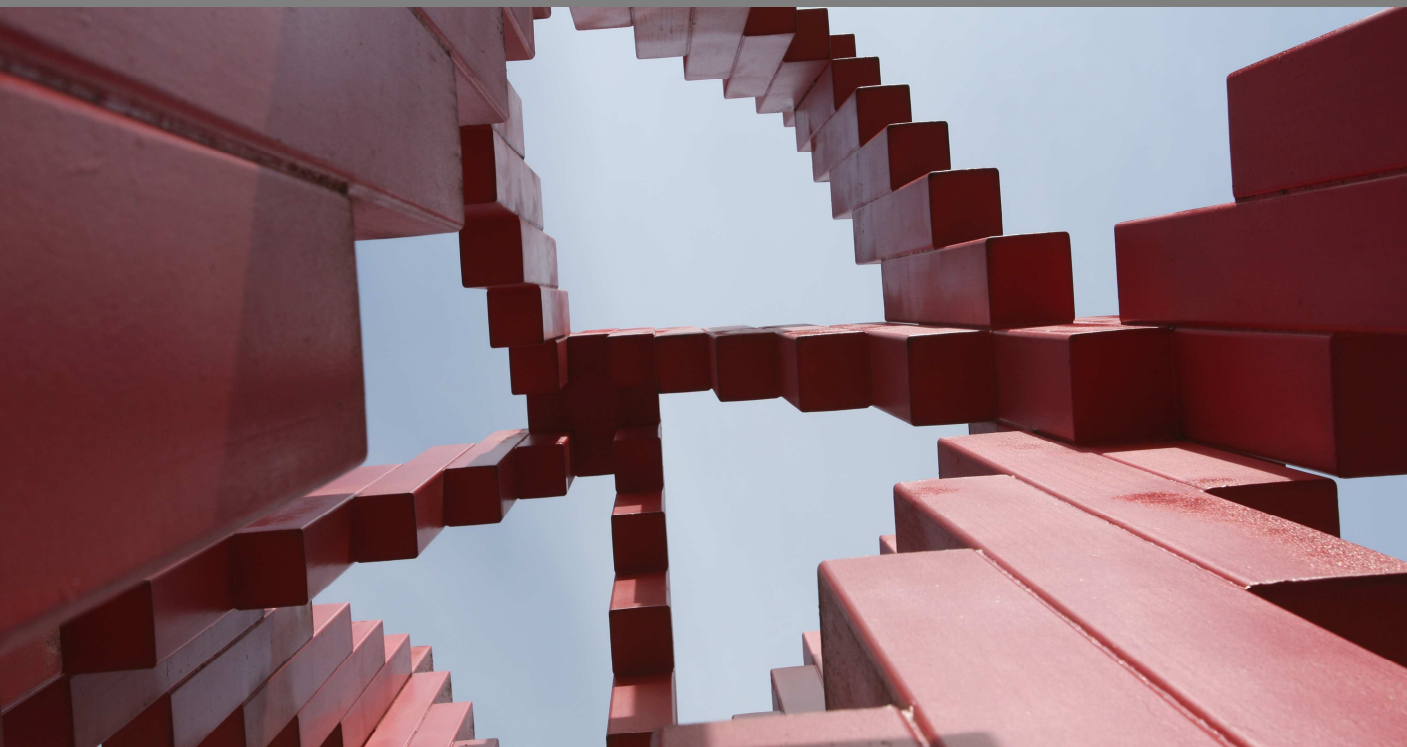




Masteroppgave

Inn på Tunet gården som alternativ læringsarena

- for elever i grunnskolen som har behov for
spesialundervisning

av

June Henriksen og Gina I. Aaseth

Forord

Denne masteroppgaven har vært en lang, strabasiøs, spennende og morsom reise. Om vi hadde visst på forhånd hvor lang og til tider tøff denne reisen skulle bli, er det slett ikke sikkert vi i det hele tatt hadde startet på den. Da vi satte i gang, visste vi at samarbeidet oss i mellom kom til å fungere godt. Det vi imidlertid ikke visste, var hvor avhengig vi skulle bli av å være i samme rom for å jobbe effektivt med oppgaven. Da det gikk opp for oss, ble det mange reiser opp og ned mellom øst og nord i Norges land, gjennom et halvt år. Sammen har vi hatt harde, intensive og effektive arbeidsøkter, men også delt mange gleder og sorger. Ofte har det dratt seg ut i de sene nattetimer med et glass rødvin, og mange filosofiske betraktninger har blitt utformet, både om oppgaven og livet.

Vi er nå glade og lettet over at reisen har kommet til sin ende, og vi har en anelse om at også vår nærmeste familie og venner, er minst like glade og lettet som oss. Takk for at dere har holdt ut med oss!

Det er også flere som må takkes i denne forbindelse. I begynnelsen av denne reisen, møtte vi mange fantastisk flotte og engasjerte mennesker gjennom 16 intervjuer. Samtalene med dere danner hele grunnlaget for oppgaven. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til. Tusen takk!

Vi må også takke vår dyktige veileder Astrid Halså ved Høgskolen i Lillehammer. Gjennom hele prosessen har du gitt oss konstruktive tilbakemeldinger på alt fra innhold til struktur. Uten deg hadde oppgaven blitt til 300 sider med rot. Tusen takk!

Til slutt gjenstår det å takke og rose hverandre for å ha holdt ut og motivert hverandre, og for godt samarbeid. Uten det hadde ikke reisen blitt fullført. Det nære og gode vennskapet som har blitt utviklet i løpet av denne prosessen, samt læringen ved utarbeidelsen av denne masteroppgaven vil vi ta med oss videre.

Hvor lenge skal vi være venner? Sa Nasse Nøff.

Enda lenger, sa Brumm.

(A.A. Milne).

June Henriksen og Gina I. Aaseth

Sortland/Hamar, februar 2013

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan skolen kan bruke Inn på TUNET-gården som en alternativ læringsarena for utsatte elever som har behov for spesialundervisning. Oppgaven ser på hvordan et slikt tilbud fungerer i praksis, hvilke utfordringer disse elevene har i skolen og hvordan gårdstilbudet kan møte elevenes behov. Andre sentrale temaer er hvordan samarbeidet fungerer mellom skole og gård, og hvordan skolen sikrer at gården gir elevene undervisning som er innenfor de rammer og krav som stilles i Kunnskapsløftets læreplaner samt lover og forskrifter. For å undersøke dette, har vi besøkt tre gårder som tilbyr Inn på TUNET-tilbud for skoleelever, og gjennomført intervjuer med gårdbrukerne. Vi har også intervjuet rektorer (og assisterende rektorer) ved skoler som bruker tilbudet ved disse gårdene, og foreldre til elever som deltar.

På gårdene var tilbudet utformet på ulike måter. Dette i form av motivasjonsdag, gården som en faglig og sosial treningsarena og et fulltids skoletilbud. Pedagogikken og innholdet i tilbudet, var tilpasset ut fra gårdens muligheter og elevenes behov. Vi fant at det viktigste tilbudet kan gi elevene, er opplevelse av å mestre og tro på egen mestring gjennom tilpassede aktiviteter. Det skyldes i stor grad at gårdbrukerne bruker en praktisk tilnærming til fagene, men en annen sentral faktor til at elevene opplever mestring, er også den nære relasjonen som dannes mellom elever og gårdbrukere. Vi har underbygget disse funnene med teorier om mestring og relasjoner.

Det som er mest problematisk med å tilby Inn på TUNET-tilbud for grunnskoleelever, er at det strider mot inkluderingsprinsippet i skolen. Enhetsskolen skal være en inkluderende fellesskole for alle elever, hvor elevene skal få dekket sine behov og få tilpasset opplæring. Denne utfordringen gjelder spesielt de elevene som har fulltidstilbud på gård, men også de andre elevene som er borte fra skolen én eller to dager i uka. Et annet element som skaper usikkerhet rundt Inn på TUNET-tilbudet, er at det mangler dokumentasjon på læringsutbyttet til elevene, det trengs mer forskning på området. I tillegg er det lite kontinuitet i tilbudene og det jobbes fortsatt med å utarbeide gode kvalitetssikringssystemer. I dag er kvalitetssikringen mer av generell art, hvor kravene omhandler faktorer som HMS (Helse miljø og sikkerhet) på gården. På tross av dette er Inn på TUNET-gårdene slik de fungerer i dag, et supplement til den spesialundervisningen skolen tilbyr.

Oppgavens teoretiske bakteppe omfatter kunnskapssamfunnets vektlegging av skole og utdanning. Vi har også sett på utdanningspolitiske målsettinger ved å gå gjennom stortingsmeldinger utgitt i løpet av det siste tiåret. Målsettingen har hele tiden vært å øke kvaliteten i skolen, men hva som bør forbedres har endret fokus gjennom årene. Inkludering, tilpasset opplæring og å utjevne sosiale forskjeller har imidlertid vært knutepunkter hele veien, og kan sies å være skolens mest sentrale målsettinger. De to siste reformene i skolen, Reform 97 og Kunnskapsløftet blir også redegjort for. Vi har sett på utdanningspolitiske realiteter og utfordringer ved å gå gjennom forskning og rapporter. I dette materialet finner vi at skolene strever med å oppfylle sitt mandat når det gjelder de tre nevnte prinsipper, noe som fører til at noen elever kan kalles for utsatt i skolen, ofte både sosialt og faglig. Det er store kjønnsforskjeller i skolen, både med hensyn til trivsel og prestasjoner, i jentenes favør. Vi viser at skolen har et individfokus. Det kommer spesielt tydelig frem når man ser på spesialundervisningen som gis i skolen, noe vi har gjort.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
1.0 Innledning	9
1.1 Problemstilling	10
1.2 Inn på tunet og forskning	11
1.3 Inn på tunet som tilbud for enkeltelever i skolen.....	12
1.4 Grønn omsorg internasjonalt.....	13
1.4 Oppgavens innhold og avgrensning.....	15
2.0 Kunnskapssamfunnet.....	17
2.1 Utdanningspolitiske målsettinger	20
2.1.1 Stortingsmeldinger om skolen det siste tiåret.....	22
2.1.2 De to siste reformene i skolen	23
2.2 Utdanningspolitiske realiteter og utfordringer i skolen	26
2.2.1 Faglige resultater	26
2.2.2 Motivasjon, trivsel og tilpasset opplæring.....	28
2.2.3 De utsatte elevene	30
2.3 Hva er spesialundervisning?	38
2.3.1 Ulike tilnærminger til spesialundervisning.....	39
2.3.2 Spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena.....	41
3.0 Metode	44
3.1 Metodologiske perspektiver og metodisk design.....	44
3.2 Utvalg og informanter	48
3.3 Datainnsamling	49
3.4 Analyse	51
3.5 Metodekritikk.....	52
3.5.1 Vår for forståelse	52
3.5.2 Gyldighet	54
3.5.3 Generalisering.....	54
3.5.4 Kritiske faktorer.....	55
3.6 Etiske betraktninger	56
4.0 Gården som alternativ læringsarena.....	59
4.1 Beskrivelse av gårdene.....	59
4.2 Hvem er elevene som får tilbud?	65

4.3 Hva kan gården gi elevene?.....	68
4.3.1 Gården - et lyspunkt i (skole)hverdagen.....	74
4.3.2 Gården som mestringsarena - utvikling og endring hos elevene	75
4.3.3 Ansvarliggjøring på gården	77
4.3.4 Elevenes endring og utvikling	78
4.3.5 Tett voksenkontakt og gode relasjoner	80
4.4 Samarbeid.....	83
4.5 Skolens ambivalens til gårdstilbudet.....	86
4.5.1 Er enhetsskolen bare for flinke piker?	88
4.5.2 Kvalitet i skolen = faglighet?.....	89
5.0 Pedagogikk, mestring og kvalitet – for utsatte elever	93
5.2 Gården som mestringsarena	94
5.3 Mestringstillit og sammenhengende læring.....	98
5.4 Pedagogikken på gården	100
5.5 Skolens lovpålagte kriterier for elevenes undervisningstilbud	102
5.6 Kvaliteten i IPT-tilbudet	103
6.0 Avslutning	106
Litteratur.....	109
Vedlegg 1	122
Vedlegg 2	124
Vedlegg 3	127
Vedlegg 4	129

Inn på tunet



**”Jeg hører og glemmer,
jeg ser og husker,
jeg gjør og forstår”.**

(Kinesisk ordspråk)



1.0 Innledning

I denne masteroppgaven i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge, setter vi fokus på elever i enhetsskolen som har behov for spesialundervisning. I prosessen mot oppgavens ferdigstilling, har vårt fokus endret seg et godt stykke fra utgangspunktet. Vårt utgangspunkt var en interesse for bruk av dyr, natur og praktisk læring i arbeid med barn og unge. Vi hadde særlig fokus på bruk av dyr som terapeutisk redskap i arbeid med utsatte barn. Inn på Tunet er et tilrettelagte gårdsbruk, som blant annet tilbyr undervisningsopplegg for elever i grunnskolen. Etter en gjennomgang av rapporter og undersøkelser rundt tilbudet, fant vi at slike Inn på Tunet-tilbud blant annet har som formål å gi praktisk læring for elever som har lite utbytte av den teoretiske undervisningen i skolen. Vi valgte å rette vår undersøkelse mot Inn på Tunet-tilbudet som supplement i skolen, og hva det kan tilby elever som har behov for spesialundervisning.

Skolen er en sentral institusjon i samfunnet, og mange er derfor opptatt av dens innhold og tilbud. Det gjelder også spesialundervisningen som vi har satt fokus på i denne oppgaven. Det er et faktum at flere og flere elever har behov for en slik type tilpasset opplæring, og diskusjoner rundt dagens spesialundervisning har stadig dukket opp i media i løpet av 2012. Som eksempel vil vi referere til to artikler fra Hamar Arbeiderblad i november 2012. I den ene artikkelen kan vi lese at andelen elever som mottar spesialundervisning på landsbasis har økt fra 6,6 prosent i 2007 til 8,6% i 2011. I beregningen for 2011 er også spesialskoler inkludert i prosentandelen, og dette må tas med i betraktning (Syversen 2012a). I den andre artikkelen uttaler høgskolelektor Lars Arild Myhr at en årsak til økningen er at foreldre og fagmiljøer som krever barnets rett er kommet sterkere på banen, men også at økonomi spiller en stor rolle, ettersom det er billigere å sette inn tiltak for enkeltelever enn for hele klasser (Syversen 2012b). Myhr sin uttalelse illustrerer et sentralt poeng som vi også viser i undersøkelsen vår; skolegang har fått større fokus i samfunnet, og både foreldre og fagmiljøer engasjerer seg for at elevene skal få den tilrettelagte undervisningen de har krav på.

Med samfunnets økende fokus på skolegang følger også et større fokus på fag og faglige resultater. Media presenterer nasjonale og internasjonale undersøkelser som viser det faglige nivået hos norske skoleelever. Det kan tenkes at vektlegging av faglighet legger press på elevenes prestasjoner, og samtidig bidrar det til at elever med lave faglige prestasjoner blir utsatt i skolesystemet. Det er imidlertid ikke bare elever med lave faglige resultater som møter

utfordringer i skolen. Sosiale og emosjonelle vansker eller det å komme fra et hjem med lite ressurser er også faktorer som kan bidra til utsatthet. Problematikken til disse elevene synliggjøres når de ikke klarer å innrette seg etter skolens krav og forventninger. Vi tenker at for å kunne tilrettelegge for alle elevers behov, trengs det varierte tilnærminger til elevenes problematikk.

En annen årsak til at vi har valgt å se på elever som på en eller annen måte strever i skolen, er vår bakgrunn som barnevernspedagoger. Som barnevernspedagoger er vi opptatt av barns utvikling, behov og rettigheter, og vektlegger ivaretagelsen av barnas behov, slik at de skal bli best mulig rustet til å klare seg i det voksne livet. Vår kompetanse retter seg spesielt mot utsatte barn, unge og deres familier, en kompetanse vi har bygget videre på i dette masterprogrammet. Med utgangspunkt i det, finner vi det interessant å se på alternative måter å møte utsatte elevers behov i skolen, og valgte å se på Inn på Tunet (heretter kalt IPT). Vi har sett på hvordan slike gårdsbruk kan være en alternativ læringsarena for elever med særlige behov for tilrettelegging, og hva et slikt tilbud kan gi elevene. Det er langt fra vanlig praksis at skolene bruker en alternativ læringsarena i form av at enkeltelever tas ut av den ordinære undervisningen for å være på en gård. Dette henger blant annet sammen med inkluderingsprinsippet som står sterkt både i skolen og resten av samfunnet. Et overordnet mål i skolen er at alle elever skal inkluderes i en felles skole, hvor undervisningen tilpasses til hver enkelt på den samme arenaen.

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i det overnevnte, har vi gjennom en lang prosess formulert en problemstilling som vi mener favner det vi er ute etter å belyse. Vi ønsker å se på Inn på Tunet-tilbud for enkeltelever, og hva gården kan gi av mestringskompetanse og utvikling for hver enkelt elev. Inkluderingsprinsippet blir en sentral del i spørsmålet om hvordan skolen kan gi elever Inn på Tunet-tilbudet. Ut fra dette, har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan skolen bruke Inn på Tunet-gårder som alternativ læringsarena for elever som har behov for spesialundervisning?

Problemstillingen dekker oppgaven som helhet. For å kunne svare på den, er det nødvendig å konkretisere gjennom forskningsspørsmål. Vi har kommet frem til følgende forskningsspørsmål som vi vil besvare i løpet av oppgaven:

- 1. Hvorfor og med hvilket grunnlag bruker skolen denne alternative læringsarenaen?*
- 2. Hvem er elevene som får slike tilbud og hvilke behov har de?*
- 3. Hvordan kan Inn på Tunet-gården være en kompetanse- og mestringsarena for elevene?*

Vi tror at mange elever som har behov for spesialundervisning, trenger en praktisk tilnærming til fagene, men at de også har andre behov som skolene ikke greier å etterkomme. Vi synes det er viktig at de utsatte elevene føler at de er til nytte og bidrar, både for sin egen del, men også for å vise samfunnet at det er behov for dem. Samfunnet trenger arbeidskraft på alle faglige nivåer for å gå rundt. Sentralt i dette er opplevelsen av mestring. Å oppleve mestring er viktig for å lykkes på skolen, men har også betydning for alle andre arenaer barn opptrer på. Vår oppfatning er at mange elever som mottar spesialundervisning i skolen, opplever nederlag fremfor mestring. Vi tror imidlertid at gården er en mestringsarena for elevene.

For å finne svar på dette har vi valgt å gjøre en kvalitativ empirisk undersøkelse av tilbudet ved tre gårder. Vi har intervjuet de tre gårdbrukerne tilknyttet gårdene, og foreldre og rektorer som har elever i tilbud der.

1.2 Inn på tunet og forskning

Inn på tunet er fortsatt et ukjent begrep for mange. Dette til tross for at IPT, eller grønn omsorg, som det tidligere het, allerede dukket opp på 1980-tallet. Bakgrunnen for grønn omsorg var satsing på bygdeutvikling, hvor gårdsbruk hadde behov for alternative måter å disponere gården sin på. Gjennom 80- og 90-tallet vokste mangfoldet av slike tilbud, og dermed også brukergruppen. Begrepet grønn omsorg ble ikke lenger dekkende for det spekteret av tilbud som fantes, og det var bakgrunnen for begrepsendringen i 2001 (Bjørngen og Johansen 2007; Landbruks og matdepartementet 2007). Da IPT, ble innført som begrep, var det med undertittelen: "Gården som ressurs for opplærings-, helse og sosialsektor". IPT kan defineres som "tilrettelagte og kvalitetssikrede tjenestetilbud på gårdsbruk" (Matmerk

u.å.). De tilrettelagte tilbudene på gårdsbruk omfatter alle aldersgrupper. Tilbudet gis som oftest i samarbeid med oppvekst/skole-, helse- og sosiaalsektor i kommunen, hvor gården kan fungere som skole- og fritidstilbud, aktivitets- og arbeidstrening eller tilbud knyttet til helse og rehabilitering (Landbruks og matdepartementet 2007). IPT er tilbud for enkeltmennesker eller grupper, hvor aktiviteten bygger på gårdens og bondens ressurser. For å kunne bruke IPT-navnet kreves en godkjenning fra selskapet "Matmerk". Matmerk jobber hovedsakelig for å skape preferanser for norskprodusert mat, men utgjør også foreløpig den eneste overordnede kvalitetssikringen av IPT-tilbudet.

Det er flest kvinner som driver Inn på Tunet virksomhet. De har yrkeserfaring fra undervisning, helse- og sosiaalsektoren og praktisk håndverk, og ser på trygghet, voksenkontakt, kontakt med dyr og fysisk arbeid som det viktigste de kan tilby brukerne (Meistad og Nyland 2005). Mange av gårdene driver allsidig gårdsdrift; husdyrhold, skogdrift, korn, - frukt - og grønnsakproduksjon. Aktiviteter knyttet til IPT kan for eksempel være stell og tilsyn med dyr, arbeid på åker, i hage og skog, bruk og vedlikehold av maskiner, produksjon av ved, matlaging, håndverk og friluftsliv (Meistad og Nyland 2005).

Det fins begrenset utvalg av forskningslitteratur om Inn på tunet fordi det fortsatt er et relativt nytt tilbud. Det som fins av undersøkelser og rapporter når det gjelder skoletilbud, viser en positiv innstilling blant bønder, lærere og foreldre, men at det fortsatt må jobbes med tydeliggjøring og presisering av tilbudene. Tilbakemeldingene viser også at tilbudet anses å ha stor nytteverdi for barn og unge med gode muligheter for læring, mestring og utvikling.

1.3 Inn på tunet som tilbud for enkeltelever i skolen

Den type IPT-tilbud vi har fokus på i undersøkelsen, er tilbud hvor gården fungerer som alternativ opplæringsarena én eller flere skoledager i uken. Slike tilbud fins både for grupper, hele klasser og for enkeltelever, men vårt fokus er på enkeltelever som gjennom vedtak om spesialundervisning får et tilrettelagt tilbud på gården. Vi vil ta en gjennomgang av tidligere forskning som er gjort om Inn på Tunet.

I 1996 ble prosjektet "Levende skule" satt i gang på bakgrunn av skoleelevers mangel på erfaring med "matens vei fra jord til bord". Prosjektet varte fram til år 2000 og ble deretter videreført til "Gården som pedagogisk ressurs", som er et kurs for å opprette samarbeid mellom lærere og gårdbrukere. Kurset retter seg mot hele skoleklasser hvor læreren og

gårdbruker samarbeider om opplegget på gården. Dette kurset er i dag en videreutdanning som gis ved flere høgskoler og universiteter. Å utvikle det miljøbevisste mennesket er et av de overordnede målene i den generelle delen av læreplanen for Kunnskapsløftet. Gjennom opplæring på gården utvikler elevene en bedre forståelse av naturens fungering og betydning. Tiltaket har vært i sterk vekst, og det var i følge Berget og Braastad (2008) etablert over 200 tiltak der skole og gårdsbruk samarbeidet. "Gården som pedagogisk ressurs" holdes fortsatt som regionale kurs i en rekke fylker i Norge. Mange av rapportene som er gitt ut om IPT omhandler nettopp dette tilbudet og kurset. Vi vil ikke omtale dette nærmere ettersom det er rettet mot allmenpedagogikken i skolen og ikke mot enkeltelever med behov for spesialundervisning (Berget og Braastad 2008; Nergård og Verstad 2004a; Nergård og Verstad 2004b).

Erfaringer fra 5 gårder i Hordaland som gir spesialpedagogisk tilbud til elever, viser at gårdeiernes begrunnelser for å starte opp var å skape aktivitet og vekst på gården. For skolene var målet å utvide mulighetene for tilpasset opplæring til elevene (Andreassen og Grimsæth 2007). Handlingsplan for IPT (Landbruk og Matdepartementet 2007) viser at tilbudet gis både på grunnlag av økonomisk vinning og for å utnytte gårdens ressurser i større grad. Ved tilbud til enkeltelever på gård, dreier det seg om en alternativ spesialundervisning for elever som har vanskeligheter med å lære gjennom ordinær spesialundervisning. Tilbudet innebærer at elevene lærer faglig kunnskap i et miljø hvor undervisningen blir mer konkret og praktisk rettet. Oppgavene tilpasses den enkeltes nivå, noe som kan fremme mestring, forståelse, økt selvbilde og motivasjon. Denne nye mestringsarenaen kan styrke elevenes lokale identitet og forståelsen av prosessene i naturen (Nergård og Verstad 2004a; Nergård og Verstad 2004b). I undersøkelsen fra gårdene i Hordaland representerte flertallet av de unge med enkelttilbud på gården gutter med samhandlingsvansker og/eller lærevansker. Andre faktorer var skoletrøtthet, vanskelige familieforhold, dårlig selvbilde og manglende mestring i skolen. I forhold til elevenes atferdsvansker beskriver bøndene at de har tilfeller med både utagerende og innadvendt atferd. Ingen av elevene er på gården mot sin vilje (Andreassen og Grimsæth 2007).

1.4 Grønn omsorg internasjonalt

Vi har brukt en del tid på å søke gjennom databaser etter litteratur og forskning om Inn på Tunet internasjonalt. Internasjonalt er begrepet "green care" mest utbredt både i Europa og USA, andre begreper er "Farms for schools" og "Care farming". Vi har valgt å bruke Hassink

og van Dijk (2006) sitt begrep Farming for Health, som omfatter alle typer alternative gårdstilbud.

Hassing og van Dijk har gjort en sammenfatning av hva som fins av Farming for Health-tilbud i 12 land i Europa og USA i 2006. Hva som fins i øvrige land vet vi lite om. Landene som er tatt med er; Nederland, Slovenia, Tyskland, Sverige, Finland, Storbritannia, Belgia, Sveits, Østerrike, Slovenia, Polen og Italia. Farming for Health er et forholdsvis nytt fenomen i alle disse landene, og det er vanskelig å få et godt overblikk av hva som fins av tilbud, fordi ingen organisasjoner kjenner til alle tilbudene som finnes. Det som derimot er dokumentert, er at tilbudet er voksende innen landbruks- og helsesektoren, og dekker et vidt spekter av tilbud innen helse, oppvekst og rehabilitering. Det varierer hvor mange gårder som fins i de ulike landene. I 2006 hadde Norge flest registrerte tilbud av de sammenlignede landene med 550 gårder, videre hadde Nederland 430, Italia 300-350, Østerrike 250. I Slovenia, Sverige og Finland er Farming for Health et helt nytt fenomen (Hassink og Van Dijk 2006). Videre viser tall fra en artikkel i 2010 at Nederland har flest registrerte tilbud med over 1000 gårder, men Norge, Italia og Østerrike kommer etter med noen hundre (Haubenhof, Elings, Hassink og Hine 2010). SSB registrerte i 2010 837 IPT-gårder i Norge, og Matmerk registrerte om lag 1100 IPT-gårder i 2011 (Brekke og Navarsete 2012). Selv om det er vanskelig å fastsette nøyaktige tall, vitner det om en stadig økning, og sett i forhold til folketall har Norge et høyt antall IPT-gårder. Internasjonalt varierer det hvilke type tilbud som dominerer. Noen land har størst fokus på rus og psykiatri, andre på arbeidsledighet eller psykisk utviklingshemming. I Norge er tilbud innen skole og opplæring den største gruppen, mens denne typen tilbud er det foreløpig lite av i andre land. Det er kun Norge, Sverige og Italia som har startet opp egne utdanninger for å drive Farming for Health-tilbud (Hassink og Van Dijk 2006).

Det fins lite i forskningslitteraturen som gir evidensbasert kunnskap om tilbudet. Den forskningen som foreligger, er fra tidlige stadier i tilbudet (Sjerp De Vries i Hassink og van Dijk 2006). Kvalitetssikring av tilbudene er derfor en utfordring. Tilbyderne av Farming for Health har behov for mer dokumentasjon som viser effekten av tilbudet. Av forskning og informasjon som fins om feltet, er det få artikler som er publisert i kliniske eller medisinske tidsskrifter (Paula Diane Relf i Hassink og van Dijk 2006). Den mangelfulle forskningslitteraturen gjør feltet spennende å forske på. Vårt prosjekt bygger i stor grad på informasjon fra informantene gjennom intervju, som blir underbygget av teori om læring og utvikling. Gjennomgang av tidligere forskning, supplert med ny empiri fra undersøkelsen, vil

kunne gi ny kunnskap, som kan være et bidrag til å dekke de kunnskapshullene som er innen Inn på TUNET-forskningen.

1.4 Oppgavens innhold og avgrensning

Utforming av teoridelens innhold har vært en lang prosess. Siden vi har fokus på hvordan det kan legges til rette for elever som har særlige behov i skolen, har det vært nødvendig å se på grunntanker og grunnsyn ved den norske skolen. Vi tar utgangspunkt i hva Norges styresmakter legger vekt på i dagens grunnskole; hvilke idealer og målfokus som er sentrale, og hvordan disse er tenkt at skulle kunne oppnås. Målsettingene for skolen vil gi et bilde av krav og forventninger som stilles til elevene, og dermed kan vi se hvilke utfordringer som oppstår når elevene ikke klarer å imøtekomme disse kravene. Aller først i teoridelen vil vi plassere skolen og skoleelevenes hverdag inn i kunnskapssamfunnet, som i høy grad er med på å prege de valg, utfordringer og krav som settes til dagens elever. Vi vil videre se på resultater av nasjonale og internasjonale elevundersøkelser og evalueringer. Prøvene viser kunnskapssamfunnets fokus på prestasjoner hos skoleelever, og kan samtidig gi en pekepinn på kvaliteten av undervisning og faglig opplæring i den norske skolen. Vi vil se på hva det vil si å være utsatt i skolen, for å kunne belyse hvordan IPT-tilbudet kan møte elevenes behov. Teoriene vi trekker frem vil beskrive hva som kan ligge bak utsatthet og hva som påvirker slike prosesser. Videre avklarer vi hva spesialundervisning er, ettersom dette er tilbudet elever som har utfordringer i skolen får.

I metodekapitlet vil vi beskrive hvilket forskningsdesign vi har valgt, hvordan undersøkelsen ble gjennomført og hvordan vi har bearbeidet datamaterialet. Deretter følger analysekapitlet, som tar utgangspunkt i informantenes stemme om Inn på TUNET-tilbudet. Her beskriver vi de tre ulike gårdene og presenterer hva informantene har sagt om gården som alternativ læringsarena, blant annet hvordan tilbudet fungerer i praksis. Hovedtrekkene fra analysen vil så bli løftet frem gjennom en avsluttende drøftingsdel, hvor vi underbygger funnene med teori.

For å avgrense oppgaven har vi gjort noen bevisste valg av hvilke fokusområder vi vektlegger. Det har kommet frem gjennom undersøkelsen at økonomi spiller inn på tilbudets omfang og skolenes vurdering av å bruke det. Vi har valgt å ikke gå nærmere inn de økonomiske utfordringene, da vi anser det som mindre relevant for problemstillingen. Vi vil understreke at denne oppgaven setter fokus på enkeltelever i enhetsskolen og ikke IPT-tilbud

for hele skoleklasser. Tilbud for hele skoleklasser har et annet formål enn det tilrettelagte tilbud for enkeltelever har. Vi finner det også nødvendig å avklare for leseren at når vi omtaler informantene fra skolen, bruker vi gjennomgående betegnelsen ”rektorer” i analysen og drøftingen. I intervjuene var vi også i samtale med assisterende rektorer, men vi valgte å ikke skille på disse titlene fordi begge representerer skolens perspektiv, og det var det perspektivet som var viktig for oss å få frem. Inkludering er et sentralt begrep i oppgaven. Med inkludering i skolen mener vi at alle elever skal være del av et faglig og sosialt fellesskap. Vi vil i oppgaven vise at en inkluderende skole forutsetter tilpasset opplæring for alle, hvor alle elever skal få personlig utbytte av undervisningen som gis.

2.0 Kunnskapssamfunnet

Samfunnet i dag er preget av raske skifter, globalisering, sentralisering, urbanisering og individualisering. Verden oppleves ”liten” og levetiden til samfunnsmessige fenomener som oppdragelsesidealer, familiestrukturer og utdanningssystemer er kortere. I takt med økende vekt på individualisering, ønsker og krever menneskene stadig mer, og konsekvensen er økt forbruk av materielle produkter og opplevelser (Dencik, Jørgensen og Sommer 2008; Imsen 2005; Qureshi 2001). Folk flytter inn til de store byene for å delta i et mer mangfoldig miljø, mens landsbygda fraflyttes. Samfunnet er med andre ord komplekst og flerfoldig, og mange ulike begreper kan brukes for å beskrive det: Det flerkulturelle samfunnet, informasjonssamfunnet, utdanningssamfunnet og kunnskapssamfunnet (St. meld. nr. 39 (2001-2002)). Begrepene glir delvis i hverandre, men siden oppgaven vår dreier seg om skole som en kvalifiseringsarena for barn og unge inn i voksenlivet, vil vi benytte kunnskapssamfunnet som begrep.

I takt med samfunnsendringene, er også barn og unges oppvekstsvilkår endret de siste tiårene. Frønes (2003) skriver om barndommens institusjonelle forankring, som er skapt av utdanningssystemene, organisasjonene og førskoleordningene. De aller fleste barn går i barnehage, normen er 13-års grunntutdanning og de siste årene har det også vært en jevn økning i antall studenter ved høyskoler og universiteter (Heggen 2004; Nordahl 2005; Nordahl og Sunnevåg 2008a; St. meld. nr. 39 (2001-2002)). Høy utdanning har gått fra å være et privilegium for enkelte klasser, til å være den viktigste virksomheten i overgangen fra barnealder til ungdomsalder og videre inn i voksenlivet. Utdanning er den viktigste inngangsporten til yrkeslivet (Tetzchner 2001; Frønes 2003; Mathiesen 2008).

Skolen står sterkt i samfunnet, og for norske barn er dette en selvfølgelighet i barndommen (Collin-Hansen 1999). Barns skolegang starter tidlig og varer lenge. Skolen er med andre ord sentrum for barn og unges liv i lang tid. (Frønes 2003). I tillegg til den faglige kunnskapsformidlingen (Collin-Hansen 1999; Dencik et al. 2008; Imsen 2005; Øia og Fauske 2010) ansees skolen som en viktig arena for sosial læring og innlæring av normer og regler. Grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne, får mye oppmerksomhet fordi det blir sett som en grunnleggende forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap. Det legges vekt på at alle elever skal trives og mestre skolen, da det viser seg at det å mislykkes øker faren for å

bli marginalisert på andre arenaer. Dårlig skoletilpasning som lærevansker, opplevelse av å mislykkes i skolen, dårlige holdninger overfor skolen, henger nært sammen med kriminalitet og antisosial atferd (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003; St.meld. nr. 39 (2001-2002); Øia og Fauske 2010).

Ettersom utdanning har en dominerende rolle i oppveksten påpeker Frønes (2003) at dette også har innvirkning på forholdet mellom generasjonene. Foreldre er i dag er omsorgspersoner lengre periode enn tidligere; barndommen slutter ikke ved 15-16-års alderen. I motsetning til bondesamfunnet representerer ikke barn lenger inntekt, men heller utgifter. Samfunnet ser på barn som aktører i egne liv, noe som gir dem mange muligheter men også mange utfordringer (Nordahl og Sunnevåg 2008a; Qureshi 2001). Barn og unge må selv skape sin egen identitet, de må velge sin utviklingsvei innen både utdanning og yrke. Det er ikke lenger en ferdig voksenrolle å tre inn i og med samfunnets raske skifter har ikke foreldrenes kunnskap og erfaringer like stor betydning som før. Mange ungdommer strever med å finne sammenheng og mening i livet, noe som også kan føre til marginalisering (Bringedal og Osland 2003; Heggen et al. 2003; Heggen 2004; Heggen 2007; Hundeide 2003; Imsen 2005; St.meld. nr. 39 (2001-2002);); Thrana, Anvik, Bliksvær og Handegård 2009; Ziehe 1989; Øia og Fauske 2010).

Fokuset på at skole og utdanning er viktig, har vokst frem sammen med at samfunnet har utviklet seg fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn. Kunnskap har alltid vært viktig, men formen har endret seg. Tidligere dominerte "taus kunnskap" og kunnskap basert på praktisk læring. I dag er skriftlig lærdom, basert på vitenskapelig kunnskap i større grad gjeldende, noe som preger skolegangen (Buland 2010; Heggen 2004). I kunnskapssamfunnet tar de unge høyere utdanning i stedet for å arbeide (Frønes 2005; St. meld. nr. 39 (2001-2002); St.meld. nr. 30 (2003-2004)). I følge Frønes (2005) kommer denne tendensen av at produktivitet i dag sitter i hodene, ikke i maskinene. Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. Kunnskapen og ferdighetene til befolkningen er dermed blant de viktigste ressursene vi har, og menneskers kunnskap, kompetanse og holdninger har en avgjørende betydning både for samfunnet og menneskene i det (St.meld. nr. 30 (2003-2004); St. meld. nr. 39 (2001-2002)).

Djupedal (2006b) uttalte under sin tid som kunnskapsminister, at Norge skal overleve på hvor flinke vi er til å utnytte vår humankapital. Han pekte på at det norske utdanningssystemet har

en stor og viktig oppgave med å forvalte denne kunnskapsformuen. Han var opptatt av at kunnskapen vil øke i verdi jo mer den deles og brukes (Djupedal 2006a). Disse tankene kan settes i sammenheng med Bourdieus forståelse av kapitalbegrepet. Han var opptatt av at individet har ulike former for kapital; kunnskapskapital, sosial kapital og symbolsk kapital, altså ulike ikke-materielle kapitalformer (Rønning og Starrin 2009). Menneskene innehar med andre ord ulike former for kapital, som gir uttelling på ulike områder, og øker ens muligheter i livet. Med utgangspunkt i kunnskapskapital blir kunnskap en ressurs som kan omsettes til goder i form av for eksempel å få en godt betalt og meningsfylt jobb.

