læring. Ved at elever og lærere arbeider skulder ved skulder får de en følelse av å jobbe mot et felles mål. Alle bidrar med sitt og får en opplevelse av å kunne yte noe verdifullt inn i fellesskapet. Pleie og stell av dyr, planter og landskap kobler hender og hjertet sammen og bidrar til undring,



spørsmål og kunnskapstørst (Jolly, 2007). Å ta i bruk naturen og miljøet gir elevene mulighet til å bruke kropp og sanser i ulike praktiske og handlingsrettede aktiviteter i samarbeid med andre (Jordet, 2010). Dette er kontekstbasert læring, hvor elevene lærer *om* virkeligheten i virkeligheten. Uterommet gir nye rammer for samhandling mellom elever og lærere, og elevene utfordres til å løse oppgaver gjennom handling. De er deltakere i et fellesskap, og arbeider med lærestoffet samtidig som de kommuniserer og samhandler med medelever og lærere.

## 2.3 Praktisk læring

Læring er selve nøkkelen til å klare livets utfordringer og påkjenninger og få et godt liv (Befring, 2004). Skolen domineres av et teoretisk syn på læring, og den kunnskapen som framstår språklig i tekst og tale har forrang i opplæringen (Jordet, 2010). I følge Jordet (2010) representerer skolen på mange måter en sosialisering til et stillesittende liv. Ikke alle barn passer inn i en slik form for opplæring, og i fellesskolen er det derfor nødvendig med opplæring som også gir rom for individets iboende behov for bevegelse og aktivitet (Jordet, 2010).

Tradisjonen i norsk utdanningspolitikk har vært kjennetegnet ved en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen (Jensen, 1999). Nyere klasseromsforskning (Haug, 2010) bekrefter at oppgaveløsning er den dominerende aktiviteten i norske klasserom. Elever som fungerer faglig godt kan ha stor nytte av slike arbeidsmetoder, men det viser seg at særlig elever med lærevansker og lav skolemotivasjon mestrer denne læringsformen i langt mindre grad. Haug (2010) understreker at ulike elever har utbytte av ulike læringsstrategier, og at skolen derfor må strebe etter å utvikle strategier som gir variert undervisning. I følge Säljö (2001) er måten kunnskapstilegnelsen foregår på og ensidigheten i skolens tilnærming hovedgrunnen til at mange elever opplever store utfordringer med å lære og forstå. Praktisk undervisning preges av nye muligheter for naturlige læringssituasjoner. Skolen i dag synes å forstå læring som et stillesittende prosjekt, og den representerer en arbeidsmåte som krever et relativt høyt abstraksjonsnivå. Praktisk læring har snarere et fokus på at kunnskap oppstår gjennom praktisk problemløsning og handling (Poulsgaard & Lüthi, 2013). Gjennom praktisk læring blir stoffet presentert på en måte som utfordrer og motiverer eleven til selv å arbeide for å finne løsningen (Grendstad, 1986).

### 2.3.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori legger vekt på betydningen av sosial samhandling og språkets betydning i en lærings- og utviklingsprosess (Imsen, 2014). Teorien vektlegger at all læring foregår i en sosial kontekst, og at læring skjer gjennom deltakelse og samspill i et fellesskap med andre. Dette innebærer at kulturen og samfunnet barnet er en del av bidrar til å bestemme hvordan barnet utvikler seg og hva det lærer om verden. Situert læring er et sentralt begrep innenfor sosiokulturell læringsteori og påpeker at kunnskap bør sees på som avhengig av den kulturen den er en del av. Utvikling er således alltid en del av en kontekst og kan ikke forstås løsrevet fra sammenhengen den står i. Læring skjer når man inngår som en del av et fellesskap (Säljö, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv er således det sosiale miljøet og fellesskapet i skolen en sentral faktor for læring.

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) er en sentral teoretiker innen sosiokulturell læringsteori. Han hevdet at barnet helt fra det blir født lever i en sosial sammenheng hvor språk og kultur spiller en vesentlig rolle. Han introduserte begrepet «nærmeste utviklingssone», som innebærer en idé om at vi lærer å beherske ferdigheter via støtte utenfra, for deretter å kunne mestre dem på egen hånd (Vygotsky, 1978). Et barn vil altså være i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre handlingen alene. I stedet for å vektlegge selve *kompetansen* barnet besitter, fremhever Vygotsky barnets *potensial* som det viktigste elementet i en læringsprosess. I praksis betyr dette å legge til rette for læring ved å ta i bruk barnets nærmeste utviklingssone. Gjennom at barnet får større innsikt og kjennskap til sine handlinger, vil det gå fra å være tilskuer til å spille en selvstendig og ledende rolle i egen praksis (Säljö, 2001). Dette er nært knyttet opp mot den gamle håndverkertradisjonen *mesterlære*. Her skjer overføring og utvikling av kunnskap i dialog mellom lærer og elev, der eleven føres inn i tradisjonen, lærer tradisjonen og selv utvikler den videre. Dette er en prosess som foregår ved en integrering av intuisjon og refleksjon. Eleven kan ikke bare imitere det læreren gjør, men må selv ta stilling til og reflektere over tradisjonen (Duesund, 1995). Mesterlæren legger vekt på at både innholdet i læringen og betingelsene for læring har sitt utgangspunkt i relasjoner mellom praksis, rom, tid, kropp, sosiale relasjoner og livsforløp (Lave, 1999).

### 2.3.2 Å lære gjennom kropp og erfaring

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) var en anerkjent skolereformator og kjent over hele Europa for sitt engasjement og kjærlighet for vanskeligstilte barn og unge. Han var særlig

opptatt av det som i senere tid har blitt kalt «livsvekstprinsippet» (Befring, 2012b). Hovedtanken bak dette prinsippet var at barn og unge skulle få muligheten til å leve og utvikle seg i kontakt med det nære og naturlige - med planter og dyr og det som finnes i naturen. Pestalozzi var også svært opptatt av barnets behov for kjærlighet i en opplæringssituasjon. Lærerens oppgave var å gjøre barnet skikket til å møte samfunnet, noe som blant annet handlet om å bygge opp barnets selvrespekt (Befring, 2012b). På den måten kunne barnet utvikle harmoni mellom hode, hender og hjerte - en tankegang som fremmer et helhetlig syn på utvikling og læring. Pestalozzi brukte gjerne kroppen som utgangspunkt for å beskrive en helhetlig pedagogikk. Han var opptatt av de indre verdiene i et menneske, og rettet samtidig oppmerksomheten mot et kroppslig samspill med verden.

Også filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var svært opptatt av kroppen som sentrum for menneskets eksistensielle forståelse (Duesund, 1995). I følge Merleau-Ponty er kroppen vår primære forståelsesinstans, og vår tilgang til verden skjer gjennom kroppene våre. Kroppen vår står i et levende samspill og dialog med verden, og gjennom kroppen sanser vi omverdenen ved hjelp av berøring, lukt, smak, syn og hørsel. Kroppen er selve utgangspunktet for vår forståelse av verden, og den har i enhver situasjon sanset og skapt mening allerede *før* tankene finner sted (Duesund, 1995). På bakgrunn av dette må vi forstå kroppen som en del av et helhetlig syn på læring, der å anerkjenne kroppslighet innebærer å anerkjenne læring gjennom sanser, aktiviteter og erfaringer (Fredrikson, 2013). Duesund (1995) påpeker viktigheten av kropp og bevegelse som grunnlag for all læring og kunnskapsutvikling.

John Dewey (1859-1952) har i årenes løp hatt stor betydning for utvikling av den pedagogiske ideen om at mennesket lærer gjennom kropp og erfaring. Hans begrep «learning by doing» har blitt videreutviklet og er i dag en godt etablert teori, også i norsk skole. Dewey var særlig opptatt av sammenhengen mellom kropp og sjel, og at mennesket lærer gjennom å erfare. Han kjempet for forståelsen om at barn er kreative og aktive agenter i egen læring, og at erfaring er grunnlaget for individets tilegnelse av kunnskap.

But for the child to realize his own impulse by recognizing the facts, materials, and conditions involved, and then to regulate his impulse through that recognition, is educative (Dewey, 1900, s. 41).

Dersom læring skal skje, har eleven behov for å være nært og aktivt knyttet til læringsstoffet. Dette skjer gjennom elevaktivitet. Erfaring innebærer en forbindelse mellom det som blir gjort og konsekvensene av det - et samspill mellom elevens aktivitet og resultatene av aktiviteten (Dewey, 1916). Erfaring går således langt utover det å høre om, se på eller tenke over, men forutsetter et direkte møte med noe. Dette innebærer noe helhetlig, direkte og nært. Praktisk, eller erfaringsbasert, læring handler om å oppdage, erfare og undre seg over det som skjer. På den måten vil eleven kunne oppleve en dypere mening med det han erfarer, og kunnskapen vil kunne utvikles til å bli noe mer enn bare harde fakta. I det øyeblikket en elev *erfarer og forstår* det han driver med, vil lærestoffet på en spesiell måte bli hans. *Å oppdage* handler om å finne meningen i det det dreier seg om - meningen i det jeg gjør (Grendstad, 1986). For at barn og unge skal lære er det avgjørende at de får være aktive i læringsprosessen. Allerede tidlig på 1900-tallet stilte Dewey seg svært kritisk til at skolen skapte et skille mellom hode og kropp, og at dette skillet gjorde at kroppslig aktivitet ble sett på som et problem heller enn en kilde til læring. Undervisning som er uten hensyn til direkte og personlig erfaring gir ikke næring til elevenes forestillinger, og elevenes erfaringer blir ikke rekonstruert. Dersom barnet derimot utvikler sin egen forståelse vil den nye kunnskapen bli deres egen eiendom og de vil ta det med seg videre (Dewey, 1916). Jordet (2009) påpeker at skillet mellom mental og kroppslig aktivitet, samt skolens manglende evne til å se kroppslig aktivitet som en ressurs, gjerne har sterk sammenheng med de utfordringene vi ser i skolen i dag. Mye tyder på at fenomener som psykososiale vansker, lærevansker og lav skolemotivasjon henger sammen med denne dualismen i skolen (Jordet, 2010).

### **2.3.3 Læringsstiler og mange intelligenser**

Dunn & Dunn (1993) beskriver den enkeltes læringsstiler som måten individet tar til seg kunnskap på gjennom å prosessere, absorbere og holde på ny og vanskelig informasjon. At vi lærer forskjellig er noe man alltid har visst, men som det opp gjennom skolehistorien har vist seg å være vanskelig å ta hensyn til. De ulike læringsstilene kan deles inn i fire hovedgrupper: visuell, auditiv, kinestetisk og taktil. Barn som er sterke visuelt lærer mye ved å tegne, skrive, bruke data og lese. Auditive barn lærer godt ved å samtale med andre, lytte, diskutere og snakke høyt med seg selv. Barn som har en sterk kinestetisk sans er glad i å røre på seg, og lærer best gjennom praktiske aktiviteter, eksperimenter og egne erfaringer, mens taktile barn bruker hendene mye, liker å ta og føle på ting og lærer best gjennom notater, tegninger og skriblerier. Vanligvis er det de visuelle og auditive sansene som blir stimulert i skolen, noe som viser seg å passe for omtrent halvparten av elevene (Bunting, Skogen &

Tjora, 2009). De taktile og de kinestetiske barna får sjelden de samme mulighetene til å bruke sine sterke sanser i læringsarbeidet. Det er også de visuelle og auditive kvalitetene som blir særlig verdsatt og fremhevet i dagens skole. Eksempler på dette kan være evnen til å få gode karakterer, evnen til å løse regnestykker raskt eller evnen til å ramse opp masse fakta. Taktile og kinestetiske barn faller gjerne gjennom på disse områdene. Det viser seg at lavpresterende elever, potensielle «drop-out-elever» og elever som mottar spesialundervisning nesten alltid har taktile eller kinestetiske sansemessige styrker (Dunn & Griggs, 2004). Disse elevene lærer gjennom aktivisering av hele kroppen eller læring gjennom erfaringer. Likevel mottar disse elevene ofte tradisjonell undervisning som ikke er tilpasset deres læringsstil. Det er også funnet at elever med lærevansker og/eller psykososiale vansker oftere har preferanser for bevegelse enn ordinære elever (Mangino, 2004).

Howard Gardner (f. 1943) presenterte i 1983 læringsteorien om menneskets multiple intelligenser (Gardner, 1993). Han mente det var altfor snevert å definere intelligens som en isolert, statisk evne som mennesker innehar i større eller mindre grad (Bunting, Skogen & Tjora, 2009). I følge Gardner må intelligens betraktes som et bredere begrep som også omfatter dannelse, selvforståelse, sosial kompetanse, evnen til å tilpasse seg, evnen til å filosofere, evnen til å resonnere og videre en rekke andre kvaliteter ved mennesket (Gardner, 1999). Thomas Armstrong valgte i senere tid å presentere en egen tilpasning av modellen for lærere og pedagoger (Armstrong, 2003). De åtte multiple intelligensene presenteres som romlig-visuell intelligens, kroppslig intelligens, naturalistisk intelligens, språklig intelligens, logisk-matematisk intelligens, musikalsk intelligens, sosial intelligens og personlig intelligens. Dette er intelligenser alle mennesker innehar, og de er i stadig utvikling gjennom livet. I hverdagen overlapper og utfyller disse intelligensene hverandre, men mennesket har gjerne to-tre intelligenser det kjenner seg best igjen i (Bunting, Skogen & Tjora, 2009). Hovedbudskapet er at alle mennesker er forskjellig og enestående, og gjennom ideen om multiple intelligenser kan man oppdage evner og anlegg som ikke tidligere har fått komme fram i lyset. Man setter ord på barnets sterke sider, og barnet får anerkjennelse for den det er:

Det er særlig viktig at vi anerkjenner og gir næring til alle de forskjellige menneskelige intelligensene og til alle kombinasjonene av intelligenser. Vi er alle så forskjellige, mest av alt fordi vi alle har så forskjellige kombinasjoner av intelligenser. Hvis vi erkjenner dette, vil vi, tror jeg, i det minste ha en bedre sjanse til hensiktsmessig å behandle de mange problemene vi står overfor i verden (Gardner, 1987, ref. i Armstrong, 2003, s. 16).

Den standardiserte verbale og logiske kompetansen har i tiår blitt opphøyet over alle andre områder i norsk utdanning (Armstrong, 2003). Ifølge Gardner er det på høy tid å erkjenne og anerkjenne alle de forskjellige menneskelige intelligensene.

## **2.4 Motivasjon og mestring i skolen**

Enhetsskolen har gjort det mulig for alle å ta en utdanning, og utdanning har i dagens samfunn blitt en nødvendighet for å starte en karriere i yrkeslivet. Dette har også bidratt til en forestilling om at den som mislykkes bare har seg selv å skylde på. Mens noen elever gjennom utdanningen opplever å bli utfordret, utrustet og oppmuntret til å ta nye steg, vil andre gang på gang oppleve nederlag, frustrasjon og skuffelse. Selv om det ikke finnes entydige svar på hvorfor noen elever ikke ser ut til å finne seg til rette i skolen, påpeker Øia & Fauske (2010) at når barn og unge trives i skolen og opplever å finne mening, inspirasjon og trygghet i det som foregår der, skal det mye til av vonde opplevelser i livet før det går galt. Går det derimot dårlig på skolen og eleven mistrives, vil dette kunne få negative utslag både faglig og sosialt.

Noe av den viktigste læringen som foregår i skolen er det elevene lærer om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Måten eleven ser på seg selv har betydning for motivasjon, innsats og bruk av læringsstrategier. Ved å forstå hvordan følelser og erfaringer påvirker våre handlinger og prestasjoner, vil man tydeligere kunne forstå mennesket som en helhet, der både fysiske, psykiske og sosiale dimensjoner påvirker hverandre (Manger & Wormnes, 2015). Selvoppfatning er et samlebegrep som inkluderer de ideer, følelser og holdninger en person har til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Både motivasjon og mestring har betydning for menneskets selvoppfatning, og igjen er den oppfatningen et menneske har av seg selv en viktig forutsetning for dets tanker, følelser og handlinger.

### **2.4.1 Motivasjon**

I følge Manger (2012) kan motivasjon betraktes som «en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like» (s.14). Som menneske *velger* vi å gå inn i erfaringer og opplevelser, og bak disse valgene ligger det visse drivkrefter. Disse drivkreftene og valgene har stor betydning for hvordan vi er i stadig utvikling som menneske, ved at de virker inn på hva som kommer ut av erfaringen eller opplevelsen (Lillemyr, 2007). Begrepet motivasjon handler om de kreftene som forårsaker en persons aktivitet, og hva som holder aktiviteten ved like. Motivasjon har gjerne blitt forklart

ved bruk av ord som behov, driv og motiv. Vi kan være motivert for en bestemt løsning eller aktivitet fordi vi vet at det venter en belønning, eller det kan hende vi opplever å ha en forkjærlighet for et eller annet. Vi kan også føle et visst behag eller tilfredsstillelse ved å handle på den ene eller den andre måten, eller vi opplever et sterkt engasjement eller interesse for noe. Motivasjon handler altså om det som ligger bak våre handlinger og tanker, og kort sagt er motivasjon alt som influerer på oss som aktive og ansvarlige mennesker (Lillemyr, 2007). Imsen (2014) sier det på denne måten: «Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlinger vi utfører» (s. 293).

### **Indre og ytre motivasjon**

Det er vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon, og motivasjonen for en bestemt aktivitet eller et fag kan inneholde både indre og ytre elementer på samme tid. Man kan dermed si at motivasjon er relasjonelt betinget - noe som både er *i* oss og *mellom* oss (Manger, 2012). Ytre motivasjon handler om å forklare handlingen utelukkende ut fra ytre kontroll eller muligheter til belønning - noe eller noen utenfor oss selv virker inn på handlingen. Det handler om aktivitetens instrumentelle verdi, og motivasjonen ligger utenfor selve aktiviteten (Manger, 2012). Eksempler på dette kan være forhåpninger om gode karakterer, ros eller andre former for belønning. Når vi derimot handler selvstendig og ut fra vår egen innskytelse, snakker vi om indre motivasjon. Dette er motivasjon som har rot i egenskaper ved selve aktiviteten, hovedsakelig på grunn av interesse og entusiasme for aktiviteten eller faget (Manger, 2012). Vi er styrt av oss selv og handler ut fra våre egne holdninger og verdier. Den indre motivasjonen er styrt av det sanne bildet og den tillit vi har til oss selv. Det viser seg at når personen selv er hovedkilden til motivasjon, er engasjementet spesielt sterkt (Lillemyr, 2007). En skole som appellerer til indre motivasjon ved å la barnet selv bli kilden til drivkraften legger et godt grunnlag for læring.

### **Motivasjon i skolen**

I skolen handler motivasjon om lysten til å lære, og motivasjon er sentralt i enhver læringsprosess (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Som tidligere nevnt (jfr. kap. 2.1.2) er lav motivasjon og svake skoleprestasjoner sterke prediktorer for frafall i videregående skole (Audas & Willms, 2001), og igjen viser det seg at det er en sterk sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner (Manger, 2012). Mangel på motivasjon er en del av et større problemkompleks. Elever som vet hva de skal gjøre og som oppnår gode resultater får ofte

forsterkning i form av ros og anerkjennelse. Elever som derimot *ikke* mestrer oppgaver eller som har en utfordrende atferd opplever ofte å få oppmerksomhet for helt andre ting, for eksempel når de bråker eller er umotiverte. Slik oppmerksomhet forsterker gjerne den negative atferden og kan dermed være en opprettholdende faktor for lav skolemotivasjon. Elever har også behov for hensiktsmessige opplevelser av årsaker til suksess og nederlag. Dette betyr at elever som attribuerer sine nederlag til dårlige evner, personlige egenskaper eller noe de ikke selv har kontroll over vil kunne opprettholde lav skolemotivasjon. Elevenes motivasjon påvirkes av deres forventning om å mestre. Mestringstiltro øker i klasser der elevene har rikelig tilgang på autentiske mestringsopplevelser, og lav forventning om mestring vil derfor kunne opprettholde lav motivasjon (Manger, 2012).

