

*”Du er god nok,
du trenger ikke være best,
men du er god nok.”*

Inn på tunet – Den skjulte pedagogiske skatten

av

Maren Kjerkol

Master i pedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Sammendrag:

Bakgrunn og hensikt:

Hovedtema for denne studien er hvordan Inn På Tunet kan motivere elever til videre skolegang. Hensikten med studien har vært å finne ut mer om hvordan IPT fungerer som supplement og som et tilbud for skolen, hvordan bonden på IPT fungerer og rettelegger, og hvordan det blir samarbeidet mellom de ulike etatene. Studienes diskusjonsdel er rettet mot å belyse hvordan Inn På Tunet kan motivere elever til å fullføre skolen.

Design og metode:

Studien er gjennomført etter en kvalitativ metode. Det ble utført semi strukturerte intervju. Hvor jeg intervjuet fem Inn På Tunet bønder som arbeider i tre ulike fylker. Intervjuanalyser er gjort ut fra et konstruktivistisk grounded theory design, basert på Charmaz design.

Resultater:

Funnene viser at IPT som alternativ opplæringsarena kan funger godt for enkelte elever. Det er ingen IPT-gårder som er like, og bøndene på gården har en fremtredende rolle i tilbudets kvalitet. Ikke alle elever har, eller trenger, et slikt tilbud, men for noen kan dette være et godt vellfungerende tilbud fra skolen. Det er mangel på alternative opplæringsarenaer, og IPT kan være et godt tilbud som skolen kan bruke.

Nøkkelord:

Inn på tunet, taus kunnskap, alternativ opplæringstilbud, mestring, motivasjon, selvoppfatning, tilpasset opplæring, økologisk teori, sosial læringsteori, sosial kognitiv teori, sosiokulturell læringsteori.

Summery:**Background and purpose:**

The main topic of this study is how Inn på tunet can motivate students to continue schooling. The purpose of this study was to find out more about how Inn på tunet works as a supplement, and as a offer from the school, how the farmer on Inn på tunet works and organizes, and how the various agencies collaborates. The studies discussions are aimed to show how Inn på tunet can motivate students to continue going to school.

Design and method:

The study was conducted by a qualitative method. It was conducted with a semi-structured interview. Where I interviewd five Inn på tunet-farmers who work in three different counties. Interview analysis is done from a constructivistist grounded theory design, with was based on Charmaz design.

Results:

The findings show that Inn på tunet as an alternative training arena can be functioning well for some students. There is no Inn på tunet-farm that are equal, and the farmers on Inn på tunet has a prominent role in the offers quality. Not all students have, or need, such services, but for some it can be a well-functioning offer from the school. There is a lack of alternative training arenas, and Inn på tunet may be a good offer that schools may use.

Keywords:

Inn på tunet, tacit knowledge, alternative education, coping, motivation, self-conception, ecological theory, social learning theory, social cognitive theory of human learning.

Innholdsfortegnelse:

Innledning	6
Inn på tunet	11
Historikk.....	11
Tilbud, tilbydere og kjøpere.....	13
Bonden i Inn på tunet.....	15
Taus kunnskap og faglig refleksjon.....	18
Et alternativt opplæringstilbud for elever.....	20
Teoridel	23
Mestring.....	23
Mestringsforventning.....	23
Motivasjon.....	24
Selvoppfatning.....	25
Egoutvidelse.....	27
Tilpasset opplæring.....	28
Økologisk modell.....	30
Økologisk validitet.....	31
Utviklingsøkologisk modell.....	32
Sosial læringsteori.....	34
Sosial kognitiv teori.....	34
Observasjonslæring.....	35
Sosiokulturell læringsteori.....	37

Metode	42
Paradigmatisk ståsted.....	42
Fremgangsmåte.....	43
Etikk.....	45
Informert samtykke.....	45
Konfidensialitet.....	45
Informanter.....	46
Transkribering.....	46
Analysemetode (Grounded Theory).....	47
Innsamling av rik data med intervju som verktøy.....	47
Linje for linje koding.....	48
Fokusert koding.....	49
Konseptuelle kategorier.....	49
Konstant sammenligning.....	50
Teoretisk sampling og teoretisk metning.....	50
Resultat	52
Introduksjon av kategoriene.....	52
Analyse.....	52
Kjernekategori: Individuell opplæringsplan.....	53
Hovedkategori: Fraværsfaktor og nærværsfaktor.....	57
Underkategori: ”Du ska få en dag imåra...”.....	58
Underkategori: ”Vi tenker helhet.”.....	59
Hovedkategori: Alternativ opplæringsarena.....	60

Underkategori: Bondens rolle.....	62
Underkategori: Samarbeid mellom etater.....	64
Hovedkategori: Motivasjon og mestring.....	66
Underkategori: ”Du er god nok, du trenger ikke å være best, men du er godt nok”.....	69
Underkategori: Rollemodeller.....	72
Underkategori: Kunnskapsformidler.....	73
Kategoriernes sammenheng:	74
Fraværsfaktor og nærværsfaktor/Alternativ opplæringsarena.....	75
Fraværsfaktor og nærværsfaktor/Motivasjon og mestring.....	75
Alternativ opplæringsarena/Motivasjon og mestring.....	75
Oppsummering i lys av teoriene.....	76
Avslutning.....	78
Litteraturliste.....	81
Appendiks.....	85

Innledning

I Norge er det flere og flere bønder som kombinerer landbruksdrift med tilbud om helsetjenester og velferdstjenester. Dette blir i Norge kalt Inn på tunet. Det å ta i bruk gården og naturen som arena for helse og velferdstjenester er utbredt over hele Europa (Inn på tunet, nasjonal strategi, 2012). Samtidig er det stor variasjon i organisering av tjenestene. I de nordiske landene har vi i stor grad den samme velferdsmodellen, og det har utviklet seg et naturlig samarbeid mellom Norge, Sverige og Finland (Inn på tunet, nasjonal strategi, 2012), her kan jeg blant annet nevne nordisk råd. Det europeiske landbruket har i de siste femti årene gjennomgått store endringer, noe som har ført til flere utfordringer for bønder (Dessein, 2008). Bønder må ha flere ben å stå på, da det er et hardt presset landbruk, økte kostnader og redusert profitt. På bakgrunn av det multifunksjonelle landbruket har Inn på tunet, heretter kalt IPT, oppstått (Hine, 2008).

For landbruket kan IPT bety en mulighet for å utvide næringsgrunnlaget, samtidig som at det imøtekommer et behov i samfunnet for alternative helse og opplæringsarenaen. De fleste gårder har potensialet som fellesgodeprodusenter av tjenester som vil bli etterspurt fremover, samt at det er uutnyttede ressurser for brukergrupper med generelle eller spesielle behov. IPT som arena gir grunnlaget for at gårdsressursene skal styrke håndteringen av samfunnets velferdsoppgaver. Dette gjøres ved at tjenestene tilfredsstiller gjeldende kvalitetsstandarder. Her tenkes det på økt mulighet for individ- og brukertilpasning, eller at gitt kvalitet kan framskaffes på en mer effektiv måte. Samfunnsnytte innebærer her blant annet å sette brukerne i sentrum. Det er brukernes behov, trivsel, mestringsopplevelse og læring som gjør gården til en attraktiv arena for yting av velferdstjenester. Her blir begrepet ”bruker” også brukt for å favne nære personer i de sosiale nettverkene rundt det enkelte individ. Og det er mange tilfeller av at brukernytten ligger i økt livskvalitet, også i tjenestebrukernes sosiale relasjoner.

Hensikten med IPT er å gi elever som synes at skolen er en boklig, kjedelig, fjern eller en lite involverende plass å være en annen skoleopplevelse. Gjennom å få en annerledes opplæringsarena vil elevene kanskje få tilbake motivasjonen for skolearbeidet.

Det er og blir etablert en rekke ulike helse-, natur- og aktivitetstilbud med utgangspunkt i primærproduksjon, det vil si erfaring med hvor maten kommer fra, slik som ”oppladningsstasjoner” for pasienter med utbrenthetssyndrom til undervisning med basis i læreplaner. De erfaringene som elevene får på en gård kan bli berømmelige omdreiningspunkt

som fører til interesse for natur, miljø, samfunn og politikk. Lars Peder Brekk sa i en tale i 2008 at ”elever som besøker en bondegård får verdifull nærkontakt med norsk landbruk i møte med en profesjonell yrkesutøver. Det kan inspirere og utfordre på en helt annen måte en klasseromsundervisning”.

På midten av 1990-tallet ble det lansert en reform (L97) som påla skolene en mer erfaringsbasert læringsform der nærhet til livsgrunnlaget sto sentralt. Og skoleverket åpnet for å gjøre undervisningen mindre abstrakt og mer jordnær. For elever som kunnskapsmessig eller atferdsmessig faller utenfor den boklige kunnskapsorienterte skolen blir et meningsfullt alternativ viktig. Erfaringer fra mange års praktisering av tilpasset opplæring har vist at det finnes store muligheter i samspill med det levende og terrenget. For mange elever som opplever skolen som en alt overveiende boklig, kjedelig, fjern og lite involverende plass å være, kan IPT og andre liknende tiltak være gode alternativer. Mange peker på at de terapeutiske dimensjonene har mulighet for design av helt bestemte oppgave- og ansvarssituasjoner tilpasset den enkeltes modenhetsnivå, ved å kombinere flere læringsdimensjoner, som motoriske ferdigheter, empati eller kunnskapslæring. I generasjoner som overdynges av det fjerne, det overfladiske, det sensasjonelle og det uforpliktende, kan helbredelsespotensialet i slik konkret berøring med livet neppe overvurderes (Berget og Braastad, 2008).

Frafallet i den videregående skole er så mye som 30 % (Beck, 2011). De fleste som slutter uten å ha fullført er i vid forstand arbeiderklasseelevene, det vil si den klassen hvor inntektene hentes fra manuelt arbeid, enklere tjenesteyting eller kontorarbeid, de fleste har jobber som ikke krever utdanning ut over videregående skole nivå (Schiefløe, 2003). Mye av årsakene til dette ser ut til å ha sammenheng med mangel på relevant praktisk opplæring. De elever som ønsker mer praktisk opplæring på skolen blir møtt av voksne og et samlet miljø som i første rekke er teoretisk orientert og som i liten grad er i overensstemmelse med deres eget mer praktiskorienterte bakgrunnsmiljø og deres sannsynlige framtidige yrkesmiljø (Beck, 2011).

I de siste tiårene har et økende antall mennesker, med blant annet psykiske lidelser, hatt omsorgstiltak knyttet til et gårdsbruk. Dette har foregått som en del av et terapeutisk tiltak, i form av rehabilitering og arbeidstrening. Dette går under begrepet “Grønn omsorg”, og dette inkluderer både bruk av dyr, og tiltak der hager, skog og landskap kan inngå. For IPT og dyreassistert terapi, terapeutiske hagebruk og pedagogiske tiltak skal bli fullt ut legitime og aksepterte metoder er det viktig med dokumentasjon av positive effekter. Her kan vi se at IPT

er ikke det eneste tilbudet på dette området. Det er flere argumenter for at aktiviteter og arbeid på gård har en positiv virkning på menneskelig helse, blant annet at arbeid er betydningsfullt for mennesker (Berget og Braastad, 2008). Det er dokumenter både empirisk og teoretisk at naturopplevelser har beroligende, styrkende og restituerende effekt. Det er også funnet støtte for at kontakt med dyr har påvirkning på menneskelig helse, og at arbeid med både storfe og sau har terapeutisk effekt. Tidligere forskning sier at:

”Intervensjon med husdyr gir økt tro på egen mestringsevne for mennesker med psykiske lidelser. Den største bedringen er knyttet til komplekse og utfordrende arbeidsoppgaver som melking, fôring og flytting av dyr. Intervensjon med husdyr må derfor inneholde en variasjon av aktiviteter og arbeidsoppgaver tilpasset den enkelte bruker” (Berget og Braastad, 2008, Pedersen, 2011).

”Intervensjon med husdyr for mennesker med psykiske lidelser gir reduksjon i angst og depresjon (Berget og Braastad, 2011, Pedersen, 2011). Studien viste at effektene var størst en periode etter at intervensjonen var avsluttet (tre og seks måneder etter avsluttet intervensjon). Dette viser at det tar tid før effekten viser seg. Intervju av brukere med en klinisk depresjonslidelse viste at brukerne mente at de viktigste opplevelsene av å delta i en intervensjon med husdyr var opplevelsen av å være en ordinær kollega. Støtte og veiledning fra gårdbrukeren ble uttrykt som svært viktig. Deltakelse i en ordinær arbeidssituasjon som er fleksibel og tilpasset dagsformen var også vesentlig for trivselen med intervensjonen (Pedersen, 2011).

I IPT er det flere terapeutiske og helsebringende aktiviteter til stede. Tilbudet imøtekommer behovet for alternative arenaer ved å ta i bruk de fysiske ressursene som finnes på gårdene og bondens brede kunnskap og erfaring (Fjeldavli og Meistad, 2004). Om man bruker de ressursene som finnes på gårdene og hos bonden, kan IPT være et betydningsfullt bidrag for samfunnet og for enkeltpersoner.

Selv om forskningen nevnt overfor er positivt stemt for hvordan slike ordninger virker når de fungerer godt, er det også slik at ikke alt innenfor slike ordninger virker like godt. Vik og Farstad (2009) påstår at IPT har større potensial enn slik det fremstår i dag. Det tenkes da på det praktiske og det sosiale samspillet mellom aktørene, som er bønder, brukere og kjøpere, som alle har forskjellige oppfatninger av hvordan tilbudene bør og skal fungere. Det de påstår mangler, er tilrettelegging og rammeverk for det praktiske samarbeidet som mulig årsak. Likevel har myndighetene stor tro på denne tilnærmingen, og i 2010 kom landbruks- og matdepartementet med ”Inn på tunet-løftet”. ”Inn på tunet-løftet skal:

1. bidra til forankring av Inn på tunet i kommunale og regionale planer og strategier.

2. øke antall Inn på tunet-tilbud i kommunene, gjennom langsiktige samarbeidsavtaler mellom kjøper og tilbyder.
3. gi brukere av ulike tjenester et mangfoldig og kvalitetssikret tilbud tilpasset den enkeltes behov.
4. skape samarbeid og nettverk, og gi økt kompetanse hos kommunen og samarbeidspartnerne.
5. stimulere til næringsutvikling i landbruket ved at flere bønder får kunnskap om Inn på tunet som næring, og at eksisterende Inn på tunet-tilbud styrkes.
6. gi økt profilering og synliggjøring av tjenestetilbudet (regjeringen.no).

137 kommuner har søkt om 29 millioner kroner for 2010. Det er stor satsing på IPT, men det er et betydelig ikke-realisert potensial og mange som har drevet med IPT slutter. Dette peker mot at det er noe som ikke fungerer som det skal. Dette er temaet for min oppgave.

I flere stortingsmeldinger er det lagt vekt på IPT:

- St.meld. 9 (2011-2012) Landbruks- og matpolitikken; Her vektlegges det økt satsing på bygdenæring og fremhever Inn på tunet som et aktuelt tjenestetilbud til mange sektorer.
- St. meld. 25 (2008-2009) Lokalvekstkraft og framtidstru, om distrikts- og regionalpolitikken; Her ser de på Inn på tunet som et virkemiddel innenfor den overordnede strategien om attraktive lokalsamfunn, hvor Inn på tunet kan være både lokal næringsutvikling og utvikling av gode, lokale tjenester.
- Strategi for næringsutvikling ”Ta landet i bruk!”(2007-2009) og handlingsplan for Inn på tunet (2007-2009). I tråd med Landbruks- og matdepartementets strategi for forskning og forskningsbasert innovasjon (2007-2012) vil det prioriterte området her være tilrettelegging for fortsatt vekst og utvikling. Dette er i forbindelse med landbruksbaserte tjenester innen blant annet helse-, utdannings- og omsorgssektoren.

I denne studien ønsker jeg dermed å se nærmere på hvordan IPT kan fungere som supplement til skolen og som et tilbud fra skolen. Min problemstilling vil dermed være:

Hvordan kan Inn på tunet motivere elever til videre skolegang?

For å forsøke å besvare denne problemstillingen, vil jeg først og fremst presentere IPT. Så kommer økologisk teori, sosial læringsteori og sosial kognitiv teori, og deretter sosiokulturell

læringsteori. Disse teoriene legges til grunn for funnene i analysen. I den metodiske delen av studien beskriver jeg hvordan jeg har gått frem på veien mot resultatene. Deretter presenteres analysene som legger grunnlaget for funnene jeg adresserer. I den siste delen av oppgaven diskuterer jeg de implikasjonene funnene gir sett i lys av teoriene. Jeg avslutter det hele med en konklusjon av det jeg anser som å være hovedfunnene i studien.

I en slik oppgave må man begrense stoffet man velger å ta med. Selv om jeg har gjort dette i denne oppgaven vil det ikke si at jeg ikke vet at det finnes andre måter enn IPT for å motivere elever til å fullføre skolen, men IPT kan være ett av de tilbudene skolen har å gi til elevene som står i faresonen for å slutte på skolen.

Inn på tunet

Det mest særpregede ved natur og naturbruk i Norge er kontrastene. Dette er svært synlig der sjø møter land, der skog møter fjell, og i vekslingen mellom årstidene. De fleste skoggrensene i Norge er bjørkeskog, som har med havet å gjøre. Den har også mye til felles med strandsonen. Områdene betyr mye for plante- og dyrelivet, som spiller en avgjørende rolle for naturbruket i Norge. Det er også i bjørkebeltene man finner mange av setrene som var, og delvis er, helt nødvendig for husdyrholdet (Evensen, 2005). En gang i tiden var gården ryggraden i arbeidslivet og det sosiale fellesskapet i landet.

Landbruket representerer flere ressurser enn produksjon av mat og råvarer. Landbruket kan tilby oppvekst- og omsorgstjenester som samfunnet har bruk for i fremtiden. IPT er en næring i vekst, og det har blitt en næringsvei som gir grunnlag for økt lønnsomhet ved gårdsdriften. Det som står sentralt for IPT er mestring, og det er mange brukere som kan få bedre livskvalitet av deltakelse i ulike aktiviteter på gården. IPT kan være et kvalitetsmessig supplement og være et alternativ til ordinære tilbud innenfor skole. I tillegg til dette kan IPT blant annet bidra til økt verdiskapning, levende bygder og sysselsetting i distriktene (Handlingsplan, 2007).

Historikk

I det gamle bondesamfunnet var det gården, fisket eller skogen som var skolen, og her lærte barna alt de trengte for å greie seg i livet. Senere kom omgangsskolen, hvor de enkelte gårdene byttet på å være vertskap for lærerne. Etter hvert ble også skolestuene reist. I begynnelsen var barna på skolen 2-3 dager i uken for å ta til seg boklig lærdom, siden alle hverdager inklusiv lørdag. Barna deltok i det praktiske arbeidsliv når de ikke var på skolen. Etter hvert som gårdene ble mer industrialisert hadde de mindre behov for hjelp av barna. Samtidig som samfunnet ble mer komplekst, og det barna lærte på skolen ble mer vektlagt når de senere skulle finne seg jobb utenfor gården. Med andre ord kan vi si at det var slik hånd og hode gradvis skilte lag, barna lærte mindre gjennom hendene, først i byene så på landet (Jolly, 2007).

Innenfor bygdeutvikling, som vil si å sikre bosettingen i spredt bebygde jordbruksområder, utviklet begrepet “grønn omsorg” seg fra midten av 1990-åra, etter at de første prosjektene og beslektede prosjekter kom i slutten av 1980 åra. “Grønn omsorg” er meget sammensatt. Helse- og sosialetatene og til dels undervisningsetatene hadde liten eller ingen erfaring med å

samarbeide med landbruket. ”Grønn omsorg” kom med satsingen på bygdeutvikling, altså næringsutvikling i tilknytning til landbruk i bygdene i Norge. Dette er den primære drivkraften i utviklingen av feltet. Dette kan synliggjøres gjennom et sitat fra Stortingsmelding nr. 19 (1999-2000) ”Om landbruk og matproduksjon”.

Som eksempler på at det lokalt og regionalt arbeides med å utvikle nye markedsmuligheter vises det spesielt til utviklingsarbeid i forhold til produkter, som skjell, ferskvannsfisk og Grønn omsorg. Den økte verdiskapningen som ny utnyttning av ressursene kan bidra med, må komme som et resultat av at det finnes et marked for de varer og tjenester som produseres (St.meld. nr. 19 (1999-2000), s. 115).

I det samme dokumentet sies det også:

Grønn omsorg skal være et supplement i forhold til ordinære tilbud innenfor sosial- og helsesektoren eller undervisningstilbud som skolesektoren kan gi. Det er landbruksmiljøets kvaliteter som gjør tilbudet spesielt, bl.a. nærhet til dyr og natur (St. meld. nr. 19 (1999-2000), s. 117).

Aktivitetstilbudet for ulike typer næringsvirksomhet og pedagogiske aktiviteter, og sysselsettings samt omsorgs og rehabiliteringstilbud, bidro til å endre benevnelsen fra ”grønn omsorg” til ”inn på tunet” i 2001. Dette kan for øvrig synes og skal favne bredt, og det skal gis muligheter for ulike typer aktiviteter og næringsvirksomhet. Nasjonale prosjekter for IPT var de som tok i bruk og utviklet ”grønn omsorg” benevnelsen. På hjemmesiden til IPT står det at bakgrunnen for dette var behovet for en felles betegnelse for det mangfold av tilbud som finnes for ulike brukergrupper og i samarbeid med ulike etater. Betegnelsen Inn på tunet er tenkt benyttet sammen med beskrivelser av hva tilbudet går ut på slik som arbeidstrening, dagtilbud og undervisning. Målsettingen var at begrepet skulle passe de mange ulike brukergrupper som benytter tilrettelagte tilbud på gård (www.innpaaturnet.no). IPT og ”grønn omsorg” blir fremdeles brukt om hverandre. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på IPT som oppvekst-, skole- og fritidstilbud og tilrettelagt tilbud for barn med spesielle behov, funksjonshemming eller atferdsproblemer.

Tanken bak IPT i skolesammenheng er å skape nye muligheter. Man må ta i bruk nye sanser og evner, og man har muligheten til å se sammenhenger man ikke så eller forsto tidligere. Det ligger til rette for samarbeid og praktisk aktivitet. Responsen kommer gjennom synlige resultater og man har god forutsetning for mestring. Kort fortalt er dette gården som en pedagogisk ressurs.

Når IPT skal være et tilbud for unge mennesker, er det primært barn og unge i det 13-årige skoleløpet som man tenker på. Deres virksomhet i IPT er underlagt skolens læreplanverk hvor store deler av målene knyttet til kunnskap og ferdigheter som med fordel kan tilegnes

gjennom aktiviteter på gårder og i skog og utmark. En skulle da kanskje tro at gårdbrukeren også må være lærer. Slik er det ikke. Gårdbrukeren skal først og fremst fungere som arbeidsleder og tilrettelegger. Det er fagfolk fra den aktuelle etaten, som er skolen, som kjøper IPT-tjenesten som skal stå ansvarlig for at elevene får et faglig forsvarlig opplæringstilbud, altså at det er i tråd med opplæringsloven og mål i læreplanverket. Men det er like fullt kvaliteten på opplæringen for den enkelte bruker som i stor grad står og faller med gårdbrukerens engasjement, forståelse, kommunikasjonsevne med mer, altså bondens egnethet. Kompetansen til bonden blir dermed produsent og forvalter, formidler av sine kunnskaper og ferdigheter, og som samarbeider i forhold til terapi og pedagogikk (Handlingsplan, 2007). I St. meld. nr. 25 (2005-2006) ”Mestring, muligheter og mening Framtidas omsorgsutfordringer” er også begrepet grønn omsorg benyttet:

Grønn omsorg handler om meningsfylt hverdag, aktivitet og arbeid tilpasset ulike behov med gården som utgangspunkt. Gården tilrettelegges for opplæring og tilbud innen helse og sosialsektoren og kan tilby meningsfylte aktiviteter, mestringsopplevelser og læring gjennom praktiske og sansefylte opplevelser (St.meld.nr. 25 (2005-2006) s. 103).

Tatt i betraktning omfanget av satsingen kan man likevel ikke se så mye oppmerksomhet fra helse- og sosialfaglige myndigheter og forskningsmiljø.