I dag har vi nesten ubegrenset tilgang til kunnskap gjennom internett og andre media. Kontinuerlig presenteres vi for ny forskning, nye tall og funn og synet på hva som er den rådende kunnskapen i samfunnet endres stadig. Enkeltmennesket vil derfor aldri føle seg utlært, men derimot føle et kontinuerlig behov for å tilegne seg ny kunnskap. Livslang læring er viktig både for den enkeltes livskvalitet og mulighet til å delta i kunnskapssamfunnet. Kunnskap og kreativitet omtales som vesentlige drivkrefter for verdiskapning og utvikling. Disse drivkreftene er også viktige for enkeltmenneskers dannelse og muligheter til å kunne realisere seg selv (Djupedal 2006a; Frønes 2003; St. meld. nr. 39 (2001-2002); St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

I norsk barne- og ungdomspolitik har det vært fokus på å gi like utdanningsmuligheter for alle, helt siden oppbyggingen av velferdsstaten i etterkrigstida. Den overordnede målsettingen har vært å sikre barn og unges likeverdige muligheter til utdanning og kvalifisering, uavhengig av kjønn, bosted, funksjonsevne, etnisk bakgrunn og foreldrenes økonomi (St. meld. nr. 39 (2001-2002)). På tross av felles institusjonelle rammer for alle, viser det seg at mulighetene for hver enkelt innenfor skolens rammeverk kan være svært ulike. Tidligere kunne elever som ikke tok videre utdanning etter grunnskolen, bli husmødre eller begynne i et praktisk yrke som fabrikkarbeider, fisker eller håndverker. I dag står disse elevene med få muligheter i yrkeslivet (Frønes 2003; Heggen et al. 2003). Skolen er derfor i sentrum både for integrerings- og ekskluderingsproblemer i samfunnet. Frafall i videregående skole (drop-out) er for eksempel et sentralt ekskluderingsproblem. Drop-out har sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn. Det jobbes derfor for sosial utjevning på alle nivåer i skolen. Frafallet gjelder spesielt i de yrkesfaglige utdanningene. Det er satt i gang flere tiltak for å øke prosentandelen som fullfører videregående utdanning. Blant annet satses det på en opprusting

i ungdomsskolen for å forberede elevene på hva som venter dem i videregående utdanning (St.meld. nr. 44 (2008-2009; Thrana et al. 2009).

Det er ingen tvil om at skolen er en betydningsfull institusjon på mange måter i kunnskapssamfunnet. Kunnskap er viktig både for enkeltmennesket, samfunnet og Norge som nasjon og det stilles dermed store krav til skolen. Hva skolen skal inneholde og hvilke metoder som skal brukes er derfor stadig en aktuell diskusjon. På 1970- og 80-tallet foregikk det en stor debatt rundt skolens mål og metoder, hvor kritikken blant annet rettet seg mot for mye teori i skolen, noe som også er et tema i dag. Trolig har den teoribaserte skolen sitt utspring i skolereformer på 1950- og 60-tallet, hvor formalkunnskap vokste frem som viktigere enn erfaringslæring og praktisk kunnskap (Befring 2007). Kriminologen Nils Christie var sentral i kritikken mot skolens mål og metoder, og skrev i 1971 en bok som heter: ”Hvis skolen ikke fantes”, hvor han mente at det elementære behovet skolen ivaretar er at barna har et sted å være. Han mente at skolen skulle være et samfunn i miniatyr. Det skulle være en slags livets skole, der barna lærte mens de arbeidet, drev sin egen husholdning og tjente til livets opphold (Christie 1971). Dewey framsatte noe av de samme tankene om skolen rundt 50 år tidligere. Han startet en skole kalt ”The Laboratory School” i Chicago, hvor det ble arbeidet ut fra disse prinsippene (Aasen 2008). Dewey var positiv til skolen, men mente at den var for abstrakt og teoretisk. Han ønsket at skolen skulle legge mer vekt på erfaringsbasert læring (Dewey 1916).

Skolen fungerer ikke slik, men fra politisk hold er det erkjent at skolen må bli mer praktisk. Regjeringen jobber kontinuerlig med tiltak og mål som skal gjøre barn og unge best mulig rustet til å møte det samfunnet vi har bygget opp. Vi ønsker videre å gi et nærmere innblikk i skolehverdagen i kunnskapssamfunnet, både hva slags målsettinger det er fra politisk hold og hvordan skolen i realitet fungerer.

2.1 Utdanningspolitiske målsettinger

Skolens overordnede mål er å formidle et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Med andre ord læres normer, holdninger, verdier og faglig kunnskap som er viktig både for å forstå og ta del i det komplekse samfunnet. I formålsparagrafen i Opplæringsloven vektlegges det at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier som blant annet respekt for menneskeverdet og naturen, nestekjærlighet og likeverd. Opplæringstilbudet skal ha rom for alle barn uansett evnemessige og fysiske forutsetninger, og uavhengig av bakgrunn, derav

betegnelsen enhetsskolen. I de faglige mål for enhetsskolen er det beskrevet at alle elever skal ha et læringsutbytte og kunne realisere egne evner. Det er også viktig at elevene skal føle at skolen er et bra sted å være (Øia og Fauske 2010).

Skolen gjenspeiler på mange måter det samfunnet vi lever i, og derfor har den også vært gjennom mange endringer og reformer. I vårt arbeid med denne oppgaven har vi gjennomgått litteratur om skolens historikk. Det er interessant at tanken om enhetsskolen, som er en grunnleggende tanke i dag, strekker seg helt tilbake til den første loven om undervisning, som kom i 1739 (Grankvist 2000). Den vokste frem som et resultat av at utdanningssystemet historisk sett har vært preget av ulikhet, blant annet ved at elever gikk på forskjellige skoler ut fra sosial bakgrunn. Skolen i dag skal være en inkluderende skole, felles for alle elever. Den skal være nasjonalt samlende og sosialt utjevne. Hvis skolen skal kunne kalles inkluderende, innebærer det at alle elever behandles med respekt og likeverd, uavhengig av sosial bakgrunn, forutsetninger og evner, kjønn eller etnisk tilhørighet (Nordahl og Overland 1997; Telhaug og Mediås 2003; Øia og Fauske 2010). I meld.st. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, pekes det på at forskning viser at under gitte forutsetninger gir inkludering det beste læringsutbyttet for alle elever. Dette begrunnes i at elevenes ulike styrker utfyller hverandre i en større og mangfoldig elevgruppe. Elevenes interesser kan også bidra til at de gir hverandre nye impulser og motivasjon for læring (Meld. st. nr. 18 (2010-2011)).

På grunn av mangfoldet i elevgruppen i enhetsskolen, kreves det at opplæringen tar hensyn til at elevene er ulike og må behandles forskjellig. Det kreves en allsidig og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet 2009). Tilpasset opplæring har vært en høyt prioritert skolepolitisk målsetting i over 60 år. Det innebærer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Imsen 2005; Nordahl og Overland 1997; Strandkleiv og Lindbäck 2005). Både de faglig sterke elevene og de som er svakere må få realistiske krav og mål de kan strekke seg etter. Målet er at alle elever skal søke utfordringer som de har gode muligheter til å mestre. I praksis handler tilpasset opplæring om å gi elevene differensierte undervisningsopplegg. Det kan være å gi elevene ulike oppgaver, ulike tidsfrister for å ferdigstille arbeidet og ulike innganger til læring ut fra egne interesser (St.meld. nr. 39 (2001-2002)). Det kan også være prosjektarbeid, deling i grupper, individuelle opplæringsplaner og spesialundervisning for de som har behov for det (Birkemo og Bonesrønning 2006).

Den norske skolen skal være en skole med høy kvalitet og med høye forventninger til alle elever uansett bakgrunn. Den skal ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner både i organisering og pedagogikk (Meld. st.nr. 18 (2010-2011)). Begrepene ”inkludering” og ”tilpasset opplæring” har derfor lenge vært sentrale i skolepolitikken. I tillegg skal skolen jobbe for sosial utjevning.

2.1.1 Stortingsmeldinger om skolen det siste tiåret

I en gjennomgang av stortingsmeldinger som omhandler skolepolitikken det siste ti-året, oppsummeres det hvordan utfordringer i skolen har blitt definert fra politisk hold og hvilke tiltak politikerne har tenkt at kan bedre forholdene. Vi har gjennomgått følgende meldinger: St.meld. nr. 39 (2001-2002), *Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*, St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, St.meld. nr. 16 (2006-2007), *...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, St.meld. nr. 44 (2008-2009), *Utdanningslinja*, Meld.st. nr. 18 (2010-2011), *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* og Meld.st. nr. 22 (2010-2011), *Motivasjon-mestring-muligheter. Ungdomstrinnet*.

Felles for meldingene er at de legger stor vekt på at skolen er en viktig samfunnsinstitusjon for barn og unge i et samfunn preget av raske skifter. Inkludering og tilpasset opplæring er som tidligere nevnt sentrale begreper. Skolen skal inkludere alle elever og gi tilpasset opplæring blant annet gjennom differensiering, slik at behovet for spesialundervisning og enkeltvedtak reduseres. Inkluderingsbegrepet innebærer også at skolen skal bidra til sosial utjevning. Det vil si at utdanningssystemet skal hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å realisere sitt læringspotensial, uavhengig av bakgrunn. Dette for å bidra til og redusere forskjellene i samfunnet; minske klasseskillene, redusere økonomisk skjevfordeling og bekjempe fattigdom.

Kvalitet i skoletilbudet står også sentralt i alle meldingene, men med noe ulikt fokus. I st.meld. nr. 39 (2001-2002), *Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*, ønskes det at skolene skal styres lokalt, forståelsen av hva som ligger i tilpasset opplæring økes og at lærerutdanningen styrkes. Dette videreføres med tiltak i st.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, der skolene selv kan sette en del av fag- og timefordelingen, og det er satt høyere krav for å komme inn på lærerutdanningen. For å øke kvaliteten ytterligere pekes det på at det må bli fokus på grunnleggende ferdigheter, som å lese, skrive og regne. I st.meld. nr. 16

(2006-2007), ...*Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, beskrives det hvor viktig det er med tidlig innsats i forhold til barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, for å hindre at elever havner utenfor i skolen og frafall i videregående. Tidlig innsats trekkes videre i meld.st. nr. 18 (2010-2011), *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Barnehager og skoler må bli flinkere til å følge opp barn som trenger hjelp. Tidlig innsats sammen med tilpasset opplæring skal sikre størst mulig læringsutbytte. I st.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, presiseres det at tilpasset opplæring må være preget av en bred forståelse. Med det menes at sosial tilhørighet, mestring av roller og personlig utvikling må være del av opplæringen, i tillegg til det faglige.

St. meld. nr. 44 (2008-2009), *Utdanningslinja*, har et overordnet perspektiv og kan knyttes til kunnskapssamfunnet. Her står det at utdanning er viktig for å utvikle det norske velferdssystemet og at samfunnet trenger kunnskap og kompetanse for å møte utfordringer. Det vektlegges også at utdanningssystemet må svare til arbeidslivets behov. Flere jobber vil kreve formell utdanning i tiden som kommer. Det legges derfor vekt på å skape flere ulike måter å fullføre videregående opplæring på, og stimulere til mer praktiske arbeidsmåter i skolen for å hindre frafall. Skolen må også sørge for at elevene trives og opplever mestring, for at de skal beholde motivasjonen. I Meld.st. nr. 22 (2010-2011), *Motivasjon-mestring-muligheter. Ungdomstrinnet*, videreføres disse målene. Her presenteres tiltak for hvordan man skal motivere elever i ungdomsskolen, da motivasjon er viktig for læring, og for å hindre frafall i videregående.

Det skrives om kvalitet i skolen i stortingsmeldingene, men med noe ulikt fokus; i første halvdel av tiåret var det sentralt å gi større lokal valgfrihet til den enkelte skole, og å øke de grunnleggende ferdighetene til elevene. I andre halvdel, snakkes det om tidlig innsats, tilpasset opplæring og motivasjon. Stortingsmeldingene bygger på hverandre, og likeledes mål og tiltak.

2.1.2 De to siste reformene i skolen

I tråd med stortingsmeldingene har det vært gjennomført reformer i skolen. I dette avsnittet tas en rask gjennomgang av formål og tanker, som har vært grunnlag for de to siste reformene i norsk skole. Perioden 1990 – 2007 kjennetegnes av raske skifter i de politiske sammensetningene. De ulike regjeringene har imidlertid stort sett videreført hverandres

reformtiltak, derfor har ikke skiftene hatt store utslag på det endelige utfallet av reformene (Telhaug 2008). Reformene kalles Reform 97 og Kunnskapsløftet (K06). R97 er beskrevet for å gi et bakgrunnsbilde av opptakten til Kunnskapsløftet.

Reform 97

Gudmund Hernes stod for store deler av grunntankene bak både Reform 94 og 97. R94 gjaldt for videregående skole, og den generelle delen av læreplanen som fortsatt er gjeldene i Kunnskapsløftet ble utarbeidet i forbindelse med denne reformen (Grankvist 2000). Kort sagt handler den generelle delen om dannelse, elevene skal få kjennskap og forståelse av hva som forventes av dem som samfunnsborgere. R97 gjaldt for grunnskolen, som ble utvidet fra 9 til 10 år. I tillegg til den generelle delen av læreplanen, bestod L97 (Læreplanverket for Reform 97) av en del som omhandlet prinsipper og retningslinjer, samt læreplaner for fag (Imsen 2008). L97 ble omtalt som tradisjonsbundet og nytteorientert, samtidig som at skolen ikke skulle bære preg av å være en puggeskole. Den hadde en klar intensjon om nasjonal dannelse av elevene. Læringen ble sett på som en prosess, skolen skulle være tilpasset elevene og elevene skulle oppleve fellesskap (Grankvist 2000). Hernes argumenterte for konkret angivelse av innholdet i læreplanen og økte krav til lærernes kompetanse (Telhaug 2008).

Kritikken av R97 og opptakten til Kunnskapsløftet

R97 har imidlertid møtt mye kritikk. Dette blant annet fordi den var altfor detaljstyrt og hadde en uoverkommelig mengde stoff og læringsmål i de ulike fagene. Det ble en umulig oppgave for lærerne å komme igjennom det som ble forventet ut fra læreplanen, i tillegg ble det vanskelig å tilrettelegge for den enkelte elev (Imsen 2008). Verken R94 eller R97 hadde noen forsøksperiode, læreplanene ble innført som obligatoriske planer etter hvert som de ble ferdige, med en plan om evaluering underveis (Grankvist 2000).

I St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004), ble det presentert en evaluering av R97. Skolen var på dette tidspunkt preget av høyt aktivitetsnivå, med hyppige skifter mellom temaer og aktiviteter. Det ble avdekket i evalueringen at en relativt liten andel av den totale aktiviteten i skolen ble brukt til systematisk opplæring av ferdigheter som lesing, skriving, regning, sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier. Det ble henvist til undersøkelser som dokumenterte at mange elever ikke lærte seg disse grunnleggende ferdighetene i løpet av grunnskolen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). De norske elevene gjorde det også dårlig i internasjonale målinger, sammenlignet med andre land. Dette spesielt sett i forhold til hvor

mye ressurser, både økonomisk og personellmessig, som ble brukt på skole og utdanning (St.meld. nr. 39 (2001-2002); Telhaug 2008).

Da denne evalueringen kom var Kristin Clemet kunnskapsminister. Hun ønsket å legge større vekt på grunnleggende ferdigheter, og innførte begreper som kompetanse og kompetansemål for å kunne måle resultater (Imsen 2008). Clemet mente at endringene i samfunnet var preget av globalisering og individualisering, og derfor måtte man i større grad verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Hun la vekt på at opplæringen skulle bli mer tilpasset, og at skolene skulle få økt handlingsrom til å utforme sitt eget utviklingsarbeid. I st.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, ble det presisert at den viktigste utfordringen i K06 var å skape en likeverdig skole for alle. Den enkelte elev skulle ivaretas innenfor fellesskapets ramme. Kunnskapsløftet blir sådan et systemskifte i norsk skole (Imsen 2008). Sentrale hensikter med reformen var å bedre de grunnleggende ferdighetene til norske elever, samt gi en bedre tilpasset opplæring. Dette for å øke elevenes faglige resultater og hindre frafall i videregående skole.

Kunnskapsløftet

Det var bred politisk enighet om denne reformen da den ble innført i 2006. K06 gjelder både for grunnskolen og videregående opplæring. Skolens struktur, innhold og organisering ble endret på alle trinn, og endringene ble innført gradvis fra 2006-2009. Det overordnede målet for reformen er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne delta aktivt i kunnskapssamfunnet. Ferdighetene er innarbeidet i læreplanene for alle fag, og det er lærerens ansvar at elevene får arbeidet med alle ferdighetene innad i et fag. Et annet element i Kunnskapsløftet er at det vektlegges lese- og skriveopplæring fra første årstrinn i grunnskolen. Det ble innført lokal valgfrihet i forhold til arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæring. Barne- og ungdomsskolen fikk fritt fordele fagtimene på hvert enkelt trinn, mens timene på videregående var fastsatt. Tilpasset opplæring var fortsatt et sentralt prinsipp, og for å øke mulighetene for dette fikk kommunene og fylkeskommunene omdisponere inntil 25 prosent av timene som var fastsatt i det enkelte fag. Dette ut fra en vurdering av at eleven ville få bedre måloppnåelse i faget ved omdisponering. Kunnskapsdepartementet understreket at en omdisponering av timer ikke måtte føre til at målene i læreplanene for fag ble fraveket. Prinsipper for opplæringen tydeliggjør skoleeiers ansvar for en helhetlig opplæring i samsvar med regelverket. I K06 fikk skolen ansvaret for

utvikling av elevenes basiskompetanse og samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet 2006).

Med K06 ble det også fastsatt nye læreplaner for alle fag i grunnskolen, og fellesfagene i videregående opplæring. Det er formulert tydelige mål for hva elevene skal mestre på hvert enkelt trinn. Det er dermed klare ambisjoner til elevenes kompetanse, og hver elev skal stimuleres til høyest mulig måloppnåelse gjennom tilpasset opplæring. Hvis de ikke nyttiggjør seg av den ordinære undervisningen, har elevene rett til spesialundervisning. Denne grundige innføringen av faglige mål på alle nivå, legger et stort ansvar på lærerne (Kunnskapsdepartementet 2006).

For å oppsummere kan vi si at Gudmund Hernes stod bak det meste i R97, hvor det blant annet var fokus på dannelse av elevene og tilpasset opplæring. Reformen hadde mange gode intensjoner, men lærerplanen var for stort og detaljstyrt. Den ble også innført raskt, uten prøvetid. Det var derfor stor politisk oppslutning om at det trengtes en ny reform i skolen, da K06 ble innført. Med K06 kom det nye læreplaner i alle fag, lærernes undervisningsmetoder ble friere og hver enkelt skole fikk større lokal valgfrihet. Grunnleggende ferdigheter vektlegges.

2.2 Utdanningspolitiske realiteter og utfordringer i skolen

Etter å ha redegjort for de politiske målsettingene for den norske skolen, er det relevant å se på hvordan skolen som system fungerer i praksis og hvilket utbytte og trivsel elevene har. For å finne ut av dette har vi gjort et dykk i litteratur og forskning utgitt gjennom det siste tiåret.

2.2.1 Faglige resultater

I K06 er elevenes kompetansemål klart definert og målbare, noe som gir mulighet til å sammenligne nivå, både nasjonalt og internasjonalt. Norske skoler har gjennom flere år deltatt i internasjonale undersøkelser, blant annet PIRLS, TIMMS og PISA. Vi vil kort si hva disse undersøkelsene innebærer, og videre presentere resultater fra de siste årene. Det er viktig å presisere at de presenterte resultatene beskriver det faglige nivået rent statistisk sett. Det ligger mange nyanser bak de resultatmessige skåringene.

PISA (Programme for International Student Assessment), er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisasjon for Økonomisk Samarbeid og Utvikling), som kartlegger 15-åringers

kompetanse og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Siden oppstarten har resultatene til Norges resultater variert mellom å ligge omtrent på OECD gjennomsnittet i 2000, til å være det svakeste landet i Norden på alle fagområder i 2006, for så å være tilbake på omtrent samme nivå som i 2000, i 2009. Resultatmessig er Finland det landet i Norden som har skåret desidert best siden PISA-undersøkelsene startet (Kjærnsli og Roe 2010). Dette på tross av at Danmark, Sverige og Norge har fritatt mange flere elever fra PISA-undersøkelsene (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling 2009). PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) måler leseferdighetene til 10- og 11-åringer. I 2001 viste undersøkelsen at Norge var blant landene med størst avstand mellom sterke og svake lesere. I 2006 hadde dette imidlertid jevnet seg ut. Norge kom sist av alle OECD-landene dette året, og av totalt 45 deltakende land, kom Norge på 35.plass (van Daal, Solheim, Gabrielsen og Begnum 2007), med andre ord var tallene bekymringsverdig lave. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) måler matematikk- og naturfagferdigheter i grunnskolen. I undersøkelsene fra 2003 og 2007 lå Norge signifikant under det internasjonale gjennomsnittet både i naturfag og matematikk. I analysene av TIMSS-undersøkelsene fra 2007, pekes det på at 4.klassingene viste fremgang i naturfag fra 2003, mens 8.klassingene viste tilbakegang. Forskerne trekker paralleller til innføring av K06, hvor barnetrinnet fikk en ekstra timeressurs til naturfag, noe ungdomstrinnet ikke fikk (Grønmo 2009). Det indikerer at tiltaket i barneskolen har hatt effekt. I tillegg gjennomføres Nasjonale prøver hvert år, en landsomfattende kartlegging av elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og deler av engelskfaget. Prøvene ble innført for å vurdere om skolene lykkes med å gi elevene grunnleggende ferdigheter. Resultatene brukes av skoler og skoleeiere som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen. Elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning og språklige minoriteter kan få fritak fra disse prøvene (Kunnskapsdepartementet 2006).

Mengden av undersøkelser som gjennomføres viser at kartlegging og måling av elevers ferdigheter er viktig i kunnskapssamfunnet. Videre forteller resultatene oss at norske elever ikke på langt nær skårer så høyt på faglige resultater som ønskelig. På den andre siden fins det som nevnt kritiske syn på slike prøver og resultater. I 2011 kom utdanningsforbundet med en ytring om at nasjonale prøver bør revurderes. Bakgrunnen var frykt for at en målstyrt skole fører til et smalt kunnskapssyn og dårligere kvalitet på opplæringen (Hulthin 2011). Slike kritiske syn påminner oss om undersøkelsenes bakside, til tross for at de også har sin positive funksjon i kunnskapssamfunnets fokus på blant annet faglig dyktighet.

2.2.2 Motivasjon, trivsel og tilpasset opplæring

Vi har sett på elevenes faglige resultater, og det er videre interessant å se på hvordan elevenes motivasjon og trivsel er i skolen. I en undersøkelse av Øia (2011) oppgir nesten 90 prosent av elevene at de trives. Elevene ser på skolen som viktig og et sted hvor de kan møte jevnaldrende (Øia og Fauske 2010). Det er relativt lite mobbing i norske skoler sammenlignet med andre land (Øia 2011). I elevundersøkelsene, som er en årlig nettbasert spørreundersøkelse for kartlegging av norske elevers trivsel, oppgir rundt 8,5 prosent av elevene i årene 2007-2011 at de blir mobbet én eller flere ganger i måneden. Flertallet både av mobbere og de som blir mobbet er gutter. Et positivt trekk er at mobbingen avtar med økende alder. Mobbing utøves først og fremst av medelever i klassen, deretter fra andre elever på skolen (Wendelborg, Røe og Skaalvik 2011).

Resultater fra Elevundersøkelsen 2010 viste at elevenes motivasjon og innsats synker gradvis for hvert klassetrinn. Det samme gjaldt elevenes trivsel med lærerne (Topland og Skaalvik 2010; Øia 2011). Elevundersøkelsen i 2011 la derfor særlig vekt på relasjonen mellom lærer og elev, og ble utdypet med en casestudie av fire ungdomsskoler. Resultatene viste at elevenes indre motivasjon for læring og innsats påvirkes av hvorvidt elevene har en god relasjon til læreren eller ikke (Wendelborg et al. 2011). Dette bekreftes også av andre (Helgeland 2008; Imsen 2005). Relasjonen påvirkes av lærerens klasseledelse, om elevene involveres i timene, hvordan timene er strukturert og variasjon i metodebruk. Elevene vektlegger følelsen av at læreren er der for akkurat *dem*, og det fremheves at det er viktig for motivasjonen, fordi det skaper et ønske om å gi noe tilbake. Videre viser undersøkelsen at det fysiske læringsmiljøet setter rammer for lærerens muligheter til å utøve sin lærerrolle. Innholdet er selvfølgelig viktigst, men det fysiske læringsmiljøet kan tilrettelegge for læring. På skoler hvor lokaler og uteområder var lite tilfredsstillende, var tendensen at godt læringsmiljø fant sted, *til tross for* det dårlige fysiske læringsmiljøet (Wendelborg et al. 2011).

Kjedsommelighet er en faktor som går igjen i mange ungdommers oppfatning av skolehverdagen (Bringedal og Osland 2003; Gepperud 2000 i Birkemo og Bonesrønning 2006; Heggen og Øia 2005; Helgeland 2008; Imsen 2005; Skaalvik og Skaalvik 1996). Det kan ha flere årsaker. For noen kan det være at skolen er en arena preget av trygghet, og at trygghetens bakside er kjedsomhet (Bringedal og Osland 2003). Det kan også være at noen opplever undervisningen som ensformig, tradisjonell, lærerstyrt og teoritung. De ser liten

relevans for sitt eget liv i kunnskapen som formidles. Når de spør hva de skal bruke det de lærer til, får de ofte ikke svar. Elevene opplever dermed å ha liten innflytelse over egen læring og kan føle avmakt i situasjonen. Kjedsommelighetsfølelsen kan føre til opprør, enten ved at elevene drømmer seg bort eller at de forstyrrer andre (Bringedal og Osland 2003; Birkemo og Bonesrønning 2006; Heggen og Øia 2005; Imsen 2005; Nordahl og Sørli 1998; Thuen og Bru 2000 i Birkemo og Bonesrønning 2006; Thrana et al. 2009). Det er også på ungdomstrinnet det er flest elever med atferdsvansker, noe som kan tenkes å ha sammenheng med blant annet kjedsommelighet (Helgeland 2008).

I forhold til kravet om tilpasset opplæring i skolen, ser det ut til at innholdet og kvaliteten av tilpasningen avhenger av den enkelte lærers og skoleledelses oppfatning av begrepet. En undersøkelse gjort av Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) hvor de undersøkte Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring (SMUL) etter K06, gjennom å se på arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag, viser positive trekk, men også klare utfordringer i skolen. Lærerne har stort sett helklasseundervisning. Undervisningen inneholder en del muntlig samhandling mellom lærer og elever men ofte i form av enkel reproduksjon av lærestoffet, som ikke sikrer at elevene faktisk har forstått det som gjennomgås. Lærebøker, tavle og arbeidsark er sentrale elementer i undervisningen. Lærerne begrunner dette med et høyt fokus på fagkunnskaper. Grunnleggende ferdigheter og tilegnelse av læringsstrategier får mindre fokus, selv om lærerne støtter at det er viktig. SMUL-undersøkelsen viser at lærerne er usikre på hva som ligger i disse begrepene. De digitale ferdighetene har blitt bedre etter innføringen av K06. Elevene er stort sett fornøyde med den undervisningen de får (Hodgson et al. 2012).

Videre viser SMUL-undersøkelsen at lærernes forståelse av tilpasset opplæring har en klar individorientering. De uttrykker at det er tilnærmet en umulig oppgave å klare og tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev. Forskerne fant ingen klare svar på om opplæringen er bedre tilpasset etter K06. Imsen (2005) mener at skolen i liten grad greier å tilpasse undervisningen, dette skyldes dels økonomiske bevilgninger, og dels tradisjonelle undervisningsmetoder og forventninger hos foreldrene (Imsen 2005). I følge lærerne er metodefriheten i skolen krevende. Å lage alternative opplegg er tidkrevende både i forkant og i gjennomføringen, og kan være vanskelig å gjennomføre, på grunn av lærernes stadig økende arbeidsmengde. Mange lærere er heller ikke bevisst metodefriheten K06 gir, og de er usikre på om de opplever større valgmuligheter. Lærerne rapporterer at de har blitt mer målfokuserte

og stort sett er de fornøyde med den nye læreplanen. Noen lærere trekker imidlertid frem at lærerplanen fremdeles er for omfattende, andre peker på utfordringen med å fordele kompetansemålene over flere år, og gjøre dem håndterlige i det daglige arbeidet (Hodgson et al. 2012).

Selv om tilpasset opplæring ikke kan sies å være fullstendig implementert i skolen, og mange ungdomsskoleelever kjeder seg og opplever å ha lite motivasjon, oppgir de aller fleste elever at de trives i den norske skolen. Det eksisterer imidlertid en liten gruppe elever som ikke finner plassen sin sosialt eller faglig. En andel av disse elevene faller ut av skolemiljøet på begge områder. Årsakene kan være mange, men ofte er det en kombinasjon av flere belastninger over tid, som fører til at elevene opplever mistilpasning (Øia og Fauske 2010).

2.2.3 De utsatte elevene

Noen barn er ikke som alle andre, de opplever utfordringer med å passe inn i jevnaldergruppen og blir sett på som annerledes. De har problemer med å tilpasse seg skolens sosiale arena som er inndelt i klasser og rammer. I skjønnlitteraturen skildres disse barna på ulike måter. En kjent skikkelse, som takler det å være annerledes på en unik måte, er Astrid Lindgrens Pippi Langstrømpe. Pippi er en smart og kvikk jente, men hennes væremåte passer ikke med skolens normer og regler (Lindgren 2003). En dag bestemmer hun seg for å begynne på skolen, og samme dagen slutter hun. Til frøken sier hun: "Du skjønner det, frøken, at når en har en mamma som er engel, og en pappa som er negerkonge, og når en har seilt rundt på havet hele livet, så vet en ikke riktig åssen en skal oppføre seg på skolen blant alle eplene og isbjørnene" (Lindgren 2003, s. 51). Det er sjelden en finner elever som er like tøff og selvstendig som skildringen av Pippi, men hun er et eksempel på hvordan noen barn ikke passer inn i den samme arenaen. Pippi har selvtillit nok til å kreve aksept for den hun er. Mange barn som opplever å ikke passe inn i skolerammen, får ikke aksept, men opplever heller motgang.

Mistilpasningen hos utsatte elever kan ses på fra et individperspektiv eller systemperspektiv (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005). I undersøkelsen har vi fokus på barn som har utfordringer i skolen, og vil derfor gå nærmere inn på ulike former for mistilpasning. Vi har valgt å dele årsakene til mistilpasning inn i disse underkategoriene: Individuelle-, sosiale-, familiære- og skolebaserte forhold. Som Ogden (2002) uttrykker det: "Det finnes elever som

har vansker i skolen, elever som skolen har vansker med, og skoler med problemer” (Ogden 2002, s. 16).

Individuelle forhold

I pedagogisk sammenheng skiller man gjerne mellom kategoriene sosiale og emosjonelle vansker (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik 2002). Elever med sosiale vansker viser ofte ulike typer utagerende atferd. Gutter er overrepresentert i denne kategorien, og siden en slik type atferd er godt synlig, får den også mye oppmerksomhet fra lærere og medelever. Kjennetegn ved denne gruppen elever er at de har manglende orden og struktur, viser destruktiv atferd, har høyt aktivitetsnivå, motorisk uro og konsentrasjonsproblemer. De er ofte utålmodige, har lav terskel for frustrasjon og lite selvkontroll. Kombinert med at elevene også har vansker med å forstå andres reaksjoner og følelser, fører dette til mye aggresjon og konflikter og begrenset evne til sosial samhandling. I tillegg har elevene ofte fag- og lærevansker, og klarer sjelden å fullføre oppgaver de har begynt på. Elever med slik problematikk trenger undervisning i korte intervaller, kontinuerlig oppfølging og ros når en oppgave er fullført. Nederlagene de opplever i faglig sammenheng går utover holdningen til å lære. De risikerer å bli det man kan kalle underytere og få store kunnskapsmangler (Ogden 2002; Hafstad 2008; Imsen 2005; Nordahl et al. 2005; Aasen et al. 2002). Elever som sliter med emosjonelle vansker er ofte nervøse og passive. De er gjerne overdrevent bekymret, spesielt i forhold til nye situasjoner (Nordahl et al. 2005; Aasen et al. 2002). Disse elevene er forsiktige og trekker seg tilbake. De bekrefter ikke andres initiativ fordi de har et selvbilde som sier at de ikke er verdt noe. Mestringsproblemer er derfor vanlig (Hafstad 2008; Imsen 2005). De beskrevne vanskene medfører ofte angst både i forhold til faglige krav og sosiale forventninger som rettes mot dem i skolen (Birkemo og Bonesrønning 2006). Problematferd kan også ses på som en sosial strategi. I likhet med alle andre elever, er elever med atferdsproblemer aktører i eget liv, som vil si at de må finne sine strategier for å mestre utfordringer og motgang (Nordahl et al. 2005).

Med individuelle forhold som årsak til mistilpasning, mener vi også biologiske eller somatiske forhold hos elevene. Det kan være ulike typer fysiske og/eller psykiske funksjonshemminger. Sentralt innenfor en slik tilnærming vil være ulike diagnosetyper, slik som Aspergers syndrom, Tourettes syndrom eller ADHD. Den vanligste barnepsykiatriske diagnosen er ADHD, og mange elever som oppfattes som et problem i klasserommet blir diagnostisert med denne sykdommen. ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity

Disorder. Den kjennetegnes av oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet som overstiger det gjennomsnittlige nivået ved gitt alder. Det vises ved for eksempel overdrevent aktivitetsnivå, handle uten å tenke seg om, fullfører ikke arbeider, er glemsom, distraheres lett, snakker mye, er motorisk urolig, har vansker med å vente på tur, avbryter og forstyrrer andre. Det er flest gutter som får diagnosen. Ofte følger det tilleggsvansker som opposisjonell atferdsforstyrrelse eller alvorlig atferdsforstyrrelse. Det er ikke endelig avklart om diagnosen skyldes gener, miljø eller en kombinasjon (Brante 2006; Imsen 2005; Nordahl et al. 2005; Aase og Johansen 2010).

ADHD-diagnosen er omdiskutert. Tranøy (2003) skriver at diagnosen er uklar og at den dessuten blir en merkelapp på de barna som får den, et stempel det kan være vanskelig å bli kvitt. Mange av barna medisineres, noe som blir kortsiktig hjelp (Nordahl et al. 2005; Tranøy 2003). Tranøy (2003) går så langt som å si at barna dopes ned for å få ro i skolen. Det har alltid vært barn som ikke passer inn i de sosiale normene og/eller som er mer urolig enn andre. Diagnoser ser ikke barnet i ulike sosiale settinger, og legger fokuset på at det er barnet som har en svakhet (Nordahl et al. 2005; Tranøy 2003). Det blir for enkelt å forstå problemene på individnivå, problemene må også forstås i samspill med omgivelsene: Elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn, klassemiljøet, kvaliteter i det sosiale samspillet i klassen og skolen for øvrig og ikke minst mellom lærer og elev (Imsen 2005). Den individuelle problemforståelsen av elever med spesielle behov dominerer i skolen (Ogden 2002). Årsaken til elevenes mistilpasning kan imidlertid også skyldes forhold ved skolen.

Skolebaserte forhold

Nordahl (2005) skriver at skolen kan være både en risikofaktor og en beskyttende faktor for elevene. Beskyttelsesfaktorer kan være et nært forhold mellom elev og lærer, prososiale vennskap, tilpasset opplæring, læring av sosial kompetanse, mestringsopplevelser og gjensidig samarbeid mellom hjem og skole. Noen elever opplever belastninger direkte knyttet til skolearenaen, og skolen vil da være et sted med risikofaktorer. Eksempler er dårlig relasjon mellom elev og lærer, lite struktur i undervisningen, konfliktpregede klasse miljøer, uklare regler og dårlig samarbeid mellom hjem og skole (Nordahl 2005). Eksempelene underbygges av undersøkelsene vi viste til i kap. 2.2.2, hvor lærer-elevrelasjonen trukket frem som sentral for motivasjon til læring. Helgeland (2008) nevner også tilpasnings- og trivselsproblemer, mobbing, usympatiske lærere eller en opplevelse av nivået på undervisningen som meningsløst og vanskelig.

Sentralt er det at skolen har gitte rammer som alle elever må forholde seg til. På den ene siden styres skolen av overordnede rammer, som beskrevet tidligere. På den andre siden er skolens rammefaktorer et fysisk aspekt siden virksomheten foregår innenfor et avgrenset område. Hiim og Hippe (1998) mener skolens rammefaktorer er forhold som kan hemme eller fremme undervisning og læring. Store deler av undervisningen er lagt innenfor rammene av et klasserom. Elevene har hver sine pulter, hvor de skal sitte stille når læreren prater, og rekke opp hånda hvis de vil si noe. Det prøves ut ulike alternativer innenfor de gitte rammene i dagens skole, men der vil alltid være fastsatte faktorer som elevene må forholde seg til.