### **2.4.2 Mestringsforventning**

Mestringsforventning, eller «self-efficacy» (Bandura, 1997), handler om hvordan lærte forventninger om å mestre spesifikke oppgaver fører til suksess (Manger & Wormnes, 2015). Skolen er et egnet sted for utprøving av ferdigheter, og elevene vil oppleve å få mangfoldige opplevelser og erfaringer både av å mestre og av å mislykkes. Erfaringer med mestring øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventningen om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De erfaringene elevene gjør seg i skolen vil også ha stor betydning både for deres faglige selvbylde og for hvordan de opplever og aksepterer seg selv (Øia & Fauske, 2010).

I følge Bandura (1997) finnes det fire hovedkilder til forventning om mestring. Disse kildene er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner. Autentiske mestringserfaringer handler om mestringsopplevelser som er direkte knyttet til den aktiviteten som utføres. Det handler om å gi ekte og autentiske opplevelser av mestring både innenfor faglige og sosiale områder. Autentiske mestringsopplevelser anses som å være den viktigste kilden til forventning om mestring. Vikarierende erfaringer handler om læring som foregår i kraft av at vi observerer og deltar sammen med andre. Det handler om å lære av andres erfaringer, og gjennom samhandling utvikle ulike former for kompetanse. Verbal overtalelse er påvirkning gjennom verbale meldinger fra andre. Dette handler om å få *feedback* på det man gjør. Fysiologiske reaksjoner innbefatter de signaler som kroppen sender, og som fungerer som informasjon om den følelsesmessige tilstanden vi er i.



Forventninger om mestring har betydning for både atferd, tankemønstre og motivasjon (Bandura, 1997). Elever som sliter i skolen har gjerne problemer med å finne seg til rette og opplever ofte opphoping av nederlag og brutte forventninger fordi de ikke mestrer hverdagen. Slike negative opplevelser, fravær av positive læringsopplevelser og lite personlig støtte og oppmuntring medfører nedsatt mestringsevne og svekket selvoppfatning (Befring & Duesund, 2012). Berg (2005) skriver at «evne til å tåle livets påkjenninger innebærer evne til mestring, evne til å tåle motgang og kriser og evne til å beholde troen på seg selv også når ting går dårlig» (s. 33). Å skape motstandskraft og evne til å tåle livets påkjenninger handler i skolen mye om å bygge opp et positiv selvoppfatning hos eleven (Berg, 2005).

### **Selvoppfatning**

Menneskets selvoppfatning påvirkes av tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skaalvik & Skaalvik (2005) opererer med begrepet selvoppfattelse som en fellesbetegnelse for alle våre vurderinger og forventninger om oss selv. Dette kan være forventninger som knytter seg til konkrete prestasjoner og handlinger, eller det kan være egen vurdering av popularitet og evne til å omgås andre.

Mestringserfaringer er en indre kilde til selvoppfatning, og det øker elevens forventning om å klare tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det motsatte skjer dersom eleven opplever å mislykkes gang etter gang. Eleven vil da forvente å mislykkes også neste gang han eller hun prøver, og motivasjonen for å i det hele tatt prøve vil ofte forsvinne. En personlig utvikling for å styrke barn og unges motstandsdyktighet vil derfor være av stor betydning. En elev med positiv selvoppfatning vil ha forventninger om å mestre, forventninger om å komme seg gjennom livets bølgedaler (Befring, 2012a). Å møte utfordringer med en holdning og forventning om å mestre vil videre gi motivasjon og pågangsmot til å stå på og fullføre de oppgavene som ligger foran.

Mestringsforventning har en effekt på de valgene vi tar, og er med på å avgjøre hvor mye energi vi legger i oppgaven og hvor lenge vi velger å fortsette hvis vi møter motstand (Bandura, 1997). Det er også avgjørende for hvordan vi oppfatter oss selv og menneskene rundt oss. Henry Ford sa det på denne måten: «Whether you think you can, or you think you can't - you're right.»

## 2.5 Relasjonens betydning for barnets utvikling

Vår relasjonskompetanse utvikles fra den dagen vi blir født og styrkes av de utviklingsstøttende relasjonene vi går inn i (Møller, 2012). Relasjoner har således stor betydning for barnets læring, og i skolen har den voksne gjennom samspill mulighet til å stimulere evnen til å lære, utvikle og uttrykke seg. Møller (2012) påpeker at «vår selvfornekkelse og vår selvforståelse blir til i lyset av måten vi blir møtt på, og vi møter andre i lyset av måten vi møter oss selv på» (s. 38).

Skolen står i en unik posisjon til å øke barn og unges relasjonskompetanse og på den måten styrke barnets selvoppfatning. Barn lærer i samspill med lærere og medelever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009), og positive relasjoner til lærere og jevnaldrende har stor betydning både for elevers sosiale og skolefaglige utvikling (Nordahl, Flygare & Drugli, 2013). Den sosiale verden er arenaen for alle typer sosiale interaksjoner, og dette er en uunngåelig del av menneskelivet (Lund, 2012). Sosiokulturell læringsteori legger vekt på nettopp dette (jfr. kap. 2.3.1), og Vygotsky mente at man må lete *utenfor* individet for å forstå barnets kognitive utvikling. Utgangspunktet for kognitiv utvikling er å finne i omgivelsene og det sosiale og kulturelle fellesskapet barnet er en del av (Moen, 2016). Vygotsky påpekte at barnets kognitive utvikling først kommer til synes gjennom barnets interaksjon med andre, deretter som en del av barnets indre mentale fungering (Vygotsky, 1978). Dette skjer gjennom en aktiv prosess fra barnet sin side, men har sin opprinnelse i det miljøet barnet er en del av.

Barnets sosiale og kognitive utvikling preges av dets erfaringer og forventninger. Negative forventninger som bygger på negative erfaringer vil derfor påvirke både følelser, tanker og handlinger (Lund, 2012). Aasen et al. (2002) påpeker at mange barn med psykososiale vansker har liten tiltro til at det kan komme noe godt ut av samhandling med andre. De opplever gjerne nærhet som noe farlig og truende og søker sjeldent noen dypere form for kontakt. Dette har ofte sitt utgangspunkt i negative erfaringer knyttet til samhandling med andre, og resulterer i at mange barn og unge som strever i skolen ikke føler nærhet til noen «signifikante andre» (Aasen et al., 2002).

### 2.5.1 Lærer-elev-relasjonen

Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes ved gjensidig nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt (Drugli, 2012). Selv om læreren og eleven har ulike roller i

skolen, er likevel begge partene likeverdige subjekter i møtet med hverandre. Læreren har derimot større makt i relasjonen enn det elevene har, og har derfor også et større ansvar for å skape og opprettholde positive relasjoner. En god lærer defineres gjerne som en autoritativ lærer. En autoritativ lærer har evne til å styre og kontrollere elevgruppa, og samtidig være i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til elevene (Manger, 2012). Det viser seg å være en sterk sammenheng mellom motivasjon og prestasjon, og den autoritative læreren har gode muligheter til å styrke denne sammenhengen (Drugli, 2012). Lærers væremåte vil influere elevens syn på seg selv og sine omgivelser. En lærer som fremmer positive relasjoner til elevene bidrar til læring ved at både emosjonelle, sosiale og faglige behov vil bli møtt (Drugli, 2012). Moen (2016) påpeker at positive lærer-elev-relasjoner har betydning for elevers faglige og sosiale utvikling, og ikke minst for trivsel og følelsen av å ha det bra.

## **2.5.2 Anerkjennelse i relasjonen**

Anerkjennelse er opprinnelig et begrep som fanger en idé om å gjenkjenne, skjelne, bekrefte, erkjenne og styrke (Schibbye, 2002). Det er et begrep som rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og en genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser. Anerkjennelse er alltid gjensidig og innebærer gjensidig likeverd og verdsettelse (Schibbye, 1996). Tanken om anerkjennelse stiger ut av to prinsipper; at mennesket har en ukrenkelig verdi og at hvert individ har en egenverdi og et utviklingspotensial (Skoglund & Åmot, 2012). Å uttrykke anerkjennelse handler om evnen til å sette seg inn i den andres opplevelsesverden, noe som krever at vi sjekker ut og bekrefter det den andre mener og sier (Lund, 2004). Bekreftelse blir altså den aktive handlingen vi gjør i forhold til den andre. Ved å bekrefte den andre, gir vi kraft til den andres opplevelse, noe som kan styrke selvet og forsterke opplevelsen av anerkjennelse.

I en anerkjennende relasjon ser man alltid den andre som subjekt, og man vil utvikle et subjekt-subjekt-forhold. Dette innebærer at begge partene opplever at den andre har indre følelser som tilsvarer, men samtidig er forskjellig fra, ens egne følelser. I en slik relasjon vil det være viktig for begge parter å ta den andres opplevelsesmessige synspunkt. Man vil prøve å sette seg inn i den andres opplevelser og *undre seg*. Som Schibbye påpeker: *Jeg lurar på, du føler* (Schibbye 2002). Schibbye fremhever fem viktige ingredienser i anerkjennelse: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. *Lytting* handler om å være åpen og følelsesmessig nær og om å fange opp temaet i barnets budskap. *Forståelse* innebærer å kjenne på barnets

egne følelser og kontakte tilsvarende følelser i seg selv. Dette styrker likheter og ulikheter ved at barnet utvikler en forståelse av å dele opplevelser selv om man er forskjellige. *Aksept og toleranse* handler om å akseptere og tåle den andres unike følelser. En slik aksept vil få barnet til å føle at han eller hun har rett til sin egen opplevelse slik at barnet videre vil kunne forandre eller gi avkall på den. *Bekreftelse* dreier seg om å gi plass til barnets opplevelser slik at de blir virkelige og gyldige for barnet selv. Ved å ”holde fast” ved barnets egne perspektiver og opplevelser vil barnet få mulighet til å se det hele fra en annen vinkel.

Menneskers indre tilstander og måten mennesker blir møtt på er nært knyttet opp mot hverandre (Møller, 2012). Dette betyr at våre initiativer og reaksjoner forholder seg til andres initiativer og reaksjoner. I pedagogisk praksis betyr dette at den voksne i møtet med barnet kan påvirke barnets indre verden ved å justere sine bidrag inn i samspillet. «Å bli sett er en viktig motivasjonskilde. Bekreftelse på at det en gjør er godt og riktig kan gjøre underverker» (Wormnes & Manger, 2005, s.28). Måten vi blir møtt på, danner utgangspunktet for vår oppfatning av oss selv. Barn blir mer sosiale, de presterer bedre og er mer uavhengige og selvstendige under bekræftende forhold (Møller, 2012).

## 3 Metode

Metode beskrives av Kvale & Brinkmann (2015) som *veien til målet*. I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg og veien mot målet. Jeg vil først presentere valg av metodiske tilnærminger før jeg videre beskriver prosesser knyttet til datainnsamling, utvalg og analyse av innhentet materiale. Jeg vil også diskutere relevante problemstillinger som omhandler validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

Formålet med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan ungdommene selv opplevde å være en del av et deltidstilbud på en gård. Vi mennesker er like forskjellige som vi er mange, og våre erfaringer og opplevelser er unike. Å være en del av et slikt tilbud kan oppleves på utallige måter, og mitt ønske var å få lov til å dykke inn i noen av de tidligere elevenes opplevelser av dette tilbudet. Dette ligger til grunn for beslutningen om å gjøre en kvalitativ studie. Kvalitativ metode er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Den vitenskapsteoretiske forankringen danner utgangspunktet for hvilke meninger og betydninger som vektlegges og hvilken forståelse som utvikles (Thagaard, 2013). I denne studien er det tatt utgangspunkt i den fenomenologiske livsverdenen. Dette kapitlet gjør følgende rede for fenomenologi, hermeneutikk og for-forståelse.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi handler i grove trekk om å forstå menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har hele veien vært utgangspunktet for denne oppgaven, og jeg valgte min problemstilling ut i fra ønsket om å få et innblikk i ungdommenes personlige opplevelser og erfaringer. Fenomenologi peker på interessen i å forstå sosiale fenomener sett fra aktørens eget perspektiv. Den betydelige virkeligheten er hvordan menneskene selv opplever den, og fenomenologien ønsker å beskrive verden slik den erfares av subjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Erfaring innebærer et direkte møte med noe, og går langt utover å høre om, se på eller tenke over. Det handler om å oppdage og undre seg over det som skjer (Dewey, 1916). I denne studien var det av forskningsmessig verdi å velge en kvalitativ tilnærming, nettopp fordi hensikten var å forstå fenomenet sett fra elevenes perspektiv. Jeg ønsket å dykke inn i ungdommenes *livsverden*.

En persons livsverden kan beskrives som den opplevelsen personen har av sin egen hverdag - hvordan han eller hun forholder seg til sin virkelighet (Dalen, 2011). Begrepet knyttes til filosofen Edmund Husserl (1859-1938), som rundt år 1900 grunnla fenomenologien som en filosofisk retning. Senere ble fenomenologien som begrep videreutviklet, og Edmund Husserl og Martin Heidegger (1889-1976) utvidet begrepet til også å omhandle menneskets livsverden. Jean-Paul Sartre (1905-1980) og Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) videreutviklet senere fenomenologien i dialektisk retning da de ønsket å ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015).

I kvalitativ forskning er fenomenologi mer bestemt et begrep som tar utgangspunkt i informantens subjektive opplevelse og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i den enkeltes erfaringer (Thagaard, 2013). Den åpner for forskning hvor den daglige opplevde erfaring står i sentrum. Gjennom å intervju ungdommer som selv hadde erfart gården som alternativ læringsarena kunne jeg forsøke å oppnå en forståelse av deres opplevde erfaringer.

### **3.1.2 Hermeneutikk**

I kvalitativ metode handler hermeneutikk om selve prosessen som foregår for å komme frem til tekstens meningsinnhold (Kvaale & Brinkmann, 2015). Utgangspunktet for hermeneutikken er at man retter seg tolkende mot et meningsformidlende materiale. Vi tolker materialet ut fra vår egen for-forståelse, og opplevelsen av virkeligheten er forskjellig fra person til person (Wormnæs, 2005).

Begrepet *den hermeneutiske spiral* forklarer hvordan vår forståelse av materialet utvikler seg gjennom et stadig samspill mellom helheten og delene - en kontinuerlig prosess som går frem og tilbake mellom disse (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å forstå delene vil man utvide helhetsforståelsen, noe som igjen vil åpne opp for en stadig dypere forståelse av delene. Våre fortolkninger av delene vil sette disse i en ny relasjon til helheten.

Som forsker er det viktig å være klar over at man alltid dukker inn i et datamaterialet med en gitt for-forståelse. Etter hvert som man blir klar over egen for-forståelse og egne «fordommer» blir de meningsbærende ytringene i materialet tydeligere. I denne studien er det informantenes egne utsagn som skal fortolkes og forstås. Gjennom den hermeneutiske spiral ser jeg på vekselvirkningen mellom helheten og delene for å prøve og få tak i informantenes egne opplevelser og erfaringer. Et utsagn kan tolkes på mange ulike måter, og det er derfor

viktig å være bevisst på egen for-forståelse og hva den gjør med ens egen fortolkning av materialet. Min for-forståelse spiller en sentral rolle i måten materialet tolkes på.

### 3.1.3 For-forståelse

Forståelse framstår på bakgrunn av min for-forståelse (Wormnæs, 2005). For-forståelse omfatter de meninger og oppfatninger man på forhånd har i forhold til det gitte fenomen som studeres (Dalen, 2011). Dette innebærer at jeg som forsker aldri vil kunne være fullstendig objektiv i forståelsen av de fenomener jeg studerer. I praksis vil dette bety at personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn vil legge betydelige premisser for hvordan en tekst forstås (Kleven, 2002).

Som forsker vil jeg alltid ta med meg min egen virkelighetsoppfatning inn i forskningen, og slikt sett gå inn i en fortolkningsprosess med hele min for-forståelse som grunnlag. Dersom jeg stiller meg åpen overfor det som er annerledes, vil jeg i en tolkningsprosess utvikle, berike og nyansere min egen referanseramme, noe som Gadamer omtaler som *sammensmeltning av forståelseshorisonter* (Kleven, 2002). Til tross for et mål om å møte informantene med et åpent sinn og uten forutinntatte meninger, vil min for-forståelse danne grunnlaget for tolkning og prege min fortolkning av den virkeligheten som presenteres (Kleven, 2002). Som forsker er det svært viktig å være bevisst sin egen for-forståelse i møtet de fenomenene som skal studeres.

I forkant av dette mastergradsprosjektet fikk jeg tilbud om å jobbe noen timer i uka på et deltidstiltak på en gård. Erfaringene herfra dannet utgangspunktet for min nysgjerrighet rundt å benytte gården som alternativ læringsarena. Jeg har sett hvordan tilbudet fungerer i praksis og jeg har vært en del av miljøet. På bakgrunn av dette hadde jeg dannet meg et bilde av at dette tilbudet var svært positivt for mange elever, noe som også var grunnen til at jeg valgte å begi meg ut på akkurat denne reisen. I tillegg til disse erfaringene, har alle mine tidligere erfaringer og opplevelser, samt livssyn og verdier, vært med å forme min for-forståelse. En fortolkning av datamaterialet vil derfor alltid være subjektivt.

Min for-forståelse var preget av positive holdninger til å benytte gården som læringsarena, noe jeg hele veien måtte ta med i betraktningen, da særlig i fortolkningsprosessen. Samtidig hadde jeg fulgt med i inkluderingsdebatten, og jeg stilte meg spørrende til hva som var det beste for elevene. Som forsker prøvde jeg både å være meg bevisst min egen for-forståelse og se på problemfeltet med et nyansert blikk.

## 3.2 Metodevalg og innsamling av data

I dette avsnittet presenteres metodevalg og prosessen rundt innsamling av data. Her vil jeg gjøre rede for min bruk av kvalitative forskningsintervju.

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Innen forskning har det de seneste årene vært en stigende interesse og økt tiltro til bruk av kvalitativ metode, da kvalitativ metode gjør det mulig å søke etter informasjon og innsikt som ikke nødvendigvis kan tallfestes og som knytter seg til personers opplevelser og erfaringer (Befring, 2007). Som forsker får man gjennom en slik tilnærming mulighet til å gå i dybden heller enn i bredden, noe som har vært en sentral interesse i denne studien. Et overordnet mål innenfor kvalitativ metode er å utvikle en forståelse av menneskers sosiale virkelighet slik det oppleves for den enkelte. Dette handler i all hovedsak om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til egen livssituasjon (Dalen, 2011). For å belyse problemstillingen ble benyttet kvalitativt intervju som metodisk tilnærming for innsamling av data.

Det kvalitative forskningsintervjuet har som hensikt å forstå det levde liv slik det oppleves fra subjektets eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann sier det så treffende på denne måten: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden, hvorfor ikke spørre dem?» (2015, s. 18). Det kvalitative intervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Som forsker har jeg, gjennom å benytte meg av kvalitative intervjuer, hatt en unik mulighet til å få tilgang på informasjon som omhandler ungdommenes livsverden. En slik mulighet kan gi et verdifullt innblikk i den direkte og umiddelbare erfaringen.

