

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marte Helene Hauger

Masteroppgave

Gården som mestringsarena –

En kvalitativ studie av «Inn på tunet» som alternativ
opplæringsarena for elever på ungdomstrinnet

*The farm as a mastery arena – A qualitative study of “Inn på tunet” as an alternative
education arena for pupils in secondary school*

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.

2023

© Marte Helene Hauger, 2023

Gården som mestringsarena – En kvalitativ studie av «Inn på tunet» som alternativ opplæringsarena for elever på ungdomstrinnet

The farm as a mastery arena – A qualitative study of “Inn på tunet” as an alternative education arena for pupils in secondary school

Veileder: Odd Rune Stalheim

Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Antall ord: 28 797

Forord

Omsider er fem års lærerutdanning historie, og jeg er klar for å rette blikket mot arbeidslivet. Prosessen med masteroppgaven har til tider vært krevende, og motivasjonen har ikke alltid vært like enkel å hente frem. Til tross for dette har jeg endelig kommet i mål, og kan med stolthet presentere min masteroppgave.

Arbeidet med å skrive en masteroppgave har bydd på noen sene kvelder og stunder hvor alt har følt umulig. Det er en prosess som krever mye selvdisciplin og det er ikke alltid det har vært like fristende å sette seg ned å skrive. Det har likevel vært en motivasjon om at fem års studie snart er ved veis ende, noe som har hjulpet meg med å sette inn det siste støtet.

Jeg vil først og fremst rette en takk til min veileder, Odd Rune Stalheim, som har bidratt med raske svar på alle spørsmål jeg har hatt, samt konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen. Samtidig ønsker jeg å rette en takk til min tidligere studievenninne i kollektivet, Kristina Brenno som introduserte meg for det fantastiske Inn på tunet-konseptet. I tillegg ønsker jeg å takke min tante som tok meg med på Inn på tunet-fagsamling som bidro med masse ny kunnskap og interesse for feltet. Jeg ønsker også å takke mine informanter, uten dere ville ikke denne studien vært mulig. Og sist, men ikke minst ønsker jeg å takke venner og familie, og særlig min samboer, som har bidratt med støtte og oppmuntring gjennom hele det siste året.

Ellers ønsker jeg å takke mine medstudenter for oppmuntrende ord og konstruktive samtaler underveis. Vi har begitt oss ut på en oppgave som ingen av oss hadde noe kjennskap til fra før, og det har derfor vært motiverende å snakke med flere som er i samme båt som en selv. Og viktigst av alt, er at vi nå står på den andre siden av målstreken.

Hamar, mai 2023

Marte Helene Hauger

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
Norsk sammendrag	7
Abstract	8
1. Innledning	9
1.1 <i>Bakgrunn for problemstilling og avgrensninger</i>	11
1.2 <i>Tema og begrepsavklaringer</i>	12
1.2.1 Alternativ opplæringsarena	13
1.2.2 Inn på tunet	14
1.2.3 Grønn omsorg	14
1.2.4 Motivasjon og mestring	15
1.2.5 Pedagogisk entreprenørskap	15
1.3 <i>Oppgavens oppbygging</i>	16
2. Tidligere forskning	18
3. Teoretiske perspektiver og kunnskapsgrunnlag	22
3.1 <i>Motivasjon og mestring</i>	22
3.1.1 Self-efficacy	22
3.2 <i>Selvbestemmelsesteorien</i>	26
3.3 <i>Pedagogisk entreprenørskap</i>	28
4. Forskningsdesign og metode	33
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	33
4.2 <i>Bakgrunn for valg av metode</i>	35
4.3 <i>Intervju som metode</i>	36
4.3.1 Intervjuguide	37
4.3.2 Utvalg av informanter	38
4.3.3 Gjennomføring av intervju	41

4.4	<i>Bearbeiding av empiriske funn</i>	42
4.4.1	Transkribering	42
4.4.2	Tematisk analyse	43
4.4.3	Validitet og reliabilitet	44
4.4.4	Etiske hensyn	47
5.	Analyse og resultater	49
5.1	<i>Hva sier styringsdokumentene om alternative opplæringsarenaer?</i>	49
5.2	<i>Samarbeidet mellom skolen og gården</i>	51
5.2.1	Lærernes erfaringer med samarbeidet	51
5.2.2	Tilbydernes erfaringer med samarbeidet	55
5.3	<i>Det pedagogiske opplegget på gården</i>	58
5.3.1	Lærernes innsikt i det pedagogiske opplegget	58
5.3.2	Tilbyderne om det pedagogiske opplegget	60
5.4	<i>Gården som mestringsarena</i>	63
5.4.1	Lærernes tanker om gården som mestringsarena	63
5.4.2	Tilbydernes tanker om gården som mestringsarena	65
6.	Drøfting	67
6.1	<i>Skolens handlingsrom i møte med alternative opplæringsarenaer</i>	67
6.2	<i>Påvirkning av motivasjon gjennom mestringsopplevelser</i>	70
6.3	<i>Gården som mestringsarena</i>	75
7.	Avslutning	81
	Litteraturliste	84
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	89
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til IPT-tilbyder	91
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og forespørsel til lærer	94
	Vedlegg 4: Intervjuguide IPT-tilbyder	97
	Vedlegg 5: Intervjuguide lærer	98

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over treff på søkeord	18
Tabell 2: Oversikt over Inn på tunet-tilbydere som deltok i studien.....	40
Tabell 3: Oversikt over lærere som deltok i studien	40
Tabell 4: Eksempel på tematisk analyse av transkripsjon.....	44

Norsk sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er bruken av Inn på tunet som alternativ opplæringsarena på ungdomstrinnet. Det er undersøkt hvilket handlingsrom skolen har til å gjennomføre alternativ opplæring og hvilken kunnskap lærere har om regelverket knyttet til alternative opplæringsarenaer. Samt hva som skal til for at samarbeidet mellom skolen og gården skal fungere optimalt. Videre er det undersøkt om den mestringen elevene opplever på den alternative opplæringsarenaen kan overføres videre til skolen, slik at elevene får styrket motivasjon for deltakelse på skolen og i skolearbeidet.

Formålet med forskningsprosjektet har vært å få en dypere forståelse i hvordan alternative opplæringsarenaer brukes på ungdomsskolen, og hvordan Inn på tunet kan påvirke motivasjon hos elever. Dette er gjort med utgangspunkt i følgende problemstilling:

På hvilken måte kan Inn på tunet som alternativ opplæringsarena bidra til elevers mestring og motivasjon?

For å besvare problemstillingen er det benyttet en kvalitativ tilnærming og intervju som metode. I alt er fem intervjuer gjennomført, hvor informantene utgjør to tilbydere av Inn på tunet og tre lærere på ungdomstrinnet som benytter eller har benyttet tilbudet for sine elever. Intervjuene fokuserer på samarbeidet mellom skolen og gården, det pedagogiske opplegget på gården, informantenes forståelse av mestringsbegrepet og hvordan elevenes motivasjon har blitt påvirket i etterkant av deltakelse på Inn på tunet. Datamaterialet og analysen tar utgangspunkt i sitater fra informantene med utgangspunkt i nevnte fokusområder.

Resultatene viser at elevenes deltakelse på gården bidrar med mange mestringsopplevelser, og det rapporteres også om økt selvtillit og selvfølelse hos samtlige elever. Flere av elevene som får IPT-tilbudet sliter med sosialt samspill og det å forstå sosiale koder, men gjennom aktiviteter på gården trenes de i samarbeid og blir dermed flinkere til å mestre sosiale settinger. Informantene er med dette klare på at tilbudet har en positiv påvirkning på elevenes atferd. Det er imidlertid ikke blitt observert at mestringen på gården overføres til skolen, og lærerne opplever at enkelte elever ikke endret sitt forhold til skolen etter deltakelse i IPT.

Abstract

The subject for this master's thesis is the use of Inn på tunet (Green Care) as an alternative education arena in secondary school. It has been investigated what latitude the school has to carry out with alternative education, what knowledge teachers has about the regulations related alternative education arenas and what is needed for cooperation between the school and the farm to function optimally. Furthermore, it has been investigated whether the mastery of the pupil's experience in the alternative education arena can be transferred to the school, so that the pupils have a stronger motivation to participate in the school and in the schoolwork.

The research project's purpose has been to gain a deeper insight into how alternative education arenas are used in secondary schools today, and how Inn på tunet can contribute to increased motivation for pupils. This has been done based on the following question:

How can Inn på tunet as an alternative education arena contribute to students' mastery and motivation?

To answer the question, a qualitative approach and interview has been used as a method. A total of five interviews has been conducted, where the informants are two providers of Inn på tunet and three teachers in secondary school who use or have used the offer for their pupils. The interviews focus on the collaboration between the school and the farm, the education system on the farm and the informants' understanding of the concept of mastery and how the pupils' motivation has been affected following participation at the farm. The data material and the analysis are based on quotes from the informants based on the mentioned focus areas.

The results show that the students' participation on the farm contributes to many coping experiences. There are also reports of increased self-confidence and self-esteem among some students. Several pupils who receive the Inn på tunet-offer struggle with social interaction and understanding social codes. However, through activities on the farm, they are being trained in cooperation and thus become better at mastering social settings. The informants are, therefore, clear that the offer positively influences the pupils' behavior. However, it has not been observed that the mastery on the farm is transferred to the school, and the teachers have experienced that some pupils doesn't change their relationship with the school after participation in IPT.

1. Innledning

Grunntanken i norsk skole har i lang tid basert seg på å etablere en skole for alle, hvor prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring skal gjennomsyre hele praksisen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Stortingsmelding nr. 6, «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» ble dette ytterligere presisert. Det påpekes her at alle barn i norsk skole skal oppleve læring og lek, og gjennom dette føle på mestring, uavhengig av sosiale og fysiske forskjeller (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9).

I 2020 vedtok Utdanningsdirektoratet nye læreplaner, omtalt som Fagfornyelsen, og i den forbindelse fikk skolen en ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den norske skolen blir stadig mer mangfoldig, noe som bidrar til at elevgruppen blir mer sammensatt. Det fokuseres derfor på viktigheten av å inkludere alle elever, og fremvise en holdning hvor mangfold anerkjennes og fremheves. Dette kommer særlig tydelig frem under kapittel 1.1:

«Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes».

(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samtidig blir skolen stadig mer teoretisk. Det fokuseres mer på de teoretiske fagene som norsk, matematikk og engelsk, og mindre på praktiske fag som kunst og håndverk, gym og mat og helse, for å nevne noen. Til tross for at det legges mer vekt på en anerkjennende praksis, og aksept rundt ulikheter mellom elevene, sliter fremdeles flere elever med å finne sin plass i den norske skolen. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at 80,4 prosent fullførte videregående opplæring i løpet av perioden 2015-2021 (Statistisk sentralbyrå, 2022). Disse tallene forteller oss at andelen som fullfører videregående opplæring har økt med over ti prosent de siste årene (Foss, 2016), men det er fremdeles en andel på 19,6 prosent som ikke fullfører. Spørsmålet blir dermed hva skolen kan gjøre for at dette tallet skal reduseres ytterligere, og dermed sikre at flere fullfører videregående opplæring.