Hundeide (2003) skriver om fenomenet ”å kunne gå på skole”. Med det mener han at en forutsetning for å lykkes i skolen, er å lære seg de uskrevne normer, regler og koder som gjelder der. De uskrevne reglene omtales også som *den skjulte læreplanen* (Aasen et al. 2002; Imsen 2005; Mathiesen 2008; Nordahl 2000). Hundeide (2003), uttrykker at lærerne for eksempel har visse forventninger til elevenes atferd i klasserommet; de er avhengig av en felles forståelse med elevene om spillereglene for å kunne gi undervisning, og hvis eleven ikke lærer seg *spillet*, kan oppførselen fremtre som upassende. Han er videre opptatt av at elevene stiller i skolen med ulike erfaringer og bakgrunn, og dermed også ulike forutsetninger for å forstå kodene (Hundeide 2003). Nordahl (2000) og Mathiesen (2008) hevder at *den skjulte læreplanen* gjør at tilpasningsdyktige elever verdsettes høyere enn elever som ikke lever opp til skolens forventninger. Det er ikke alle elever som klarer å tilpasse seg det skolen tilbyr, og det må kunne sies å være et uttrykk for at skolen ikke mestrer variasjonsbredden i elevgruppen. Elevenes oppvekst og familiebakgrunn vil påvirke deres utgangspunkt til å møte skolens rammer. Dermed kan behovene til elevene i en og samme klasse være svært ulike.

Familiære forhold

Familiære forhold kan også bidra til mistilpasning i skolen. Ulike alvorlige belastninger i hjemmet slik som psykiske lidelser hos foreldre, vold, overgrep eller omsorgssvikt, eller belastninger av forbigående karakter slik som skilsmisse og dødsfall er eksempler på slike forhold. Ulike hjemmeforhold gjør at elevene møter skolearenaen med ulike forutsetninger, og tross ambisjoner om sosial utjevning i skolen, reproducerer den fremdeles sosiale forskjeller. I Øia og Fauske (2010) presenteres tre ulike teorier om årsaker til mistilpasning i skolen: Verdiperspektivet, kulturteoriene og sosial posisjonsteori.

Sosial posisjonsteori tar utgangspunkt i kostnader og gevinster knyttet til å ta høyere utdanning, og er derfor ikke relevant for elevene i grunnskolen (Øia og Fauske 2010). *Verdiperspektivet* legger vekt på at oppdragelsespraksis og sosialt hjemmemiljø vil være avgjørende for elevers motivasjon til å ta skolen på alvor, gjøre en innsats og hva slags karakterer de får. Dette går ofte i arv. Foreldre som selv er høyt utdannet verdsetter akademiske prestasjoner sterkere enn en forelder med lav utdanning, noe som ofte gjør elevene motiverte for læring (Heggen og Øia 2005). Det kan være en årsak til at disse elevene har større utbytte av opplæringen enn elever med lavt utdannede foreldre. Wollscheid (2010) peker på at foreldre med høyere utdanning, har bedre kjennskap til innholdet i det elevene skal lære på skolen. Foreldrene har en oppfatning av at barnas skolegang er et felles ansvar mellom hjem og skole, samtidig utvikler foreldrene selv stadig sin faglige kunnskap gjennom arbeid eller mer utdanning. De er derfor godt rustet til å hjelpe barna med skolearbeid. I hjem hvor foreldrene har høy utdanning er det større fokus på abstrakt tenkning og det intellektuelle, noe som kan stimulere barns interesse for fag. De høyt utdannede foreldrene har gjerne stor tro på at barna vil gjøre det bra i skolen, en holdning som gjerne overføres til barna. Disse holdningene kan være med å påvirke barns prestasjoner i positiv retning.

Elever med arbeiderklassebakgrunn kommer oftere på kant med skolen, får dårligere karakterer og tar kort utdanning, gjerne yrkesfaglig, for å tjene penger raskt (Øia og Fauske 2010). En årsak kan være at forholdet mellom arbeiderklasseforeldrene og skolen er preget av atskillelse. Foreldrene ser på skolen og hjemmets oppgaver som ulike. Hjemmet har hovedansvaret for oppdragelsen, mens skolen, derav lærerne, har hovedansvaret for undervisning og utdanning. De er derfor mindre søkende i forhold til å innhente informasjon både i forhold til pensum og selve utdanningsprosessen, og setter sin lit til lærerne og skolesystemet (Lareau 2000 i Wollscheid 2010; Øia og Fauske 2010).

Kulturteoriene forsøker å forklare hvorfor elever fra middelklassen får bedre karakterer og tilpasser seg skolesystemet bedre enn elever fra lavere sosiale lag (Helgeland 2008; Øia og Fauske 2010). Sentralt står elevenes sosiale kompetanse, som er ulik ut fra sosiale lag, noe som kommer til syne når skolen og elever fra lavere sosiale lag "ikke snakker samme språk", og elevene ikke innehar den sosiale kompetansen som skolen forutsetter. Kulturteoriene kan deles i to retninger. Den ene retningen handler om å ha lite eller mye kultur. Mye kultur vil blant annet si å dra på kulturelle tilstelninger og ha bøker i huset. Det hevdes at elever fra lavere sosiale lag har mindre kultur. Tidligere nevnte Gudmund Hernes, mente at disse

elevene allerede fra skolestart er dårligere rustet til å lykkes i det norske skolesystemet. Dette forsterkes gjennom skolegangen og fører til reproduksjon av sosial ulikhet og mistilpasning i skolen (Øia og Fauske 2010). I den andre retningen er hovedpoenget at det er kulturelle forskjeller mellom ulike sosiale klasser. Skolen er tuftet på middelklassen og overklassens kultur, noe som gir elever fra disse klassene et fortrinn, da de er mer på hjemmebane. De fra lavere sosiale lag kan synes at skolen er virkelighetsfjern, noe som gir dårlig motivasjon og arbeidslyst. Bourdieu var også opptatt av at skolen reproducerer de sosiale ulikhetene i samfunnet. Han mente at tilgangen til kapital reproducerer ulikhet (Rønning og Starrin 2009). Elever med foreldre med lav utdanning og fra lavere sosiale lag har mindre kapital enn andre elever. I tillegg vanker ofte mennesker fra samme klasse stort sett med hverandre, noe som bevisst eller ubevisst danner homogene nettverk som reproducerer sosiale relasjoner (Fauske 2009). Christie (1971), skrev også at skolen deler ut adgangskort til samfunnets klassestruktur; den hjelper elevene til å finne en plass i samfunnet som omtrent tilsvarer den deres foreldre har.

Sosiale forskjeller

Forskjeller mellom kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanningsnivå påvirker fortsatt elevenes karakterer og prestasjoner på skolen, på tross av skolens intensjon om sosial utjevning. Et evalueringsprosjekt fra NOVA viser at prestasjonsforskjellene mellom elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå øker gjennom ungdomstrinnet. Skolen reproducerer prestasjonsforskjellene som allerede er til stede når elevene starter på ungdomsskolen, som tyder på at det er eksterne forhold som er årsaken. De sosiale forskjellene har imidlertid mindre å si på skoler hvor elevene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet sitt, enn på skoler med dårligere læringsmiljø (Bakken 2010). Forhold som er positive for elevenes læringsutbytte, som også kan bidra til å utjevne prestasjonsforskjellene, er et godt læringsmiljø med god læringsstruktur hos lærerne (Bakken 2010; Bakken og Danielsen 2010/2011). Sentralt for positivt læringsmiljø er også skoleledelsens involvering i det pedagogiske utviklingsarbeidet (Bakken og Danielsen 2010/2011).

Sosioøkonomisk bakgrunn har gjennom 2000-tallet har fått en økende betydning for karakterforskjellene. Flere elever går ut av ungdomsskolen uten fullstendig vitnemål, noe som settes i sammenheng med at flere elever har vedtak om spesialundervisning. Forskjellene mellom kjønn har også økt i samme tidsrom, i jentenes favør. Elevundersøkelsene fra 2010 og 2011 viste at jentene presterte gjennomsnittlig bedre enn guttene både på 5., 8. og 9. trinn

(Bakken og Elstad 2012). Undersøkelsene vi har henvist til både overfor og tidligere i kapitlet viser at det er store forskjeller mellom kjønnene når det gjelder karakterer, motivasjon og trivsel.

Gutter og jenter forholder seg ulikt til skolen. Jenter har gjennomgående bedre prestasjoner i norsk grunnskole sammenlignet med gutter. Det er forsket lite på årsakene til dette. Skolen skaper ikke forskjellene, den bidrar til å reprodusere de forskjellene som allerede eksisterer. Jenter og gutter tilegner seg ulike kunnskaper og ferdigheter utenfor skolearenaen, og kjønnene har ulik modning og motivasjon. Prestasjonsforskjellene varierer ut fra fag, for eksempel er spriket mellom jenter og gutters ferdigheter store i lesing, og mindre når det gjelder matematikk (Bakken, Borg, Hegna og Backe-Hansen 2008). Hvor store forskjellene er, er imidlertid omdiskutert. Det finnes også teori som sier at jentene er vinnere i alle fag, unntatt kroppsøving (Bredesen 2004; Imsen 2005).

I klasserommet får gutter mest oppmerksomhet fra lærerne. Oppmerksomheten er imidlertid ofte negativt rettet, fordi guttenes atferd i større grad oppleves forstyrrende i undervisningen (Bakken et al. 2008; Bredesen 2004; Imsen 2005; Knudsen 2005; Nordahl et al. 2005). Mens guttene bryter med den tradisjonelle elevrollen, tilpasser jentene seg klasserommet (Knudsen 2005). Jentene er opptatt av å få gode resultater, og er engstelige for å ikke nå målene sine (Birkemo og Bonesrønning 2006). Det kan virke som om jentene har en fordel når det gjelder skolens skjulte læreplan. Deres sosiale ferdigheter verdsettes i skolen, og det kan virke som om de fanger opp de sosiale kodene raskere enn gutter (Bakken et al. 2008; Bredesen 2004; Imsen 2005; Nordahl et al. 2005).

En undersøkelse av motivasjon, mestring og resultater i ungdomsskolen foretatt av Øia (2011) viser at flest jenter har høy skolemotivasjon. Guttene er i klar overvekt i kategorien ”fravær av høy skolemotivasjon”. Flere gutter kjeder seg i skolen, og ønsker å slutte. Nesten 80 prosent av utvalget, også her flest gutter, opplever at undervisningen er for teoretisk. De elevene som mener at undervisningen består av for mye teori, får klart dårligere karakterer (Øia 2011). Konklusjonen blir at det er guttene som er taperne i skolen, og da spesielt de som er praktisk orienterte. Pedersen (1996 i Imsen 2005) hevder at disse guttene står i fare for å bli marginalisert også i arbeidslivet, da de har holdninger og interesser, som gjør dem sårbare og mindre konkurransedyktige på dagens arbeidsmarked (Bakken et al. 2008; Imsen 2005).

Sosiale forhold

Noen elever finner ikke sin plass blant de andre jevnaldrende på skolen. De opplever at de ikke passer inn og er ensomme (Øia og Fauske 2010). For noen av disse elevene kan årsaken være at de mangler sosial kompetanse. Ogden (2002) definerer sosial kompetanse som kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det handler om å ha realistiske oppfatninger av seg selv og sin kompetanse, og å kunne tilpasse seg ulike settinger og personer. Sosial kompetanse er avgjørende for å bli inkludert blant medelevene (Helgeland 2008; Ogden 2002; Øia og Fauske 2010). I tråd med dette hevder Ogden at sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole (Ogden 2002). Elever som mangler sosial kompetanse havner ofte på "utsiden" av de andre elevene, jf. marginalisering, fordi de har en atferd som ikke er sosialt akseptert. Med en slik atferd opplever de ofte lite sosial støtte fra medelever og lærere, noe som kan virke negativt på elevens læringsutbytte. Elever som er usikre på eget verd, bruker mye krefter på å sikre seg mot nederlag, og konsekvensen er lite overskudd til å lære noe på skolen både av sosial og faglig karakter (Helgeland 2008). Det er ikke tvil om at det sosiale er viktig for oss mennesker. For mange elever handler skolen mest om å treffe jevnaldrende (Øia og Fauske 2010). Hvis en elev ikke mestrer skolen som sosial arena, vil det kunne føre til mistilpasning.

Oppsummert ser vi at det finnes mange årsaker til at elever er utsatt i skolen. I denne fremstillingen har vi forsøkt å dele årsakene inn i fire ulike typer. Dette for å skape en oversikt. I virkeligheten er det ofte mer komplekst og flere årsaker virker sammen. Barn som lever i dagens samfunn, kan ikke velge å gjøre som Lindgrens Pippi, å slutte på skolen, selv om de føler at de ikke passer inn. Det er derfor viktig at skolen som institusjon greier å tilpasse seg den enkelte elev. Vi vil nå gå over til å beskrive hvordan skolen tilrettelegger for de utsatte elevene. Til tross for inkluderingsfokus er det fremdeles mest vanlig å søke om spesialundervisning, hvor et individuelt perspektiv dominerer. Elever blir tatt ut av klassen og får segregerende tiltak. Ved å gjøre det på denne måten blir uromomentet fjernet fra klasserommet og læreren og resten av klassen får avlastning (Helgeland 2008; Nordahl et al. 2005; Nordahl 2012). Det er utvilsomt flest gutter som får spesialundervisning, noe som er naturlig ut fra hva vi har beskrevet om kjønnsforskjeller. Gutter mottar ca. 70 prosent av spesialundervisningen, mens jentene ligger på rundt 30 prosent (Markussen, Strømstad, Carlsten, Haustätter og Nordahl 2007; Nordahl 2012; Nordahl og Haustätter 2009; Nordahl og Sunnevåg 2008b; St.meld. nr. 18 2010-2011)).

2.3 Hva er spesialundervisning?

Spesialundervisning er den opplæringen som er best tilpasset elevenes særskilte behov, derav er det den mest individualiserte undervisningsformen en elev kan få. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning. Disse elevene har behov og forutsetninger knyttet til læring og utvikling som gjør at de trenger ekstra hjelp og støtte. Denne undervisningsformen er tilført mer ressurser slik at ulike spesialpedagogiske tiltak kan iverksettes. Det er for eksempel ekstra lærerressurser, praktisk tilrettelegging, særskilt utstyr, tilpassede læremidler eller det går på opplæringens metodikk. Målet er at eleven skal få realisert sitt potensial for læring og utvikling, noe han/hun ikke evner i vanlig undervisning (Imsen 2005; Nordahl 2008; Opplæringsloven; St.meld nr. 18 (2010-2011)).

Hvis eleven skal motta spesialundervisning må det foreligge en skjønnsmessig vurdering. Denne foretas i første omgang av skolen. De sender så vurderingen videre til PP-tjenesten (pedagogisk-psykologisk tjeneste). PP-tjenestens vanlige fagområder er psykososiale vansker og problematferd, språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, lese- og skrivevansker og andre spesifikke fagvansker. Syn, hørsel, motorikk/bevegelseshemming, autisme og multifunksjonshemminger dekkes stort sett av Statlig spesialpedagogisk støtte (St.meld. nr. 18 (2010-2011)). PP-tjenesten utformer en sakkyndig vurdering der de tar stilling til om eleven har behov for spesialundervisning, hva slags tilbud som skal gis og i hvor stort omfang. For at en elev skal få vedtak om spesialundervisning må det foreligge en sakkyndig vurdering. Det er imidlertid skolen selv som fatter vedtaket, da i henhold til denne vurderingen. Foreldrene og/eller eleven har imidlertid rett til å være med på utformingen av tilbudet. De kan også velge om de vil motta tilbudet eller ikke, da det ikke er plikt å motta spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009; Vigmostad og Myhr 2012; St.meld. nr. 18 (2010-2011)).

Det er viktig at opplæringsmålene i spesialundervisningen er realistiske og gir eleven et forsvarlig utbytte (Opplæringsloven). I tråd med dette, kan skolen bestemme at elever som mottar spesialundervisning, kan få fritak fra læreplanen. Dette må da nedfelles i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet 2009). Skolen skal utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for elever som får spesialundervisning (Opplæringsloven; Imsen 2005; Nordahl 2008; Nordahl og Overland 1997). Dette er et arbeidsverktøy og skal vise mål og innhold i opplæringen og hvordan den skal drives. Den skal også sikre tilpasningen av

opplæringen. Hvert halvår skal skolen lage en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og ei vurdering av utviklingen til eleven (Opplæringsloven).

2.3.1 Ulike tilnærminger til spesialundervisning

Det finnes to hovedtilnærminger til spesialundervisning, og disse tilnærmingene har mange forskjellige benevnelser: Smal og bred forståelse, individuell og systemrettet tilnærming og relasjonelt og kategorisk perspektiv. Vi velger å kalle det individuell og systemrettet tilnærming.

I *den individuelle tilnærmingen* er fokuset på at det er eleven som har dysfunksjoner eller manglende forutsetninger, som vanskeliggjør deltakelse og læring. Skolen slipper dermed å se kritisk på sin egen praksis. Diagnoser er sentralt i denne tilnærmingen, for eksempel ADHD, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom, dysleksi, lese- og skrivevansker eller atferdsproblemer. Det å gi spesialundervisning knyttet opp mot en diagnose eller en spesifikk vanske er ikke i samsvar med opplæringsloven, som sier at det er manglende utbytte av den ordinære undervisningen som skal utløse rett til spesialundervisning. Når det gjelder tiltak som iverksettes innenfor denne tilnærmingen, går disse i hovedsak ut på at eleven blir tatt ut av ordinær undervisning. Det brukes mye enetimer, gruppetimer og assistenter. Den individuelle tilnærmingen fører til at hjelp ikke blir satt inn før vanskene har blitt definerte og etablerte. Det er i mange tilfeller for sent og kan bli ødeleggende for de elevene det gjelder. I tillegg strider det mot ambisjonen om å jobbe forebyggende i skolen (Gjertsen 2007; Markussen et al. 2007; Nordahl 2012; Nordahl 2008; Nordahl og Sunnevåg 2008b; Helgeland 2008; Nordahl og Haustätter 2009; Ogden 2002; St.meld. nr. 18 (2010-2011)). Resultatet er at det gis mer spesialundervisning på ungdomsskolen enn i barneskolen. Omfanget er størst på 10. årstrinn med 11,7 prosent og minst på 1. årstrinn med 4,3 prosent (Nordahl og Sunnevåg 2008b; St. meld. nr. 18 (2010-2011)).

I *den systemrettede tilnærmingen* til spesialundervisning tar man utgangspunkt i at det er skolen som ikke greier å tilpasse seg mangfoldet av elever. Det være seg skolens innhold, arbeidsmåter og forholdet mellom lærere og elever. Organisatoriske rammer og faglige forventninger som for eksempel å sitte stille, ta i mot beskjeder og delta i gruppe, kan ha innvirkning på elevens problemer, både i forhold til læring og atferd. Spesialpedagogikkens oppgave blir da å finne løsninger som bidrar til at rammene i skolen skaper mindre problemer og utfordringer for elevene. Det blir vektlagt å delta i det sosiale fellesskapet og en

inkluderende holdning er derfor sentral i dette perspektivet. Den systemrettede tilnærmingen står imidlertid sterkere som ideologi enn praksis. I St. meld nr. 18 (2010-2011), *Læring og fellesskap*, hevdes det at skolene ikke har så ensidige tilnærminger til spesialundervisningen, men at det vil være en kombinasjon av skolens tilretteleggingsevne for eleven og elevens fysiske, psykososiale eller fagspesifikke vansker. Mye litteratur viser imidlertid at det er den individuelle tilnærmingen som dominerer i norsk skole (Nordahl 2012; Nordahl 2008; Nordahl og Sunnevåg 2008b; Midtlyng et al. 2009; Strandkleiv og Lindbäck 2005).

Det er store forskjeller mellom ulike skoler, men også innad i kommuner og fylker, noe som gjør at vi finner betegnelser som "tilfeldighetens spill" (Knudsmoen, Løken, Nordahl og Overland 2011) når vi leser om retten til spesialundervisning i Norge i empiriske undersøkelser. Det varierer hvordan undervisningen blir lagt opp, når hjelpen settes inn og hvor mange timer som gis. Forskjellene er så store at det må skyldes ulike pedagogiske og spesialpedagogiske tradisjoner (Knudsmoen et al. 2011; Nordahl og Sunnevåg 2008b; Nordahl 2008; St.meld. nr. 39 (2001-2002); St.meld. nr. 30 (2003-2004); Aasen, Kostøl, Nordahl og Wilson 2010). Når undervisningsmetoder velges skal det spesielt tas hensyn til elevens utviklingsmuligheter. Det er ingen krav om hvordan spesialundervisningen skal legges opp, bare den tilpasses spesielt til den enkelte (Collin-Hansen 1999). Det viser seg at elever med en form for diagnose oftere får spesialundervisning. Elever med ADHD diagnose mottar spesialundervisning i sju av ti tilfeller (Nordahl 2012).

I norsk skolepolitikk har man lenge hatt ambisjoner om å øke skolens ressurser i den vanlige undervisningen for å tilpasse den bedre, for så å redusere enkeltvedtak om spesialundervisning (St.meld. nr. 23 (1997-1998)). I stedet viser det seg at bruk av spesialundervisning etter enkeltvedtak stadig øker, spesielt etter at K06 ble innført (Nordahl og Haustätter 2009; Utdanningsdirektoratet 2012). Det kan tyde på at den ordinære undervisningen ikke er tilfredsstillende, men heller for dårlig tilpasset til den enkelte elev, som gjør at flere elever feiler. I en rapport som heter "Onger er rare" undersøkes det hvorfor spesialundervisningen har økt i en spesifikk kommune. Det ble skissert tre mulige årsaker: For det første tillegges individtilnærmingen, altfor stor vekt. For det andre har fokuset på tidlig innsats gjort at det har blitt økning i antall henvendelser fra barnehagene. For det tredje er det manglende kompetanse i spesialundervisningen i kommunen (Aasen et al. 2010).

Etter å ha sett på de politiske føringene for spesialundervisningen i den norske skolen, og hvordan denne undervisningen fungerer i praksis, er det interessant å sammenligne med spesialundervisningen i Finland. Som vi har presentert, har Finland gode resultater i internasjonale undersøkelser, samtidig som de har langt mindre spesialundervisning enn vi har i Norge. Finland har vist at ved å sette inn en stor del systematisk støtte på faglige problemer hos elevene tidlig i opplæringsløpet, gir det uttelling for de faglige prestasjonene senere i skoleløpet, og behovet for spesialundervisning minsker (Kivirauma og Ruho 2007; Itkonen og Jahnukainen 2007). Med andre ord går Finlands utvikling av spesialundervisning i motsatt retning av Norge. Spesialpedagogikken i Finland er klarere definert, slik at alle parter vet hva det innebærer når spesialpedagogisk hjelp blir innhentet. I Norge har vi uklare holdninger til hva spesialpedagogikken skal bidra med og dermed blir tilbudet preget av mindre systematikk. Vi har heller ingen formelle krav til de lærerne som skal utøve spesialundervisningen, mens i Finland har man klare formelle krav til disse lærerne (Nordahl og Haustätter 2009). Hvordan Finland organiserer spesialundervisningen, kan være en delforklaring på de gode resultatene de har i internasjonale undersøkelser, jf. PISA-undersøkelsene (Nordahl og Hausstätter 2009). I Norge mangler vi kvalitetssikring av spesialundervisningen og det finnes lite studier som måler effekten av de tilbudene som gis (Knudsmoen et al. 2011; Markussen et al. 2007; Nordahl 2012).

2.3.2 Spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena

I delen om kunnskapssamfunnet viste vi at samfunnet gradvis har endret seg, slik at det stadig har blitt viktigere med kunnskap. Det har ført til at barn og unge tilbringer mye tid i skolen og flere tar høyere utdanning. I tråd med dette har skolen vokst frem som en enhetsskole, en felles skole for alle elever, hvor alle elever skal være inkludert. Sentralt står tilpasning av undervisningen til hver enkelte elevs behov og at skolen skal jobbe for sosial utjevning. Som vi har vist, er dette utfordrende mål i skolen. Mange elever kjeder seg på skolen, de mistrives og norske skoleelevers faglige resultater varierer. På skolearenaen blir dette synlig ved at elevene viser ulike typer atferd som oppleves problematisk. I skolen dominerer et individuelt perspektiv, og derfor søkes det ofte om spesialundervisning for disse elevene. I spesialundervisningen blir enkeltelever eller små grupper tatt ut av klassen, og på et vis bryter skolen med sitt eget inkluderingsprinsipp, ved å ta elevene ut av fellesskapet i basisgruppen.

Et alternativ til skolens spesialundervisning er å tilby elevene skoletilbud på en annen læringsarena for eksempel ved en IPT-gård. En slik ordning krever imidlertid at skoleeier har

innsikt i tilbudets muligheter, og samtidig ligger der ekstra arbeid i å organisere et helhetlig undervisningsopplegg for eleven. Tiltaket må fastsettes i elevens vedtak om spesialundervisning, hvor det begrunnes med hensyn til eleven; at tiltaket er nødvendig for å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Tiltaket må også begrunnes å være til barnets beste (Utdanningsdirektoratet 2010). I enkeltvedtaket skal det stå tydelig hvilke fag det omfatter og tidsperiode for det alternative tilbudet skal fastsettes. Tidsbruken må spesifiseres på detaljnivå, om det er hele dager, deler av dager og antall dager per uke eleven skal være på den alternative opplæringsarenaen. Det må også redegjøres for forholdet mellom opplæringen på den alternative arenaen og den ordinære opplæringen/spesialundervisningen på skolen. Skolen har ansvaret for elevens opplæring og enkeltvedtaket må si noe om hvordan skolen skal sikre en tilstrekkelig oppfølging av eleven og tilbudet eleven blir gitt. Rektor må sikre at det som skjer på den alternative arenaen er i samsvar med elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og opplæringsloven. Skoleeier kan ikke overføre dette ansvaret til den alternative opplæringsarenaen. Den alternative opplæringsarenaen skal kun bistå skolen i å gjennomføre den opplæringen som er fastsatt i enkeltvedtaket. Det må så utarbeides en avtale mellom skolen og den alternative opplæringsarenaen, der det blant annet avklares hvilke arbeidsoppgaver tilbyder skal bistå skolen med og kontakten mellom skolen og tilbyder (Utdanningsdirektoratet 2010).

Det er usikkert hvor mange alternative skoletilbud som finnes i Norge, og tilbudene har ulik kvalitet, organisering og innhold (Nordahl et al. 2005). I følge Nordahl (2008) bør spesialundervisning til utsatte elever inneholde et sosialt aspekt, han understreker at det er nødvendig å gå utenfor tradisjonelle undervisningsmetoder. Alternativ organisering, alternative fag, alternativt lærestoff har dokumentert effekt (Nordahl 2008). I 2009 skrev Limstrand en masteroppgave innen spesialpedagogikk hvor hun intervjuet fem gutter med atferdsproblemer, som hadde fått tilbud ved en alternativ skole. Resultatene viste at guttene var fornøyd med tilbudet de hadde fått, noe som hadde sammenheng med lærer-elevrelasjonen. Undervisningen var bedre tilrettelagt for den enkelte, læreren hjalp til med å løse oppgavene, det var aktiv elevdeltakelse og læreren hadde vist forståelse for elevens situasjon. Til sammen førte dette til økt motivasjon og mestring for guttene (Limstrand 2009).

Bruk av alternative tilbud for enkeltelever er omstridt fordi det strider mot inkluderingsstanken i enhetsskolen. Tranøy (2003) hevder at alternative tilbud i skolen utelukkes fordi myndighetene vil redde skinnen av ideologien om ”integrering av alle” i enhetsskolen. Som vi

nevnte ovenfor kan det stilles spørsmål ved om elevene som mottar ordinær spesialundervisning innenfor skolearenaen er inkludert i enhetsskolen (Bredesen 2004; Imsen 2005). En elev kan ikke betegnes som inkludert i skolen på grunnlag av han oppholder seg på skolearenaen, hvis undervisningen i hovedsak består av ene-timer, og han i tillegg er utenfor sosialt.

Som vi har forsøkt å lede til i avsnittene ovenfor, mener vi at skolens spesialundervisning ikke alltid er til det beste for eleven, og at det bør finnes flere alternativer for elever som har behov for spesialundervisning. IPT-gården trekker andre elementer inn i spesialundervisningen. For de beskrevne utsatte elevene, kan gårdens muligheter gi bedre og mer tilpasset spesialundervisning enn hva skolen tilbyr. Gården er en annen arena, hvor systemperspektivet står sentralt, noe som blir synlig i analysen. Det skaper en motsetning til skolens tilnærming til spesialundervisning som domineres av et individuelt perspektiv. For elever som ikke finner seg til rette i skolen, vil ikke et tilbud på gård nødvendigvis bidra til mer segregering, fordi elevene allerede "er på utsiden". I analysen presenterer vi gården som læringsarena, hvor våre funn fra undersøkelsen viser hva IPT-gården kan tilby elevene og hvilke rammer som legges rundt tilbudene. Vi har med stemmer fra ulike skoler, hvor erfaringer og tanker rundt tilbudet kommer frem, dermed også skepsis og utfordringer. Foreldrene har kommet med sin oppfatning av tilbudets muligheter, hvor de skildrer elevenes trivsel og utvikling både på skole og gård.

3.0 Metode

Vi har i denne oppgaven valgt å sette fokus på hvordan Inn på Tunet, som pedagogisk tilbud, kan være et alternativ for elever som på ulike måter er utsatt i grunnskolen. Vi ønsker å vite mer om hvordan tilbudet fungerer i praksis, og hva elevene får ut av å delta i et slikt tilbud, spesielt med fokus på mestring. Vi er også interessert i å se på hvordan samarbeidet mellom partene fungerer, da vi anser det som en viktig for kvaliteten i tilbudet. Problemstillingen er styrende for valg av metodisk tilnærming, men kompetansen og bakgrunnen vi har med oss som forskere vil også påvirke valget. Man kan også se på det som et valg av vitenskapsfilosofisk standpunkt (Ringdal 2007). Vi har valgt en kvalitativ tilnærming, fordi vi ønsker å komme nært inn på temaet vi undersøker ved å ha et lite utvalg som gir oss rik informasjon om temaet. Vi søker informantenes mening, og en kvalitativ tilnærming bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. For å få tilgang til informasjonen, har vi valgt å gjennomføre informantintervjuer. I dette kapittelet vil vi beskrive forskningsdesign, valg av metodisk tilnærming, utvalg av informanter, hvordan undersøkelsen ble gjennomført, bearbeiding av datamaterialet og til slutt noen etiske betraktninger.

3.1 Metodologiske perspektiver og metodisk design

Vi er opptatt av informantenes erfaringer, og ønsker å forstå heller enn å forklare opplevelser. Det er i tråd med vår bakgrunn som barnevernspedagoger, hvor det å forstå andre mennesker og menneskelig samhandling er sentralt. Gjennom barnevernutdanningen har vi fått kunnskap om barns utvikling og behov. Vi har erfart hvordan ulike prosesser kan bidra til positiv og negativ utvikling. Utdanningen har særlig fokus på hvordan hjelpe utsatte barn og deres familier. Bakgrunnen vi har med oss, preger hva vi legger vekt på i undersøkelsen. Vi har valgt å ha fokus på utsatte elever i skolen, som har behov for spesialundervisning, og hvordan vi kan hjelpe disse elevene til å oppleve mestring. Selv om lærerrollen etter hvert har blitt endret til å dreie seg om mer enn det faglige, er fremdeles lærernes hovedoppgave å formidle kunnskap og læring til elevene. Vi kan derfor anta at hvis en lærer skulle skrive en lignende oppgave, ville fokus og vinkling ha vært noe annerledes. Før vi går over til å si mer om det metodiske, vil vi forsøke å sette oppgaven vår inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv.

Når vi har fokus på informantenes erfaringer og hvordan de forstår noe, er vi innenfor en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Innenfor en slik tilnærming skal forforståelsen settes i parentes, slik at vi kan beskrive fenomenene slik vi umiddelbart opplever dem (Alvesson og Sköldbberg 2008; Thomassen 2006). Vi er av den oppfatning at man aldri klarer å frigjøre seg fra forforståelsene sine, og er av den grunn nærmere en hermeneutisk fortolkningstradisjon. Hermeneutikk betyr å tolke eller fortolke, og har to hovedretninger; aletisk og objektiverende. Det er sentralt i denne tilnærmingen at alle mennesker har med seg sin egen forståelseshorisont. Forskjellen på de to retningene er at den objektiverende hermeneutikken i tråd med fenomenologien mener at man skal forsøke å frigjøre seg fra forståelseshorisonten, mens den aletiske hermeneutikken mener at man aldri klarer å frigjøre seg fra forståelseshorisonten og at den er en viktig del i prosessen av det å forstå og tolke (Alvesson og Sköldbberg 2008; Thomassen 2006). Vi støtter oss derfor til den aletiske retningen.

Forståelseshorisonten dannes av den kulturelle og historiske konteksten vi er en del av. Selv om vi aldri kan frigjøre oss fra forståelseshorisonten kan den endres og utdypes, noe som skjer når man gjør seg nye erfaringer. Sentralt innenfor denne endringsprosessen er sirkelen, som er hermeneutikkens grunnleggende symbol. Innenfor den aletiske retningen består sirkelen av forståelse og forforståelse (Alvesson og Sköldbberg 2008; Thomassen 2006). Under samtalene har både vi og informantene med en egen forståelseshorisont, noe vi er bevisst på. Det handler om at vi alltid forstår noe ut fra noe. Gjennom samtalene oppnår vi kanskje ny innsikt ut fra hva informantene forteller oss, og vår forståelseshorisont endres eller utvides. Det samme kan skje med informantene i deres møte med oss. Malterud (2011), skriver at kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk), derfor passer det godt at vi har valgt å gjøre en kvalitativ studie, noe vi vil utdype nærmere i neste avsnitt.

I forarbeidet til oppgaven leste vi gjennom forskning gjort på Inn på tunet-feltet. Det er viktig for å sette undersøkelsen vår i sammenheng med den forskningen som har vært gjort tidligere. Vi søkte på ulike databaser; Academic Search Premiere, Science Direct, PsycInfo (ovid), ERIC, NorArt og Bibsys, og prøvde mange ulike begreper og kombinasjoner i de internasjonale databasene, for eksempel Green Care, Care farming, alternative School Environment, nature, Children with special needs in School, practical learning og non-traditional Education, men fant få relevante treff på disse søkeordene. I de norske databasene

søkte vi på Inn på tunet og grønn omsorg, i kombinasjon med skole. Vi fant mest relevant på Bibsys, og derfor er forskningen vår hentet derfra. Vi fant ikke mer forskning enn at vi fikk en god oversikt over det som var gjort i Norge, noe som viser at det ikke foreligger tilstrekkelig dokumentasjon av tilbudets effekt og fungering. De fleste undersøkelsene var utført med kvalitative metoder, og var av nyere dato. Det var mest forskning som omhandlet psykisk helse og noe som gikk på gården som et allmennpedagogisk tilbud. Vi er opptatt av tilbud gitt til enkeltelever som har behov for spesialundervisning, noe vi kun fant en rapport om. Det viser at det er behov for vår forskning i feltet.

Malterud (2011) beskriver at kvalitative metoder kan åpne for forskning på felt der kunnskapsgrunnlaget er tynt. Kvalitativ forskning handler også om å møte feltet med formålet om å forstå fremfor forklare (Malterud 2011; Tjora 2012). Med en kvantitativ undersøkelse, kunne vi gitt en oversikt over alle Inn på tunet-tilbudene som fins for enkeltelever, men vi ønsket å gå mer i dybden på hva gården kan tilby disse elevene. Med bakgrunn i dette valgte vi å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Vi la opp til kvalitative intervjuer med gårdbrukerne, foreldre og rektorer for å få dypere innsikt i erfaringene de har, og for å få et mest mulig helhetlig bilde. I tillegg ønsker vi å få til en hel dag med observasjon på hver av gårdene som ble valgt ut i undersøkelsen, for å se med egne øyne hvordan en hverdag fungerer og møte noen av elevene.

Å velge og ikke gjøre intervju med elevene, var noe vi brukte lang tid på å beslutte. Gjennomgang av tidligere forskning viste få forskningsrapporter som inneholdt erfaringer hvor foreldre og barn fikk komme til ordet med sine erfaringer, og vi ønsket derfor å få frem deres stemme. Beslutningen ble tatt med bakgrunn i at vi ikke ønsket å utsette elevene for en formell intervjusituasjon med båndopptaker. Vi tenkte at vi heller kunne snakke uformelt med elevene i løpet av observasjonsdagen. Tanken var at dette var mindre avskrekkende for dem, og at det ville åpne for større mulighet til å få et naturlig bilde av elevenes opplevelser. Det viste seg imidlertid at vi i løpet av observasjonsdagene ikke fikk snakket strukturert nok med elevene til at vi kunne bruke det i datamaterialet. Vi har derimot tatt med noen beskrivelser av egne observasjoner fra disse dagene, som presenteres i dataene.

Det er viktig å være klar over sin egen forforståelse og rolle som forsker før man møter informantene, jf. hermeneutikken. Samspillet med informantene vil påvirke innsikten vi får i deres subjektive verden, da i form av deres opplevelser, erfaringer og meningsdannelser. Mot

slutten av metodekapitlet tar vi for oss kildekritikk, her vil vi også gjøre rede for den forforståelsen vi som forskere hadde med oss inn i forskningen, og avklare noen fordommer vi hadde før vi satte i gang med undersøkelsen. Sentralt i dette er fortolkning. Det fins flere typer fortolkende paradigmer (Tjora 2012). Vi mener at det er det naturalistiske metodespråket, som ligger oss nærmest. I dette paradigmet søker forskeren å få tilgang til subjektens erfaringer gjennom å stille spørsmål (Ryen 2002). Det er essensielt å tro at den sosiale virkeligheten er virkelig, og at forskeren kan klare å fange virkeligheten ved bruk av rett tilnærming. For å få til dette må forskeren komme nært inn på informanten, slik at informanten kan beskrive detaljer i sin sosiale verden, men samtidig må forskeren beholde en viss distanse. Forskeren er ute etter å se verden ut fra informantens eget perspektiv (Ryen 2002). Dette samsvarer med at vi mener informantene våre besitter kunnskapen vi trenger. Deres kunnskap er kjernen i det empiriske materialet.