Det kvalitative intervjuet er særlig godt egnet dersom man ønsker å få innsikt i menneskers opplevelser, erfaringer, tanker og følelser. Målet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever og erfarer bestemte situasjoner. (Dalen, 2011). Typisk for et forskningsintervju er at det bygger på dagliglivets samtaler, men at det som et profesjonelt intervju innebærer bestemte metoder og teknikker. Jeg har i denne studien valgt å benytte meg av semistrukturerte intervju. Disse intervjuene er særlig relevant når temaer skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju tar ikke bare sikte på å innhente beskrivelser, men også *fortolkninger* av meningen med de fenomener som blir beskrevet. I dette prosjektet ble dette viktig fordi jeg ønsket å innhente informasjon om hvordan ungdommene opplevde et tilbud som allerede



var tilrettelagt for dem.

Et semistrukturert intervju ligger nært opp til en samtale, men tar utgangspunkt i en gjennomarbeidet intervjuguide. Semistrukturerte intervju kombinerer struktur og åpenhet, og gir følgelig rom for improvisasjon, noe jeg anså som nødvendig i denne sammenhengen. Ved å benytte et semistrukturert intervju fikk jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål rundt tema som informantene selv belyste og reflekterte over (Befring, 2007). Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden, men var samtidig opptatt av å la informantene lede samtalen dit det var naturlig for dem. Dette gjorde at jeg fikk stilt oppfølgingsspørsmål som ikke var en del av den planlagte intervjuguiden. Underveis var det også naturlig å endre noe på rekkefølgen av spørsmål for å opprettholde flyt i samtalen. Selv om intervjuene hadde en semistrukturert form, ble alle spørsmålene dekket i alle intervjuene.

### **3.2.2 Utvalg**

For å finne aktuelle informanter tok jeg kontakt med hovedansvarlig for skoleprosjektet ved den aktuelle gården jeg ønsket å utføre studien på. Han var villig til å hjelpe meg med å skaffe informanter, og han tok videre kontakt med aktuelle informanter. Jeg fikk 7 informanter og valgte å benytte den ene som prøveintervju (jfr. kap. 3.2.3).

Dalen (2011) beskriver kriterieutvelging som en prosess hvor man tar stilling til hvilke informanter som skal inngå i studien. Utgangspunktet for mitt utvalg var ønsket om å intervju ungdommer som *tidligere* hadde vært en del av et deltidstilbud på en gård. Jeg hadde et ønske om å finne ut hvilke tanker ungdommene satt igjen med i ettertid og hva tilbudet hadde betydd i et lengre perspektiv. Tanken var at ungdom som tidligere hadde vært en del av et slikt tilbud hadde fått skolehverdagen sin på avstand og i større grad kunne ha mulighet til å se tilbake på og reflektere over hvilken betydning et slikt tilbud hadde hatt. Et av mine kriterier for utvalg var dermed at ungdommene ikke lenger var en del av dette deltidstilbudet. Det var også ønskelig at de var over grunnskolealder og at de hadde vært en del av tilbudet i minst ett år. Én av informantene i utvalget ble tatt ut av skolen midt i skoleåret, noe som gjorde at hun ikke fullførte året på gården. Jeg valgte likevel å ta henne med i utvalget, da jeg opplevde at erfaringene hun hadde var uavhengig av tidsrom.

### **3.2.3 Beskrivelse av informantene og gårdstilbudet**

Informantene i denne studien bestod av seks ungdommer i alderen 17-21 år. De hadde alle tilbud om plass på gården én dag i uka. Resten av skoleuka gikk de på nærskolen sin.

Undersøkelsens hovedfokus var elever på barnetrinnet, men to av informantene mottok dette tilbudet også deler av ungdomstrinnet. Informantene sluttet å motta tilbudet for 4-7 år siden.

For å anonymisere informantene og oppnå leservennlighet har jeg valgt å gi informantene fiktive navn. Kjønn er imidlertid beholdt, og utvalget består av 4 gutter og 2 jenter. Ved å skille mellom informantene på denne måten vil informantenes utsagn bli mer oversiktlig og selve analysen mer ryddig. I denne oppgaven møter vi følgende informanter:

<b>Informant</b>	<b>Tidsrom for gårdstilbud</b>	<b>Nåværende status</b>
Andreas	5.-9.klasse	Studerer til å bli bussjåfør
David	7.klasse	Vg1, studiespesialiserende
Hannah	7.klasse	Har studert helse & sosial, jobber i barnehage
Ida	Deler av 7.klasse	Har studert restaurant & matfag, jobber i restaurant
Martin	5.-7.klasse	Jobber i jernvarehandel
Thomas	5.-9.klasse	Har studert kokk & servitør, er servitørlærling

Alle informantene fikk tilbud om plass på gården hovedsakelig på grunn av skolerelaterte utfordringer knyttet til sosial og/eller faglig fungering, samt lav motivasjon. Utover dette har jeg bevisst valgt å ikke utdype elevenes vansker, da dette ikke er relevant for oppgaven.

Gården som informantene mottok tilbudet på lå i nærheten av deres hjemskole. Tiltaket var et gruppebasert deltidstiltak med omtrent 20 elever, hvor alle elevene var på gården én dag i uka. Dagen startet alltid med felles frokost, før de gikk over til samlingsstund med fokus på sosial ferdighetstrening og utvikling av sosial kompetanse. Deretter gikk elevene i mindre grupper på 3-4 elever og 2 voksne. De gjorde aktiviteter som snekring, matlaging, håndarbeid, hesteridning, dyrestell og gårdsarbeid. Faglig innhold var integrert i aktivitetene. Dagen ble avsluttet med loggskrivning, lunsj og samtaler om dagen.

### **3.2.4 Intervjuguide**

Målet med semistrukturerte intervjuer er å skaffe et så rikt og fylldig datamateriale som mulig, og intervjuguiden er selve verktøyet for å skaffe dette materialet. Det gjelder derfor å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og formidler sin livsverden og sine opplevelser med egne ord (Dalen, 2011). En intervjuguide skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen,

2011). Temaene og spørsmålene som inngår i intervjuguiden skal ha relevans i forhold til både hovedproblemstillingen og underproblemstillinger. Jeg benyttet meg av «traktprinsippet» i min utarbeidelse av intervjuguiden. Ved å innlede med enkle og lite følelsesladde spørsmål, vil man kunne oppleve at informanten slapper av og kommer i riktig modus for å videre kunne besvare dypere og mer reflekterende spørsmål. I denne studien var det naturlig å innlede intervjuene med enkle bakgrunnsspørsmål om skolegang og tilbudet de mottok på gården. Mot slutten av intervjuet er det viktig å åpne trakten igjen og stille spørsmål som igjen handler om mer generelle forhold (Dalen, 2011).

Jeg valgte å formulere en intervjuguide som tok for seg relevante temaer knyttet til problemstillingen på to ulike plan. I tillegg til å få frem informantenes opplevelse av gården som alternativ læringsarena, ønsket jeg også å favne informantenes opplevelse av skoletilbudet som helhet. Jeg valgte derfor å utforme intervjuguiden som et todelt skjema. Jeg stilte altså først et spørsmål som handlet om informantenes opplevelse av ordinærskolen, før jeg i neste omgang stilte samme spørsmål knyttet til opplevelser av gården som læringsarena. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var at jeg ønsket informasjon om gården sett i forhold til ordinærskolen, ikke bare som et eksternt tiltak. Jeg opplevde det som et naturlig valg å stille spørsmål om ordinærskolen først, da gården er ment å være et tiltak i ordinærskolen. Det er likevel interessant å stille seg spørsmålet om resultatene ville blitt annerledes dersom jeg hadde valgt motsatt rekkefølge på spørsmålene, altså først spurt om gården og deretter ordinærskolen.

### **3.2.5 Prøveintervju**

I forkant av studien ble det gjennomført ett prøveintervju. Dette gav en indikasjon på hvordan intervjuguiden fungerte, hvordan jeg selv opptrådte i situasjonen og hvor det eventuelt var behov for endringer. Det tekniske utstyret ble også prøvd ut. Etter prøveintervjuet ble intervjuguiden vurdert og justert. Informanten som ble benyttet til prøveintervju var en 16 år gammel gutt som hadde vært elev på den samme gården som de øvrige seks informantene i dette prosjektet. Han skulle i utgangspunktet være informant i prosjektet, men på grunn av alder falt han utenfor kriteriene for utvalget. Jeg valgte derfor å benytte dette intervjuet som et prøveintervju.

### **3.2.6 Gjennomføring av intervju**

Gjennomføring av intervjuene skjedde i midten av februar. Alle intervjuene ble gjennomført på den gården som informantene tidligere var elever på. Dette var et bevisst metodisk valg, da det var ønskelig å gjennomføre intervjuene på et sted informantene opplevde som kjent og trygt. Å være i kjente omgivelser kan også ha frisket opp noen av minnene og opplevelsene de hadde etter oppholdet på gården. Intervjuene ble utført uforstyrret i et av rommene på gården. Det ble sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene i forkant av intervjuene (se vedlegg 2 & 3). Jeg valgte å ikke sende ut intervjuguiden i forkant, da jeg ønsket spontane og direkte svar under intervjuene. Jeg ser imidlertid i etterkant at det kunne vært en fordel å sende ut noen refleksjonsspørsmål på forhånd, da flere av informantene uttrykte at de hadde glemt en del.

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. I tillegg noterte jeg memos for hånd der det var nødvendig å huske spesielle inntrykk eller detaljer som ikke lot seg fange på lydbånd. Intervjuene varte fra 20 minutter til 1 time og 5 minutter, noe som gav et samlet datamateriale på omtrent 235 minutter.

## **3.3 Analyse av data**

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hvordan analyseringen av datamaterialet har foregått. Her vil jeg presentere hvordan mine data er transkribert, kodet og tematisert.

### **3.3.1 Transkribering**

Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Å transkribere innebærer å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Også transkriberingen er en fortolkningsprosess, og den samtalen som foregikk ansikt til ansikt mellom to mennesker skal omdannes til skriftspråk. Kroppsspråk og stemmeleie er elementer som lett forsvinner, og som dermed svekker gjengivelsen av de direkte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Under transkriberingen forsøkte jeg likevel å gjengi så nøyaktig som mulig det som ble sagt, da informantens utsagn danner grunnlaget for videre arbeid med datamaterialet.

Fire av intervjuene ble transkribert samme dag som intervjuene ble gjennomført, mens to av intervjuene ble transkribert dagen etter. I og med at jeg hadde intervjuene friskt i minne under transkriberingen kunne jeg også skrive memos underveis, noe som gjorde det lettere å gå

tilbake i materialet senere. Dalen (2011) påpeker at det er en fordel å transkribere intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført for å få en best mulig gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt. Jeg benyttet kodingsprogrammet NVIVO både til transkribering og koding.

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at det ikke finnes en endelig oppskrift på hvordan transkripsjoner skal utføres, men at man selv må ta noen valg basert på prosjektets formål. Jeg valgte å transkribere så nøyaktig som mulig hva gjelder pauser, gjentakelser og småord, men valgte bevisst å omformulere enkelte dialektord og uttrykk som ikke var relevant for meningsinnholdet. Dette for å gjøre sitatene så letteste som mulig. I tilfeller hvor det var relevant for innholdet har jeg transkribert ordrett. Jeg valgte også å notere ned latter, gråt eller andre følelsesuttrykk der det var relevant. I de tilfellene der informantene benyttet navn på skole, lærere eller medelever under intervjuene ble dette anonymisert under transkriberingen.

### **3.3.2 Koding og tematisering**

Et sentralt ledd i en analyseprosess er koding og tematisering av datamaterialet. Det handler om å avdekke typiske mønstre i datamaterialet (Befring, 2007). Koding og tematisering dreier seg om å sette merkelapp på hva datamaterialet egentlig handler om, for deretter å lete etter temaer som kan samle dataene på nye måter (Dalen, 2011). Gjennom denne prosessen blir materialet analysert og fortolket gjennom å forstå informantenes utsagn i en fortolkende og teoretisk sammenheng (Dalen, 2011). Formålet er følgelig å utvikle en forståelse som går utover de beskrivelsene som informantene gir (Thagaard, 2013), og som også tolker materialet i en teoretisk sammenheng (Dalen, 2011)

I denne studien er det tatt utgangspunkt i tematisk analyse. Dette innebærer at analysen av datamaterialet baserer seg på en tematisk kategorisering av informantenes utsagn, der materialet organiseres og deles inn i ulike hoved- og deltemaer (Dalen, 2011; Postholm, 2005). Typisk for tematisk analyse er at temaene som analyseres inneholder utfyllende beskrivelser fra alle informantene. På denne måten kan sammenholding av informasjon fra de ulike informantene gi en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Den hermeneutiske spiral, som i århundrer har ligget til grunn for å forstå tekster og fortolkninger, åpner opp for en stadig dypere forståelse av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Sentralt her er den kontinuerlige vekselprosessen mellom helheten og delene. Ved hjelp av en fortolkning av delene, settes delene på ny i relasjon til helheten, og vi får en dypere forståelse av meningen.

De temaene som er dannet i denne undersøkelsen er blitt til gjennom et samspill mellom en deduktiv og induktiv tilnærming. På den ene siden har de sammenheng med mine forskningsspørsmål og organisering av intervjuguiden, altså en deduktiv tilnærming. På den annen side har de en induktiv tilnærming ved at temaene springer ut av de utsagnene informantene har kommet med gjennom intervjuene. En kombinasjon av disse to tilnærmingene kan betegnes som abduksjon (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

Etter å ha transkribert datamaterialet ble materialet gjennomgått for å finne mønstre i informantenes utsagn. Eksempler på slike mønstre kan være temaer som informantene er særlig opptatte av eller spesielle begreper som brukes av flere informanter. Jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger for å få en oversikt over materialet og for å finne temaer som favnet essensen i informantenes utsagn. Gjennom analyseprosessen ble temaene revidert og omorganisert, før jeg til slutt satt igjen med de fire temaene som presenteres i oppgavens resultatdel. Gjennom disse temaene ble informasjon og utsagn fra alle informantene sammenliknet, og jeg hadde et oversiktlig utgangspunkt for det videre arbeidet. Jeg benyttet NVIVO som hjelpemiddel for å kode og kategorisere materialet, og opplevde at det gav god oversikt over materialet.

Dalen (2011) presenterer tre nivåer i en analyseprosess. Det første nivået er *experience near*, som er betegnelsen på informantenes uttalelser og omtale av konkrete forhold. Disse uttalelsene finnes i transkriberingen av intervjuene. Videre er neste nivå *experience distant*, som inkluderer forskerens egne tolkninger av informantenes opplevelser og erfaringer. Det er dette nivået som ligger til grunn for min presentasjon av resultatene. Et tredje nivå dreier seg om å løfte resultatene til et mer teoretisk nivå. I denne oppgaven gjøres dette gjennom en drøfting av resultatene, avslutningsvis etter hvert hovedtema. Her tolkes resultatene ut fra min teoretiske tilnærming slik den er redegjort for i kapittel 2.

## **3.4 Validitet og reliabilitet**

I dette avsnittet gjør jeg rede for prosjektets validitet og reliabilitet. Her vil jeg drøfte hvordan jeg har søkt å ivareta prosjektets troverdighet og pålitelighet.

### **3.4.1 Validitet**

Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til (Thagaard, 2013), og i hvilken grad studien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Sagt med andre ord handler det om hvor troverdig resultatene i det

innsamlede datamaterialet er. Det dreier seg også om hvilken grad resultatene kan overføres og anvendes for andre grupper og situasjoner enn dem som er direkte utforsket (Dalen, 2011). Dalen (2011) drøfter ulike hensyn knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier. Jeg vil i tråd med dette i det følgende gjøre rede for hvordan jeg har søkt å ivareta validitetshensyn knyttet til henholdsvis egen forskerrolle, forskningsopplegg og tolkning.

*Forskerrollen* er svært sentral når validitet og validitetsproblemer skal drøftes. Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, noe som innebærer at forskerens fortolkning av informantens utsagn vil være preget av det mellommenneskelige forholdet mellom disse to. Intervjuformen består også av en asymmetrisk maktrelasjon. Som intervjuer og forsker er det *jeg* som stiller spørsmål og er på jakt etter de gode svarene. Dette var jeg bevisst på under intervjuene, og jeg søkte å redusere avstanden mellom meg som forsker og informantene. Dette gjorde jeg blant annet ved å benytte meg av «traktprinsippet» (jfr. kap. 3.2.2) og ved å gi utfyllende informasjon om prosjektet i forkant av intervjuene (jfr. kap. 3.2.4). For meg som forsker var det viktig å la informantene få en følelse av at de hadde viktige erfaringer og opplevelser å komme med, og at det var *de* som var eksperter på dette området. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at slike situasjoner alltid vil være asymmetriske og at informantene lett kan kjenne på avmakt overfor den som stiller spørsmål.

Subjektivitet kan også ses på som et sentralt validitetsproblem innenfor kvalitative studier, spesielt dersom forskeren velger problemstillinger som han eller hun selv er berørt av. I dette prosjektet valgte jeg å undersøke et felt som jeg på forhånd hadde kjennskap til. Som tidligere nevnt (jfr. kap. 3.1.3) hadde jeg ved prosjektstart jobbet noen måneder på den gården som jeg valgte å innhente informanter fra. Dette kan være både en styrke og en ulempe. På den ene side gir det meg en forhåndskunnskap som øker evnen til å stille relevante spørsmål. På den annen side kan det øke sannsynligheten for å være forutinntatt, og gjøre det vanskeligere for meg som forsker å ha en tilstrekkelig distanse til materialet. For å styrke validiteten og tydeliggjøre min forskerrolle ønsket jeg derfor informanter som hadde vært elever ved gården *før* min tid. Jeg hadde således ingen relasjon eller tilknytning til informantene i studien.

Informantenes utsagn vil også avhenge av forskerens evne til å stille gode spørsmål som gir informanten mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige svar. Som forsker var jeg derfor under intervjuene svært opptatt av å stille åpne og nøytrale spørsmål (vedlegg 4).

Validitet knyttet til *forskningsopplegget* handler om drøfting av utvalg og metodisk tilnærming. Sentralt i drøftingen av validitet knyttet til utvalg og metodisk tilnærming står begrepet generalisering eller overførbarhet. Generalisering deles gjerne inn i indre og ytre generalisering, der indre generalisering handler om generalisering av resultater innad i gruppen som studeres, mens ytre generalisering handler om hvorvidt resultatet fra studien kan overføres til andre situasjoner (Maxwell, 1992). Kvale & Brinkmann (2015) kaller dette for analytisk generalisering, hvor forskeren tillater leserne selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er.

Analytisk generalisering innebærer at det gjøres en veloverveid vurdering av i hvilken grad resultatene fra en undersøkelse kan anvendes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Det bygger på en analyse av likheter og forskjeller av begge situasjonene (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet har denne generaliseringen form av en lesergeneralisering, det vil si at det er lagt vekt på å gi rikholdige beskrivelser av resultatene, slik at leseren i neste omgang kan vurdere resultatenes overføringsverdi basert på beskrivelsene som er gitt. Jeg har også lagt vekt på å tydeliggjøre forskningsopplegget slik at det er mulig for andre å gå kritisk gjennom det. Ved at jeg som forsker utarbeider «tykke beskrivelser», vil leseren kunne vurdere og avgjøre hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner (Andenæs, 2001, ref. i Dalen, 2011).