Tilbud, tilbydere og kjøpere

Det IPT kan tilby er nærkontakt med dyr, natur og planter, og er i mange tilfeller et godt alternativ for barn, unge og voksne med spesielle behov. Tilbudene skal være utarbeidet i samarbeid med skole, helse-, sosial-, arbeids- og velferdstjenester, gårdbrukere og brukere av tilbudene. Det omfatter tilrettelagte og pedagogiske tilbud på gårdsbruk for alle aldersgrupper. Pedagogisk fundert hagebruk og alderstilpassede arbeidsoppgaver på gård kan også være metodiske grep for å oppnå læringsmålene i reformen. I all hovedsak er det kommunen som er kjøperen av tjenesten, men det kan også være staten og private aktører (Handlingsplan, 2007). De ulike gårdene har ulike tilbud. I en omtrentlig prosentvis fordeling av de tilbud som gis kan man se:

- Oppvekstsektoren (gårdsbarnehager, skolefritidsordning, tilpasset opplæring) 46 %
- Barnevern (helge og fritidstilbud, botilbud) 29 %
- Tilrettelagt sysselsetting (psykiatri og psykisk utviklingshemming) 12 %
- Diverse andre tilbud (demens, ettervern, rus og kriminalomsorg, flyktninger) 13 %

Definisjonen på inn på tunet er følgende:

”Inn på tunet er tilrettelagte og kvalitetssikrede tjenestetilbud på gårdsbruk. Tilbudene skal gi mestring, utvikling og trivsel. Gårdsbruk er en eiendom som benyttes til jord-, skog- eller hagebruk. Aktivitetene i tjenestetilbudet er knyttet opp til gården, livet og arbeidet der”(www.innpaatumet.no).

Tall fra Inn på tunet, nasjonal strategi viser at det er omlag 1100 gårdsbruk i Norge som tilbyr IPT-tjenester (Inn på tunet, nasjonal strategi, 2012), hvor de fleste IPT-gårdene ligger i Oppland. Det er mange gårdbrukere som har meldt sin interesse for IPT-tilbudet. Av erfaring viser det seg at ikke alle som er interessert er egnet, dermed er det naturlig at det er en del som faller av søkefasen som tilbyder. Dette viser samtidig at om det er en interesse fra det offentlige så finnes det gårdbrukere som anser seg interesserte og kvalifiserte til en slik oppgave. De fleste av disse tilbudene vil dreie seg rundt tiltak av forebyggende karakter: tilrettelagt sysselsetting, barnevernstiltak, tilrettelagt undervisning osv. Samtidig er mange av tilbudene konkurrerende i markedet om tiltak som gir ekstra livskvalitet: villmarksbarnehager og lignende, skoletiltak der naturopplevelser og kulturtiltak kan gi ekstra dimensjoner til skolehverdagen, gårdssentra med opplevelsestilbud til barn, ungdom, flyktninger, pensjonister osv.

Det er mange og meget ulike målgrupper i IPT:

- Bønder
- De tjenestene retter seg mot – barn, skoleelever, de som tas hånd om av barnevernet, arbeidstakere med psykiske lidelser og psykisk utviklingshemmede osv.
- De som skal kjøpe tjenestene: politikere og ansatte i kommunene.
- De som skal tilrettelegge for inn på tunet/grønn omsorg i Statens Nærings og Distriktsutviklingsfond (SND), ved landbruksavdelingene, ved landbrukskontorene, ved tiltakskontorene i kommunene osv.

Sett fra gårdbrukerens side fortøner ikke de ulike tilbudsområdene seg så forskjellig. Gårdbrukerne ser på mulighetene for å bruke gårdens ressurser, slik som natur, miljø, bygninger, de varierte sysselsettingsmuligheter og ikke minst de menneskelige ressurser, på en måte som gir gode tilbud til brukerne, og som kaster rimelig av seg. Slik blir det en lønnsom næringsvirksomhet. Det som viser seg som interessant for gårdbrukeren er om virksomheten kan tilpasses øvrig virksomhet på gården, og ikke minst om den kan tilpasses familiesituasjonen.

Sett fra den andre siden, kjøperen, er situasjonen annerledes. Her kommer spørsmål som lovverk, planstatus i kommunen, avlønningssystemer, profesjonsholdninger, tilsynsansvar, evne til å samarbeide på tvers av etater og evne til å samarbeide mellom kommunene og fylkeskommunene av avgjørende betydning.

Når ulike tiltak er kommet i gang, kan det virke som at man har oppnådd gode løsninger for begge parter. Prosjektlederne i kommunene må ofte utvise stor kløkt og entreprenørskap for å finne de gode løsningene. Om dette skal fungere optimalt må det utvikles modeller, og gjøre dem kjent via nettet, foredrag og studiebesøk, noe som er en viktig del av utviklingsarbeidet på dette feltet.

IPT er pedagogiske, rehabiliterende eller sysselsettingstilbud som er lokalisert og utviklet i tilknytning til jordbruksvirksomhet, og der en gårdbruker kombinerer denne virksomheten med tradisjonell jordbruksvirksomhet. Disse tilbudene har i økende omfang blitt etablert gjennom utvikling av prosjekter som har blitt finansiert gjennom avtaler mellom gårdbrukere som leverandører og ulike kommuner som bestillere av tilbud for gårdene. Kommunen har ansvar for oppfølging og tilsyn med virksomhetene. NAV har også i den senere tid kommet til som bestiller i samarbeid med kommunene for en del av disse tilbudene.

Det er mange aktører innenfor IPT som er bidragsyttere, jeg velger her å nevne de viktigste:

- Landbruks- og matdepartementet
- Fylkesmannen
- Fylkeskommunene
- Kommunene, Arbeids- og velferdsetaten og Bufetat
- Innovasjon Norge
- Matmerk
- Forskningsrådet og Statens landbruksforvaltning (SLF)
- Næringsorganisasjonene i Landbruket, altså Norges Bondelag og Norsk Bonde- og småbrukarlag
- Tilbydernettverk

Bonden i Inn på TUNET

En bondes arbeid fastsettes rundt årstidene, mer enn andre folk i andre arbeidsgrupper. De ulike årstidene har hvert sitt arbeidsområde. De ulike arbeidsoppgavenes tidsfrist er ofte

knappe, og det er levende dyr man arbeider med. Om man skulle bli for sen med det man hadde tenkt under våronna, må det vente til neste år, for man kan ikke gjøre dette på høsten. Livet på gården krever planlegging og system, og man må ha kunnskap til livsprosessene. Bønder som ønsker å bli IPT-bonde må derfor ha god oversikt over egen arbeidssituasjon, med program for dager, uker eller år. Dette bør ikke ha for stram struktur. Det er viktig å gi rom for det uforutsette og spontane, og man må ha tid til å dvele ved opplevelser av ulike karakterer. En slik planlegging åpner for muligheter for det uforutsette. Her gjelder det å finne den gyldne middelvei mellom frihet og struktur, mellom trygghet og utfordring, og mellom forutsigbarhet og spontanitet.

Tiden i hverdagen er lineær, men på en gård kan man oppleve tiden som syklisk. Man gjentar ting år etter år, dag etter dag (Levande skule, 2000). Dette kan fortone seg som en trygghet, fordi aktivitetene man kjenner og forventer gjentar seg. Forholdet mellom innsats og avkastning kommer tydelig fram i arbeidet på en gård. Om man gjør dårlig forarbeid, blir resultatene deretter. Dette kan ha stor overføringsverdi til skolearbeid. Å kunne se resultatene av egen arbeidsinnsats gir stor glede. Inntektene på en gård avhenger av dyr og natur, og man må dermed legge vekt på pleie og velferd. Om man skal kunne høste gode varer fra naturen, må den skjøtes med innsikt. Man må ha en økologisk tankegang, hvor man ser for seg seg selv i det store samspillet. Barn bør forstå at liv og død er like naturlig, man sår og høster, gir liv og tar liv, og det hele bør bli gjort med takknemmelighet.

Bonden på IPT må ha ulike kunnskaper og kvaliteter. Her kommer personlig egnethet, agronomikunnskaper og eventuelt annen kompetanse innen helse-, sosial- og undervisningsfag inn. Hvilken egenskap hos bonden som har størst betydning for leveranse av en god tjeneste til brukerne kan variere, men det å kunne se alle sidene i sammenheng kan virke som en viktighet.

Ifølge Veilederen (2007) for IPT blir gårdbrukeren beskrevet som en som bør trives med å ha mennesker rundt seg. Bonden, familien og de som bor på gården bør være positive for å utgjøre en ressurs for IPT. Det Veilederen (2007) sier er den viktigste forutsetningen for om man skal lykkes med opplærings- eller omsorgstilbud er som nevnt over egnethet. Under her kommer egenskaper som kommunikasjonsevne, utholdenhet, kvalitetsbevissthet, respekt for ulike mennesketyper og strukturerte arbeidsmetoder. Man bør også være trygg på seg selv, takle stress og uforutsette problemer og kunne forholde seg rasjonelt til konflikter. Samtidig

bør en være fleksibel i forhold til samarbeidspartnerne og kunne lytte til de behov de gir uttrykk for.

I tillegg til sin landbruksbakgrunn, har mange yngre bønder blant annet pedagogisk utdanning og helsefaglig utdanning. Om man har en allsidig bakgrunn vil man stå sterkt i IPT-sammenheng, hevdes det videre. Elsa Fjeldavli og Torill Meistad (2004) stilte spørsmålet *”Er det bondens agrokunnskaper som er viktigst eller bør han/hun ha bakgrunn fra et omsorgs eller ”velferdsyrke”?* Her ble det diskutert to ytterkanter ved bonden i IPT. Den negative holdningen er at IPT-bonden er en uprofesjonell aktør på helse- og sosialfaglige arenaer. På den andre siden er det dette i kombinasjon med profesjonalitet innen gårdsbruk som utgjør det spesielle ved tilbudene ved IPT. Det er flere som anser det at bonden faktisk driver primærproduksjon er en grunnleggende forutsetning ved kvaliteten ved IPT. De tjenestene som blir solgt må likevel innfri forskriftbundet og ofte hjemlet kriterier, i blant annet sosialtjenesteloven, samt at de skal tilpasses offentlige profesjonelle tiltaksplaner og bør dermed standardiseres og kvalitetssikres til en viss grad, som gjøres i samarbeid mellom bonden og kjøperen. I undersøkelsen *”Du må så før du høster”*(Meistad og Nyland,2005) viser det seg at bøndene i dag har helse-, sosial-, undervisningsfaglig eller andre profesjonelle utdanninger, eller yrkeserfaring fra det offentlige og private arbeidsmarkedet. Dette er fordelaktig for motivasjonen for å satse på slik tjenesteyting. Bøndene kombinerer utdanning, tidligere yrkeserfaring og bondeyrke i en ny rolle som både primærprodusent og tjenesteprodusent.

I denne undersøkelsen kommer det fram at tilbyderne av IPT i stor grad faktisk har kompetanse innen undervisningsfagene helse og sosial, og det er dette som har gitt dem motivasjon, samt lettet deres kontakt med det offentlige som kjøper. Det finnes også et motsatt syn i debatten, nemlig det som fremhever personlig egnethet og agronomikunnskap. Det disse mener er aller viktigst er landbrukets kvaliteter. Om man setter dette på spissen kan man si at bonden ikke trenger å være en fagmann for å gjøre en god jobb på IPT. I denne leiren frykter man en utvikling som leder til at det blir bondens formelle kvalifikasjoner i omsorg eller pedagogikk som blir viktigst. Det ses på som en avsporing. Det beste her er muligens å se alle disse sidene i sammenheng. Både formell kompetanse og yrkesbakgrunn i helse, sosial og skole er viktig, samtidig som at bondens naturlige egnethet og tiltakets nærhet til dyr og natur også er viktig. Bondens rolle er å være en trygg voksenperson med kunnskaper om landbruket i vid forstand, og som leder av ulikt arbeid og aktiviteter. Bonden skal ta tak i det *”friske”* i menneskene som kommer på gården, og vil sjelden kunne ha rollen som terapeut

eller pedagog. Her kommer også bondens evne til å samarbeide med de ulike instansene inn og blir sentral.

Taus kunnskap og faglig refleksjon

Bruken av språk blir nedprioritert, og noen ganger overflødig, når man snakker om det tause aspektet ved mesterlære. En god del av de ferdigheter, kunnskaper og verdier eleven tilegner seg fra bonden, overleveres uten å være spesifisert verbalt. Her lærer eleven ved å se bonden utføre håndverkets aktiviteter og får på den måten tak i fagets implisitte viten (Nielsen og Kvale, 1999).

Begrepet taus kunnskap knyttes ofte til arbeid og yrkesutøvelse, og forbindes gjerne med praktiskrettede yrker. I møte med den enkelte bruker tar bonden i bruk en form for praktisk kunnskap som er utviklet fra egne praksiserfaringer. Denne formen for kunnskap har i forskjellige sammenhenger fått ulike betegnelser; taus kunnskap, handlingskunnskap, helhetskunnskap, ferdighetskunnskap og praksiskunnskap (Edland-Gryt og Strømfors, 2009).

Det var Michael Polanyi som først anvendte begrepet taus kunnskap. Hans utgangspunkt er at vi vet mer enn vi kan uttale, eller si med ord. Begrepet består av to ledd: Det tause, i betydningen det u-utalte, usagte, det ikke-formulerte, og begrepet kunnskap. Det er ofte slik at men tenker at kunnskapsbegrepet ensidig er knyttet til det å vite, eller kunne noe, teoretisk eller intellektuelt. Polanyis mener at det eksisterer både en form for teoretisk eller intellektuell form for kunnskap, og det fins en praktisk eller handlende form for kunnskap. På engelsk kommer dette frem ved knowing what og knowing how. Ved Polanyi kunnskapsbegrep dekkes både den teoretiske/intellektuelle delen, og den praktiske/handlende delen. Om kunnskap har både en teoretisk og praktisk side, betyr ikke dette at man kun kan tilegne seg kunnskap gjennom bøker. Kunnskapen må også tilegnes gjennom selve praksisen. Taus kunnskap går også ut på å sette sammen deler av en ting, eller deler av et fenomen, til en samlet helhet. Om man ser deler av noe, kan vi se hva helheten skal forestille. En form for taus kunnskap er raskt å se helheten i en situasjon, kjenne den igjen, og reagere direkte og nesten instinktivt (Edland-Gryt og Strømfors, 2009).

Et annet begrep som kommer inn under begrepet taus kunnskap, er begrepet den reflekterte praktiker. Praktiker blir brukt om personer som over tid utøver noe, gjør noe som har en bestemt hensikt eller mål, slik som en bonde. Disse oppgavene kan ikke løses ved at forutbestemte rutiner eller bestemte standarder settes ut i livet. Årsaken til det er at de

problematisk situasjonene de møter i sin praksis er sammensatte, usikre og ustabile, situasjonene er aldri helt like. Situasjonene må tolkes for å skape en helhetlig mening og forståelse av situasjonen. Løsningene blir dermed heller ikke helt like. Den reflekterte praktiker går ut på at erfarne praktiskere tar i bruk en form for taus kunnskap. Vi kan dele denne kunnskapen i to deler. Først må man kunne tolke situasjonen. Som Polanyi sier er det å kunne sette deler av en situasjon sammen til en helhetlig situasjon. Kunnskapen eller innsikten som skal til for å tolke en situasjon, altså å skape mening og definere, er en form for taus kunnskap. Det er på bakgrunn av denne tolkningen eller forståelsen av den enkelte situasjon, at vi handler. Utøvelsen her er også en form for kunnskap, en form for handlingskunnskap eller praksiskunnskap. Her er det ofte vanskelig å beskrive hva vi konkret gjør og hvorfor vi gjør det, men handlingen bygger på en form for innsikt i både det å tolke og forstå, og i det å utføre.

Vi tilegner oss denne kunnskapen på flere måter. Teoretisk eller intellektuell kunnskap er en del av taus kunnskap. Denne kan vi tilegne oss gjennom studier og bøker, men evnen til å tolke og vurdere situasjoner og til å handle, utvikles gjennom praksis eller gjennom øvelsen selv. Vi kan med andre ord ikke lese oss fram til den. Vi tilegner oss kunnskapen som skal til for å tolke og vurdere situasjoner på flere måter. Dette skjer delvis ved en overføring av andre, ofte fra mer erfarne på feltet. Delvis skjer det også ved at vi lagrer i oss selv en form for praksis-reportoar av eksempler, bilder og tolkninger og handlinger fra tidligere situasjoner vi selv har stått opppe i. Dette skjer selv om de nye situasjonene vi kommer opp i ikke er like eller identiske med tidligere eksempler, for de har likhetstrekk med disse.

Om man skal overføre eller knytte denne måten å tenke på, og disse begrepene om taus kunnskap og den reflekterte praktiker til IPT, så er det et viktig spørsmål om man kjenner seg igjen i hvordan disse begrepene blir brukt. I enkelte situasjoner eller i møte med den enkelte bruker, er det ikke tilstrekkelig, mulig eller kanskje ikke ønskelig, å handle ensidig ut fra rutinebeskrivelser, standarder eller metodebøker. Som bonde i IPT bør man vurdere og tolke hver enkelt situasjon eller hvert enkelt møte for seg og handle ut i fra vurdering eller tolkning. Hvordan man handler her er avhengig både av vurdering og tolkning og av de spesifikke ferdigheter man behersker. For mange blir det ved at man er kjent med noe, når man har vært i lignende situasjoner mange ganger før, så ligger kunnskapen på en måte fysisk inne i oss, uten at man er helt bevisst den eller evner å formulere den med ord.

Et alternativt opplæringstilbud for elever

”To everything I do, there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead” (Bauman og May, 1990).

I rapporten fra evaluering av tiltak i satsing mot frafall (2007) sier de at det finnes mange og sammensatte fraværs- og nærværsfaktorer, og at disse finnes både i og utenom skolen. Under fraværsfaktorene handler det om ting som boforhold, borteboer-problematikk, lang skolevei, familieforhold, økonomi, rus, mobbing, rasisme, psykiske problemer, fysisk sykdom, og andre interesser som tar fokus fra skolen. Under nærværsfaktorer kan det være ting som gode mestringsopplevelser, tilpasset undervisning, motivasjon, følelse av tilhørighet og vennskap, individuell oppfølging, synlighet, trygghet, opplevd faglig fremgang, opplevelse av kontroll over egen situasjon, medbestemmelse, gode rammer for hverdagen med mer (Buland mfl, 2007).

Om eleven skulle ha en overveldende fraværsfaktor, blir frafall et fornuftig valg. Utfordringen her blir dermed å skape en situasjon for eleven som beveger seg fra få og svake nærværsfaktorer og mange fraværsfaktorer, til få fraværsfaktorer, og tilsvarende mange nærværsfaktorer. Her handler det om ulike tiltak for å skape alternative mestringsstrategier for eleven, dette er strategier som ikke innebærer eller nødvendiggjør bortvalg. Her blir fraværsfaktorer definert som de umiddelbare grunnene en person har for å være borte fra skolen, mens nærværsfaktorer blir definert som de umiddelbare grunnene en person har for å gå på jobben.

Det finnes mange oppgaver på en gård som egner seg godt til mange ulike læringsmål. Mange av IPT bøndene samarbeider med skolene. Dette er tilbud som inngår som en del av undervisningen, og som er i tråd med anbefalingene i gjeldene læreplaner. Det er også mange gårder som har tilbud til elever med spesielle behov. Dette kan være spesifikke eller generelle lærevansker, ulike typer atferdsproblematikk og manglende motivasjon for læring. Disse er som oftest organisert i mindre elevgrupper, der elevene følger individuelle opplæringsplaner. Prinsippet her er å finne konkrete arbeidsoppgaver som eleven har forutsetning for å mestre, for så videre bruke erfaringene til å gå i gang med nye og mer utfordrende oppgaver. Dersom man lykkes opparbeider elevene tro på egne ressurser og muligheter, noe som er et viktig grunnlag for videre læring på skolen og i andre sammenhenger.

Opplæringsloven åpner for fleksibilitet når det gjelder bruk av andre opplæringsarenaer. Elever som ikke får eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning, jf. opplæringsloven §5-1 første ledd. Spesialundervisningen skal gi et forsvarlig utbytte av den samlede opplæringen, jf. opplæringsloven §5-1 annet ledd. Dersom det skulle fremgå av enkeltvedtakene at bruk av en alternativ opplæringsarena er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, åpner regelverket for dette under gitte vilkår (Udir-3-2010).

En alternativ opplæringsarena vil si at en eller flere elever mottar opplæringen på et annet sted enn skolens område, for eksempel på en gård. §5-1 i opplæringsloven er det mest relevante rettslige grunnlaget for bruk av alternative opplæringsarenaer. Denne undervisningen må gi eleven et forsvarlig utbytte av den samlede opplæringen. Her skal elevens utviklingsmuligheter særlig vektlegges, og eleven skal ha mål å strekke seg etter.

Skoleeier har snever adgang til å ta i bruk alternative opplæringsarenaer, jf. opplæringsloven §2-3, for enkeltelever med rett til spesialundervisning §5-1. Det må være av hensyn til eleven, ikke av hensyn til skolen eller kommunen som er det avgjørende for bruk av alternativ opplæringsarena. Under vurderingen må det trekkes inn om et opplæringstilbud som innebærer bruk av en alternativ arena er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, jf. barnekonvensjonen art.3. nr. 1. Om det er slik at det ikke er til barnets beste at han mottar deler av opplæringen et annet sted enn skolen, skal ikke en slik arena brukes. Opplæringstilbudet skal være i samsvar med kravene til offentlig grunnskole og videregående opplæring i opplæringsloven med forskrifter, herunder det pedagogiske innholdet og den organisatoriske tilretteleggingen. Opplæringen er skolens ansvar.

Det er noen vilkår som må være oppfylt før en elev med rett til spesialundervisning skal kunne motta opplæring på en annen opplæringsarena:

- Eleven har et enkeltvedtak om spesialundervisning og den alternative opplæringsarenaen er hjemlet i vedtaket.
- Det må foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom kommunen (skolen) og tilbyder av tiltaket.

Om eleven får opplæring på en alternativ opplæringsarena må det foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom skoleeier og den alternative

opplæringsarenaen. Her kan ikke skoleeier fraskrive seg ansvaret for opplæringen, for det er de som har dette ansvaret og dette kan ikke overføres, jf. opplæringsloven § 13-1.

Etter at det er bestemt at man skal bruke en alternativ opplæringsarena skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan for eleven, jf. opplæringsloven §5-5. Enkeltvedtaket fastsetter rammen for hva slags spesialundervisning eleven har krav på og hvilke avvik som eventuelt skal gjøres fra opplæringsloven med forskrifter. Læreren må dermed få vite hva som skjer på den alternative opplæringsarenaen, og de må dermed kommunisere for å få kunnskap om hvorvidt opplæringsmålene nås gjennom aktivitetene det legges til rette for. Her er det viktig med en helhetlig tilnærming til elevens opplæring slik at en opplæring på den alternative arenaen blir en del av helheten og ikke et fragment som ikke harmoniserer med den øvrige opplæringen eleven får. Skolen skal også utarbeide halvårsrapporter, som skal være skriftlig og inneholde en oversikt over opplæringen eleven har fått og en vurdering av denne. Her skal det også skrives en videre plan for eleven. Det må også foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom skoleeier og den alternative opplæringsarenaen (Udir-3-2010).

Skolen peker på behovet for en mer individuell tilpasset og erfaringsbasert skole som spiller på ressurser i lokalsamfunnet (St.Meld. 22). Det virker som at den som kjøper IPT-tilbudet bør ha høyest mulig forankring i kommunen, og at dette er til det beste. Det vil si den som er ansvarlig for undervisningsetaten eller rådmannen. En kontrakt med en enkelt skole ved rektor kan også tenkes. Det som her er viktig er at begge parter må være interessert i stabilitet i tilbudet. Om dette samarbeidet skal være positivt og langsiktig er det viktig at begge parter fokuserer på kvalitet. Disse må tas med på råd og regelmessige evalueringer av forskjellige slag. De tilbudene bonden kan gi er av stor betydning for å realisere målene i lov- og rammeverket. Bonden kan være en fagperson på mange felt, og er ofte en velkvalifisert arbeidsleder. Læreren har formell utdanning mens bonden har verdifull realkompetanse fra praktisk virksomhet. En rolleavklaring og respekt for hverandres styrker er en viktig forutsetning for et godt samarbeid på dette feltet.

Om IPT-gården lykkes med tilbudene på dagtid, kan den også bli et verdifullt sted å besøke for elever etter skoletid og i ferier om tilbudet bygges ut. Et trygt sted å være er et godt tilbud for mange, særlig for elever som sliter med stabiliteten i tilværelsen.

Teoridel

Under dette kapitlet skal jeg skrive om mestring, mestringsforventning og motivasjon, selvoppfatning, egoutvidelse, tilpasset opplæring, økologisk modell, sosial læringsteori, sosial kognitiv teori og sosiokulturell læringsteori.

Mestring

I tradisjonell spesialundervisning har man lagt vekt på å trene på barnets svake side for at denne skal utvikles bedre. Noen hevder imidlertid at den beste læringseffekten kommer ved fokusering på barnets sterke side. Her kommer IPT bonden som skal møte det ”friske” i mennesket inn. Ved å tilrettelegge en utvikling på alle områder via barnets ressurser har barn utviklet både sine sterke og svake sider, uten at de svake sidene har vært trent direkte. Mange har språk- og konsentrasjonsvansker, sosiale og motoriske vansker, og slike problemer er ofte sammensatte. Man bør dermed stimulere barn på alle utviklingsområder, og tenke på barnet som en helhet, og tenke helhetlig læring. Den tradisjonelle hjelpen omfatter med andre ord ikke noe av grunnlaget for all læring, altså trygghet og positiv selvfølelse. Om man heller tar utgangspunkt i autentiske opplevelser, uten prestasjonskrav, gir det barnet følelsen av mestring. Positive opplevelser i et positivt fellesskap styrker samtidig gode samspillmønstre som er viktige for læring. Kari Lamer sier at *”utvikling er en kontinuerlig prosess som har en drivkraft i samspillet mellom barnet og omgivelsene”* (1997). Dette blir kalt for uformell læring, og det er kvaliteten på disse erfaringene som bestemmer om utviklingen går i riktig retning (Lamer, 1997).