Ikke alle våre forventninger til hva vi ville finne i undersøkelsen samsvarte med hva vi fant. I gjennomgang av tidligere forskning leste vi mye om effekten av å bruke dyr som terapeutisk virkemiddel. Vi forventet derfor at dette var hovedfokuset i Inn på tunet-tilbudene. Vi har begge en iboende tro på at dyr og natur gjør godt for mennesket, og dermed vil være en positiv ressurs å bruke i arbeid med både barn og voksne. Dette stemte med hva IPT-tilbudene representerte, men det viste seg likevel at dyrene var en mindre del av tilbudet enn det vi hadde antatt. Tilbudene representerer undervisning og praktisk arbeid som går ut over det å bruke dyrene. Dette gjorde at vi fikk et skifte i oppgaven vår, hvor fokuset endret seg til å i størst grad omhandle verdien av praktisk arbeid og læring av teori gjennom praksis.

I følge Tjora (2012) kan det ofte vise seg å være et gunstig valg for undersøkelsen å benytte seg av en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode, dersom en har ressurser til det. I valg av metodisk tilnærming, var vi inne på tanken om å gjøre kombinasjon av metodene i form av en kvantitativ nettbasert spørreundersøkelse via mail. På denne måten kunne vi både gjennomføre noen kvalitative intervju og supplere med en landsdekkende spørreundersøkelse. Dette kunne gitt et mer omfattende bilde av omfanget av tilbudet på landsbasis. Etter at vi ble kjent med de tilbudene som fantes hvor gården ble brukt som alternativ til klasseromsundervisning, fant vi ut at tilbudene var så forskjellig utformet at det ville være vanskelig å lage et standardisert spørreskjema som fanget opp variasjonene.

Et annet sentralt poeng vi reflekterte over, var hva vi ønsket å oppnå med undersøkelsen i sin helhet. Vi kom frem til at målet vårt var todelt. For det første ville vi gjøre undersøkelsen for egen vinning, i forhold til å få innsikt og kjennskap til et felt som var delvis nytt og delvis kjent for oss. For det andre ønsket vi å presentere empiri, som kunne komme til nytte for andre etter at prosjektet var ferdigstilt. Det sistnevnte målet skapte høye forventninger til oss selv som forskere, og til å sette oss grundig inn i metodiske krav til et forskningsprosjekt.

3.2 Utvalg og informanter

Vi brukte litt tid på å velge hvor vi skulle gjøre undersøkelsen. I begynnelsen var vi innom tanken på å sammenligne tilbud gitt ved kysten og i innlandet, men tatt i betraktning hvor ressurskrevende det ville bli, valgte vi å holde oss på Østlandet. Vi vurderte det dithen at vi likevel ville kunne gi et bilde av tilbudet for enkeltelever.

For å komme i kontakt med gårdbrukere som var aktuelle for prosjektet, brukte vi hjemmesiden www.innpaatonet.no, hvor det ligger en oversikt over alle registrerte gårdbrukere som tilbyr IPT. Vi søkte på gårder i to fylker på Østlandet hvor der tilbys Inn på Tunet oppvekst, og sendte deretter ut en generell forespørsel om å delta i undersøkelsen til samtlige gårdbrukere i de to fylkene, til sammen 29 gårder. Vi fikk svar fra 8 gårder, og ytterligere 3 etter en purremail. Bare 4 av disse 29 gårdene hadde skoletilbud for tiden. En av gårdene hadde ikke mulighet til å delta i undersøkelsen, og dermed stod vi igjen med 3 aktuelle gårder.

Siden vi var opptatt av erfaringer med Inn på tunet-tilbudet, var det viktig å få tak i gårdbrukere som hadde hatt tilbud for enkeltelever over flere år. Heldigvis for oss, hadde alle disse tre tilbudene eksistert i mange år. Vi hadde også en forventning om at slike tilbud ofte er noe uforutsigbare, med kun ettårs-kontrakter med skolene. Det fikk vi bekreftet gjennom at flere av gårdene vi fikk avslag fra, ikke hadde tilbud inneværende år.

Etter å ha opprettet kontakt med de tre gårdbrukerne, avgjorde vi at vi ønsket intervju med 2 representanter fra skolen og 2 foreldre per gård. Til sammen endte vi opp med 16 intervjuer. Gårdbrukerne gav oss kontaktinformasjon til de skolene som gårdbrukerne samarbeidet med. For å komme i kontakt med rektorene sendte vi ut forespørsel på mail, deretter tok vi kontakt per telefon. Flere av rektorene var allerede informert om prosjektet vårt av gårdbrukerne, som for øvrig var svært positive til undersøkelsen vår, da vi tok kontakt. Kontaktetablering med

foreldrene gikk gjennom gårdbruker eller rektor. Foreldrene fikk informasjon om oss før vi selv tok kontakt, noe som kan ha vært med på å ”ufarliggjøre” intervjuet, samt at foreldrene hadde mulighet til å si nei uten å føle noen forpliktelse. Før intervjuene skulle finne sted, sendte vi ut informasjonsbrev og samtykkeskjema til foreldrene via gårdbrukerne, fordi vi ønsket personsensitiv informasjon fra gårdbrukere og rektorer om hvorfor elevene hadde fått tilbudet, blant annet hva som var vanskelig på skolen og eventuelle diagnoser. Vi fikk skriftlig samtykke fra alle foreldrene. Elevenes alder er i hovedsak ungdomsskolealder, altså 13 – 16 år. En av elevene i utvalget var barneskoleelev. På grunn av anonymisering beskriver vi ikke elevene enkeltvis i datamaterialet. Nedenfor har vi forsøkt å vise utvalget skjematisk:

Gård	Fra gården	Antall foreldre	Antall skoler
Gård A	Gårdbruker	2	3
Gård B	Gårdbruker og lærer	2	2
Gård C	Gårdbruker	2	2

Vi sendte inn både intervjuguidene, informasjonsbrev til informantene og samtykkeerklæringen til foreldrene for godkjenning til NSD. Intervjuene gikk vi i gang med, da vi hadde fått klarsignal.

3.3 Datainnsamling

I følge Malterud (2011) kan kvalitative metoder bidra til å presentere mangfold og nyanser. En og samme virkelighet kan alltid beskrives ut fra ulike perspektiver, selv om ikke alle perspektiver er like relevante for problemstillingen. I samsvar med dette stilte vi oss åpne for et mangfold av mulige svar. Det at det i kvalitativ forskning er en åpen interaksjon mellom forsker og informant er også i tråd med dette (Tjora 2012). Vi vurderte om vi skulle ha en felles intervjuguide til alle informantene, eller om vi skulle tilpasse den til de ulike informantgruppene. Til slutt endte vi opp med sistnevnte løsning. I kvalitativ forskning er det vanligst at intervjuene er semistrukturerte. Vi lagde derfor intervjuguider med temaer og åpne spørsmål med utgangspunkt i problemstillingen, slik at vi la til rette for at informantene kunne snakke mest mulig fritt (se vedlegg). Vi antok da at intervjuet ville ta mer form som en åpen samtale enn et intervju, og at vi dermed ville få mer informasjon og nyanser. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert.

Vi startet alle intervjuene med å spørre om grunnlaget for at eleven fikk tilbud på gården. Etter at eleven var beskrevet fulgte det spørsmål om tilbudet på gården, deretter om samarbeidet mellom de ulike partene. Til slutt hadde vi temaet eleven og kompetanseutvikling, hvor vi spurte nærmere om elevens utbytte av tilbudet, og hvilke eventuelle endringer de opplevde. Guidenes praktiske nytte var å sikre oss av vi kom gjennom alle temaene vi skulle i løpet av alle intervjuene. I den sammenheng var det nyttig å være to intervjuere. Vi avklarte på forhånd av hvert intervju hvem som skulle holde samtalen med informanten. Den andre fulgte med i guiden, supplerte med utdypende spørsmål, og ”hentet den andre inn” hvis samtalen gikk for langt utenfor tema. Vi opplevde at den avklarte rollefordelingen bidrog til god flyt i samtlige intervjuer.

Det varierte hvem av informantgruppene vi intervjuet først. Det ble ut fra hva som passet oss og informantene, og kan sies å være tilfeldig, selv om rekkefølgen kan ha påvirket oss som forskere, i form av at vi kan ha dannet forutinntatte holdninger. På gård A var vi først på observasjonsdag på gården, og intervjuet gårdbruker. Deretter intervjuet vi foreldre og rektorer om hverandre. På gård B var vi også først på gårdsbesøk, og intervjuet gårdbruker og læreren tilknyttet gården. Samme dag intervjuet vi foreldrene. Rektorene intervjuet vi et par uker etterpå. På gård C intervjuet vi rektorene først, så var vi på gårdsbesøk og intervjuet gårdbruker, og til slutt intervjuet vi foreldrene. Alle gårdsbesøk og intervjuer ble gjennomført i løpet av en drøy måned.

Vi gjennomførte intervjuene på informantenes egne områder: hjemme hos foreldrene, på gårdene hos gårdbrukerne og på kontorene til rektorene/assisterende rektorene. Dette fordi vi i tråd med naturalistisk intervju ville gjøre settingen mest mulig naturlig. Vi har ett unntak, hvor vi av praktiske årsaker, holdt intervjuet med ei mor på hotellet hvor vi bodde i forbindelse med det ene gårdsbesøket. Under intervjuene har vi som regel tatt en kaffekopp eller to sammen med informantene, og tatt oss tid til litt småprat både før og etter selve intervjuet. Det har variert litt hva vi har fokusert på og lagt merke til før, under og etter gjennomføringen av intervjuene. Vi har brukt tid på å diskutere, reflektere og samkjøre våre inntrykk av intervjuene i etterkant, noe som har vært et nyttig redskap for å få et helhetlig bilde av det den enkelte informant har formidlet. Vi hadde også en observasjonsdag på hver av gårdene, hvor vi fikk sett elevene i aksjon med ulike aktiviteter. Elevene fortalte oss om hva de gjorde og hva de syntes var bra på gården. Vi observerte også samspillet mellom gårdbrukerne og elevene.

3.4 Analyse

Kvalitativ forskning har vært utsatt for kritikk på grunn av sin frie struktur sammenlignet med kvantitative metoder. Men antakelsen om at forskeren er fritatt fra struktur er imidlertid ikke riktig. Hvis forskningen skal bli ansett som vitenskapelig, må analysen være gjennomarbeidet og veldokumentert. Et poeng med analysen er at den skal forklares så godt, at andre kan følge den samme veien, anerkjenne systematikken underveis og forstå konklusjonene. Analysen av kvalitative data, er en prosess. Først må forskeren stille spørsmål til materialet, hva forteller dataene oss? Videre leses og organiseres dataene i lys av dette. Til slutt skal svarene presenteres på en relevant og forståelig måte (Malterud 2011). Malterud (2011) presenterer et stegvis metodisk design for innhenting og bearbeiding av empiri. Vi har valgt å ta utgangspunkt i stegene hun beskriver, for å ha en ramme som holder struktur på hvordan vi håndterer dataene som etter hvert blir til. Vi fulgte ikke stegene slavisk.

Lydopptakene fra intervjuene var våre rådata, så det første vi gjorde var transkribere disse. Det betyr at vi skrev ordrett av det som ble sagt på lydopptakene, både det vi sa og det informantene fortalte. Dette er en prosess som tar lang tid, da det muntlige språket er svært annerledes fra det skriftlige. Man kan si at en form for tolkning starter allerede her. Vi vurderte om vi skulle skrive helt ordrett av eller om vi for eksempel skulle gjøre dialektene om til bokmål. Vi endte opp med å gjøre sistnevnte, da vi også vurderte at vi ikke skulle skrive på dialekt i sitatene i selve analysen. Dette både av anonymiseringsmessige årsaker og for å gjøre språket lettere forståelig for leseren.

Etter at alle intervjuene var transkribert, leste vi gjennom dem først en gang for å danne oss et helhetsbilde. Her forsøkte vi å legge forforståelsen til side, og være mest mulig åpne for hva materialet faktisk forteller oss. Så leste vi dataene en gang til, hvor vi skrev ned stikkord fra hvert intervju. Stikkordene gjenspeilet det vi anså som hovedelementene fra intervjuene. Til slutt så vi på alle stikkordene og trakk ut temaene som gikk igjen i alle intervjuene. Dette ble våre foreløpige temaer. Temaene vokste naturlig ut fra materialet vårt og vi hadde ingen store uenigheter om hva vi skulle ha med videre i analysen. Materialet viste en del likheter i informantenes tanker rundt tilbudet, men også spenninger. Nyttene ved både å intervjuer gårdbrukere og rektorer kom tydelig fram når materialet viste spenning mellom skolens juridiske plikter overfor eleven på den ene siden, samtidig som Inn på tunet ikke er underlagt samme lovverk.

Temaer som vokste frem av analysen var; hvem er elevene? hva kan gården gi elevene? hvilken holdning har skolen til å bruke gården som alternativ læringsarena? og hvordan fungerer samarbeidet? Etter at vi hadde funnet temaene, måtte meningsbærende enheter trekkes frem og kodes. Det gjorde vi ved å plukke ut tekst som var relevant for å belyse problemstillingen vår. Vi gikk gjennom alle de transkriberte intervjuene, og sorterte ut tekst som var aktuelle for de ulike temaene. Resten av tekstene ble forkastet. Teksten som ble plukket ut kalles meningsbærende enheter. Etter at all relevant tekst var sortert, ble hver kategori sammenfattet til en sammenhengende tekst med tilhørende sitater. Det kalles koding. Denne prosessen var tidkrevende, og det ligger mange timers arbeid bak det resultatet som presenteres i analysen senere i oppgaven.

3.5 Metodekritikk

Det er omdiskutert hvorvidt kvaliteten i kvalitativ forskning kan vurderes. Kvalitativ forskning kan ikke måles med samme nøyaktighet ved hjelp av måleinstrumenter som det kvantitativ forskning kan. Likevel mener mange at det er fullt mulig å vurdere resultatene ut fra samme tre kriterier som brukes i kvantitativ forskning: reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Andre mener imidlertid at det er mer nærliggende å kalle reliabilitet for pålitelighet og validitet for gyldighet i kvalitativ forskning, og at de kvantitative begrepene ikke har noe i denne forskningstradisjonen å gjøre. Vi velger å bruke sistnevnte to begreper. (Malterud 2011; Tjora 2012; Ryen 2002). I kvantitativ forskning handler validitet om en faktisk måler det en vil måle og reliabilitet handler om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal 2007). I kvalitativ forskning handler reliabilitet om å beskrive forskningsprosessen så tydelig som mulig slik at stegene i prosessen kan være gjenstand for kritisk analyse. Vi har tidligere vært inne på at kvalitativ forskning er del av en fortolkende tradisjon, og at fullstendig nøytralitet hos forskerne er umulig. Påliteligheten til funnene, kan ikke vurderes ved hjelp av gjentatte målinger med samme måleinstrument, da både forsker og informant er med og påvirker resultatene. Vi mener at spørsmålet om gyldighet og pålitelighet må ses i lys av fortolkningstradisjonen (Malterud 2011; Tjora 2012).

3.5.1 Vår forforståelse

For å vurdere påliteligheten i kvalitativ forskning er det viktig å avdekke eventuelle påvirkningsfaktorer. Vår rolle som forskere, at vi selv tar del i forskningen og at vi forsker innenfor eget felt er ulike elementer som kan påvirke resultatene i undersøkelsen. Å gjøre

rede for hvilken forforståelse vi hadde med oss inn i forskningsprosjektet, vil gi leseren innsikt i faktorer som kan ha påvirket resultatene i forskningen og samtidig gi oss større forutsetninger for å legge deler av dem til side og møte feltet genuint og med nysgjerrighet. Resultatet av dette forarbeidet vil kunne heve kvaliteten på undersøkelsen (Tjora 2012). Selv om man er fordommene bevisst, vil de uansett til en viss grad prege forskningen og resultatene.

Forforståelsen dannes av personlig bakgrunn, holdninger og interesser. Vi diskuterte våre fordommer og forventninger til hva vi ville finne ut i forkant av undersøkelsen. Begge hadde en positiv holdning til hva gårdstilbudene kan gi elevene. Disse fordommene ble formet både av tidligere arbeidserfaringer og den nye innsikten vi oppnådde da vi gjennomgikk tidligere forskning om Inn på tunet. Ut fra evalueringene av kurset ”Gården som pedagogisk ressurs”, kom det gode tilbakemeldinger av innhold og effekt av tilbudet, det i form av uttalelser som: *Dette er et tilbud alle skoler bør ha*. Vår tidligere arbeidserfaring har gitt oss kunnskap om effekten av å bruke naturen i arbeid med barn. Vi har begge jobbet som pedagogisk leder barnehage, og har i dette arbeidet sett hvordan naturen kan fungere som en stimulerende utforskningsarena for barn i utvikling. Å være sammen i naturen gir rom for nye erfaringer, mestring av motoriske utfordringer og samspill med andre barn på en fri arena med muligheter til kreativ utfoldelse. I tillegg har en av oss arbeidserfaring med Inn på tunet tilbud for barn med spesielle behov, i form av avlastning og skoletilbud.

Når det gjelder våre fordommer som omhandlet skolen, hadde vi en forventning om å finne at skolene ikke alltid strekker til, fordi skolen er for teoribasert for mange elever. Denne fordommen får vi dels bekreftet i form av at det skal innføres nye praktiske valgfag på ungdomstrinnet fra høsten 2012 (Utdanningsdirektoratet 2011). Media er også med på å påvirke vårt bilde av den norske skolen. I en artikkel fra nrk.no i 2009 kan vi lest at atferdsproblematikk, særlig blant gutter, fortsatt er et problem i den norske skolen. ”Lærerne makter ikke å ha disse elevene i klasserommet. Vi har for lite ressurser og kunnskap til å håndtere dem” (Kalle 2009). Det er også interessant å se på hvordan skolen løser disse utfordringene i skolen. Ut fra vår viten, brukes det mye spesialundervisning, noe denne artikkelen bekrefter. Vi forventet også at skolen ville være skeptisk til å bruke Inn på tunet-tilbud, særlig på grunn av økonomiske faktorer.

Siden vi går ut i forskningsfeltet med et engasjement til det vi forsker på, kan det påvirke slik at vi *leter* etter å få bekreftelse på det vi forventer (Tjora 2012). Vi har imidlertid forsøkt å unngå dette. Vi har reflektert mye rundt hvordan vi stiller spørsmål i intervjuene og har hatt egenevaluering i etterkant av hvert intervju, hvor vi har vurderte hvordan vi har opptrådt og eventuelt påvirket de svarene vi har fått. Refleksjonene har vi tatt med oss videre til neste intervju. Selv om vi må sies å ha hatt en positiv holdning til Inn på tunet-tilbudene, har vi forsøkt å være kritiske. Vi har diskutert motsatte funn, og hatt på oss ”briller” som har gitt oss et undrende blikk, slik at vi skal kunne se om tilbudene ikke representerer det vi forventer. I følge Tjora (2012) kan forskerens særegne interesse og kunnskap om feltet også betraktes som en forutsetning for å få tak på den kunnskapen undersøkelsen søker. Som nevnt tidligere besitter vi en unik kunnskap om barn og unge, da spesielt de som er sårbare og utsatt. Denne kunnskapen har vært god å ha med når vi skulle finne ut mer om hvilke muligheter Inn på tunet- tilbudet kunne gi elevene, som av ulike grunner hadde det vanskelig i skolen.

3.5.2 Gyldighet

Å vurdere prosjektets gyldighet, innebærer å gå tilbake til problemstillingen, og se om vi får svar på det vi er ute etter (Tjora 2012). Vi må spørre oss hvilke funn vi har gjort. Malterud (2011) understreker at ingen kunnskap er allmenngyldig i den betydning at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål. Forskeren skal overveie gyldigheten av hva studien forteller noe om, og hvilken overførbarhet disse funnene har ut over den sammenhengen der studien er gjennomført. Vi kan sjelden svare ja eller nei på spørsmål om prosjektet kan kalles gyldig. Det er gyldig under gitte forutsetninger (Malterud 2011). Vår forskning, har gitt konkret innsikt i at Inn på tunet-tilbudet kan gi andre mestringsopplevelser for utsatte enkeltelever enn de får på skolen. Det vil med stor sannsynlighet finnes mange faktorer ved tilbudet som vi ikke svarer på i oppgaven. Likevel anser vi våre funn som relevante, i den forstand at vi belyser et felt hvor det finnes relativt lite forskning fra før. Når prosjektet gir andre et bilde av hva det innebærer å bruke IPT, kan dette bidra til for eksempel mer aksept for slike tilbud.

3.5.3 Generalisering

Generalisering omhandler forskningens gyldighetsområde. Det har vært omdiskutert om generalisering er nødvendig i den kvalitative forskningen, ettersom det kan være vanskeligere å generalisere en kvalitativ undersøkelse enn en kvantitativ som tar for seg klare tall som kan sammenlignes (Tjora 2012). For oss handler generalisering om å sette våre funn inn i en

kontekst, hvor vi både ser på hva tidligere forskning sier, og knytter våre funn sammen med relevante teorier. Slikt sett kan forskningen forstås i sammenheng med hva som skjer i dagens skole, hvordan skoleelever har det i skolen, samt hvordan skolen løser den problematikk de møter på i forhold til individuell tilpasning for en elevgruppe med mange ulike behov. Det fins flere former for generalisering. Ut fra det vi har beskrevet, tenker vi at vår forskning til dels ligger under det Tjora (2012) beskriver som konseptuell generalisering. Dette fordi konseptuell generalisering innebærer at forskeren bruker tidligere forskning og teorier for å støtte oppunder funnene. Men Tjora (2012) understreker at det krever mye kunnskap, oversikt og kreativitet for å finne generelle trekk ved forskningen som kan generaliseres. Derfor er det noe begrenset i hvor stor grad vår forskning kan kalles generaliserbar.

3.5.4 Kritiske faktorer

Siden man i et kvalitativt intervju kommer så nær informantene, er det viktig å ha tenkt gjennom kritiske faktorer, slik at vi er bevisst på hva som kan påvirke våre tolkninger når vi bearbeider dataene. I to av tre gårdstilbud snakket vi med gårdbrukerne før de andre informantene. Vi var en hel dag på gården og fikk god innføring i hvordan de hadde lagt opp tilbudet, hvilke idealer de drev tilbudet etter, og hvordan elevene hadde det på gården. Det at vi fikk gårdbrukernes perspektiv først, som innebar gårdbrukernes driv, motivasjon og tro på tilbudet, kan ha farget vårt syn på at dette var noe som alle elevene hadde veldig godt av.

Det kan ha gjort at vi møtte informantene fra skolen med en innstilling om at dette var noe skolen *burde* satse på. Hvis rektorene hadde andre innvendinger, kan vi ha stilt oss kritisk til dette. Men samtidig var dette delvis en forventning vi hadde før vi startet undersøkelsen. Det som var interessant når vi snakket med rektorene, var ikke å se om de var positive til tilbudet, men heller hvordan tilbudet ble brukt i praksis, og hvilke tanker som lå bak. Vi kan ikke gi noen garanti for at våre ønsker med prosjektet ikke har farget intervjuene. Men det vi har merket oss, er at de ulike informantene har skapt ulike perspektiver og syn hos oss, som ga oss en mer allsidig forståelse av tilbudet. Vi har blant annet hørt hva rektorene har sagt om dilemmaer og utfordringer, og har måttet sagt oss enige i en del meninger og holdninger de kommer med. Dette viser at vi har oppnådd ny forståelse, og at vi har vært åpen for informantenes egne historier og erfaringer.

Gjensidig påvirkning inngår i den hermeneutiske sirkelen som en prosess som fører til en ny forståelseshorisont for begge parter, også kalt horisontsammensmelting. I dette ligger en

bevissthet på at informantene også har med seg en forforståelse og forventninger til oss som skal intervju dem. Hvordan vi opptrer og hvilke forventninger informantene har, kan være med og påvirke hvilke svar informantene gir. Vi opplevde å få spørsmål som *hva er det dere er ute etter å vite noe om?*, og forsøkte da å stille åpne spørsmål slik som *vi ønsker å høre om dine erfaringer med inn på tunet, hvordan fungerer det for eleven, hva fungerer bra/dårlig*. Vi opplevde at informantene delte sine erfaringer, de fortalte åpent om elevenes problematikk, og hvilken betydning tilbudet har hatt for dem. Et annet aspekt ved møtet mellom forsker og informant, er at informantenes opplevelse aldri vil kunne overføres direkte til oss, det skjer en fortolkning når informanten formidler sine synspunkter og erfaringer. Vårt empiriske materiale bærer preg av vår tolkning av det informantene har formidlet. Det vil derfor være slik at det er vår stemme som er gjeldende i presentasjon av nye data.

Vi kan ikke se bort fra at vår faglige bakgrunn som barnevernspedagoger, har påvirket vår fremtoning i møte med foreldre, lærere og tilbydere av gårdstilbudet. Dette på tross av fokuset vi har hatt på å ha en naturalistisk tilnærming i intervjuene. Dette kan skje fordi rollen vår og språket vårt, kroppsspråk og uttrykksmåte, er formet av bakgrunnen vår. Habermas mener at språket kan påvirke maktbalansen i interaksjonen. Forskeren må tilstrebe å viske bort maktrelasjonene i møtet mellom mennesker. Det innebærer at vi som fagpersoner, ikke møter informantene med en paternalistisk holdning (jeg-vet-bedre-enn-deg). Habermas kaller dette kommunikativ rasjonalitet (Alvesson og Skoldberg, 2008). Det vil finnes en viss asymmetri i forholdet, noe som påvirkes av både kjønn, alder og yrke.

Vi er imidlertid ikke barnevernspedagoger med bred og lang erfaring. Vi er to jenter i midten av tjuårene, og yngre enn samtlige av informantene våre. Vi er nysgjerrige på IPT- tilbudet og hva slags erfaringer informantene har gjort seg. Informantene har i så måte makt over oss, da de besitter kunnskap, som vi trenger til undersøkelsen vår. Vi tenkte at kanskje spesielt foreldrene kunne føle på denne maktbalansen, men siden vårt fokus overhodet ikke lå på deres rolle som oppdragere, men kun på IPT- tilbudet, hadde vi ikke noen form for paternalistisk holdning og opplevde heller ikke at foreldrene følte på maktbalansen.

3.6 Etske betraktninger

I et forskningsprosjekt hvor en kommer nært inn på enkeltpersoner, som forteller om sine personlige erfaringer, er det viktig å ha reflektert over etske aspekt ved innhenting av empirien. For vår del brukte vi tid til å diskutere etske hensyn før vi satte i gang med

kontaktetablering i undersøkelsesfasen. Gjennom de krav som stilles av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, også kalt personvernombudet) ble vi bevisstgjort på mange faktorer som er viktig å ha med seg i undersøkelsen. Da vi sendte inn meldeskjemaet til personvernombudet, gjorde vi rede for hva vi skulle innhente og ikke innhente av personlig informasjon, blant annet tydeliggjorde vi at vi ikke kom til å ha direkte intervju med barna.

Vi var nøye på å være tydelig med informantene våre. Hva var det vi ville undersøke, og hva skulle undersøkelsen brukes til. Vi forsikret om anonymitet og konfidensialitet gjennom informasjonsbrev i forkant av intervjuene og en ny påminnelse når intervjuene skulle gjennomføres. Det var viktig for oss at informantene hadde et frivillig ønske om å delta, og at de var klar over muligheten til å trekke seg, også underveis i undersøkelsen. Siden vi brukte båndopptaker, forsikret vi oss alltid om det var greit før vi startet intervjuet. Vi kom ikke i noen situasjoner hvor vi måtte slå av båndopptaker underveis. Men det var enkelte ting som ble sagt mot slutten av intervjuene, når tonen mellom oss og informantene var blitt mer løs og ledig, som ble bedt om at ikke skulle tas med. Det var helt rimelig ettersom ikke alt var like saklig i forhold til undersøkelsen.

Hvordan vi som forskere har opptrådt under selve intervjuene har nok påvirket både lengde og innhold på intervjuene, samt informantenes opplevelse av å bli intervjuet. Ut fra det vi nå har beskrevet, mener vi at vi har vist respekt for hver enkelt informant, både før, under og etter intervjuene. Vi har tatt hensyn til at forsker-informant forholdet ikke er symmetrisk, og har lagt vekt på høflighet og ydmykhet. For å vise at vi setter pris på informantenes deltakelse, vil de informantene som ønsker det få det ferdige resultatet av oppgaven. Dette tenker vi er viktig fordi vi møtte mange engasjerte sjeler, som brenner for dette tilbudet, både fra gårdbrukere foreldre og rektorer.

Etiske hensyn er også sentralt når dataene skal presenteres. Tjora (2012) trekker frem forskerens ansvar for at informantene ikke stilles i et dårlig lys, der konkrete saksopplysninger kan sjekkes opp. Vi har diskutert et mulig etisk dilemma i forhold til dette ansvaret. I vårt datamateriale kommer det frem ulike og av og til motstridende syn på hva et gårdstilbud kan gi elevene. I noen tilfeller har rektorer kommet med kritikk mot gården og i andre tilfeller har foreldre eller gård antydnet negative faktorer ved skolen. Dette er informasjon som kan være interessant å presentere i analysen, men det har samtidig vært viktig for oss at slike negative synspunkter ikke kan identifiseres. Det ville vært svært uheldig

hvis vårt forskningsprosjekt i verste fall skulle medføre en konflikt mellom to parter. Samtidig ville det vært et brudd på taushetsplikten dersom vi utleverte en parts synspunkter på den måten. Vi har vurdert det slik at de uttalelsene vi gjengir, ikke kan knyttes opp til enkeltpersoner fordi vi hadde såpass mange informanter med i utvalget, og verken skolene eller foreldrene blir nærmere beskrevet i datapresentasjonen. Tjora (2012) understreker noe vi også har kommet frem til gjennom vår etiske refleksjon; det er ikke alltid mulig å garantere anonymitet. Men gjennom prosessen har vi hele tiden hatt det etiske aspektet i bakhodet, og vi har ut fra beste evne, presentert datamaterialet med hensyn til alle som har deltatt i undersøkelsen. Kvalitative forskere bruker sjelden sitatsjekk (Tjora 2012). Vi har i stedet gjort avtale med samtlige informanter om at vi kan ringe og etterspørre dersom det er noe uklart. Dette er viktig for å få konkrete praktiske opplysninger. Sitatene vi har brukt gjennom analysen, er ikke knyttet opp til enkeltpersoner ettersom alle er anonymiserte, derfor er det heller ikke så relevant å la informantene ta sitatsjekk slik som for eksempel journalister gjør.

Når vi nå har gjort rede for metoden som er brukt i undersøkelsen, og i neste kapittel vil analysen av funnene presenteres. Det innsamlede materialet var ganske omfattende, og vi har måttet silt ut mindre relevante funn, slik at det som er trukket frem i analysen er de funn vi anser som relevante for problemstillingen.

4.0 Gården som alternativ læringsarena

4.1 Beskrivelse av gårdene

Etter å ha besøkt tre gårder som driver med Inn på tunet innen opplæring, sju skoler som bruker tilbudet og snakket med foresatte til seks elever som er brukere, har vi fått en utfyllende forståelse i hva et slikt tilbud kan innebære. Vi vil starte analysen med å beskrive gårdstilbudene vi har vært i kontakt med. Først tar vi for oss fellestrekk ved gårdene, grunnleggende tanker bak oppstart av tilbudet, og videre beskriver vi hver enkelt gård. Det viser seg at det er ulike måter å drive et slikt tilbud på, og selv om det overordnede fokuset i tilbudet er det samme har hver enkelt gård ulike opplegg for elevene. Til sist vil vi ta for oss forskjeller i praksisen på gårdene.

Rammen rundt selve IPT-tilbudet var likt på alle tre gårdene i utvalget. Det var en bondegård med dyr av ulike slag, samt et tilrettelagt lokale hvor de kunne ta i mot skoleelever. Tilbudene var godt etablerte, og hadde vært fungerende mellom seks og tolv år. Bakgrunnen for at elevene hadde fått tilbudet var at de hadde en sammensatt problematikk, med både faglige, sosiale og emosjonelle vansker. Det faglige arbeidet på gården handlet derfor også om miljøterapi og tilrettelegging ut fra den enkeltes behov. Fellesskapet var en ressurs på gårdene. Både morgenen og lunsjen var samlingspunkter som var en viktig del av rammen i tilbudet. Våre observasjoner, gjort ved å delta i gårdenes dagsrutiner, ga oss innblikk i de tette relasjonene som oppstod mellom gårdbruker og elevene. Kommunikasjonen dem imellom var preget av en lett tone, og samtaleemnene inneholdt både humor og alvor. Der var rom for både å gi tilbakemeldinger og ta opp dilemmaer. Vi opplevde en aksept mellom elevene og de voksne, men også elevene seg imellom. Det var tydelig at settingen på gårdene var trygg og komfortabel for alle parter. Det var et sted preget av forutsigbarhet, der forventninger var tydelig avklart og respektert. Alle gårdene hadde elevbedrift hvor elevene tok på seg oppdrag som gav økonomisk fortjeneste. Pengene gikk enten til felles turer eller til elevene selv. Elevbedriftene ga arbeidserfaring og læring om de forpliktelser som ligger i et arbeidsforhold. De fikk erfaring med å håndtere penger, føre regnskap og skrive faktureringer.

En forutsetning for å gi elevene IPT-tilbud, er vedtak om spesialundervisning. Ved alle skolene vi har vært i kontakt med, var det skolen som tok kontakt med gården på grunnlag av én eller flere elevers behov for et alternativt tilbud. Skolenes erfaring med IPT-gårder varierte

fra å ha en fast avtale, til å kun ha erfaring ved et enkelt tilfelle. Ansvaret for eleven ligger hos skolen eleven tilhører, uavhengig av antall dager elevene er på gården. I forhold til skriving av individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter om elevenes fungering (slik det påkreves når eleven har vedtak om spesialundervisning), understreket en av gårdbrukerne at det var mer naturlig at det var gårdbruker som skrev rapportene i de tilfellene hvor elevene var store deler av skoleuka på gården. Hvordan dette generelt blir gjort i praksis varierer, men siden skolen står ansvarlig skal de alltid validere rapportene. Vi vil beskrive alle tre gårdbrukerne med ett ord: Entusiaster! Disse menneskene brenner for det de driver med, og det var med stort engasjement de fortalte om historiene bak tilbudet og tilbudet i dag, da vi møtte dem i mai 2012. Det er ingen tvil om at det ligger mye arbeid bak etableringen av et IPT-tilbud. Det gjelder ikke minst i forhold til det å bevisstgjøre og overbevise skoler og kommuner om hvilke muligheter som ligger for elevene i gårdstilbudet.

Gård A

Gård A hadde fullt skoletilbud for elever fra 7.klasse til første år i videregående skole. De tilbød undervisning i alle fag. Gårdbruker startet opp tilbudet i 2006, og fortalte at tilbudet passet for alle typer elever, med unntak av personer med fysisk funksjonshemming. Da vi besøkte gården våren 2012 hadde gården fire elever, to elever hadde fullt skoletilbud fem dager i uka, en elev hadde tilbud to dager og en elev hadde motivasjonsdag en dag i uka. Motivasjonsdag betyr at en dag på gården skal motivere eleven til å være på skolen de resterende fire dagene av uka.

Gård A fremstod som et åpent hjem. Flere venner og gode hjelpere av familien kom innom eller ble snakket om i løpet av vårt besøk på gården. Gården var en fritidsgård, hvor de hadde femten til tjue sauer og to hester, i tillegg til små husdyr som katter og høns. Dyrene ble i hovedsak brukt som en del av IPT-tilbudet, og det terapeutiske aspektet ved å bruke dyr i samhandling med elevene ble vektlagt. Gårdbruker fremstod som kreativ og handlekraftig. Hverdagen på gården var allsidig, med elementer som fiske, firhjuling og andre motoriserte maskiner i tillegg til gårdsdriften.

Tilbudet på gård A var mer skoleundervisningspreget enn de andre to gårdene, blant annet fordi det var den eneste gården som hadde elever på fulltid på gården. Fagplanen ble fulgt i stor grad, og tilpasset ut fra de enkelte elevenes behov. Det ble gitt, så langt det lot seg gjøre, undervisning i de fagene elevene mistet når de ikke var på skolen. Det vil si at hvis en elev

skulle hatt matematikk på skolen den dagen han var borte, fikk han matematikkundervisning på gården. De elevene som hadde fulltid på gården hadde vanlig undervisning ut fra Kunnskapsløftet og fagplanene for elevenes klassetrinn. Utenom gårdbruker var det ansatt en spesialpedagog i 20% stilling og en allmennlærer i 100% stilling på gården. I tillegg var der ansatt en ungdomsveileder, som stod ansvarlig for det praktiske arbeidet.

Det faglige var i hovedfokus på gård A. Elevene hadde undervisning i form av tavleundervisning og oppgaveløsning frem til lunsj. Undervisningsøktene varte sjelden lenger enn femten minutter. De praktiserte også leksetid, kalt "egenstudier", der elevene jobbet selvstendig i små økter for å få trening i å jobbe på egenhånd. Utenom skolearbeidet, var elevene med på praktiske oppgaver på gården, som ivaretagelse av dyrene og praktisk arbeid. På gården var de opptatt av hvordan elevene påvirket hverandre, derfor ble det ofte brukt rollespill med både ansatte og elever for å trene på ulike sosiale situasjoner.

De ansatte brukte elementer fra ART (Agression Replacement Training) for å møte utageringsproblematikk hos elevene. ART er et program for forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos barn og unge. Det går ut på å avlede utagering gjennom å jobbe med sinnekontroll og sinnemestring (Strømgren, Moynahan og Gundersen 2005). Gårdbruker var opptatt av at hvis en elev utagerte, skulle eleven raskt tas ut av tilskuersituasjonen. Hensikten var å skjerme eleven, men også de andre elevene, da en slik situasjon kan oppleves som voldsmot. Dersom de fysisk har måttet holde en elev, har de snakke om situasjonen senere: "Hvordan vi du at jeg skal holde deg, hvis det her skjer igjen?". Til slutt understreket gårdbruker at gårdstilbudet var et seriøst tilbud, "[...] det er ikke et sted å plassere ungdommene for at de ikke skal være på skolen". Gården var et sted hvor elevene skulle kunne utvikle seg i trygge og forutsigbare omgivelser, og ikke minst, gi grobunn for vekst.