*Tolkningsvaliditet* handler om å se informantenes utsagn i lys av en helhetsforståelse, der hensikten er å få tak i informantenes følelser, meninger og tanker (Maxwell, 1992). For å ivareta dette forsøkte jeg under intervjuene å stille oppfølgingsspørsmål der dette opplevdes som nødvendig for å få tak i helheten. Jeg har også forsøkt å velge ut sitater som er typiske og som gir et helhetlig bilde av informantenes utsagn. Teoretisk validitet handler om hvordan referanserammen bidrar til en teoretisk forståelse av det fenomenet som undersøker. Referanserammen er valgt på bakgrunn av problemfeltet, og jeg har så langt det lar seg gjøre forsøkt å klargjøre min referanseramme og begrunne hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler i utgangspunktet om i hvilken grad studien kan etterprøves (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet blir i hvilken grad ulike forskere ville kommet frem til samme resultat eller fenomen i den aktuelle situasjonen. I kvalitativ forskning kan det være utfordrende å diskutere reliabilitet, da en intervjusituasjon gjerne er avhengig av menneskelig



samspill og ulik grad av improvisasjon underveis. Å benytte semistrukturert intervju vil for eksempel kunne gjøre forskningen mindre etterprøvbart, da oppfølgingsspørsmål blir stilt på bakgrunn av informantenes spontane uttalelser. Jeg var derfor opptatt av å stille så åpne og nøytrale oppfølgingsspørsmål som mulig. Reliabilitet handler også om hvorvidt studien kan anses som pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dette kan ivaretas ved å redegjøre for metodiske valg og vurderinger og beskrive alle steg i prosessen på en tydelig og konkret måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har hele veien forsøkt å gjøre prosessen så transparent som mulig, slik at valgene som er tatt skal være tydelig for leseren.

### **3.5 Etiske hensyn**

I forskningssammenheng er etiske problemstillinger noe som hele veien bør drøftes og vurderes. Dette gjelder særlig i studier hvor det er mennesker og deres opplevelser som utforskes. Som hovedregel skal alle forskningsprosjekter som inkluderer personer ha informert samtykke (NESH, 2014). For å få tillatelse til å innhente samtykke fra informanter ble det i dette prosjektet søkt Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble godkjent i januar (vedlegg 1). Utvalget ble informert skriftlig og muntlig om prosjektet, og informantene samtykket til deltakelse ved å signere en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Det ble informert om at informantene hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. I en slik undersøkelse er det også krav om konfidensialitet (NESH, 2014). Dette går ut på at alt av opplysninger som kommer frem i forskningsmaterialet skal anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å føres tilbake til informantene. For å beholde konfidensialiteten ble alt av private data som kunne identifisere deltakerne anonymisert under transkriberingen. Dette gjaldt alt av opplysninger som på noen måte skulle kunne identifisere skole og personer, samt andre sensitive personopplysninger som kom fram under intervjuene.

Det stilles også strenge etiske krav til rollen som forsker. For å opprettholde den vitenskapelige kvaliteten skal funnene valideres, samt legges fram så nøyaktig og representativt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg tatt stilling til dette gjennom validitetsdrøfting, samt en gjengivelse av funnene så nøyaktig som mulig. Det er viktig å ta hensyn til maktforholdet mellom informanten og intervjueren. Som intervjuer har jeg satt meg selv i en posisjon som krever høy bevissthet rundt egen rolle. Under intervjuene var jeg opptatt av å respektere informantenes synspunkt og ståsted og å ta hensyn til deres privatliv. Habilitet er annet viktig prinsipp i all forskning (NESH, 2014). Det er viktig med en åpenhet rundt roller og relasjoner man inngår i. I mitt tilfelle, der jeg på

forhånd hadde en tilknytning til den gården informantene hadde vært elever ved, er dette gjort rede for i oppgavens metodedel (jfr. kap. 3.1.3)

Som forsker skal man etterstrebe at aktivitetene som blir gjort i forbindelse med forskningen skal ha gode konsekvenser (NESH, 2014). I denne studien var formålet å få en bredere forståelse av ungdommenes opplevelser av å være elev på en gård. Ved å få en utvidet forståelse av hvordan dette opplevelser, vil man også kunne tilrettelegge tilbudet slik at det blir til elevenes beste.

## 4 Resultater og drøfting

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for resultatene fra analysen og drøfte dette opp mot tidligere presentert teori. Ut fra analysen av resultatene er kapittelet inndelt i fire ulike hovedtemaer med hver sine undertemaer. Hovedtemaene er: «Den ene dagen på gården», «Gården som læringsfellesskap», «Gården som motivasjons- og mestringsarena» og «Gården som relasjonsbygger». Etter presentasjonen av hvert hovedtema blir resultatene drøftet. Flere av disse temaene henger nøye sammen og påvirker hverandre på ulike sett, men analytisk sett og for å oppnå leservennlighet har jeg valgt å skille de fra hverandre i disse fire hovedtemaene. Dette gjør at enkelte aspekter kun blir drøftet under ett tema, selv om de også kunne vært relevante under flere. De fire temaene er sammen med på å belyses oppgavens problemstilling: *Hvordan opplevdes det for elever på mellomtrinnet i grunnskolen å få én skoledag i uka på gård som del av det samlede opplæringstilbudet?*

I denne delen møter vi de seks ungdommene Andreas, David, Hannah, Ida, Martin og Thomas.

### 4.2 Den ene dagen på gården

Det første hovedtema som steg fram av analysen kan benevnes som: «Den ene dagen på gården». Oppmerksomheten er her rettet mot informantenes opplevelse av å tilbringe en av sine skoledager på en gård. Analysen av dette hovedtemaet er konkretisert i fire deltemaer. Det framstår som et hovedinntrykk at informantene satte stor pris på denne ene dagen i uka hvor de fikk være på gården. Gårdstilbudet virker å ha hatt stor betydning for deres helhetlige skoletilbud.

#### 4.2.1 Segregering - å bli tatt ut av skolens fellesskap

Det er en stadig debatt om hvorvidt man bør ta enkeltelever ut av klassen og gi dem et alternativt tilbud (St. Meld. 18). Dette handler blant annet om inkludering og ekskludering, integrering og segregering (Markussen et.al., 2007). På spørsmål om hvordan de tidligere elevene opplevde å bli tatt ut av skolen én dag i uka svarte samtlige at de syntes det var svært positivt. Et typisk eksempel på dette kommer fra Andreas. Han forteller at han hatet skolen, og synes det var en kjempeidé å få én dag bort fra skolen: «[Det var] kjempebra, egentlig! Det er det eneste jeg kan si om det... Det var bare topp!» Flere av informantene understreker

at de var svært skolelei og umotiverte for skolen, og at det opplevdes som et stort løft å få slippe å være på ordinærskolen én dag i uka.

Flere av informantene var allerede vant til å bli tatt ut av klassen på ordinærskolen da de fikk tilbud om én dag i uka på gård. Det var ingen av informantene som uttrykte direkte negative erfaringer rundt det å være ute av klassen. Likevel kan man tolke enkelte utsagn i den retningen at noen av informantene syntes det var sårt å ikke føle seg som en del av resten av klassen på ordinærskolen. Et eksempel på dette er Ida, som forteller at hun sjelden var inne i sin vanlige klasse. Hun tilbragte stort sett skoledagen sin i mindre grupper:

*Jeg har alltid vært utenfor klassen. Jeg var alltid på en måte... Hvordan skal jeg si det, da? Sosialisert ut i en eller annen form.*

Ida benytter begrepet «sosialisert ut», noe som kan tilsa at hun ikke følte seg inkludert i det sosiale miljøet på skolen. Hun forteller videre at hun mistrives sterkt på skolen, at hun ble mye mobbet og at hun så på medelevene sine som fiender. Hun sier også at det var positivt å bli tatt ut en hel dag og ikke bare enkelttimer, blant annet fordi hun da slapp å gå ut i friminuttene. De gangene hun fikk være borte en hel dag «var det bare ut fra hele området, fra alle folk.» Selv om Ida er den av informantene som kan synes å ha flest vonde skoleerfaringer bak seg, har flere av informantene vært utsatt for blant annet mobbing og hyppige konflikter med medelever. En av informantene, Thomas, forteller eksempelvis om episoder med mobbing og konflikter i ordinærskolen. Han opplevde det som befriende å komme seg bort fra skolen, et utsagn som virker å være illustrerende for samtlige informanter.

Selv om samtlige informanter var positive til å bli tatt ut av skolen, var det uvant for flere av informantene å skulle være borte fra skolen en hel dag. Et eksemplifiserende utsagn på dette kommer fra Thomas, som påpeker at det var litt «rart i starten» å skulle bli tatt ut en hel dag. Han forteller:

*Å ta en dag ut fra skolen er jo hardt egentlig for en person som er pliktoppfyllende og sånne ting, så det er ganske spesielt, men så fikk jeg lov til å komme her på besøk en dag. Også snakka jeg med (navn på leder) og ble egentlig ganske gira. Så fikk jeg litt omvisning husker jeg, og da takka jeg vel egentlig ja ganske fort.*

Thomas påpeker her en usikkerhet rundt det å bli tatt ut av skolen. Flere av de andre informantene påpeker også at de synes det virket litt skummelt før de visste hva tilbudet

dreide seg om. De forteller at de var skeptiske i starten fordi de ikke visste hva de gikk til. En av informantene tydeliggjør dette når han sier: «Jeg synes det var litt rart, jeg var redd ikke sant.» Andre forteller at de var «nervøse» og «littegrann usikker». Samtidig understreker de at det var et frivillig tilbud, og at de raskt bestemte seg for å takke ja etter å ha fått omvisning på gården og en innføring i tilbudets innhold. Thomas bekrefter senere at «jeg kunne ikke fått noe bedre!», og forteller at «alt ble mye lettere fordi jeg fikk ha en dag ute av skolen».

#### **4.2.2 Inkludering - å være en del gårdens fellesskap**

Som en motsetning til det å bli tatt ut av skolens fellesskap én dag i uka, står informantenes opplevelse av å være *inkludert* i gårdens fellesskap én dag i uka. Alle seks informantene var utelukkende positive til å være på gården denne ene dagen. Når de skal beskrive gården forteller de at det var «avlastende» og et «fristed». På gården var elevene i «samme båt», noe som gjorde at de fikk en opplevelse av samhörighet og fellesskap. De opplevde det som en befrielse å komme bort fra skolen og inn i fellesskapet på gården. Martins utsagn kan sies å være treffende for flere av informantene:

*Det føltes utrolig deilig! Det var en befrielse å slippe den kjedelige skoledagen. Slippe alt maset, styret, bare å komme hit; chillern, gjøre morsomme ting.*

I sterk kontrast til informantenes opplevelse av en skolehverdag preget av mas og styr, fikk de på gården en følelse av å bli møtt med overkommelige krav. Her fikk de oppleve å være en del av noe større, et fellesskap der de kunne senke skuldrene og være seg selv. David beskriver det på denne måten:

*Jeg følte meg... Det er litt sånn at man lufter litt. For når man går på skolen så er det masse trykk.*

Informantene opplevde gården som et sted hvor de fikk slippe opp litt og få normalisert noe av det trykket som hadde bygd seg opp i løpet av skoleuka. De opplevde at skolen bestod av mye press både faglig og sosialt, og de beskriver en følelse av utilstrekkelighet. Felles for alle informantene var at de hadde mange negative skoleerfaringer bak seg, og da var det godt å komme til gården og «bare kunne være seg selv», som en av informantene sa.

Det å få være inkludert i et fellesskap er noe informantene er svært opptatte av. De opplevde at gården var et godt sted å være - et sted der de var *sammen* med andre. På spørsmål om hva som er forskjellen mellom skolen og gården, kan Davids svar være eksemplifiserende:

*Det er stor forskjell, altså. Forskjellen er at du [på gården] går på skolen med en familie. Det er det som er opplevelsen.*

Et slikt utsagn sier mye om opplevelsen av å være en del av noe større, om å være inkludert i et fellesskap som går dypere enn bare å være en del av en gruppe. På gården opplevde de en *trygghet* i miljøet, en følelse av å være inkludert i ordets rette forstand. For noen fikk dette følger utover denne ene dagen også. Et eksempel på dette kommer fra Thomas, som uttrykker det på denne måten:

*Å få lov til å være et sted som er som dette her, som gjør at du får en trygghet på skolen igjen. For jeg fikk veldig den tryggheten tilbake, at det var gøy å være på skolen. Og den fikk jeg på grunn av at jeg var her.*

Ut fra informantenes utsagn kan det virke som om opplevelsen av inkludering gjorde at de utviklet trygghet og tillit ikke bare til gården, men også en større tiltro både til seg selv og til ordinærskolen.

#### **4.2.3 Gården - et integrert tilbud i opplæringen?**

Siden dette er et deltidstilbud hvor elevene kun er på gården én dag i uka er det naturlig å se på sammenhengen mellom ordinærskolen og det alternative tilbudet. I tillegg til å få refleksjoner rundt gården som alternativ læringsarena var det interessant å undersøke om informantene opplevde gården som en integrert del av opplæringen på ordinærskolen. Flere av informantene uttrykte usikkerhet rundt samarbeidet mellom gården og ordinærskolen, og visste ikke hvor tett de egentlig samarbeidet. Alle informantene fortalte at de fikk vite om tilbudet via noen som jobbet på skolen, enten gjennom kontaktlærer eller sosiallærer/rådgiver.

Ut i fra informantenes utsagn tyder mye på at det var et godt samarbeid mellom skolen og gården i introduksjonsfasen. Flere av informantene forteller at de var på besøk på gården, og at de først etter besøket bestemte seg for å takke ja. Denne introduksjonen viste seg å være verdifull for informantene, da de fikk et visst inntrykk av hva gårdstilbudet dreide seg om. Informantene understreker at tilbudet var frivillig, og samtlige informanter påpeker at de selv fikk avgjøre om de ønsket å ta imot tilbudet på gården.

Et slikt deltidstilbud er ment å være en integrert del av opplæringen. Dette fordrer samarbeid mellom skolen og den aktuelle alternative arenaen. Et konkret eksempel på fungerende

samarbeid mellom ordinærskolen og gården kommer fra Hannah. Hun forteller at på gården turte hun å gå fram og holde presentasjoner, og at dette hjalp henne til å tørre også på ordinærskolen: «...de [gården og skolen] samarbeidet for at vi skulle tørre mer. Litt og litt, etter hvert, kunne jeg stå for meg selv og si min mening». Dette eksempelet beskriver hvordan gården bevisst jobbet med trygghet og utvikling av positiv selvfølelse, noe som videre fikk en overføringsverdi til ordinærskolen.

Selv om informantene opplevde at mange av erfaringene de fikk på gården hadde overføringsverdi til ordinærskolen, er det generelle inntrykket at informantene opplevde gårdstilbudet som noe løsrevet fra det ordinære opplæringstilbudet i skolen. Mye kan tyde på at det var vanskelig å se den direkte overføringsverdien mellom gården og skolen. Martin forteller blant annet at han følte at de naturfagskunnskapene han fikk på gården ikke kunne brukes i skolen, og at lærerne på skolen ikke var særlig interessert i å høre hva han hadde gjort på gården. Han oppsummerer: «Men jeg tenkte egentlig ikke så mye over det. Det var to forskjellige verdener på en måte.» Dette sitatet understreker elevenes følelse av gårdstilbudet som løsrevet fra det øvrige skoletilbudet. Flere av informantene understreker at de generelt skulle ønske at lærerne på skolen viste mer interesse for hva de faktisk gjorde på gården. Et eksempel på dette kommer fra Thomas, som forteller at han i starten av gårdsoppholdet ofte fikk spørsmål fra læreren sin hva han hadde gjort på gården: «Det synes jeg var hyggelig, for da fikk jeg liksom respons på at jeg hadde vært der, da.» Mot slutten opplevde han derimot at ingen brydde seg om hans dag på gården: «Så det ødela litt for meg, men sånn er det...»

Et annet aspekt ved samarbeid og sammenheng mellom skolen og gården går særlig på tilrettelegging av timer og aktiviteter i ordinærskolen. Flere av informantene understreker at det kunne være vanskelig at de enkelte ganger gikk glipp av viktig informasjon eller undervisning fra ordinærskolen. Et eksempel kommer fra David:

*Men det kan hende at du mister noen timer, og det er det som er slitsomt. At du mister fag samtidig, og det du mister skal du fortsette med. For eksempel i samfunnsfagtimen. Da hadde vi noen sider å lese, men det visste ikke jeg noe om fordi jeg hadde vært på gården. Og når jeg kommer tilbake har de noen oppgaver som jeg ikke har gjort, også får jeg anmerkning eller varsel eller...*

Her forteller David om de utfordringene han opplevde ved å bli tatt ut av klassen. Også Thomas opplevde liknende situasjoner: «Jeg fikk nesten fravær av noen lærere. Hvis vi hadde

vikar fikk jeg nesten fravær fordi jeg var på gården.» Han forteller også at han blant annet måtte droppe å være på gården i 2-3 måneder fordi han ønsket å være med i kjemiklassen: «De [lærerne på skolen og gården] snakka på en måte ikke helt sammen følte jeg».

På spørsmål om konkrete eksempler på hva informantene skulle ønske hadde vært gjort annerledes kommer Martin med et forslag:

*Nå så tenker jeg at hvis de fagene vi hadde på gården for eksempel kunne gitt karakter i naturfag eller i heimkunnskap, hvis vi kunne fått karakter i skolen vår herfra, så tror jeg det hadde vært en veldig god idé. Det hadde gjort at mange elever kanskje gikk opp en eller to karakterer bare på grunn av atmosfæren og hvordan de lærer ting her i forhold til vanlig.*

Martin peker på vurdering og karakterer som en konkret måte å få gården til å bli en mer integrert del av det ordinære skoletilbudet på. Dette er interessant, da både Martin og de øvrige informantene er svært opptatte av at gården er et fristed fra skolens stress og press - både faglig og sosialt. På en annen side kan det virke som om informantene opplever både atmosfæren og læringsmiljøet på gården som såpass godt at det burde ha større betydning både for karakterer og helhetsvurdering i ordinærskolen.

#### **4.2.4 Gården - et pusterom i skolehverdagen**

Det er tydelig at informantene opplevde at gården hadde stor betydning for deres skolehverdag. Opplevelsen av gården som et pusterom i en ellers utfordrende skolehverdag går igjen som et hovedtrekk i informantenes utsagn. De *gledet seg* til dagen på gården, noe som gav energi og pågangsmot til å holde ut de andre dagene på ordinærskolen. Et eksempel på dette kommer fra Martin:

*Det gjorde at jeg sleit meg gjennom skoledagene for å komme til torsdag da jeg skulle hit. Det er jo en måte å si det på. Du overlevde de kjedelige dagene på skolebenken for å komme hit på slutten av uka.*

Informantene opplevde den ene dagen midt i uka som en faktor som gjorde det lettere å komme seg gjennom resten av skoleuka. Den skapte forventning og gav sterke positive opplevelser som støttet dem gjennom en ellers lite motiverende skolehverdag.



Noen av informantene sleit periodevis med vegringsproblematikk, andre var skolelei og lite motivert for skolen. Hannah er en av informantene som egentlig ikke ønsket å være på skolen i det hele tatt. Ved å ha gården å se fram til klarte hun likevel å motivere seg gjennom resten av skoleuka. Hannah forteller at hun tenkte at «jaja, nå er det bare noen dager igjen [til gården]. Jeg går på skolen, så går det fortare enn å sitte her hjemme og kjede seg.» Hun beskriver seg selv som en person som var svært skolelei, og forteller at hun trolig hadde gitt opp skolen hvis det ikke hadde vært for gården. Flere av informantene understreker betydningen av denne ene dagen på gården, og her er blant annet Thomas svært tydelig på at gården var helt avgjørende for hans skolegang: «Jeg hadde ikke fullført 9. uten gården, det tror jeg ikke.»