Mestringsforventning

Konsekvensene for vår atferd er viktig for vår motivasjon. Mestringsforventning er vår oppfatning av egen kompetanse og effektivitet på et gitt område. Det er også en fremtidsorientert, kontekst-spesifikk vurdering av kompetansen til å utføre en viss oppgave. Selvbildet er noe annet, og det er et begrep som omfatter mange oppfatninger om selvet, deriblant mestringsforventning. Mestringsforventninger omhandler vår evne til å utføre en viss oppgave på en vellykket måte uten behov for sammenligninger, sagt med andre ord, hvorvidt vi kan gjøre det, ikke om andre vil lykkes (Woolfolk, 2006). På en gård er arbeidet lagt opp slik at det er ikke mulighet for sammenligning mellom elever.

Bandura (Hill, 2002) nevnte fire kilder til mestringsforventninger: mestringserfaring, fysiologisk og emosjonelt energinivå, vikarierende erfaringer og sosial overtalelse. Det er

direkte erfaringer som er det viktigste grunnlaget for våre mestringsforventninger. Nederlag svekker forventningen om at vi kan mestre noe, mens suksess styrker forventningen. IPT vektlegger mestring, og er det mest sentrale ved å være bruker på IPT. Energienivået påvirker også våre mestringsforventninger, om man er engstelig og bekymret svekkes mestringsforventningen, men om man er begeistret og psykisk forberedt styrkes mestringsforventningen. Vikarierende erfaringer handler om prestasjoner som er modellert av andre. Jo mer man identifiserer seg med rollemodellen, jo større innvirkning har den vikarierende erfaringen på elevens mestringsforventning. Om rollemodellen presterer godt, styrker det vår egen mestringsforventning, om rollemodellen presterer dårlig svekker det vår forventning om å kunne mestre atferden selv. Dette går på at det er bonden som er rollemodellen for elevene, og bonden går som regel foran som et godt eksempel, og kan det som skal gjøres godt. Sosial overtakelse handler om tilbakemeldinger om en prestasjon. Dette handler ikke om styrket mestringsforventning, men det kan gjøre at man gjør en ekstra innsats, at man våger å prøve nye strategier eller arbeider hard nok til å lykkes. Mye av sosial overtakelse avhenger av hvor troverdig, pålitelig og dyktig den som overtaler er (Woolfolk, 2006). Dette er ofte brukt for å få barn og unge til å tro på at de vil klare bestemte oppgaver. Dette kan ofte bli oppfattet som et signal om at man blir vurdert av andre. Om man får beskjed om at man har tro på at man vil klare det, kan det bli oppfattet som et signal om at man blir vurdert positivt eller at man har tro på at man har muligheter. Dersom eleven ikke kjenner til gårdsdrift eller dyr fra tidligere er utfordringene naturligvis større.

Bandura sier at man må være forsiktig med å tro at overtalelse og oppmuntring i seg selv vil ha noen varig virkning på forventning om mestring. Overtalelse bør kun brukes hvor det er stor mulighet til å oppleve mestring etter kort tid. På IPT er det store muligheter for at man ser arbeidet sitt som verdifullt, og man ser virkninger av sitt arbeid. Man må ikke skape urealistiske forventninger gjennom verbal overtalelse, da dette kan føre til mistillit. Med andre ord bør overtalelse i det lange løp føre til positive virkninger på elevens forventninger om mestring kun hvis de brukes i kombinasjon med en tilpasset undervisning (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Motivasjon

Høye mestringsforventninger gir større innsats og utholdenhet, og den påvirker også motivasjon gjennom de målene vi setter oss. Om man har høy mestringsforventning på et område, vil man sette seg høyere mål, være mindre redd for å mislykkes og finne nye

strategier når de gamle ikke fungerer. Om man har lav mestringsforventning kan man velge å unngå oppgaver eller være rask til å gi opp om man støter på problemer. Vår attribusjon påvirker vår mestringsforventning. Den påvirker også vår måte å attribuere på (Woolfolk, 2006). Vi tilskriver ofte årsaken til den andres handling til indre eller ytre årsaker hos vedkommende, eller til en kombinasjon mellom disse to. Med andre ord vurderer vi en persons handlinger på basis av hva vi slutter oss til må være den rimeligste årsaken til handlingen (Bø og Helle, 2005). Høye mestringsforventninger knyttes til kontrollerbare tilskrivninger, som styrker mestringsforventningene. Om man har et optimistisk syn på fremtiden og har høye forventninger, er man friskere mentalt og fysisk, man er mindre deprimert og mer motivert for å prestere. Om man skal forbedre mestringsforventningene må man sette seg kortsiktige mål, slik at det er enklere å vurdere fremskritt, lære spesifikke læringsstrategier som hjelper til med å konsentrere seg, og motta belønning basert på prestasjoner, på grunn av at prestasjonsbelønninger signaliserer økt kompetanse (Woolfolk, 2006).

Selvbestemmelse er behovet for valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Våre ønsker skal styre handlingene våre, i stedet for ytre belønning eller press. I et miljø hvor man støtter opp hverandres selvbestemmelse og autonomi fremmer man interesser, kompetansefølelse, kreativitet og begrepslæring, samt innstilling til utfordring (Woolfolk, 2006).

Selvoppfatning

På skolen blir eleven satt i rollen som elev, en sosial setting som de ikke har valgt selv, og dette kan de ikke melde seg ut av. Oppgavene de jobber med er heller ikke selvvalgte, og dette er ofte samme oppgaver for alle. Dette gjør det veldig enkelt å sammenligne resultater, og arbeidet som blir gjort blir veldig fort synlig for andre. Man blir dermed ikke bare vurdert av skolen eller lærerne, men også av sine medelever (Skaalvik og Skaalvik, 2005). På IPT får elever selv være med å velge aktiviteter etter sine interesser.

Selve begrepet selvoppfatning har mange aspekter, og brukes ofte ulikt i både lærebøker og forskningslitteratur. Dermed velger jeg å forklare hvordan jeg vil bruke dette begrepet i denne oppgaven: ”*Selvoppfatning er brukt som et samlebegrep som inkluderer alle sider ved elevens selvoppfatning, også selvvurdering og forventning om mestring i skolesammenheng*” (Skaalvik og Skaalvik, 2005:89).

Den oppfatningen vi har av oss selv, er en viktig forutsetning for våre tanker, følelser, motiver og handlinger. Vår selvoppfatning er vår fundamentale referanseramme, og vi handler dermed alltid ut fra en implisitt eller eksplisitt forestilling om hva slags person man er. De oppfatningene vi har om oss selv har røtter i våre erfaringer, og hvordan vi har forstått og tolket disse. Sagt med andre ord har vi oppfatninger om oss selv på alle områder hvor vi har gjort erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Våre erfaringer er dermed subjektive, og de trenger dermed ikke å stemme med de oppfatningene andre har av oss. Det er likevel våre subjektive oppfatninger som har noe å si for våre følelser, motiver og atferd.

I den pedagogiske sammenhengen blir det et etisk anliggende å legge situasjonen slik til rette at elevene kan bevare og utvikle selvverd. Om elever skal utvikle lav selvverd er det flere uheldige konsekvenser rundt dette. I en norsk undersøkelse ble det funnet sterk korrelasjon mellom selvverd, psykisk stress og selvmordstanker hos elever i videregående skole. Med tanke på disse resultatene har selvverd blitt ansett som et viktig aspekt ved livskvalitet. Lav faglig selvoppfatning har også store uheldige konsekvenser. De som har lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning. Elevers selvoppfatning får dermed konsekvenser både for studieatferd og for deres prestasjoner på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vi har et stort behov for å ha en positiv selvoppfatning, og vi vil dermed ha behov for forsvar av selvaksepteringen. Dette kan medføre selvpålagte handikap i læringssituasjoner, man blir dermed mindre motiverte for skolearbeid, man yter lavere innsats og man har mindre utholdenhet når man møter vansker. Samtidig som prestasjonene på skolen har betydning for elevens selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Vi har selvoppfatninger om oss selv på alle de områdene hvor vi har erfaringer. Om man skal måle selvoppfatning konsentrerer man seg ofte innenfor disse dimensjonene:

- *Fysisk selvoppfatning*, har med utseende og våre fysiske-motoriske ferdigheter.
- *Sosial selvoppfatning* handler om popularitet og evne til å omgås andre.
- *Intellektuell og akademisk selvoppfatning*, denne oppfatningen går på eget evnenivå og prestasjonsnivå, for eksempel på skolen eller IPT.
- *Emosjonell selvoppfatning* går på angst, ukontrollert sinne, glede eller tilfredshet.
- *Moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning*. Under dette inngår spørsmålet om man ser seg selv som en som følger vanlige normer.

Flest teoretikere avgrensar begrepet selvoppfatning til den bevisste oppfatningen som vi har av oss selv. Selvoppfatning blir brukt som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger en person har av seg selv. Dermed er det viktig at man er konkret når man snakker om selvoppfatning, det at man viser hvilke sider ved selvoppfatningen man snakker om. Dette betyr ikke at man tenker på seg selv hele tiden, men det vil si at vi har latente kunnskaper om oss selv, og disse trekkes frem i bevisstheten, spesielt i situasjoner hvor denne kunnskapen er relevant. Om det er en elev som har problemer med engelsk, vil ikke denne gå rundt å tenke på dette hele tiden, men i en gitt situasjon når engelsk skal anvendes kan denne eleven bli opptatt av at han ikke mestrer dette særlig godt (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Egoutvidelse

Rosenberg (1979) legger i selvoppfatningsbegrepet ikke bare personen rent fysisk, men også vår oppfatning av egen atferd og av våre kunnskaper, evner og forventninger. William James (1890) hadde i en tidligere teori om selvoppfatning en enda videre forståelse av selvet, det inkludert alt en person kan kalle sitt. Ut over kropp og mentale evner inngikk også klær, hus, barn og eiendommer. Dette kaller Rosenberg for egoutvidelse, noe som oppleves som en del av oss selv. Om noen sier noe ufordelaktig om vår familie vil mange oppleve dette som et angrep på en selv (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Hva ulike personer opplever som viktig kan derimot variere, og grensene rundt egoutvidelse er derfor ikke alltid klare.

Ofte vil resultatene av egenanstrengelser være vanskelig å skille fra personen selv. Dette vil ofte føles som en del av oss. En elev vil ofte synes det vil være vanskelig å skille mellom arbeid og person, selv om man sier at det er arbeidet, ikke eleven som blir kritisert. Materielle ting går også inn under egoutvidelse, hvis man ser på den store vektleggingen av klær til ungdom, og bil og hus hos voksne. Vurderingen av de materielle tingene går som en indirekte vurdering av personen som eier disse tingene. Blir dette vurdert som positivt styrker også dette personens selvoppfatning. Dermed blir materielle ting redskaper til kompensasjon, til selvprestasjon og forsøk på å definere seg selv som en verdifull person. Om man snakker om elevens skolemessige selvoppfatning må man klargjøre om man mener den generelle følelsen av å være flink eller svak på skolen og den generelle forventning om å gjøre det godt på skolen, eller om man mener mer spesifikke selvoppfatninger innen bestemte skolefag (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Tilpasset opplæring

Prinsippet om likhet i utdanning har en innebygd motsetning. Likhet kan bety den samme undervisningen for alle elever, men det kan også bety alles like rett til en opplæring som passer den enkelte (Beck, 2007). Faglig tilpassing krever differensiering, dette har vært kontroversielt i norsk skoledebatt. Differensiering har blitt sett på som en motsetning til fellesskapet. På den andre siden kan man se differensiering, tilpassing og fellesskap som uproblematisk. Med at man ser på faglig tilpassning som den mestringsopplevelsen som følger av dette, som en forutsetning for å føle seg inkludert i fellesskapet på skolen. Man kan dermed se sammenhengen mellom faglig tilpassing, faglig selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Den viktigste kilden til forventning til å mestre nye oppgaver er erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver. Det blir dermed viktig at elevene får arbeide med lærestoff og oppgaver som de har forutsetning til å mestre, slik at de får erfaring med mestring. Her kommer tilpasset opplæring inn, noe som kreves for erfaringer med og forventninger om mestring. Med det menes faglig tilpassning, altså en tilpassning av lærestoff og arbeidsoppgaver til elevens ståsted. Man kan dele inn tilpassning av det faglige innholdet i tre; det eleven klarer på egen hånd, det eleven kan klare med hjelp og støtte, og det eleven ikke klarer, selv med veiledning og støtte. På IPT er eleven alltid sammen med bonden, og får hjelp og veiledning. Elevens mestringszone er den sonen eleven klarer på egen hånd. Elevens nærmeste utviklingszone er den sonen som eleven klarer med hjelp og veiledning. Det eleven ikke klarer på egen hånd kalles en potensiell framtidig utviklingszone. I den potensielle framtidige utviklingssonen bør det være en langsiktig planlegging, og arbeidet som blir gjort bør alltid ha et øye for hva den framtidige utviklingssonen vil inneholde, og hvilke krav til forkunnskaper den krever.

Alle elever lærer ulikt og alle mestringssoner og utviklingssoner er ulike, og det er derfor det er viktig med tilpasset opplæring. Når elevene jobber med stoff de behersker og gjør det på egen hånd, altså innenfor sin mestringszone, vil arbeidet være preget av overlæring og automatisering. Med læring av lesing, skriving og regning, er overlæring og automatisering viktig. Mange av problemene med dette kan føres tilbake til mangel på overlæring og automatisering. Det trenger likevel ikke være repetisjon og rutinepreget arbeid, man kan organisere læringen innenfor mestringssonen slik at elevene går mer i bredden, og at de

arbeider med nye eksemplarer og oppdager sammenhenger og perspektiver som beriker forståelsen.

Innenfor mestringssonen er det viktig at eleven jobber med stoff man har forutsetning til å klare på egen hånd, men det må også være stoff som krever innsats og anstrengelser. Om det skal vise seg at eleven ikke klarer det er det utenfor mestringssonen. Arbeid innenfor denne sonen gir dermed elevene positive bekræftelser og mestringserfaringer. Dette kan dermed motivere elevene og skape forventninger om mestring og øke deres tro på egne muligheter. Dette er et aspekt innenfor den faglige tilpasningen. Muligheten øker til at elevene kan oppleve mestring når de gjør lekser, samtidig som at det sikrer overlæring og automatisering. Dette reduserer også muligheten for at eleven skal sitte med vanskeligheter i sine grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, noe som vil forsterke seg og gi stadig større faglige problemer (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Innenfor sonen for nærmeste utvikling ligger innføring av nytt stoff og arbeid med stoffet i en første fase som er innenfor elevens utviklingszone. Her er det viktig at læreren har kartlagt hvor denne sonen er for den enkelte elev. Arbeidet som gjøres her bør gjøres i situasjoner hvor det er lærer tilgjengelig. Om det ikke er lærer tilstede bør det kun være oppgaveløsning innenfor den enkeltes mestringssone. Om elevene skulle få lekse utenfor elevens utviklingszone betyr dette i praksis at eleven ikke har forutsetning til å klare leksene. Innenfor tilpasset opplæring kommer også en viss grad av differensiering, noe som er tidkrevende for lærere. Slik skolen er organisert i dag er dette en umulig oppgave for skolen, men tilpasset opplæring bør likevel tilstrebes så langt det er mulig. Lærere som er støttende og anerkjennende har mye å si for elevenes trivsel på skolen og motivasjon på skolen. Av analysen av elevundersøkelsen for 2010 blir det vist en sammenheng mellom elevens opplevde relasjon til lærere og deres motivasjon for skolearbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Om man skal utvikle en positiv prosess når eleven arbeider med lærestoff må de ha oppgaver som de har forutsetning for å mestre, og arbeidsformer og en grad av selvstendighet som passer den enkelte. Undervisningen må dermed være tilpasset elevens forutsetninger. Om elevene skulle få for vanskelige oppgaver vil dette medføre mangel på mestring og etter hvert også mangel på forventning om mestring. Bandura sier at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg. Dermed må elevene gis oppgaver de har forutsetning for å mestre, men som også gir utfordringer, noe som stiller store krav til tilpasning av undervisningen etter elevens

forutsetninger. Om alle skal oppleve mestring og forvente mestring, kreves det at undervisningen er tilpasset elevene, og at alle har individuelle mål og at kriteriene for mestring er relatert til de mål den enkelte elev har (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Elever som deltar på IPT opplever å mestre arbeid med ulike redskaper og de strekker sine egne grenser litt mer for hver dag. Resultatene av arbeidet er også så tydelig at det er mulig for elevene selv å justere kursen.

Økologisk modell

Personlighet utvikles i samspill mellom individet og det sosiokulturelle og fysiske miljøet omkring, og dette er trolig noe menneskeheten alltid har visst. I vår tid har fortolkningen av barnet og av hvordan personligheten dannes, vekslet i takt med psykologiske moteretninger, ideologier og kulturelle forhold, samt i takt med den økende kunnskapsmengden på området. En historisk skisse viser hvordan forståelsesrammene når det gjelder barns og ungdoms utvikling og utforskning på dette området har beveget seg mot en utviklingsøkologisk forståelse (Bø, 2004).

I enhver situasjon danner vi oss en indre, privat forståelse eller tolkning av den situasjonen vi er i. Felles elementer i våre fortolknninger går etter hvert sammen i permanente mønstre eller privatstrukturer. Disse blir grunnlaget for nye forventninger, for hvordan vi oppfatter nye situasjoner, og for hvordan vi planlegger vår atferd ut fra den konteksten vi til enhver tid befinner oss i. Man kan si at konteksten utløser atferd, men atferd kan også forklares på andre måter: egenskaper ved personen, relasjoner og system. Under egenskaper snakkes det her om personlighetsegenskaper, dette kan gå på intelligens, hukommelse og verbale evner. Man kan ha både negative og positive erfaringsreservoar som man kan benytte i nye situasjoner. Under relasjoner kommer nettverk og nettverksbånd, som også kan ha både positive og negative sider. Dette kan gå ut over vår trygghet og motivasjon. Et klassesamfunn er et dynamisk sosialt landskap, et såkalt formelt system. Et annet viktig forhold er rammefaktorene. Disse har med læring, trivsel og prestasjoner. Inn under dette kommer også det fenomenologiske perspektivet, altså hvordan vi opplever den enkelte totalsituasjonen. Vi kan trekke ulike erfaringer inn i nye situasjoner. Disse erfaringene kan være profitterende, mens andre kan være belastende, samtidig som at forholdene kan være relasjonelle og systematiske ulike (Bø, 2004).

Som nevnt tidligere utløser enhver situasjon en eller annen form for atferd. Men hvordan man tenker, velger, sier eller gjør i en situasjon, beror på konstellasjonen av flere samtidigvirkende

indre og ytre forhold. Tidligere erfaringer og fortrenge opplevelser spiller også med. Nederlag og fortvilelser forplanter seg, og sammen med suksess og gleder, gjenfinnes de som elementer i daglige opplevelser og vekselvirkninger. Livsfeltet er et grunnbegrep hos Kurt Lewin (Bø, 2004). Dette bestemmes av det som i en gitt situasjon befinner seg i personens totale opplevelse. Dermed blir livsfeltet identisk med det subjektive miljøet. Dette inkluderer de ytre rammene, menneskene og en selv, og relasjonene mellom disse elementene. Livsrommet består av subjektivt oppdelte soner eller mentale delfelt. Disse danner til sammen et dynamisk mønster i forhold til hverandre. Lewin kaller disse for valenser-ladninger. Empati er en egenskap noen er bedre på enn andre. Dette kommer til anvendelse i alle livets situasjoner hvor andre mennesker er involvert. Når man kommuniserer må man hele tiden forsøke å forstå hvordan andre forstår, og i andre former for samhandling hvordan den andre opplever konteksten samhandlingspartneren er i. Dette er ekstra viktig når det er snakk om barn, noe som ikke alltid er like lett (Bø, 2004).

Økologisk validitet

Dette uttrykket ble introdusert av Urie Bronfenbrenner. Dette går ut på gyldighetskravet til et prosjekt eller et måleinstrument. Er det slik at man måler det man tror man måler? Det økologisk validitet går ut på er for eksempel om man måler intelligens med en intelligens-test, om den i hovedsak rommer kunnskapsspørsmål eller hurtigregning. Dersom et barn i Afrika testes ved hjelp av en intelligens-test laget for norske barn, tester man da barnet i Afrika sin virkelige intelligens? Validitet er avhengig av hvilken kontekst undersøkelsen foregår i. Bronfenbrenner stiller seg kritisk til mye av forskningen innen utviklingspsykologien på grunn av at observasjonsmiljøene er sterile i den forstand at de ofte er berøvet den tilvante konteksten. Her under kommer alle undersøkelsessituasjoner hvor oppgaven som blir stilt, ikke bare er uvant og tidsbegrenset, unaturlig, men de som deltar kjenner heller ikke hverandre. De fleste spørreskjemaundersøkelser foregår i klassesituasjoner og det er dermed betimelig å spørre om selve romsituasjonen kan forstyrre validiteten ved at de som deltar ubevisst opplever undersøkelsen som en prøve med rette eller gale svar. Når man tar et barn ut av den omverdenen man er fortrolig med og setter det inn i omgivelser som er fremmede, får man ikke annet enn bruddstykkeaktig bilde av barnet, dets opplevelse eller dets omverden. Undersøkelser av barn og ungdom som både objekt og aktør i et dynamisk samspill med folk og forhold i den fortrolige verden blir etterlyst. Det økologisk validitet kaller på er større grad av tverrfaglighet, på grunn av at virkelighet alltid er tverrfaglig. Vilårene for en påvirkning bør alltid presiseres før noen konklusjon kan felles. I barne- og ungdomspolitikken har både

forskerne og praktikerne ofte fokusert på den direkte virkningen på barn og ungdom av bare én miljøfaktor, uten å ta i betraktning den totale settingen både de fysiske omgivelser og de sosiale institusjoner som personene er nedfelt i. I denne tradisjonen har mange av de terepautiske, pedagogiske og sosiopolitiske hjelperådene blitt brukt mot spesifikke problemer, og gjerne ett av gangen. ”Hvis det eneste redskap du har, er en hammer, vil du behandle hvert problem som om det var en spiker” (Bø, 2004). Klasserommet, og skolen generelt, har begrensninger med tanke på hvordan en elev får sine bekreftelser gjennom praktisk arbeid. Formålsparagrafen sier at alle barn har rett til å trives og lykkes i skolehverdagen. Skolen kan dermed innhente tjenester utenfor skolens fire vegger, slik som IPT, for å imøtekomme noen barns behov for annet praktisk arbeid enn det som tilbys på skolen. Slik blir også tilpasset opplæring i større grad oppfylt.

Utviklingsøkologisk modell

I denne modellen finner vi en helhetstenkning som gjør det mulig å tenke og arbeide ut fra en ekletisk tilnærming. Modellen trekker inn tiltak pragmatisk fra andre strategier og modeller. Modellen har klare implikasjoner for kartlegging av atferdsproblemer, for formulering og evaluering av tiltakenes effekt (Ogden, 2000). Urie Bronfenbrenner startet tidlig med en tverrfaglig tilnærming til forståelsen av menneskelig utvikling. Den menneskelige utviklingsøkologi ligger i skjæringspunktet mellom de biologiske, psykologiske og sosiale vitenskapsdisipliner, slik de vedrører utvikling av mennesket i samfunnet.

Bronfenbrenners teori angående sosialisering ligger i en naturlig forlengelse av de miljøpsykologiske tradisjonene slik de har utviklet seg fra blant annet tidligere nevnte Lewins dynamiske feltteori. Det er flere innvirkende faktorer i et oppvekstmiljø. De miljøene som er av betydning for utviklingsprosessene er først og fremst de konkrete, daglige primærgruppesituasjonene. Det inngår dynamiske vekselvirkninger i forbindelsen mellom slike situasjoner, så vel som fjernere innflytelse fra større omgivelser (Bø, 2004). Modellen bygger på systemteori, noe som er dens svakhet og styrke. Systemteorien har en evne til å fange opp virkelighetens kompleksitet noe som er styrken. Her sier man at de fjerne og de nære miljøene henger sammen og interagerer på en kompleks måte med individene. Man kan se at det henger sammen, men hvordan det henger sammen kan være vanskeligere å se, og det er her usikkerheten rundt hvor det er mulig og hensiktsmessig å sette inn tiltak ligger (Ogden, 2000).

Bronfenbrenner mener at det økologiske miljøet er som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. De nivåene det her blir snakket om er mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (Bø, 2004). Nivåene bygger på hverandre, men kjennskap til ett system kan en ikke få utelukkende ved å analysere de subsystemene det består av.