I en rapport fra 2023 skriver Utdanningsforbundet at lærere i ungdomsskolen er positive til en mer praktisk tilnærming til undervisningen. De opplever at skolen i stor grad bærer preg av en

teoretisk tilnærming, og mener dette kan være en av årsaksforklaringene til flere elevers svake resultater i ungdomsskolen. Lærerne hevder at en mer praktisk tilnærming i undervisningen, kan bidra til bedre læring for mange elever (Wedde, 2023). Dersom det legges opp til en stadig mer teoretisk skolegang, som ikke er forenelig med flere elever, vil dette også kunne påvirke prosentandelen av elever som mottar spesialundervisning. Dette faller også under prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022) som skal sikre at opplæringen tilpasses den enkelte elev, også innenfor klassefellesskapet. Dersom disse tilpasningene ikke er tilstrekkelig for å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, vil eleven få rett til spesialundervisning. Skoleåret 2020-2021 hadde nærmere 49 000 elever i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette utgjør 7,7 prosent av elevene, og statistikken viser at andelen øker utover klassetrinnene (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Mens prosentandelen av elever som mottar spesialundervisning på 1. trinn utgjør 3,5 prosent av elevene har det på 10. trinn økt til 10,4 prosent. Videre viser statistikken at 72 prosent av alle som mottar spesialundervisning i grunnskolen er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Tilpasset opplæring skal være et gjennomsyrende element i all opplæring i skolen, og begrepet fokuserer på at all undervisning skal være tilpasset den enkelte elevgruppen. For å imøtekomme dette kreves det at læreren planlegger undervisning som i størst mulig grad skal treffe alle elever, slik at elevene har utbytte av den felles undervisningen (Håstein & Werner, 2019; Nordahl & Overland, 2015). I de tilfellene hvor den tilpassede opplæringen ikke er tilstrekkelig, og dermed ikke gir ønsket utbytte for eleven, vil som nevnt spesialundervisning være aktuelt. Dette gis til de elevene som har vedtak om rett til spesialundervisning jamfør §5-1 i opplæringsloven (1998). Hvordan dette vedtaket følges opp er ulikt fra skole til skole, men man ønsker i størst mulig grad å utføre spesialundervisningen innad i felles klasseundervisning. Dette for å unngå at elever med rett til spesialundervisning skal føle seg ekskludert og marginalisert fra fellesskapet.

Likevel vil det være tilfeller hvor dette ikke er mulig, og den enkelte eleven har behov for tilrettelagt undervisning utenfor felles klasseundervisning. I gjennomføringen av spesialundervisning har Utdanningsdirektoratet utarbeidet en veileder. Her gis det informasjon om handlingsrommet skolen har til å tilpasse den ordinære opplæringen slik at elevene får et tilfredsstillende utbytte. I veilederen nevnes også bruk av alternative opplæringsarenaer, som denne studien spisser seg mot.

1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensninger

Med Stortingsmelding nr. 6 ble viktigheten rundt tidlig innsats presisert, samt hvordan dette kan bidra til å redusere antallet av elever som dropper ut av videregående skole og ikke fullfører. For at skolen skal nå dette målet, kreves det en særlig innsats blant den elevgruppen som mottar spesialundervisning. Det kreves først og fremst en forbedring av den ordinære opplæringen, da dette styrer mye av hvor stort behovet for ekstra tiltak er, utover den ordinære undervisningen (Haug, 2017). I perioden 2019-2020 viste tall fra Utdanningsdirektoratet at andelen elever som tas ut av klasserommet hadde økt. Denne økningen omfattet både elever som mottok spesialundervisning utenfor felles klasse, og elever som deltok på alternative opplæringsarenaer utenfor skolens område noen dager i uken (Holterman & Jelstad, 2019).

Utover dette spiller motivasjon og mestring en sentral faktor i hvorfor enkelte elever velger å avslutte sin skolegang. Det er derfor skolens oppgave å sikre elevenes motivasjon. Ifølge resultatene fra Elevundersøkelsen, som gjennomføres på oppdrag av Utdanningsdirektoratet årlig, viser funnene at det viktigste som må ligge til rette for at elevene skal bli motiverte, er mestring (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det kreves altså at elevene opplever mestring for at de skal bli motiverte for videre arbeid. Dette innebærer at læreren må tilrettelegge undervisningen etter elevenes forutsetninger, slik at man sikrer at alle opplever å mestre noe i løpet av undervisningstimen. Undersøkelsen viste også at det er viktig for elevene å oppleve mening i læringsarbeidet. De må oppleve at det de lærer er relevant og meningsfylt for dem. Dette innebærer at elevene både skal se relevansen i det de lærer her og nå, men også at de opplever det som nyttig for videre utdanning og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

På bakgrunn av dette legges følgende problemstilling til grunn for oppgaven: *På hvilken måte kan Inn på tunet som alternativ opplæringsarena bidra til elevers mestring og motivasjon?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen skal avhandlingen først og fremst fokusere på hvordan ungdomsskoler tar i bruk og benytter seg av Inn på tunet-tilbudet. Videre skal avhandlingen undersøke hvordan skolen og tilbyderne av tilbudet samarbeider om det pedagogiske opplegget for å sikre læringsutbytte til den enkelte elev. Det skal også undersøkes hvordan tilbudet brukes og fungerer for elever på ungdomstrinnet, og om dette har noen innvirkning på deres mestringsfølelse. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan bruk av alternative opplæringsarenaer kan bidra til motivasjon for elever som deltar på Inn på tunet-

tilbud. I tillegg om mestringen de mulig får på den alternative opplæringsarenaen kan videreføres tilbake til skolen, slik at også motivasjon for skolearbeidet påvirkes.

For å kunne svare på denne problemstillingen er det blitt utformet to forskningsspørsmål som vil bli besvart i oppgaven, og som sammen bidrar til å konkretisere problemstillingen ytterligere:

1. Hvilket handlingsrom og hvilken kunnskap har lærere om regelverket ved bruk av alternative opplæringsarenaer i skolen?
2. Hvordan kan mestringsopplevelser på gården bidra til elevenes motivasjon for skolen?

Studien vil benytte kvalitative intervjuer av lærere som har eller har hatt elever som benytter seg av Inn på tunet-tilbudet og tilbydere av Inn på tunet-tjenester til skoleelever. Det er i alt gjennomført fem intervjuer, hvor utvalget bestod av to tilbydere og tre lærere. Intervjuene ble gjennomført høsten 2022. Studien er avgrenset til å fokusere på ungdomsskoleelever, da dette oppleves som den mest sårbare gruppen. Samt behovet for tidlig innsats jamfør St.meld. nr. 6 som en form for forebyggende tiltak mot frafall senere i skoleløpet.

1.2 Tema og begrepsavklaringer

Alternative opplæringsarenaer er et sentralt begrep for denne avhandlingen, og vil bli omtalt i samtlige deler av oppgaven. Dette er et omfattende begrep som tar for seg et bredt utvalg av alternative måter å gjennomføre opplæring utenfor skolen. For å gi en bedre forståelse av dette begrepet og dens holdepunkter, vil det følge en kort redegjørelse for noen sentrale begreper. Først gis det en kort introduksjon til hva en alternativ opplæringsarena er, og hvordan dette benyttes i skolen og hva lovverket sier. Videre avgrenses dette til en av mange alternative opplæringsarenaer, nemlig «Inn på tunet», som er den arenaen denne avhandlingen vil omhandle. I sammenheng med dette følger en redegjørelse for grønn omsorg-begrepet som utgjør en stor del av Inn på tunet-tjenesten. Til slutt gis det en begrepsavklaring på begrepene mestring og motivasjon og pedagogisk entreprenørskap.

1.2.1 Alternativ opplæringsarena

Hovedregelen innenfor norsk skole er at eleven skal motta sin opplæring innenfor en klasse/basisgruppe, eventuelt i en annen gruppe i deler av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det gis likevel rom for bruk av andre opplæringsarenaer for en kortere periode, jmfør §2-3 (Opplæringslova, 1998), hvor det står at deler av undervisningen kan brukes til opplæring på andre skoler eller på en arbeidsplass utenfor skolen. Muligheten skolene har for å ta i bruk alternative opplæringsarenaer er likevel snever.

For at en elev med vedtak om spesialundervisning skal få rett til å motta deler av opplæringen på en alternativ opplæringsarena utenfor skolen, kreves det at visse vilkår er oppfylt. Først og fremst må dette være av hensyn til eleven, og være noe skolen mener kan bidra til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. En alternativ opplæringsarena skal altså ikke være av hensyn til skolen eller kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre kreves det at eleven har et enkeltvedtak om spesialundervisning, og at den alternative opplæringsarenaen er hjemlet i vedtaket. For det tredje må det foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisningen mellom den aktuelle skolen og tilbyderer av tiltaket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord er det ulike elementer som må være på plass før det vil være aktuelt for skolen å ta i bruk en form for alternativ opplæring.

Videre påpekes det at rektor ved skolen er ansvarlig for oppfølgingen av opplæringstilbud både på skolen og i de tilfellene hvor elever mottar opplæring ved en alternativ opplæringsarena. Dette innebærer at rektor skal ha god oversikt over den opplæringen som gis på den alternative arenaen, samt kontrollere at opplæringen skjer i samsvar med ulike lovverk og forskrifter, herunder enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utover dette er det rektors ansvar å sørge for at det legges til rette for ett tett samarbeid mellom skolen og tilbyderne på den alternative opplæringsarenaen. Samtidig påpekes det i veilederen at opplæringen som gis på den alternative arenaen skal integreres med opplæringen som gis på skolen for å sikre at opplæringen eleven mottar blir helhetlig (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Bruken av alternative opplæringsarenaer er ikke et nytt tiltak, men det er likevel mange som ikke kjenner til denne muligheten i skolen. I 2010 presenterte Utdanningsdirektoratet et rundskriv om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. Her presenteres de ulike

vilkårene som må være til stede, dersom en elev skal få innvilget deler av opplæringen på en alternativ opplæringsarena. Det stilles blant annet krav til hvilke kompetansemål den alternative opplæringen vil dekke og hvordan dette skal gjennomføres. Det finnes en rekke varianter av alternative opplæringsarenaer, men denne avhandlingen vil kun fokusere på en av dem, nemlig «Inn på tunet».

1.2.2 Inn på tunet

Inn på tunet, heretter omtalt som IPT, er tilrettelagte og kvalitetssikrede velferdstilbud på gårdsbruk. IPT skriver på sine nettsider at tilbudet skal bidra til mestring, utvikling og trivsel, og at aktivitetene på gården er knyttet tett opp til livet og arbeidet der. Hvor arbeidsoppgavene dreier seg blant annet om dyrestell, gårdsdrift og andre lignende aktiviteter. IPT knytter seg opp mot fire ulike brukergrupper som de ønsker å nå ut til med sitt tilbud. Disse brukergruppene er barn og unge, mennesker med rusproblemer, funksjonshemmede og eldre (Inn på tunet, u.å.). I denne studien vil det være tilbudet for barn og unge som undersøkes.