Gård B

Tilbudet på gård B ble startet opp i 2001, av gårdbruker og en lærer, og det var fremdeles de to som drev tilbudet. Inspirasjonen til å starte opp et gårdstilbud kom fra tidligere erfaringer ved en praktisk tilrettelagt skole med tilsvarende tilbud, der elevene var på heltid. De fikk tillatelse i kommunen til å starte et tilbud der elevene kunne være tilknyttet hjemskolene, fordi der var et udekket behov for tiltak rettet mot rus og kriminalitet blant unge. Målgruppen i starten var derfor stort sett elever med atferdsproblemer og en gryende kriminell karriere.

Gruppene som hadde hatt tilbud de siste årene bestod i hovedsak av elever med ulike diagnoser, blant annet ADHD og lærevansker. Gården var i full drift med dyrehold, korn- og skogproduksjon. Sauehold var i fokus gjennom hele året, med sauesanking, registrering, veiing, klipping, parring, lamming, og slakting. Ellers kunne gården tilby blant annet disse aktivitetene: Elektro, reparering av maskiner og biler, snekring, maling, sveising, skogsarbeid og motorsagkurs. Elevene hadde også egen elevbedrift, der de både tok småjobber rundt omkring i nærområdet og produserte ved som de siden solgte.

Verken gårdbruker eller lærer hadde tatt lærerutdanning, men de hadde ca. femten års erfaring med å jobbe med elever med spesielle behov. De hadde imidlertid fått godkjent fag fra annen utdanning, og tatt høyskoleutdanning i pedagogikk og veiledning. Læreren har i ettertid også tatt barnevernspedagogutdanning. Gården gav tilbud til grupper på åtte til ni elever tre dager i uka. Noen elever hadde to dager, mens de fleste var der én dag i uka. Organiseringen av tilbudet var slik at gården var tilknyttet to skoler. Gårdbruker og lærer var ansatt ved hver sin skole, og hadde rektor som sjef. Gården ble leid av skolene som et skolelokale, med månedlig betaling. Gårdbruker og lærer var dermed sikret en trygg inntekt, i tillegg til at tilbudet var sikret større kontinuitet enn ved kjøp av enkeltplasser. Gårdbruker fortalte at tilbudet kunne være noe sårbart likevel, da de kun var to personer som drev det. Relasjonen til elevene var bygd opp over tid, noe som gjorde det vanskelig å finne en erstatter dersom en av dem skulle bli sykemeldt.

Ved en av de to skolene som var tilknyttet til gården hadde de opprettet en egen skoleklasse der elevene var på skolen tre dager i uka og på gården to dager. Læreren på gården var kontaktlærer for denne klassen, og hadde undervisning både på skolen og gården. Dette gav kontinuitet for elevene, og sammenheng mellom det praktiske på gården og det teoretiske på skolen. Det forelå en skepsis på andre skoler rundt denne typen organisering. Årsaken var at det ikke er lov til å danne statiske grupper for en spesiell type elever, noe denne organiseringen kunne ligne på. Læreren understreket at tiltaket var godkjent ved tilsyn av fylkesmannen. Elevene måtte selv, i samarbeid med foreldrene, søke seg skriftlig inn i klassen, og siden de hadde ønsket det selv ble det stilt krav til elevene om oppmøte. Det var nulltoleranse for skulk og dersom elevene skulket, risikerte de å miste tilbudet på gården. Veien ut av klassen var like kort som veien inn. Elevene kunne når som helst bli plassert tilbake til den vanlige skoleklassen, dersom de ikke hadde behov for den spesielle ordningen lenger.

På den andre skolen tilknyttet gården var gårdbruker selv ansatt. Han hadde ikke undervisning på skolen, men tok i mot elever på gården tre dager i uka. Elevene gikk i vanlige skoleklasser, og fikk stort sett gårdstilbud en dag i uka. Gårdbruker hadde ansvar for å skrive rapporter om hver enkelt elev, samt være med på ansvarsgruppemøter og inntaksmøter. Selv ønsket han at skolen skulle ha samme type organisering som den andre skolen, med en egen klasse som var sammen både på skolen og gården. Det var forskjell på prestasjonene til elevene ved de to skolene. På skolen som hadde en egen klasse hadde ikke elevene fritak i andre fag enn sidemål, de hadde ordinære tentamener og eksamener, og fulgte læringsmålene til klassetrinnene sine, med tilrettelegging. Læreren fortalte at elevene i denne klassen gikk ut av skolen med et vanlig vitnemål. På den andre skolen hadde elevene ofte fritak i flere fag. Gårdbruker mente at dette kom av at de ikke ble fulgt tett nok opp, og at det ikke var sammenheng mellom det praktiske opplegget på gården og det teoretiske opplegget på skolen. I hverdagen på gården var gårdbruker tydelig på at enkelte ting ble vektlagt, mens andre ting ikke fikk like stort fokus:

Vi er ikke så nøye på om de sitter med caps på seg eller tygger tyggegummi eller har med seg cola her [...] det er ingen som bryr seg om du tygger tyggis i arbeidslivet, altså du må bruke huet; når passer det å tygge tyggis, når passer det ikke? Og da er det om å gjøre å få lært eleven det, når tar man av seg lua? jo, når han kommer i et møte, da kan han ta av seg lua og legge den der.

Gård C

Tilbudet på gård C ble startet i 2005. Tilbudet på gården var rettet både mot enkeltelever som hadde tilbud en dag i uka gjennom skoleåret, hele skoleklasser som kom på besøk høst og vår, samt barnehager. Gårdbruker hadde tilbud for enkeltelever to dager i uka. Den ene dagen hadde han hjelp av assistent fra skolen og den andre dagen samarbeidet han med en tidligere bonde. Han skrev avtaler med skolene for ett år om gangen, men ønsket på sikt å samarbeide direkte med kommunen slik at tilbudet kunne gjøres mer omfattende og definert, og bli brukt av alle skolene i kommunen. Han savnet for eksempel spesialpedagogisk kompetanse og flere medarbeidere, noe han mente ville økt kvaliteten i tilbudet. Et slikt samarbeid ville gitt muligheter til å gi faglig undervisning i større grad. I perioder hadde det vært ansatt en lærer på gården, noe gårdbruker trakk frem at gav bedre muligheter for kreativitet rundt opplegget. Gårdbruker fortalte at han hadde skissert en slik løsning for kommunen, uten å få

gjennomslag. I følge gårdbruker fins det flere elever som har behov for et gårdstilbud enn de som får det, men at økonomi setter begrensninger. Videre opplevde gårdbruker at det var tilstrekkelig for elevene å ha tilbud en dag i uka. Gården skulle være noe å glede seg til, og han mente det var viktig at elevene skulle være en del av basisgruppen sin og ha undervisningen på skolen.

Gårdbruker C var utdannet lærer. Han hadde tidligere jobbet på folkehøgskole med ”grønt fokus”, og hadde vært både lærer og rektor i grunnskolen i flere år. Han så det som sin styrke at han hadde ”gjort alt innenfor skoleverket i grunnskolen”, slik at skoletenkningen ble trukket inn i det tilbudet han gav på gården. Det var bevisste tanker bak oppgaver og gjøremål. Gårdbruker var opptatt av å få til et tilbud hvor han kunne kombinere undervisning med leirskolepregede aktiviteter og jordbruk. Årsaken til at han startet tilbudet, var interesse for å bruke naturen; å få nærhet til en gård, dyr, planter og sjø, men også å lære ved å bruke hendene. Han ønsket å videreføre disse verdiene til en elevgruppe han hadde vært mye frustrert over: ”de som har fått spesialundervisning, kanskje spesielt i ungdomsskolen, som har gått ut, motvillig med duket nakke og lite motivasjon, gått ut med spesiallæreren, mens de andre var i klassa”. Han ønsket å gi disse elevene et annet tilbud. Gårdstilbudet tok utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen, og i følge gårdbruker kunne all aktivitet elevene gjorde på gården forsvares gjennom målsettinger fra denne. Han fokuserte blant annet på det arbeidende og det miljøbevisste mennesket. Selv om tilbudet ikke var organisert helt slik gårdbruker ønsket, var han fornøyd: ”[...] jeg tror jeg har vært med og skapt en forandring, det er jo det livet handler om, det er jo ikke å redde verden, men det er å kanskje gjøre en forskjell for noen”.

Elevene hadde faste rutiner for dagen, som alltid startet med stell av de ulike dyrene. Om vinteren var dyrene mye innendørs og da tok dette arbeidet stort sett tida frem til lunsj. Gårdbruker fortalte å ha nærkontakt med dyr ofte var en terskel elevene måtte over når de først kom til gården. Elevene ble alltid samlet rundt felles lunsj, og siden elevene var på gården kun en dag i uka, ble ofte matpausen lang. De tok seg tid til å spille spill og prate om ting som opptok dem og flettet inn ting som skjedde rundt omkring i verden. Etter lunsj hadde elevene en ny økt med for eksempel ulike snekre- eller byggeprosjekt, eller andre gjøremål som å ta opp potet, eller rydde i verkstedet. Elevene hadde også egen elevbedrift hvor de blant annet tjente penger på å reparere gressklippere og sykler, samt skifte dekk på biler. Gårdbruker fortalte at ”de trenger noe å fylle tida med fra november til påske, de kan ikke

isfiske hver gang”. De trengte noe som varte over tid og som motiverte, og ”det å tjene penger det motiverer jo alle”. Det ble lagt stor vekt på nær voksenkontakt, og på å bygge relasjoner. Verdien av å gjøre ting sammen var viktig. Elevene fikk mulighet til å utvikle de praktiske egenskapene sine, og fikk kunnskap som de kunne dra nytte av i et praktisk yrkesliv. Det ble også vektlagt at elevene skulle oppleve mestring, for å bygge selvtillit.

Forskjellen mellom gårdene var blant annet hvor hovedfokus ut fra kunnskapsløftet lå, samt hvordan de samarbeidet med skolene og foreldrene. Gård A hadde i større grad fokus på fagplanene i læreplanen, og jobbet miljøterapeutisk. Årsaken til sistnevnte fokus kan være at elevene hadde større og mer sammensatt problematikk enn på de to andre gårdene.

Gårdstilbud B og C hadde mest fokus på den generelle delen av læreplanen, og det virker på oss som om de to sistnevnte gårdene hadde innarbeidet pedagogikken i det praktiske arbeidet. Disse gårdene vektla at de kun var et supplement til skolen, mens gård A også hadde elever med fulltids skoletilbud. Gård A og B hadde tett samarbeid med foreldrene, det har ikke gård C. Gårdbruker B og C samarbeidet i større grad med skolene enn gård A. Til tross for noe forskjellig fokus, tror vi skoledagen stort sett hadde samme funksjon for alle elevene. De ble møtt på en mindre og annen arena enn skolen, med tett voksenoppfølging og tilrettelegging ut fra evner og behov i større grad enn i klasserommet, noe som gir mestring. Gården representerer kort sagt tilpasset opplæring og inkludering i et lite miljø.

4.2 Hvem er elevene som får tilbud?

Ut fra hva gårdbrukerne, rektorene og foreldrene fortalte, vil vi videre forsøke å beskrive elevene som får tilbud om å æ være på en IPT-gård. Elevene har sammensatte problemer, ofte av både faglig, emosjonell, kognitiv og sosial karakter. Det er elever som ikke har utbytte av klasseromsundervisning. De blir omtalt som mer praktiske enn akademiske og sliter med å forstå det sosiale samspillet på skolen. Problematikk som går igjen er oppmerksomhetssvikt, autoritetsprotester, motorisk uro og manglende impulskontroll; med andre ord typiske kjennetegn på utagerende atferd. Elever med utagerende atferd oppfattes oftere som et problem i skolen enn elever som har internaliserende vansker. Atferden er både mer synlig og skaper problemer for andre (Nordahl et al. 2005; Aasen et al. 2002). Det kan være en årsak til at det er denne gruppen elever som dominerte i gårdstilbudene. Vi erfarte imidlertid at der også var noen få elever som hadde internaliserende vansker. En gårdbruker uttrykte at det også gagne disse elevene å være i IPT-tilbud, og derfor mente han det var en uheldig tendens at det oftest var de utagerende elevene som fikk muligheten. Noen elever ble beskrevet som

underytere. De hadde et potensiale til å klare mer og mestre mer på skolen, men i stedet ”kjører de slalåm gjennom alle hindringer”, som en gårdbruker uttrykte det. Gårdbrukeren forstod denne problematikken ut fra at, ”ikke alle disse elevene har fått like mange byggesteiner å bygge på gjennom oppveksten”. De manglet derfor en del grunnleggende elementer for læring.

De fleste elevene på gårdene hadde én eller flere diagnoser. Eksempler er ADHD, Tourette syndrom, Asperger syndrom, dysleksi, dyskalkuli og spesifikke lærevansker. Spesielt ADHD viste seg å være en gjenganger. I vårt utvalg var fem av seks elever diagnostisert med ADHD. Det er utvilsomt flest gutter som får denne diagnosen, og det er flest gutter som viser en utagerende atferd i skolen. Rektorer og gårdbrukere bekreftet at det var langt flere gutter enn jenter som fikk gårdstilbud. I vårt utvalg var alle gutter. På de tre gårdene vi besøkte, var der til sammen to jenter og ca. tretti gutter som hadde tilbud. Både gårdbrukere og rektorer var bevisst på å ikke ha hovedfokus verken på diagnose eller problematikk, men heller møte elevene ut fra de behovene de hadde. Den ene gårdbrukeren var tydelig på at hun ikke ønsket å vite mer enn nødvendig om elevenes problematikk før de kom på gården, da dette var med på å danne forutinntatte meninger og forme hvordan eleven ble møtt. Under intervjuene med foreldrene var det flere som fortalte om at barna deres hadde god effekt av medisiner mot ADHD. Selv om vi ikke har fokus på effekt av medisiner i denne undersøkelsen, er det hensiktsmessig å nevne det, ettersom flere av elevene begynte på medisiner samtidig som de startet i gårdstilbudet. Noen foreldre var usikre på om elevenes endringer kom som en følge av medisinerne eller IPT-tilbudet, eventuelt en kombinasjon av begge. Foreldrene erfarte blant annet at elevene klarte å holde konsentrasjon og fokus bedre og over lenger tid. Elevene var tilgjengelige for å motta informasjon og til å få veiledning.

Av elevene i utvalget var fem av seks ungdomsskoleelever. Til sammen var det kun to barneskoleelever som hadde tilbud på alle tre gårdene da vi foretok intervjuene. Beskrivelsene fra informantene fremstilte elever som hadde hatt problemer gjennom store deler av barneskolen, men likevel klart seg greit. Skillet fra barne- til ungdomsskole, hvor det ble stilt større krav både sosialt og faglig, medførte at problemene akselererte. Elevene falt utenfor og skillet mellom dem og jevnaldergruppa ble større.

Elevene som fikk IPT-tilbudet strevde med å passe inn i skolens rammer, både de fysiske og sosiale. De hadde problemer med å holde konsentrasjonen og opplevde utrygghet i store

klasser. Elevene trengte mye hjelp til å starte opp med en oppgave, hadde behov for tett oppfølging underveis og siden med å avslutte oppgaven, noe som er vanskelig for en lærer å få til i klassen. Det var ofte vanskelig for elevene å følge med i timen. En annen ting som spilte inn var det faglige nivået på undervisningen som ble gitt. En mor fortalte at sønnen ikke skjønnte hvorfor han måtte ha undervisning i klassen, ettersom han ikke fikk med seg noe av det som ble formidlet. Elevens faglige nivå samsvarte ikke med undervisningen. Moren beskrev det slik:

Ja han gjør jo det, (går i ordinær klasse), men da føler han liksom at han sitter og ser i veggen sier han [...] for han får ikke med seg undervisningen, for nivået blir så høyt i klasserommet, så han klarer ikke følge pensumet på det nivået som de er på da, han må få det forenklet.

De fleste elevene som fikk IPT-tilbud strevde faglig. Det hadde ulike årsaker, enten medfødte, som for eksempel diagnoser, eller miljøet rundt eleven, for eksempel en vanskelig oppvekst. Felles for dem var at de hadde falt ut av undervisningen over tid. I gårdstilbudene, hvor det var tettere og mindre miljø, ble faglige hull avdekket og kunne følges opp. Gårdbrukerne fortalte at elevene ble så godt det lot seg gjøre satt til oppgaver ut fra sitt nivå på gården. En gårdbruker innrømmer at han mange ganger var blitt overrasket over hvor begrenset elevenes forståelse og faglig nivå var på mange områder. Et annet trekk som gikk igjen hos mange av elevene var at de slet med sosiale vansker. En rektor betegner dem som "ensomme ulver". En mor beskrev det slik:

[...] altså han har alltid vært en sosial gutt, men han har ikke kunne disse kodene for hvordan man kan leke sammen. Så han har på en måte lekt litt ved siden av, og det har han gjort frem til i høst. Han har vært litt sånn klønede på det rett og slett. Han har ikke visst hvordan man skal ta kontakt og.. han har heller sparka noen i leggen i stedet for å si hei, ikke sant, den der klassiske der.

I følge rektorene hadde elevene i vårt utvalg det mest omfattende tilpassede tilbudet på skolen. Elevene hadde få timer i ordinær klasse. Løsningen som ble mest brukt var å ta eleven ut av timen med assistent eller spesialpedagog, enten alene eller i gruppe sammen med andre elever. Ved en av skolene ble det jobbet aktivt for å få eleven integrert i klassen. For flertallet av elevene derimot, hadde det vist seg at integrering ikke lot seg gjøre, og derfor ble det heller

jobbet mot tilrettelegge på andre måter. Eksempler var praktiske oppgaver, som å bruke sløydsal eller danne elevbedrift. En av elevene var med på å drifte kantinen, og fikk erfaring med bl.a. planlegging, handling, matlaging og ekspedering av medelever.

Den ene skolen i utvalget vårt hadde, som vi beskrev under tilbudet til Gård B, opprettet en egen klasse der gården var en integrert del av undervisningen for klassen to ganger i uka. Elevene fikk tett voksenkontakt og oppfølging ved at kontaktlæreren fulgte klassen på begge arenaene, noe både kontaktlærer, rektor og gårdbruker trakk frem som positivt. Elevene hadde sitt eget klasserom på skolen, hvor de fikk all undervisning. Dette gjorde i følge lærer/rektor at ingen elever ”forsvant” på veien fra et klasserom til et annet. Vi intervjuet et foreldrepar, hvis sønn tok del i dette tilbudet og de var veldig fornøyde. De mente at eleven lærte mye mer på skolen når han fikk gå i den lille klassen med tett oppfølging og ro rundt seg. Gårdbruker og kontaktlærer så ingen negative faktorer ved denne ordningen. De mente dette var den beste tilpassede opplæringen elevene kunne få ut fra sine behov og forutsetninger. En eventuell utfordring kunne være at klassen bestod av elever fra alle tre klassetrinnene på ungdomsskolen. Vi fikk imidlertid ingen konkrete eksempler fra noen av informantene på at dette hadde brakt med seg problemer. I intervju med skoleledelsen viste det seg at skolen vurderte å gjøre om tilbudet fra og med neste skoleår (2012/2013). Dette ble begrunnet med at de ikke lenger hadde elever med behov for en egen klasse. De skulle i stedet opprette et tverrfaglig team på skolen, som jobbet tett med de elevene som trengte det, i klassen. Samarbeidet med gården skulle opprettholdes.

Oppsummert kan vi si at intervjuene viste at skolene tilrettela på ulike måter for disse elevene. Vanligst var det å gi tradisjonell spesialundervisning ved å ta eleven ut av timen. Ved enkelte skoler hadde de forsøkt å lage et praktisk opplegg innenfor skolens rammer. Den mest utradisjonelle løsningen var ved skolen som hadde laget en egen klasse for de elevene som har tilbud på gård.

4.3 Hva kan gården gi elevene?

Vi møter opp på den første gården og blir tatt godt i mot. Det lukter kaffe og gårdbruker, og medarbeiderne sitter samlet rundt kjøkkenbordet. Etter hvert kommer det elever og andre folk. Tonen er løs og ledig og stemningen god. Vi merker oss at taket kjennes høyt. På den andre gården blir vi først møtt av en hund som løper rundt ute på tunet. Gårdbruker tar i mot oss og vi får beskjed om å vente inne i skolebygget. Gårdbruker og hans medarbeider

kommer. Sammen virker de samstemte og fulle av humor. Etter hvert strømmer det på med elever som tuller og tøyser med hverandre. Dagens oppgaver fordeles over de voksnes kaffekopp og elevenes frokost. På den tredje gården ankommer vi en kald og klar morgen. Bortsett fra at det er en hovslager der som skor en hest, er det helt stille, men etter kort tid ankommer en minibuss som parkerer på gårdsplassen. Elevene kommer i fullt firsprang mot oss. De er blide og forventningsfulle. Dagens oppgaver fordeles i sirkel på tunet og arbeidet setter i gang...

Ovenfor er vårt førsteinntrykk i møtet med gårdene beskrevet. Beskrivelsene er tatt med for å vise at møtet med gårdene gjorde noe med oss med en gang vi kom dit. Vi fikk en god følelse og kjente at det var godt å være der. Selv om gården gjorde et positivt inntrykk på oss, sier det ikke stort om hva gården ga elevene og i denne delen av oppgaven er fokuset på nettopp det.

Både rektorer, foreldre og gårdbrukerne selv mente at gården hadde noe vesentlig å tilby elevene. Dette i form av sosial trening på ulike måter, men også faglig kunnskap. Det som spesielt ble trukket frem var gårdens unike mulighet til å tilrettelegge fagene på en praktisk måte, i tillegg til at tilbudet ble tilpasset til elevens forutsetninger. Alle tre gårdbrukerne hadde fokus på at elevene skulle oppleve mestring. Den tette voksenkontakten ble trukket frem som svært viktig. Gården ga elevene gode her og nå-øyeblikk, men også varig endring og utvikling. Alle disse temaene vil bli beskrevet ytterligere i denne delen av oppgaven.

Hvordan fungerer tilbudet på gården i praksis?

En av gårdbrukerne tegnet et bilde av hva formålet med gårdstilbudet var: "Hvis du har knekt leggen, er du nødt til å gå med gips og krykker i 6 uker slik at bruddet gror. Hvis du ikke får gips og krykker, men hele tiden går på den knekte leggen, vil ikke bruddet gro ordentlig, det blir verre og verre, til slutt blir det kronisk og vil aldri gå over". For elever som har det vanskelig på skolen, og dermed "går og halter", kan gården fungere som gips og krykker. Elevene får ta ting i sitt eget tempo, og blir møtt ut fra sine behov og forutsetninger. På den måten kan gården lege bruddet i stedet for at det stadig ble verre. Å møte elevene ut fra sine behov og forutsetninger, jf. tilpasset opplæring, er en av de største utfordringene i skolen. Nedenfor vil vi skildre gårdens muligheter for individuell tilpasning, blant annet gjennom en praktisk tilnærming til fagene.

Både foreldre, gårdbrukere og rektorer trakk frem at gården hadde en unik mulighet til å tilrettelegge for den enkelte elev. Det handlet i stor grad om at både elevgruppen og arenaen på gården var mindre enn på skolen. Flere elever hadde opplevd at skolens omgivelser, med mye teori og høye krav, var stressende og kaotisk. Gården ble oversiktlig, eller som en rektor kalte det, ”en boble”, et lite, skjermet samfunn. Flere rektorer nevnte at skolens rammer, med sine krav og forventninger, hindret muligheten til å tilrettelegge i like stor grad som på gården. Det var heller ikke det samme å ha spesialundervisningen sin på et grupperom, skolens sløydslsal eller kjøkken, sammenlignet med det ”å komme seg ut i det virkelige livet”, som en rektor kalte det. Gårdene hadde store uteområder med muligheter for mange ulike aktiviteter. Krav og forventninger til elevene var ikke de samme på gårdene som på skolen, noe som er en bevisst del av gårdbrukernes tilrettelegging: ”Dersom elevene hadde taklet en vanlig dag med seks timers undervisning på skolen, hadde de ikke hatt tilbud på gård”:

Det var en kommentar som falt, jeg husker ikke hvem som sa det: ”Det er jo ikke normalt å oppføre seg sånn”. Og så sa jeg at nei, det er det faktisk ikke og det kan vi heller ikke forvente, for det er faktisk en grunn til at de er her. Hadde alt vært normalt så hadde de sittet ved pulten sin på skolen. Og vi må være der de er, hvis vi ikke klarer det, så bommer vi. Å forvente mer enn de kan yte, å forvente at de skal se ting som skal gjøres, som de ikke ser, så bommer vi, det er ikke dem som bommer, det er vi.

Fag på gården

I beskrivelsene av gårdene, viste vi at den ene gården hadde større fokus på faglig undervisning enn de to andre. To av elevene hadde fulltids skoletilbud på denne gården, noe som skapte større krav til faglig fokus i tilbudet. Undervisningen på denne gården ble gitt gjennom både praktisk tilnærming og en type klasseromsundervisning, hvor de hadde egen lærer som underviste. Gårdbruker beskrev at undervisningen ble tilpasset etter elevenes dagsform og nivå, i hovedsak et fag i fokus pr. skoledag. Elevene trengte korte intervaller og derfor varte undervisningstimene i ti til tjue minutter før pause. Den lille gruppen elever og gårdens romslige rammer, der elevene kunne gå over til praktisk arbeid når motivasjonen for skolearbeid ikke lenger var tilstede, ga elevene pusterom. Elevene opplevde ikke forventninger som var større enn det de mestret. Gårdbruker og medarbeiderne var opptatte av at elevene skulle huske og forstå den kunnskapen som ble formidlet, derfor var mengden teori betydelig mindre enn på skolen. Krav til faglig progresjon ble satt på et realistisk nivå, hvor de hadde mulighet til å gå saktere frem med fokus på blant annet å tette igjen faglige hull.

Dette medførte at også karakterskalaen måtte settes deretter. Gårdbruker fortalte at når elevene lærte mindre teori enn andre elever, var det ikke mulig å oppnå toppkarakterer. De hadde derfor bestemt at karakterskalaen ble lagt opp til karakteren 3, så fremt ikke elevene viste evner eller interesser utover det. Foreldrene som hadde elever på denne gården uttrykte at de var fornøyde med at undervisningen ble tilpasset i så stor grad. Det ble blant annet nevnt at på gården ble det gitt rom for den motoriske uroen som mange av disse elevene slet med. En rektor uttalte at hun var overbevist om at det var gårdstilbudets fortjeneste at det hadde gått bra med en av elevene ved skolen.

Den faglige delen av gårdstilbudet ble fulgt opp av rektorene. Dette fordi tilbudet på gården var en del av elevenes spesialundervisning, hjemlet i opplæringslovens kapittel 5. Informantene fortalte om mange fag som kunne trekkes inn i gårdstilbudet, men i ulik grad, og ikke på samme måte som på skolen. Fag som gikk igjen som naturlig å trekke inn på gården var matematikk, naturfag, gymnastikk, mat-og helse og kunst og håndverk. En rektor fortalte at også fag som RLE (Religion, livssyn og etikk) kunne være aktuelt å trekke inn i skoledagen på gården, blant annet på grunn av gården som sosial arena. Hun beskrev det slik:

En kan godt si at RLE ikke er et naturlig fag å trekke inn i forhold til gårdsarbeidet, men samtidig så er det mye samarbeidslæring som handler om god etikk. Sånn at jeg sier det at selv om det ikke er definert spesifikt i målene, så er det mange fag du kan trekke inn i det å samhandle med mange mennesker.

Gårdbrukerne og rektorene var enige om at matematikk ble trukket inn i tilbudet. Dette gjennom alt fra måling, veiing, beregning, til å føre regnskap i elevbedriften. Et eksempel fra den ene gården var at når elever hadde vært med å hugge trær, målte de diameteren på treet, og ut fra det trakk de inn mattematisk kunnskap. I elevbedriftene lærte elevene hvordan en bedrift fungerte, de måtte sette opp regnestykke for utlegg, hva de fikk inn av penger og hva de satt igjen med av lønn til slutt. En gårdbruker fortalte at en elev skulle lære om forholdstall og bygde hundehus, som var tro kopi av sitt eget hus. Han tegnet først arbeidstegning av huset og etter at det var ferdig bygd, beregnet han hvor mye maling han trengte for å male det. I det prosjektet var det også kunst og håndverk. En rektor trakk også frem at arbeidet på gården kunne lære elevene å planlegge i forkant av et arbeid. Vi fikk flere eksempler på at elevene var med og bygget ting på gården, blant annet et tørkehus til kornet, et påbygg til skolebygget og en brygge. I disse oppgavene inngikk både planlegging og ansvarliggjøring. Elevene fikk

se nytten av arbeidet de gjorde, og behovet for den mattefaglige kunnskapen ble synliggjort. Gårdbruker på den ene gården fortalte at en gang skulle noen elever legge tak inne i skolebygningen, og måtte først ned på sagbruket å kjøpe materialer. Gårdbrukers tanke bak dette var å lære elevene å regne kvadratmeter og løpemeter. Elevene var ikke interessert i å regne, og erfarte at å komme til sagbruket uten konkrete mål ikke ga dem materialer. Selgeren responderte med: ”Neimen faen a gutter, dere kan da ikke komme her og si at den skal være ca. så lang, dere må vite hvor svært taket er. Det nytter ikke å komme her, jeg har mye å gjøre”. Guttene måtte reise tomhendte tilbake for å måle taket. De så nytten av å lære det, og var dermed motiverte for det.

Å se nytten av å lære fagstoff, viste seg å være en grunnstein i læringen på gården. Vi fikk flere eksempler på at elever som slet med lesing, var blitt motivert til å lese da de så nytten av lesestoffet. En elev hadde fått en ødelagt motorsag og tilhørende instruksjonsbok. Eleven ønsket å reparere motorsaga, men kunne ikke lese, og dermed ikke nyttiggjøre seg instruksjonene. Det gikk en stund før han kom til gårdbruker og sa: ”Nå må jeg lære meg å lese, for nå skjønner jeg at jeg har bruk for det!”. En annen elev ble beskrevet av foreldrene som lite interessert i lesing, men han hadde lest teoriboka til traktorsertifikatet to ganger, selv om sertifikatet først skulle tas et halvt år senere.

Faget mat og helse ble flettet gjennomgående inn i tilbudet, eksempler var matlaging, dyrking og eggsanking. Ved slakting av lam om høsten, fikk elevene lære hvordan hele dyret kunne nyttes. De laget ulike pålegg, supper og middager, blant annet lammerull og pinnekjøtt. Til jul bakte de lefser og laget sylte. Noen elever hadde vært med på slakting og slik fått erfare hvordan selve slaktingen foregikk. Når elevene var med og ordnet i stand til lunsj, lage middag eller bake på gården, lærte de om hygiene, borddekking og bordskikk. En gårdbruker fortalte at det var mange elever som ikke kunne disse dagligdagse ferdighetene fra før.

Livet på gården ga elevene en forståelse av sammenhenger. Elevene på den ene gården fulgte sauens syklus, som kunne knyttes til naturfag. Når elevene startet i tilbudet om høsten var de med og sanket inn sauene fra beitet og sendte lammene til slakting. På vinteren ble bukken sluppet inn til sauene og i den forbindelse hadde de seksualundervisning og lærte om avl. Om våren var det lammefødsler. Også sykdomslære kunne trekkes inn i arbeidet med sauene. På denne gården hadde noen av elevene hatt lammevakt på våren, som innebar at de satt oppe i fjøsen hele natten for passe på sauene som lammet. Da vi var på besøk på gården fortalte to

elever oss, med tydelig stolthet, om at de hadde vært lammevakt denne våren. Etter at lammingen var over, hjalp elevene til med å ta vare på kopplammene. De fikk mye ansvar og tillit i dette arbeidet, og førte skriftlig oversikt over alle kopplammene for å sikre at de fikk i seg nok næring. På en av gårdene ble også ulla fra sauene benyttet. De integrerer kunst- og håndverksfaget gjennom å karde og spinne ulla. Gymnastikkfaget kunne også medregnes på gårdene, da elevene generelt var i mye fysisk aktivitet. En gårdbruker fortalte at de både kjørte crossere, snøscooter og ridde. En rektor presenterte at elevene fikk trening i skriftlig arbeid på gården i form av loggføring. Det ble også trukket frem at elevene fikk mye muntlig trening i form av å tørre og ta ordet. Mange av elevene torde ikke si noe i klassen på skolen, men på gården var gruppen elever så liten at det ikke ble så skummelt. Dermed fikk elevene mulighet til å utvikle språket og lære begreper, som er viktig i forhold til norskfaget.

Praktisk tilnærming til fagene

Den praktiske tilnærmingen og tilbudet på gården gjør at elevene mister en del av pensumet, derfor er det en forutsetning at det tydeliggjøres i sakkyndigvurderingen fra PP-tjenesten at eleven bedre vil tilegne seg læring gjennom praktisk undervisning. På gården er det mange muligheter for ulike praktiske aktiviteter som kan gi elevene erfaringer de tar med seg videre i livet. Det er for eksempel å håndtere ulike redskap som spett og ljå, og jobbe i jorda og dyrke grønnsaker. I tillegg brukes ulike verktøy til å mekke på biler og traktorer. Det er også mye å lære om dyrene, for eksempel hvor lenge kua går drektig, om sauens syklus fra lamming til slakting og planlegging av innkjøp på felleskjøpet. Huslige sysler som å dekke lunsjbordet inngår også i tilbudet. Dette er i tråd med skolens målsetting om å gjøre elevene til gode samfunnsborgere.

Et mål for flere av elevene på gårdene var å få praktisk erfaring som kunne komme til nytte senere når de skulle på videregående skole og ut i jobb. De fleste elevene siktet mot en yrkesfaglig utdanning, og var derfor ikke avhengig av toppkarakterer på vitnemålet. Gårdbrukerne fortalte om en type skoletilbud hvor elevene kunne gå i tilrettelagte klasser på yrkesskolen, og videregående tilbud hvor elevene kunne få delkompetanse gjennom praktisk skolegang. På gården fikk elevene vist sine sterke sider, og noe som i neste omgang kan gi selvtillit til å starte på en yrkesfaglig utdanning. De opplevde mestring av arbeidet de gjorde på gården, og de fikk positive tilbakemeldinger. Gradvis fant elevene sine ressurser og lærte å nyttiggjøre seg av dem. En gårdbruker understreket at elevene ikke ville mestret verken

videregående skole eller det sosiale liv dersom de gikk rundt og følte seg som et null. Derfor var det sentralt for tilbudet at elevene fikk et grunnlag de kunne bygge videre på.

Oppsummert kan vi si at det er mange muligheter for å lære fag gjennom en praktisk tilnærming på gårdene. Fagene som trekkes inn i gårdstilbudet har ikke like stor mengde teori fra fagplanene som det skolen gir, men i stedet læres allsidig kunnskap gjennom en kombinasjon av teori, praksis og ansvarliggjøring. Elevene ser nytten av teorifagene når de trekkes inn i de ulike aktivitetene, og blir bevisste på sammenheng mellom ulike fag da elementer fra flere fag kan trekkes inn i det samme arbeidet.

4.3.1 Gården - et lyspunkt i (skole)hverdagen

Samtlige av foreldrene var positive til gårdstilbudet og fortalte at dagen på gården var en dag elevene så frem til. De fortalte om elever som blomstret opp etter at de startet i tilbudet. For mange elever var dagen på gården lyspunktet i skolehverdagen, og samtidig helt nødvendig for at de skulle klare å være de resterende dagene på skolen. De fleste foreldrene var fornøyde med at det ikke var full skoleuke på gården, da elevene ville gått glipp av mye faglig og sosialt på skolen. Den ene gårdbrukeren fortalte at gården var et slags pusterom, der elevene for eksempel fikk utløp for mye uro i kroppen. En forelder mente den fysiske aktiviteten på gården gjorde eleven roligere på skolen. Elevens tilbud på gården ble også et pusterom for læreren og resten av klassen dersom eleven krevde mye i klasserommet. En gårdbruker beskrev det slik: "[...] for skolen og gutten er det en vinn-vinn situasjon. For skolen har ikke håndtert den gutten, han har ikke mestra skolen, og ergo så har han blitt et voldsomt uromoment på skolen". Foreldrene opplevde at det var akseptert blant medelevene at elevene var på gården. En forelder uttrykte det slik:

[...] men de er veldig forståelsesfulle i forhold til det, de vet jo hvor han er og de skjønner at han trenger å være der, så det har ikke vært noe problem, ikke som vi har registrert da, at han har andre tilbud enn andre, for sånn er det bare liksom.. [...]

Et foreldrepar fortalte om en gutt som nå var blid og fornøyd og hadde begynt å plystre igjen. Det siste året før han startet i tilbudet var han deprimert og slet med det faglige, men dette hadde endret seg fullstendig. Foreldrene trodde at han ville vært en skoletaper uten gårdstilbudet. En annen forelder fortalte at eleven alltid var lett å motivere til å gå på skolen, men at han var ekstra klar den dagen han skulle på gården og snakket om det både dagen før,

ved frokost samme dag og under middagen. Middagen ble gjerne også ekstra lang da eleven hadde mye å fortelle. Resten av familien ble med andre ord godt involvert i gårdstilbudet:

Det kan det være, at han har klart å fange høna, det var stas, når han hadde klart å fange og holdt høna i hendene. Og når han hadde klappet lamungen var det... Og vært med og gitt melk til lamungen. Han kan navnene på alle dyrene der. Så når jeg stiller, på en måte, spørsmål om både hvordan han har hatt det og mer detaljert, så kan han svare på det.