Miljøvariablene fra mikro til makro beskriver oppvekstmiljø på ulike nivåer. Om man overfører dette til skolen betyr dette at et positivt resultat er avhengig av samspillet mellom en rekke faktorer. Man kan dermed ikke se tiltak i et snevert individperspektiv, men det må sees i forhold til hele miljøet eller øko-systemet. Det å påvirke eleven eller en del av elevens miljø vil i realiteten si å påvirke hele miljøet som eleven er del av (Ogden, 2000). Om eleven skulle få muligheten til å oppleve IPT som en mestringsarena, vil dette si å påvirke også skolearenaen.

Det er naturlig å se skolen som et av flere primærmiljø hos eleven. Dette inneholder i tillegg til objekter og individer et visst rolletilbud og visse psykologiske krefter. Rollene her kan være både positive og negative. De positive rollene er som regel tillagt spesiell prestisje eller status, mens de negative rollene er lite funksjonelle og har lav status. Dette blir kalt for økologiske feller, og en del elever havner i disse. Det medfører fremmedgjøring, isolasjon og manglende sosial funksjon, og dette er elever som bryter med skolens normer. Disse elevene vil utløse en sosial hendelsesrekke som ender med at de blir avvist eller plassert i ikke-funksjonelle nisjer. I et skolemiljø vil dette ofte være enetimer, spesialklasser eller andre tiltak som innebærer at eleven identifiseres, utpekes og tildeles rollen som avviker. Skoler har hjelpetiltak for å hjelpe elever ut av de økologiske fellene, og om disse hjelpetiltakene brukes fleksibelt og har en høy grad av gjennomstrømming, bidrar det til å alminneliggjøre tiltakene (Ogden, 2000). Her kan IPT trekkes inn som et av disse hjelpetiltakene.

Den subjektive tolkningen som elever gjør i en situasjon er viktig for å forstå både motivasjon- og lærings spørsmål i skolen. Det kognitive utviklingsforløpet og det følelsesmessige utviklingsforløpet er resultat av samspillet mellom barn og omgivelsene. Den psykologiske teoribyggingen har vært mest rettet mot personen. Det blir sjelden sagt noe om miljøet, men det sier ofte noe om personen, slik som behov, motiv, identitet, selvoppfatning og kognitiv struktur. Miljøvariablene kommer sjelden fram da omgivelsene analyseres ved hjelp av statiske begreper. Bronfenbrenner mener at for å forstå barns utvikling må vi studere miljøaspektet i utviklingsproblematikken. Det vil si at vi må studere barn i de naturlige kontekstene hvor de hører hjemme.

Sosial læringsteori

Inn under denne teorien står Bandura som teoretiker. Han var inspirert av den behavioristiske teorien, men han skiller mellom kunnskap på den ene siden og observerbar atferd på den andre siden. Han mener dermed at vi vet mer enn det som i en bestemt situasjon viser seg gjennom atferd. Atferd blir derfor ikke alltid et godt mål på hva som er lært. Bandura mener at det må foreligge en form for forsterkning for at læring skal finne sted, men han bygger også inn kognitive begreper i teorien sin. De tradisjonell behavioristiske synspunktene var nøyaktige, men ufullstendige, på grunn av at de bare delvis kunne forklare læring. Bandura fokuserte på sosial atferd, derav navnet sosial læringsteori. Det som da blir sosial læring ifølge denne teorien finner sted når en person lærer gjennom å observere andres atferd og konsekvensene av denne atferden. De som blir observert fungerer da som modeller for atferd. Her kan IPT-bonden trekkes inn som modell for de elever som deltar på IPT. Denne teorien viser seg i konsentrasjonen om atferd og vektlegging på forsterkning og straff. Bandura skiller mellom tilegnelse av kunnskap og observerbar prestasjon basert på denne kunnskapen, altså læring og atferd. Han mener også at mennesket er i stand til å huske og gjenkalle tidligere opplevelser. Man kan lik så gjerne lære av andre sine feil som sine egne (Imsen, 2000, Woolfolk, 2006).

Sosial kognitiv teori

Bandura fokuserer på kognitive faktorer som oppfatninger, selvoppfatninger og forventinger, dermed omtales teorien hans nå som en sosial kognitiv teori. Under denne teorien sier de at forventning om mestring har betydning for valg av oppgaver, innsats og utholdenhet når/om oppgavene blir for krevende, og ser på mennesket som selvregulerende og selvreflekterende. Det vil si at mennesket handler ut fra intensjoner, setter seg mål, vurderer egne forutsetninger for å nå målene, vurderer strategier, handler, observerer resultatene av egne handlinger og reflekterer over resultatene. Her er mestringsforventninger avgjørende for hvilke mål elevene setter seg, og hvilke strategier de ønsker å benytte seg av. Dette er avgjørende for hvordan en elev vil oppfatte krevende oppgaver, slik som utfordringer, hindringer eller truende situasjoner. Dette vil også være avgjørende for innsats og utholdenhet. Vi oppsøker situasjoner og oppgaver vi tror vi kan klare, mens vi unngår situasjoner og oppgaver som vi ikke tror vi vil mestre. Overfører vi dette til skolen og IPT, vil det si at det er de elevene som tror at de vil mestre utfordringene de får på skolen eller IPT, har større lyst til og mot til å gå

løs på oppgavene. Omvendt vil de elevene som ikke tror at de vil klare oppgavene de blir tildelt oppleve oppgavene som mer truende.

Det å ha mestringsforventning er en oppgavespesifikk oppfatning. Det vil med andre ord si at det ikke er en generell følelse av kompetanse eller av å være flink i fag, men det er en forventning om å kunne utføre bestemte typer av oppgaver. Mestringsforventning kan dermed defineres som en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre oppgaver for å nå et bestemt mål (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Bandura bruker andre læringsformer enn bare stimulus-responslæring. Man vil gjøre feil om man ikke regner med individets evne til å ta lærdom av det som skjer rundt seg, lære av å se hva andre gjør og av å se hvordan det går med andre. Vi lærer av å imitere andres atferd. Teorien studerer den virkningen sosiale faktorer har på individet, retningen på innflytelsen går hovedsakelig fra de prosessene utenfor eleven til elevens bevissthet. Denne teorien skiller mellom to typer læring: *enaktiv læring*, som følger av at man handler og erfarer konsekvensene av handlingen. Denne læringen kan likne på operant betinging, men det er ikke det samme. Forskjellen er konsekvensenes betydning. I operant betinging mener man at konsekvenser styrker eller svekker atferd. I kognitiv teori blir konsekvenser betraktet som informasjonskilde. Hvordan man tolker konsekvensene påvirker vår motivasjon og former våre oppfatninger. Den andre typen for læring er *vikarierende læring*, som skjer ved at man observerer andre. Både mennesker og dyr er i stand til å lære ved å observere at en annen person eller et annet dyr lærer, dette faktum representerer en utfordring for den behavioristiske oppfatning om at kognitive faktorer er unødvendige for å forklare læring. Om det er slik at mennesket kan lære ved å observere, innebærer det at vi må fokusere vår oppmerksomhet, konstruere bilder, gjenkalle, analysere og ta avgjørelser som påvirker læringen. Med andre ord, det er mye som foregår mentalt før handling og forsterkning i det hele tatt kan finne sted (Imsen, 2000, Woolfolk, 2006).

Observasjonslæring

Under observasjonslæring lærer vi hvordan vi utfører en viss atferd, og hva som vil skje med oss i ulike situasjoner hvis vi utfører den. Dette kan være en svært effektiv læring. Det er slik læring som foregår på en IPT-gård. Om observasjonslæring skal kunne finne sted må oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensial til å utføre atferden være til stede. Vår evne til å motta og bearbeide informasjon er begrenset, det er derfor viktig i læringssituasjoner at man retter oppmerksomheten mot den kunnskapen som skal tilegnes

eller det problemet som skal løses. Under denne læringen må oppmerksomheten rettes mot modellen og modellens atferd, i denne oppgaven vil modellen være IPT-bonden. Dermed må man legge merke til modellens atferd, og avhengig av kompleksiteten i atferd må en studere nøye hva det er modellen gjør. Om man skal kunne kopiere atferd må man huske atferden. Det blir dermed ikke nok med oppmerksomhet mens man observerer atferden. For å huske kompleks atferd må den bearbeides. Selv om man vet hvordan man gjennomfører, er det ikke sikkert at man klarer å utføre det helt riktig. Det kan hende man trenger mye øvelse, tilbakemelding og instruksjoner på vanskelige punkter før man kan mestre atferden (Woolfolk, 2006).

Ferdigheter eller atferd kan vi tilegne oss gjennom observasjon, men vi utfører ikke nødvendigvis atferden før det finnes en motivasjon eller ansporing til det. Dermed spiller forsterkning flere roller i observasjonslæring. Hvis det venter belønning når vi etterlikner atferden til en rollemodell, kan vi være mer motivert for å konsentrere oss, huske og reproducere atferden. Forsterkning er også viktig for å opprettholde læring. Om man forsøker å lære ny atferd, vil man mest sannsynlig ikke fortsette å utføre atferden om den ikke forsterkes. Denne teorien skiller mellom tre former for forsterkning som kan fremme observasjonslæring. Den som observerer kan reproducere atferden til rollemodellen å motta direkte forsterkning. En forsterkning trenger ikke å skje direkte, den kan også skje ved vikarierende forsterkning. Her oppfatter vi at andres atferd forsterkes, og vi ansføres dermed til å utføre samme atferd. Selvfosterkning er den siste formen for forsterkning, hvor man sørger for egne forsterkere. Denne typen forsterkning er viktig i skolen, da man ønsker at elever skal verdsette og glede seg over sin økende kompetanse, og ikke bare være motivert av ytre belønning (Woolfolk, 2006).

Det er ulike faktorer som spiller inn når man lærer, utfører atferd og ferdigheter man har sett hos rollemodeller. Dette er faktorer som utviklingsnivå, rollemodellens status, gjennom å observere andre, mål og forventninger. Om man har høy mestringsforventning vil man også i større grad lære av rollemodeller. Om man har tro på at man er i stand til å utføre de handlingene som er nødvendige for å nå målene, eller at man er i stand til å lære dem, har med mestringsforventning å gjøre. Observasjonslæring kan ha ulike effekter på elever. Man kan styre elevenes oppmerksomhet. Når man observerer andre, lærer man handlinger, og man vil også legge merke til de objektene som er involvert i handlingene. I ubehagelige situasjoner er det ofte at man ser etter tegn fra andre mennesker.

Under observasjon lærer man hvilken av våre lærte atferdsmønstre man skal bruke, altså finjustering av atferd. Regelbrudd må hanskles på en effektiv måte for å styrke eller svekke regler. Om man håndterer regelbrudd på måte slik at andre som observerer situasjonen kan forhindre i å tenke på samme måte, kan dette snus til fordel for modellen som blir observert. Modellering, altså å lære bort ny atferd, har vært brukt i undervisningen lenge. Dette kan brukes om mentale ferdigheter, for å utvide elevenes horisonter, og for å lære bort nye måter å tenke på. Om man bruker dette hensiktsmessig kan det være en effektiv og virkningsfull strategi for å undervise om ny atferd. Undersøkelser viser at om man tar i bruk alle elementene som inngår i observasjonslæring, her tenkes det spesielt på forsterkning og øvelse, er modellering mest effektiv. Modeller på samme alder viser seg å være spesielt gode. Observasjonslæring kan også vekke følelser, man kan reagere på situasjoner man ikke har erfart personlig (Woolfolk, 2006).

Samvirket mellom interne og eksterne faktorerers innflytelse på individet blir kalt resiprok determinisme. Personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene samvirker i læringsprosessen. Faktorer som pedagogiske strategier, tilbakemeldinger og rollemodeller, altså sosiale faktorer, kan påvirke elevenes personlige faktorer, slik som mål, mestringsforventninger og tanker om årsaker til at de lykkes eller mislykkes. Disse faktorene kan også påvirke selvreguleringsprosesser slik som planlegging, selvstyring og evnen til å kontrollere forstyrrende elementer. Personlige faktorer og sosial innflytelse fra omgivelsene oppmuntrer atferd som fører til at man kan prestere, her tenkes det på motivasjon, læring og utholdenhet. Dette påvirker også personlige faktorer. Når man presterer mer, blir også mestringsforventningene høyere. De sosiale omgivelsene blir også påvirket av atferd. Personlige faktorer, atferd og omgivelser er i konstant samhandling, hendelsessyklusene er dermed progressive og selvforsterkende, noe som kan slå ut både i negativ og positiv retning (Woolfolk, 2006).

Sosiokulturell læringsteori

I situert læringsteori rettes oppmerksomheten mot læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbeidslivet. Den har også et kritisk blikk på skolen, som vår kulturs dominerende institusjon, tilrettelagt med henblikk på læring. Lave og Wenger (2003) situerte læringsteori utgjør en kontrast til den intellektualiserende og individualiserende læringsforståelse. De mener at i en situert tilgang er ikke læring noe som finner sted i indre psykiske rom, men en internalisering og lagring av viten. Det de mener er at læring skjer

gjennom deltagelse i sosial praksis. Dette kan også kobles opp imot IPT, hvor eleven tar del i gårdsdriften sammen med bonden. Læring blir definert som personers forandrende deltagelse i en forandrende sosial praksis. De har utviklet en oppfattelse av læring som del av de lærendes identitetsutvikling. Situert læring henviser til den teoretiske læringsforståelse. Dette er en allmenn teori, som postulerer at all læring; mesterlære, hverdagslæring, og skolelæring, er situert i spesifikke sosiale situasjoner (Lave og Wenger, 2003).

Det sentrale definerende kjennetegn ved læring betraktet som situert virksomhet er en prosess Lave og Wenger (2003) kaller legitim perifer deltagelse. De lærende deltar i praksisfellesskapet, og beherskelse av viten og ferdigheter forutsetter at den nyankomne beveger seg i retning av full deltagelse i de sosiokulturelle praksiser i et fellesskap. Legitim perifer deltagelse gir oss muligheten til å snakke om relasjonene mellom nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og viten-praksisfellesskapet. Læring er et integrert og uadskillelig aspekt ved sosial praksis. Legitim perifer deltagelse foreslås som et begrep til beskrivelse av deltagelse i sosial praksis med læring som en integrerende bestanddel (Lave og Wenger, 2003).

Et av aspektene ved sosial praksis involverer læring av hele personen, det innebærer med andre ord ikke bare en relasjon til spesifikke aktiviteter, men en relasjon til sosiale fellesskaper, noe som innebærer at man blir fullgyldig deltager. Etter denne oppfattelsen blir læring at man kan til dels, og ofte tilfeldig, bli i stand til å involvere seg i nye aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelser. Dette utgjør deler av et bredere relasjonssystem, hvor de har mening. Disse oppstår av og reproducerer og utvikles i fellesskaper, som til dels er systemer av relasjoner mellom personer. Personen både definerer og defineres av relasjonene. Læring innebærer dermed at man blir en annen person i forhold til de muligheter, som disse relasjonssystemene aktiverer. Å betrakte læring som legitim perifer deltagelse betyr ikke at læring er en betingelse for medlemskap, men læring er i seg selv en form for medlemskap i utvikling. Skal man koble dette opp i mot IPT, blir det læring i samhold mellom bonden og eleven.

Når styrende undervisning i form av forskrifter om korrekt praksis skaper en avgrenset form for deltagelse i skolen, som utelukker deltagelse i gjenværende praksis som legitim kilde til muligheter til å lære, vil målet med å gå inn på de krav som undervisningen stiller, føre til en annen praksis enn den intenderte. Selv om den pedagogiske struktur i læringsforholdene har beveget seg bort fra prinsippet om legitim perifer deltagelse med hensyn til den tilsiktede

praksis, er legitim perifer deltagelse i slike tilfeller stadig det sentrale i læringen, der det skjer. Dette får oss til å skille mellom en læreplan og en undervisningsplan. En læreplan består av situerte muligheter, ofte oppfattet som mål, for improvisert utvikling av ny praksis. En læreplan er et felt av læringsressurser i hverdagspraksis sett fra de lærendes praksis. En undervisningsplan er derimot konstruert med henblikk på undervisningen av nyankomne. Når en undervisningsplan bringer til veie, og dermed begrenser, strukturerende læringsressurser, blir meningen med det som læres, formidlet gjennom en lærers deltagelse av et ytre syn på hva innsikt dreier seg om. Læreplanen i didaktiske situasjoner er derfor et resultat av deltagelse i et spesifikt praksisfellesskap, som er framkalt av pedagogiske relasjoner og av en preskript oppfattelse av den intenderende praksis som gjenstand, så vell som av de mange forskjelligartede relasjoner, som knytter deltagerne til deres egne og andres institusjoner. En læreplan er situert, det er ikke noe som kan betraktes isolert, manipuleres vilkårlig didaktisk eller analyseres løsrevet fra de sosiale relasjoner som skaper legitim perifer deltagelse. En læreplan er dermed karakteristisk for et fellesskap. Her menes ikke fellesskap som en eller annen opprinnelig størrelse med en felles kultur, men at medlemmene har forskjellige interesser, bidrar til virksomheten på ulike måter og har ulike synspunkter (Lave og Wenger, 2003).

Under denne teorien sier Lave og Wenger (2003) at læring er en integrert del av sosial praksis, men læring er ikke bare situert i sosial praksis. Læring blir her forstått som et uomgjengelig aspekt ved det de kaller den virkelige verdens hverdagsvirksomhet. Læringen skjer i en normal sosial setting, i praksisfellesskapets hverdagsvirksomhet. Læring oppfattes som deltagelse, og oppmerksomheten blir rettet mot utvikling av relasjonene mellom personene, deres handlinger og den hverdagsvirksomheten de inngår i. Lave og Wenger (2003) henviser til en lang marxistisk tradisjon innenfor samfunnsvitenskapen når det handler om å analysere den sosiale praksisen, den objektive virksomheten og den subjektive utviklingen av menneskets kunnskap gjennom deltagelse. Motivasjon, lyst til å lære, knyttes til den sosiohistoriske dimensjonen, til personen som aktivt medlem i et sosiokulturelt fellesskap. Læring skjer i en sosialt og kulturelt strukturert verden, og er identitetsdannelsen i sosiale fellesskap. For deltakerne innenfor relasjonssystemet hvor en nybegynner har sine bestemte oppgaver, funksjoner og forståelser som er avpasset andres oppgaver funksjoner og forståelser som er avpasset andres oppgavefunksjoner og forståelser blir praksisfellesskapet meningsfullt.

Hovedbegrepet til Lave og Wenger (2003) er legitim perifer deltakelse. Deres tanker rundt dette er at læring ikke bare er en betingelse for å bli medlem i fellesskapet, men læring er en form for medlemskap under utvikling. Nybegynnerne, de perifere, deltar i praksisfellesskapet og inngår i den produktive aktiviteten, men det kreves mindre av nykommerne. Lave og Wengers (2003) forskning og analyseinteresser medvirker til at de vrir fokuset vekk fra perspektiver preget av pedagogiske mål oppstilt av samfunnsmessige eller kulturelle autoriteter som vil gjøre undervisning til forutsetning for læring. De ser på andre former for utdanning og vender blikket bort fra skolegang. De er opptatt av utdanning utenfor skolen, utdanning som forandrer personer uten at forandring av personer er det sentrale midlet for virksomheten. Her kan man trekke direkte koblinger opp i mot IPT. Det er deltakelse i praksisen som er betingelsen for læring og dermed for personens identitetsdannelse. De fremhever dermed at lærlingene er engasjert i strukturerte mønstre av læringserfaringer uten å bli undervist. De skiller også læring fra pedagogiske intensjoner. De hevder ikke at læring ikke kan finne sted der det foregår undervisning, men det er like fullt problematisk å hevde at det som blir lært, henger sammen med det som blir undervist.

Lave og Wenger etablerer et skille mellom det de kaller for "a learning curriculum" og "a teaching curriculum". Videre mener de at undervisningsstrukturen er en didaktisk konstruksjon, hvor ressursene struktureres med henblikk på pedagogiske prosesser styrt av læreren, hvor målene blir bestemt ut fra et eksternt syn på hva kunnskap er.

Klasseromsundervisning har til forskjell fra et praksisfellesskap ingen spesiell diskursform for læring. Lave og Wenger (2003) bruker uttrykkene skole, didaktikk og undervisning på nesten samme måte som antiautoritære på 1970-tallet beskrev en skole der opplæringen er preget av samme arbeidsmåter, pensum og krav, og hvor elevens resultater måles på en karakterskala som tydeliggjør forskjeller mellom elever.

Om vi skal anvende denne teorien om imot IPT kan vi si at gjennom å delta på arbeid på gården kan elevene få en mulighet til å gjenopprette balansen mellom kroppslige og begrepsmessig læring. Dette kan de få ved å så, luke og høste i gårdens kjøkkenhage som kan gi kunnskapstegnelsen om planter i naturfag bli meningsfylt. Og det å stelle dyr og få muligheten til å være med på lamming kan motiver til å lære om dyr. Gården representerer her en ramme for utvikling av manuelle ferdigheter som kan styrke grunnlaget for læring i alle fag. Gården kan være en arena hvor elevene kan lære helhetlig, for livet og av livet. De lærer i arbeidsfellesskap, og de lærer av å iaktta en mester som kan det, de lærer gjennom å bruke

kroppen. Her kan man påstå at skolen trenger de mangfoldige mulighetene til variert læring som en gård kan tilby.

Metode

I metodekapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å finne svar på problemstillingen. Først presenterer jeg bakgrunnen for valg av metodisk tilnærming. Deretter vil jeg avklare mitt paradigmatisk ståsted, før jeg redegjør for fremgangsmåten i forskningsprosessen.

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ fortolkende tilnærming, nærmere bestemt med intervju som datainnsamlingsmetode og konstruktivistisk grounded theory som analysemetode. IPT er ikke mye forsket på, og kvalitativ metode egner seg dermed godt. Forskning på IPT har lett for å støtte på metodiske utfordringer som er relatert til ustandardiserte tiltak og uensartede brukergrupper. Her er det viktig med en avklaring av målgrupper, struktur og dimensjon for de enkelte tiltakene, samt hvilke effekter som kan oppnås på psykisk og fysisk helse, arbeidsevne, mestring, læring, kognitive funksjoner og livskvalitet. Induktiv kvalitativ metode ble dermed det naturlige valget for meg. I grounded theory blir det presentert en rekke strategier og retningslinjer for hvordan en forsker skal gå frem i prosessen med innsamling av data og analyse, her går jeg fra empiri til teori. Glaser og Strauss (Jacobsen, 2003) mente at idealet var at teori skulle dannes ut fra det som ble observert, og at det er virkeligheten som skal danne utgangspunktet for teorien.

Paradigmatisk ståsted

Her skal jeg kort gjøre rede for mitt ontologiske og epistemologiske ståsted, da dette gir konsekvenser for hvordan jeg går inn i forskningsfeltet, og hva jeg kan trekke ut av det. I denne studien som omhandler IPT benytter jeg meg av Charmaz (2000; 2003; 2006) retningslinjer for bruk av konstruktivistisk grounded theory gjennom analysearbeidet. Konstruktivistisk grounded theory ble av Charmaz posisjonert mellom postmodernismen og positivismen (Charmaz, 2000). Ontologisk relativisme bygger på antagelsen om at det finnes en objektiv virkelighet som eksisterer uavhengig av menneskets bevissthet om den. Virkeligheten består av personer og gjenstander. Gjennom sanser, kan mennesket få bevissthet om denne virkeligheten, og det er gjennom erfaring og refleksjon at vi får kunnskap om virkeligheten (Stensmo, 1998). Epistemologisk subjektivism viser til konstruktivisme grounded theory sin vektlegging av forskerens rolle som medprodusent av data og mening. Det vil si at forskeren alltid vil endre naturen på det som blir observert, og at det ikke finnes noen tredje utenforstående posisjon (Hanly og Hanly, 2001).

Jeg har en pragmatisk tilnærming av kunnskapen jeg ønsker å generere gjennom denne studien. Det vil si at det i utgangspunktet ikke er noen prinsipiell forskjell mellom kvalitative og kvantitative data, og man kan ikke si at en induktiv strategi med fokus på nærhet er bedre eller dårligere enn en deduktiv strategi med vekt på distanse (Jacobsen, 2003). Med andre ord vil det si at spørsmålet om studien referer til sann kunnskap blir satt til side for spørsmålet om hvorvidt den bidrar med nyttig kunnskap. Det at kunnskapen rundt denne studien kan fungere og være til nytte for dem som jobber med IPT vektlegges fremfor de filosofiske spørsmålene rundt hva jeg kan si at jeg vet om verden og hvordan verden egentlig er. Språk og kunnskap kopierer ikke virkeligheten, men de er et verktøy for å mestre en verden i forandring (Kvale og Brinkmann, 2009). Mitt pragmatiske ståsted er godt forenelig med analysemetoden, da anvendbarhet og nytte er en del av vurderingskriteriene for grounded theory.

Kort oppsummert vil tilnærmingen min på forskningsfeltet være ut fra et konstruktivistisk paradigme. Funnene blir basert på meningen som blir skapt i intervjuinteraksjonen, og min forståelse og tolkning av informantenes uttrykte opplevelser og erfaringer av fenomenet IPT. Om dette er sant, settes til side for om det faktisk er reelt og gir mening i forhold til informantenes opplevelse av verden.