Inn på tunet Norge SA er hovedorganisasjonen som representerer gårdene som i fellesskap har dannet et samvirke-foretak som yter velferdstjenester (Inn på tunet Norge SA, u.å.). Tilbudet skal som nevnt bidra til mestring, og mottoet deres er «hos oss kan alle mestre!». Det finnes flere velferdstilbud som tilbys på gårder rundt omkring i landet, men det er ikke dermed sagt at disse gårdene faller innenfor IPT-tjenesten. For å bli en godkjent IPT-gård stilles det blant annet vilkår tilknyttet sikkerheten på gården og andre retningslinjer som gårdbrukeren må forholde seg til. Det skal med andre ord være trygt for skolene å sende sine elever ut på disse gårdene. Det foreligger også en søknadsprosess før gården blir godkjent som IPT-gård, og denne søknaden må fornyes jevnlig (Inn på tunet Norge SA, u.å.).

1.2.3 Grønn omsorg

“Grønn omsorg”-begrepet benyttes gjentatte ganger i denne masteroppgaven, samtidig som det danner grunnlaget bak Inn på tunet-tilbudet. Det vil derfor være hensiktsmessig å gi en kort redegjørelse for hva dette begrepet innebærer. Grønn omsorg brukes som fellesbetegnelse for ulike velferdstilbud som benytter naturen i arbeid med å fremme menneskers helse og trivsel (Berget et al., 2005). I dag brukes begrepet i tilknytning til ulike tjenestetilbud for ulike brukergrupper, som alle har til hensikt å styrke og bedre menneskers fysiske og psykiske helse.

1.2.4 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er to komponenter som i de fleste sammenhenger opererer sammen. Vi vet at gjennom å oppleve mestring vil man også oppleve økt motivasjon. I sammenheng med skolen er det svært essensielt at elevene innehar disse to komponentene i møte med skolearbeidet og i undervisningen. I følge Manger (2012) omtales motivasjon som en tilstand som bidrar til aktivitet hos individet, samt styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like. Når elever er motiverte er de mer utholdende og trives med å arbeide med faget, samtidig som det skapes gode forutsetninger for læring (s. 14).

Manger (2012, s. 36) viser videre til at sosial-kognitiv teori hevder at en elevs direkte erfaring med å meste oppgaver utgjør den mest betydningsfulle kilden til forventning om mestring. Det at elevene opplever å mestre er derfor helt vesentlig for at de skal få motivasjon for skolearbeidet. I Stortingsmelding nr. 22 påpekte Kunnskapsdepartementet at det er flere elever på ungdomstrinnet som sliter med både svak lærelyst og motivasjon. For å møte denne problemstillingen ble det lagt vekt på at alle elever har behov for anerkjennelse og mestringsfølelse, og at de må komplimenteres for de evnene og talentene de har (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5). Ungdomstiden er en krevende periode av livet for mange, og det er derfor viktig at skolen og samfunnet møter disse elevene på en god og trygg måte, for å motarbeide senere frafall.

I 2022 publiserte regjeringen en pressemelding hvor motivasjon blant ungdomsskoleelever var på dagsorden. I pressemeldingen kommer det frem at regjeringen ønsker å utarbeide en ny stortingsmelding med en oppdatert handlingsplan for å møte den samme problematikken som i stortingsmelding 22. I arbeidet med den nye stortingsmeldingen ønsker departementet å inkludere ungdomsskoleelever, lærere, skoleledere og andre ansatte i skolen for å bidra i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2022). I denne avhandlingen vil motivasjon og mestring bli diskutert i sammenheng med det pedagogiske opplegget på gården, samt se på hvordan den økte motivasjonen på gården kan påvirke elevenes motivasjon for skolen.

1.2.5 Pedagogisk entreprenørskap

Pedagogisk entreprenørskap er hovedsakelig en læringsstrategi som fokuserer på å koble teori og praksis i meningsfulle og relevante lærings situasjoner (Ødegård & Nøvik, 2019). Selve

begreps sammensetningen «pedagogisk entreprenørskap» er et forholdsvis nytt begrep, som ble særlig relevant ved Fagfornyelsen. Likevel er entreprenørskap et gammelt begrep, som stammer helt tilbake til 1100-tallet hvor ordet ble benyttet i det franske språket. Ordet ble da benyttet som et verb for å gjøre noe, og entreprenøren ble dermed beskrevet som en som får ting gjort (2019, s. 17). Med utgangspunkt i dagens forståelse, beskriver Ødegård og Nøvik (2019, s. 18) at pedagogisk entreprenørskap «(...) handler om varierte, praktiske og motiverende læringsformer». Det omfatter virkelighetsnære aktiviteter hvor elevene lærer i samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv. Det åpner altså opp for et samarbeid mellom skolen og eksterne aktører i lokalmiljøet som ønsker å bidra til læring for elevene. I denne avhandlingen vil pedagogisk entreprenørskap ses i sammenheng med Inn på tunet-virksomheten som en alternativ arena for elevene.

1.3 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis er det redegjort for valgt tema, og senere er problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensninger presentert. Videre er det redegjort for begrepsavklaringer, med den hensikt å skulle tydeliggjøre for leseren hva avhandlingen vil sette sitt fokus på.

I kapittel 2 vil tidligere forskning innenfor samme tematikk presenteres. Dette gjøres for å gi et grunnlag for hva som er blitt undersøkt og forsket på tidligere, og hvilke funn disse undersøkelsene har bidratt med. Dette vil også være til hjelp for å forklare avgrensningene i avhandlingens innledning. Det vil her legges særlig vekt på forskning tilknyttet begrepene «green care» og «alternative opplæringsarenaer», samt forskning tilknyttet mestring og motivasjon.

Avhandlingens kunnskapsgrunnlag vil presentere teorier knyttet tett opp til problemstillingen med hovedvekt på motivasjonsteori, med fokus på Banduras teori om self-efficacy. Videre vil selvbestemmelsesteorien og pedagogisk entreprenørskap diskuteres med utgangspunkt i IPT-gårder. Denne teorien vil danne grunnlaget for presentasjon og drøfting av funnene senere i avhandlingen.

Kapittel 4 vil benyttes til å redegjøre for metodevalg og forskningsdesign for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Forskningen knyttet til denne avhandlingen baserer seg på en kvalitativ tilnærming, hvor det er blitt gjennomført i alt fem intervjuer. Informantene i denne studien representerer både gårdbrukerne på IPT-gårder og lærere som benytter seg av IPT-tilbudet for sine ungdomsskoleelever.

Avhandlingens analysekapittel vil presentere funn og resultater fra studien, med bakgrunn i de gjennomførte intervjuene. Analysen vil være delt opp i ulike hovedfunn, som deretter vil bli presentert i form av sitater fra informantene, og en redegjørelse knyttet til funnene. I kapittel 6 vil funnene bli drøftet opp imot teori og tidligere forskning som er henvist til tidligere i avhandlingen. Denne drøftingen vil munne ut i en avslutning i kapittel 7, hvor problemstillingen vil bli besvart. Avslutningsvis vil videre potensiell forskning innenfor tematikken kommenteres.

2. Tidligere forskning

Dette kapittelet vil redegjøre for tidligere forskning på feltet både i Norge og internasjonalt. Det vil her bli gitt ett innblikk i hva som er undersøkt tidligere, og dermed hva denne studien ikke vil fokusere på.

I søkingsprosessen etter tidligere forskning på feltet, er det benyttet Oria og Research Gate. Jeg har valgt å legge hovedfokuset på norske studier, da formålet med denne studien er å undersøke en norsk tilnærming til alternative opplæringsarenaer. Det vil likevel bli referert til internasjonal forskning med bakgrunn i at «grønn omsorg» eller «green care» ikke er et norsk konsept, men også finnes internasjonalt. Når det er sagt, konsentrerer den internasjonale forskningen seg i hovedsak på de andre brukergruppene knyttet til rus, demens, arbeidsledige og eldre. Dette tatt i betraktning, sees forskningen på som relevant da prinsippet om grønn omsorg er det samme uavhengig av brukergruppene. Søkeordene jeg har brukt er: *alternative opplæringsarenaer*, *green care*, *green care and school*, *grønn omsorg*, *grønn omsorg og skole*, *alternative education arena*, *Inn på tunet*, *motivasjon* og *mestringsfølelse*. Søkeordene er valgt basert på problemstillingen og intervjuguiden, som i all hovedsak handler om alternative opplæringsarenaer og påvirkning av motivasjon og mestringsfølelse. Videre har jeg tatt utgangspunkt i de søkeordene som ga meg mest relevante treff. Under følger det en oversikt som viser antall treff på nevnte søkeord.

Tabell 1: Oversikt over treff på søkeord

Søkeord	Oria (antall treff)	Research Gate (antall treff)
Green care, School	145	10 000+
Alternative opplæringsarenaer	20	500
Motivasjon i skolen	45	9 760
Mestring i skolen	26	10 000+

Fordelen med søkeportaler som Oria og Research Gate er at man kan filtrere søket slik at man kun får opp fagfelleverderte tidsskrift, samtidig som man får tilgang til en stor database. På denne måten fikk jeg allerede i søkeprosessen filtrert ut treff som ikke var relevante. Med

bakgrunn i at jeg til tross for filtreringer fikk veldig mange treff, valgte jeg å gjøre flere søk hvor jeg forsøkte å være mer presis i formuleringene. Jeg søkte blant annet på «motivation studies in school» og brukte også «AND» for å spesifisere søket ytterligere. Når jeg fikk opp resultatene etter flere søk, gikk jeg gjennom treffene og lagret det jeg anså som relevante for videre lesing. Etter å ha gått gjennom resultatene satt jeg igjen med noen få studier som jeg så som relevante, og det er disse jeg vil fokusere på i dette kapittelet. Det ble valgt ut tre forskningsprosjekter knyttet til grønn omsorg/green care i Norge og internasjonalt. Disse fokuserte både på bruk av green care i skolesammenheng, og ved andre brukergrupper, men alle studiene viste til hvilken virkning tjenesten kunne ha for brukerne. Jeg valgte også ut tre studier knyttet til motivasjon. Den første studien er resultater fra Elevundersøkelsen hvor elevene har svart på hva som motiverer dem, mens de to andre studiene ser på hvordan bruk av alternative læringsarenaer kan påvirke elevenes motivasjon.