Informantene fremstår som sikre på at gården gjorde mye med den øvrige skolegangen deres. David forteller at han hadde mye bedre oppmøte på gården enn på skolen: «Det er det som viser at jeg likte gården veldig godt». Også Ida hadde mye fravær på skolen, men møtte alltid opp på skolen dagen før hun skulle til gården for å være sikker på at hun ikke mistet muligheten til å dra på gården dagen etter:

*Jeg ville ikke nærme meg skolen generelt, så jeg tror jeg bare var på skolen dagen før jeg skulle til gården. (...) Ellers så var jeg ikke så mye på skolen.*

Selv om flere av informantene hadde mye fravær fra den ordinære skolen var de sjelden borte fra den ene dagen på gården.

Et annet aspekt som er viktig for informantene var at de på gården opplevde å få et pusterom fra det sterke faglige og teoretiske presset. Ved å få denne ene dagen ble det enklere for informantene å fokusere på fag når de først var på skolen. Et eksempel på dette kommer fra Andreas: «[Skolen] tok så mye tid av mitt liv (...) Jeg ville ikke gå på skolen», forteller han. Han opplevde skolen som meningsløs og bortkastet, og illustrerer gårdens betydning på følgende måte:

*Det faglige sto ikke så mye i veien [på gården]. Det gjorde at jeg ble friere. Gjorde at jeg lettere kunne fokusere på andre fag i skolen enn når jeg hadde det fem dager i uka. Jeg tror det hadde mye betydning for resten av skoleuka. Hvis jeg hadde hatt vanlig skole hver dag ville jeg fått dårligere karakterer. Jeg trengte en dag til å få litt fri fra fag. Det trengte jeg.*

Gården opplevdes som et pusterom, og denne ene dagen gjorde at informantene lettere kunne fokusere på skolearbeidet de andre dagene. Dette er et tydelig aspekt for informantene, som alle opplevde ordinærskolen som teoritung og lite motiverende.

#### **4.2.5 Drøfting**

Når vi ser resultatene fra dette hovedtemaet i sammenheng, fremstår informantene som svært fornøyde med det tilbudet de mottok på gården denne ene dagen i uka. De forteller at det å være borte fra skolen opplevdes som befriende, og at de var mer motiverte for å komme på gården enn på skolen. Felles for alle informantene var at de hadde mange negative skoleopplevelser bak seg, noe som kan ha forsterket den positive opplevelsen av å være borte fra skolen.

Det salutogenetiske perspektivet, eller «empowerment», ser på hvilke forhold ved skolen som bidrar til positiv læring og hvilke forhold som bidrar til «pedagogisk invalidisering». Her pekes det blant annet på opphopning av nederlag som et hinder for mobilisering av egne ressurser (Befring, 2014). Dette ser ut til å være tilfellet for mange av elevene som mottok dette tilbudet. Elever som stadig opplever å ikke strekke til, mister troen på seg selv og sin egen kompetanse (Befring & Duesund, 2012). Mye kan tyde på at elevene på gården fikk erfaringer som ledet dem i motsatt retning. Her fikk de oppleve å være en del av et positivt læringsfellesskap som fremmet helse og trivsel, noe som igjen førte til positiv utvikling og økt tiltro til egen kompetanse. Til tross for at tilbudet kun var én dag i uka, opplevde informantene denne dagen som svært betydningsfull for resten av skoleuka.

Jahnsen & Nergaard (2013) påpeker at det er mange utfordringer knyttet til slike tiltak, og ser blant annet sosial marginalisering som en mulig uheldig konsekvens av å bli tatt ut av skolen. Informantene i denne studien uttrykker imidlertid glede og entusiasme når de snakker om gårdstilbudet, og det er ingen tegn til at informantene opplevde tiltaket som marginaliserende. Dette samsvarer med funnene fra Jahnsen et al. (2009), som heller ikke fant noe som kunne tyde på at tilsvarende deltidstiltak oppleves som stemplende eller marginaliserende. Det å bli tatt ut av klassen kan imidlertid få negative konsekvenser dersom elevene mister følelsen av å være en del av et større fellesskap. Å være inkludert innebærer å delta i et større læringsfellesskap sammen med andre elever (Jahnsen & Nergaard, 2013). Å stadig være ute av klassen kan derfor føles ekskluderende og hemmende for utvikling av det sosiale fellesskapet. Et eksempel på dette ser vi når Ida forteller at hun alltid har vært «sosialisert *ut* i en eller annen form.» Ida legger ikke skjul på at hun mistrivdes på skolen, og at mye av dette

skyldtes mobbing fra medelever. På den ene siden kan man altså tenke seg at segregerende tiltak i denne sammenhengen vil kunne forsterke disse tendensene ved at elevene fratas muligheten til å bygge sosiale fellesskap i klassen. Samtidig kommer det tydelig fram blant informantene at de verdsatte å være på gården nettopp på grunn av det sterke fellesskapet de opplevde der. Det kan derfor virke som om fellesskapet de opplevde på gården kompenserte for et manglende fellesskap i skolen, og at informantene i større grad identifiserte seg med elevene på gården enn på skolen. Dette er i tråd med det Nilsen (2008) beskriver som *den sosiale dimensjonen* ved inkluderingsbegrepet. Denne dimensjonen dreier seg om tilhørighet, samarbeid og læringsfellesskap, og innbefatter at elevene skal få utvikle seg i et trygt og læringsfremmende fellesskap. Selv om informantene organisatorisk og fysisk hadde størstedelen av opplæringstilbudet i normalklasse på nærskolen sin, opplevde de ikke denne formen for fellesskap der. De fleste av informantene mottok allerede spesialundervisning i form av opplæring i mindre grupper, og flere informanter påpeker at de ikke følte at de var en del av klassen som helhet.

Den ordinære skolen opplevdes som utstøtende på grunn av et innhold som var for krevende, stressende og som gav taperopplevelser. Informantene opplevde at ordinærskolen inneholdt en rekke «push-faktorer» som støtte dem *ut* av det fellesskapet de burde vært en del av. Det hjelper lite å være sammen med andre dersom elevene samtidig føler seg ensomme og isolerte, der opplevelsen er å arbeide *ved siden av* de andre elevene i stedet for *sammen med* dem (Nilsen, 2008). På gården derimot, opplevde de å få være en del av et større fellesskap. Gården var preget av «pull-faktorer» som dro informantene *inn* i et fellesskap og gav dem følelsen av å være inkludert. På de områdene hvor ordinærskolen virket utstøtende, virket gården tiltrekkende. Som et paradoks til den inkluderende skolen opplevde informantene seg mest inkludert når de var i et tilbud utenfor skolen.

Flere av informantene påpeker at samarbeidet mellom skolen og gården kunne vært bedre. Utsagn som «det var to helt forskjellige verdener» og «de snakka ikke helt sammen» kan tyde på at tilbudet har en del å hente for at elevene skal føle at dette er en integrert del av opplæringstilbudet deres. Dette samsvarer med tidligere studier (Jahnsen et. al. 2009; Krogh, Olsen & Haukeland, 2005), der det konkluderes med at det er et stort forbedringspotensial i å legge til rette for et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom skole og tiltak. Ut fra informantenes utsagn kan mye tyde på at elevene savner mer oppfølging, interesse og tilrettelegging fra skolen sin side.

Informantene gir tydelig uttrykk for at denne ene dagen hadde stor betydning for deres skolehverdag, og at én dag i uka borte fra skolen gjorde det lettere for dem å komme seg gjennom de fire øvrige dagene. Utsagn fra informantene kan tyde på at de opplevde denne ene dagen som en reparasjonsdag - en kompensasjon for dårlige opplevelser i ordinærskolen. Her fikk de en pause og et pusterom. Flere av informantene understreker at de trolig ikke hadde fullført skolegangen sin uten gårdstilbudet.

## 4.3 Gården som læringsfellesskap

«Gården som læringsfellesskap» var det andre hovedtemaet som utpekte seg som sentralt i arbeidet med analysen. Her rettes oppmerksomheten mot informantenes opplevelse av læring, samt erfaringer knyttet til det å benytte gården som læringsarena. Analysen av dette hovedtemaet er konkretisert i tre deltemaer. Hovedinntrykket er at informantene opplever gården som en god og solid læringsarena, og at gårdstilbudet har bidratt til positive lærings- og fellesskapsopplevelser.

### 4.3.1 Praktisk læring

Samtlige informanter påpeker at de lærer best når de får være i aktivitet og gjøre praktiske oppgaver. Gleden over å bruke kroppen og å få være i fysisk aktivitet synes å være et fellestrekk hos informantene. Illustrerende eksempler på dette er utsagn som: «[Jeg har] alltid vært en praktisk type», «at vi gjør noe praktisk», «gjorde mye fysisk aktivitet i stedet for å sitte og skrive» og «mer fysisk arbeid er nok mer min side.» Samtlige informanter påpeker at de likte å være aktive og at de foretrakk praktiske aktiviteter og erfaringsbasert læring fremfor å sitte ved pulten og løse oppgaver. Å få en dag med slike fysiske aktiviteter synes å være svært verdifullt for informantene. Thomas uttrykker gleden ved erfaringsbasert læring på denne måten:

*Jeg lærte litt annerledes naturfag og samfunnsfag her enn det jeg gjorde på skolen. Her fikk jeg virkelig sett på et eple, hvordan det går fra å være en spire til å være et fullvoksnet eple. Og det å lære på den måten synes jeg er mye morsommere enn å lære å lese i en bok at først sår du frøet i bakken, så graver du til også venter du. Her får jeg liksom sett at: oj! Her ser du virkelig at det blir et eple. Og det er fantastisk! Du ser det, liksom. Det synes jeg er morsomt!*

Informantene påpeker at de på gården opplevde læringsprosessen på en helt annen måte enn de gjorde på skolen. På gården var det *morsomt* å lære, og de opplevde at læring kunne være

både spennende og interessant. Eksempelet fra Thomas illustrerer hvordan elevene opplevde at undervisningen på gården var lagt opp slik at de selv fikk erfare *hvordan* og *hvorfor* ting skjedde. Flere av informantene sammenlikner de praktiske aktivitetene på gården med det de gjorde på skolen. Ida sier det på denne måten: «Ja, jeg har alltid vært bedre på det praktiske enn skoleflink.» Ida trekker her et skille mellom det å være god på praktiske områder og å være skoleflink. Dette kan tyde på at begrepet «skoleflink» appellerer til et sett av egenskaper informantene opplevde at de manglet, og at deres praktiske måte å jobbe på ikke ble anerkjent i skolen. Flere av informantene setter skolen og gården opp mot hverandre, og benytter eksempler fra skolen for å forklare hvorfor gården var et godt sted å være. Et eksempel på dette er Hannah, som forteller hvordan hun på gården fikk lære på en måte som passet henne:

*Man gjorde mye fysisk aktivitet i stedet for å sitte og skrive. Det er ikke en dag du sitter og gjør ting, sitter og bare skriver og svarer på oppgaver, men det var en dag du kunne gjøre fysiske aktiviteter. Jeg husker ting bedre fysisk enn å bare sitte og skrive.*

Her beskriver Hannah noe som også synes å være typisk for de andre informantene. Elevene opplevde at de lærte best gjennom å være aktiv og deltakende i det de gjorde. Skolen beskrives som arena der elevene sitter ved pulten og skriver; en arbeidsmetode de ikke følte seg hjemme i. På gården opplevde informantene at de fikk utfolde seg og lære på den måten som passet dem best. Også Martin kommer med et illustrerende eksempel på dette:

*Jeg er ikke så veldig flink praktisk i den forstand, men å gjøre noe annet enn å sitte med penn eller skrive på data, da gjør jeg det relativt bra. Og det var jo det de la vekt på her. (...) Fysisk arbeid er nok mer min side.*

Ur fra dette utsagnet kan det virke som informantene opplevde at praktiske oppgaver og fysisk arbeid var lite tilstede i skolehverdagen. Thomas understreker dette når han sier: «Det var jo det at man [på gården] får brukt kroppen, da. Slipper å sitte på skolebenken.»

Thomas forteller også hvordan han ved å lære på en praktisk måte opplevde at læring ble gøy. På spørsmål om hvorfor han tror gårdstilbudet passet for ham, svarer han:

*Jeg tror det er fordi jeg sliter med å lære ting. Å lære det på en praktisk måte er en fantastisk måte i forhold til bare å sitte med et papir og lese at for eksempel et eple*

*først puttes... Ja, hvem er det som gidder å LESE om eplet sin utbredelse?! Også kan man komme hit og se hvordan et eple virkelig spirer, da. Å lære på en praktisk måte er en fantastisk mulighet. Du lærer på en helt annen måte. Og det gjorde at jeg fikk veldig god nytte av det, da. Det var morsomt å lære på gården!*

Dette eksempelet illustrerer hvordan elever som opplevde store utfordringer med å lære ting på skolen, fikk en øyeåpner idet de ble presentert for praktiske læringsmetoder. På gården fikk de oppleve en annen form for læring enn det de var vant til i skolen. De opplevde at ordinærskolen representerte en læringsmåte som ikke appellerte til dem, og de ble sittende med en følelse av å ikke strekke til. Gjennom intervjuene kommer informantene med mange liknende utsagn. Et typisk eksempel kommer fra David, som her forklarer hvordan praktiske aktiviteter førte til læring for ham:

*Så fikk jeg lære for eksempel å ri på hest, og mange ord som handler om natur. Da jeg jobba med snekring lærte jeg masse om maskiner og masse om type tre. For eksempel at det fins eik og bjørk og furu og sånt. Da lærte jeg navnet på dem.*

Informantene har mange eksempler på ulike ting de lærte som var spesielt tilpasset deres behov. David som var tospråklig og kom til Norge da han gikk på barneskolen forteller om begrepslæring og hvordan han lærte navn og begreper gjennom deltakelse i aktiviteter. David er opptatt av språket, at han fikk lære norske ord og begreper, mens Hannah, som også er flerkulturell, legger særlig vekt på kulturelle erfaringer. Hun fikk blant annet lære å bake rundstykker, lage eplesyltetøy og dyrke poteter - erfaringer som var helt nye for henne. Informantene forteller om erfaringer de kunne ta med seg videre, opplevelser de kunne dra nytte av i hverdagen. Thomas kommer med et illustrerende eksempel på dette:

*Og det er det som har hjulpet meg, at jeg har lært så mye ting som jeg får bruk for sånn ellers også. (...) Ja, for eksempel på hytta, når vi skal kløyve ved på hytta, så er det alltid jeg som kløyver veden fordi det er jeg som kan det. (Thomas)*

Dette er et typisk eksempel på hvordan informantene opplevde å kunne ta med seg kunnskap de lærte inn i hverdagen. De opplevde at det de lærte var *nyttig*. Thomas forteller om en direkte overføring av kunnskap, der han fikk ta med seg det han hadde lært inn i det dagligdagse livet. Det kan også virke som om informantene opplevde at disse erfaringene gav en tilleggsdimensjon. I dette tilfellet opplevde Thomas å kunne noe som ingen andre i familien kunne. «Det er jeg som kan det», sier han. Det er mye som tyder på at informantene

opplevde at motivasjon, mestring og læring gikk hånd i hånd. Selv om de ikke eksplisitt bruker disse ordene, forteller de historie på historie som handler om nettopp dette. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 4.4.

### 4.3.2 Dyr

Dyrene inngår som en naturlig del av opplevelsene av det å være på en gård. Informantene har utelukkende positive erfaringer med dyrene på gården. De aller fleste var glad i dyr og gårdsliv før de fikk tilbud om å være på gården, og de kan fortelle om mange gylne øyeblikk sammen med dyrene. Andreas var ikke like begeistret for dyr i utgangspunktet, men fikk en ny opplevelse etter at han startet på gården: «Jeg likte jo ikke dyr før, da. Takket være gården gjorde at jeg ble mer glad i dyr. Det er en veldig god opplevelse jeg husker.» Flere av informantene påpeker at dyrene var det beste ved å være på gården. Martin eksemplifiserer dette:

*Jeg likte best å drive med dyr, og å være med hestene var jo veldig gøy. Det var jo det jeg så fram til da jeg kom hit egentlig, bare å komme og hilse på hestene. Jeg gjorde jo det til en vane å ha med meg en gulrotpose hver gang jeg kom hit på torsdagene og gi den til dem.*

Martin beskriver her en glede og forventning til det som skjer. Han hadde med seg en gulrotpose hver gang han kom til gården - et kjærlig tegn på at dette betydde mye for ham. Flere av de andre informantene forteller også historier som handler om nettopp omsorg overfor dyr, og det er tydelig at dette gav dem glede og tilfredsstillelse. Hannah forteller blant annet at hun pleide å lure bort noen epler til hestene: «Jeg sneik meg til å gi epler til hestene, det synes jeg var gøy. De var jo egentlig til oss, da!» Informantene viser en entusiasme og glede når de forteller om dyrene, og det å få nærkontakt med dyrene virker å være et aspekt informantene satte særlig stor pris på.

Ridning er blant aktivitetene flere av informantene anså som spesielt betydningsfull. Hannah beskriver det på denne måten: «Det jeg likte best var å ri på hest uten salen. Hesten var så varm.» Dette eksempelet beskriver opplevelsen av en direkte og naturlig kontakt med hesten, en fysisk fornemmelse som gjorde inntrykk.

En annen informant som har sterke beretninger å komme med når det blir snakk om gårdsliv og dyr, er Ida. Med triste og vanskelige skoleerfaringer bak seg, opplevdes det som et

lyspunkt å få være «i bondelandet» og få en pause fra alt det vanskelige én dag i uka: «For meg så var det sånn, det beste jeg kunne få!» Ida, som var en stille og forsiktig jente, forteller også helt konkret hvordan det å omgås hester og dyr hjalp henne med å bli tryggere på seg selv. Hun forteller at hun sjeldent snakket og åpnet seg for andre mennesker: «Jeg snakka jo ikke, jeg var ganske reservert.» Etter hvert som hun begynte å være sammen med dyrene, opplevde hun at kommunikasjon var et viktig verktøy:

*Når jeg var ute med hestene og dyrene kunne det hende at jeg kunne snakke (...) Det er jo noe med det at når du har dyr rundt deg så må du kommunisere fordi dyr er jo levende vesen.*

Videre forteller hun at dyrene gjorde det lettere for henne å føre en samtale også med de andre elevene fordi hun hadde noe konkret og synlig å snakke om: «du vil pirke litt, og da er det litt lettere». I stallen kunne de for eksempel snakke om hva man burde og ikke burde gjøre sammen med dyrene. Dette opplevdes trygt, og elevene kunne snakke fritt uten å tenke for mye på følte begrensninger.