Fremgangsmåte

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. Jeg skal forklare metodiske verktøy og de elementene jeg har benyttet meg av, samt hvilke valg jeg har tatt.

Som nevnt over har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode, og mener at dette er den beste forskningsmetoden i forhold til temaet IPT. Videre har jeg å brukt intervju som grunnlag for datainnsamlingen, dette er godt egnet for å innskaffe informasjon rundt personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Det var da en eller to gårdbruker under disse intervjuene. Antallet informanter var ikke større enn at det var mulig for meg å gjennomføre dyptgående analyser.

I kvalitativ forskningsmetode er relasjonen mellom forsker og informant viktig. Ethiske retningslinjer er dermed viktig for å definere forskerens forhold til informantene. De valg som jeg som forsker tok i løpet av forskningsprosessen har konsekvenser for de personene jeg valgte å studere. Dermed var det viktig at jeg fremhevet de etiske aspektene som var knyttet til ulike faser av forskningsprosessen. Dette knyttes spesielt til dilemmaer rundt beskrivelsen

av metoder for innsamling av data, presentasjon av ulike analysemåter, fremstillingen av forholdet mellom teori og data og beskrivelsen av resultatene.

Jeg valgte et semi strukturert opplegg for intervjuene mine, hvor jeg utformet intervjuguide på forhånd (Appendiks 1). De temaene jeg ønsket å spørre om var i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene ble bestemt underveis, hvor de falt mest hensiktsmessig inn. På denne måten fikk jeg informasjon om de temaene som var fastlagt på forhånd, og jeg kunne følge informantens fortelling. Samtidig som at jeg kunne ta opp temaer som kanskje ikke var påtenkt på forhånd, men som passet å komme nærmere innpå under intervjuet. Jeg ønsket også å bruke en båndopptaker under intervjuet, dette ga meg den fordel ved at alt som ble sagt under intervjuet blir bevart. Samtidig som at det ga intervjuet et formelt preg. Dette ga meg en mengde med data som jeg senere har analysert, noe som gjorde at jeg måtte finne meg en velegnet analyseform. Rett etter intervjuet skrev jeg et lite referat, mens jeg fremdeles hadde det ferskt i minnet.

Etter intervjuene satt jeg med en mengde data, og jeg måtte dermed forsøke å redusere noe av kompleksiteten. Jeg måtte her forenkle og strukturere for å få en oversikt. Kvalitativ tilnærming på oppgaven ga meg en mer nyanserte data enn en kvantitativ tilnærming ville gjort. Inn under analyseprosessen var det i hovedsak tre ting det dreide seg om; *beskrive*: her forsøkte jeg å få en så grundig og detaljert beskrivelse av de dataene jeg hadde som mulig. Her skal situasjoner, intervjuer og samtaler registreres så nøye som mulig. Disse er som regel rike på detaljer, nyanser og variasjoner. *Systematisere og kategorisere*: Denne fasen er å systematisere informasjonen som foreligger før en analyse. I hele analyseprosessen har jeg foretatt utstilling og forenkling av informasjonen, dette var nødvendig for at jeg skulle få en oversikt over stoffet. Denne systematiseringen var viktig for at jeg kunne formidle videre mine funn til andre. Det neste som måtte gjøres var å *sammenbinde*. Når jeg hadde fått systematisert opplysningene mine måtte jeg begynne å fortolke data, altså å lete etter meninger, årsaker, forsøke å generalisere eller bringe en viss orden inn i data. I denne fasen måtte jeg forsøke å se hva som ikke var blitt gjort eller sagt. Det er inn under denne fasen at jeg kunne finne de mer skjulte, men kanskje de mest interessante forholdene. Fasene i en kvalitativ tilnærming er mer parallelle enn i kvantitative undersøkelser. Fasene i analysen følger ikke hverandre slavisk. Koding og kategorisering oppstår gjennom hele prosessen, helt fra jeg samlet inn rådata. Ideer ble formet underveis, samtidig som nye ideer og funn formet analysen og framstillingen av data.

Etikk

Etiske problemstillingen preget hele tiden forskningsprosessen fra start til slutt (Kvale og Brinkmann, 2009). Før datasamlingen søkte jeg godkjenning til Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD)(Appendiks 3), som godkjente prosjektet mitt. Ettersom at IPT involverer en tredje part, ba jeg informantene om ikke nevne navn om de henviste til brukerne. Det opereres som regel med tre grunnleggende krav som en bør forsøke å tilfredsstillere i en undersøkelse: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2003).

Informert samtykke

Informert samtykke vil si at informantene har krav på å få vite hva informasjonen de oppgir skal benyttes til. Jeg valgte å ta kontakt med informantene mine over telefon hvor jeg presenterte temaet for oppgaven og hva intervjuene skulle bli brukt til, dermed spurte jeg om de kunne tenke seg å delta som informanter. De som deltok ble på forhånd informert om at det ville bli brukt lydopptaker, og godkjente dette. Før intervjuet skrev mine informanter under på informert samtykke. Dette ble gjort slik at mine informanter fikk den informasjonen de trengte for å vite hva de sa ja til å delta på. Det ble også skrevet under på informert samtykke for å forsikre om at informantenes deltakelse var frivillig (Kvale og Brinkmann, 2009). Samtykkeskjemaet (Appendiks 2) inneholder informasjon om temaet, studienes overordnede formål, behandling av datamaterialet og hva informasjonen jeg fikk gjennom intervjuet ville bli brukt til. Det ble også informert om retten til å trekke seg.

Konfidensialitet

Konfidensialitet vil si at noen, som regel forskeren, kan identifisere enkeltmennesker, men at man garanterer at dette ikke blir gjort (Jacobsen, 2003). Jeg valgte å bruke informanter fra tre ulike kommuner. Dette gjorde jeg på grunn av at IPT miljøet innenfor de fleste kommuner er såpass lite, at det kan for noen være enkelt å forstå hvem jeg har snakket med. For at jeg som forsker skal ivareta personvernet best mulig valgte jeg meg ut tre kommuner innenfor fylkene Hedemark, Oppland og Nord-Trøndelag. Jeg måtte dermed la dette hensynet gå foran eventuell problematikk med ulike styringsformer i kommunene.

Dataene har jeg selv transkribert, og alle de transkriberte intervjuene er anonymisert. Jeg er den eneste som har tilgang til direkte personinformasjon, og denne informasjonen har ikke

vært oppbevart sammen med verken lydmaterielle eller transkribert tekst. Alle lydopptak ble slettet etter transkribering, og alle nedskrevne intervju ble slettet når oppgaven var ferdig.

Informanter

Uvalget mitt for informanter er strategisk. Dette må til for at jeg skal få svar på problemstillingen min. Jeg kontaktet de som til daglig jobber med IPT, og fra de fikk jeg informasjon om hvilke jeg kunne intervju, jeg var også inn på IPT sin hjemmeside for å finne tilbydere.

Jeg har intervjuet fem gårdbrukere som alle jobber med IPT. Her vil jeg gjøre oppmerksom på at alle navnene er fiktive. Informantene var:

Randi: er fagansvarlig for bolig for funksjonshemmede. Har jobbet med IPT i 1 år. Småbruk.

Åge: er bonde, og jobber som vikar på en barne- og ungdomsskole. Har jobbet med IPT i 1 år. Småbruk.

Margit: er agronom. Har alltid jobbet med gårdsbruk. Har jobbet med IPT/grønn omsorg i 15 år. Gård i drift.

Åse: Jobber med IPT. Har ridetimer på gården, samt helgebarn. Har jobbet med IPT i 10 år. Småbruk.

Gjørdis: Jobber på gård med IPT. Hatt ulike jobber tidligere. Jobbet med IPT i 6 år. Småbruk.

Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp for deretter å bli transkribert. Når intervjuene ble transkribert ble de strukturert slik at de egnet seg bedre for analyse, og var i seg selv en begynnelse på analysearbeidet (Kvale og Brinkmann, 2009). De bidro også med detaljer for nyanserte betraktninger av dataene (Charmaz, 2003). Etter som at informantene mine hadde ulike dialekter valgte jeg å transkribere med skriftspråkstil. Sitatene er skrevet i muntlig form, og jeg har kun gjort små endringer der det har vært nødvendig for at meningen skal komme bedre frem. Endringene har ikke påvirket innholdet i sitatene.

Analysemetode (Grounded theory)

Denne analysemetoden ble presentert av Glaser og Strauss i boken *Discovery of Grounded Theory* i 1967, og utfordret dermed synet på at kvantitativ forskning var den eneste riktige metoden innen sosialvitenskapen (Charmaz, 2000). Dette ble gjort ved å presentere systematiske retningslinjer for kvalitativ forskning innenfor det positivistiske paradigmet.

I Grounded theory utvikles teorien i nær tilknytning til dataene, og sammenhengen mellom kategorier i datamaterialet spesifiseres. Den empiribaserte teorien utvikles ved å spesifisere sammenhenger mellom ulike kategorier av data (Thagaard, 2002:175). Den forståelse jeg kom frem til her, er både basert på de mønstrene som dataene uttrykte, og på min egen forståelse. Dette er en analysemetode med en rekke systematiske induktive strategier for å skape teori ut fra empiri. Forskeren har dermed en eksploderende tilnærming til forskningsfeltet, fremfor å teste hypoteser som har oppstått fra allerede eksisterende teorier (Charmaz, 2006). Charmaz, som student av Strauss og Corbin har tatt metoden inn i det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Konstruktivismen søker mening som er virkelig for menneskene, ikke sannheten som universell og varig, i forhold til positivismen som søker sannhet som i universell og forfekter en objektiv utenforstående verden (Charmaz, 2000). Konstruktivismen søker både informantens og forskerens mening. Det blir av Charmaz (2000;2006) presentert en rekke forslag og retningslinjer for hvordan forskeren kan gå frem for å studere og klargjøre informantenes syn på verden og deres erfaringer fra den. De hovedtrekkene til retningslinjene som jeg har benyttet i denne studien blir presentert nedenfor.

Innsamling av rik data med intervju som verktøy

Her anbefaler Charmaz (2006) at forskeren, altså jeg, forsøker å komme på innsiden av det aktuelle fenomenet og samle så omfattende og fylldige beskrivelser som mulig. Jeg valgte dermed, som nevnt over, et semi strukturert intervju. Her forsøkte jeg å hente inn beskrivelser av den intervjuedes livsverden og fortolke de beskrevne fenomenene (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette ga meg også mulighet til å kunne følge de svarene som gas og historiene som ble fortalt. Denne metoden var dermed godt egnet for innsamlinga av data for videre grounded theory analyser. Man kan beskrive denne analysemetoden som en kameralinse, hvor du først får en bred oversikt over landskapet, for deretter å zoome mer og mer inn. Man bør dermed forsøke å være så åpen som mulig til nye syn og ledetråder (Charmaz, 2006).

Jeg startet intervjuet med enkle spørsmål for å komme i gang. Dermed stilte jeg åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å presentere sine forståelser av temaet og sine historier, her la ikke jeg noen føringer. De fleste av mine informanter snakket fritt, og jeg kunne dermed bare følge opp det som ble sagt. Intervjuene foregikk hjemme hos informantene, det vil si på gårdene til IPT bøndene. Jeg mener at dette var en stor fordel for meg som forsker, når dette bidrog til at jeg fikk et lite innblikk i omgivelsene informantene jobber i, og dermed en mer helhetlig forståelse av det de fortalte. Samt at informantene kunne slappe av i sitt eget trygge miljø. Intervjuene fant sted mellom 13. februar og 20 mars.

Linje for linje koding

Det neste jeg måtte gjøre var å løfte blikket fra det enkelte intervju og over på de temaene dataene omhandlet. Formålet med dette var å gå fra de enkelte datakildene til spesielle fenomener som ble tatt opp og belyst gjennom dataene. For å få en oversikt over fenomenene var jeg nødt til å danne ulike kategorier ut fra teksten. Dette betyr at jeg samler data i grupper, altså en abstrahering av data. Jeg brukte dette som et virkemiddel for å kunne si at noen data lignet på hverandre, om de omhandlet samme fenomen eller tema, eller om noen typer data var forskjellige fra hverandre. Dette belyste ulike fenomener og tema. Hensikten med dette var at jeg forenklet kompliserte, detaljerte og rike data. Jeg tilordnet ulike ord, setninger og tekster en spesiell kategori ut ifra visse kriterier. I den senere analysen kunne jeg dermed forholde meg til et fåtall av kategorier og ikke den totale datamassen. Dermed var det enklere for meg, som nevnt over, å sammenligne ulike tekster, intervjuer og observasjoner. En kategori er noe som flere intervjuer eller observasjoner belyser. Dette ville gjøre det enklere for meg å foreta flere intervjuer eller observasjoner som omhandlet samme tema og belyse dette fra ulike vinkler (Jacobsen, 2003).

Denne tilnærmingen til datainnsamling kjennetegnes av åpenhet. Det vil si at det er i liten grad forskeren som på forhånd danner kategorier som data så skal passe inn i. Denne metoden skal i all hovedsak være induktiv, det vil si at man når fram til helheten fra en rekke enkelttilfeller (Bø og Helle, 2005). All kategorisering må starte med et grunnleggende krav. Dette kravet går ut på at alle kategoriene skal være fundert i data, de skal også være begrepsmessige fornuftige. De skal ha også ha en mening for andre enn de som deltar i undersøkelsen og forskeren. Dette går på kategoriens gyldighet. Ut ifra intervjuguiden hadde jeg allerede dannet meg noen kategorier. Etter som at de spørsmålene jeg stilte i intervjuet var rettet mot ulike tema. Dermed kan jeg si at det var de ulike temaene som jeg stilte i

intervjuguiden som utgjorde det første settet med kategorier. Det vi så at de første kategoriseringene mine ofte var så generelle at de nesten var meningsløse. Når jeg så skulle til å tilordne intervjuene til de enkelte kategoriene, måtte jeg definere klarere hva de enkelte kategoriene innebar. Jeg måtte dele de generelle kategoriene opp i stadig mer detaljerte underkategorier, og dette foregikk som oftest hierarkisk. Definisjonen av kategoriene er en viktig fase for andre som vil lese undersøkelsenes resultater og for meg. Jeg kunne bruke definisjonslistene til å lete etter data og plassere dem i ulike kategorier. De som ønsker å lese rapporten kan bruke kategoriene til å vurdere kritisk om klassefiseringen av data er troverdig. Jeg kunne valgte også å danne underkategorier, dette gjorde ved å splitte opp en kategori i to eller flere underkategorier. Jeg valgte å ha alternativ opplæringsarena som en hovedkategori og hadde enkelte underkategorier under denne. Samtidig måtte jeg huske på at kategoriene først og fremst skulle være begrunnet i de opplysningene som kom fram gjennom de dataene jeg hadde fra intervjuene og tekstene. Kategoriene skulle dannes i tett interaksjon mellom meg og data. Noe av poenget med at en kategori minst skal være relevant for to enheter i undersøkelsen er at den skal benyttes til sammenligning (Jacobsen, 2003).

Fokusert koding

Dette er det andre steget i kodingsprosessen. Disse kodene gir noen sterke analytiske retninger som kan tas videre til fokusert koding. Dette innebar at jeg måtte bruke de mest betydningsfulle og gjentatte linje-for-linje kodene for å gå gjennom og forklare større mengder med data (Charmaz, 2006). Disse kodene er mer selektiv og direkte enn linje-for-linje kodene. Her krevdes det at jeg tok en avgjørelse på hvilke linje-for-linje koder som ga mest analytisk mening, og som bidrog til at jeg fikk en større oversikt over de temaene informantene var opptatt av. I fokusert koding blir informantenes handlinger og erfaringer sammenliknet, og likheter og sammenhenger blir identifisert. Her sier Charmaz (2006) at det er viktig å forsøke å holde kodene så aktive og brede som mulig, slik at man kan se på de som potensielle kategorier.

Konseptuelle kategorier

Her trakk jeg dataene opp på et høyere abstraksjonsnivå. For å gjøre dette tok jeg tak i de kodene som jeg opplevde best fanget opp det som skjedde i dataene, og ga dem konseptuelle definisjoner. Disse kodene ble definert i fortellende og aktiv form. Konseptuelle kategorier har som hensikt å forklare ideer, prosesser eller hendelser i dataen, og kan innbefatte felles mønstre og temaer fra flere koder (Charmaz, 2006). De konseptuelle kategoriene tok form ved

at jeg sammenliknet data, hendelser, kontekst og konsepter med hverandre. Målet med dette var å gjøre kategoriene så konseptuelle som mulig. Dette ble gjort ved å gi de en analytisk retning, gjøre de abstrakte, generelle og definere de presist (Charmaz, 2006). Om man forklarer dataene med abstrakte og generelle konsepter vil man ofte bevege seg mot å definere generelle/allmenne prosesser. Det er disse Charmaz (2006) kaller for generiske prosesser, som er prosesser som forekommer på tvers av empiriske felt og problemstillinger. Altså at man kan overføre funnene og kategoriene til andre områder og empiriske felt.

Konstant sammenligning

Under hele denne prosessen har jeg gått frem og tilbake mellom sitater, koder og konseptuelle kategorier. Når jeg sammenlignet data med data, data med kategorier og kategorier med kategorier fikk jeg en mer helhetlig forståelse av materialet. Dette var også til god hjelp ved at jeg så sammenhengen i dataene og hva som kunne trekkes ut som essensielt. Samtidig som at den fremkommende teorien verifiseres ved å trekkes tilbake og sammenliknes med de opprinnelige dataene og kodene (Charmaz, 2006). Når teorien var etablert var det bare å gå tilbake på de innledende kodene med nye øyne. Den sammenliknende metoden var et bidrag til å kunne se og skape mening av observasjoner på en ny og analytisk metode (Charmaz, 2006).

Teoretisk sampling og teoretisk metning

Hensikten her var å samla data for å utvikle konsepter og fremkommende teori (Charmaz, 2006). Det vil si at jeg først samlet data, som jeg dermed kodet og etablerte foreløpige ideer rundt. Analysene formet dermed retningen på den videre datasamlingen. Her understreker Charmaz (2006) at teoretisk sampling ikke handler om å presentere en populasjon eller øke den statistiske generaliserbarheten. Det handler dermed om at kategoriene skal reflektere kvaliteten på informantenes erfaringer knyttet til det aktuelle temaet. Grounded theory sier at forskeren kan stoppe å samle data når ny data ikke lenger bidrar med noe nytt i form av teoretisk innsikt eller nye egenskaper ved de teoretiske kategoriene. Stadiet her kaller for teoretisk metning, og er et mål for grounded theory (Charmaz, 2006).

Jeg gjennomførte intervjuene i to runder i perioden mellom 13. februar og 20 mars. I den første runden foretok jeg med to intervju som ble analysert. Med bakgrunn i den informasjonen det ga meg og ideene som kom frem av analysene, gjorde jeg to nye intervju. Den siste intervjurunden bidro også med ny innsikt til den fremkommende analysen, og jeg

kan vel ikke hevde at jeg har oppnådd teoretisk metning, og kan derfor ikke påstå at kategoriene mine er fult ut dekket med alle deres nyanser og egenskaper.

Jeg opplever teoretisk metning som problematisk på flere grunnlag. For det første er det masteroppgavens omfang som begrenser mulighetene til å samle data til et eventuelt metningspunkt er nådd. For det andre er det vanskelig å si når et fenomen i en kompleks verden er fult ut dekket. Man kan muligens påstå at om en kategori er mettet vil være avhengig av forskerens subjektive antakelser.

Resultat

I dette kapitlet vil jeg prøve å presentere resultatene jeg har kommet frem til i analysearbeidet. Det første jeg vil gjøre er å presentere de viktigste kontekstuelle faktorene ved IPT. For å gi en oversikt over funnene, blir underkategoriene, hovedkategoriene og kjernekategoriene introdusert i figur 1.

Introduksjon av kategoriene

Mine analyser er basert på det IPT-bøndene selv har fortalt om sine erfaringer knyttet til IPT og mine tolkninger av deres utsagt og historier. Mine informanter beskrev en rekke hendelser og erfaringer i arbeidet med IPT som sier noe om deres opplevelse og forståelse av IPT som fenomen. Disse erfaringene og opplevelsene av ulike aspekter har jeg knyttet opp imot mine teorier og delt de opp i tre hovedkategorier: Fraværsfaktor og nærværsfaktor, alternativ opplæringsarena og motivasjon og mestring.

Analyse

Jeg spurte IPT-bøndene en rekke spørsmål rundt deres hverdag i forhold til IPT. Og hvordan deres opplevelse av seg selv og sine brukere var. Jeg ønsket å få tak i deres forståelse av IPT, og hvordan de opplevde at brukerne deres utviklet seg sammen med dem, og på gården. Informantene mine fikk blant annet spørsmål om: "Hvordan lærer du bort?", "Har du merket om brukerens selvoppfatning har endret seg?", "Hvilke kvaliteter som bonde har du?" og "hvordan er motivasjonen til brukeren?". Disse spørsmålene går mye på hvordan bonden ser seg selv som person, og kunnskapsformidler.

De fire gårdene som jeg var innom var alle sammen veldig ulike. De hadde ulike forutsetninger, og måte å se IPT på. Det var også forskjell på hvor mange brukere som benyttet seg av tilbudet, og hvordan forholdet mellom IPT og de ulike etatene var. Det er ingen av IPT gårder som er like, og dette har veldig mye med gårdbrukeren å gjøre, samt hvordan gården er bygd opp, og hvilke dyr som er der. Men alle sammen hadde et positivt syn på IPT, og trivdes veldig godt som IPT bønder.

Hovedmønstrene har underavsnitt som har fått betegnelser som er hentet fra de empiriske funnene. Disse betegnelsene fremstår for meg som et bilde på disse mønstrene.



Figur 1.

Kjernekategori: Individuell opplæringsplan

For elever med individuell opplæringsplan blir det gjort unntak på grunn av særskilte vansker. Foreldrene til disse elevene på grunnskolen kan velge mellom å få vurdering med karakter eller vurdering uten karakter. Om de velger vurdering med karakter vil eleven bli stilt overfor det samme vurderingsgrunnlaget, og vurderingsformer som andre elever, men her kan det stå at eleven har hatt IOP på vitnemålet. Om de velger uten karakter får eleven en beskrivelse av den undervisningen han eller hun har fått, og de mål vedkommende har nådd. Her kommer enhetsskolen innenfor et dilemma. De tilstreber å skape en enhetsskole som omfatter alle elever, og som skal være mest mulig inkluderende overfor elever med alle typer forutsetninger, men så stopper inkluderingen ved karaktersetningen. Man kan si at her slutter likeverdet, og eksponeringen av forskjeller begynner, om den ikke har begynt før. En av mine informanter ønsket dette av sine elever:

”Vi ønsker at elevene heller skal få karakteren 1 eller 2, så får vi heller snakke med elevene om hvor bra det er i forhold til hva de kunne før. Men slik at de har et mål, og at de kan måle seg faktisk og reelt med sin målgruppe.”

For elever som deltar på IPT blir det vist at det blir stilt krav til dem også i arbeidslivet. Dette kan bidra til å gi dem et mer realistisk bilde som kan bli en viktig faktor i elevens valg. Elevens syn på skolen kan også i noen tilfeller forandre seg. Deltagelse på gården kan bidra til å plassere elevene i tilværelsen. Da kan andre mål utvikles og festet når elevene vokser inn i voksenlivet. Noe disse utsagnene kan vitne om:

”Fordi vi, det handler også om min erfaring med barnevern, og jeg føler at det finnes så mange snille velmenende voksne som gjør livet så lett for de som har det så vanskelig ifra før, at de fikser ingenting når de skal stå på egne ben. De har ikke lært at det må en innsats til for å få. Har de hundre dagers fravær i 10.klasse så får de vitnemål likevel, for de har det så vanskelig. Har de ingen innleveringer, så får de sitte i en engelsktime å skrive en innlevering, så kan de få karakterer ut ifra den. Vi mener ikke at man ikke skal være snill, og behjelpelig, og støttende og alt det der, men hvis de aldri får love til å møte realiteten på noen som helst måte, så gjør vi de en bjørnetjeneste.”

”Det er en hjertesak, at ungene må faktisk få vite hvor de står egentlig. De må realitetsorienteres. Vi prøver ingen unger her, før vi er trygge på at de kjenner oss, og at vi kjenner de, og at de er trygge.”

Om elever føler at noen forventer innsats og prestasjoner på bestemte områder, er det rimelig at eleven oppfatter det slik at noen har tillit til hans evner og muligheter. Dette styrker også elevens tro på egne evner, og elevens forventning vil dermed bli trygt tuftet på stabile, indre faktorer. Dette vil også stimulere både innsats og initiativ. Om man ikke skal oppleve forventninger rettet mot seg, vil det føre til problemer med å stole på egne evner i prestasjonene.