Det er gjort en del forskning på «grønn omsorg» i Norge, men jeg fant likevel lite forskningslitteratur fra det siste tiåret gjennom mine søk. Hva som kan være grunnen til dette er usikkert, men kanskje er ikke studiefeltet like «i vinden», som det var når feltet var forholdsvis nytt. I 2008 ble det utviklet en rapport om kunnskapsstatus og forskningsbehov knyttet til grønn omsorg-tilbudet i Norge (Berget & Braastad, 2008). I etterkant av dette ble det satt i gang en rekke forskningsprosjekt som konsentrerte seg om å få mer innsikt i hvilken påvirkning naturen og dyr kunne ha på menneskers helse. Forskningsprosjektet Recovery oriented green care services (ROGCS) fra 2013 viste blant annet til at omsorgen fra lederne av tilbudet hadde stor betydning for brukerne. Videre kunne informantene fra studien fortelle at de hadde fått økt motivasjon for utdanning, og at de hadde fått styrket selvtillit etter å ha deltatt på tjenestetilbudet. Dette med bakgrunn i at de følte at de fikk til noe – de mestret (Karlsen, 2013).

En studie gjennomført av Norwegian research center (NORCE) kan også vise til at tilbyderne på gården har stor verdi for brukerne av tilbudet (Arnesen et al., 2022; NORCE, u.å.). I perioden 2018-2022 ble det foretatt kvalitative undersøkelser med fokus om å studere gården som pedagogisk ressurs. Gjennom intervju med elever oppfattet forskerne at den tette oppfølgingen fra gårdbrukeren og de andre ansatte på gården var viktig. Med utgangspunkt i

at denne studien ble avsluttet nylig, er det få resultater fra studien som er blitt gjort offentlig¹. Forskerne påpeker at det vil være viktig med økt forskning på dette feltet for å få mer kunnskap (The Research Council of Norway, u.å.).

En lignende studie utført i 2006 som forsket på «green-care farms» i Europa og USA, kunne vise til at brukerne rapporterte å ha fått bedre mental helse og andre positive effekter etter å ha deltatt på tilbudet (Hassink & Elings, 2006). Videre skriver forskerne at de positive effektene synes å gå igjen i de fleste landene. Det rapporteres blant annet om styrket selvtillit, sosiale ferdigheter, rehabilitering, ansvarsfølelse, styrket fysisk helse og en følelse av mening i det man gjør (Hassink & Elings, 2006). Denne studien var knyttet opp mot ulike brukergrupper av tilbudet, men det er ingen kategori i utvalget som omtales som «skoleelever». De har derimot en informantgruppe de omtaler som «unge mennesker». Det vil derfor være mulig å tenke at skoleelever faller innenfor denne kategorien. Uavhengig av dette vil funnene sees på som relevante, da disse effektene kan gjelde alle brukergrupper.

Problemstillingen for denne avhandlingen knytter seg i stor grad til motivasjon og mestring blant elever, og det vil derfor være naturlig å ta med tidligere forskning knyttet til dette feltet også. Særlig innenfor motivasjon i sammenheng med skolen er det gjort en del forskning, både i Norge og internasjonalt. I disse studiene har man forsøkt å finne ut hva som bidrar til å gi elever motivasjon, og hvordan elevene opptrer når de er motiverte.

Det er bred enighet innenfor skoleforskningen at kjedsomhet og manglende mestringsfølelse er et problem blant elever i norsk skole, og det er gjennomført en rekke studier på feltet. Blant dem forskningsprosjektet «Se videre» gjennomført av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Funnene i denne studien viser at 50 prosent av elevene i videregående skole opplever kjedsomhet i forbindelse med skolen. Dette er også tall som støttes av andre studier, og tall fra Ungdata-undersøkelser viser at andelen elever som kjeder seg har økt de siste årene (Læringsmiljøsentret, 2022). I følge Simonsen, som skrev masteroppgave tilknyttet forskningsprosjektet, viser forskningsfunnene at mangel på relevans, medvirkning og emosjonell støtte er viktige komponenter som resulterer i kjedsomhet for elevene

¹ Hele studien ble publisert i løpet av april 2023, men dette skjedde når jeg arbeidet med drøftingen i denne oppgaven. Og det ble derfor vurdert som ikke hensiktsmessig å skrive mer om funnene fra denne studien.

(Læringsmiljøsenteret, 2022). Dette fremheves også av Jordet (2020), som henviser til forskning som påpeker at manglende relevans fører til kjedsomhet og lite engasjement hos elevene.

Basert på disse funnene kan man oppsummere med at forskning viser at nytteverdi og relevans er viktig for at elevene skal oppleve et engasjement i møte med lærestoffet. Dette innebærer at læreren aktivt må arbeide med å treffe elevenes livsverden, og forklare lærestoffet på et nivå som elevene forstår og finner gjenkjennelse i. Med utgangspunkt i det store mangfoldet i dagens skole, kan det være vanskelig for læreren å tilpasse undervisningen slik at den favner alle elevers livsverden i like stor grad. Det kan derfor i visse tilfeller være nødvendig å ta i bruk andre arenaer, som lettere kan rette seg inn mot elevenes interesser enn hva man får til på skolen. I motsetning til alternative arenaer, har skolen visse rammer den må forholde seg til, og det blir derfor ikke alltid mulig med alle tilpasninger man ønsker å få til.

Relevans viste seg også å være viktig i en studie fra 2016 som tar for seg bruk av alternative læringsarenaer i videregående skole. Forskeren i denne studien, Anne Karin Larsen, fant at relevans i det som skal læres og nytteverdi var viktig for elevenes motivasjon (Larsen, 2016). Et viktig begrep i hennes studie er «pedagogisk entreprenørskap», som kan ha mange definisjoner, men innen denne studien omhandlet det samarbeid mellom skolen og lokalt arbeidsliv. Det ble altså skapt alternative læringsarenaer på disse lokale arenaene for elever som var «gått lei skolen» (Larsen, 2016, s. 11).

Studien baserte seg på intervjuer med elever og lærere, om elevenes deltagelse på de alternative læringsarenaene. Larsen (2016) fant at samarbeidet mellom lærerne på skolen og de «sosiale entreprenørene» kunne føre til økt motivasjon hos elevene. Hun fant videre, med bakgrunn i den økte tilliten, friheten og medbestemmelsen elevene fikk på de andre arenaene, at det bidro til å gi elevene økt selvstendighet, faglig kunnskap og motivasjon (s. 23). Disse resultatene stemmer også overens med en større studie, som så nærmere på resultater fra andre studier om «green care» i de nordiske landene. Et flertall av studiene kunne rapportere at deltakerne opplevde en økt motivasjon og mestringfølelse, basert på at de hadde fått oppgaver som enkelt kunne tilpasses deltakernes evner og forutsetninger (Steigen et al., 2016, s. 709). Studiene kunne også dokumentere andre positive utfall som styrket mental helse, økt selvfølelse, selvtillit og selvaksept blant deltakerne på gårdene (Steigen et al., 2016).

3. Teoretiske perspektiver og kunnskapsgrunnlag

Tema for denne avhandlingen er bruk av Inn på tunet som alternativ opplæringsarena på ungdomstrinnet. Det teoretiske grunnlaget vil dermed legge hovedvekt på teoretiske rammeverk knyttet til motivasjon og mestring, anerkjennelse og en inkluderende praksis. I innledningen ble det redegjort for IPT-tilbudet og deres målsetting; «hos oss kan alle mestre» Teorikapittelet vil derfor ta utgangspunkt i ulike mestrings- og motivasjonsteorier, med utgangspunkt i Banduras self-efficacy. Videre følger en redegjørelse av selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, og til slutt en redegjørelse av begrepet pedagogisk entreprenørskap og hvordan dette kan knyttes til IPT-tilbudet.

3.1 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er to komponenter som henger tett sammen i alle former for læring. Ved at elevene opplever mestring, øker dette også deres motivasjon for videre læring, mens manglende mestring fører til synkende motivasjon. Det er også bred enighet blant forskere om at mestring er en viktig forutsetning for læring (Nordahl & Overland, 2015). Dersom elever gjentatte ganger opplever å mislykkes, og dermed ikke mestrer, vil forutsetningen for læring synke betraktelig. For å unngå dette må opplæringen tilpasses den enkelte elev, og de utfordringene som gis gjennom faglige oppgaver må være basert på den kompetansen eleven har (Nordahl & Overland, 2015). Data hentet inn fra Elevundersøkelser viser også at motivasjon for læring synker med alderen (Folkvord, 2016). De første undersøkelsene gjennomføres når elevene går i 5. klasse og de siste i 10. klasse, hvor motivasjonen har sunket betraktelig. Som en følge av dette la Stortinget frem Stortingsmelding nr. 22 i 2011 som fokuserte på motivasjon og mestring på ungdomstrinnet.

3.1.1 Self-efficacy

Innenfor mestrings- og motivasjonsforskning er Albert Bandura et anerkjent navn. Han utviklet teorien om self-efficacy, som på norsk kan omtales som «mestringstro» eller «mestringsforventning». Teorien fokuserer på en persons tro på egen mestringsevne i sammenheng med spesifikke situasjoner eller oppgaver, og hva som skal til for at denne

mestringstroen styrkes. Dersom en person opplever positive erfaringer ved å mestre en oppgave, kan dette styrke mestringstroen ved fremtidige situasjoner, mens negative erfaringer kan bidra til å svekke den. Videre handler mestringstro om å ha tillit til sin egen evne til å takle utfordringer og å oppnå suksess. Ifølge Bandura (1997) påvirkes denne mestringstroen av en rekke faktorer, inkludert tidligere erfaringer, sosial støtte og tilbakemeldinger, samt observasjon av andres atferd og resultater. Disse faktorene utgjør til sammen det Bandura (1997) omtaler som de fire kildene til mestringstro.

Den første kilden til mestringstro knytter seg til individets *tidligere erfaringer* om å mestre lignende situasjoner eller oppgaver som de nå står overfor. Dersom personens tidligere erfaringer knytter seg til mestring, vil forventningen om å klare den tilsvarende oppgaven øke, men dersom de tidligere erfaringene knytter seg til mislykkede forsøk vil forventningen om mestring synke (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 122–123). Bandura påpeker at erfaringer med å mislykkes tidlig i læringsprosessen kan være uheldig, fordi det kan senke våre forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver i fremtiden. Dette kan føre til at en person mister troen på sin egen evne til å lykkes og dermed unngår å ta risiko eller utfordre seg selv på nytt. Han understreker derfor viktigheten av gi støttende og oppmuntrende tilbakemeldinger til personer som prøver å lære og mestre nye ferdigheter (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 123).