### **4.3.3 Fysiske omgivelser**

De fysiske omgivelsene på gården synes å være viktig for informantene. Informantene er opptatte av å formidle hvor heldige de var som fikk muligheten til å være på et så fantastisk sted. Thomas synes det er helt «absurd» å ha fått en slik mulighet:

*Og det var sånn, bare den opplevelsen av å være på en gård midt i byen. Hvem er det som får oppleve det, liksom? Å være der en dag i uka et helt skoleår, det er jo absurd egentlig!*

Thomas fremhever selve opplevelsen av å være på en gård midt i byen. Det er tydelig at informantene opplevde en sterk kontrast mellom det miljøet de vanligvis var i og det miljøet de opplevde på gården. Thomas fortsetter: «De elevene som kommer hit er veldig heldige fordi det er et så fantastisk sted!» Videre forteller Thomas at han er så glad for at dette stedet fortsatt tar imot elever, og at han er svært takknemlig for at han selv fikk muligheten til å være elev her. At gården opplevdes som et godt sted å være, er tydelig også i samtale med de andre informantene. Et illustrerende eksempel på dette kommer fra David:



*Det jeg likte her var alt som var rundt meg. Hus, natur, sommer og vinter, høst. Vi møtes hele tiden, samme folk, smiler til hverandre, snakker med hverandre. Det er sånn, du føler det er en helt annen mappe som er lagret inne i hjernen.*

David berører tema som både omhandler det fysiske miljøet og det sosiale miljøet. Han forteller at han likte *alt* som var rundt ham, både bygningene, naturen, miljøet og menneskene. Han bruker disse konkrete begrepene og beskriver en atmosfære han ikke har opplevd andre steder. Når en av de andre informantene, Martin, skal beskrive hva som var annerledes på gården enn på skolen uttrykker han kort og presist: «Atmosfæren tenker jeg.» Både Martin og David er inne på noe som ikke alltid er like lett å sette ord på. David føler at det er en egen «mappe» i hjernen hans hvor alle disse opplevelsene, erfaringene og minnene er lagret i, og det kan virke som om de fysiske omgivelsene spilte en vesentlig rolle. Nærheten til naturen og det autentiske miljøet synes å være viktig for informantene. Mye kan tyde på at de opplevde å få nye erfaringer; erfaringer de ikke hadde hatt tidligere og erfaringer de ikke fikk andre steder.

Flere av informantene peker på *gleden* ved å være i disse omgivelsene, og det er hovedsakelig to aspekter som går igjen. Det ene handler om *nærheten til naturen*, slik David har beskrevet det ovenfor. Thomas understreker dette når han sier: «Hvis du trives med å være ute i naturen og sånne type ting er det veldig fint for å deg å være her.» Det andre aspektet handler mer om *mulighetene* et slikt sted gir. Et eksempel på dette kommer fra David:

*Det som finnes her - jeg føler at det litt mer frihet enn det som er på skolen. (...) Vi har det litt åpent. For eksempel på skolen må vi bare sitte inne i klasserommet, fem minutter friminutt. Men her kan vi gå ut når vi trenger det, og vi går inn når vi må det. Planen de har lagd passer virkelig.*

David er opptatt av at det var en friere struktur på gården enn på skolen, at elevene for eksempel kunne ta seg en luftetur hvis de hadde behov for det. Her understrekes igjen opplevelsen av skolen som en stillesittende, statisk og lite tilpasset arena, mens gården beskrives som et sted der elevenes behov ble sett, og de fikk mulighet til å benytte seg av de fysiske omgivelsene både inne og ute.

Flere av informantene beskriver gården og omgivelsene på gården som noe helt spesielt og særegent. Ut i fra informantenes utsagn kan det virke som om både bygninger, gårdstun,

natur og omgivelser var viktige for deres opplevelse av gårdstilbudet som helhet. Hannah kommer med et eksempel på hvordan omgivelsene på gården kan synes å ha rammet inn de erfaringene hun fikk der. På slutten av intervjuet, som foregikk i en av bygningene på gården, utbryter hun: «Det var veldig hyggelig å komme tilbake og se! Bare det å se, så kommer alt tilbake.» Hannah hadde ikke vært på gården på mange år, men opplevde helt tydelig at de fysiske omgivelsene vekket gode minner og følelser i henne.

#### **4.3.4 Drøfting**

Resultatene fra dette hovedtemaet beskriver gården som et læringsfellesskap som danner grunnlaget for gode opplevelser og positiv utvikling. Informantene maler et bilde av et deltidstilbud som var tilpasset og formet etter deres forutsetninger og behov. I følge Opplæringsloven § 1-3 har alle barn og unge rett på opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Informantene kan fortelle om et skolesystem og opplæringstilbud som ikke fungerte etter deres forutsetninger. Samtlige informanter forteller om en stillesittende og teoritung skolehverdag, en læringsform som ikke stod i forhold til deres læringsbehov.

Haug (2010) påpeker at dagens skole preges av undervisningsmetoder basert på individuell oppgaveløsning, en læringsmetode som opplevdes lite motiverende og tilpasset for elevene på gården. Et typisk eksempel er når en av informantene setter begrepet «skoleflink» og det å være «god på det praktiske» opp mot hverandre, som om det skulle vært motsetninger. Det gir en tydelig indikasjon på at ideen om å være «skoleflink» handler om å mestre den teoretiske læringsstilen. Dette er i tråd med resultatene fra forskningen til Dunn & Griggs (2004) som understreker at det vanligvis er de visuelle og auditive sansene som blir stimulert i skolen. Kun halvparten av elevene i skolen har dette som sine sterkeste sider (Bunting, Skogen & Tjora, 2009), noe som betyr at svært mange faller gjennom når undervisningen presenteres på denne måten. Informantene beskriver en skolehverdag med mye faglig og teoretisk press og lange økter sittende ved pulten. Det er tydelig at denne læringsstilen ikke var tilpasset informantenes behov. Når de sammenlikner ordinærskolen med gårdstilbudet legger de typisk vekt på at det er forskjellige undervisningsmetoder og læringsmåter, og påpeker at gården presenterte metoder som i større grad appellerte til deres måte å lære på.

Det er gjennomgående at informantene opplever å lære best når de får delta i praktiske aktiviteter. Mye kan tyde på at informantene har sterke taktile og kinestetiske sanser, noe som er svært vanlig blant elever som viser lav skolemotivasjon, nettopp fordi de ikke får anvendt

disse sansene i skolen (Dunn & Griggs, 2004). Elever med sterke kinestetiske sanser lærer gjennom erfaring og aktivisering av hele kroppen, noe som ser ut til å stemme med det informantene beskriver. Dette er også i tråd med Gardners læringsteori om multiple intelligenser (Gardner, 1999). Ut i fra informantenes utsagn kan mye tyde på at de hovedsakelig plasserte seg selv høyest på de skalaene som måler kropps-kinestetisk og naturalistisk intelligens. Elever med høy kropps-kinestetisk intelligens lærer gjennom å integrere praktiske og kinestetiske læringsaktiviteter inn i teoretiske emner. De får en forståelse av læringsstoffet ved å manipulere gjenstander eller gjøre ting med hendene (Armstrong, 2003). At dette er en form for læring informantene kan kjenne seg igjen i bekreftes gjennom mange konkrete eksempler. Eksempelvis utbryter en av informantene: «Ja, hvem er det som gidder å LESE om eplet sin utbredelse?!», før han fortsetter å beskrive verdien av å *se* og *erfare* hvordan epler virkelig blir til epler. Ved å la elevene lære gjennom den læringsstilen som passer dem best anerkjenner vi og gir næring til de forskjellige menneskelige intelligensene og kombinasjonene av dem, og vi kan få en større forståelse av elevers kvaliteter og egenskaper. Informantene opplevde, slik Merleau-Ponty beskrev for nesten hundre år siden, at deres tilgang på verden skjer gjennom kroppen, og at kroppen står i et levende samspill og dialog med verden (Duesund, 1995).

Gården kjennetegnes blant annet ved at det ble lagt større vekt på praktisk læring enn i ordinærskolen. Informantene forteller om innholdsrike dager bestående av aktiviteter som førte til glede og trivsel. De nevner blant annet dyrestell, riding, snekring og matlaging som positive og lystbetonte aktiviteter. Faglig innhold var integrert i aktivitetene, og informantene opplevde at lærestoffet fikk en annen verdi når de fikk lære på en praktisk måte. Å lære gjennom å gjøre (Dewey, 1916) ser ut til å ha vært en sentral kilde til kunnskapstilegnelse hos informantene. Elevene opplevde en nær og aktiv tilknytning til fagstoffet. Erfaring forutsetter et direkte møte med noe (Dewey, 1916), noe som kan ha vært avgjørende for informantenes opplevelse av lystbetont læring. På gården opplevde de å bli møtt med forståelse og anerkjennelse for måten de lærte på.

Gjennom å omgås dyr og få være i gårdsmiljøet opplevde informantene en nærhet til den levende naturen. Det er flere eksempler på utsagn som beskriver nærheten til både dyr og natur som noe verdifullt for informantene. Dette underbygger Pestalozzis tanker om «livsvekstprinsippet», som handlet om at barn bør få mulighet til å lære og utvikle seg i kontakt med natur og dyr (Befring, 2012b). Gjennom kontakt med det nære og naturlige,

samt kjærlighet og støtte fra lærere og andre, oppstod det harmoni mellom hode, hender og hjerte. Gården ga næring til hele mennesket, og informantene fikk oppleve å få bruke hele seg gjennom oppgavene og aktivitetene på gården.

## 4.4 Gården som motivasjons- og mestringsarena

Det tredje hovedtemaet som steg fram fra analysen var «Gården som motivasjons- og mestringsarena». Her vil fokuset rettes mot faktorer som påvirket informantenes følelse av motivasjon og mestring både i skolen og på gården. Analysen i dette hovedtemaet er inndelt i to deltemaer. Hovedinntrykket fra analysen er at både motivasjon og mestringsforventning økte etter at de fikk tilbud om plass på gården.

### 4.4.1 Motivasjon

Informantene forteller om en skolehverdag bestående av mange negative erfaringer og en stadig følelse av å mislykkes. Informantene uttrykker en tydelig motløshet knyttet til ordinærskolen og skolehverdagen der. Uttrykk som «jeg ville ikke på skolen», «jeg følte det var veldig, veldig hardt», «jeg greide ikke å følge med i timen» og «jeg sleit meg gjennom skoledagene», sier noe om deres opplevelse av skolen som vond og krevende. De bruker ord som «kjedelig» og «vanskelig» når de beskriver skolehverdagen på ordinærskolen.

I sterk kontrast til dette forteller de om den ene dagen på gården. Her uttrykker de glede og entusiasme, og de understreker at det var gøy å komme hit. «Du gikk jo hele tiden og gleda deg til gården, da», påpeker en av informantene. Elevene så med glede og forventning frem til dagen på gården, noe som gav motivasjon til å komme seg gjennom resten av skoleuka.

På gården fikk de gjøre ting de interesserte seg for, og de opplevde dagen som lystbetont. Dette kommer særlig frem når informantene forteller om konkrete aktiviteter de gjorde og oppgaver de utførte. Flere av informantene er opptatte av at det skal være gøy å lære, og at man lærer best når man får gjøre noe man er motivert for. Informantene gir uttrykk for en interesse og en glede knyttet til læringsarbeidet på gården. David påpeker:

*Eleven skal ha det gøy og lære på den beste måten, og de som jobber her [på gården] forstår mer enn de som er på skolen. Det lover jeg.*

I forkant av dette sitatet har David gitt uttrykk for frustrasjon over måten undervisningen organiseres på i skolen. Informantene påpeker at læring skal foregå på den måten som passer

*elevene* best, og opplevde her et skille mellom ordinærskolen og gården. Mens ordinærskolen gjerne var en kilde til frustrasjon og motløshet, opplevde de at lærerne på gården forstod hvordan læringsglede kunne implementeres i praksis. I Davids utsagn gis det uttrykk for at det «å ha det gøy» og «å lære på den beste måten» er én side av samme sak. Informantene forteller ved flere anledninger om glede, motivasjon og læring under ett, og opplevde tydelig at dette var faktorer som stod i en gjensidig påvirkningsrelasjon til hverandre.

Selv om informantene var opptatte av gården som en representant for glede og motivasjon, var de også opptatte av at elevene måtte ønske noe mer - noe som gjorde at de hadde *lyst* til å være på gården for å lære. David kommer med et tydelig utsagn på dette: «Han [eleven] må virkelig ha lyst til å lære og ikke bare komme for å tulle og ha det gøy». David peker her på en indre motivasjonsfaktor (Manger, 2012), der lysten til å lære må komme innenfra. Også Thomas kommer med et konkret eksempel på denne sterke indre drivkraften, og setter den i sammenheng med opplevelsen av å ha lært eller mestret noe:

*Jeg får i hvert fall veldig mye feedback på det fra meg selv, at jeg har lært mye selv når jeg ikke skjønnte at jeg lærte noe av det. Da er det sånn sniklæring på en måte.*

Her forstås «feedback fra meg selv» som en indre motivasjon der følelsen av å mestre oppgaven gir en slags indre tilfredsstillelse. Motivasjon, mestring og læring gikk her hånd i hånd, og informantene oppnådde en følelse av å være kompetent.

I tillegg til at glede, forventning og mestring hadde stor betydning for informantene, peker de også på *nytteverdien* av det de lærte som en vesentlig faktor for utvikling og opprettholdelse av motivasjon. Thomas forteller blant annet: «Og det er det som har hjulpet meg, at jeg har lært så mye ting som jeg får bruk for sånn ellers også». Flere av informantene påpeker nettopp dette, at de lærte ting de kunne ta med seg videre, og at dette var motiverende i seg selv.

#### **4.4.2 Mestringsforventning**

Det fremstår som et tydelig trekk at informantene opplevde at gårdstilbudet gav dem autentiske mestringsopplevelser. Felles for informantene var at de hadde en skolebakgrunn bestående av mange nederlagsopplevelser, og de er stadig inne på forhold som opprettholdt følelsen av å ikke mestre den ordinære skolehverdagen. De forteller at de ikke *likte* det som ble gjort på skolen, noe som kan henge sammen med at de ikke *mestret* måten

undervisningen og læringsaktivitetene ble lagt til rette på. Informantene fremstår som svært bevisste på sine egne følte begrensninger, noe som kan tyde på at de også hadde lave forventninger om å faktisk mestre den skolehverdagen de var en del av.

På gården ble de derimot presentert for aktiviteter og læringsformat som tok hensyn til deres evner og forutsetninger. Ut i fra informantenes utsagn kan mye tyde på at mestringsforventningene økte i møtet med disse nye erfaringene. Typiske eksempler er utsagn som forteller hvordan gleden over å gjøre noe de var interessert i gjorde at de mestret ting de ikke pleide å mestre. For eksempel forteller Thomas, som hadde store skrivevansker, hvordan han på gården opplevde glede ved å skrive fordi han fikk skrive om et tema han var interessert i. Gjennom aktiviteter som gav rom for elevenes interesser, og som tok utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger, opplevde de mestring. Dette førte igjen til økt motivasjon og mestringsforventning. David forklarer dette fenomenet på denne måten:

*Og det er det som har betydning - at vi har gården som støtter folk på det nivået de er, til et høyere nivå, for at de skal klare seg i skolen. Så det er en støtte for eleven. (David)*

Her peker David på gården som en arena som støtter opp under elevenes forutsetninger, slik at de i neste omgang skal kunne stå tryggere i de utfordringene de møter i skolen. Dette utsagnet understreker betydningen av mestringsforventning, noe flere av informantene viste seg å være bevisste på.

Et annet aspekt ved mestringsforventning er måten lærerne på gården tok utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov. Thomas kommer med et illustrerende eksempel på hvordan lærerne visste å trykke på de riktige knappene for å skape mestringsfølelse, selv når det var en aktivitet han opplevde som svært meningsløs. I eksempelet nedenfor forteller han om loggskriving, og hvordan han, som så å si aldri pleide å skrive et eneste ord, klarte å fylle et helt ark på kreativt vis:

*Jeg husker det var et rent helvete. (...) Helt pyton! Det [loggskriving] var det verste jeg visste! Men jeg ser tilbake at skriften ble jo penere og penere jo mer jeg skreiv. Jeg husker i starten at alle lærerne og alle elevene kalte den for kryptisk legeskrift. Det var umulig å lese hva som stod. Jeg husker en lærer, vi satt sikkert en halvtime-time for å skrive den loggen. Vi skreiv et fullt ark. Jeg nekta å skrive, så jeg skreiv bare "nei". Han skreiv "ja". (...) Også skreiv jeg "nei", "jo", "ja", "nei" - og jeg satt en halvtime og fylte et helt ark med bare ja og nei!*

Dette er et typisk eksempel på hvordan lærerne på gården la til rette for at elevene skulle føle at de mestret noe de ikke selv trodde de skulle mestre. Selv om de aller fleste av informantene forteller at de hadde store utfordringer med blant annet loggskriving, opplevde de at lærerne hadde tid til å følge dem opp og tilrettelegge for mestring: «Lærerne brukte *så* mye energi på meg, at jeg skulle skrive de loggene. Men den dag i dag ser jeg tilbake og ser at jeg lærte mye av det» (Thomas).

Et annet illustrerende eksempel som beskriver betydningen av autentiske mestringsopplevelser kommer fra Hannah. Hun opplevde å bli tryggere i seg selv gjennom å gradvis bli eksponert for og mestre situasjoner hun i utgangspunktet synes var utfordrende: «Litt og litt, etter hvert, kunne jeg stå for meg selv og si min mening».

#### 4.4.3 Drøfting

Det framstår som et fellestrekk at informantene var skoleleie og lite motiverte for skolen da de fikk tilbud om plass på gården. Samtlige informanter påpeker at de faglig sett mistrivdes på ordinærskolen. Én av informantene opplevde det sosiale miljøet på skolen som godt, de øvrige informantene hadde dårlige erfaringer også med det sosiale miljøet på skolen.

Som en motpol til disse erfaringene forteller de om et gårdstilbud som gav motivasjon og mestringsopplevelser, og som gjorde at de hadde lyst til å komme tilbake uke etter uke. *Glede* er et ord som går igjen i informantenes beskrivelse av gårdstilbudet. Det å glede seg, å ha positive forventninger til det som skal skje, synes å være en viktig motivasjonsfaktor. Eksempelvis forteller flere av informantene at de, til tross for at de hadde mye fravær på ordinærskolen, alltid møtte opp den ene dagen i uka på gården. Manger (2012) påpeker at vi som mennesker *velger* å gå inn i erfaringer og opplevelser, og at det ligger visse drivkrefter bak alle handlingene vi gjør. Informantene *valgte* å komme til gården, og mye tyder på at dette hadde med positive erfaringer og opplevelser å gjøre.

Det er interessant å se på hvilke drivkrefter som ligger bak informantenes positive opplevelse av aktivitetene på gården. Hva var det egentlig som vekte motivasjonen i elevene når de kom til gården?

Det er hovedsakelig tre punkter som kan synes å gå igjen hos informantene. For det første appellerte aktivitetene til informantenes *interessefelt*. De ble presentert for engasjerende aktiviteter, og informantene erfarte at læring kan være gøy. Motivasjonen øker ved å være

sterkt engasjert eller interessert i noe (Lillemyr, 2007), noe som informantene tydelig fikk oppleve. Det handler om lysten til å lære (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2007). For det andre opplevde de *mestring*, noe som videre gav mestringsforventning og tro på egen kompetanse. Disse to hovedtrekkene går hovedsakelig på *indre* motivasjonsfaktorer. Den indre motivasjonen har rot i egenskaper ved selve aktiviteten, og motivasjonen styres hovedsakelig av interesse og entusiasme for selve aktiviteten (Manger, 2012). Dette fordrer mestringsforventning, positiv selvoppfatning og tro på egne kvaliteter. Gleden og entusiasmen ved å utføre oppgaver er spesielt sterkt når eleven selv er hovedkilden til motivasjon (Lillemyr, 2007). Haug (2014) påpeker at et viktig element i all undervisning er å være oppmerksom på elevenes interesse, og prøve å legge dette til grunn for valg av innhold, noe gården tilsynelatende har klart. For det tredje så informantene *nytteverdien* av det de lærte. På gården fikk de lære på en praktisk og konkret måte, og informantene opplevde at dette hadde en overføringsverdi også til andre arenaer. De opplevde aktivitetene som meningsfylte. Dette kan på mange måter sees på som en ytre motivasjonsfaktor ved at informantene opplevde at de kunne *bruke* kunnskapen til noe. På den annen side appellerer også dette til en indre motivasjon, da *mestring* og selvoppfatning er en viktig del av bildet. Når eksempelvis en av informantene påpeker at han alltid fikk i oppgave å hogge ved når familien var på hytta, er det mye som tilsier at selvoppfatningen og mestringsfølelsen økte i takt med både motivasjon og kunnskapstilegnelse.