Mange elever som er i faresonen har et behov for grunnleggende arbeidslivkompetanse. Her kan det være snakk om opplæring av ufaglærte, altså IPT – bonden. Elevene trenger ikke primært spesifikk fagkompetanse, men de trenger grunnleggende kunnskap om hva som kreves i arbeidslivet, hva som må til av grunnleggende allmenne ferdigheter for å kunne fungere i en jobb. Dette kombinert med en opplevelse av mestring, kan muligens for disse ungdommene være det første skrittet på veien mot et alternativt løp mot arbeid, og eventuelt opplæring. En av mine informanter sier det på denne måten:

”De barna vi snakker om ble det sjøfolk av før. Da dro de på sjøen, men det har ikke folk mulighet til nå. Hva gjør vi da? De havner mellom alle stolene, og havner til slutt hos NAV.”

Men det er jo så mange gode praktikere. Jeg har aldri vært noe teoretiker selv, men god på praktisk arbeid. Ikke noe som stopper meg. Og det ser de jeg har med å gjøre også, det er det de er gode på. Og de løser oppgavene sine selv, vi trenger ikke legge oss borti det. Det er bare å prøve, og de er helt utrolig på å finne løsninger. Og da er jo dagen reddet, og uken, og kanskje enda litt lenger.”

Flere av mine informanter mener at det er urealistisk at all ungdom skal kunne gjennomføre det samme løpet, og mestre den samme opplæringsmodellen. Det kan se ut til at de etterspør større fleksibilitet og flere alternativer. Noe som forutsetter sterkere innsats fra skoler og skoleeier. Man kan vel antyde at det er alltid en gruppe elever som ikke passer inn. Her er det viktig å finne gode alternativer til dem, for denne gruppen vil mest sannsynlig alltid eksistere.

Skolen har en tendens, som en av mine informanter uttrykte det:

”Alle skal kvernes gjennom den sammen kverna, den samme reformen.”

Skolene burde bli flinkere til å se at andre arenaer enn skolen kan være positivt for eleven, noe som kan føre til at skolene kan få en tro på at det går an å utforme noe som kan passe også disse elevene.

Skolen skal ha en innebygd fleksibilitet slik at den kan gi undervisning og opplæring som passer alle. Alle elever har ulike forutsetninger med hensyn til evner og utrustning, både mentalt og fysisk, de har ulike forkunnskaper og ulik kulturell bakgrunn. Skolen må dermed tilby forskjellig undervisning til ulike elevgrupper, et av disse tilbudene kan være IPT. Skolen har et etisk ansvar for å sørge for at ingen elever stilles i en tvangssituasjon der de er dømt til å bli tapere. Det vil si at alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med evnene og forutsetningen de har. Det vil igjen si at det individualistiske innslaget i tilpasset opplæring kan komme i konflikt med prinsippet om kollektivism eller fellesskap i skolen. Om elevene skal arbeide med hver sin ting, på hver sin plass, uavhengig av hverandre, blir det lite igjen av det fellesskapet som skolen skal skape. Det kan bli slik en mine informanter påstår:

”Det er ikke alle elever som vil profitere av å være på et sted som dette her, de vil kanskje synes at det er drit kult, men det vil ikke fremme læringen eller deres egenskaper. Mens andre elever igjen virkelig bør slippe å være på sin hjemskole. Det er klart at en elev som flere ganger i uken får et raserianfall, og ødelegger bøkene til sine klassekamerater, knuser vinduer, raserer rektors kontor, det er jo ikke lett for den eleven å møte to fra klassen i byen å

si hei. Mens derimot eleven får lov til å være borte fra sitt klassemiljø en stund og lært seg sinnemestring, så vil tiden også lege litt av de sårene som har blitt til resten av klassen.”

Da er det muligens bedre for eleven å ikke delta i kollektivismen i skolen? For det er jo faktisk slik at individualisering kan betraktes som et ideelt mål slik at undervisningen skal passe til enkelt elevens forutsetninger. Idealet er skreddersydd undervisning.

Det er viktig at eleven får jobbe med lærestoff og oppgaver de har forutsetning for å mestre, slik at de får erfaring med mestring. Som nevnt tidligere hevdet William James at det som er avgjørende for selvverdet, er hvor godt vi lykkes i å utføre oppgaver eller å nå mål som vi verdsetter. Barn som mener at en aktivitet er viktig, og som synes at de er flinke på dette området, har høyere selvverd enn elever som mener at aktiviteten er viktig, men som tviler på sine evner på området. Det er derfor veldig viktig at elevene lykkes med oppgaver som betyr noe for dem. Her er det også viktig at når de lykkes, er det grunnet deres egne handlinger. Bondens tilbakemelding til eleven, hvordan de retter oppgaver og vurderer elevene, samt deres måte å vise at de bryr seg om eleven, kan påvirke elevens oppfatninger av egne ferdigheter i de ulike fagene. Den viktigste styrkingen av selvverdet skjer når elevene utvikler seg og blir mer kompetente på områder som de verdsetter. Som en av mine informanter forklarte det:

”Fordi det er litt med tankegangen, når de sliter med matematikk, hva er vitsen med å føre de inn i alt. Det er mye bedre å få de trygge på gange, dele, pluss og minus. Det funker, der har du alt, og der har du også prosentregning, om man kan gangetabellen. Så vi ser ikke noe grunn til å prøve å presse på mer enn nødvendig. Vi finner ut av elevens interesser og begynner der i undervisningen. Slik at de alltid, alle, elevene har vært innom sitt store interessefelt når det har vært dratt i gang undervisning. En som er veldig opptatt av jakt og fiske, der har vi tatt i bruk historier om jakt og fiske når vi har lest. Har vi drevet med ordklasser, har vi tatt teksten fra jakt og fiske. Eller om traktorer om det er det som er det interessante, eller om crosskjøring, eller en elev her som går bananas, om hun får beskjed om å lese et stykke på tre sider, for det er så langt. Men samme eleven kan lese så mange sider om helse og velferd for småfe, for det er så interessant med sau, og lamming og lammevansker, og kan godt skrive et ressyne av det, for dette var jo ikke skolearbeid, for dette var jo interessant. Da har hun skrevet i punkter, delt inn i emner og gjort det ryddig, ja for det er jo for å huske det.”

Dette stemmer også overens med tilpasset opplæring. Om eleven skal utvikle en positiv prosess må det arbeides med lærestoff de har forutsetning for å mestre, og det kan virke som, ut ifra utsagnet at de mestrer bedre når de får jobbe med sine interesser. Om eleven skal oppleve mestring kreves det at undervisningen er tilpasset elevene, og at alle har individuelle mål, og at kriteriene for mestring er relatert til de mål den enkelte har. Det er jo også slik at faglig kunnskap bygger på eksplisitt, lovmessig kunnskap og regler. Kunnskapsformer som ikke kan overføres til regelbasert kunnskap, slik som ”knowhow” viser seg i praktiske oppgaver. Slik ikke-skolastiske former for kunnskap kan vanskelig overføres gjennom direkte skoleundervisning, men må formidles gjennom deltakelse i sosiale praksis, slik som IPT.

Hovedkategori: Fraværsfaktor og nærværsfaktor

Det kan virke som at det er to motsatte krefter i elevens liv, to sett av faktorer som drar i hver sin retning. I en situasjon hvor nærværsfaktorer er få, og fraværsfaktorene er tilsvarende mange, er det stor sannsynlighet for at eleven velger bort utdanning. Det blir en mestringsstrategi for eleven å velge fravær og frafall, og det blir det fornuftige valget.

For elever som deltar på IPT kan det virke som at det blir flertall av nærværsfaktorer og reduserte fraværsfaktorer. På IPT skaper man rammevilkår som skaper og muliggjør alternative mestringsstrategier for elevene, disse strategiene innebærer eller nødvendiggjør ikke frafall. Her må arbeidet preges av helhetstenkning. Frafall er et komplekst problem noe som fordrer tiltaksmangfold og helhet. Det må angripes bredt, og man må treffe de deler av elevens tilværelse der fraværs- og nærværsfaktorer finnes.

Det er mangfoldet av tiltak og kombinasjoner av tiltak sett i sammenheng som skaper nødvendig nærværsfaktorer. Tiltakene her er rettet mot både læringsmiljø og sosialt miljø, både mot skolen og elevens liv utenfor skolen. Det kan virke som at poenget her er å få fram en helhet av tiltak som angriper problemet, enn å gjennomføre enkeltstående gode ideer som gjennomføres isolert fra resten av skolen og elevens hverdag.

I satsingen med å styrke nærværsfaktorer kan det virke som at det er lurt å arbeide med å skape rammer som gir både trygghet og motivasjon som er basert på klare grenser, synlighet, normer og folkeskikk, arbeidsdisiplin med mer. Det å skape struktur i læringssituasjonen som i sin tur gir trygghet og større mulighet for mestring på ulike områder er også noe som bør tilstrebes. Som en av mine informanter sier det:

”Det er jo det vi ser, det handler om å stå i det, og aldri vike ut av rollen din. Trygghet, og at du er streng. Det er ikke alle som passer til dette. Det er ikke bare å åpne et inn på tunet tilbud, og tro at dette er noen kroner ekstra, for det er det ikke. Derfor har jeg vært litt sånn, jeg har alltid vært mor for inn på tunet, gått litt foran og pratet om det, men jeg synes ikke at alle passer til det. For det handler om oss personer som er på gården. Helt klart.”

Underkategori: ”Du ska få en dag imåra...”

Urolige barn og unge nyter godt av å være ute i naturen. For å bøte på nederlagene som klasseromsundervisning har medført, trengs det mestringsopplevelser og oppgaver som gir elevene mulighet til å bli sett med positivt fortegn. Når man flytter klasserommet ut på gården og læringen tar utgangspunkt i reelle oppgaver, er det som regel vanskelig å skille mellom spesialelevene fra andre elever, fordi energien deres rettes inn mot meningsfylte aktiviteter og fordi det er vanskelig å oppdrive denne meningen i klasserommet. Her har elevene mulighet til å vise ukjente sider ved seg selv overfor de voksne og sine medelever.

Når man skal se på hvordan den ytre vurderingsprosessen virker, må man ha klare forestillinger om hvordan sosiale forventninger fungerer. Disse kan være av flere slag, en kan føle at folk forventer at man skal oppføre seg på bestemte måter, oppfylle forskjellige krav og så videre. Når folk venter slike ting av oss har det sterk innvirkning på vår atferd. De er også med på å forme vår selvoppfatning. Vi har også forventinger selv. Vi forventer at hvis vi handler på bestemte måter, vil bestemte ting skje. Selvoppfatningen vil være med på å forme forventningene. Noen forventninger kalles selvoppfyllende profetier. Det er en situasjon som skaper bestemte forventninger som i begynnelsen var en falsk definisjon av situasjonen. Disse forventningene skaper en atferd som gjør at den falske oppfatningen blir sann.

Det er noen uenigheter blant mine informanter når det gjelder fortiden, og ”mappa” til brukerne. Noen vil gjerne få bakgrunnsstoff før de møter bruker, mens andre helst ikke vil ha noe forhåndskunnskap om brukerne. Her er det viktig at utveksling av informasjon må skje på måter som ikke virker stigmatiserende, eller bryter med forvaltningsloven. Noen ønsker at man skal få gjøre en ny start og begynne med blanke ark, mens andre mener at det å få slik informasjon overgår eventuelt ulempene. Som disse utsagnene vitner om:

”De går her i tre uker på prøvetid, hvor jeg blir kjent med dem, uten at jeg vil ha noe forhåndskunnskap om de, jeg vil ikke ha mappa. Hvor vi jobber med mennesket, og ikke fortiden, slik som andre ser fortiden.”

”Før var det slik at de kom, så måtte du selv få en oppfattelse av barna, men nei... det får jeg likevel. Men jeg vil ha litt bakgrunnsstoff, om hva det er, men jeg trenger ikke hele livshistorien. Man kan oppdage ting underveis, eller man kan ta kontakt etter hver å få høre litt om at det kanskje ikke var så rart for det er slik og slik... men da blir jeg pist. For det er så unødvendig å gå opp stien flere ganger synes jeg.”

”Vi kan få noen vage signaler fra skolen, men det må erfares selv ja. Vi vil ikke høre hva ”problemet” med brukeren er. Vi fokuserer ikke på sykdom, eller sykelighet. Vi spør aldri om personlige ting, men brukeren skal åpne seg selv overfor oss. Dette er jo også tegn på at brukeren stoler på oss, jo mer åpne de blir.”

Underkategori: ”Vi tenker helhet.”

Mange av ungdommene som her er blitt nevnt er blant de som har kommet lengst bort fra skolen. I denne gruppen finner man ungdommer med sammensatte problemer som har bidratt til at de har valgt bort skolen, og de befinner seg som oftest langt fra skole og opplæring både mentalt og fysisk. Det å skulle lede de tilbake i ordinær skole, er muligens på kort sikt lite realistisk.

Det er ingen enkeltstående tiltak som vil løse frafallsproblematikken en gang for alle. Man må heller arbeide med forankring, fokusering, ansvarliggjøring, kompetanseheving, helhetstenkning, mangfold, systematikk, ansvarsfordeling, plan, nettverk og beredskap. Sagt med andre ord: langsiktig, hardt og målrettet arbeid på mange fronter samtidig.

Under teorien om mestring står det at man må tenke på barnet som en helhet, og tenke helhetlig læring, noe som en av mine informanter nevner:

”Vi tenker helhet, som når jeg sier at vi samarbeider med barnevern, BUP. De elevene som er her sliter ikke mellom klokken 9 og 2, de sliter med å sove, de sliter når de skal på en bursdag. Så vi implementerer, vi jobber multisystematisk. For vi kan også være med på fritidsaktiviteter, vi har vært med på konfirmasjonsforberedelser, vi har vært med på trafikal grunnkurs. Fordi vi er ikke en støttekontakt, men eleven opplever for første gang, altså som de opplever, jeg mener ikke at ingen har vært interessert i eleven før, men de opplever veldig ofte å møte noen. Vi får en annen rolle enn støttekontakter, mødre og fedre, og lærere ellers. De får en veldig tillit. Så det er litt som Sokrates, vi er jordmødre til tankens kraft. Og dermed har de det bedre her også, for når de kommer tilbake hit da så har de lyktes i en annen arena også. Vi tenker hele tiden på helheten, ikke bare fra 9 til 2, vi tenker hele tiden og på hvorfor

og hvordan. Vi er ikke der for å drive fritidsaktiviteter, men vi kan se på det, men vi bør bli kjent med det.”

Dette er også i henhold til den økologiske teorien som kaller på større grad av tverrfaglighet, på grunn av at virkeligheten alltid er tverrfaglig.

Det er de daglige primærsituasjonene som først og fremst har betydning for utviklingsprosessene. Både de fjerne og nære miljøene henger sammen og interagerer med individene. Det er her teorien om mikro-, meso-, ekso og makrosystemer kommer inn. Den sier at man kan ikke se et tiltak i et snevert individperspektiv, men det må sees i forhold til hele øko-systemet. En av mine informanter gjorde det på denne måten:

”Jeg blir alltid med fosterbarna hjem på sin arena for å se. For da kan jeg lettere være med de på en samtale, være med de mer ekte, når jeg ser de samme tingene som de gjør i hodene deres. Og det samme gjør jeg med disse her også, vi må lære mye om livet deres for å se en sammenheng rett og slett.”

For å påvirke eleven, eller en del av elevens miljø, vil her si å påvirke hele miljøet som eleven er del av. Ved å være med på eleven egen arena kan det være enklere å forstå større deler av eleven. Noe som stemmer godt overens med teorien til Bronfenbrenner. Ettersom at barn står i et intimt samspillforhold til sine omgivelser, er det ikke mulig å få noe riktig inntrykk av barnets utvikling hvis vi studerer det i situasjoner løsrevet fra sine større sammenhenger. Barn hører til i mange ulike miljøer, hvor det tar med seg impulser på tvers av alle disse miljøene, forholder seg til dem og påvirker dem, men de er likevel den samme, hele personen.

Hovedkategori: Alternativ opplæringsarena

Mange skoler mangler gode alternativer til ordinær opplæring. Elever som er i frafallsgruppen har behov for skreddersøm og individuelt tilpassede tiltak. Her mener jeg at IPT kan være et godt alternativ. En av mine informanter forklarer alternativ opplæringsarena slik:

”En alternativ opplæringsarena er faktisk en arena hvor man skal lære, og ikke bare lære å være sammen med dyr, for det er ikke noe fullverdig skoletilbud. Det har vi merket på skolene som har sendt elever hit, at de nesten uten unntak blir meget positivt overraska, for vi har laget ukeplaner, vi sender ukeplaner, vi sender månedsrapporter, til alle elever. Vi sender halvårsrapporter, vi skriver IOPer for når de har vært lenge her hos oss, så ser vi ingen grunn til at det er skolen som skal skrive IOPen, for de kjenner ikke eleven likevel.”

I opplæringsloven §5-5 står det at det er skolen som skal utarbeide en individuell opplæringsplan for eleven, men som en av mine informanter forteller er det ikke slik det foregår i praksis:

”Rundskriv nr.3 fra Udir, sier veldig klart at det er hjemskolen som skal skrive iop, og halvårsrapport, så det gjør vi på det viset at vi hele tiden informerer skolen, selv om vi har en elev som ikke har vært der på 2 ½ år, men hver uke får hjemskolen ukeplanen, og månedsrapport hver måned. Da har skolen fulgt med på det, og da har skolen skrevet under på det, da er det liksom skolen som har utarbeidet det, selv om de ikke har utformet en setning av det engang. Men det er litt sånn, sånn fungerer det i praksis. Her har altså Udir et flott ønske om at hjemskolen skal ha ansvaret for, og sørge for, osv, men det går jo ikke i praksis, det blir jo bare tull.”

Når en elev ikke har vært på skolen på 2 ½ kan det være vanskelig for skolen å fortsette å skrive IOP. Det kan virke som at det faller mest naturlig at det er den alternative opplæringsarenaen som bør gjøre dette. Det er tross alt de som kjenner eleven best, og vet hvor langt eleven er kommet. Det virker heller ikke som at det er hensiktsmessig at skolen skal skrive IOP i og med at eleven ikke har vært på skolen på 2 ½ år, og at det er en grunn for det. Det må selvfølgelig være en dialog mellom den alternative opplæringsarenaen og skolen, men det kan virke som at det er mer naturlig at det er den alternative opplæringsarenaen som skriver IOP, og så kan skolen godkjenne denne om de er enige, og eventuelt komme med forslag til endringer.

Det handler om å finne frem til alternativer utover skolen for den enkelte, med den nødvendige økonomiske støtten. Det viser seg jo at noen har behov for tilbud som fullt og helt erstatter skoletilbudet, andre kan ha behov for tilbud som dekker opp deler av skoledagen. Et mål her må være at elevene skal kunne ha en hverdag med aktivitet slik at frafall fra skolen ikke betyr lediggang. Dette tilbudet kan være for å få vedkommende ut i arbeid eller tilbake på skolen. Disse utsagnene forteller litt om problematikken rundt den økonomiske støtten:

”Dessverre er det sånn at våre elever koster den offentlige skolen 750 kroner timen, de dyreste elevene her koster 350 kroner timen, likevel er det for mye.”

”Vi er veldrevet, og vi har fått et godt rykte på oss, og det er mange foreldre og skoler som sier: gudskjelov for at dere finnes. Og jeg satser på at vi blir mer brukt, og at skolene kanskje legger inn i budsjettet, istedenfor å legge inn i budsjettet enda en spesped som skal ha

570 000 kroner i året, kanskje vi heller skal legge inn 300 000 i året for å bruke de. Og de trenger ikke fulltidsplass, for det er veldig mange elever som absolutt kan være med på kunst og håndverk, gym og kanskje er de gode i engelsk, matte eller norsk, og de kan være sammen med klassen sin og gruppen sin der, men som ikke kan klare å eksponere seg hvor de er dårlige, for de takler så dårlig å være dårlig. Så de kan med absolutt fordel plasseres på en alternativ opplæringsarena. Det er det Udir mener med at skolen ikke skal plassere elever bort fra hjemskolen for det stigmatiserer så veldig. Men ikke fortell meg at det ikke stigmatiserer å måtte ta med seg boken sin å gå inn på grupperommet sammen med assistenten. Da er det egentlig bedre å ikke være på skolen i det hele tatt den dagen, men ta bussen til et annet sted hvor du vet at dit skal jeg, og der skal jeg gjøre det sånn. Elevene trives her altså.”

Noen trenger en opplæringsarena utenfor skolen for å nå planlagte mål om kompetanse. Det kan være snakk om at elevene får noen timer alternativ opplæring i uken, til at større deler av hele opplæringsløpet blir lagt utenfor skolen. I tillegg til disse vil det alltid være en gruppe som ikke vil oppnå formell kompetanse innenfor skolens rammer, og disse må også få en verdig vei til meningsfylt inntektsgivende arbeid. Når det først er slik at elever velger bort skole, og årsaken er at han ikke passer inn i ordinær klasseromsbasert undervisning, opplever mange det som problematisk hvis de må løse dem tilbake inn i en skolesituasjon som fortsatt oppleves som problematisk. Dette er noe som mange ganger fører til gjentatte bortvalg.

Underkategori: Bondens rolle

Denne kategorien omhandler gårdbrukerens syn på hvem IPT-bonden er, altså forståelsen av bondens rolle. Det er IPT-bonden som er helt sentral for tilbudets form og kvalitet. Det er typisk å beskrive en IPT-bonde som spesiell. Gårdbrukeren har blitt en multifunksjonell forsørger, noe som IPT er et eksempel på, men likevel er yrkestittelen bonde fremdeles dominert av synet på gårdbrukeren som produsent.

Det virker som at IPT-bøndene er omsorgsfulle ildsjeler som jobber for at barn og unge skal få en bedre hverdag med mestring. Å finne de rette menneskene som kan fungere som støttenettverk for disse ungdommene kan være vanskelig, og det er her IPT-bonden kommer inn. IPT-bonden kan fylle denne mentorrollen som de trenger. Her er noen utsagn om IPT bønder fra IPT bønder:

”Sosial, utadvendt, ansvarsbevisst, omsorgsfull og motiverende.”

”Stabiliteten til de ansatte er like stabil som oss.”

”Når du har blitt mor for dem, så har du det. Jeg har gått inn i mange gråtetokter sammen med de for kjærestier, og tull og ball. Å ha fått forståelse, jeg føler jeg har fått mye forståelse for den jobben jeg gjør.”

”Å forlange at vi er godt på alt går ikke, for det er helt utrolig hvor mange roller vi har. Vi har noe enormt med roller, pluss at vi er bedriftsledere. Jeg har jo arbeidsfolk, vi har jo fire i jobb her som også skal bli ivaretatt. Disse skal også ha et tilbud.”

”Man blir mer omsorgsfull overfor noen, i forhold til historien deres”.

”Man blir litt mer hønemor til noen enn til andre.”

”Det er bonden som er initiativ taker på en eller annen måte. Så det er viktig hvem bonden er, enn hvor gården ligger.”

”Ungdom som ingen andre er god på det er jeg god på.”

Mange av de tiltakene som blir gjort for å skape nærværsfaktorer, for å bygge en bedre skolehverdag for elevene, er fokus på tilpasset opplæring. Under dette kommer måten å skape mestringsopplevelser, og her kommer IPT-bonden inn. Bøndene nevner at de har tydelige rammer som gir både trygghet og motivasjon, basert på klare grenser, synlighet, normer og vanlig folkeskikk, arbeidsdisiplin osv. Mange av bøndene skaper en struktur i læringssituasjoner noe som gir trygghet og større mulighet for mestring. IPT-bonden må fungere som en støtteperson. Bonden må dermed være diskusjonspartner og oppmuntrer, han må kunne gi gode råd, korreksjoner og veiledning, i tillegg må de gjøre praktiske ting som gjør at ungdommen blant annet kommer seg opp om morgenen.

Eleven må få høre at arbeidet hans blir verdsatt, hvis ikke er ikke opplæringen vellykket. Blir arbeidet verdsatt styrker dette elevens personlige utvikling. Læringen er vellykket når eleven selv får anledning til å bygge opp kunnskap, opparbeide ferdigheter og utvikle holdninger, gjennom forskjellige arbeidsformer og i samarbeid med andre. Noe dette utsagnet støtter:

”Kvaliteter ved inn på tunet bonden er å være tilstede i opplevelsen, med de som er her. Det tror jeg rett og slett er den beste kvaliteten. Være tilstede i tilværelsen og som jeg sier på hundespråket; ”Make it easy for your dog to be good”, og bytter bare ut dog med child. Og bare legge til rette for at de lykkes.”

Dette er også i samsvar med teorien om at opplevelser i et positivt fellesskap styrker samtidig gode samspill mønstre som er veldig viktig for læring.