På den andre siden, dersom personen har gjentatte erfaringer med å mestre oppgavene i startfasen av læringsprosessen, vil forventninger om mestring styrkes i sammenheng med de problemene det arbeides med. Dersom man da opplever å mislykkes med mindre oppgaver på et senere stadium vil denne erfaringen ha mindre betydning og forventningen om mestring vil i liten grad påvirkes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 123). Bandura knytter dette til attribusjon. I situasjoner hvor vi har sterke forventninger om å mestre en oppgave, hvor disse forventningene baserer seg på tidligere erfaringer av mestring, vil erfaringer med å mislykkes enkelte ganger lettere begrunnes med andre faktorer en personens egen kompetanse. Det kan eksempelvis knyttes til faktorer ved situasjonen, lav innsats eller bruk av feil strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 123). Dermed har individet lært seg å ikke skyldes et mislykket forsøk utelukkende på seg selv, men derimot rette blikket mot faktorer rundt individet som kan bidra som årsaksforklaringer til hvorfor han eller hun mislyktes i forsøket på å løse oppgaven.

I sammenheng med dette viser Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 123) til to aspekter ved mestringserfaringer, som de omtaler som reell mestring og opplevd mestring. Med reell mestring menes mestring som kan registreres, eksempelvis ved en test eller av en observatør. Opplevd mestring knyttes derimot til hvordan mestringen oppleves for den som utfører oppgaven. Til tross for at mestringsforventningen i stor grad styres av den opplevde mestringen, vil den opplevde mestringen hovedsakelig være et resultat av den reelle mestringen. Videre hevder Skaalvik og Skaalvik at mestringsforventning ofte er avgjørende for innsatsen og utholdenheten til personen som skal utføre oppgavene, samt tendenser til angst og stress. Med dette som utgangspunkt vil det derfor alltid være en gjensidig sammenheng mellom mestringsforventning, reell mestring og opplevd mestring (2021, s. 123).

Den andre kilden til mestringsforventning i Banduras teori omtaler han som *vikarierende erfaringer*. Dette knytter seg til individets sammenligning med andre han eller hun opplever å ligne på. Med utgangspunkt i et praksiseksempel viser Skaalvik og Skaalvik til et elevksempel knyttet til mestringsforventning i ulike fag. I elevksempelen presenterer de en valgsituasjon hvor eleven skal velge mellom valgfagene fransk og forming. Eleven har ingen erfaring med fransk fra tidligere, og har derfor ingen tidligere erfaringer å bygge sin forventning om mestring på. Ved slike tilfeller regner Bandura med at vikarierende erfaringer; her betydende med andres erfaringer, kan påvirke ens egne forventninger. Dersom vi fortsetter med elevksempelen, vil dette innebære at hvis andre som eleven opplever å ligne på, eksempelvis et eldre søsken, har lært fransk tidligere, vil dette kunne styrke elevens forventning om å klare det (2021, s. 125).

Selv om dette kan virke positivt, kan vikarierende erfaringer på samme måte ha negativ virkning dersom personene som eleven sammenligner seg med, ikke får til en oppgave. Da vil elevens forventning om mestring synke, og kan resultere i at elevene ikke ønsker å prøve å løse oppgaven i frykt for å ikke få det til. Videre påpeker Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 125) at vikarierende erfaringer synes å ha størst effekt på en persons forventning om mestring ved oppgaver eller situasjoner vi tidligere ikke har erfart, eller situasjoner hvor vi føler oss usikre.

Gjennom vikarierende erfaringer skiller Bandura seg fra selvvurderingstradisjonen som fokuserer på elevenes sammenligning av hverandres prestasjoner. Dersom man tar utgangspunkt i samme elevksempel som tidligere, men nå med et blikk fra

selvvurderingstradisjonen, vil elevenes mestringstro endres. Dersom eleven opplever at andre mestrer å lære seg fransk, og eleven selv ikke har mestret å lære seg like mye, vil elevens selvvurdering i fransk bli svekket. Banduras teori om self-efficacy forteller oss at dersom elever observerer andre elever de oppfatter som lik seg, mestre oppgaver de selv ikke mestrer, vil dette styrke deres forventning om mestring; «hvis han klarer, klarer jeg». Mens det innenfor selvvurderingstradisjonen blir lagt vekt på at troen på mestring svekkes dersom eleven observerer at andre elever får til oppgaver de selv ikke mestrer. Det påpekes at sammenligning ikke nevnes eksplisitt innen forventningstradisjonen som Bandura representerer, men det er likevel snakk om sammenligning gjennom valg av modeller å sammenligne seg med. Det er vesentlig at disse modellene ligner elevenes egen kompetanse og mestringsnivå, og det er derfor nødvendig med sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 126).

Den tredje kilden til forventning om mestring omtaler Bandura som *verbal overtalelse*. Her refereres det til positive tilbakemeldinger eller oppmuntring fra andre som kan bidra positivt og dermed styrke personens tro på egen mestringsevne. Det kan eksempelvis være en lærer som bidrar med motiverende ord og overtalelser i forkant av en oppgave. Hvor lærer viser å ha tro på at eleven kan mestre oppgaven gjennom støttende kommentarer som «dette klarer du» eller «bare prøv, det er ikke så vanskelig». Eller at læreren gir ros og oppmuntring etter at eleven har prestert godt på en oppgave. På denne måten kan lærerens tro på eleven, overføres slik at eleven også opplever mestringstro (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 126).

Bandura påpeker imidlertid at verbal overtalelse kan ha begrenset virkning dersom eleven ikke har tidligere erfaring med å mestre lignende oppgaver eller situasjoner. I slike tilfeller vil oppmuntringen ha liten eller ingen effekt på elevens forventning om mestring. Samtidig påpeker han at en må være bevisst på at verbal overtalelse alene ikke gir noen varig virkning på forventning om mestring. En må derfor vurdere i hvilke sammenhenger en skal benytte seg av denne typen overtalelser (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 126).

Fjerde og siste kilde til mestringsforventning knytter seg til *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Med dette mener Bandura fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, som for eksempel hjertebank, høy puls og svette som kan påvirke vår tro på egen mestring. Dersom en elev står ovenfor en oppgave han behersker, vil han ikke mane frem negative og skumle tanker. En elev som derimot ikke tror han vil beherske oppgaven han står ovenfor, vil oppleve seg

som sårbar og vil tolke faktorer i miljøet rundt ham som farlige. Ifølge Bandura vil den sårbare eleven ha en tendens til å fokusere på hvordan han skal forsvare seg, som resulterer i at mindre energi kan settes inn på å løse de vanskelige oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 127).

Bandura mener derfor det er viktig å være oppmerksom på egne fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, og lære å kontrollere dem fremfor at disse reaksjonene tar styringen. Dette kan gjøres ved å lære teknikker som dyp pusting, avspenning og visualisering, som kan bidra til å redusere angst og stress i situasjoner der vi opplever at vi ikke mestrer den oppgaven vi er gitt. Videre kan kunnskap om hva som forårsaker disse reaksjonene, og hvordan man kan kontrollere dem, bidra til å styrke forventningen om mestring og dermed også øke sannsynligheten for suksess i lignende situasjoner i fremtiden (Bandura, 1997).

3.2 Selvbestemmelsesteorien

Indre og ytre motivasjon er to viktige komponenter i menneskers opplevelse av mestring, hvor indre motivasjon er særlig viktig. Dette skyldes at indre motivasjon styres av individet selv, og behøver ikke oppmuntring og premiering for å aktiveres. Innen motivasjonsforskning er den mest autoritative og situerte teorien om indre og ytre motivasjon utviklet av Deci og Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). Edward Deci og Richard Ryan er opphavsmenn til *self-determination theory*, som på norsk omtales som selvbestemmelsesteorien. Teorien er mye brukt innenfor det psykologiske feltet, og knytter seg til hva som motiverer menneskelig atferd og hvordan ulike faktorer kan påvirke menneskelig motivasjon og trivsel. Teorien hevder at mennesket har tre grunnleggende psykologiske behov som må være tilfredsstilt for at man skal kunne oppleve trivsel og motivasjon. Disse tre utgjør behovet for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* (Deci & Ryan, 2017).

Med utgangspunkt i teorien ønsker Deci og Ryan (2017, s. 3) å undersøke hvordan biologiske, sosiale og kulturelle forhold enten forsterker eller undergraver den iboende menneskelige kapasiteten for psykologisk vekst, engasjement og velvære, både generelt og innen spesifikke domener og anstrengelser. Forskning retter seg derfor mot kritiske faktorer, både iboende for menneskelig utvikling og innenfor sosiale sammenhenger, som legger til rette for vitalitet, motivasjon, sosial integrasjon og velvære, og alternativt de som bidrar til antisosial atferd og ulykkelighet. Teorien hevder at miljøer som legger til rette for tilfredsstillelse av de

grunnleggende behovene, omtalt som autonomistøttende motivasjonsklima, vil styrke individets indre motivasjon (Baltzersen, 2020; Deci & Ryan, 2017). På den andre siden vil miljøer som undergraver personens psykologiske behov bidra med negative konsekvenser for individet. Dette kan blant annet være utbrenthet, depresjon, økt stressnivå, angst og frafall (Baltzersen, 2020).

Som nevnt opererer teorien med tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesket, som sammen skal bidra til velvære og lykke for individet. Deci og Ryan påpeker at på samme måte som ved fysiologiske behov, må behovene tilfredsstilles for at individet skal ha «optimal vekst, utvikling og velbefinnende» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Videre hevder de også at disse behovene er universelle og gjelder alle mennesker uavhengig av kulturelle ulikheter, og de betegnes som *organismic*, betydende med at de er en integrert del av individet og at det ikke er noe som tilføres individet fra samfunnet eller miljøet rundt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). De sier seg uenig med Maslows behovspyramide som legger vekt på en hierarkisk ordning ved at noen behov er mer grunnleggende enn andre, men slutter seg likevel til klassifiseringen av behov som overlevelse (surviving) og trivsel (thriving). Til tross for å ikke ha en hierarkisk ordning for de tre behovene, legger de likevel størst vekt på behovet for individets autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143).

Behovet for autonomi omhandler et ønske hos individet om å føle å ha kontroll over ens egne valg og handlinger. Dette innebærer muligheten til å ta beslutninger som er i tråd med egne ønsker og verdier. Innenfor teorien hevdes det at autonomi er grunnleggende for menneskelig motivasjon, og at det å oppleve å ha kontroll over ens eget liv er viktig for opplevelsen av trivsel og velvære. Det handler dermed om å se seg selv som kilden til egne handlinger, og denne atferden opptrer frivillig hos individet, og er som nevnt ofte knyttet til egne interesser eller internaliserte verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Horverak et al. (2022) påpeker at når elever utfører noe av egen fri vilje, samt undersøker og lærer fordi de ønsker å lære, utviser de et typisk eksempel på autonom atferd. I denne situasjonen har individet selv kontroll over handlingen og opplever dermed å være autonom. Det vil dermed være enklere for elevene å lære om noe de selv er interessert i, da de opplever å ha en viss kontroll i læringsprosessen. Å lære om dette er ønsket fra elevens side (s. 60).