Det foreldrene fortalte oss, bekrefter at gården har noe å tilby disse elevene og at endring og utvikling skjer. Elevene trengte gårdsarenaen for å klare den vanlige skolehverdagen. Vi skal nå gå mer konkret inn i hva gården gir elevene og starter med en redegjørelse av hva slags utvikling og endring elevene har vist etter at de startet i tilbudet. Mestring er et sentralt begrep i denne sammenheng da vi tenker oss at utvikling og endring først er mulig når en opplever mestring.

4.3.2 Gården som mestringsarena - utvikling og endring hos elevene

Gårdbrukerne hadde fokus på at elevene skulle oppleve mestring på gården. Målet for mestringsopplevelsene, var at elevene skulle kunne overføre følelsen av mestring til andre arenaer og at det til slutt skulle bli en varig endring. Andre arenaer kan for eksempel være skolen eller hjemmet og som vi skal vise senere, kan det virke som en slik overføring finner sted, dog dette er vanskelig å måle. Både foreldre og rektorer trakk frem mestringsmulighetene på gården som noe av det viktigste gården kunne gi elevene. De så på gården som en treningsarena hvor elevene lærte å stole på seg selv, bli trygg på andre og øvet på å samhandle. De fikk muligheten til å oppleve gleden av å mestre, både alene og i fellesskap med andre elever og voksne. En rektor beskrev det slik: ”Det er noe med den tryggheten i seg selv, å vite at man faktisk kan noe”. Flere foreldre og rektorer var opptatt av at gården tilbød et allsidig tilbud med mange ulike aktiviteter, noe som gjorde at elevene fikk mulighet til å delta i aktiviteter de aldri hadde prøvd før. På en gård ga de for eksempel elevene muligheten til å ta motorsagkurs. I forbindelse med dette kurset, beskrev en forelder følgende mestringsopplevelse:

[...] så kunne de få ta sånn motorsagkurs, så han er litt sånn, skal helst ikke prøve noe veldig nytt og sånt, tror ikke at han klarer det på forhånd, så det, nei det skulle han

ikke da. Men så kom gårdbruker og sa: ”Kom nå skal vi ta det, begynne på det”, og da ble han bare med og det gikk så fint.

En av gårdbrukerne fortalte at han hadde en elev i tilbudet som slet faglig og nesten ikke kunne lese, men som var kjempedyktig når det kom til det praktiske arbeidet på gården. Eleven var glad i å jobbe og gårdbruker ga han bevisst mange og varierte arbeidsoppgaver som han visste at eleven ville mestre, for å bygge opp elevens selvtillit. Å ikke mestre det teoretiske på skolen kan medføre en følelse av nederlag, gang på gang, og til slutt liten tro på seg selv. Også gårdbrukeren på en av de andre gårdene kom med et eksempel på en elev som utmerket seg innen praktisk arbeid. Eleven fikk arbeidsoppgaver med mer ansvar enn de andre elevene, fordi han hadde opparbeidet seg tillit over tid. En slik erfaring bevisstgjør eleven på at det lønner seg å gjøre en god innsats. Eleven kom til gården med lav selvtillit og lite tro på egen mestring. Etter å ha vært i tilbudet gjennom flere år hadde han lært å tørre å tro på seg selv, i takt med at gårdbruker hadde vist at han trodde på guttens evner til å utføre arbeid på egen hånd. Gårdbruker trodde ikke utviklingen skyldtes at gutten hadde lært noe nytt på gården, men heller at gutten trodde på den rosen han fikk, fordi han kunne se resultatet med egne øyne. Gårdbruker beskrev det slik:

Jeg kan si her på morgenen at: ”Kan du kjøre ut fôr til sauene?”. Det er klart at da sitter det 5-6-7 andre, 10 andre rundt bordet her [...] Så det er klart at det, han stiger litt på det, at jeg sier det at: ”Traktoren er din, vær så god, du ordner det”. Det er det ikke alle rundt bordet her som får altså!

Det er en gjenganger at elever som utgjør et problem på skolen viser seg å være en stor ressurs på gården. En elev ble beskrevet av gårdbruker som så svak i skoleprestasjoner at i tiende klasse ikke visste hvilken vei ni-tallet skulle skrives. Han skapte uro i klasserommet fordi han møtte krav han ikke klarte å tilfredsstille. På gården opplevde han det motsatte. Han fikk vise sine sterke ressurser i praktisk arbeid, og fikk bekreftelse fra gårdbruker som hver dag fortalte han at han kom til å klare seg bra i livet og få jobb, på grunn av det flinke arbeidsmennesket han var.

Som vist ovenfor er mestring og ansvarliggjøring to elementer som går i hverandre. I neste del av kapitlet vil vi derfor beskrive nærmere hvordan gårdbrukerne var bevisste på å gi elevene ansvar og tillit, som skapte gode mestringserfaringer.

4.3.3 Ansvarliggjøring på gården

Dagene på gårdene startet med felles samling om morgenen, hvor det ble lagt en plan for dagen. Ved to av gårdene hadde elevene mulighet til å påvirke hva de vil jobbe med (på den tredje startet dagen med undervisning). Mange rektorer trakk frem at elevene fikk selvstendighetstrening ved at gårdbruker lot dem få prøve ulike oppgaver på egenhånd. En gårdbruker beskrev at han var opptatt av ansvarliggjøring av elevene fordi mange av dem hadde vansker med å fullføre det de hadde startet på. Det ble jobbet mye med dette, og elevene lærte at når en oppgave er valgt måtte den fullføres før en ny kunne påbegynnes. Gårdbruker ga et eksempel på ansvarliggjøring; en elev hadde sovnet på låvebrua, og sov i to timer. Da eleven våknet var skoledagen slutt, men eleven måtte likevel være igjen på gården og arbeide tilsvarende timer han hadde sovet. Gårdbruker hadde avtale med elevens foreldre om at det var greit å gjøre det på denne måten. Ved å følge opp elevens ansvar, som vist i eksemplet, ble eleven bevisstgjort på konsekvenser for egne handlinger, noe som er viktig lærdom å ta med seg til andre arenaer som for eksempel i arbeidslivet. På denne gården pleide de å dra på turer med elevene. Forutsetningen var at elevene selv måtte arbeide og tjene pengene. Alle som skulle være med signerte en kontrakt hvor de forplikter seg til å bidra med god arbeidsinnsats for fellesskapet. Hvis de ikke gjorde det ble konsekvensen at de ikke fikk være med på tur. Gårdbruker beskrev videre at ansvarliggjøring også handlet om å ta elevene på alvor:

Dersom en elev sier han er syk for å slippe unna en kjedelig arbeidsoppgave, hjelper det ikke å fortelle eleven at du ikke tror han. Ta heller eleven på alvor og foreslå å ringe legevakt eller foreldre. Da er som oftest ikke eleven så syk lenger likevel.

En annen måte elevene ble gitt ansvar på var å vise elevene at gårdbruker selv ikke var ekspert på alle oppgaver på gården. Når gårdbruker ikke hadde løsningen på ting de skulle gjøre måtte han og elevene finne ut av oppgaver sammen. Vi opplevde et godt eksempel på slik samhandling den dagen vi var og observerte på gården. Gårdbruker og to elever skulle sette opp en bygning sammen, og der var ingen snekkere til å hjelpe dem. Alle tre bidro med å diskutere og tenke høyt rundt oppgaven, og det var imponerende å se hvor løsningsorienterte elevene var. Når elever deltar i så stor grad i arbeidet, gir det også et eieforhold til gården. En forelder tilknyttet en annen gård fortalte også om elevens eieforhold til gården, hvordan eleven uttrykte stolthet over å ha vært med å lage noe bra:

De har vel hjulpet gårdbruker nå og laga, pussa opp eller ordnet nede på brygga. Og da og har han en sånn klar oppfatning av at, den, nå har den blitt skikkelig fin, og den har han vært med og laget. Så han har mange slike gode eksempler og opplevelser, på at han har fått det til.

En del av ansvarliggjøringen handlet om å ta vare på dyrene. Dyrene var avhengig av stell, tilsyn og mat, selv om elevene hadde en dårlig dag. Noen elever hadde problemer med rutineoppgaver, de hadde lite tålmodighet når det kom til å gjøre oppgaver om og om igjen. Ved å tildele elevene plikter som innebar å stelle dyr fikk de øvelse i akkurat det, fordi dyrene trengte stell hver dag, og elevene visste at dyrene er avhengig av dem.

Oppsummert kan vi si at gården åpner muligheten til at teorivake elever får vist sine sterke sider. Det er lite rom for praktisk arbeid på skolen, og elevene som er beskrevet i vårt utvalg møter mange nederlag der. På gården får de brukt sine praktiske evner, de utfører arbeidsoppgaver de mestrer og får ekstra tillit og ansvar fra gårdbrukerne. Elevenes mestringstillit bygges gradvis opp, noe som er nødvendig for at de skal tro at de kan bli noe, og etter hvert øker også motivasjonen til å lære.

4.3.4 Elevenes endring og utvikling

Informantenes fortellinger viste nyanser i elevenes utvikling etter oppstart av gårdstilbud. Noen elever viste store endringer både hjemme og på gården, mens andre viste mindre endringer. Samtlige foreldre fortalte om elevenes positive utvikling, men i noen tilfeller var det vanskelig å si hva som var grunnlaget for endringen fordi flere tiltak var satt i gang på samme tid som gårdstilbudet. I gårdbrukernes fremstillinger, trakk de frem enkeltelever som hadde hatt svært god utvikling. Vi må ta forbehold om at dette ikke betyr at alle elever har hatt en betydelig utvikling. Videre i denne delen av kapitlet vil vi legge frem foreldrenes og gårdbrukernes beskrivelser av endringene hos elevene.

Foreldrene fortalte at de merket forskjell på elevene hjemme etter at de startet i IPT-tilbudet, noe de relaterte til at elevene opplevde mestring på gården. De beskrev elever som var mer fornøyde, med høyere selvtillit og som var motiverte for læring. En mor fortalte at sønnen hadde blitt mye tryggere på seg selv og hadde fått tro på at han kunne noe. Hun trodde det skyldtes at han fremstod som en ressurs på gården, hvor han var faglig dyktigere enn mange

av de andre elevene. Han kunne forklare andre elever ting de ikke skjønnte, noe som ga han bevis på egen mestring. Hun fortalte videre at eleven strevde mye på skolen med å passe inn og forstå de sosiale kodene. På gården var det stor voksentetthet, eleven ble fulgt opp og akseptert for den han var. Eleven fikk mulighet til å senke skuldrene og bare være seg selv, han slapp å bruke energi på å tenke ut hvordan han skulle opptre. Moren trodde dette hadde hjulpet eleven til å bli mer trygg på seg selv og sin rolle de dagene han var på skolen:

Når han kommer tilbake på skolen så er han i større grad trygg på at det er greit å være observatør, han trenger ikke være i midten hele tiden, han trenger ikke å være apekatt for å få oppmerksomhet, han trenger ikke å ta ansvaret for at alt henger sammen.

Et annet foreldrepar fortalte om en drastisk endring. I følge dem var ikke eleven til å kjenne igjen verken sosialt eller faglig etter at han startet i tilbudet:

Så dramatisk og radikal endring tror jeg faktisk ikke jeg har sett på noen, noen gang jeg. Han blomstra opp han. Altså i fra det å på en måte.. Han gikk til angrep på lærerne på ungdomsskolen, stakk av, ingen av lærerne på ungdomsskolen visste hvor han var, til å da sette seg på bakbena og nekte å gå ut, for han ville lære mer. Han satt der, de hadde engelsk og engelsk er jo det faget han på en måte sliter desidert verst med og da hadde han sagt i fra det til læreren på gården, for hun medeleven hans hadde blitt sliten og ville ut å ha seg ei pause, da kan dere gå ut en tur, sa læreren. Nei, hadde han sagt, jeg er så dårlig i engelsk, så jeg vil lære mer jeg, så jeg sitter igjen jeg, sa han, så læreren fikk ikke den pausen.

Foreldrene fortalte om en gutt som nå hadde lyst til og var motivert til å lære. Den faglige utviklingen ble raskt synlig etter at han startet i tilbudet, og ble særlig synlig etter at han fikk skoletilbud på fulltid på gården. Eleven gikk fra å ikke ha noe grunnlag for karakterer til å ligge an til å gå ut av skolen med fullt vitnemål. Utviklingen gjaldt også sosialt. Eleven var blitt mye tryggere på seg selv, mer tilfreds og evnet etter hvert å ta i mot ros og le av seg selv, noe han ikke hadde klart tidligere. Foreldrene beskrev at ”den store takhøyden” på gården hadde mye å si: ”Det er greit å dumme seg litt ut, og det er rom for at du kan være deg selv fullt og helt”.

En av gårdbrukerne skildret en elev som hadde store problemer med at han var liten av vekst. Eleven var på gråten hvis andre sa det til ham. Det var derfor blitt slik at ingen skulle snakke om at han var liten, verken hjemme eller på skolen, sannheten skulle gjemmes bort. Gjennom åpenhet kan svakheter settes i et nytt lys, og heller få funksjon som en styrke. Gårdbruker viste dette gjennom å heller være åpen om det og jobbe med å snu det å være liten av vekst til å bli noe positivt for gutten: ”Bli med her, jeg trenger en liten gutt her, han skal inn i det lille hullet der, da må du ta den lille hånda di og fikse det”. Gårdbruker fortalte at de jobbet mye med at elevene var bra nok i seg selv. Eleven kunne i dag selv si: ”Jammen, jeg er liten”, noe som må sies å være en stor utvikling.

Den tredje gårdbrukeren fortalte at gårdstilbudet for mange elever hadde blitt en slags redning. Elevene ble oppfattet som et uromoment på skolen, med stadige negative tilbakemeldinger. På gården ble de satt til oppgaver som fikk dem til å tenke hva de ville med livet sitt og fremtida. Gårdbruker understreket at han ikke ville ta rosen for den positive utviklingen, men at det var gøy å se når det gikk rette veien, og han tenkte at han kanskje var med på å påvirke denne endringen. Det var han tilfreds med.

Ut fra foreldrenes og gårdbrukernes uttalelser virker det som om gårdbrukerne lykkes med ønsket om å overføre mestringsfølelsen elevene opplever på gården til andre arenaer, men dette er som sagt noe som vanskelig lar seg måle. Vi tenker videre at en sentral årsak til at gårdbrukerne lykkes så godt med å gi elevene mestringsopplevelser på gården kan knyttes til den tette voksenkontakten de gir elevene. De kjenner elevene så godt at de finner deres interessefelt og dermed hvilke aktiviteter elevene har muligheter til å mestre. Vi vil derfor gå over til å si noe om den tette voksenkontakten og relasjoner på gården.

4.3.5 Tett voksenkontakt og gode relasjoner

Samtlige elever i utvalget trengte trening i sosialt samspill. Noen ble beskrevet som at de var lite sosiale og valgte å holde seg for seg selv på skolen. De ble betegnet som ”ved siden av” de andre elevene, jf. marginalisering. Å havne på utsiden av fellesskapet skaper risiko for å ende i et dårlig sosialt miljø, noe som var tilfelle for minst en elev i vårt utvalg. Gårdbruker beskrev at eleven etter en tid på gården uttrykte sin bevissthet på vennekretsens dårlige innflytelse: ”jeg vil ikke være sammen med dem som sier de er venna mine, for dem driver og stjeler og slik, og det er så vanskelig å ikke være med på det da. Så da vil jeg heller la være å

være sammen med dem, for jeg vil ikke bli en slik igjen”. På gården var det rom for å lære sosiale koder gjennom trygge rammer og aksept.

Både gårdbrukere, foreldre og rektorer trakk frem den tette voksenkontakten som noe av det viktigste gården ga elevene. Vår erfaring ut fra intervjuene er at gårdbrukerne ser hver enkelt elev i større grad enn hva en kontaktlærer har kapasitet til. Et foreldrepar viste til at sønnen hadde vansker med å fungere i store grupper, og at dette ikke ble bedre av at han ble tatt ut av timen for å være sammen med en spesialpedagog. På gården ble en liten gruppe elever samlet, som alle hadde en eller annen form for problematikk i skolen. Gårdbrukerne hadde fokus på blant annet aksept og gjensidig respekt, noe som skaper en fin skjermet ramme for sosial trening. En rektor beskrev det slik: ”[...] dette er jo ofte elever som sliter i store grupper. Så kommer dem dit (til gården) og kan være i en liten gruppe med tett voksen oppfølging. Og lære litt sosiale spilleregler”. Flere rektorer fortalte at elevene hadde blitt tryggere på sosialt samspill etter at de startet i gårdstilbudet, og de var opptatt av at elevene også skulle fungere godt sosialt når tilretteleggingen var borte. Rektorene trakk blant annet frem det felles måltidet på gården som en viktig arena for sosial trening. Den tette voksenkontakten på gården gjorde at relasjonen som ble dannet mellom gårdbrukere og elever ble trygg. Elevene fikk nær omsorg, ble sett og fikk tett individuell oppfølging.

Gårdbrukerne fortalte at de brukte tid på å bygge opp en god relasjon, og at det var verdt å bruke tid på, da de fikk igjen mye for det senere i arbeidet med elevene. På den ene gården fortalte gårdbrukeren at de brukte all tid i oppstartsfasen om høsten til å bli kjent med hverandre og skape trygghet og tillit. Også et foreldrepar tilknyttet denne gården la vekt på at gårdbruker hadde et bevisst fokus på det sosiale aspektet. De syntes det var bra at elevene lærte å respektere hverandre, ta hensyn, hjelpe hverandre og at det var nulltoleranse for mobbing. To av gårdbrukerne snakket om at de var sammen med elevene så å si hele tiden og at det var unikt for tilbudet på gården. De arbeidet sammen, spiser lunsj sammen og hadde friminutt sammen. Den ene gårdbrukeren beskrev det slik:

Det beste jeg kan gi dem er å være sammen med dem i arbeid, sammen med dem ute, sammen med dem i friluftsliv, det er det beste, kvalitetstida vi kan få til. For det andre kan andre gjøre, men det jeg gjør kan ingen andre gjøre i skolene. Det er jeg veldig klar på og veldig bevisst.

Resultatet av dette arbeidet var at elevene og gårdbrukerne ble godt kjent, noe som skapte trygghet og en sterk relasjon. En gårdbruker var opptatt av at man må tørre å slippe elevene innpå seg for å få en god relasjon og at de hadde gode muligheter for å få til det, for eksempel når de var på turer sammen. De så hverandre i ulike roller; gårdbrukeren kjente elevene som fotballspiller eller gitarist og elevene kjente gårdbrukeren som privatperson. Det førte til gjensidig respekt. Han fortalte videre at han derfor kunne tilpasse seg i snakke- og væremåte utfra hvilken elev han henvendte seg til. Dette bildet ble forsterket av uttalelsene fra rektorer og foreldre. Mange av dem fortalte at det ble dannet et spesielt bånd mellom elevene og gårdbrukerne preget av lojalitet og tillit. Rektorene hevdet at gårdbrukerne dannet en relasjon til elevene som en kontaktlærer aldri ville kunne oppnå. Dette fordi de så hverandre i ulike roller og på ulike arenaer, men også fordi elevene ofte var ute av timene på skolen, noe som gjorde at kontaktlærer hadde lite kontakt med dem. Ett foreldrepar sa at eleven hadde stor respekt for gårdbruker og så opp til ham, noe de trodde bidro til at eleven alltid anstrenger seg for å gjøre sitt beste når han var på gården. En rektor undret seg imidlertid over om det var gården i seg selv eller den tette oppfølgingen fra gårdbruker som gjorde tilbudet så bra for eleven. Rektoren mente arenaen likegreit kunne vært for eksempel en fabrikk eller barnehage og likevel hatt samme effekt. Det er et viktig poeng å ta med seg.

Arenaen på gården ga også muligheter for å danne relasjoner elevene i mellom, en relasjonstype noen elever ikke hadde erfart tidligere. En av gårdbrukerne fortalte at gårdsmiljøet ga rom for å knytte vennskapsbånd, elevene får ofte en venn for første gang og vennskapene varer. Noen av elevene blir oppfattet av jevnaldrende som litt annerledes, og de passer dermed ikke helt inn og havner på utsiden av fellesskapet i klassen og på skolen. En gårdbruker beskrev en elev slik:

Han trenger det sosialt også for han er en litt enkel sjel på mange måter, som snakker om revejakta han og faren driver med, om fiske. Han har sin egen lille verden og det er liksom ikke det niendeklassinger er mest opptatt av, så han har litt problemer med å hygge seg sammen med de andre.

Gårdbruker var imidlertid helt sikker på at denne gutten kom til å klare seg bra på tross av at han ikke alltid hadde så lett for samspill med jevnaldrende: ”Han er jo en artig gutt og kommer til å klare seg veldig fint”, sa gårdbruker. En forelder fortalte at eleven hadde blitt nær venn med en annen elev, og at de betraktet hverandre som bestevenner. Hun fortalte

videre at hun og den andre moren besøkte hverandre jevnlig, slik at elevene fikk tilbrakt tid sammen utenom tida på gården. Hun var opptatt av at eleven ikke var så sosialt anlagt, og la vekt på at å ha en bestevenn var viktigere enn å ha mange venner.

4.4 Samarbeid

Når en elev er tilknyttet to opplæringsarenaer, vil samarbeidet mellom partene ha betydning for kvaliteten på tilbudet. Vi stilte spørsmål både til gårdbrukere, foreldre og rektorer om hvordan de opplevde samarbeidet. Det viste seg at det var ulik praksis både når det gjaldt omfang av samarbeidet, hvordan partene ønsket at samarbeidet skulle være og hvordan det faktisk fungerte.

Gårdbrukerne vektla samarbeid med foreldrene i ulik grad. To av gårdbrukerne snakket med foreldrene ukentlig, og var opptatt av at arbeidet med elevene ikke ble like effektivt uten dem. Det handlet om å sette like grenser og forventninger, ettersom noen elever stadig testet grensene, samtidig ble samarbeidet vektlagt for å fremme mestringsopplevelser. Likhet i forventninger skapte trygghet hos elevene, og tett samarbeid skapte trygghet hos foreldrene, fordi de til enhver tid visste hvordan elevene hadde det på gården. En forelder uttrykte det slik:

Ja, det fungerer veldig bra, jeg synes det er veldig greit jeg. Hvis det har vært noe så har gårdbruker kontakta oss eller vi har kontakta han og.. Jeg synes han er veldig flink til å rydde opp i ting hvis det er noe som ikke er helt sånn som det skal være for å si det sånn, hvis det har vært en konflikt mellom to elever eller noe sånt noe, så får alltid vi, eller vi har alltid fått informasjon om det hvert fall.

Foreldrene blir invitert på besøk til gårdene ved noen anledninger, noe som ble ansett som et positivt bidrag i relasjonen mellom dem og eleven, da de fikk en felles forståelsesramme av gården. En gårdbruker fortalte at han også opplevde at mange foreldre trengte mye støtte som oppdragere: ”For det er ikke til å stikke under en stol altså, her jobber du ikke bare med elevene”. Jevnt over var foreldrene fornøyde med det nære samarbeidet. Det var kun en forelder som syntes det ble noe problematisk med den nære relasjonen, fordi hun følte at det manglet formell informasjon i den vennskapelige kontakten mellom henne og gårdbruker.

Gårdbruker ved den siste gården hadde et annet fokus på samarbeid. Han fortalte at det meste av samarbeidet med foreldrene gikk gjennom skolen, noe han var fornøyd med. Det var delte meninger blant foreldrene om denne formen for samarbeid. Den ene forelder syntes det fungerte helt greit slik som det var, mens den andre forelder ønsket mer konkrete tilbakemeldinger fra gårdbruker:

Jeg ser på en måte at han trives da (eleven), og jeg skjønner det når han gir tilbakemeldinger til oss, hva de har holdt på med, så skjønner jeg at det er mye læring i det, men jeg har tenkt på det flere ganger, at det hadde vært kjekt med litt mer konkrete tilbakemeldinger. Ja.. Hva er målsettingen med at han er der, og har vi nådd målsettingen?

Forelder trodde dette kunne blitt bedre dersom alle instansene hadde deltatt på samarbeidsmøter angående eleven. Det var en svakhet at det manglet sammenheng mellom det som skjedde på skolen og gården. Dette var imidlertid noe hun selv hadde etterspurt:

[...] og da har det vært et tema på de to siste møtene, at vi må på en måte prøve å få laga en plan, som sier noe om, når han har jobbet på gården, hva er det han har jobbet med? Og prøve å få dratt det inn i den teoretiske delen på skolen. Når han jobber i matematikk, eller når han jobber i norsken, at han da kunne skrive en historie fra hva han har opplevd på gården for eksempel. Altså, prøve å få til noen av disse her koblingene hvert fall.

Gårdbruker sa at han gjerne kunne delta på møter noen ganger, men at han ikke ønsket å delta fast. De to andre gårdbrukerne deltok på samarbeidsmøter hvor de fortalte om utviklingen til elevene og hva de gjorde på gården. I følge en gårdbruker var det hun som tok initiativ til møtene. Hun opplevde usikkerhet rundt hva skoleansatte tenkte om tilbudet, men håpte de så på det som et faglig tilbud. Gårdbruker sa videre at hun ønsket et bedre samarbeid med skolen. En forelder tilknyttet dette tilbudet, fortalte at hun trodde dårlig informasjonsflyt mellom skole og gård, gjorde at skolen ikke anerkjente tilbudet:

Ja, det som har vært litt problemet der er at det.. det er ikke noe sånn veldig god informasjonsflyt og samhandling mellom elevens planer fra skolen og de planene de setter opp for han der (på gården), så der mangler det noen linker, og det er det

skolen har etterlyst flere ganger også, at det er.. de må følge.. altså hvis det skal ha noe relevans så må gårdbruker følge planen skolen setter opp, og det skjer ikke...

De fleste rektorene erkjente at samarbeidet med gårdbrukerne burde blitt bedre for å skape et mer helhetlig tilbud til elevene. De bekreftet at de visste for lite om tilbudet, og at de i stor grad støttet seg til den sakkyndige vurderingen. Ved noen skoler ble elevens ukeplan sendt til gården. Hvordan gården nyttet seg av denne planen kom ikke frem i undersøkelsen. En rektor fortalte at hun aldri hadde fått tilbakemeldinger på om eventuelt hvordan ukeplanen ble brukt. Denne rektoren fortalte imidlertid at hun sjelden fikk tilbakemeldinger på andre aktiviteter på gården heller. I ett tilfelle fant en tett dialog mellom rektor og gårdbruker. Her ønsket rektoren fortsatt å bedre samarbeidet. Det handlet om det samme som enkelte foreldre ytret et ønske om; elevenes planer må samkjøres, det må skapes en rød tråd gjennom hele opplegget, slik at det praktiske arbeidet på gården og undervisningen i skolen blir knyttet sammen. Gårdbruker var enig i dette, men syntes det var vanskelig da ingen fra skolen var med i opplegget på gården. Han ønsket seg en lignende ordning som den skolen med egen klasse på gården hadde, hvor kontaktlæreren fulgte elevene. Han trodde det kunne vært løsningen.

For elever som mottar spesialundervisning skal det skrives halvårsrapporter, der eleven blir evaluert. Det er skolens ansvar å skrive denne rapporten, men som vi har vært inne på tidligere, vil gårdbrukers perspektiv også være relevant. Alle gårdbrukerne fortalte at de skrev rapporter om elevene hvert halvår. Hva som ble vektlagt i rapportene viste seg å variere. Noen rektorer uttrykte at rapportene de fikk fra gårdbrukerne var for tynne, de sa lite om elevens utvikling. En rektor sa det slik: "Gårdbruker har sagt at han gir rapporter, men vi har måttet be om det, ofte. Og det er lite detaljert [...] Det var bare en beskrivelse av hva som har vært gjort, på en måte". Rektoren etterspurte en grundigere rapport, slik at ikke nyttig informasjon om elevene gikk tapt. Gårdbruker på sin side, hadde motsatt oppfatning av samarbeidet rundt rapportskriving. Han fortalte at skolen mottok rapporter fra han, dersom han tilbød å skrive dem, men at de ikke ble etterspurt av skolen. Han undret seg over at skolen ikke var mer interessert i dokumentasjon fra gården. Dette vitner om en uoverensstemmelse rundt samarbeidet, som kan tenkes å være tilknyttet manglende kommunikasjon.

Foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen, varierte fra tilfredshet på den ene siden, til totalt manglende fungering på den andre. Det er vesentlig å understreke at flertallet var fornøyd. Det ene foreldreparet som uttrykte en sterk misnøye, fortalte at problematikken

bunnet i ulik oppfatning av hvor fokuset i tilbudet skulle ha sin hovedvekt - sosial trening eller fag? De viste til samarbeidsmøter hvor de opplevde at skolen ikke samarbeidet *med* dem, blant annet på grunn av ulikt fokus. Som vi ser kan samarbeid være en utfordring, og flere faktorer spiller inn for å skape et godt samarbeid rundt tilbudet.

Oppsummert kan vi si at samarbeidet mellom gårdbrukere og foreldre var tett på to av gårdene, mens gårdbruker ved den siste gården ikke vektla samarbeid med foreldrene. Samarbeidet mellom gårdbrukerne og skolene var det større variasjon i funnene. I de fleste tilfellene var det for lite samarbeid, noe som gjorde at skolen og gården ble separate arenaer for eleven. Flere rektorer mente at dette skyldtes lite initiativ fra begge parter, og at forbedring ville kreve innsats fra både skolen og gårdbrukerne. En gårdbruker understreket at kvaliteten på samarbeidet også ville være personavhengig, i form av rektors holdning til tilbudet.

4.5 Skolens ambivalens til gårdstilbudet

Intervjuene med rektorene viste at skolens ideelle mål, var å tilrettelegge og gi tilpasset opplæring for alle elever innenfor skolens arena. De var opptatt av at det var skolens plikt og ansvar og i tråd med prinsippet om inkludering. Skolen var også pålagt av kommunen å løse de fleste utfordringer i skolehverdagen med egne økonomiske ressurser. Rektorene uttrykte frustrasjon over manglende midler til å gi flere elever et bedre tilbud. På grunn av ønsket om å tilrettelegge selv, uttrykte flere rektorer en nederlagsfølelse over å måtte gi noen elever tilbud utenfor skolen. ”Jeg mener jo prinsipielt da, helt prinsipielt at skolen bør tilstrebe å ta i mot og lage et opplegg som er så godt for de elevene, at vi kan klare å gjennomføre det her”, uttalte en rektor. De fleste rektorene poengterte at gårdstilbud kun ble brukt unntaksvis; når elevenes problemer var store og sammensatte. En rektor begrunnet det med at skolen er en sentral sosial arena: ”Som skolemenneske så ser jo jeg at det er ikke en optimal situasjon at elever som sliter med kontakt og med å finne seg til rette i en elevflokk, det er jo ingen optimal situasjon at de skal veksle mellom to steder”. Samtidig understreket flere av rektorene at det var lettere å trene på sosiale ferdigheter i en liten gruppe elever slik det var på gården. For noen av elevene var skolen en altfor stor sosial arena. En rektor sa:

[...] og så har det blitt en blanding av at han har dårlige forutsetninger kognitivt, og så har han blitt sosialt utilpass i tillegg. Og så ble det etter hvert sånn at dette er en alt for stor arena for han, så etter hvert så ble det helt uoverkommelig. Og noen

ungdommer har det slik, at de har det mye bedre i mindre sosiale miljøer, og er litt engstelige. Og jeg tror han har hatt det bedre på gården da.

De fleste rektorene var også av den oppfatning at de sosiale ferdighetene ikke ville vært bedre om elevene kun var på skolen. En rektor uttrykte:

[...]og jeg tror, men dette blir jo bare en hypotese, jeg tror ikke at hans sosiale omgang ville vært noe annerledes om han hadde hatt 5 dager her. Han hadde bare mista den mestringsarenaen. Og da kan det godt hende at han ikke hadde kommet på skolen hver dag.

Rektorene opplevde heller ikke at elevene som hadde tilbud på gård ble stigmatisert på skolen. De fleste elevene som var på gården var åpne om det, og medelevene viste forståelse for at eleven trengte å være der. Noen medelever var også misunnelige og ønsket seg på gården selv. En rektor fortalte:

Jeg opplever ikke det, ikke hører jeg det og ikke har jeg blitt fortalt det, så jeg tror jo heller det at de snakker veldig mye om gode opplevelser da, gjør at andre elever blir litt nysgjerrige. Jeg har jo elever nå som har kommet å spurt: "Hvorfor kan ikke jeg få en dag i hvert fall da".

Samlet sett, kan vi si at rektorene var fornøyde med IPT-tilbudet for de elevene som mottok det, men flertallet hadde ikke et ønske om å utvide tilbudet. Der var derimot noen rektorer som ønsket et mer omfattende tilbud, i form av elevgrupper og hele klasser som hadde et opplegg på gården. Dette stoppet seg av økonomiske årsaker. Perspektivene på bruk av IPT varierte mellom skolene fordi tilbudene på de tre gårdene var forskjellige. Bare én rektor hadde elev i fulltids skoletilbud på gården, og beskrivelsene av tilbudet skilte seg derfor ut fra de andre. Hun var tydelig på at i dette tilfellet fikk ikke eleven et tilfredsstillende tilbud på skolen, eleven var mye borte fra undervisningen og trivdes ikke. Samtidig understreket hun at dette var ekstraordinært. Det skulle mye til for å ta en elev helt ut av vanlig undervisning, og skolen hadde ingen erfaring med en slik ordning fra tidligere. Rektor uttrykte at det var en lang prosess å komme frem til at det var den beste løsningen. Hun uttrykte det slik:

Nei, du kan si at dette er en elev med en sammensatt og komplisert historie og hadde veldig store utageringer på skolen og du kan jo tenke deg hvordan det er på en stor ungdomsskole, det gjør ikke det sosiale livet ditt enklere, du blir ikke mer akseptert i utgangspunktet [...] det var en forferdelig vanskelig situasjon for eleven og veldig vanskelig for både de som jobbet og medelever.

4.5.1 Er enhetsskolen bare for flinke piker?

Som vist hadde rektorene også en positiv holdning til tilbudet på gården og mente det kunne være et godt alternativ til disse elevene. De skildret gården som et sted som kunne gi god tilpasset opplæring, og som traff elevene på deres nivå. En rektor kritiserte skolen for å ha en slags ideologi, der alle elever skulle lages like. Alle elever skulle kunne like mye om alt i løpet av grunnskolen, noe han mente var en umulig oppgave, da alle elever har ulike interesser og fagområder de var gode på. Flere rektorer erkjente at noen elever hadde behov det var vanskelig å møte på skolearenaen, blant annet passet ikke alle inn i den ordinære skolerammen, som stadig ble mer teoretisk. En rektor sa det slik:

Så jeg har personlig en veldig positiv holdning til det. For jeg tenker at mange av våre elever trenger en annen arena å være på. Og det tydeliggjøres i stortingsmeldingen for ungdomsskolen at det er for lite praktisk, sant, det er for lite fysisk aktivitet og for stillesittende egentlig, for teoretisk.

Spriket mellom de elevene som er teoretikere, og de som er mer praktisk anlagt blir stort i skolen. De praktiske elevene syntes teorien var tung og vanskelig å lære, noe som begrenser motivasjonen. I klasseromsundervisning meldte de seg ofte ut, mens i de praktiske fagene viste sin dyktighet. Flertallet av elevene i denne kategorien var gutter. Flere rektorer var av den oppfatning at skolen i dag var preget av å være en skole for flinke piker. En rektor sa at skolen var best tilpasset for "[...] flinke søte piker som er glad i å lese bøker [...] det er de som tar høyere utdanning, og guttene faller fra". Det er en realitet at også de praktiske fagene som for eksempel kunst og håndverk og gymnastikk etter hvert har fått mange teoretiske læringsmål. Elever som ikke tar sikte mot høyere utdanning, opplever den store mengden teori i skolen som meningsløs. En rektor beskrev det slik:

[...] kontrastene blir jo så store for enkelte elever hvor ikke liksom helheten, den oppleves bare som meningsløst for noen. Å være her (på skolen) og jobbe med fag, og

skrive, og levere, og lese, noen opplever altså det så meningsløst. ”la meg heller jobbe”, liksom, ”jeg er snart (voksen)”, ja de er 16 år og tanken i livet er egentlig å få seg en jobb og, ja, tjene egne penger.

Et annet aspekt var at flere rektorer hevdet at lærerne kunne gitt mer praktisk rettet undervisning enn det de gjør i dag. Det er stor undervisningsfrihet i målene for K06. En rektor mente at det for eksempel var mange måter å lære om unionstiden i samfunnsfag: ”[...] man MÅ ikke sitte og lese, og man MÅ ikke nødvendigvis skrive, eller svare på spørsmål... Hvis man bare er litt kreativ og tør å slippe opp”. Rektoren ga oss videre eksempler på at de hadde hatt gutter som var lite motivert til å lee i skolebøkene, men som i stedet hadde fått lese instruksjonsbøker eller surfet på internett og vist stort engasjement. Samtidig vedkjente rektorene at et praktisk undervisningsopplegg var tidkrevende for lærerne, og at lærernes oppgaver i skolen stadig ble mer omfattende, noe som gjorde at de heller måtte velge mer tradisjonell undervisning. Det var også et faktum at skolen hadde blitt mer mål- og resultatfokusert de siste årene, og også dette var med på å hindre den praktiske tilnærmingen.

4.5.2 Kvalitet i skolen = faglighet?

Selv om deler eller hele opplæringen blir gitt på en alternativ arena, står skolen ansvarlig for opplæringen. Skolen må kvalitetssikre det som blir gjort på gården. Vi spurte rektorene om gårdstilbudet kunne kompensere for skolens undervisning, med tanke på blant annet faglighet, og hvilket utbytte elevene har av gårdstilbudet. Dette var for mange et vanskelig spørsmål å svare på. Flere av rektorene var av den oppfatning, at elevene som hadde gårdstilbud, tjente mer på å være på gården enn fulltid på skolen. En rektor sa: ”Jeg tror de vinner på det, jeg tror de får mer faglig ved å ha det avbrekket fra teorien enn de ville hatt av og gått lei i et klasserom”. En annen rektor fortalte at eleven opplevde fremgang, utvikling og mestring ved å være på gården og sa videre:

[...] så tror jo ikke jeg, at han opplever noe mestring i det hele tatt med å være her på skolen. [...] Så jeg er jo veldig der, at ja, den integreringa i skolen har sikkert vært veldig bra for mange. Men for noen av våre elever, så tror jeg at et helt annet tilrettelagt tilbud ville vært det bedre.