Det virker her som at de har fokusert på å handle forebyggende om å skape generelle rammer og forutsetninger for fraværsfaktorer. Den generelle skolehverdagen må få en form som motvirker bortvalg. En av mine informanter fortalte dette om elever som kom på IPT:

”Fra å være i en setting hvor de er nesten livsredd, til å være i en setting hvor de føler seg akseptert, og hvor de trives, de vet hvor rammene er, og plutselig er ikke timeplanen så viktig. For de har levd under sånn forferdelig system, hvor fra klokken 09.00 – 09.15, fra 09.15 – 09.30, for det må jo være forutsigbart og man må kunne si at da skal jeg gjøre det. Her skipper vi det med en gang, og det har vi hatt mange tunge runder på med PPT, BUP og foreldre. For her gjør vi rammen til det trygge, og lærer de å akseptere at ofte skjer ikke ting som vi hadde laget oss et bilde av på forhånd. Det vil jo si at det er mye viktigere å ta noe på sparket å omstille seg, enn at de lærer å se at der fire minutter til at jeg skal pakke bøkene ned i sekken. ”

Underkategori: Samarbeid mellom etater

Nettverket som omgir elevene vil påvirke deres mestring og resultater, for ingen er isolert fra verden rundt seg. Her under kommer også valg, noe som er resultat av en lang rekke forhold og impulser fra omverden. Om det skulle være slik at en elev skulle velge bort skolegang eller ikke, er også i stor grad et resultat av hans primære og sekundære nettverk. Foreldre, lærere, rådgivere, venner med flere er alle med på å forme elevens valg, gjennom sine råd og sine handlinger.

I støttenettverket til elevene må det være aktører som fyller en rekke oppgaver og roller i elevens liv, fra å hjelpe eleven med å komme seg opp om morgenen, være samtalepartner, oppmuntrer, være motivator og grensesetter, til å hjelpe til med skolearbeid, drive holdnings skapende arbeid, råd/veiledning, psykisk og fysisk helsevern, og å bidra til å skape alternative veier og mestringsopplevelser. For at dette skal fungere er det viktig å bygge og vedlikeholde solide og sammensatte støttenettverk rundt elever som er i faresonen. Disse nettverkene skal gi nødvendig hjelp, råd og støtte, og bidra med å sette grenser, gi rammer og tilføre alternative verdier og normer som kan bidra til at elevene ikke velger bort skolen. Dermed er det veldig viktig at dette nettverket har personer som gir støtte og hjelp på ulike områder, fra praktiske

ting som hjelp med å komme seg opp i rett tid, hjelp med skolearbeid, og som kan bidra til å lage et alternativt løp fram til lønnet arbeid.

Det er viktig at det blir samarbeid mellom eksterne skolerelaterte instanser som helsesøster, PPT, OT, IPT, sosialkontor, barnevern, NAV osv. Dette er eksempler på ulike aktører som må inngå i skolens nettverk, klare til å komme inn med sin kompetanse og sine ressurser ved behov, når skolens egne ressurser og kompetanse ikke strekker til.

Skolen sitter ikke alene med den nødvendige kompetansen i alle tilfeller, eller med de nødvendige ressursene for å møte en elev på en tilfredsstillende måte. De nettverkene som er etablert rundt eleven må fungere på tvers av etater og profesjoner, de må også sørge for at man til en hver tid har den nødvendige, sammensatte kompetansen tilgjengelig. Dermed bør det ikke være slik en av mine informanter informerer om:

”Det hadde vært bedre å forholdt seg til kun en etat. Det blir ofte slik at, jeg opplever det slik at det blir, du vet ikke hvem som har ansvaret. Du får ofte brev fra de ulike etatene. Så det er litt dårlig samarbeid mellom de ulike etatene. Så glemmer de ofte de som faktisk har den største jobben. Så det har vært slik at vi har måttet etterspørre informasjonen. Slik at vi får informasjon etter langt tid... månedsvis.”

Støttenettverket rundt eleven bør bygges i flere lag utover fra eleven. Det må være aktører både i og utenom skolen, hvor alle har sine roller og oppgaver klart definert. Når kontaktlærer på skolen ikke har mer å tilføre, eller om det skal vise seg at oppgavene blir for store, skal andre aktører, først i og så senere utenfor skolen være klare til å gå inn med nødvendig forebygging og oppfølging. Slik som det er blitt gjort her:

”Det stemmer at det er skolen som tar kontakt med oss. Og vi er ikke i den situasjonen at vi kan sortere elever, vi må si ja takk. Så nå har vi en som overhode ikke sliter faglig, men sliter veldig sosialt, som er her bare en dag i uka. Så har vi en sterkt traumatisert gutt som er her to dager i uken, som sliter både sosialt og faglig. Så har vi en elev med reaktiv tilknytningsforstyrrelse og ADHD, hvor vi jobber ekstremt med sinnemestring, for den eleven... hvis den eleven ikke hadde lært sinnemestring, tror jeg det hadde endt opp med drap rett og slett. Så har vi en elev som vi har jobbet med moralresonering og sinnemestring, veldig grundig, som er fulltids elev, som også sliter faglig og sosialt. Så det sosiale og det faglige går ofte hånd i hånd. Det positive med de elevene som går her, det er at de for første

gan opplever å få en venn. Som ikke er betalt, eller som er den snille jenta i klassen som likevel ikke sier noe galt.”

I forhold til frafall er det viktig å utvikle gode samarbeidsstrukturer for å forebygge at ungdom velger bort skolen, og for å hjelpe elever tilbake til skole eller arbeid når de faller fra. Dette er noe flere av mine informanter savner.

”Vi samarbeider med skolen, barnevern, nav og YES. Det fungerer litt sånn både og, ofte er det slik at det er lett for å glemme IPT, når etatene samarbeider, de glemmer ofte de viktigste aktørene. Som er IPT bøndene. Og så føler vi at de bruker de stiene som allerede er opptråkket i forhold til de tilbudene de kan gi sine brukere. Vi blir ikke nedringt.”

”Jeg samarbeider litt jeg, men det er ofte vanskelig. Det går på økonomien. Men jeg har vært litt tøffere til å gå direkte med å si at vi gjør slik å slik så skal dere se at dette er bra. Og da må vi få prøve det ut, og da er det heldigvis noen som sier, ja det gjør vi. Men ofte er det slik at vi sitter på møter å ruller papir.”

”Det er vanskelig å være inn på tunet bonde, alle ser at det er et godt tilbud, men... skolen har så store problemer med å ta elever ut av skolen, og de har så store problemer lærere til å skjønne at de kanskje må ha hjelp utenifra. De er så A4, det er slik at vi skal holde alt til oss. Tror du jeg har sittet i mange arrogante møter? Jeg blir så frustrert mange ganger.”

”Jeg savner den personen i møter som tør å gå andre veier, men vi har hatt noen få personer som slår rett igjennom og hører på mitt budskap alltid. Da føler jeg at jeg når frem, da skjer det ting, men de er så få. De tar ikke sjansen på disse, de vet knapt om oss. For det er mye utskiftninger, og de kjenner jo knapt elevene. De har ikke noe engasjement for å få dette bedre. Og da sitter jeg å spretter da, for jeg har så lyst, og har dette pågangsmotet.”

Hovedkategori: Motivasjon og mestring

Sosiale faktorer som tilbakemeldinger, pedagogiske strategier og rollemodeller kan påvirke elevens personlige faktorer, slik som mål, mestringsforventninger og tanker om årsaker til at de lykkes eller mislykkes. Disse kan også påvirke selvreguleringsprosesser som planlegging, selvstyring og evner til å kontrollere forstyrrende elementer. Tilbakemeldinger fra bonden kan føre til at eleven setter seg høyere mål, som igjen kan styrke deres mestringsforventninger. Det er sosial innflytelse fra omgivelsene og personlige faktorer som oppmuntrer atferd som fører til at man kan prestere, slik som utholdenhet, innsats, motivasjon og læring. Disse

påvirker også personlige faktorer. Når eleven presterer mer, blir deres mestringsforventning igjen høyere. Hvis vi da sier at personlige faktorer, atferd og omgivelser er i konstant samhandling og hendelsessyklusene er progressive og selvforsterkende, kan dette slå ut i både positiv og negativ retning. Noe disse utsagnene sier noe om:

”Vi går ut ifra at barna skal få en mestringsopplevelse, for de har vell endelig nok av den andre siden.”

”De er bare vant til å ta imot nei, og korreks.”

”Mye går på at de ikke tror på det, de har fått mange negative tilbakemeldinger tidligere fra eventuelt skole, foreldre og slike ting. Vi prøver å gi de mye positivt når de gjør rette ting.”

”Vi har inntrykk av at mestring påvirker arbeidsoppgavene. Ikke bare inntrykk av, men et stort JA!”

”Jeg føler at jeg er frampå. Ikke vise for mye, man tar ikke fra dem kontrollen i det, prøver å forklare med hendene på ryggen. Men da gjerne på forhånd ha forklart og vist mye på forhånd, slik at man klarer det med en gang, slik at det bare er litt justering som skal til. Og da er det veldig viktig å forklare hvorfor fordi.”

Selv om våre forventinger er egenproduserte, er de ikke kommet i stand på fritt grunnlag. Tidligere erfaringer, selvoppfatning og oppfatningen vi har av oss selv i forhold til den sosiale situasjonen hører med til det råmaterialet vi bygger opp forventningene av. Personer som har høy selvoppfatning har større tendens til å forklare suksess ved indre årsaker enn de med lav selvoppfatning. De med lav selvoppfatning har en tendens til å forklare nederlag ved indre faktorer. Elever med lav selvoppfatning har også en tendens til å tolke suksess ved ytre faktorer som ikke berører selvoppfatningen, det er også den indre tolkningsprosessen som er med på å forme selvoppfatningen. Det er dermed ikke sagt at man selv er ansvarlig for lav selvoppfatning. Det å tolke er å tenke, og dette er innarbeidede tankevaner som er lært gjennom hele sosialiseringprosessen, gjennom både språk og kulturell virkning. Noe dette utsagnet kan være et eksempel på:

”Det er noen som er veldig dårlig til å ta imot positive tilbakemeldinger. De har kanskje ikke opplevd det tidligere. Man har problemer med å ta imot skryt.”

Her under kommer teorien om legitim perifer deltakelse inn, som sier at nybegynnere er genuint engasjert i gruppens arbeid, selv om deres evner ikke er utviklet ennå, og bidragene

deres er små. Alle oppgavene inngår som en del av bondens utøvelse. Identitetene til bonden og eleven knyttes til deres deltakelse i fellesskapet. Eleven er motivert til å lære verdiene og praksisen til fellesskapet for å beholde sine identiteter som medlemmer av fellesskapet.

Elevmedvirkning kan bidra til at elevene blir mer aktive i sin egen læringsprosess, det kan også bidra til bedre kommunikasjon mellom elev og bonde. Målsettingen bør være å legge til rette for økt selvstendighet hos elevene. Som en av mine informanter sa:

”Det er det med å være selvstendig. Om å bli mest selvstendig. Om vi ser at de mestrer en oppgave bra så får de ansvaret for den oppgaven senere. For vet vi at de mestrer det i samarbeid med oss, så klarer de det også alene. Det har vi vertfall fokusert på, slik at de blir mest mulig selvstendig, og det at de kjenner på den mestringsfølelsen.”

Elevene kan dermed utvikle evne og vilje til å arbeide mot langsiktige og realistiske mål. De blir dermed i stand til å ha realistiske ambisjoner på egne vegne. Samtidig som at det er viktig at elevene får opplæring i medvirkning og medbestemmelse, de skal ikke bestemme alene, bonden må også være aktiv i denne prosessen. Med andre ord:

”Gi de ansvar.”

Dette kan kort oppsummeres ved at elevene trenger en varm, aksepterende atmosfære. Elevene må vite hvor grensene går, men innenfor disse grensene ha frihet under ansvar. Under slike forhold kan elevene utvikle et selvpålagt og selvregulerende disiplinsystem. Det er enklere for elevene å skjønne at reglene er for dem, ikke andre. Det er ikke mulig å skape initiativrike personligheter ved å styre dem utenfra. Man kan si det slik at veien til kvikke, oppfinnsomme og motiverte elever går gjennom frihet under ansvar. For å motivere elever for skolearbeid må det mer til enn bare å krydre dagens fagstoff med veilederens/lærerens entusiasme. Det henger sammen med gjennomgripende egenskaper ved hele skolesystemet.

Det som er et viktig mål er at elevene har noe man mestrer i hverdagen. Dette er som oftest elever som har vansker med en teoretisk skolegang, og som har problemer med å tilfredsstille formelle krav som kan ligge i opplæringen. Men det kan jo likevel være elever som er arbeidsomme og kan gjøre et godt arbeid. Det blir lagt stor vekt på teoretiske og abstrakt kunnskap i skolen, og dermed er det lett å glemme at hodet aldri har vært enerådende som kilde til forståelse og innsikt. Både i utviklingen av menneskehetens kognitive evner historisk sett og i utviklingen av hvert enkelt barn er motorikken, og da tenker man særlig på håndens bevegelse, grunnlaget for modninga av hjernen og nervesystemet. Dermed så er det de

praktiske arbeidsoppgaver og den manuelle mestringen de innebærer en forutsetning for utformingen av nervesystemet og dermed også utviklingen av de evnene som måles i for eksempel PISA.

”Brukerne skriker etter tilbudet, de ønsker å få komme hit en dag, å få muligheten til en verdig dag i sin tilværelse. For det er jo det det handler om. Det er om å få lov til å ha en dag med livskvalitet, å stige opp om morgenen, komme hit å spise frokost å le. Det handler mye om latter.”

IPT er en arena hvor elevene kan ha en aktivitet og oppleve mestring. Arbeidet retter seg mot å gi eleven en meningsfull hverdag, men samtidig må det være en plass som gir et grunnlag for at eleven kan være en del av arbeidslivet i fremtiden, om det er med eller uten videregående opplæring. Mine informanter forteller om det på denne måten:

”Kanskje vi kan gjøre noe fornuftig denne dagen, noe som er positivt, eller vi kan trimme oss en tur, gå en tur i naturen. Eller hva er det som er problemet, er det det sosiale så er gården en fenomenal plass å trene på. Det stopper ikke opp hva vi driver med, vi trenger ikke å gjøre noe. Å se katten gå over tunet... det trenger ikke være mer en det.”

”Å sitte på en hest, å ta imot instruksjoner, og da må du gjøre det ellers gjør ikke hesten noen ting. Fader for en mestringsopplevelse. De som ikke orker å høre på læreren, de som sitter som noen stilker, for de skjønner det at om jeg ikke gjør det som blir sagt, hva skjer da? Ingen verdens ting... så det lærer de veldig fort. De må lytte, utføre og så får de resultat. Og så har du bare blide fjes. Og vi ler, og latter er så forløsende. Å le i et klasserom kan ofte bli litt kunstig.”

”Han fikk en mestringsarena her, for det hadde han ikke på skolen.”

Underkategori: ”Du er god nok, du trenger ikke være best, men du er god nok”

Det er mange elever som vil ha begrenset mulighet til å beskytte sin selvakseptering mot vedvarende negativ skoleerfaring. For de som skulle klare det, vil det virke negativt inn på deres selvakseptering og motivasjon til skolearbeidet. De mulighetene vi har til å oppvurdere og verdsette de områdene vi lykkes på, varierer med holdninger og normer i miljøet. Om man befinner seg i et miljø som ensidig verdsetter en bestemt aktivitet, vil muligheten til å verdsette andre aktiviteter liten. Her vil også muligheten til å få positiv selvbekreftelse for en person som ikke lykkes på det området miljøet verdsetter, også bli mindre. Om personen

lykkes godt på dette området, vil han igjen få mye positiv selvbekreftelse, på grunn av at området er definert som viktig. I et miljø som ensidig vektlegger et eller noen få områder, vil det sette snevre grenser for hvor mange som kan få positiv selvbekreftelse i miljøet og utvikle en positiv selvoppfatning.

Om vi tenker oss et tredje miljø som i dette tilfellet er IPT, som er generelt støttende, og som gir stor frihet i verdivalg innenfor aksepterte grenser. Dette miljøet støtter og stimulerer elevene på de områdene hvor han eller hun lykkes godt, og viser at disse områdene er viktige og verdsette. IPT vil dermed gi den enkelte størst mulig frihet til å få selvbekreftelse på de områdene hvor eleven lykkes best. Man kan vell trygt si at skolen i dag er langt fra å utgjøre et slikt miljø.

Som nevnt i teorien er den tradisjonelle spesialpedagogikkens tankemåte å presse elevene til å arbeide eller øve mer på sine svakeste ferdigheter. Om dette ikke fører frem, kan konsekvensene bli at en viser elevene enda tydeligere hva de ikke makter, selv om de anstrenger seg mer og får mer hjelp. Det viser også at det de ikke makter er veldig viktig. Dette kan fort resultere i at elevens selvoppfatning og motivasjon blir skadet, og elevens faglige utvikling på andre områder blir også skadet, hvor de i utgangspunktet hadde gode forutsetninger. Dette kan bidra til at det som i utgangspunktet var spesifikke problemer knyttet til en eller noen aktiviteter, blir til allmenne problemer. Om man snur på det og heller stimulerer elevens sterke sider kan en i stedet oppnå å styrke både elevens tro på seg selv og deres motivasjon til skolearbeidet. Når eleven senere er blitt mer modne og har større tro på seg selv, kan de problemene eleven hadde på andre områder, bli lettere å arbeide med. Som en av mine informanter sa det:

”Vi tar utgangspunkt i det de har”.

IPT har en mulighet til å bygge en første grunnmur i ungdommens videre utvikling, gjennom å gi dem en del grunnleggende arbeidslivskunnskap, søke å stimulere en del grunnleggende holdninger, og ikke minst gi dem noen opplevelser av mestring på en arbeidsplass. Når en person føler seg stemplet og stigmatisert går detter utover selvoppfatningen. Det at skoletapere lett blir skoleskulkere er et godt eksempel på dette. Stemplet blir mer som en merkelapp, og det følger med forestillinger om hvordan en oppfører seg når man ”er dum”, ”skulker” eller ”kriminell”. De forventningene vil være med på å innskrenke personens mulighet til å endre seg. En av mine informanter sa det på denne måten:

”Mestring i forhold til kontakt med dyrene, og om omsorg. Nå har vi et svakt lam, det har med å kjenne tilliten fra et dyr. Noe de ikke har kjent på mange år, det at noen kan komme bort til de uten forbehold i kroppen, det er kjempeviktig for dem vi har hatt her. Den kontakten hvor de lærer omgang med dyr, og hvordan få dyrets tillit, det gjør mye! De identifiserer seg ofte med den slemme, den leie, den som gjør ugang, men det å kunne identifisere seg som den gode, den som hjelper, det snur veldig.”

Disse mestringssituasjonene vil forhåpentligvis gi et brudd med den delvis internaliserte taperrollen. Dette kan dermed gi et grunnlag for videre valg av vei, om det enten er skole eller jobb. Det kan også være en modningsprosess som gir mulighet for å få arbeid, noe som kan gi motivasjon til å oppnå formell kompetanse på et område, noe som igjen kan føre inn i skole. Noe disse utsagnet sier noe om:

”Vi får mye tilbakemelding fra skolen, og spesielt foreldre. De ser veldig stor forskjell, de er noe helt andre barn enn ellers, men har snakket vi over tid. Det er ikke bare for en helg eller en dag, men vi snakker om over tid. Og barna er så ivrige til å hjelpe til. Vi har både gutter og jenter her, og guttene er våre gårdsdrenger. Vi viser muskler, selv om vi ikke har mange, men vi er betrodd, vi er betrodd til å være gårdsbruker her. Og dette står høyt. Vi gjør mye for å starte og stoppe en traktor. Dere aner ikke hva som ligger å svirrer oppe i hodet på disse barna, å få denne tilliten til å gjøre dette sammen med oss. Foreldre er så takknemmelige.”

”Ellers jobber vi veldig ut ifra at: du er god nok, du trenger ikke være best, men du er god nok! Kan du snakke norsk og skrive norsk, da er du god nok. Du trenger ikke forfatte et trebindsverk for å være bra.”

”Barna her lærer alle sjangre i norsk, de lærer eventyr, kåseri, essay, de lærer det, men vi vil aldri be de om å skrive alle sjangrene. Litteraturhistorien den hopper vi så godt bukk over, men vi lar de absolutt bli kjent med de fem store, og hva som har utviklet seg i litteraturhistorien i Norge, men vi legger ikke vekt på det. Vi legger mye mer vekt på at de tilegner seg kunnskap som de kan bruke. Det er mye viktigere at de kan reise på butikken å lese varedeklarasjonen å forstå den, enn at de skal kunne Ibsen på rams.”

Mulighetene for å finne oppgaver hvor elevene kan yte noe, ”yte sin skjerv”, er enda større på en gård. Gården er en arena hvor omsorg og ansvar styrker elevenes selvbilde og motivere dem til felles deltagelse.

Underkategori: Rollemodeller

Det å gå i lære har vist seg å være en effektiv form for utdanning. Gjennom å jobbe sammen med en såkalt mester, har unge mennesker lært mange typer håndverk og ferdigheter.

Veilederne er rollemodeller, demonstrerer og korrigerer, samtidig som at det personlige båndet er motiverende i seg selv. Det er sjelden vi begynner med noe som vi ikke tror vi har en rimelig sjanse til å klare, slik som frafall på skolen blir en mestringsstrategi for noen elever. En persons forventninger er sentrale i motivasjonen. Bandura peker på at det finnes stor motivasjonsmuligheter i rollemodeller og observasjonslæring. Han mener også at direkte støtte og oppmuntring har stor betydning for elevens forventninger. Her hjelper det med positiv involvering fra en voksen, som i dette tilfellet er bonden.

Som en av mine informanter forklarer det:

”Vi går foran som et godt eksempel, og vi vil at vedkommende skal utøve det riktig og selvstendig etter hvert.”

Prestasjonene som her kreves av eleven er reelle og viktige, og de blir mer komplekse etter hvert som at eleven blir mer kompetent. Med veiledet deltagelse i virkelige oppgaver følger også deltakende tilegnelse, det vi si at eleven tilegner seg kunnskap, ferdigheter og verdier som inngår i arbeidsoppgavene. Både eleven og bonden bidrar til praksisfellesskapet gjennom sine ferdigheter, og noen ganger utvikles ferdighetene hos begge grupper i prosessen. Under den sosiokulturelle læringsteorien mener man at kunnskap og ferdigheter som er lært på skolen, er altfor isolert fra anvendelsen av dem i verden utenfor skolen. Noe disse utsagnene kan vitne om:

”Det blir læring gjennom mestring, man begynner med de første tingene først, og forklarer målet med det vi gjør, så hvorfor, så gjerne vise litt, og gjerne prøve, for så å veilede. Sånn jobber vi.”

”Det vil ikke si at man er tapt for akademiet, selv om man ikke gjør det som tenåring. Men det er heller ikke sagt at alle skal akademiseres, det er jo noen som ikke i det hele tatt har noe interesse i å lære seg en tøndell av litteraturhistorien. De har ingen interesse av det, og da er det veldig dumt å ødelegge skolegangen deres ved å presse de gjennom sånt irrelevant stoff, det er jo å knuse mestringsfølelsen.”

Underkategori: Kunnskapsformidler

Når elever deltar i arbeidsoppgaver på gården, deltar de også i det virkelige arbeidslivet. Gjennom disse arbeidsoppgavene, og arbeidsprosessene, får de et innblikk i arbeidslivets oppbygging, økonomi, arbeidets samfunnsmessige betydning og bruk av teknologi. De får også materiale til å kunne reflektere over fagområder som økologi, fysikk, matematikk, kroppsøving, mat og helse med mer. De erfaringene de får fra gården kan også knyttes til språkfag og øving av grunnleggende ferdigheter, noe som er en viktig plattform i kunnskapsløftet. Det er bondens virkelighetskompetanse som er det avgjørende bindeleddet mellom det som foregår på gården og det læringsmaterialet elevene får til rådighet etter å ha deltatt på gården når de skal gjøre etterarbeid på skolen.

Mye av fokuset på frafall på skolen har vært rettet mot elever som ikke kan klare å oppnå full kompetanse. Her er det et alternativt opplæringsløp for de elevene som ikke opplever det realistisk å oppnå full fagkompetanse eller studiekompetanse. Her har IPT klart å skape et alternativt løp som kan gi de det gjelder mestringsopplevelser, og dermed stimulere til økt gjennomføring. Som en av mine informanter formulerte det:

”For det må jeg si at de som får en plass her, de er så svake elever at her er det egentlig snakk om å finne en måte at de kan lære på, slik at det er mulighet for dem å få seg en jobb. Vi kan godt bruke mange matematikktimer på sveising, for der tente vi en gnist, og da beregner vi nedkjølingstid på ulike ståltyper, og forholdsregning for når de skal konstruere en prøve til et større prosjekt. Og da får vi inn matematikken på en praktisk måte. Da ser de også grunnen for at de skal lære seg dette. Hvorfor må jeg lære meg formelen for forhold? Hva er vitsen med det? Jo, for det først skal jeg konstruere den brua som jeg skal lage i liten målestokk, for faktisk å se at det blir slik som jeg hadde tenkt, og dermed skjønner de det med forhold.”

For de elevene som er under frafallsgruppen vil mer skreddersydde, individorienterte tiltak basert på disse elevenes egne interesser og behov være viktigere enn mer kollektive tiltak.

Mye handler om å gi grunnleggende arbeidstrening og grunnleggende kunnskap om hva som kreves i arbeidslivet. Elevene må lære seg et sett med grunnholdninger som trengs for å få og beholde en jobb, mer enn ferdigheter innen konkrete fag.