Neste grunnleggende behov som presenteres i selvbestemmelsesteorien knytter seg til behovet for kompetanse. Dette behovet kan sees i sammenheng med Banduras beskrivelse av self-efficacy, da Deci og Ryans kompetanse-begrep knyttes til opplevelsen av å mestre en oppgave. Gjennom ulike studier vises det til at positiv respons fra omgivelsene på handlinger utført av individet, vil styrke individets indre motivasjon. I en klasseromssituasjon kan dette synliggjøres ved at en elev mestrer en oppgave, og mottar skryt fra læreren, som igjen bidrar til at eleven får økt indre motivasjon (Horverak et al., 2022, s. 60). Deci og Ryan (2017) poengterer viktigheten av at mennesker opplever å mestre ulike livssituasjoner, og uttrykker videre at «the need for competence is evident as an inherent striving, manifested in curiosity, manipulation and a wide range of epistemic motives» (s. 11). For å sikre at elevene får tilfredsstilt behovet for kompetanse, kreves det først og fremst tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Samtidig er det viktig å skape et miljø hvor elevene opplever å ha muligheten til å utvikle seg og lære nye ferdigheter, og at de blir møtt med positiv oppmerksomhet når de mestrer.

Dette bringer oss videre til tredje og siste behov som grunnleggende for menneskets motivasjon, og det er behovet for tilhørighet. Deci og Ryan beskriver behovet om tilhørighet som «feeling socially connected» (2017, s. 11). Det knyttes til å føle en nærhet til andre mennesker og å være integrert og inkludert i samfunnet eller en bestemt gruppe en tilhører. Videre omhandler det å både gi og motta omsorg og å føle aksept fra samfunnet. Dette sammenfattes med forskning som viser at elever som opplever lærerne sine som varme og omsorgsfulle, viser større grad av indre motivasjon enn elever med dårlig eller ingen relasjon til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144). I denne sammenhengen utviser læreren en viktig rolle som den viktigste omsorgspersonen for elevene når de oppholder seg på skolen. Det understreker derfor viktigheten av å etablere en god lærer-elev-relasjon for å sikre elevenes behov for tilhørighet. Samtidig må elevene i fellesskap opparbeide en følelse av samhold basert på gjensidig respekt og evne til inkludering.

3.3 Pedagogisk entreprenørskap

I følge professor ved Norges Handelshøgskole, Bramm Timmermans (2021), handler entreprenørskap om å skape og utvikle en virksomhet basert på en idé. Prosessen involverer vanligvis enkeltpersoner eller en gruppe mennesker som ønsker å realisere en visjon og skape

en virksomhet rundt den. Mange entreprenører har en lidenskap for det de gjør og ønsker å påvirke samfunnet på en positiv måte. For noen vil profitt være en viktig motivasjonsfaktor, mens for andre kan motivasjonen ligge i det å skape noe som kan forbedre folks liv eller andre aspekter ved samfunnet. Entreprenørskap trenger derfor ikke være begrenset til profittvirksomhet. I disse tilfellene er ofte målet å oppfylle et bestemt formål eller bidra til samfunnet på en annen måte enn bare å tjene penger. Og det er i denne non-profitt-virksomheten at IPT og pedagogisk entreprenørskap generelt passer inn.

Inger Karin R. Ødegård har i samarbeid med Tori Virik Nøvik skrevet en bok som tar for seg «pedagogisk entreprenørskap» og ser på dette i sammenheng med Fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet livsmestring. Ødegård og Nøvik omtaler pedagogisk entreprenørskap som en læringsstrategi ved at erfaringsbaserte og varierte arbeidsmetoder benyttes for å utfordre elevene til å reflektere over egen læring, og på den måten bidra til dybdelæring (s. 19). De skriver videre at ved å tilføre aktive læringssituasjoner, blir elevenes motivasjon stimulert ved at de får ta utgangspunkt i egne selvopplevde erfaringer i møte med læringsstoffet. Dette hjelper også elevene med å oppleve læringen som meningsfull og motivasjonen blir styrket ytterligere. Dette igjen legger grunnlaget for en positiv innvirkning på deres læringsutbytte (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 20).

Til tross for at Ødegård og Nøvik knytter begrepet særlig opp i mot Fagfornyelsen, har pedagogisk entreprenørskap som begrep blitt brukt innenfor skolesektoren siden LK06. I en studie fra 2015 så forskerne nærmere på hvordan begrepet benyttes i læreplanen og andre dokumenter gjennom en tekstanalyse, samt at de gjennom intervjuer med lærere, forsøkte å finne frem til lærernes forståelse av begrepet (Håvardsen et al., 2015). Gjennom litteraturstudier fant de at i Generell del av LK06 nevnes ikke begrepet direkte, men kobles derimot opp til ulike synonymer som: «(...) nyskapning, kreativitet, samarbeid, praktisk arbeid og aktiv elevdeltakelse» (2015). Begrepet ble altså ikke benyttet eksplisitt, men ble likevel omtalt i form av synonymer som beskriver de komponentene som pedagogisk entreprenørskap omhandler. Disse komponentene trekkes også frem hos Ødegård og Nøvik (2019).

Studien fra 2015 baserte seg også på lærerintervjuer, og resultatene fra disse viste at lærerne verken anvendte begrepet eller hadde noe kjennskap til regjeringens satsing knyttet til pedagogisk entreprenørskap. Videre uttrykte lærerne en negativ holdning til denne formen for

læringsstrategi på grunn av mangel på økonomi og begrensninger på tid. Likevel påpekte lærerne at et samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet kunne være hensiktsmessig for at elevene skulle bli kjent med lokalmiljøet (Håvardsen et al., 2015). Under intervjuet opplevde likevel forskerne at lærerne fikk en mer positiv holdning til begrepet, etter at de fikk mer informasjon om definisjonen. Til tross for dette følte forskerne at lærerne fra studien ikke kom til å implementere pedagogisk entreprenørskap i undervisningen med det første. Likevel påpekte de at de trodde intervjuet hadde vekket nysgjerrighet blant lærerne knyttet til denne formen for læring (Håvardsen et al., 2015).

Pedagogisk entreprenørskap knytter seg altså til bruk av lokalmiljøet som ressurs, elevmedvirkning, læring gjennom aktivitet, evnen til å være kreativ og å samarbeide med andre. Med utgangspunkt i dette kan man se en tydelig kobling mellom pedagogisk entreprenørskap og sosiokulturell læringsteori, som påpeker at læring konstrueres i lys av språket, kulturen og det sosiale fellesskapet som omgir individet (Manger, 2012, s. 22; I. K. Ødegård & Nøvik, 2019, s. 20). I følge Vygotsky er utdanningens hovedoppgave å forberede og utruste elevene med kulturens verktøy, slik at de kan bli i stand til å bli metakognitive i egen læringsprosess, altså bli bevisste på og få en økt forståelse for hvordan de lærer. Vygotsky mente det var viktig for elevene å lære å bruke disse verktøyene på en effektiv måte, slik at de kunne utvikle egne læringsstrategier og løse mer avanserte problemer. På denne måten kan elevene utvikle sin egen bevissthet om læring og dermed også forbedre egen læringsprosess (Vygotsky, 2001; Ødegård & Nøvik, 2019, s. 21).

Ved å ta i bruk pedagogisk entreprenørskap i undervisningen kan lærerne i større grad hjelpe elevene med å utvikle og forbedre egen læringsprosess, med utgangspunkt i ulike strategier. Det handler om å gi elevene et større rom til å være med å utvikle undervisningen, slik at læringen gir mening for dem. For å mestre dette må læreren slippe litt opp på kontrollen, og inkludere elevene i planleggingsfasen. I tillegg til å samarbeide med andre, skriver Ødegård og Nøvik (2019) at det også handler om å «bygge bro» mellom teori og praksis. De knytter seg her til Deweys teori om «learning by doing», hvor læring beskrives som et sosialt fenomen der teori og praksis støtter hverandre, ikke erstatter hverandre (s. 22–23).

Videre er det også mulig å diskutere pedagogisk entreprenørskap innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning. I denne sammenhengen sees læring på med et prosessorientert

perspektiv. Dette innebærer at prosessen står i sentrum, fremfor det ferdige produktet. Det tas utgangspunkt i hvordan ting er, i stedet for å fokusere på hvordan ting burde være (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 25). Det blir dermed en vektlegging på det eleven får til, i stedet for å undersøke hva eleven ikke mestrer. Læreren inntar også her en annen rolle, hvor han går fra å være problemløser og underviser til å bli problemstiller og veileder. Denne måten å undervise på skiller seg fra det mer vanlige produktorienterte perspektivet, hvor læreren opptrer som kunnskapsformidler og elevene er passive mottakere av denne kunnskapen. Innen dette perspektivet for læring står produktet i sentrum. Denne formen for undervisning ble lenge praktisert i norsk skole, men en har med de senere kunnskapsløftene forsøkt å gå mer bort fra denne måten å undervise på (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 25–26).

En annen sentral faktor ved pedagogisk entreprenørskap er samarbeidet med ulike instanser i lokalsamfunnet. Ifølge Ødegård og Nøvik (2019, s. 27) kan arbeid med samfunnsorienterte prosjekter hvor elevene samles om en felles referanseramme, bidra til å styrke spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen. Ved å benytte dette samarbeidet i undervisningen får elevene mer kunnskap om sitt lokalmiljø, samtidig som de får økt læringsutbytte gjennom å tydeligere se koblingen mellom teori og praksis. Dette samsvarer også med Jordets (2010) forskning, hvor han påpeker at «det er solid læringsteoretisk grunnlag for å hevde at et faglig innhold som ikke har en eller annen forankring i barnets egne erfaringer, heller ikke vil kunne bli forstått fullt ut» (s. 19). Det er altså helt vesentlig at elevene har en kobling til virkeligheten for å kunne forstå det de skal lære. Ved at undervisningen i større grad flyttes ut i «den virkelige verden» gis det større mulighet for å gi elevene denne erfaringen og forståelsen de har behov for.

I en studie fra 2016 som undersøkte bruk av elevbedrifter for elever med særlige behov, kunne funnene indikere at elevene fikk økt læringsutbytte og høyere karakterer i fagene norsk og matte av å delta i elevbedriften. Ifølge forsker og pedagog Hege Merete Somby faller organiseringen av denne læringsaktiviteten sammen med elevenes måte å lære på. Det dannes tette koblinger mellom teori og praksis, elevene organiseres i blandede grupper og blir møtt av engasjerte lærere som fungerer som veiledere og støttespiller i arbeidsprosessen (Somby, 2016). Somby forteller videre at satsing på pedagogisk entreprenørskap er en viktig politisk prioritet, og det skal bidra til å gjøre elevene i stand til fremtidens arbeidsmarked ved å vektlegge kreativitet, utforskertrang, nysgjerrighet og aktive læringssituasjoner. Samtidig har

politikerne en forventning om at innføringen av entreprenørskap i skolen skal bidra med økt motivasjon hos elevene gjennom en praktisk tilnærming til læringsstoffet (Somby, 2016).