Mye kan tyde på at gården som «pusterom» i en ellers teoritung skole fungerte som en sterk motivator i seg selv. På gården opplevde informantene å bli møtt med forståelse for måten de lærte på, noe som førte til at de kunne være seg selv og oppleve at det de hadde var godt nok. Lærerne tok utgangspunkt i elevenes nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978), og så på elevenes potensial som det viktigste elementet i læringsprosessen. Dette førte til at elevene både opplevde seg kompetente i den de var, og samtidig fikk tilgang på nye mestringsopplevelser.

Sett i lys av Banduras (1997) teori om «self-efficacy», kan det virke som om informantene opplevde gården som et stort løft i en ellers utfordrende hverdag. Informantene hadde rik tilgang på autentiske mestringsopplevelser gjennom både faglige og sosiale aktiviteter. Gjennom vikarierende erfaringer i form av samarbeid og deltakelse fikk informantene oppleve å være aktive og deltakende i et fellesskap. Informantene fikk også oppleve kroppens fysiologiske signaler som et resultat av deres egne erfaringer og følelsesmessige



utgangspunkt. I tillegg fikk elevene på gården rikelig med feedback og positiv oppmerksomhet både fra medelever og lærere.

Der negative opplevelser og erfaringer i ordinærskolen bidro til en utvikling eller forsterkning av en nedadgående utviklingsspiral, opplevde informantene på gården økende tilgang på mestringsopplevelser, noe som igjen førte til forventning om mestring og tiltro til egen kompetanse. Et illustrerende eksempel på at gården opplevdes som en motivasjons- og mestringsarena kommer fra Thomas, som forteller at han alltid pleide å være igjen to-tre timer på gården etter endt skoledag: «Også *slippe* å dra hjem! Få lov til å være her og jobbe litt ekstra.»

## **4.5 Gården som relasjonsbygger**

«Gården som relasjonsbygger» er det fjerde og siste hovedtemaet som blir presentert. Her blir informantenes opplevelser av tema som omhandler relasjoner og oppfattelser av seg selv og andre presentert. Dette hovedtemaet er delt inn i fire deltemaer. Hovedinntrykket er at informantene opplevde trygge og nære bånd til både medelever og lærere på gården, noe som førte til positiv utvikling og styrket selvoppfatning.

### **4.5.1 Relasjonskompetanse**

Det viser seg å være store forskjeller i informantenes opplevelse av trivsel på ordinærskolen og gården. På spørsmål om trivsel i ordinærskolen, svarer flere av informantene at de mistrivdes sterkt. Noen av informantene forteller at denne mistrivselen hadde mye med det sosiale miljøet å gjøre, andre påpeker at det var mest på grunn av det faglige presset. Andreas er den eneste av informantene som forteller om et positivt sosialt miljø i klassen på ordinærskolen: «Sosialt trivdes jeg kjempegodt - hadde en kjempefin klasse! Vi alle respekterte hverandre som vi var, det var kjempebra.» Han forteller videre at han hadde mange klassekamerater som også sleit på skolen: «Noen hadde lyst til å bli med meg [til gården] (...) De synes det virka helt topp. Mange sleit jo som meg på skolen.» Andreas påpeker at respekt og forståelse var to viktige faktorer som førte til at han trivdes i ordinærskolen. Dette var forhold i ordinærskolen som de øvrige informantene tilsynelatende ikke kjente igjen.

De øvrige informantene forteller nemlig om en rekke negative erfaringer med det sosiale miljøet på ordinærskolen sin. Flere av informantene, blant annet Ida, forteller at mobbing var et stort problem:

*Så jeg ble mobba fra første til syvende, og i syvende så endte jeg opp med å slå en fyr, en gutt. Og det var første gangen i mitt liv at jeg har slått noen. Og det var fordi da hadde jeg fått nok. Og da fikk jeg straff. Da lærte jeg at livet ikke er rettferdig.*

Ida opplevde at skolen ikke klarte å ta tak i et svært alvorlig problem, noe som gjorde at utfordringene eskalerte og at hun til slutt ikke klarte å holde følelsene sine tilbake.

Informantene forteller om vonde og vanskelige opplevelser på skolen, og opplevde at disse hendelsene påvirket deres trivsel og relasjon til andre i svært stor grad. Thomas sier det på denne måten: «Og det er noe med det at når en person plager deg hver dag med vilje, så er det sånn ondskap som du ikke kan forklare liksom. Det er fælt...».

Som en motsetning til dette påpeker samtlige informanter at de opplevde det sosiale miljøet på gården som trygt og godt. De er opptatte av at et godt sosialt miljø preges av forståelse og respekt, noe de opplevde var en vesentlig faktor for deres trivsel på gården. Dette kan eksemplifiseres gjennom Idas utsagn: «Her var det sånn at alle var like og alle ble sett på likt, på en måte.»

På gården var det stort fokus på utvikling av relasjonskompetanse, da særlig med tanke på å ta tak i de utfordringene og vanskene som denne elevgruppen strevde med. Et eksempel på nettopp dette kommer fra David, som forteller hvordan de jobbet med temaet mobbing:

*For eksempel lærte vi om mobbing, hvordan man reagerer hvis noen mobber deg. (...) Vi snakket om hvordan man skal reagere, hvordan man skal snakke med dem, hvordan man skal tenke, hvordan man skal løse problemer.*

Gjennom samtaler og diskusjoner av relevante tema som mobbing, rus og rasisme, opplevde informantene at deres relasjonskompetanse utviklet seg, noe de dro nytte av også i ordinærskolen: «Det jeg lærte her fikk jeg samtidig brukt på skolen. Om hvordan jeg skal være sosial.» (David). På gården erfarte informantene at et godt sosialt miljø var vesentlig for trivsel og følelsen av å ha det bra.

#### **4.5.2 Respekt**

Et annet tema som går igjen i informantenes uttalelser er følelsen av å bli godtatt og verdsatt. Informantene forteller at på gården kunne de være seg selv - her ble de anerkjent for den de var. David forteller at han kan oppsummere det han lærte på gården med ett ord: «respekt». Han utdyper:

*Hvis du ikke har respekt kan du ikke være en sosial person. Hvis du ikke har respekt kan du ikke samarbeide med folk. Hvis du ikke har respekt kan du ikke skaffe deg jobb. Respekt er masse ting. Respekt kan forandre alt i livet ditt, kan forandre alt, kan snu hele jorda. Hvis ikke folk har respekt blir alt ødelagt. Hvis du eier respekt så eier du masse ting. Jeg eier respekt nå, og da fikk jeg jobb, at mennesker liker meg, at mennesker liker å spørre meg, passe på meg. Alt det der tenker jeg er respekt. Det er et grunnleggende tema. Det hadde de her på gården, og det har de fortsatt.*

Her betraktes respekt som en kilde til forandring. På gården opplevde elevene hvordan respekt kan utøves i praksis, og igjen er det tydelig at forståelse og respekt er sentrale begreper for samtlige informanter. Dette bekreftes blant annet av Thomas: «vi alle respekterte hverandre som vi var.»

På ordinærskolen opplevde flere av informantene å måtte legge bånd seg selv, mens de på gården fikk følelsen av å bli anerkjent og respektert: «Og gården var sånn at da jeg kom hit så var jeg liksom en annen elev følte jeg, da». Informantene opplevde at det de hadde på innsiden fikk lov til å komme ut. På gården var det rom for å være seg selv, og de trengte ikke å undergrave følelsene og reaksjonene sine.

### **4.5.3 Lærer-elev-relasjonen**

Informantene kan fortelle om et svært positivt forhold til lærerne på gården. Lærerne stod fram som gode eksempler, og informantene forteller om forståelse og rettledning på en trygg og god måte. Informantenes utsagn tyder på at de generelt sett hadde et bedre forhold til lærerne på gården enn på ordinærskolen. De påpeker at på gården jobbet de *sammen* med lærerne, og de opplevde blant annet å blir inspirert av dyktige håndverkere: «Og det å jobbe med dem er jo helt fantastisk, de har sånn yrkesstolthet og sånne type ting, det er så morsomt bare!» (Thomas)

#### **Anerkjennelse**

Når informantene forteller om deres relasjon til lærerne på gården, er anerkjennelse et gjennomgangstema. Informantene forteller at lærerne på gården så dem og lyttet til dem, noe de sjeldent opplevde på ordinærskolen. Et eksempel på dette kommer fra Andreas:

*De var kjempesnille, mye bedre enn de jeg hadde på skolen. De [lærerne på gården] var mer sånn realistiske, kan man si det sånn? (...) De var snille og hyggelige, og*

*veldig flink til å prate med. Hvis du hadde en dårlig dag så var de flink til å sitte og prate med deg. (...) På skolen gikk de mest på fag, da. Og de fikk ikke tid til å prate med elevene, de som hadde dårlige dager.*

Dette er et tydelig eksempel på hvilke kvaliteter informantene opplevde som viktige i en lærer-elev-relasjon. Der lærerne på ordinærskolen hadde store elevgrupper og lite tid til enkeltelever, hadde lærerne på gården tid til å lytte til det elevene hadde på hjertet. For informantene var dette en betydningsfull kvalitet som styrket deres følelse av å bli forstått og anerkjent. Hannah påpeker at på gården «møtte jeg nye mennesker og følte at jeg var verdt noe.»

Elevmedvirkning var også et tema som flere av informantene var inne på. På gården opplevde de at deres meninger og synspunkter hadde noe å si:

*Når jeg var for å sy og sånt, det følte jeg var kjedelig. Da gikk jeg til læreren og sa det var kjedelig. Så hadde de noen møter, også begynte de å lære oss hvordan man syr. Da likte jeg det. De hørte på meg.*

I dette eksempelet er det David som viser til en episode hvor han ikke var helt fornøyd med opplegget på gården. Han tok saken i egne hender, og fikk en opplevelse av at hans synspunkter hadde betydning. Dette gir et inntrykk av at elevene følte at lærerne lyttet og respekterte deres syn. De lot ikke sakene ligge, men tok tak i det som oppstod: «de hørte på meg».

## **Trygghet**

Trygghet er også et gjennomgående tema hos informantene. Dette gjelder trygghet til lærerne, men også trygghet til seg selv og sine medelever. Informantene forteller at høy voksentetthet hadde mye å si for følelsen av trygghet. Det blir en sterk påminnelse for Ida når hun får spørsmål om hva lærerne på gården betydde for henne. Hun har tidligere fortalt at lærerne på ordinærskolen ikke hadde noen som helst betydning for henne, og at den ene læreren hun stolte på sluttet da hun gikk i fjerde klasse: «Etter det så ble det et reint helvete å være i klassen der.» Når hun får spørsmål om gården, og hvilken betydning lærerne der har for henne, blir hun blank i øynene: «De gav meg trygghet.» Videre forteller hun:

*De var strenge. De var mer på at alle skal ha det bra enn at bare én gruppe skal ha det bra. Så jeg husker (navn på lærer) var liksom den som var strengest, det var han jeg stolte mest på òg.*

Ida understreker at lærerne var strenge, og at det var nettopp dette som gjorde at hun stolte på dem. Hun påpeker at lærerne var opptatte av at *alle* skulle ha det bra, noe som går igjen i informantenes betraktninger. Informantene erfarte at noen ønsket dem vel: «Det var lærere som ville gi noe til elevene» (Thomas). Også Hannah hadde gode opplevelser av lærerne på gården. Hun forteller at lærerne på gården var de menneskene hun kunne stole aller mest på:

*For å være helt ærlig så betydde de veldig mye. Fordi det var den dagen jeg kunne slappe av og si akkurat det jeg følte for - til dem. Og jeg visste at de kunne støtte meg, de kunne gi meg gode råd. Så egentlig var det de jeg åpna meg mest for. Så de betydde veldig mye for meg.*

Det er liten tvil om at lærerne på gården hadde stor betydning for samtlige informanter. De opplevde lærerne som trygge veiledere. Mye kan tyde på at kombinasjonen veiledning og anerkjennelse er viktige for informantenes opplevelse av trygghet på gården. Et konkret eksempel på dette kommer fra David:

*Jeg snakket hele tiden med dem, var med på samarbeid. Og hvis jeg for eksempel bommet på et ord, sier de at: David, du må passe på det, det er sånn, det er sånn, det er sånn. Og det er viktig at du kan det. Og det synes jeg er veldig, veldig, veldig bra. For det tar jeg med inn i framtiden.*

David forteller at måten han fikk tilbakemelding på gjorde ham trygg. Han opplevde trygghet ved at lærerne rettledet og veiledet han, og han følte seg inkludert i et samarbeid med dem. Gjennom anerkjennende holdninger fikk informantene erfaringer som styrket egen selvoppfattelse og tro på at det nytter.

#### **4.5.4 Elev-elev-relasjonen**

I tillegg til at lærerne på gården hadde en vesentlig betydning for informantene, peker de også på de andre elevene som svært viktige for oppholdet på gården. David, som anvender ordet «familie» for å beskrive forholdet han følte til både elever og lærere på gården, forteller at det var store forskjeller mellom ordinærskolen og gården. På gården hadde han en helt annen relasjon med menneskene rundt seg, noe han understreker når han sier: «Vi liker hverandre

og forstår hverandre like lett». Informantene er opptatte av at på gården hadde de mennesker rundt seg som forstod hvordan de hadde det. Det utviklet seg mange vennskap, og flere av informantene kan fortelle at de har kontakt med medelever fra gården den dag i dag.

### **Tillit**

På spørsmål om hva som gjorde at informantene trivdes på gården, er det nettopp relasjoner til lærere og medelever som går igjen blant svarene. Et illustrerende eksempel kommer fra Andreas, som kan fortelle om støttende og gjensidige vennsksrelasjoner:

*Vi var veldig positive til hverandre, hjalp hverandre når det trengtes. Veldig lite mobbing, det var veldig positivt. Det husker jeg veldig godt. (...) Var venner med alle og hadde ikke noe imot noen. Jeg likte dem fort og de likte meg fort.*

Informantene understreker viktigheten av et sosialt fellesskap og gode relasjoner til medelever. De forteller om et trygt og godt miljø på gården, noe som gjorde det lettere å bygge relasjoner. Her kunne de stole på de rundt seg: «De var greiere å ha med å gjøre. De kunne jeg snakke med, stole litt på.» (Ida).

Elevene var delt inn i små grupper på 4-5 elever per gruppe, noe som tydelig førte til en tettere kontakt mellom elevene. Thomas påpeker at små grupper «gjorde det mer trygt (...), man ble kjent med den gruppa man var i». Dette var et bevisst valg fra lærernes side, forklarer Thomas: «fordi de ville at vi skulle bli godt kjent med hverandre og bli sterkere sammen.»

### **Fellesskap**

Informantene er samstemte i sine betraktninger rundt vennskap og relasjoner. De opplevde smågruppene som effektive og viktige for utvikling av trygge relasjoner. Martin sier det på denne måten:

*Putt dem [elevene] i en liten gruppe, så vil jo det si at de «klæsjer» på en måte, da. De blir veldig godt kjent, de kjenner hverandre inn og ut kan man si.*

Her er Martin opptatt av det som skjer når man får bli kjent i små grupper, og hvordan disse gruppene førte elevene nærmere hverandre. Han bruker ordet «klæsjer», noe som ut fra sammenhengen kan tolkes som «å bli sveiset sammen» og å få tett og nær kontakt med hverandre. I gruppene ble elevene godt kjent med hverandre, og informantene kan fortelle at

det var rom for samarbeid og relasjonsbygging. Hannah forteller også om en elevgruppe som utviklet et samhold tuftet på samarbeid og glede: «Etter hvert samarbeidet vi kjempegodt, det var null stress. Det var mye samarbeid, og det var veldig gøy!». Informantene opplevde mestring gjennom et fellesskap, et fellesskap hvor de arbeidet *sammen* om en felles sak. De fikk oppleve at samarbeid var gøy.

Ved siden av å bli kjent med nye mennesker, fikk flere av informantene oppleve hvordan også elever som de kjente fra før forandret seg da de kom til gården. To av informantene, Ida og Hannah, legger særlig vekt på dette. De kom begge fra en skole hvor flere av elevene fikk tilbud om plass på gården. Både Hannah og Ida forteller at de opplevde en positiv forandring hos de elevene de kjente fra hjemskolen sin. Hannah beskriver det på denne måten:

*Vi hadde faktisk folk fra skolen min her. De hadde også forandret seg, de forandret seg veldig mye. De var liksom helt andre personer, hyggelige personer. Det var de personene som ikke så på deg engang på skolen, men når vi kom hit så snakket vi og ble bedre kjent.*

Sett i lys av det Hannah her beskriver kan det virke som om miljøet på gården bidro til positiv utvikling i manges liv, og at sosiale mønstre som gjaldt på ordinærskolen ikke ble tatt med inn i miljøet på gården.

#### **4.5.5 Drøfting**

At alle elever har rett på et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring er en lovpålagt forpliktelse (Opplæringslova § 9a-1), men dessverre ikke en realitet for alle elever. Informantene i dette prosjektet kan bekrefte nettopp dette. De fleste av informantene forteller om mobbing, konflikter og dårlig klassemiljø. Videre forteller informantene om et tydelig skifte både sosialt og faglig idet de kom til gården.

Informantene forteller at på gården var det et tydelig fokus på å utvikle et godt psykososialt miljø. Dette skjedde på flere ulike plan, blant annet gjennom morgensamlinger og felles måltider. Informantene forteller også om gode rollemodeller blant de voksne og et tydelig fokus på samarbeid og fellesskap. Hver morgen ble de eksempelvis møtt med varme smil og faste håndtrykk fra lærerne på gården. Informantene la særlig vekt på faktorer som handler om trygghet og anerkjennelse på to ulike plan: relasjonen til jevnaldrende og relasjonen til lærerne.

Flere av informantene hadde negative erfaringer med relasjoner og vennskap i ordinærskolen, noe som kan tenkes å ha påvirket deres videre utvikling av relasjonskompetanse. Barns følelser, tanker og handlinger speiles av tidligere erfaringer, og negative erfaringer med vennskap og relasjoner gjør at barnet gjerne utvikler liten tro på egen kompetanse (Lund, 2012). Da de kom til gården fikk de derimot en opplevelse av å bli sett og verdsatt for den de var, noe som kan tenkes å ha løftet elevenes relasjonskompetanse til et høyere nivå.

Vennskapelige relasjoner synes å være en av faktorene som gjorde at informantene opplevde å trives på gården. Informantene understreker at små og relativt stabile grupper gjorde at de ble godt kjent med hverandre og at tryggheten i gruppa økte. Eleven og miljøet er i kontinuerlig endring og reguleres i forhold til hverandre (Drugli, 2012). Det at eleven både påvirker og blir påvirket av sine omgivelser underbygger informantenes utsagn om at de opplevde trivsel på gården blant annet på grunn av anerkjennende relasjoner både til medelever og lærere.