”Det handler for mye om kroner og øre, men har vi fått en elev til å fullføre utdanningen sin eller fått et fagbrev, eller fått de ut i en jobb uten den CV bak oss. Bare at de fungerer å står i

det både fysisk og psykisk. Mye av videregående skolen sender elevene sine ut i bedrifter, men de jeg har fått spørsmål om har jeg sagt nei, for jeg må ha betaling for at de skal hit, på grunn av at jeg vet at han trenger å bli sett. For meg handler hverdagen min om at han kommer hit, og jeg må senke skuldrene og vi går i hans tempo. Og vi gjør det lille vi kan få til men det handler om at han skal lykkes. Vi kan jo sette de bak kassene på rimi, men hva hjelper det da? Om personen at på til har sosial angst... disse blir det flere og flere av i samfunnet dessverre.”

Når man arbeider på en gård, får elevene en konkret opplevelse av induktiv læring, altså læring fra praktisk arbeid uten først få et teoretisk overbygg. Her får elevene muligheten til å leve seg inn i et problem og prøve ut løsninger i praksis. Slik som en av mine informanter sier det:

”Her går teori og praksis hånd i hånd. Neste år skal vi forsøke konsekvent å innføre teorien inn i det praktiske. Først starte med det praktiske, for dermed å gå over i teori. For nå er det vekslende, for nå kan vi gjerne begynne med teorien her inne, å forklare prinsippet, for så å gå ut i verkstedet, eller skogen, eller hvor det nå er det er vi skal utføre det, og gjøre det i praksis. Der føler vi oss litt frem i forhold til hva vi tror elevene tar til seg læringen best, for noen mister fokus når de skal lære noe teoretisk mens de skal gjøre noe praktisk, mens andre klarer ikke å lære noe så fremt de ikke gjør det praktisk. Men vi for vår egen målbarhetsskyld, har vi bestemt oss for at fra neste skoleår så starter vi det hele praktisk, og så teoretisk.”

Arbeidet her har en innlysende mening som en del av gårdens drift og er dermed realistisk. Når elevene arbeider sammen med medarbeider fra gården, får arbeidet også preg av mesterlære. En av mine informanter forklarte teori og praksis på denne måten:

”Det som jeg synes er så godt, er at teori og praksis går hånd i hånd. Det har vekt opp meg veldig også. At matematikk ikke trenger å være så vanskelig, når vi tar fram en tomestokk. Eller at vi måler opp kraftfôr, og at vi regner det ut. Det går mye på det nå vi har hatt noen her. Om man tenker matte da, eller for det... det er like mye kjemi opp imot elektrisitet. Alle fag, mer eller mindre, kan komme inn under et gårdsbruk.”

Kategoriernes sammenheng

IOP er hovedtema for alle kategoriene. Og dette temaet er gjennomgående i alle kategoriene, og sammen utgjør disse en grad av IOP som fenomen i IPT. Jeg skal her drøfte kort noen eksempler som illustrerer hvordan hovedkategoriene er relatert til hverandre.

Fraværsfaktor og nærværsfaktor/Alternativ opplæringsarena

Hovedkategorien fraværsfaktor og nærværsfaktor er relatert til hovedkategorien alternativ opplæringsarena. Om man fokuserer på nærværsfaktor på den alternative opplæringsarenaen vil det bistå elevens motivasjon for videre skolegang. Som det er nevnt tidligere er det mangfoldet av tiltak og kombinasjoner i sammenheng som skaper nødvendig nærværsfaktorer, og et av disse tiltakene kan være alternativopplæringsarenaer, slik som IPT. Inn under nærværsfaktorer ligger også alternativopplæringsarena som faktor. Under fraværsfaktorer ligger det negative forhold som kan ødelegge for eleven på skolen, ved å eventuelt ta de ut av skolen, og inn på en alternativ opplæringsarena vil det muligens øke nærværsfaktorer. Om ikke dette også kan gjøres på skolen.

Fraværsfaktor og nærværsfaktor/Motivasjon og mestring

Hovedkategorien fraværsfaktor og nærværsfaktor og hovedkategorien motivasjon og mestring har mye til felles. Under fraværsfaktor og nærværsfaktor ligger det mye motivasjon og mestring. Under nærværsfaktor er det arbeid med å øke motivasjon og mestring som er en av hovedfaktorene. Som en av mine informanter sa: ”Vi går ut ifra at barna skal få en mestringsopplevelse...”, og det er jo veldig viktig for at man skal øke nærværsfaktorene og minske fraværsfaktorene hos elevene.

Alternativ opplæringsarena/Mestring og motivasjon

Relasjonen mellom alternativ opplæringsarena hovedkategorien og motivasjon og mestrings kategorien er blant annet at det skal være lagt opp til motivasjon og mestring på en alternativ opplæringsarena, slik som i denne oppgaven er IPT. Den alternative opplæringsarenaen er en plass hvor de aktuelle elevene skal kunne ha en aktivitet og få oppleve mestring. Som jeg har skrevet om over så fortalte en av bøndene jeg intervjuet om en av sine brukere som fikk sin mestringsarena på den alternative opplæringsarenaen, da denne brukeren ikke hadde det på skolen.

Oppsummering i lys av teoriene

For å forhindre frafall i skolen har mye av oppmerksomheten vært rettet mot kontaktlæreren og dennes rolle i arbeidet mot frafall. Kontaktlæreren er kanskje å se på som den viktigste nøkkelen til tidlig reaksjon. Dette er den aktøren i systemet som møter elever først, og blir dermed den som er i en posisjon som gjør det mulig å fange opp signaler og sette inn nødvendig handling tidlig. Kontaktlæreren må bli en del av et fungerende nettverk i arbeidet mot frafall. Det som er viktig her er at kontaktlæreren ikke skal ha hele ansvaret og alle oppgavene. Det må være en slik arbeidsdeling slik at personer med rett kompetanse kan gå inn i arbeidet når behovet melder seg. Her er også helhet og systematikk sentrale og viktige stikkord.

Det er også viktig å vite at fraværsfaktorene finnes både i og utenom skolen, og nærværsfaktorene må på samme måte etableres i og utenom skolen. Arbeidet her blir å etablere nettverk også mellom skolene og aktørene utenom skolen. Det er viktig at disse beredskapsnettverkene må fungere på tvers av etater og profesjoner, og sørge for at man har den nødvendige kompetanse tilgjengelig når behovet oppstår.

Vi kan kanskje si at den viktigste faktoren for suksess i arbeidet mot frafall, er forankring på ulike nivåer. Dette arbeidet må forankres hos skoleleder, og det er en stor fordel om skoleeier er aktivt inne i arbeidet, noe som bidrar til å løfte arbeidet opp over enkeltskoler, bidrar til erfaringsutveksling mellom skoler, gir kontinuitet og kvalitetssikring i arbeidet. Det er også viktig at arbeidet forankres solid i skolens og skoleeiers planapparat. Arbeidet mot frafall i skolen må være hele skolens oppgave. Alle må være bevisste rundt problemstillingene og sine potensielle oppgaver. Det er alle sin oppgave, men noen må ha ansvaret, ansvaret for at arbeidet blir gjort, men samtidig skal ikke denne sitte med alle oppgavene. Arbeidet her må være preget av system, ansvarsfordeling og plan, noe som får en kontinuitet som er nødvendig for å opprettholde en kontinuerlig beredskap. Et viktig mål er å styrke samarbeid og rutiner rundt arbeidet med å tilpasse tilbudet til den enkelte elev, og greie å etablere faste og varige nettverk mellom oppfølgingstjenesten, skoler, PPT og eksterne aktører, altså IPT.

Mange etater har tradisjonelt hatt en tendens til å fungere som selvstendige øyer, med liten grad av koordinert innsats mot dem som har valgt bort skolen. De deltakerne som skal fungere i et støttenettverk for disse har ikke fungert som deler av et nettverk, men som individuelle spillere på hver sin del av banen. Her er det mye å vinne på bedre koordinering og helhetstenkning.

Ved anvendelse av IPT vil man ha muligheter til å utvikle seg på alle områder, uten at de svake sidene har vært trent direkte. IPT ivaretar dessuten utviklingen av en positiv selvoppfatning ved at man fremmer initiativ og mestring. Samspill med miljøet påvirker selvoppfatningen, man må dermed legge forholdene til rette for en positiv utvikling. Mestringsopplevelser, meningsfull respons og et samspill med ros, anerkjennelse og akseptering skaper et miljø som utvikler selvoppfatningen og tro på seg selv. Dette er en hovedkilde til motivasjon. Man fokuserer på hva man allerede kan, og hvilken kompetanse man sitter med, og hvilke ferdigheter man kan bygge videre på som gir følelse av mestring. Erfaring gjort i naturen kan overføres til andre situasjoner, disse har også større læringseffekt enn teoretisk lærdom. Her får man erfaring med årsak og virkning, se likheter og forskjeller, og lære å se sammenhenger og en helhet som bare kan læres gjennom egne erfaringer. IPT byr på utfordringer til alle mennesker uansett utviklingsnivå og ferdigheter og det legges til rette slik at alle kan mestre noe ut fra sine forutsetninger. På en gård finnes det alltid noe å bryne seg på, noe man selv oppdager gjennom undersøkelse og utforskning. Den gir også naturlige grenser, utfordringer og mestringsopplevelser uten prestasjonskrav. Man kan øve og gjenta ulike aktiviteter flere ganger uten at det oppleves som trening. IPT vil også gi grunnleggende naturopplevelser som mange ellers ikke ville fått. Hverdagen vår er mer planlagt og organisert i aktiviteter enn noen gang, og det blir mindre tid til familieopplevelser og måltider som er en viktig del av IPT. Man har her muligheten til å fungere i samspill med omgivelsene.

På IPT skal det jobbes slik at man har trivelige dager sammen. Man skal prøve å leve opp til det som ligger i begrepet taus kunnskap og modell-læring. Bøndene skal opptre som rollemodeller som er med elevene i arbeidet. Alt etter hvor de er i utviklingen, har jobber de eller leker de sammen, eller bare er sammen. Det skal øves i utholdenhet, og elevene skal motiveres gjennom å vise de at de er med i arbeidet. Og de skal assisteres å gis hjelp om det trengs.

Det er flere elever som trenger lengre tid til å observere før de tør å ta del i arbeidet. Dette kan grunne i opplevelser av mange nederlag, eller at de rett og slett trenger å få et overblikk og kunnskap om arbeidssituasjonene. Etter hver vil de bli med å jobbe sammen med bonden. Det er da bondens ansvar å la eleven få ta del i, og etter hvert overta arbeidet når eleven er trygg på det som skal gjøres.

Når bonden og eleven jobber sammen vil det falle seg naturlig å knytte kunnskap gjennom det man driver med ved hjelp av dialog. Her er det viktig at man sikrer at eleven forstår og har

kunnskap om en prosess før man tar det neste steget. Når man driver med praktisk arbeid er det naturlig at denne kontrollen skjer gjennom en dialog mellom bonden og eleven. Denne dialogen vil utspille seg mens man utfører det praktiske arbeidet.

Avslutning

Vi trenger å sette fokus på hvordan vi best kan styrke den oppvoksende slekt for et liv i en kompleks og sammensatt virkelighet. Om vi ønsker å gi barna mot, kraft og evne til et godt liv og til å lede samfunnsutviklingen inn i et sunnere løp, må det komme noe mer til enn bare det praktiske arbeidet. På IPT-gården opplever barna mestring og øver blant annet utholdenhet, tålmodighet, medfølelse og gjennomføringsevne. Noe som er gode egenskaper som man har nytte av senere i livet. Gjennom dyrestell og plantedyrking øves dessuten evnen til å spore sammenhengene i tilværelsen. Det som da ser ut til å være stikkordet her er å forbinde de jordnære oppgavene med en bearbeidelse som rommer både innlevelse og refleksjon. På den måten kan gårdsøkten bidra til å kaste lys på både naturens kretsløp og menneskets livsløp og inispisere til å finne muligheter for å bygge veien videre.

Det å finne frem til sin egen drøm, å ha opplevelser av mestring, av å høre til, og å være noe for noen. Det er dette som er allmenne byggesteiner for egen identitetsdannelse. Deltakelse i gårdsarbeid kan bidra til at elever kan etablere disse byggesteinene i sitt eget liv. Jeg mener ikke at man skal utdanne en hel haug med nye bønder, men jeg mener at man skal gjøre elevene i stand til å realisere seg selv, ikke bare kopiere en påklistret identitet som er skapt av samfunnets forventninger eller markedsføring. Det dette dreier seg om er allmenndannelse og allmennutdanning og oppnåelse av målene i den generelle læreplanen, noe som for noen kan være vanskelig innenfor klasserommets fire vegger. Jeg mener heller ikke at man skal ta elever ut av skolen å plassere de på en bondegård og alt vil ordne seg, men for noen elever kan dette være et godt tilbud. Jeg vil også understreke her at IPT ikke er et konkurrerende tiltak mot skolen, men det er et tilbud som skolen kan gi. Jeg ønsker heller ikke å skape noe profesjonsstrid mellom bønder og lærere, for jeg mener at begge gjør en god jobb på hver sin måte. Så nok en gang, IPT er et tilbud som skolen gir, ikke et tilbud i seg selv.

Om det skal være slik at noen elever velger bort skolen, og årsaken er at de ikke passer inn i ordinær klasseromsbasert undervisning, blir dette opplevd som vanskelig. Deres alternativ blir dermed å ta de tilbake inn i en skolesituasjon som fortsatt er vanskelig. Mange synes at tilbudet av alternative opplæringsarenaer ikke er godt nok. Det har blitt gjort forsøk på å etablere og utvikle modeller for alternative opplæringsarenaer. Det kan virke som at det er for

lite tro på IPT blant andre etater. Bedre kontakt med næringslivet og bedre faste og varige nettverk er her sentrale. Systematikk er et viktig nøkkelord her. For at dette skal bli en realitet, og at flere kan få bedre nytte av IPT må det være et mål at hver skole skal ha et relativt fast nettverk av bedrifter og opplæringskontorer de samarbeider med, samt støttespillere i karriereplanlegging og for elever som trenger alternativer til klasserommet.

IPT er et av flere tilbud som kan gis til elever som sliter på skolebenken, jeg mener ikke at alle disse vil klare å gjennomføre skolen på grunn av IPT, men en del av disse vil kunne klare det. Derfor mener jeg at IPT bør få en større plass i skolen, og at det burde være et tilbud som flere skal kunne benytte seg av. Hva det er som gjør at en elev til syvende og sist avgjør om en elev velger å fortsette utdanningen eller ikke, kan være en rekke ulike ting. I løpet av denne oppgaven har jeg prøvd å vise at elevens utvikling kan understøttes gjennom gårdsprosjekt knyttet til skolen. Innenfor denne undervisningsarenaen kan alle elever, dette inkluderer innvandrerbarn, elever med behov for tilpasset opplæring og skoletrette elever, få oppdage og opparbeide tillit til sine egne evner, sette pris på andres bidrag og få en følelse av å medvirke til at verden blir et bedre sted å være.

Hvis det er færre elever som avbryter sin skolegang, og flere av de som slutter kommer tilbake på skole eller til en alternativ opplæringsarena, kan man vel si at man har nådd målet i større eller mindre grad når det gjelder frafall på skolen.

Hvordan er det IPT kan motivere elever til videre skolegang? Man kan ikke forvente at dette skjer over natten, og til å begynne med vil det mest sannsynlig ikke skje noe som helst. Men, etter kort tid på en gård vil de oppleve at arbeidet går unna, at de får til ting. Vedstabelen vokser, og potetkassene blir flere. Her opplever de å mestre arbeid med forskjellige redskaper, mestre kroppen, strekke sine egne grenser litt mer for hver dag. Det kan virke som at elevene for hver ny oppgave får et nytt grep på seg selv. Her utvikles nye ferdigheter, og nye områder erobres. For at man skal lykkes i de fleste praktiske oppgaver kreves det konsentrasjon, ro og utholdenhet. I arbeidet på gård er resultatene så tydelige for alle at det er elevene selv som kan justere kursen. Mye av den erfaringen med seg selv ungdommene kan få i gårdsarbeid, kunne de så klart også ha fått med andre håndverksoppgaver, men det som er det spesielle ved oppgavene på gården er deres selvfølghet. Det som er utslagsgivende for hva og når ting skal gjøres her er været, årstiden, døgnrytme. Her sier det meste seg selv, og ungdommene må ikke styres av de voksnes vilje i ett og alt. Når de er i en alder hvor de er mellom barndom og voksen, er det en velgjerning å oppleve at arbeidet er innlysende og nødvendig, ikke

konstruert og administrert av andre. Rytmene på gården henger sammen med dyrenes liv og gir en ramme og trygghet som mange av disse ungdommene ikke er vant med. Det å arbeide i fellesskap er også en viktig opplevelse for disse ungdommene. Det å kunne stå skulder ved skulder med voksne og andre ungdommer med oppgaver som man løser sammen, er en kilde til glede og følelse av fellesskap.

En gård med et bredt spekter av produksjon har også mange muligheter for variert arbeid som kan passe til enhver, her er det alt fra arbeid med dyr til byggeprosjekter. I en alder hvor ungdommene lurer på hva de eventuelt skal finne på i sine liv, er det mange muligheter for å prøve ut sine evner på ulike felt. Her kan de prøve ut og få en bekreftelse av seg selv gjennom å påvirke arbeidsprosessen. Skolen blir også påvirket av opplevelsene på gården.

Meningsfylte handlingsrom og rike læringskontekster er viktig for skolefag som matte og morsmål. Overskuddet man får fra den engasjerte deltakelse i det gripbare spres til alle skolens arenaer. Overskuddet vil også få en vital betydning for overskridelse og kreative løsninger.

Litteraturliste

- Bauman, Zygmunt og Tim May (1990): *Thinking Sociologically*
- Beck, Christian W. (2007): *Alternativ pedagogikk: om moderne hjemmeundervisning*. Didakta norsk forlag: Oslo
- Beck, Christian W. (2011): *Distanse og nærhet: ungdomsskolelevers forhold til skolen*. Universitetet i Oslo: Oslo
- Berget, Bente og Bjarne O. Braastad (2008): *Kunnskapsstatus og forskningsbehov for inn på tunet*. Universitetet for miljø- og biovitenskap
- Buland, Trond, Vidar Havn, Liv Finbak og Thomas Dahl (2007): *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*.
- Bø, Inge (2004): *Barnet og de andre*. Universitetsforlaget: Otta
- Bø, Inge og Lars Helle (2005): *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget: Otta
- Charmaz, Kathy (2000): *Objectivist and constructivist methods*. Sage Publications: California
- Charmaz, Kathy (2003): *Grounded theory*. Sage Publications: London
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications: London
- Dessein, J (2008): *Farming for health. Proceedings of the Community of Practice*. Farming for Health. Merelbeke: ILVO
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Edland-Gryt, Marit og Gus Strømfors (2009): *Praktisk handlingskunnskap : et konkret eksempel*. Rusmiddeletaten: Oslo
- Evensen, Hans Petter (2005): *Grønn pedagogikk*. Fagbokforlaget: Bergen
- Fjeldavli, Elsa og Torill Meistad (2004): *Grønn omsorg og Inn på tunet. Frekvensrapport fra en spørreundersøkelse blant norske gårdbrukere*.
- FN Konvensjonen om barns rettigheter. Artikkel 3. Nummer 1.
- Handlingsplan for Inn på tunet (2007)
- Hanly, C og Hanly M.A.F. (2001): *Realism: distinguishing the psychological subjectivity of the analyst from epistemological subjectivism*. Journal of the American Psychoanalytic Association, 49(2)

- Hine, R (2008): *Care farming in the UK-recent findings and Implications*. I J. Dessen, (EDS.) *Farming for health: Proceedings of the Community of Practice*. Farming for health. Merelbeke: ILVO
- Hill, Winfred Farrington (2002): *Learning: A survey of psychological interpretations*. Allyn og Bacon: Boston
- Imsen, Gunn (2000): *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget: Oslo
- Inn på tunet, nasjonal strategi (2012)
- Jacobsen, Dag Ingvar (2003): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Høyskoleforlaget AS: Kristiansand
- James, William (1890): *The principles of Psychology*
- Jolly, Linda (2007): *Gården som pedagogisk ressurs. Et veiledningshefte for bønder og lærere*.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademiske: Oslo
- Lamer, Kari (1997): *Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Gyldendal akademiske
- Landbruks- og matdepartementets strategi for forskning og forskningsbasert innovasjon (2007-2012)
- Landbruks- og matdepartementets strategi for næringsutvikling (2007-2009): *Ta landet i bruk!*
- Lave, Jean og Etienne Wenger (2003): *Situert læring – og andre tekster*. Reitzel: København
- Levande skule (1996-2000): *Prosjektrapport: Levande skule*. Norges landbrukshøgskole Det norske hageselskap: Ås
- Meistad, Torill og Ragnhild Nyland (2005): *Om arbeidstiltak på gård for mennesker med psykiske lidelser*. Rapport 2/05
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Notam Gyldendal: København
- Ogden, Terje (2000): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal akademisk: Oslo

- Pedersen, Ingeborg (2011): *Dyreassisterte intervensjoner med husdyr ved klinisk depresjon*. Institutt for husdyr- og akvakulturvitenskap, UMB.
- Rosenberg, Morris (1979): *Conceiving the Self*. New York: Holt
- Schiefloe, Per Morten (2003): *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget: Polen
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano: Oslo
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget: Oslo
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2011): *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademiske: Trondheim
- Stensmo, Christer (1998): *Pedagogisk filosofi*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS: Bergen
- Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS: Polen
- Udir-3-2010: *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*
- Veileder (2007): *For utvikling og samarbeid mellom kommuner og gårdsbruk*
- Vik, J og M. Farstad (2009): *Green Care Governance: Between Market, Policy and Intersecting Social Worlds*. Journal of Health Organization and Management 23 (5)
- Woolfolk, Anita (2006): *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademiske forlag

Internett

- http://www.regjeringen.no/nb/dep/lmd/tema/landbruk_og_naringsutvikling/inn-pa-tunet-2/inn-pa-tunet---loftet.html?id=582687 30.04.2012
- <http://www.innpaataunet.no/default.asp?WCI=ViewNews&WCE=2420&DGI=231&Head=1> 21.02.2012

Storingsmeldinger

- Stortingsmelding nr. 9 (2006-2007): *”Arbeid, velferd og inkludering”*
- Stortingsmelding nr. 19 (1999-2000): *”Om landbruk og matproduksjon”*

- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011): *”Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet”*
- Stortingsmelding nr. 25 (2005-2006): *”Mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer”*

Lover

- Opplæringsloven §2-3
- Opplæringsloven §5-1
- Opplæringsloven §5-5
- Opplæringsloven §13-1

Appendiks 1

Intervjuguide

- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke tidligere/nåværende jobb har du?
- Vil du si litt om dine kvaliteter som IPT-bonde?
- Hvilket forhold har du til dine brukere?
 - Kompis
 - Veileder
 - Mesterlære
- Har du en filosofisk bakgrunn for det du driver med?
- Hvordan ser du brukeren?
- Er du alltid sammen med bruker, eller hender det at du er alene?
- Viser du brukeren hvordan ting skal gjøres?
- Hvordan lærer du bort?
- Har dere utarbeidet læreplaner?
- Har dere læringsmål?
- Hvordan får du informasjon om bruker?
- Viser brukeren framskritt?
- Vet du om brukeren gjør det bedre på skolen etter å ha brukt IPT-tilbudet?
- Har du merket om brukers selvoppfatning har endret seg?
- Er brukeren bedre/dårligere til mestring?
- Viser dette på arbeidsoppgavene?
- Hvordan legger dere opp til mestring?
- Hvordan er motivasjonen til bruker?
- Hvor autoritær er du i forhold til bruker?
- Hvordan gir dere tilbakemelding til bruker?
- Samarbeider du med mange ulike etater? Hvordan går det?
- Får du mye oppfølging?
- Har du inntrykk av at elevene blir stemplet av andre ved å være her?

Appendiks 2

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave om Inn på tunet

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved høgskolen i Lillehammer og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet mitt for oppgaven er Inn på tunet, og jeg skal undersøke hvordan Inn på tunet kan motivere elever til videre skolegang.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 4-5 Inn på tunet bønder. Spørsmålene vil dreie seg om bonden i ulike roller, mestring, kunnskapsformidling etc. Jeg ønsker å finne ut hvordan bonden kan fungere som en motivator for elever som er i faresonen til å slutte.

Jeg ønsker å bruke båndopptaker, og muligens ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du vil trekke deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet omgående. Alle dataene om deg blir anonymisert, og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen våren 2012.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Om det skulle være noe du lurer på kan du nå meg på telefon: 977 83 065, eller du kan sende en e-post til: m_kjerkol@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Yngve Nordkvelle ved Avdeling for pedagogikk og sosialfag (APS) på e-post: Yngve.Nordkvelle@hil.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Maren Kjerkol

Lensmann Flifletsvei 2

2615 Lillehammer

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur.....Telefonnummer.....

Appendiks 3