Målgruppen i denne studien rettet seg mot elever med særlige behov, da denne elevgruppen ofte har lavere karakterer, svekket motivasjon, mindre selvtillit og selvfølelse. Somby ønsket derfor å undersøke hvilke resultater bruk av pedagogisk entreprenørskap kunne gi for disse elevene. Studien baserer seg på en sammenligning av elever med særlige behov som deltok i en elevbedrift, og elever som ikke gjorde det. Funnene viste at elevene opplevde læringen i elevbedriften som gøy, og de fortalte at de lærte mye. Noen av elevene kunne også fortelle at dagene i elevbedriften ga dem mestringsfølelse, noe de ikke erfarte på skolen i like stor grad. Dette gjaldt imidlertid ikke alle elevene, hvor flere rapporterte at mestringsopplevelsen og motivasjonen de opparbeidet seg på elevbedriften, ikke smittet over til den generelle skolemotivasjonen. Somby begrunner dette med at elevene ikke opplever elevbedriften som skole (Somby, 2016).

4. Forskningsdesign og metode

Kapittelet vil bli benyttet til å redegjøre for oppgavens forskningsdesign og metodevalg. Først redegjøres det for vitenskapsteoretisk ståsted og vitenskapelig metode, før det gis en begrunnelse til valget av kvalitativ metode. I denne avhandlingen har den kvalitative metoden bygget på fem intervjuer med fem ulike informanter. Det vil derfor henvises til og argumenteres for bruk av intervju som metode. Deretter vil det foreligge en redegjørelse av intervjuguiden, og en begrunnelse for hvordan den er utformet. Videre følger teori knyttet til valg av informanter, hvor det gis en introduksjon til de fem informantene som deltok i studien. Her vil det også redegjøres for valg av antall informanter, og fordeler og ulemper dette medfører. I tillegg vil det gis en redegjørelse for gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis redegjøres det for empiriske funn og bearbeidningen av disse gjennom transkribering, validitet og reliabilitet og etiske hensyn.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I alle tider har mennesket forsøkt å finne svar på hvorfor ting er som de er, og det var i denne søkingen etter sannheten at vitenskapen om naturen og samfunnet vokste frem. Innen samfunnsvitenskapen er hensikten å presentere kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, og for å kunne presentere denne kunnskapen må man gå metodisk til verks (Johannessen et al., 2021). Ifølge Johannessen et al. handler metodebruk om å følge en bestemt vei til målet. Forskeren må derfor velge hvordan han skal gå frem for å få den informasjon han trenger om den sosiale virkeligheten, og deretter må han finne frem til hvordan denne informasjonen skal analyseres på bakgrunn av problemstillingen som skal undersøkes (2021, s. 21).

Metoden og forskningen i denne studien bærer preg av å vise lærernes og tilbydernes subjektive erfaringer gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, med hovedvekt på hermeneutikken. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 76) er intensjonen bak fenomenologiske studier å forstå det som kan bli erfart i menneskets bevissthet og dets livsverden. Menneskets livsverden betegner den hverdagslige virkeligheten som vi lever og handler i, og hva som erfares kan være alt fra objekter til personer eller samfunnsmessige fenomen. Innenfor kvalitativ forskning knyttes altså fenomenologien til en interesse etter å

forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver, og på den måten beskrive hvordan verden oppleves for informantene. Dette skjer så med utgangspunkt i den forståelse at den virkelige verden baseres på det mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Denne studien omhandler i stor grad lærernes og tilbyderes erfaringer knyttet til elevers mestring, motivasjon og innpass i den skolekonteksten de befinner seg i. Dermed vil et fenomenologisk vitenskapssyn være hensiktsmessig i denne studien.

Utover dette vil hermeneutikken være mest sentral, hvor hermeneutikk konsentrerer seg om hvordan individet tolker og oppfatter den virkeligheten en omgir seg av. Det handler videre om et iboende ønske hos mennesket om å gjøre noe forståelig ut av noe som tidligere har vært uforståelig (Gilje, 2019, s. 11). Ifølge Gilje (2019) er grunntanken i den hermeneutiske tradisjonen at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger og den aktuelle konteksten det utspiller seg innenfor. Og videre at disse forutsetningene danner grunnlaget for hva som er forståelig for oss. I møte med fenomenet kan forskeren forsøke å gå inn med et åpent sinn, men ifølge Gadamer (Gilje, 2019) er forståelsen vår avhengig av visse fordommer. Med fordommer mener han ikke i sammenheng med dagens betydning av ordet, men heller en forforståelse man har i møte med fenomenet (Kvale & Brinkmann., 2015, s. 74). Dette innebærer at forskeren alltid vil imøtekomme informanter og datamaterialet med sin forforståelse, og man må være bevisst sin egen forforståelse slik at man unngår å påvirke materialet.

I sammenheng med denne studien var min forforståelse av Inn på tunet preget av nysgjerrighet for forskningsfeltet og tematikken. Jeg hadde ingen tidligere kunnskap om denne alternative opplæringsarenaen, og brukte derfor mye tid i startfasen på å lese meg opp på tematikken, samt at jeg leste andre forskningsprosjekter om Inn på tunet som alternativ opplæringsarena. I møte med informantene forsøkte jeg å legge min forforståelse til side slik at informantene kunne komme med sine synspunkter gjennom å utdype og forklare. Dette ble også sikret ved at informantene ble stilt oppfølgingsspørsmål som rettet seg mot praksiseksempler og om de kunne utdype svarene sine ytterligere. Under bearbeidingen av datamaterialet fikk jeg en ny innsikt i bruken av Inn på tunet som alternativ opplæringsarena, og fant samtidig at tilbudet kunne by på utfordringer både for lærere og tilbyderne. Jeg opplevde dermed å få en ny forståelse av Inn på tunet i takt med arbeidsprosessen med masteroppgaven, og denne nye innsikten kom med økt kunnskap og erfaring gjennom intervjuer og analysering av data.

Formålet med avhandlingen har vært å studere bruken av Inn på Tunet som alternativ opplæringsarena for ungdomsskoleelever. Hensikten er å svare på hvordan skolen ved å benytte slike alternative arenaer, kan bidra til å styrke elevens motivasjon. For å undersøke dette nærmere er det blitt utformet en fenomenologisk-hermeneutisk studie med den hensikt å få innsikt i informantenes livsverden og oppfatning av tilbudet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er derfor blitt innhentet informasjon om hvilke erfaringer lærere (i den norske skolen), og tilbydere av IPT, har om denne tematikken. Videre vil det være hensiktsmessig med intervju, da man ønsker å innhente informasjon om andre menneskers erfaringer. Med dette som utgangspunkt vil det være naturlig å benytte en kvalitativ tilnærming for å løse den forelagte problemstillingen, da dette knytter seg til et lite datamateriale samtidig som man kan gå i dybden av tematikken gjennom intervjuene.

4.2 Bakgrunn for valg av metode

Det kvalitative forskningsarbeidet i denne studien baserer seg på fem intervjuer med fem ulike informanter. Det er blitt benyttet semi-strukturert intervju, og hva dette innebærer vil bli omtalt senere i metodekapittelet. Intervju ble valgt med den hensikt å komme tettere på informantene, og i større grad få mulighet til å ta del i den virkeligheten som beskrives, gjennom å lytte til informantenes personlige erfaringer. Dette åpnet også opp for å innhente fylldige og detaljerte beskrivelser av det som skulle undersøkes, samtidig som informantene fikk større frihet til å uttrykke seg (Johannessen et al., 2021, s. 105–106).

Med bakgrunn i at denne studien tar for seg personlige erfaringer, vil det være vesentlig å gi informantene rom for å uttrykke seg fritt for å sikre at informantene får ytret det de ønsker og mener er relevant. På den andre siden kan eventuelle ulemper være at informantene ikke snakker sant, og at man dermed ikke kan utelukke at datamaterialet ikke stemmer med virkeligheten. Denne ulempen er vanskelig å sikre at ikke skjer, men med utgangspunkt i mine erfaringer fra intervjuene, vil jeg tillegge mine informanter stor troverdighet og tillit. Jeg anser derfor funnene i denne studien som troverdige. Dette kan også baseres på at temaet for denne studien ikke oppleves som sensitivt for informantene, og det vil derfor være lite hensiktsmessig å lyve.

4.3 Intervju som metode

Mennesker kommuniserer ofte med hverandre gjennom samtaler ansikt til ansikt om hverdagslige erfaringer og mer alvorlige temaer. Ett kjennetegn for de fleste samtaler er at de ofte veksler mellom ulike temaer og at de gjerne ikke har en fast struktur. Ved kvalitative forskningsintervju derimot, har samtalen ofte fastsatt ett eller flere temaer en skal snakke om, og har ofte en viss form for struktur. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) er hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet å avdekke informantens forståelse av verden. Det er videre et mål å presentere betydningen av folks egne erfaringer og deres opplevelse av verden, fremfor å benytte vitenskapelige forklaringer av et fenomen. Videre skiller man mellom ulike former for intervju med utgangspunkt i hvor strukturert forskeren ønsker at intervjuet skal være, samt med bakgrunn i hva som er formålet med studien.

I denne studien er semi-strukturert, også kalt halv-strukturert intervju blitt benyttet, hvor målsettingen har vært å prøve å forstå deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden bestod av noen konkrete temaer og spørsmål, men rekkefølgen på spørsmålene var derimot mindre vesentlig. Ved å benytte dette designet åpnet det også opp for mulighet til å stille informantene oppfølgingsspørsmål, eller for informantene å komme med temaer og kommentarer som han eller hun føler var relevant for studiens formål. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Basert på dette var det hensiktsmessig med denne formen for intervju, da problemstillingen retter seg mot informantenes personlige erfaringer. Det bidrar også til å skape en større grad av flyt i samtalen da jeg ikke behøver å tenke så mye på strukturen i intervjuguiden, men heller kan være mer «til stede» i samtalen, og fokusere på informanten og det som blir sagt.

I en intervjusituasjon foregår gjerne samtalen ansikt til ansikt med forskeren, og dette kan for noen informanter oppleves som skremmende, særlig ved studier knyttet til sensitive temaer. Relasjonen mellom forsker og informant kan også bli en ulempe dersom de innehar en nær relasjon, noe som kan påvirke intervjusituasjonen. Det er derfor viktig at forskeren har et distansert forhold til sine informanter (Kvale & Brinkman, 2015). Intervjuene i denne studien er gjennomført med informanter som jeg ikke har et personlig forhold til, og det profesjonelle forholdet er dermed ivaretatt. Videre vil ikke tematikken for denne studien karakteriseres som et sensitivt tema, og jeg har derfor stor tillit til informantenes troverdighet.