Schibbye (2002) fremhever fem viktige ingredienser i anerkjennelse: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse. Dette er særlig egenskaper informantene vektlegger når de beskriver lærerne på gården. Eksempler på utsagn som beskriver informantenes opplevelse av anerkjennende relasjoner til lærerne er: «de hørte på meg», «jeg visste at de kunne støtte meg», «alle ble sett på likt», «de gav meg trygghet» «vi møtes hele tiden» og «jeg følte at jeg var verdt noe». Måten mennesker blir møtt på er nært knyttet opp mot menneskers indre tilstander, noe som betyr at lærere følgelig vil ha stor påvirkningskraft på elevenes indre verden (Møller, 2012). Lærernes væremåte påvirker elevenes syn på seg selv og sine omgivelser (Drugli, 2012), og mye kan tyde på at elevene på gården opplevde en økt tiltro til seg selv og sin egen kompetanse ved å bli møtt av lærere som var opptatt av å se deres behov.

I tillegg til å beskrive lærerne på gården som varme og anerkjennende mennesker, kommer det også fram at de var tydelige og bestemte i møtet med elevene. Et slikt funn kan underbygges av teoriene om hva som kjennetegner gode lærere (Manger, 2012). En god lærer defineres gjerne som en autoritativ lærer, en som har evne til å styre og kontrollere elevgruppa, og samtidig være i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til elevene.



## 5 Avsluttende refleksjoner

I dette prosjektet har seks ungdommer fått dele sine tanker og erfaringer rundt det å være elev ved et deltidstilbud på en gård. Dette tilbudet har vært en del av deres samlede opplæringstilbud, og det var ønskelig å se på gårdstilbudet som en del av en større helhet. Problemstillingen i denne studien har derfor vært:

*Hvordan opplevdes det for elever på mellomtrinnet i grunnskolen å få én skoledag i uka på gård som en del av det samlede opplæringstilbudet?*

Sett i lys av denne problemstillingen ønsker jeg avslutningsvis å dele noen refleksjoner og funn fra studien. Utgangspunktet for avslutningsdelen er de tre forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis.

### 5.1 Om elevene

*- Hvem er elevene som får dette tilbudet og hvilke behov har de?*

Sørli (1991) påpeker at elevene som får tilbud om opplæring på en alternativ læringsarena hovedsakelig er elever som av ulike grunner befinner seg i en risikosituasjon for utvikling av psykososiale vansker, og som har utfordringer knyttet til atferd, tilpasning og motivasjon.

Elevene som får tilbud om plass på denne gården én dag i uka, er alle i den situasjonen at de ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen på nærskolen sin. Dette være seg faglig, sosialt eller en kombinasjon av disse. Det er elever som har behov for tett oppfølging av trygge og stabile voksenpersoner, noe informantene opplevde at gården kunne tilby.

Samtidig har elevene behov for alternative undervisningsformer og en tilpasset skolehverdag utover det ordinærskolen virker å ha kapasitet og ressurser til å gi. Grunnen til at informantene i denne undersøkelsen fikk tilbud om plass på gården var hovedsakelig utfordringer knyttet til faglig læring, sosial tilpasning og motivasjon. Følgelig hadde de behov knyttet direkte opp mot disse utfordringene, men mye tyder på at de først og fremst hadde behov for å bli anerkjent for den de var *bakenfor* vanskene, utfordringene og problemene.

## 5.2 Ivaretagelse av elevenes behov

*- Hvordan opplevde elevene at deres behov ble ivaretatt på den alternative læringsarenaen versus ordinærskolen?*

Det fremstår som et hovedtrekk at informantene har en svært positiv opplevelse av tilbudet de fikk på gården. Informantene hadde en vanskelig skolebakgrunn, og kan fortelle om nederlag knyttet til både faglige og sosiale rammer. Informantene i denne studien påpeker at de opplevde et skille mellom ordinærskolen og gården på flere ulike områder. Hovedsakelig handlet dette om motivasjon, mestring og trivsel. Der mye kan tyde på at ordinærskolen bidro til å opprettholde en negativ læringsspiral, opplevde de at gården bidro til å snu spiralen ved å tilrettelegge for positive opplevelser som gav mestringsfølelse og økt tiltro til egen kompetanse.

Økt tilgang på mestringsaktiviteter og aktiviteter som fremmer glede og motivasjon vil, i følge det salutogenetiske perspektivet, føre til positiv læring og utvikling (Befring, 2014). Dette er et av hovedinntrykkene i denne undersøkelsen, at elevene på gården opplevde glede, utvikling og mestring. Det er en sterk sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner (Manger, 2012), og informantene opplevde gården som en sentral motivasjonsfaktor i en ellers lite motiverende skolehverdag. Ved at gården møtte elevenes behov, økte både motivasjon og forventning om mestring.

## 5.3 Faglig og sosial utvikling

*- Hvilken betydning har gården hatt for elevenes faglige og sosiale utvikling?*

Resultatene viser at flere ulike faktorer og forhold har ført til faglig og sosial utvikling hos informantene. Dette er faktorer som står i en gjensidig påvirkningsrelasjon til hverandre og som må ses i et helhetlig perspektiv. Et sentralt element i denne sammenhengen er tilgangen på praktisk læring. Der informantene opplevde at ordinærskolen anvendte læringsstiler og metoder som førte til negative erfaringer og nederlagsopplevelser, fikk de på gården erfare metoder som appellerte til deres måte å tilegne seg kunnskap på. På gården fikk de være deltakende i læringsprosessen, og de opplevde å få en nær og aktiv tilknytning til læringsstoffet. Dette er i tråd med Deweys syn på læring. Utvikling oppstår gjennom erfaring, noe som igjen forutsetter et *direkte møte* med noe (Dewey, 1916). Informantene i denne undersøkelsen opplevde at de lærte best gjennom å være i aktivitet. Jordet (2009)

understreker at skolens skille mellom mental og kroppslig aktivitet har sterk sammenheng med fenomener som psykososiale vansker, lærevansker og lav skolemotivasjon. På gården opplevde elevene å få brukt kroppen, noe som førte til mestring, motivasjon og glede. Her hadde lærerne tid og ressurser til å bygge videre på elevenes evner og forutsetninger.

Det sosiale aspektet hadde også stor betydning for informantenes positive syn på gården som læringsarena. Resultatene viser at informantene opplevde å være en del av et fellesskap på gården. På de områdene informantene opplevde at ordinærskolen representerte en rekke «push-faktorer», noe som gav en følelse av å bli støtt *ut* av et faglig og sosialt fellesskap, opplevde de at gården representerte «pull-faktorer» som dro elevene *inn* i et inkluderende fellesskap. På gården fikk de bidra og delta på lik linje med de andre. Inkludering handler ikke bare om å være fysisk tilstede i en klasse eller på en skole (Nilsen, 2008), men om å sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014). På gården opplevde elevene et trygt fellesskap som skapte gode rammer for læring og utvikling. Elevene ble respektert og anerkjent for den de var - her kunne de være seg selv. Positive og støttende relasjoner med lærere og medelever bidro til en følelse av å være betydningsfull og viktig i en større sammenheng.

At gårdstilbudet skal være en del av et samlet opplæringstilbud synes å være den største utfordringen. Informantene opplevde lite sammenheng mellom gårdstilbudet og den ordinære skolehverdagen. Her peker de først og fremst på faglig sammenheng og tilrettelegging av timeplan på ordinærskolen, samt at de savnet tettere oppfølging fra lærerne på skolen. Til tross for en manglende følelse av sammenheng mellom gårdstilbudet og det øvrige opplæringstilbudet, opplevde informantene at gården hadde mye å bety for deres samlede opplæringstilbud. De peker særlig på den ene dagen i uka som et pusterom i en ellers utfordrende skolehverdag. Flere av informantene går så langt at de sier at de trolig ikke hadde fullført grunnskolen uten dagen på gården. På gården opplevde elevene å lære gjennom hode, hender og hjerte - et samspill som tok vare på hele mennesket.

## 5.4 Veien videre

Selv om mye kan tyde på at det er en økende interesse for å benytte gården som alternativ læringsarena, er det gjort relativt lite forskning på dette feltet. Det er således behov for mer forskning og større studier, slik at en kan vinne mer kunnskap om hvordan tilbudene kan videreutvikles og bidra til å skape et samlet opplæringstilbud til elevenes beste. Det er også

behov for studier som kan undersøke elevers utbytte av tilbudet og hvordan deres helhetlige behov blir ivaretatt. Det hadde vært interessant å se enda nærmere på hvilke forhold og faktorer som bidrar til elevenes positive opplevelse av gården, og videre hvordan dette kan implementeres som en del av det samlede opplæringstilbudet for disse elevene. Et annet viktig perspektiv er lærernes erfaringer med slike tilbud. Både lærere i ordinærskolen og lærere på de alternative læringsarenaene sitter med mye viktig og relevant kunnskap og erfaring, som kan bringes fram gjennom videre forskning.

Også mer praktisk-pedagogisk sett er det viktig å peke på at det er flere forhold som synes å ha behov for forbedring, deriblant samarbeidet mellom ordinærskolen og gårdstilbudet. Viktige spørsmål er: hvordan kan ordinærskolen og gården utvikle et bedre samarbeid, slik at det samlede opplæringstilbudet oppleves som et helhetlig tilbud til elevenes beste? Hva kan skolen lære av det arbeidet som gjøres rundt omkring på gårder og andre alternative læringsarenaer? Er det for eksempel mulig å gjøre mer systematiske forsøk på praksisrettede tilbud i form av utvidete valgfagsordninger i skolen?

For at vi skal klare å utvikle skoletilbud som er til elevenes beste må vi velge å lytte til de som faktisk har erfaring på feltet. Denne oppgaven er mitt bidrag.

# Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, I. H. & Grimsæth, G. (2007). *Inn på tunet. Opplæring på gård*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. NF-rapport nr. 13/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Armstrong, T. (2003). *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Canada: HRDC Publications Centre.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012a). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2012b). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg, N. (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. E. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Buntling, M., Skogen, K. & Tjora, H. (2009). *Blanke ark. Råd og tips for foreldre med barn i skolen. Praktisk leksehjelp, læringsstrategier og elevers rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago, Illinois: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1916) Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (1996) (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, R. (2004). Effekter av læringsstrategier med spesialundervisningselever. I R. Dunn & S. Griggs (Red.), *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell* (s. 111-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet (2014). *Psykisk helse hos barn og unge - Folkehelse rapporten 2014*. Hentet fra: <http://www.fhi.no/artikler/?id=110703>
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practise. A reader*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Den intelligente skole. Gardner i praksis*. København: Gyldendalske Boghandel.

- Gislefoss, M. (2013). *Her får vi lære samtidig som vi har det gøy*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Grenstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Grønlie, K. S. (2014). *Dropper ut ulikt*. Hentet fra: [http://www.forskningsradet.no/prognett-finnut/Nyheter/Dropper\\_ut\\_ulikt/1253995639105&lang=no](http://www.forskningsradet.no/prognett-finnut/Nyheter/Dropper_ut_ulikt/1253995639105&lang=no)
- Haug, P. (2010). I klasserommet. *Bedre skole*, 3-2010, s. 32-36.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Helgeland, I. M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 13-23). Oslo: Kommuneforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. (2013). *En inkluderende skole*. Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/inkludering/ut-av-klassen/en-inkluderende-skole-article81625-18645.html>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaatten, S. V. (2006): *I randsonen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jolly, L. (Red.). (2007). *Gården som pedagogisk ressurs. Et veiledningshefte for bønder og lærere*. NMBU: Seksjon for Læring og Lærerutdanning.
- Jordet, A. N. (2010): *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no>

- Kleven, T. A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelpe til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.
- Krogh, E., Olsen, O. J. S. & Haukeland, P. I. (2005). *Gården som pedagogisk ressurs: Eksempler fra Verran*. TF-notat nr. 14/2005.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mangino, C. (2004). Forskning på bevegelse: Hvis du ikke kan nå dem, kan det hende du må bevege dem! I R. Dunn & S. Griggs (Red.), *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsmodell* (s. 76-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre skole, 1-2011*, s. 10-15.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. NIFU STEP rapport 1/2007.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I ISP (Red.), I: *SPED4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium* (s. 181-204). Oslo: Universitet i Oslo.
- Moen, T. (Red.) (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis - om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- NESH (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.



- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og tilpasning. I S. H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. (s. 115-143). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?*. (s. 51 - 69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, Flygare & Drugli (2013). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no)
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, B. M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Poulsen, K. & Lüthi, C. (2013). *God praksis i frie fagskoler*. Odense: Nationalt Videncenter for Frie Skoler.
- Prestvik, A. S., Nebell, I. & Pettersen, I. (2013). *Aktør- og markedsanalyse av Inn på tunet (NILF rapport 2013-4)*. Oslo: Norsk institutt for landbruksøkonomisk forskning.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for den norske psykologforening*, 33, 530-537.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Statistisk Sentralbyrå (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>

- St. Meld. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Oslo Barnevernets Utviklingssenter.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Taklo, S. (2014). *Gården som klasserom*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Tangen, R. (2012). Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.17-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Udir-3-2010 Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Hentet fra <http://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra: [www.udir.no](http://www.udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Statistiknotat 03-2013*. Hentet fra: [www.udir.no](http://www.udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Tidlig innsats. Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra: [www.udir.no](http://www.udir.no)
- Vygotsky, L. (1978). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (1996) (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. (s. 151-165). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I ISP (Red.), I: *SPED 4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium* (s. 249-257). Oslo: Universitetet i Oslo
- Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt Forlag.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

# Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Sven Nilsen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 20.01.2016

Vår ref: 46311 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46311	<i>Gården som alternativ læringsarena</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sven Nilsen</i>
Student	<i>Tonje Cecilie Thysnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, 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, 01.04.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Gården som alternativ læringsarena”*

##### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Tonje Cecilie Thysnes, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Våren 2016 skal jeg skrive en mastergradsoppgave som handler om ungdommers opplevelser av gården som alternativ læringsarena. Formålet med denne studien er å undersøke ungdommenes egne erfaringer og opplevelser knyttet til det å motta et deltidstilbud ved en gård.

Jeg ønsker å komme i kontakt med ungdommer som tidligere har mottatt et deltidstilbud ved en gård. Dette betyr at det må være minst ett år siden du mottok dette tilbudet. Jeg ønsker å høre dine tanker rundt tilbudet du mottok, og videre høre hvilke opplevelser og erfaringer du sitter igjen med i ettertid.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Du som har vært elev ved gården sitter med viktige erfaringer som jeg ønsker å høre mer om. Deltakelse i studien innebærer at du møter til et intervju med meg. Spørsmålene som blir stilt vil omhandle hvordan du opplevde tilbudet ditt ved gården. Det vil også bli stilt noen spørsmål som handler om din opplevelse av skolen generelt.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alt av datamateriale vil anonymiseres, noe som betyr at ingen vil kunne kjenne igjen det du sier under intervjuet. Det vil bli brukt lydopptak under intervjuet, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til opptakene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2016. Alt av personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du sier deg villig til å delta på et intervju, ber jeg deg:

- 1) Undertegne samtykkeerklæringen på baksiden av dette arket
- 2) Ta kontakt med meg, Tonje Cecilie Thysnes, på tlf. 48 23 50 56 eller epost [tonje.thysnes@gmail.com](mailto:tonje.thysnes@gmail.com) for å avtale tidspunkt for intervju.

Det er fint om du gir beskjed innen 10.02.16.

Har du spørsmål rundt deltakelse eller andre ting knyttet til studiet, ta gjerne kontakt med meg enten på telefon eller epost. Min veileder ved Universitetet i Oslo er Sven Nilsen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Tonje Cecilie Thysnes

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervjuet:

Dato: ..... Navn: .....

Er du under 15 år?

Dersom du er under 15 år trenger jeg også samtykke fra en foresatt. Jeg ber deg derfor om å levere dette infoskrivet til dine foreldre/foresatte og be dem undertegne samtykkeerklæringen under.

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker i at:

..... (navn) deltar i studien.

Dato: ..... Navn: .....  
(Signert av foresatt)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

Først av alt: Tusen takk for at du kunne komme! Som du har sett skriver jeg en oppgave om gården som et alternativt tilbud i ungdomsskolen. Du som har vært elev på gården sitter med viktige erfaringer som jeg ønsker å høre mer om, og dine tanker og opplevelser vil være til stor nytte for prosjektet mitt.

Jeg kommer til å bruke lydopptak under intervjuet. Det er et hjelpemiddel for meg til å huske det vi har snakket om. Det er kun jeg som kommer til å høre på det, og opptaket slettes når prosjektet er ferdig. Alt du sier er anonymt, og ingen vil kunne kjenne igjen noe av det du sier. Det finnes ingen riktige eller feil svar - jeg er kun ute etter *dine* opplevelser. Ikke vær redd for å spørre hvis du har spørsmål underveis!

#### Bakgrunnsinformasjon

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge er det siden du sluttet på skolen?
- Hvilken klasse gikk du i da du fikk et tilbud på gården?
- Hvor lenge hadde du et tilbud der?
- Fullførte du skolegangen din? Grunnskolen/videregående?
- Hva har du gjort etter at du var ferdig på skolen?

#### Tilbud om plass på gården

Du fikk tilbud om å være på gården én dag i uka.

- Hva gjorde at akkurat du fikk dette tilbudet?
- Hvordan fikk du vite om tilbudet?

Tema	Opplevelse av den ordinære skolen		Opplevelse av tilbudet på gården
<b>Trivsel og miljø</b>	1)	Hvordan trivdes du på skolen? • Hva gjorde at du trivdes/ikke trivdes?	Hvordan trivdes du på gården? • Hva gjorde at du trivdes/ikke trivdes?
	2)	Hva var annerledes på gården enn på skolen din?	
<b>Relasjoner</b>	3)	a) Hvordan opplevde du de andre elevene i klassen og på skolen? • Hvilken betydning hadde de for deg? b) Hva med lærerne?	a) Hvordan opplevde du de andre elevene på gården? • Hvilken betydning hadde de for deg? b) Hva med lærerne?
	4)	a) Hvordan tror du de andre elevene i klassen/på skolen opplevde deg? b) Hva med lærerne?	a) Hvordan tror du de andre elevene på gården opplevde deg? Hva med lærerne/de voksne
<b>Motivasjon og mestring</b>	5)	Hvilke interesser hadde du i denne perioden? • Ble disse interessene ivaretatt på skolen?	• Ble disse interessene ivaretatt på gården?
	6)	a) Hva likte du best på skolen? b) Hva likte du minst på skolen?	a) Hva likte du best på gården? b) Hva likte du minst på gården?

	7)	a) Hadde du spesielle ting du følte du var god på i skolen? • Hvordan opplevde du at skolen ivaretok dette? b) Var det ting du synes var spesielt vanskelig på skolen? • Hvordan opplevde du at skolen tok hensyn til dette?	• Hvordan opplevde du at gården ivaretok dette?  • Hvordan opplevde du at gården tok hensyn til dette?
<b>Sammenheng</b>	8)	Hva gjorde gårdstilbudet med hverdagen din på ordinærskolen? Hadde det noe betydning?	
	9)	Lærte du noe på gården som du også fikk bruk for på skolen eller i hverdagen?	
	10)	Sett i ettertid, føler du at du har fått bruk for noen av dine erfaringer fra tilbudet på gården?	
<b>Avslutning</b>	11)	Ville du anbefalt dette tilbudet til andre? Hvilke elevgrupper tror du et slikt tilbud kan passe for?	
	12)	Er det noe annet du har lyst til å fortelle?	