Noen rektorer stilte seg tvilende til kvaliteten i det faglige tilbudet på gården. Rektorenes vurderinger tok utgangspunkt i målsettingene i K06. En rektor uttrykte at hvis gården skulle

kalles et skoletilbud, bør K06 følges, slik som skolen er pålagt. Hun refererte til at alle spesialundervisningstimene til eleven ble gitt på gården, og savnet dokumentasjon på at målene som er fastsatt i spesialundervisningen ble nådd. En annen rektor uttrykte: ”Men så er det jo viktig da, at det ikke bare er å kjøre traktor og firhjuling, så det skal liksom være et opplegg knyttet til det. Det er klart at ikke alle bønder er klar for det”. Noen rektorer hadde kjennskap til gårdbrukerne fra tidligere samarbeid, og hadde tillit til kvaliteten i tilbudet som ble gitt på gården på grunn av det.

En utfordring i organiseringen av IPT-tilbudet, er omfordeling av timer. Elevene har gjerne IOP i noen fag, som gir fritak fra den ordinære undervisningen. Utfordringen oppstår når et gårdstilbud har et stort timeantall, som gjør det vanskelig å unngå at elevene går glipp av timer de ikke har IOP i. Rektorene beskrev dette som et dilemma. I avgjørelser hvor eleven gikk glipp av et fag, ønsket rektorene å ha PP-tjenesten bak seg, for å kunne forsvare tilbudet. Et annet aspekt var at elevene ikke måtte gå glipp av avgangsfag. Karaktersetting var også utfordrende for de elevene som hadde skolehverdagen fordelt på to arenaer. Gårdbrukerne ga sin vurdering av eleven gjennom halvårsrapportene, mens skolen satte karakterene. Noen rektorer fortalte at det var vanskelig å finne igjen kompetansemålene i læreplanen i det praktiske arbeidet, for så å sette karakterer i den vanlige skalaen 1 til 6. En av rektorene fortalte om en ordning de opplever at fungerte:

Når faget er på to timer i uka, og hvis den ene timen er på skolen og den andre er på gården, da må de, gårdbruker og faglæreren, samla sette en karakter. Og da vil det være mye av det praktiske arbeidet som gårdbruker vil se, men den teoretiske forståelsen for organisk kjemi den vil ikke gårdbruker se, ikke sant. Så da vil jo læreren, de har en time hver som grunnlag for vurdering og så er det arbeider de måtte levere, eller praktisk jobbing, som gårdbruker vil se.

Det kunne også være utfordrende fordi gårdbruker og lærer vektla ulike læringsmål. Læreren hadde fokus på det faglige nivået, mens gårdbruker som hadde en nær relasjon til eleven og så eleven fungere godt både praktisk og sosialt på gården, ville vektlegge innsats, vilje til å mestre og sosiale ferdigheter. Det opplevdes derfor enklere å vurdere de elevene som hadde IOP i samtlige fag, da de slapp de å sette karakterer. En rektor fortalte det slik:

Jeg har jo noen elever som får IOP i alle fag fra sakkyndig. Og der føler jo alle faglærerne og assistentene våre at det er mye, mye enklere å fortelle noe om måloppnåelse. For de slipper å tenke karakter. Ja.. Og da er det jo heller ikke snakk om liksom, standpunktkarakterer eller veien mot eksamen, det er liksom irrelevant. De fokuserer veldig på å sette riktige mål, og de forteller jo veldig mye, og det er jo mye glede for foreldrene og elevene å få den tilbakemeldingen underveis at ”det er nådd, og det er nesten nådd, dette gjør vi på veien videre”. Og det er jo elever som søkes til videregående på særskilt vilkår.

Oppsummert kan vi si at det er en viss ambivalens i rektorenes holdninger til tilbudet. Rektorene var positive til det gården ga elevene, og erkjente at noen elever trengte noe annet enn det skolearenaen kunne tilby. Samtidig var de opptatt av skolens visjon om inkludering, som de opplevde å bryte med, ved å gi elevene et slikt tilbud. I tillegg var noen i tvil om fagligheten i tilbudet var godt nok i forhold til de krav som ligger i K06.

Gjennom analysen har vi beskrevet de tre gårdene vi besøkte. Beskrivelsene viser at gårdene har mye av det samme fokuset, men med ulik vektlegging av målene i Kunnskapsløftet. Elevene som fikk tilbud på gård strevde med en sammensatt problematikk, herunder både faglige, emosjonelle, kognitive og sosiale vansker. Ofte hadde de også en diagnose. Med unntak av en elev, var alle elevene ungdomsskoleelever. Problemene hadde utviklet seg over tid, og var blitt både definerte og godt synlige, før elevene fikk tilbud på en IPT-gård. For mange av dem var gården et lyspunkt i skolehverdagen. Den praktiske tilnærmingen til fagene ga dem mestring. Informantene knyttet også mestringsopplevelsene til at det var tett voksenkontakt på gården. Det oppstod gode og nære relasjoner. Både foreldre, gårdbrukere og rektorer trakk frem at mestringen kunne bidra til endring og utvikling hos elevene. De fleste rektorene hadde en positiv holdning til tilbudet, men på grunn av blant annet lovverk og økonomi, forelå der en ambivalens i deres holdning.

Vi vil trekke elevenes mestringsopplevelser på gården videre inn i drøftingsdelen, hvor vi ønsker å underbygge hvorfor det er viktig å erfare mestring med ulike teorier. Hva bidrar til at elevene opplever mestring på gården? Vi vil gå dypere inn i den pedagogikken som ligger til grunn i tilbudene, både for å se hvordan tilbudet kan forsvares som et skoletilbud, og for å tydeliggjøre hva det kan gi elevene. Til sist i drøftingen vil vi se på hvorfor skolen har en

ambivalens til tilbudet. Spørsmål som vokser frem av skolens ambivalens, er særlig rettet mot inkluderingsprinsippet; er elevene inkludert dersom de har tilbud på IPT-gården? Kan den inkluderingen elevene opplever på gården kompensere for manglende inkludering i skolen?

5.0 Pedagogikk, mestring og kvalitet – for utsatte elever

I siste del av oppgaven vil vi trekke frem hovedfunn fra analysen, som drøftes og underbygges med teori. Vi har delt drøftingen i to, hvor den første delen handler om mestring og pedagogikken på gården, mens vi i den andre delen ser på tilbudet som helhet. Her vil vi blant annet problematisere kvaliteten av tilbudet sett ut fra inkluderingsprinsippet og skolens ansvar. Ut fra det ovennevnte har vi formulert to drøftingsspørsmål. Til den første delen har vi følgende problemstilling: *Hvordan kan vi forklare og forstå gården som en god pedagogisk arena?* I den andre delen drøfter vi problemstillingen: *Hvordan skal skole og gård sørge for at eleven får et godt tilbud ut fra sine behov, og samtidig sikre at lover, forskrifter og Kunnskapsløftet blir fulgt?*

Vi kan si at disse problemstillingene vokste naturlig frem gjennom arbeidet med analysen. Vi fant at det viktigste gårdstilbudet kan gi elevene, er mestring. For å få en bedre forståelse av hvorfor det er slik, vil vi se nærmere på mestringsbegrepet ved hjelp av teori, blant annet for å vise hvorfor mestring er sentralt for barns læring og utvikling. Vi har trukket frem tre teorier som beskriver mestringsbegrepet, og vil ved hjelp av disse gi et bilde av gårdens muligheter til å fremme mestring. I drøfting av tilbudet er det sentralt å se på pedagogikken på gårdene, for å belyse tankene bak aktivitetene og arbeidet som gjøres sammen med elevene. Ved å se på gårdens grunntanker og pedagogikk, kan vi vise hvorfor tilbudet treffer disse elevenes behov bedre enn det skolens pedagogikk gjør. Drøftingens andre problemstilling, er sentral fordi der fortsatt er hull i forskningslitteraturen rundt bruk av Inn på Tunet. Vi vil begrunne for skolen hvorfor de kan bruke tilbudet, til tross for at det kan oppleves som motstridende mot egne prinsipper. Vi tenker at utgangspunktet for tilbudet er elevene og deres problematikk. Elevene har udekkede behov, som skolen (og foreldrene) søker å dekke, og gården kommer inn utenfra, som tilbyder av et skoletilbud som dekker behovene på en bedre måte.

En årsak til at tilbudet gir elevene et positivt utbytte er at opplæringen kan tilpasses til den enkelte elev, både i form av antall dager på gården, aktiviteter og pedagogikk. Våre forventninger da vi startet undersøkelsen, var i hovedsak å finne tilbud som fungerte som et supplement til undervisningen på skolen. Vi har imidlertid sett at tilbudene er fleksible og kan nyanseres. Nedenfor har vi skissert tre mulige måter for skolen å bruke IPT-gården ut fra vårt utvalg. De tre gruppene som er beskrevet, vil vi henvise til senere i drøftingen.

1. Noen elever mottar tilbud i form av motivasjonsdag en dag i uka. Formålet er å gi eleven et avbrekk fra skolehverdagen, for å øke motivasjonen til å gjøre en innsats de andre dagene på skolen. Det vurderes at eleven har utbytte av å være på skolen, men at 5 dager i uka blir for mye teoretisk undervisning. Vi kan si at tilbudet er et supplement i skolehverdagen, hvor elevene får brukt andre ressurser gjennom praktisk arbeid.

2. I den andre varianten av tilbudet, fungerte gården som en treningsarena, både sosialt og faglig. Elevene hadde behov for en mindre og skjermet arena for å utvikle sine ferdigheter og tro på egen mestring. De fleste av elevene i vårt utvalg, hadde et slikt type tilbud. Elevene var på gården én eller to dager i uka. Tilbudets utforming varierte mellom gårdene.

3. Den siste måten å bruke IPT-gården på, fant vi på gård A, hvor noen av elevene hadde fulltids skoletilbud. Ut fra gjennomgang av tidligere forskning, finner vi at dette forekommer sjeldent. Vi antar at det har sammenheng med at det er en begrenset gruppe som har et slikt behov og at det strider mot inkluderingsprinsippet i skolen. Vi kan ut fra dette si at tilbudene til gruppe 1 og 2 er rettet mot utsatte elever, mens et fulltids skoletilbud tilbys til ”de utsatte av de utsatte” elevene.

5.2 Gården som mestringsarena

Mestringsbegrepet har ulik betydning ut fra hvilken sammenheng det brukes i. Innen toppidrett handler mestring om å vinne i konkurranser. I skolen brukes begrepet blant annet om elevenes faglige prestasjoner (Germundsson 2006). Enkelt sagt oppleves mestring når en person gjennomfører en handling han eller hun opplever å få til. Nye mestringserfaringer gir større forutsetninger for å mestre utfordringer på ulike områder senere. Elevene i vårt utvalg har større utfordringer på skolen enn andre elever, og opplever ofte at de mislykkes både faglig og sosialt. Informantene fortalte om gjentatte nederlag som førte til at elevene ikke lenger ønsket å være på skolen, noen ble syke over lengre tid, andre nektet å være i klasserommet. De stadige nederlagene hindret elevenes muligheter til å mestre. For å beskrive hva som fremmer mestring, har vi valgt å bruke en modell av Hilchen Sommerschild (1998); *Mestrings vilkår*. Modellen tar utgangspunkt i at en persons tilhørighet og kompetanse danner grunnlaget for mestring. Gjennom disse to faktorene bygges det opp egenverd og motstandskraft. Vi vil se nærmere på modellen:

Tilhørighet

DYADEN

Minst én nær fortrolig

FAMILIEN

Forutsigbarhet, bekreftelse,
tilhørighet

NETTVERKET

Fellesskap i verdier, sosial
støtte

Kompetanse

Kunne noe

Være til nytte

Få og ta ansvar

Utfolde nestekjærlighet

Møte og mestre motgang



Egenverd



Motstandskraft

Sommerschilts modell sammenfatter mestring og resiliens, og viser mestringsperspektivet knyttet til utsatte barn og unge. Perspektivet kan overføres til de utsatte elevene på skolearenaen. Som modellen viser, innebærer tilhørighet at barn opplever trygge relasjoner som representerer forutsigbarhet og støtte. Støtten kan komme fra familie, en nær fortrolig eller det øvrige nettverket. En nær fortrolig, kan være en jevnaldrende eller voksen. Opplevelse av å lykkes vil ikke bare avhenge av elevens konkrete handlinger, men også av tilbakemeldinger fra betydningsfulle personer. Elevene er avhengig av bekreftelse fra betydningsfulle andre, for at de selv skal tro at de får til en oppgave. Det påvirker også selvtillit og selvbildet. For å ta utfordringer og få nye erfaringer, må man ha selvtillit. Med andre ord er nære relasjoner viktig for å mestre.

Informantene har trukket frem den nære relasjonen mellom elevene og gårdbruker som helt unik. En trygg relasjon påvirker elevens læringsprosesser og innsats, noe som speiler seg i informantenes fortellinger. Både foreldre og gårdbrukere fortalte at elevene prøvde å gjøre sitt beste når de var på gården, de ønsket å vise overfor gårdbruker hva de kunne og mange økte sitt læringsutbytte. I følge Nordahl (2000) opplever mange elever at lærerne har hovedfokus på skolefaglige prestasjoner og arbeidsinnsats, mens elevenes personlige og sosiale situasjon får for lite oppmerksomhet. Spurkeland (2011) poengterer også dette: "Relasjon før fag",

skriver han i sin bok og viser til nyere forskning som dokumenterer at relasjoner i skolen har betydning for læringseffektivitet. Gårdbrukerne er opptatt av å bygge opp en god relasjon, og det er en sentral del av tilbudet, særlig i startfasen, hvor grunnlaget for videre arbeid dannes. Aamodt (1997) og Røkenes og Hanssen (2012) bruker begrepet *bærende relasjon*. Dette er et begrep vi har tatt til oss, som vi synes er en god beskrivelse av hva en trygg relasjon er. En bærende relasjon handler om at den skal tåle den hjelpen som gis, det vil si at den skal tåle forandring, men samtidig skal relasjonen være til hjelp i seg selv (Røkenes og Hanssen 2012). Hvis man har en slik relasjon blir læring, utvikling, vekst og mestring mulig.

Tilhørighet og relasjoner vil også handle om elevenes relasjoner til hverandre. De fleste elevene i vårt utvalg var i ungdomsskolealder hvor jevnaldrende har stor betydning for dannelse av identitet og selvbildet (Imsen 2005; Frønes 2006; Meld.st. nr. 22 (2010-2011)). I følge Sommerchilts modell er vi avhengig av et nettverk som gir fellesskap i verdier og sosial støtte. Gårdstilbudet representerer et fellesskap for elevene. Det skapes et lite og skjermet miljø, hvor verdier, regler og sosialt samspill trenes på, med støtte fra andre elever og gårdbruker. Gjennom elevenes sosialisering med hverandre lærer de å mestre relasjoner. Foreldre og gårdbrukere fortalte blant annet om elever som har dannet vennskap for første gang etter de begynte på gården. Spurkeland (2011) skriver at hele oppveksten består av sosial trening, som vil påvirke resten av livet. Dersom elevene blir ekskludert fra det sosiale fellesskapet, kan det medføre angst, likegyldighet og motstand til å være i sosiale grupper. Det kan videre føre til opplevelse av lite mening i skolen, mobbing og som vi har vært inne på tidligere, antisosial atferd og kriminalitet (Olweus 2000, Spurkeland 2011; Øia og Fauske 2010). Nordahl og Misund (2006) skriver at barn som ikke får venner, mangler sosiale ferdigheter innen kommunikasjon, etablering av felles aktivitet og konfliktløsning. I tillegg vil mangel på sosial mestring påvirke selvtilliten negativt. Undersøkelsen vår indikerer at gårdstilbudene har disse faktorene i fokus.

Vi fikk mange eksempler på at elevene også kjenner tilhørighet til gården i seg selv. De opplevde at dyrene på gården trengte dem, og så gleden hos dyrene når de matet og stelte dem. Elevene følte eierskap ved å ha vært med å bygge hus og brygge. I sammenheng med at de var med på å drifte gården og utbygging, opplevde elevene at de hadde kompetanser og ferdigheter som kom til nytte. De kunne vise til konkrete resultater av egen innsats. I Sommerchilts modell er kompetanse definert som å kunne noe, være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet og møte og mestre motgang. Gjennom arbeid med dyrene og det andre

nødvendige arbeidet som gjøres for å få hverdagen på gården til å gå rundt, fikk elevene bekreftelse på sine ferdigheter. De fikk ansvar for oppgaver som var adekvate ut fra deres nivå, og i neste omgang torde elevene å ta ansvar for oppgaver selv. I vår observasjon på en av gårdene, opplevde vi et godt eksempel på nestekjærlighet, i form av et støttende vennskap mellom to elever. De samarbeidet godt, ga hverandre oppbyggende kommentarer underveis i arbeidet og komplimenter over god innsats. Viktigheten av å samarbeide er en verdi som gårdbrukerne forsøker å fremme for elevene. Elevene lærer at samarbeid er nødvendig for å få gjennomført arbeidsoppgavene på gården, og at de må vise både støtte, empati og omsorg overfor hverandre hvis samarbeidet skal fungere godt. Et støttende nettverk vil også gjøre det lettere å mestre motgang.

Som modellen viser, vil opplevelse av mestringsfølelse samtidig som faktorene for tilhørighet og kompetanse er oppfylt, føre til egenverd og motstandskraft. For elevene i vårt utvalg kan mestringen gi et slikt resultat. Vi fikk mange eksempler på at elevene opplevde mestring, lærte seg sosiale koder, fikk bedre selvtillit, fikk motivasjon til læring og dannet vennskap. For gruppe 1, elevene som er på gården for motivasjon, vil disse faktorene tilsi at formålet med tilbudet er oppfylt, ettersom målet var å gi elevene en dag i uka på gården for å få motivasjon til innsats de fire andre dagene på skolen. Utfordringen med å måle elevenes faktiske utbytte av tilbudet ligger på gruppe 2, og i enda større grad på gruppe 3. Hvordan kan disse mestringsopplevelsene og det andre de lærer på gården generaliseres til andre arenaer? Det er ikke nok at elevene opplever egenverd og motstandskraft innenfor gårdens trygge rammer dersom de ikke klarer å overføre dette til andre arenaer. Ut fra vårt materiale har vi ikke nok konkrete eksempler til å konkludere med at elevene har greid å generalisere kunnskapen fra gården. Foreldrene og gårdbrukerne fortalte om en positiv utvikling hos elevene etter de startet i tilbudet, men det er vanskelig å vite om endringene kom som en følge av gårdstilbudet eller andre tiltak som ble satt i gang omtrent på samme tid. Mange av rektorene var usikre på om gårdstilbudet spilte en sentral rolle i elevens utvikling.

Sommerschilts mestringsmodell har et systemperspektiv. Det vektlegges ulike faktorer rundt individet, som påvirker individets fungering. Ovenfor har vi forsøkt å vise at gården er en arena som tar systemperspektivet på alvor, og bidrar til at elevene opplever mestring på mange områder. Det kan også trekkes paralleller mellom mestringsmodellen og hva som vektlegges i en inkluderende skole, både innen tilhørighet og kompetanse. På skolen blir elevene verdsatt for å kunne noe, få og ta ansvar, møte og mestre motgang og utfolde

nestekjærlighet. I en inkluderende skole er det et mål at alle skal oppleve fellesskap med andre, danne nære relasjoner og oppleve sosiale støtte. Skolen har mange muligheter til å gi elevene mestringsopplevelser, men det dominerende individperspektivet, skaper utfordringer i forhold til å møte alle elevenes behov. Som vi har vist tidligere, dominerer et individuelt perspektiv både i møtet med atferdsproblemer og i spesialundervisningen i skolen.

Utfordringer i klasserommet ses ofte i sammenheng med enkeltelevers problemer, hvor tilpasningsproblemer blant annet kan forklares med atferdsproblemer og diagnoser. Når elever ikke klarer å tilpasse seg skolens normer og regler, og har vanskelig med å forstå faglig undervisning, utarbeider PP-tjenesten en sakkyndig vurdering av elevens behov. Dersom eleven har en diagnose som ADHD, kan elevens atferd blant annet forstås ut fra den problematikk som barn med ADHD har. Det tas hensyn til at eleven har vanskelig for å opptre som forventet innenfor skolerammene, og løsningen blir ofte at eleven får annen type undervisning utenfor basisgruppen. Det er dermed fokus på elevens problemer med å tilpasse seg rammene, og ikke på at rammene setter begrensninger for elevatferd.

Kontrasten mellom dette individfokuset og det fokuset gårdbrukerne i vårt utvalg har beskrevet, er stor. Gårdbruker på gård A, fortalte om en søken etter å unngå å sette elever i bås. I praksis ble dette gjort ved blant annet å møte eleven før elevens medfølgende papirer ble lest, for å hindre forutinntatte forventninger av elevens atferd. Gårdbrukerne på alle gårdene fortalte om elever med diagnoser, men at den typiske problematikken for diagnosene ikke fremstod som et problem på gården. Elevene seg i mellom lærte om hensyn og aksept, og gårdens rammer innebar at elevene fikk utfolde seg ut fra behov og ressurser. Store fysiske områder gjorde mye aktivitet mulig, og mange gjøremål gjorde at elevene fikk brukt kroppen sin og vist frem sine ferdigheter. Elevenes problemer med å klare å sitte stille ved skolepulten kom dermed ikke til syne på gården. Det vitner om at problematikken i skolen oppstår fordi kombinasjonen mellom elevens behov og skolens rammer ikke samstemmer. Innenfor gårdens systemperspektiv, hvor alternative løsninger søkes for å gi eleven rom for utvikling, vil ikke elevenes atferd lengre oppleves som problematisk, men heller som en ressurs. Det gjelder å finne de rette områdene å bruke dem på. Skolen kan derfor med fordel etterstrebe et større systemperspektiv.

5.3 Mestringstillit og sammenhengende læring

Vi har i tidligere kapitler presentert undersøkelser som viser at mange elever kjeder seg på skolen og opplever undervisningen som meningsløs. I analysen viste vi at flere foreldre kom

med tilbakemeldinger om at elevene ikke skjønnte hva de skulle gjøre i et klasserom, fordi de ikke fikk med seg det som skjedde der. Videre fant vi at gården i større grad gav mening for elevene, noe vi vil begrunne med Antonovskys teori om "Sense of Coherence". Begrepet kan oversettes med opplevelse av å føle sammenheng, både kognitivt, atferdsmessig og emosjonelt. I følge teorien vurderes utfordringer ut fra tre elementer: forståelse, håndterbarhet, og meningsfullhet (Bengel et al. 1999; Sommerschild 1998).

Gården er en arena hvor det er lett å gi elevene oppgaver som de mestrer, og som gjør at de opplever sammenheng. Det er lett å forstå at det er nødvendig å mate dyrene eller reparere en traktor; hvis ikke dyrene får mat så dør de og hvis ikke traktoren repareres, får man ikke gjort våronna. Ved støtte og veiledning fra gårdbruker og medelever på gården blir disse oppgavene håndterbare. I neste omgang klarer kanskje eleven oppgaven alene, på bakgrunn av erfaringene fra oppgaveløsning i fellesskap. På gården kan et mangfold av ulike oppgaver gjøres håndterbare for elevene. Å oppleve noe som håndterbart vil også gi mestringstillit, noe som vil bli nærmere beskrevet nedenfor. Elevene på gården lærer om sammenheng mellom handling og resultat, og oppgaver som oppfattes som utfordrende blir gjort forståelige. Gårdbrukerne i utvalget fortalte om elever som har forstått sammenheng mellom praksis og behov for fag. Gjennom praktiske oppgaver så de hvorfor de trengte fag som matematikk, eller hvorfor det er nyttig å kunne og lese og skrive.

Bandura utviklet begrepet self-efficacy, som best oversettes til mestringstillit. Det omhandler individets egen tro på om en klarer handlingen (mestringstro), og forventninger til hva det vil føre til dersom en lykkes med handlingen (mestringsforventninger) (Imsen 2005). Som vi viste i avsnittet over, vil oppgavene på gården kunne medføre økt mestringstillit hos elevene. Forventning til egen mestring vil avgjøre hvilke aktiviteter man begir seg ut på. Mennesker som har liten grad av mestringstro vil enten unngå å prøve eller legge liten innsats i aktiviteten, takle motstand dårlig og ha liten tro på egne ressurser (Bekkhus 2008; Imsen 2005; Nordahl og Misund 2006) Det betyr at lite mestringstro kan gi begrensninger for elevenes muligheter til læring og utvikling. Få mestringsforventninger kan medføre en strategi hvor elevene gir opp allerede før de har begynt på oppgaven, i frykt for å feile. Dermed blir det tydelig at fokus på mestringstillit for de utsatte elevene kan bidra til å øke deres læringsutbytte også i skolen. Vi har vist at mange av elevene i vårt utvalg hadde liten grad av mestringstillit og gårdbrukerne jobbet aktivt for å snu den negative utviklingen. Elevene skulle finne tro på seg selv og egne ressurser gjennom positiv bekreftelse og nye

mestringsopplevelser. Foreldrene beskrev elever som tidligere manglet tro på seg selv og egen mestring, men som hadde blomstret etter oppstart i gårdstilbudet. Fokuset på positive ressurser og mestring på gården blir, om man setter det på spissen, det motsatte av ordinær spesialundervisning på skolen, hvor fokuset ofte er å trene opp elevens svake funksjoner. På skolen får elevene ekstra undervisning i de fagene de mestrer dårlig. For å bygge opp selvfølelsen, må man imidlertid ta utgangspunkt i elevens ressurser og sterke sider (Nordahl og Misund 2006; Skaalvik og Skaalvik 1996).

Gjennom de presenterte perspektivene på mestring, har vi søkt å gi en teoretisk forståelse av hvorfor gården kan være en mestringsarena for elevene. Kort sagt er gårdbrukerne opptatte av at elevene skal oppleve mestring og legger opp aktivitetene deretter. De gir også elevene støtte i oppgavene, og elevene opplever det som betydningsfullt, da de har en nær relasjon til gårdbrukerne. Som vi har vist kan opplevelse av mestring også øke selvtilliten. Mestringsmuligheter er imidlertid ikke grunnlag nok for å gi elevene tilbud på gård. Tilbudet må ha en pedagogisk plattform for å være en alternativ læringsarena, noe alle informantene våre var opptatt av.

5.4 Pedagogikken på gården

Gårdbrukerne er opptatt av at det er pedagogiske tanker bak det som skjer på gården, og de mener at opplegget uten problemer kan relateres til Kunnskapsløftet, men da ofte i større grad til den generelle delen enn den faglige delen av læreplanen. Når pedagogikken er i tråd med Kunnskapsløftet, kan den være et supplement til pedagogikken og spesialpedagogikken på skolen. For å få mer innsikt i hva dette vil si i praksis, vil vi gå nærmere inn i hvordan pedagogikken på gården praktiseres. Som vi har vist i analysen, har elevene fag også på gården, men det undervises med vekt på en praktisk tilnærmingstype til fagene, noe vi kan kalle en praktisk pedagogikk. Dette er på ingen måte et nytt fenomen. John Dewey var blant de første teoretikerne som la vekt på individets aktive medvirkning i læringsprosessen, og utviklet begrepet *Learning by doing*. Han mente at vi ikke lærer gjennom ytre stimulering, men derimot gjennom å gjøre ting, for deretter å lære av de erfaringene man har gjort seg. Når man forstår samspillet mellom handling og resultat, gir det læring (Imsen 2005).

Vi kan også koble praktisk læring til begrepet *mesterlære*, som tradisjonelt har betydd ”å gå i lære” for å utdanne seg i et håndverksfag. I århundrer har dette vært den vanligste måten unge har lært seg ferdigheter, kunnskaper og verdier i et yrke. Mesterlære finner sted i et

praksisfellesskap, hvor mesteren trinnvis viser lærlingen hvordan noe gjøres, mens lærlingen observerer og imiterer ham (Imsen 2005; Nielsen og Kvale 1999). I pedagogisk sammenheng er mesterlære inspirert av Banduras teori om sosial læring (Imsen 2005; Tetzchner 2001). Nielsen og Kvale (1999) mener at flere bør tenke i mesterlærelignende former, der arbeid og læring bindes sammen. I dag er det stort sett kun yrkesrettede linjer i videregående skole som tilbyr en slik type opplæring, og også denne er kritisert for stadig å bli mer teoretisk rettet. Det fins derfor få muligheter for elever som er praktisk anlagt før de kommer i videregående utdanning. Elevene i vårt utvalg har en sammensatt problematikk, det blir for enkelt å si at deres behov bare handler om å legge opp undervisningen praktisk, men det er likevel en sentral del. Elevenes problemer med teoretisk innlæring blir synliggjort i en grunnskole som stadig blir mer teoretisk. I takt med teoretiseringen blir tilbudet for disse elevene innenfor skolerammen dårligere. Mesterlærepedagogikken på gården oppleves som en kontrast til den teoribaserte skolen, og elevene erfarer at det fins andre måter å lære på.

Nielsen og Kvale (1999) hevder at det er få muligheter til å bruke mesterlærepedagogikken i den ordinære skolerammen fordi det er mye muntlig klasseromsundervisning og inndeling etter alder. Også i Imsen (2005) er metoden kritisert ved bruk i klasserommet fordi man ikke kan være sikker på at alle elevene får med seg det læreren viser, for eksempel gjelder det elever som sliter med konsentrasjon. På gården er imidlertid mesterlære en læringsmetode som kan fungere godt. Det er en liten gruppe elever som er på gården samtidig og de kan lære både av gårdbruker og hverandre. Dette er også i tråd med Vygotskys begrep *den nærmeste utviklingssone* som viser til at læring skjer i samspill med de sosiale omgivelsene. Den nærmeste utviklingssone handler om hva barnet kan gjøre alene og hva det trenger hjelp og støtte for å klare (Imsen 2005). Støtten kan komme fra en voksen, i vårt tilfelle gårdbruker, men den kan også komme fra en jevnaldrende som er mer kompetent, i vårt tilfelle andre elever. Denne teorien støtter oppunder tilpasset opplæring. Undervisningen legges til et nivå som ligger litt over det eleven behersker, slik at eleven må strekke seg (Imsen 2005; Tetzchner 2001).

Nå har vi drøftet hvordan gården gjennom sin praktiske pedagogikk har noe å tilby eleven. Spenningsfeltet mellom skolen og gården innebærer at selv om elevene lærer mye innenfor gårdens pedagogikk, vil det være faglige mål som ikke blir dekket på gården ut fra fagplanen. I undersøkelsen vektla imidlertid de fleste informantene at elevene i utvalget hadde særskilte behov som forutsetter at det reflekteres over hva det er viktigst at elevene skal lære, i tillegg

må det være realistiske forventninger til elevens læring. Videre vil vi gå over til å drøfte skolens utfordringer i forhold til bruk av gården som alternativ læringsarena.

5.5 Skolens lovpålagte kriterier for elevenes undervisningstilbud

Rektorene har ansvaret for å sikre en tilfredsstillende opplæring til alle elevene, som følger lover, forskrifter og Kunnskapsløftet. Ved å gi enkeltelever tilbud på gård, bryter rektorene med enhetsskolens inkluderingsprinsipp, i den forstand at elevene tas ut av skolen. Vi ser at dette spesielt kan være problematisk i organiseringen av gruppe 3, hvor elevene har undervisning på fulltid på gården. I enhetsskolen er det sentralt at undervisningen skal tilpasses til den enkelte, i hovedsak innenfor basisgruppen. Samtidig er der behov for unntak fra dette prinsippet i tilfeller hvor elever har særlige behov, som skolen ikke klarer å dekke ved vanlig undervisning. Dersom det viser seg at elevene ikke har utbytte av undervisningen som gis i klasserommet, tas de ofte ut av basisgruppen for annen mer tilrettelagt undervisning. Når det fremstilles slik kan man si at det brytes med inkluderingsprinsippet uansett om spesialundervisningen gis på skolen eller på gården. Vi vil nå gå nærmere inn i denne utfordringen.

I følge opplæringsloven skal alle elever tilhøre en basisgruppe for å ivareta deres sosiale tilhørighet. Videre er det som nevnt et mål at alle elever skal få tilpasset undervisning i basisgruppen. Når det er målet, forutsetter det at læreren planlegger undervisningen grundig, og tenker på hver enkelt elev under planleggingen, noe som sier seg selv at krever både tid og kreativ innsats. Som vi har vist i tidligere undersøkelser (Hogston et al 2012), er tavleundervisning den dominerende undervisningsformen i klasserommet, noe som også kan henge sammen med at det er krevende å legge opp undervisningen annerledes. Vi stiller oss spørrende til om vi kan si oss fornøyd med det, ettersom vi vet at elevene har ulike behov og forutsetninger. Elevene som får dårligst utbytte, er de som ikke klarer å følge med i timen, de som har problemer med å følge skolens skjulte læreplan. Skolen møter seg selv i døra når de på den ene siden ønsker en inkluderende tilpasset skole for alle, og på andre siden ikke har kapasitet til å oppnå dette i praksis. Som illustrert tidligere, er en konsekvens av at elevene ikke henger med i timen, at de blir et uromoment i klasserommet, og til frustrasjon for læreren og de andre elevene. Det skapes vinnere og tapere når undervisningen er lagt opp slik.

Når skolen opplever store problemer med å håndtere en elev, og det er tydelig at elevens behov ikke dekkes, søkes det om spesialundervisning, noe som ofte innebærer at eleven får

ene-eller gruppeundervisning av en assistent. Dette er i tråd med det vi tidligere har beskrevet om skolens individuelle perspektiv, og vi kan si at i slike tilfeller bryter skolen med sitt eget inkluderingsprinsipp. Dersom det viser seg at ene-og gruppetimer heller ikke gir eleven et godt læringsutbytte, bør skolen søke alternative løsninger, som for eksempel Inn på Tunet. En slik avgjørelse vil blant annet innebære at skolen innser at de ikke greier å tilpasse opplæringen til eleven godt nok på egenhånd, og videre se at gården med sitt systemperspektiv kan møte eleven med et annet utgangspunkt enn det skolen har mulighet til. Et samarbeid mellom de to arenaene vil ut fra det som nå har blitt beskrevet, kunne gi et helhetlig tilbud for eleven.

I sammenheng med elevenes tilbud på skolen vil også kort trekke inn kontaktlærerfunksjonen. Det er kontaktlæreren for basisgruppen som også er kontaktlærer for elevene som har mye spesialundervisning. Disse elevene har et stort behov for tett oppfølging, men møter kontaktlæreren sin sjelden, og vi kan stille spørsmål ved hva slags funksjon kontaktlæreren har for disse elevene. Det er oppsiktsvekkende med tanke på at vi tidligere har vist hvor viktig det er med en nær relasjon mellom lærer og elev, for blant annet elevenes motivasjon og innsats i skolen. Blant rektorene foreligger det en skepsis rundt den faglige kvaliteten på gården. Å gi elevene tilbud på gård, bryter delvis med Kunnskapsløftet og dens læreplan, hvor det faglige utbyttet står høyt. Opplæringen på gården må forsvares med at det eleven lærer på gården er viktigere enn det skolen kunne gitt selv. Overordnet kan en si at forsvaring og begrunnelse av tilbudet blir en samlet vurdering fra rektor/lærere og PP-tjenesten, i tillegg til at der ligger et kommunalt ansvar for kvalitetssikring av IPT-tilbudet. Vi har imidlertid gått inn i dette tidligere, og det vil derfor ikke bli videre drøftet her.

5.6 Kvaliteten i IPT-tilbudet

Utfordringer ved å bruke IPT-tilbudet handler også om økonomi, kvalitetssikring og dokumentasjon. Som vist i oppgavens innledning fins det lite forskning om bruk av Inn på Tunet-tjenester. Det trengs for eksempel mer forskning om hvilket læringsutbytte elevene har ved å ha tilbud på gård og generell kvalitetssikring av tilbudet. I 2008 startet et utviklingsprosjekt mellom KS (Kommunesektorens organisasjon), KSL (Kvalitetssystem i Landbruket) Matmerk og Norges Bondelag for å kvalitetssikre tilbudet. I dag er det, som nevnt i innledningen, stiftelsen Matmerk som står for kvalitetssikringen av IPT (Norges Bondelag 2008). Matmerk har som formål å skape preferanser for norskprodusert mat. Godkjenningen fra Matmerk omfatter overordnede krav til gården i forhold til økonomi, HMS

og generelle krav til sikkerhet i aktivitetene og tilbudet. Godkjenningen omfatter med andre ord ikke det pedagogiske innholdet i tilbudet. Godkjenning er imidlertid noe det stadig jobbes mot å forbedre – blant annet ble det satt i gang arbeid med en ny godkjenningsordning av tilbudet i andre halvdel av 2012 (Landbruks- og matdepartementet 2012).

I tillegg til mangel på kvalitetssikring, er det ofte mangel på kontinuitet. Kontraktene varer ofte kun ett år om gangen, noe som medfører usikkerhet for alle parter. Elevene trenger trygghet, stabilitet og kontinuitet, og det kan være belastende for dem å ikke vite om tilbudet vil bestå til neste skoleår. For gårdbruker sin del, handler det mye om økonomi, ettersom han/hun er avhengig av å få kontrakter for at driften skal gå rundt. Det trengs med andre ord mer kvalitetssikring av tilbudet for at skolen skal kunne forsvare at de bruker det. De må vite hva de kjøper. Når de vet det blir det kanskje enklere å lage kontrakter som går over flere år. Det handler imidlertid også om skolens økonomi. Mange av rektorene uttrykker at de synes tilbudene er for dyre.

Et annet aspekt når det gjelder kvaliteten i tilbudet, er samarbeidet mellom gården og skolen. Det fremkommer i undersøkelsen at samarbeidet mellom instansene bør forbedres. Begge parter tar selvkritikk for at tilbudene i dag står hver for seg, i stedet for å utfylle hverandre. Samarbeidet i skoletilbudet på gård B fremstår som mest innarbeidet. Sentralt i dette er dokumentasjon om hva som gjøres på gården og elevens læringsutbytte. I våre funn varierer det veldig hvorvidt det gis god dokumentasjon. Gårdbrukerne må bli bedre på dokumentering, men for at de skal bli det, bør skolen tydeliggjøre hva de ønsker å få dokumentert. Enkelt sagt viser bare dette at kommunikasjonen og samarbeidet mellom partene må bli bedre. Hvis samarbeidet fungerer godt, kan man også jobbe mer strukturert med elevene, noe som kan bidra til at læring på gården overføres til skolearenaen.

Vi vil gå over til å drøfte tilbudet på gård B, der organiseringen var annerledes enn på de to andre gårdene. Grunnen til at vi trekker frem dette tilbudet, er fordi det gir en løsning på flere av faktorene som blir kritisert ved IPT-tilbudet. Tilbudet får kontinuitet siden de ansatte får fast lønn av skolen. Skolen får dekket sitt oppfølgingsansvar ved at læreren er på begge arenaene. Læreplanene blir integrert i tilbudet og elevene har i følge læreren, karakterer i alle fag. Det eneste som fremstår som vanskelig å forsvare er at det har blitt dannet en egen klasse som kan kalles å være statisk, men det vil være et skjønnsspørsmål. Det er frivillig for elevene å gå i klassen, og veien ut av klassen er like kort som veien inn. Det er i denne sammenheng

også aktuelt å trekke inn stigmatisering og marginalisering. Å være marginalisert handler om å havne utenfor ulike samfunnsarenaer. Selv om en person er marginalisert på en arena, for eksempel skolen, trenger ikke de samme prosessene å være tilstede på fritida (Heggen 2004; Stjernø og Saltkjel 2008; Svedberg 1995; Øia og Fauske 2010). Elevene kan derfor føle seg marginalisert på skolen, men på samme tid være inkludert for eksempel på gården. Verken foreldre, gårdbruker eller rektor tilknyttet gård B, opplevde at elevene ble stigmatisert av å gå i egen klasse eller være på gården. Elevene i klassen holdt seg imidlertid mye for seg selv, og på den måten kan en si at de ikke var inkludert, men heller marginalisert på skolen.

Inn på Tuset kan plasseres i et forebyggingsperspektiv. Mange av informantene fortalte om gårdstilbudets forebyggende muligheter, som videre ble trukket opp på samfunnsnivå. Gårdstilbudet omfatter, i tillegg til læreplanenes mål, også innlæring av samfunnets forventninger og normer, samt elementer innen vanlig folkeskikk. Elevene bevisstgjøres sine ressurser, og et underliggende mål i tilbudet vil være å gi elevene gode holdninger som fremmer god arbeidsmoral når de skal ut i jobb. I et samfunnsøkonomisk perspektiv vil målet for alle elever være at de skal bli bidragsyttere i samfunnet etter endt skolegang, helst i form av arbeid. Derfor legges det i politikken stort fokus på at elevene skal fullføre videregående utdanning. Det fins i dag få muligheter i jobbmarkedet for elever uten utdanning.

Ved å se på IPT som et forebyggende tiltak, vil det i et langtidsperspektiv ha påvirkning på blant annet kommunens økonomi. Dersom kommunen legger ned ekstra innsats for barn og unge, øker sannsynligheten for at de blir bidragsyttere i samfunnet som voksne. Elever som mislykkes i skolen, og som ikke blir fanget opp, står i større fare for å havne utenfor arbeidsmarkedet, og blir dermed avhengig av NAV og arbeidernes skattepenger. Dette er et samfunnsaktuelt problem, noe som speiler seg i at årets nyord i 2012 er å "nave" (vg-nett 2012). Vi kan selvsagt ikke si at ved å gi elever som er utsatt i skolen tilbud på gård, så unngår vi at de blir avhengig av NAV som voksne. Men i noen tilfeller vil det være slik, noe som bekreftes av gårdbrukerne som kunne fortelle om flere eksempler på elever som var gitt opp både av lærere og systemet, men som fikk hjelp ved å være i gårdstilbudet. Gårdbrukerne uttrykker oppgitthet over at elevene ikke får IPT-tilbudet før problemene har fått utarte seg i lang tid, og at det blir desto vanskeligere å hjelpe elevene tilbake til skolen.

Våre funn underbygges av en nylig utkommet rapport av Båtevik, Dvergadal og Aarset (2012) som presenterer et behov for alternative skoletilbud i kommunene. Funnene i rapporten viser

at kommunenes erfaringer ved bruk av IPT-tilbud i skolesammenheng er positive. Det blir trukket frem at tilbudet lett kan tilpasses individuelle behov og har høy faglig kvalitet. Videre presenteres visse faktorer som er avgjørende for at tilbudet skal fungere: Forankring (politisk og administrativt), tilgang på ildsjeler, dialog og god prosess mellom kjøper og tilbyder i utvikling og drift, totalkompetanse hos tilbyder, utviklingsorientert fokus og organisering i kommunen. I likhet med vår undersøkelse, finner Båtevik et al. (2012) en utfordring for kommunene i forhold til kontinuitet i tilbudet, fordi behovene varierer fra år til år. Noen kommuner har løst dette ved å ansette tilbyder i kommunen, da blir risikoen for tilbyder redusert og kommunens behov for kontinuitet sikret. En slik løsning finner vi hos gård B, i tillegg ytret gårdbruker C et ønske om kommunalt samarbeid. Økonomi blir trukket frem som et argument både for og i mot å bruke IPT-tilbudet. Tilbudet fremstår som et forebyggende tiltak, som i neste omgang vil være økonomisparende for kommunen. Et argument mot tilbudet er at det er dyrt for kommunene å kjøpe plasser. Kommuner som tidligere hadde brukt tilbudet gav uttrykk for at økonomi var en årsak til at de ikke brukte det lenger (Båtevik et al. 2012).

For å oppsummere kan vi si at Inn på tunet som spesialpedagogisk tilbud i dag ikke er godt nok utarbeidet. Som vi har vist fungerer tilbudet for enkeltelever, men på generell basis er ikke IPT et forutsigbart, institusjonalisert og spesialpedagogisk alternativ. Noen skoler har funnet gode ordninger for samarbeid med gårdsbruk, men fortsatt gjenstår det mange utfordringer for å danne et forutsigbart tilbud. Vi spør oss om dette tilbudet er for fremtidens utsatte barn, og velger å stille oss bak det Båtevik et al. (2012) presenterer: Det er behov for å tenke nytt i kommunene for å dekke brukergruppers individuelle behov. En mulig løsning er samarbeid mellom private og offentlige aktører for å utarbeide nye måter å utvikle tjenester på. Og en mulig aktør er tilbydere av IPT-tjenester. Med andre ord, Inn på TUNET bør finnes som et alternativ som skolene har mulighet til å bruke, uten å bli begrenset av store utfordringer innen blant annet lovverk, økonomi og læreplanverk.

6.0 Avslutning

Vi nærmer oss slutten av oppgaven, og vil oppsummere sentrale funn som har kommet frem gjennom en prosess av undersøkelse, bearbeiding, analyse og drøfting. I teoridelen presenterte vi kunnskapssamfunnets målsettinger, hvor den inkluderende enhetsskolen har stor betydning.

Det viser seg ut fra tidligere undersøkelser at elevenes trivsel og skoleprestasjoner i skolen varierer. Noen elever er det vi har valgt å kalle utsatte i skolen, som blant annet innebærer at de har mindre utbytte av den ordinære undervisningen skolen tilbyr. Både elevenes problematikk og årsaken til den er sammensatt. Vi har vist at årsakene til denne problematikken kan være skolenes individuelle perspektiv på elevene. Fokuset rettes mot elevenes problemer, og ikke mot skoles rammer og utfordringer med å håndtere elevene. Sagt på en annen måte må elevene tilpasse seg skolen, og ikke omvendt, noe som strider i mot opplæringsloven hvor det står at skolen skal tilpasses til den enkelte elevs behov. Skolen søker ofte løsning gjennom individuelt rettet spesialundervisning. Elevene tas ut av basisgruppen og får ene- eller gruppetimer sammen med assistent/spesialpedagog i de fagene de mestrer dårlig. Videre har vi vist at skolen har muligheter til å tilby elevene spesialundervisning på en alternativ læringsarena, hvor Inn på TUNET er et alternativt tilbud.

I analysen presenterte vi våre funn av hvordan IPT-gårdene kan fungere i praksis, og hva de kan tilby elevene. Vi har funnet at utformingen av tilbudene varierer, men grunntanken om en praktisk opplæringsarena for skoleelever er den samme. Mestringsopplevelser, mestringstillit og nære relasjoner viser seg å være viktigste gårdstilbudet kan gi elevene. Tilbudet krever godt samarbeid mellom skole og gård for å oppnå kontinuitet i opplæringen som gis eleven. Undersøkelsen vår viste imidlertid at et godt samarbeid ikke var tilfellet ved alle tilbudene, noe både rektor og gårdbruker betegnet som felles ansvar. Begge parter ønsket å bedre samarbeidet. Informantenes presentasjoner av tilbudet ga oss inntrykk av at tilbudet på mange måter er et godt alternativ, men at rammene rundt har forbedringspotensial.

I drøftingen løftet vi frem sentrale temaer fra analysen. Vi trakk frem mestring som et hovedelement i elevenes hverdag på gården. Vi viste at gårdens pedagogikk la vekt på å fremme elevenes ferdigheter og mestringstillit, samtidig som skolefagene ble integrert i aktivitetene. Vi brukte Sommerschildts modell: *Mestrings vilkår*, for å vise at gården har et systemfokus på elevenes opplæringstilbud. Systemfokuset bidrar blant annet til at mestring og nære relasjoner kommer i fokus i større grad på gården enn på skolen. Vi har også drøftet utfordringer som preger skolenes og gårdens muligheter og begrensninger. Vi har vist at både ordinær spesialundervisning på skolen og spesialundervisning på gård kan på hver sin måte stride mot skolens inkluderingsprinsipp. Et spørsmål som har vokst frem er; på hvilken arena opplever elevene å være inkludert? Dette har vi svart på ut fra våre informanternes beskrivelser av elever som ikke fant seg til rette på skolen, men som blomstret og fikk venner på gården.

Dersom elevene ikke opplever tilhørighet eller inkludering blant jevnaldrende på skolen, kan da gården være et alternativ som kan bidra til større inkludering på skolen, gjennom å være en sosial treningsarena? Det bringer oss videre til et sentralt poeng ved kvaliteten i IPT-tilbudet; dersom opplæringen på gården skal være tilfredsstillende, må det jobbes for at elevene generaliserer sine erfaringer til andre arenaer.

Skolens dilemmaer i forhold til inkluderingsprinsippet, handler på ene siden om hvilke tilbud som gis i skolen, men også om hvilke målsettinger som blir satt fra politiske hold, og om disse i realiteten er gjennomførbare. Dersom de utdanningspolitiske prinsippene om inkludering skal fortsette å stå sterkt, må det også bli mer bevissthet rundt at det kan begrense skolens muligheter til å bruke alternative opplæringsarenaer. Det vil ikke være adgang for å kjøpe plasser dersom prinsippet veier tyngre enn elevenes behov. Slike dilemmaer løses i dag av at PP-tjenesten skriver sakkyndige vurderinger. Flere av informantene etterspør imidlertid en lavere terskel for å bruke tilbudet for flere elever, ikke bare de som har vedtak om spesialundervisning. Det kan tenkes at hvis skolens perspektiv endres fra individuelt til systemrettet, vil kanskje skolen lettere kunne se på alternative tilbud som et supplement til det de selv kan gi, i stedet for at gården blir brukt som en siste instans etter at alle andre alternativer er utprøvd i skolen, slik vi finner flere eksempler på i dag.

Til slutt har vi trukket frem utfordringer ved bruk av tilbudet. Det peker i retning av for lite dokumentasjon av elevenes læringsutbytte. Mangel på dokumentasjon er en årsak til at det også mangler kvalitetssikring. Samtlige informanter vedkjente at Inn på TUNET kunne gi en elev mye positivt. Det gjenstår dermed en tydeliggjøring av hva tilbudene skal innebære, hvordan sikre kvalitet og hvilke rammer som skal settes rundt elevens undervisning på gården. Dette er sentrale tema rundt rektorenes usikkerhet ved bruk av tilbudet, og en tydeliggjøring av det, vil kanskje endre skoleledernes oppfatning. Vi ser at det stadig jobbes med utbedring av tilbudets kvalitetssikring, og at en ny godkjenningsordning av tilbudet er under utarbeiding. Slike tiltak vil forsterke muligheten til å forsvare tilbudet, men vi ser at det også er behov for mer forskning om elevenes utbytte av tilbudet. Dokumentasjon av læringsutbytte vil kreve forskning over tid, og et mulig forskningsprosjekt kunne vært en longitudinell studie av gårder og elever, med en oppfølgingsstudie av elevene en tid etter de var ferdig i tilbudet.

Litteratur

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Andreassen, I. H. og Grimsæth, G. (2007). *Inn på tunet – opplæring på gård*.
Evalueringsrapport Høgskolen i Bergen.

Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (NOVA-rapport 09/10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. og Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. (NOVA-rapport 4/08). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Bakken A. og Danielsen K. (2010/2011). *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. (NOVA-rapport 10/11) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Bakken, A. og Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. (NOVA-rapport 07/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Befring, E. (2007): Kva er det som gjer den gode skolen god? Den forloysande pedagogikken som vegvisar for ein kvalitetsskole. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther og J. Sæthre (red.): *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bekkehus, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 147-162). Oslo: Kommuneforlaget

Bengel, J., Strittermatter, R. & H. Willmann (1999). *What keeps people healthy. The current State of Discussion and the relevance of Antonovsky's salutogenetic model of health*.

Research and practice of health Promotion Volum 4. Federal Center for Health Education.
Hentet fra: <http://www.bzga.de/pdf.php?id=97aa74d66a041adfa8062befbd90085e>

Berget, B. og Braastad, B. O. (2008). *Kunnskapsstatus og forskningsbehov for Inn på tunet*. Helse UMB/ Institutt for husdyr- og akvakulturvitenskap – Universitetet for miljø- og biovitenskap.

Birkemo, A. og Bonesrønning, H. (2006). *Kan skolen forbedres?* Oslo: Unipub AS

Bjørgen, D. og Johansen, K. J. (2007). *Bruker spør bruker. Evaluering av Inn på tunet – Brukerevaluering av tilbud til mennesker med psykiske vansker i tre kommuner i Sør-Trøndelag*. Mental helse i Sør - Trøndelag. Prosjektrapport 1/2007.

Brante, T. (2006). Den nya psykiatrin: exemplet ADHD. I G. Hallerstedt (red.). *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos

Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Brekke, L. P. og Navarsete, L. S. (2012) *Nasjonal strategi for Inn på tunet*. Landbruks- og matdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet

Bringedal, B. og Osland, O. (2003). ...Fylt av ingenting. Kjedsomheten og makten over livet. I F. Engelstad og G. Ødegård (red.). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Buland, T. (19.07.2010). *Kunnskapssamfunnet – mer enn bare doktorgrader?* Kronikk i Adresseavisa. Hentet fra nettutgaven: <http://www.adressa.no/meninger/article1508146.ece>

Båtevik, F. O., Dvergsdal, G. og Aarset, M. E. (2012). *Inn på tunet i kommunal tenesteproduksjon. Når standardiserte tilbud ikke strekk til?* Rapport nr. 33. Møreforskning. Høgskolen i Volda

Christensen, R. (09.02.2010). *Skolen passer ikke for alle*. Masteroppgave i helsefremmende arbeid. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra:

<http://www.forskning.no/artikler/2010/februar/241498>.

Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget

Collin-Hansen, R. (1999). Lisa gikk til skolen, tripp, tripp, tripp, det sa. Noen rettslige perspektiver på skole og skolegang etter opplæringsloven av 1998. I *Barnet i sentrum*, AHS rapport nr. 1-1999, Festskrift for AHS ved HIST. Trondheim: Tapir Forlag

Daal, V. von, Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N., og Begnum, A. C (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger.

Dencik, L., Schultz Jørgensen, P. og Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. København: Hans Reitzels Forlag

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan

Djupedal, Ø. (2006a). *En inkluderende fellesskole – mestring og arbeidsglede*. Tale/artikkel 23.01.06. Hentet fra regjeringen.no:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/en-inkluderende-fellesskole--mestring-og.html?id=113528

Djupedal, Ø. (2006b). *Kunnskapsløftet: Utfordringer, muligheter og visjoner*. 16.08.2006. Hentet fra regjeringen.no:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/kunnskapsloftet-utfordringer-muligheter-.html?id=445045

Fauske, H. (2009). Kan barnevernet bygge sosial kapital? I R. Rønning og B. Starrin (Red.). *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Frønes, I. (2003). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Frønes, I. (2005). *Kunnskapsindustri og kunnskapssamfunn*. *HORISONT*, nr. 2/2005

Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldredes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Germundsson, O. E. (2006). *Å lære å møte hverdagene – kritisk blikk på begrepet "mestring"*. Fontene. Hentet fra: www.fontene.no/fagartikler/article2471164.ece

Gjertsen, P. Å. (2007). *Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. Bergen: Fagbokforlaget

Grankvist, R. (2000). *Utsyn over norsk skole: norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Grønmo, L. S. (2009). Hovedfunn og trender i TIMSS 2007. I L. S. Grønmo og T. Onstad (red.). *Tegn til bedring. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007* (s. 9-32). Unipub

Hafstad, R. (2008). Elever med emosjonelle og sosiale problemer. I I. M. Helgeland (Red.) (2008). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget

Hassink og van Dijk (Red.) (2006). *Farming for health: Green-care farming across Europe and the United States of America*. New York: Springer.

Haubenhofer, D. K., Elings, M., Hassink, J. og Hine, R. E. (2010). *The development of green Care in Western European Countries*. *Explore* vol. 6 No. 2. doi: 10.1016/j.explore.2009.12.002

Heggen, K. (2004). *Risiko og forhandlinger. Ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt Forlag

Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003). *De andre, ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget

Heggen, K. (2007). Rammer for meistring. I T. J. Ekeland og K. Heggen (red.). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk*. (s. 64-82). Oslo: Gyldendal Akademisk

Heggen, K. og Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Helgeland, I.M. (Red.) (2008). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget

Hiim, H. og Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. En studiebok i didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget

Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring*. En studie av lærerens praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. (NF-rapport nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning, Nordland Research Institute

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Hulthin, N. (2011). *Kritisk til bruk av nasjonale prøver*. Hentet fra:
<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Kritisk-til-bruk-av-nasjonale-prover/>

Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2008). Fra nasjonal dannelse til grunnleggende ferdigheter. Om utviklingen fra L 97 til Kunnskapsløftet. I K.-A. Madssen (red.). *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Abstrakt forlag AS, Oslo

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (2009). *PISA 2009. Nøkkelfakta om PISA 2009*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra: <http://www.pisa.no/pisa2009/index.html>

Itkonen, T. & Jahnukainen, M. (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(1), 5–23.

Kalle, L.C. (02.09.2009). *Ingen tar tak i guttene*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.6749513>

Kivirauma, J. og Ruho, K. (2007). *Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform*. *International Review of Education*. 53 (3). 283–302.

Kjærnsli M. og Roe A. (Red.) (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget

Knudsen, A.-E. (2005). *Snille jenter og dumme gutter. Hvorfor oppfører ingen barn seg som de har hjerne til?* Oslo: Pedagogisk Forum

Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. og Overland, T. (2011). *”Tilfeldighetens spill”. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke*. Rapport nr. 9/2011. Elverum: Høgskolen i Hedmark

Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?*

Landbruks- og matdepartementet (2007). *Handlingsplan Inn på tunet*.

Landbruks og matdepartementet (21.06.2012). *Trygt inn på tunet*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/lmd/aktuelt/nyheter/2012/juni-12/trygt-inn-patunet.html?id=686578&utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter

Limstrand, A. (2009). *Mestring av alvorlige atferdsproblemer i skolen. Et retrospektiv studie av lærer-elevrelasjonens betydning for mestring ved bytte til alternativ skole*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Lindgren, A. (2003). Pippi begynner på skolen. I A. Lindgren. *Pippi Langstrømpe*. Skien: N.W. Damm & Søn

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv – på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R. og Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr. 1 fra prosjektet: *Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 19/2007. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning

Matmerk (u.å): *Om IPT*. Hentet fra: <http://matmerk.no/inn-pa-tunet/om-ipt/>

Meistad, T. og Nyland, R. (2005). *Du må så før du høster – om arbeidsmarkedstiltak på gård for mennesker med psykiske lidelser*. Rapport 2/05 ISSN 1503-2035.

Meld.st. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet

Meld.st. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet

Midtlyng, J. og et al. (2009). *Rett til læring*. NOU (Norges offentlige utredninger) 2009: 18. Oslo

Nergård, T. og Verstad, B. (2004a). *Læring gir næring – næring gir læring? Gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag: evalueringsrapport nr. 1*

Nergård, T. og Verstad, B. (2004b). *Læring gir næring – næring gir læring? Gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag: evalueringsrapport nr. 2*

Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (NOVA Rapport 11/2000).

Oslo : Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo

Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. von der Lippe og S. Wilkinson (red.). *Risikoutvikling – tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Kari Killén*. NOVA – rapport 7/2005

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (red.). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport 9/2009. Hamar: Høgskolen i Hedmark

Nordahl, T. og Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. 2. utg. Oslo: Ad notam Gyldendal

Nordahl, A. og Misund, S. S. (2006). *Jeg vil mestre! Mestringsopplevelser som basis for læring og utvikling. "Skoggruppemetoden"*. Oslo: SEBU forlag

Nordahl, T. og Sunnevåg A-K. (2008a). Barnet som aktør - virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier. I V. Glaser og J. Bølstad (Red.) *Moderne oppvekst. Nye tider – nye krav*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. og Sunnevåg, A.-K. (2008b). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport Høgskolen i Hedmark bind-/heftenr. nr. 2-2008). Elverum : Høgskolen i Hedmark

Nordahl, T. (2008). Spesialundervisning - et empirisk bilde. I K.-A. Madssen. *Pedagogikken i reformene - reformene i pedagogikken : festskrift til Peder Haug*. Oslo: Abstrakt Forlag

Nordahl, T og Sørli, M.-A. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo: Norsk Institutt for oppvekst, velferd og aldring.

Norges Bondelag (2008). *Kvalitetssikting av Inn på tunet. Et nasjonalt utviklingsprosjekt*. Samarbeid mellom KS, KSL Matmerk og Norges Bondelag

Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen – Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Olweus, D. (2000). *Mobbing i skolen. hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Qureshi, N. (2001). *Oppvekst og oppvekstvilkår i et postmoderne samfunn*. Linjer. Nr. 2/2001

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Røkenes, O.-H. og Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Rønning, R. og Starrin, B. (2009). Sosial kapital – et nyttig begrep. I R. Rønning og B. Starrin (Red.), *Sosial kapital i et velferdsperspektiv. Om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skaalvik og Skaalvik (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug

Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjærum, B. Grøholt og H. Sommerschild. *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Stjernø, S. & Saltkjel, T. (2008). *Gjennom det siste sikkerhetsnettet? Fattigdommens dynamikk. Perspektiver på marginalisering i det norske samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 39 (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. Barne- og familiedepartementet

St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdanning- og forskningsdepartementet

St. meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 16 (2006-2007), *...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet

Strandkleiv, O. I. og Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA

Strømgren, B., Moynahan, L., og Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget

Svedberg, L. (1995). *Marginalitet – ett sosialt dilemma*. Lund: Studentlitteratur

Syversen, T. (2012a, 12. november). Flere må ha ekstra skolehjelp. *Hamar Arbeiderblad*

Syversen, T. (2012b, 13. november). Foreldrepress fører til økning. *Hamar Arbeiderblad*

Telhaug, A. O. (2008). Norsk skoletenkning fra Hernes til Clemet/Djupedal. I K.-A. Madssen (red.). *pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Abstrakt forlag AS, Oslo

Telhaug, A. O. og O. A. Mediås (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.

Tetzchner, S. von (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse-og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Thrana, H., M., Anvik, C., H., Bliksvær, T. og Handegård, T., L. (2009). *Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole*. (NF-rapport 6/2009). Bodø: Nordlandsforskning

Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Topland, B. og Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet*. Analyse av elevundersøkelsen 2010. Kristiansand: Oxford Research AS

Tranøy, J. (2003). *Ro i skolen med Ritalin*. Mat & Helse februar 2003

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

Utdanningsdirektoratet (2010). *Veileder for bruk av alternativ opplæringsarena i grunnskolen. "Inn på tunet"*. Utarbeidet av Fylkesmannen i Finnmark

Utdanningsdirektoratet (28.06.2011). *Valgfag*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Valgfag/?WT.ac=valfaga&boks=1>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge.*

Vg-Nett (05.12.12). *Årets nyord: Å "nave"*. Hentet fra:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10063514>

Vigmostad, I. og Myhr, L.A. (2012). Sakkyndighet i spesialundervisning og læringsutbytte. I T. Nordahl (red.). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Wendelborg, C., Røe, M. og Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011.* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS Avdeling for mangfold og inkludering

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten.* En kunnskapsoversikt. (NOVA rapport 12/2010). Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

www.innpaatenet.no (Siden ble nedlagt 01.01.13, men det står linker til Norges Vel og Matmerks hjemmesider, der man nå finner informasjon om IPT).

Ziehe, T. (1989). Jeg er kanskje også lidt umotiveret i dag... I T. Ziehe. *Ambivalenser og mangfoldighet. En artikkelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur.* København: Politisk revy

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. NOVA Rapport nr. 9/2011

Øia, T. og Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. 2. utg. Oslo: Abstrakt forlag a/s.

Aamodt, L.G. (1997). *Den gode relasjonen – støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Aase, H. og Johansen, E. B. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder og hyperkinetisk forstyrrelse. I S. Eikeseth og F. Svartdahl (red.). *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Aasen, A.M., Kostøl, A., Nordahl, T. og Wilson, D. (2010). *"Onger er rare". Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Rapport nr. 4-2010. Elverum: Høgskole i Hedmark

Aasen, P. Nordtug, B. Ertesvåg, S.K. og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer – Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.

Aasen, J. (2008). *Dewey- John Deweys pedagogiske filosofi*. Lillehammer: Opplandske Bokforlag

Andre kilder:

Bildene på s. 7

Inn på tunet logoen er fra www.matmerk.no

Sauebildet er fra www.ringreven.no

Gårdsbildet er fra www.dagbladet.no

Vedproduksjonbildet er fra www.home.online.no

Hestebildet er fra www.skien.kommune.no

Kubildet er fra www.regjeringen.no

Vedlegg 1

Informasjonsbrev og samtykke

Til gårdbrukere, foresatte og rektorer

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Vi er to masterstudenter i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge, som er i gang med vår avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er *Inn på tunet- gården som en alternativ læringsarena for elever som har behov for spesialundervisning*. Siden Inn på tunet-gårdene kan ses på som et relativt nytt tilbud, er det fortsatt behov for mer forskning på området. Vi ønsker å undersøke hva gården representerer for elevene som deltar og hvordan gården fungerer som alternativ læringsarena. Spørsmål som er relevante for oss er blant annet hva gårdene kan gi elevene av læring, erfaring og mestring. Hvordan trives elevene i tilbudet? Hva lærer de? Har tiden på gården innvirkning på læring og trivsel ellers i skolehverdagen? Det er til nå gjort få undersøkelser som tar for seg barnas egen oppfatning av tilbudet og derfor vil det være ekstra interessant å få deres perspektiv.

Vi har med dette tema og utgangspunkt, valgt ut fire gårder hvor vi ønsker å delta som observatører en dag, samt gjøre intervju med gårdbruker, foresatte og rektorer til elever som mottar tilbudet. Gjennom deltakende observasjon vil vi bli kjent med rutiner og hverdagen på gården, og vi vil kunne danne relasjoner elevene. Vi har valgt å ikke gjøre intervju med elevene, men heller få deres oppfatning av tilbudet gjennom observasjonen og samtaler med elevene de dagene vi er på gården. Dette for å skape en mest mulig naturlig setting for elevene. Gjennom intervjuene med du/dere øvrige informanter ønsker vi å finne ut hvilke erfaringer du/dere har med Inn på tunet-tilbudet. Hvordan fungerer tilbudet? Hvordan mener du/dere at elevene har det i tilbudet? Som gårdbruker, foresatt og rektor har dere forskjellig utgangspunkt og perspektiv og det er derfor vi har valgt å bruke dere alle som informanter i undersøkelsen. Vi ønsker å få et mest mulig helhetlig og representativt bilde av dette tilbudet.

Under intervjuene vil vi bruke båndopptaker, samt notater, og vi regner med at intervjuet vil ta ca. en time. Vi avklarer tid og sted for intervju nærmere, dersom du/dere vil delta i undersøkelsen. Lydopptak og notater fra intervjuene vil behandles konfidensielt, og blir slettet når prosjektet er fullført, innen utgangen av 2012. Mens prosjektet pågår er det kun oss to undertegnede som har tilgang til innsamlede data. Opplysningene vi presenterer i oppgaven vil være anonymisert, verken enkeltpersoner eller gårdene vil være gjenkjennelige.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og du/dere kan derfor si nei til å delta, uten at det får noen konsekvenser. Det er også mulighet for å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du/dere skulle trekke dere, vil ikke opplysningene deres bli brukt i oppgaven. Vi understreker at vi er underlagt

taushetsplikt. Prosjektet er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Samtykkeerklæring:

Jeg/Vi har mottatt informasjon om studien av Inn på tunet-tilbudet, og ønsker å stille på intervju.

Telefonnummer:

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 2

Intervjuguide

- Til gårdbrukeren
- Vi presenterer oss selv
- Minne om anonymisering og at han/hun kan trekke seg når som helst
- Utdanning og navn
- Hvor lenge har du drevet med inn på tunet-tilbud for skoleelever?

Grunnlag for tilbudet

- Hvorfor har eleven behov for IPT-tilbudet?
- Beskriv eleven og elevens behov?

Om tilbudet på gården

- Hvordan kom du og skolen i kontakt
- Antall elever som mottar enkelttilbud
- Antall dager pr. elev
- Fordeling av alder og kjønn på elevene?
- Hvor lenge varer tilbudene/hvor lenge burde de vare ideelt sett?
- Hva mener du gården kan tilby eleven? Beskriv tilbudet
- Hvem står som faglig og pedagogisk ansvarlig for eleven og opplegget på gården?
- Hvem lager det pedagogiske opplegget, er læreplanen integrert?
- Ser du at opplegget kan være negativt for eleven på noen måter? I så fall hvilke?
- Fungerer tilbudet slik det var tiltenkt? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Har eleven vanlige lekser som gjøres på gården? Hvem står for undervisningen?
- Kan læring og erfaring fra gården ha påvirkning på skolehverdagen til eleven. På hvilken måte?

Hverdagen på gården

- Hvordan er strukturen på en vanlig dag?
- Har barna egne oppgaver? For eksempel et eget dyr/egne dyr å ta ansvar for?

- Har barna "hjemmelekser" mellom hvert møte på gården, da i tilknytning gårdsdrift/dyr?
- Hvordan skapes det forutsigbarhet i hverdagen? Faste dager, faste tidspunkt for faste gjøremål, planlegging, plan til neste gang?
- I hvor stor grad er barna selv deltakende i det som skal skje på gården?
- Pleier de å ha ønsker/innvendinger om hva de skal gjøre den dagen? Er de engasjerte?

Om samarbeid mellom gården og skolen

- Hva slags samarbeid er det mellom deg og skolen/læreren? – beskriv.
- Hvor ofte har du og skolen kontakt, og på hvilken måte?
- Fungerer samarbeidet tilfredsstillende?
- Er det noe du kunne ønske var annerledes?
- Hvor lenge varer kontrakten med skolen? Langsiktighet/forutsigbarhet?

Samarbeid mellom gården og foreldrene

- Hvilke forventninger hadde foreldrene på tilbudet i begynnelsen?
- Var de utelukkende positive? Skeptiske? Måtte de ha betenkningstid?
- Hva var de positive/negative til?
- Hvor mye direkte kontakt er det mellom gården og foreldrene?
- Burde det vært mer/mindre?
- Får foreldrene anledning til å komme til gården? Få omvisning? Får barna mulighet til å vise hva de kan?
- Har foreldrene innvendinger i forhold til opplegget på gården? Tilrettelegging?
- Hvilken informasjon/dokumentasjon tar barna med seg hjem? Får de med seg et skriv? Bilder? Noe barna lager selv?

Eleven og kompetanseutvikling

- Relasjon mellom deg og elevene
- Hva synes du det er fornuftig å ha fokus på? Hva er et realistisk læringsutbytte for eleven? Hva er målet?
- Hvilke kompetanser utvikler eleven?
 - o Hva gir det eleven å være ute i naturen?

- o Være i fysisk aktivitet?
 - o Ha kontakt med dyr?
 - o Læringsutbytte?
- Hvilke endringer har eleven vist siden han/hun begynte i tilbudet? (sosiale evner, selvtillit, mestring, omsorgsevne, kunnskap både skolefaglig og relatert til gård)
- Hva tror du eleven eventuelt mister ved å ikke delta hver dag på skolen? (Faglig, Sosialt)
- Kan kompetanse som eleven lærer på gården kompensere for det eleven eventuelt mister på skolen?
- Har du noe du vil tilføye?

Vedlegg 3

Intervjuguide

- Til foresatte
- Vi presenterer oss selv
- Minne om anonymisering og at de kan trekke seg når de vil

Grunnlag for tilbudet

- Hvorfor har barnet fått Inn på tunet-tilbud?
- Beskriv barnets problematikk på skolen

Om gården og tilbudet

- Når fikk dere tilbud om IPT?
- Hvem tok initiativ til at et slikt tilbud kunne være aktuelt?
- Var det et vanskelig valg om barnet skulle motta tilbudet eller ikke?
- Hvor ofte/lenge er barnet på gården?
- Hva mener du gården kan tilby barnet?
- Hva kan den gi til barnet som ikke skolen kan?
- Ser du at opplegget kan være negativt for barnet på noen måter? I så fall hvilke?
- Mener du det er noe barnet går glipp på skolen av ved å være på gården?
- Hvor lenge ser du for deg at barnet er i et slikt tilbud?

Elevers kompetanseutvikling

- Hvordan ser det ut som eleven trives i tilbudet?
- Hvilke kompetanser ser du at utvikles hos barnet? Læringsutbytte?
- Hvilke endringer har barnet vist siden han/hun begynte i tilbudet?
- Kan kompetanse som barnet lærer på gården kompensere for det barnet eventuelt mister på skolen?
- Lærer barnet "nok" i forhold til de andre elevene som er på skolen?
- Hva synes du er det viktigste læringsutbyttet på gården, og hva er viktig å legge fokus på i forhold til læring?

- Har dere merket noe forskjell på barnet hjemme etter at barnet begynte i tilbudet, i så fall hva?

Barnets opplevelse av tilbudet

- Er barnet positivt eller negativt innstilt på å dra til gården?
- Forteller barnet mye om gården hjemme? I så fall hva?
- Har barnet egne oppgaver på gården? Hvilke?
- Hvordan virker det på deg som om barnet har det på gården?

Samarbeid mellom foresatte, gården og skolen

- Hvordan fungerer samarbeidet mellom deg og gården?
- Deg og skolen i forhold til tilbudet?
- Har du inntrykk av at samarbeidet dem i mellom fungerer tilfredsstillende?
- I hvilken grad er du deltakende i planleggingen av opplegget på gården?
- Får dere tilbakemeldinger fra gårdbruker og skole på hvordan det fungerer?
- Invitasjoner til å komme på besøk slik at dere får sett hva barnet driver med?
- Hva slags dokumentasjon/informasjon tar barnet med seg hjem?

- Noe ved tilbudet du skulle ønske var annerledes?

Vedlegg 4

Intervjuguide

- Til rektor
- Vi presenterer oss selv
- Minne om anonymisering og at de kan trekke seg når de vil
- Lærerens utdanning og navn?
- Erfaringer med elever i Inn på tunet-prosjekt – mange tilfeller tidligere eller nytt?

Grunnlag for tilbudet

- Hvorfor har eleven behov for IPT-tilbudet?
- Beskriv elevens problematikk på skolen

Om tilbudet på gården

- Hvordan kom skolen i kontakt med akkurat denne gården?
- Hva mener du gården kan tilby eleven?
- Hva kan den gi til eleven som ikke skolen kan?
- Hvem står som faglig og pedagogisk ansvarlig for eleven og opplegget på gården?
- Ser du at opplegget kan være negativt for eleven på noen måter? I så fall hvilke?
- Fungerer tilbudet slik det var tiltenkt? Hvorfor, hvorfor ikke?
- I hvor stor grad er læreplanen integrert i tilbudet på gården?

Om samarbeid mellom gården og skolen

- Hva slags samarbeid er det mellom gården og skolen/ deg og bonden? – beskriv.
- Fungerer samarbeidet tilfredsstillende?
- Er det noe du kunne ønske var annerledes?

Elevens kompetanseutvikling

- Hvordan ser det ut som eleven trives i tilbudet?
- Hvilke kompetanser ser du at utvikles hos eleven? Læringsutbytte?
- Hvilke endringer har eleven vist siden han/hun begynte i tilbudet?

- Kan kompetanse som eleven lærer på gården kompensere for det eleven eventuelt mister på skolen?
- Har du noe du vil tilføye?