4.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden skal ifølge Kvale og Brinkmann (2015) operere som et manuskript for å strukturere intervjuløpet. Intervjuguiden for studien tar utgangspunkt i et semi-strukturert intervju, og guiden er derfor bestående av noen hovedtema med åpne spørsmål under. Ved å benytte åpne spørsmål fjernes de stramme rammene rundt intervjuet, samtidig som det blir enklere å opparbeide en flyt i samtalen. På tilsvarende måte kan informantene snakke fritt og komme med informasjon i en ustrukturert rekkefølge dersom de ser det som hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Avhandlingens intervjuguide er inspirert av en tidligere masteroppgave med samme tematikk (Sonesen, 2020), da mange av spørsmålene var relevant for studiens problemstillingen. Det er likevel foretatt noen få endringer, og lagt til noen flere spørsmål for å besvare denne avhandlingens problemstilling. På bakgrunn av at informantene bestod av to ulike grupper, ble det utarbeidet to intervjuguider for å møte dette mangfoldet. Begge intervjuguidene hadde samme tematikk med de samme underkategoriene, mens spørsmålsformuleringene var noe ulike. For å åpne for at informantene kan komme med det de selv mener er viktig, er det utarbeidet åpne spørsmål. Det er også ønskelig at informantene skal komme med eksempler på egne erfaringer, og dette er derfor blitt poengtert i intervjuguiden.

Ved å benytte inngående spørsmål i intervjuet får forskeren hjelp til å holde samtalen i gang, dette kan for eksempel være å stille spørsmål som «kan du gi et eksempel?» eller «kan du si mer om dette?». Postholm og Jacobsen skriver at denne typen spørsmål signaliserer til informanten at det hen snakker om er interessant, og derfor bør fortsette å snakke mer detaljert om dette (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved at informantene kommer med egne erfaringer under intervjuet, bidrar det til at forskeren får en økt forståelse for tematikken.

Intervjuguidene har tre hovedkategorier, i tillegg til en presentasjonskategori innledende i intervjuet. Dette er gjort for at informantene skal oppleve å få noe lett å svare på i innledningen av intervjuet. Avhandlingens første tema som ble drøftet i intervjuet knyttet seg til samarbeidet mellom skolen og gården, hvor det ble stilt spørsmål om hvordan samarbeidet fungerte, om det hadde oppstått noen utfordringer og hvor ofte de samarbeidet i uka. I tillegg fikk tilbydereren spørsmål om hva de mente IPT kunne tilby elevene som mottar tilbudet, og hvor mange timer/dager i uken de hadde tilbudet. Lærerne fikk spørsmål om kjennetegn på elevgruppen

som mottar tilbudet om opplæring på en IPT-gård, og hvor mange timer i uken de samarbeider med denne/disse eleven(e).

I neste kategori ble det stilt spørsmål om det pedagogiske opplegget på gården. Denne kategorien knyttet seg til spørsmål om hvordan opplegget på gården var organisert, og spørsmål knyttet til læringsutbytte og dokumentasjon av dette. For lærerinformantene ble dette i hovedsak knyttet til hva de visste om det pedagogiske opplegget på gården og hvilke tanker de gjorde seg om hvordan undervisning på gården var for elevene i forhold til den ordinære undervisningen på skolen. Tilbyderne fikk spørsmål om hvordan en vanlig dag på gården organiseres, hvem som står for tilbudet og hvilke tanker de har om hva tilbudet betyr for de elevene som er der.

Siste kategori i intervjuguiden omhandlet mestrings-begrepet og elevenes mestringsfølelse. Under denne kategorien fikk informantene spørsmål om hva de legger i begrepet *mestring*, og hvordan et tilbud som IPT kan bidra med å gi mestringsfølelse og motivasjon til elever i ungdomsskolen. Her drøftes også ett av forskningsspørsmålene som knytter seg til påvirkningen IPT har for elevens forhold til skolen i etterkant av tilbudet. Dette er også blant hovedmålsettingene for tilbudet, nemlig at elevene skal kanalisere motivasjonen og mestringen de får på gården tilbake til skolen. Dette er derfor et svært interessant spørsmål som i stor grad bidrar med å besvare problemstillingen.

4.3.2 Utvalg av informanter

Hensikten ved kvalitativ forskning baseres ofte på et ønske om å få mest mulig kunnskap om det fenomenet man studerer. Det foreligger derfor ikke et ønske om å finne frem til kunnskap som kan sies å være statistisk generaliserende (Johannessen et al., 2021, s. 58). I den sammenheng er det vanlig at rekrutteringen av informanter i kvalitative studier har et tydelig mål, og bygger på «... systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessant» (Grønmo, 2004, s. 88; Johannessen et al., 2021, s. 58). Denne formen for rekruttering omtales gjerne som «strategisk utvelgelse» (Johannessen et al., 2021, s. 58) og innebærer at forskeren først tar utgangspunkt i en konkret målgruppe som faller innenfor det fenomenet som skal undersøkes, og deretter velger ut enkeltpersoner fra denne målgruppen (s. 59). I denne studien var målgruppene «lærere på ungdomstrinnet» og «tilbydere av IPT for skoleelever».

Når forskeren har målgruppen klart for seg, går man videre til å velge ut de informantene som man tenker i størst mulig grad vil kunne bidra med å svare på problemstillingen. Innenfor kvalitativ forskning finnes det en rekke ulike utvelgelsesstrategier forskeren kan benytte. I denne studien er det blitt benyttet en kombinasjon av såkalt «kriteriebasert utvalg» og «tilfeldig utvalg». Om kriteriebasert utvalg skriver Johannessen et al. (2021, s. 64) at informantene velges ut i fra om de oppfyller noen konkrete kriterier. I denne studien var kriteriet for lærerne at de enten hadde eller hadde hatt elever som mottok tilbud om alternativ opplæring på en IPT-gård. For tilbyderne var kriteriet at de hadde tilbud for ungdomsskoleelever og hadde erfaringer knyttet til denne brukergruppen.

Om tilfeldig utvalg skriver Johannessen et al. (2021, s. 69) at dette er en form for utvalg hvor forskeren gjerne har en liste over informanter å rekruttere fra, hvor alle oppfyller de kriteriene som kreves for å delta. Videre påpekes det at denne strategien gjerne benyttes i tilfeller hvor listen over potensielle informanter er lang. I Norge er det omlag 400 IPT-gårdsbruk, hvor 337 av disse tilbyr tjenester for barn og unge (Finn gård - Inn på tunet, u.å.). Dette innebærer at listen med potensielle tilbyderinformanter er ganske lang. I forkant av rekrutteringen fikk jeg mulighet til å delta på en konferanse for IPT-tilbydere, og det ble her mulig å snakke med ulike tilbydere og forhøre meg om hvilke som kunne være potensielle informanter i studien. Etter å ha snakket med ulike tilbydere, ble til slutt to tilbydere rekruttert. Lærerne i studien ble valgt tilfeldig ut i fra hvilke skoler som svarte på henvendelser via e-post, samt at de hadde erfaringer med IPT-tilbudet for elever.

Informantene i denne studien er delt inn i to informantgrupper, hvor første gruppe omfatter to IPT-tilbydere, og andre gruppe omfatter tre lærere på ungdomstrinnet. Av hensyn til informantenes anonymitet er alle informantene blitt tildelt et navn med utgangspunkt i hvilken informantgruppe de tilhører, henholdsvis «tilbyder» og «lærer», og et tall slik at det skal være lettere å formidle hvem som knyttes til hvilket sitat. Navn på skolene lærerne i studien jobber på vil ikke bli nevnt i avhandlingen, heller ikke navnet på gårdsbrukene, og dermed vil informantenes personvern bli ivarettatt. Nedenfor følger en oversikt over informantene i studien.

Tabell 2: Oversikt over Inn på tunet-tilbydere som deltok i studien

Tilbyder 1	Tilbyder 2
<ul style="list-style-type: none"> ○ Mann ○ Jobbet som IPT-tilbyder siden 2009 ○ Har pedagogisk utdanning fra Forsvaret, og ellers utdannet landbruksagronom 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kvinne ○ Jobbet som IPT-tilbyder siden 2006 ○ Har allmennlærerutdanning, og har tidligere jobbet som ungdomsskolelærer

Rekrutteringen av de to tilbyderne ble fortatt på en konferanse for IPT-tilbydere i oktober 2022, arrangert av Inn på tunet Norge SA og Norges Bondelag. Informantene fikk da informasjon om hva studien ønsket å undersøke, og fikk tilbud om å delta. De takket begge ja til tilbudet, og fikk beskjed om at de ville bli kontaktet senere for intervju. Det ble forsøkt å rekruttere flere informanter, men det var noe utfordrende å finne tilbydere som arbeidet med ungdomsskoleelever. Tilbyderne som deltok i studien er fra to ulike steder i landet, og har forskjellig gårdsdrift på sine IPT-gårder.

Tabell 3: Oversikt over lærere som deltok i studien

Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
<ul style="list-style-type: none"> ○ Mann ○ Jobbet i skolen i 17 år ○ Utdannet allmennlærer, med fagkombinasjonen kroppsøving, matematikk og friluftsliv 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kvinne ○ Jobbet i skolen i 26 år ○ Utdannet adjunkt med tilleggstudanning i praktisk pedagogikk 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kvinne ○ Jobbet i skolen i 27 år ○ Utdannet førskolelærer, og senere tatt spesialpedagogiskutdanning

Lærerne som deltok i denne studien ble rekruttert av rektorer på forespørsel fra meg. Rektorene på de ulike skolene ble kontaktet via telefon eller mail, hvor de ble informert om studien og spurt om dette kunne være av interesse for lærerne på skolen. Informantene er valgt på bakgrunn av at de alle jobber i ungdomsskolen og har eller har hatt elever som mottar tilbud om IPT som alternativ opplæringsarena. Det ble forsøkt å kontakte rektorer ved ulike skoler i landet, men på grunn av lite svar på henvendelser ble det konkludert med at antallet

informanter som hadde respondert og takket ja til deltagelse var tilstrekkelig for å besvare problemstillingen. Ved kvalitative undersøkelser kan det være vanskelig å si ett bestemt antall informanter, og det vil derfor variere hvor mange informanter man har fra studie til studie (Johannessen et al., 2021).

Med bakgrunn i at det forelå et ønske om i størst mulig grad å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, var det begrensede muligheter i forhold til avstand mellom informant og forsker. Det var likevel et ønske om en geografisk spredning av informantene, og flere skoler i ulike kommuner ble derfor kontaktet. Til tross for dette ble flere av henvendelsene ikke besvart, eller avvist med bakgrunn i at skolene ikke samarbeidet med IPT-tilbydere. Dermed vil det argumenteres med at denne informantgruppen ikke er like stor i alle deler av landet, og jeg kan dermed begrunne mitt valg om å intervju tre informanter med bakgrunn i mangel på tilgjengelige og kvalifiserte informanter (Johannessen et al., 2021, s. 75).

4.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene i denne studien ble gjennomført innenfor tidsrommet november-desember i 2022. Det ble i alt gjennomført fem intervjuer, hvor to av intervjuene er med IPT-tilbydere og tre intervjuer med ungdomsskolelærere. I forespørselen om deltagelse i intervju fikk de utvalgte informantene et informasjonsskriv om hva studien omhandlet, hvorfor de var aktuelle som informanter, og informasjon om hva deltakelsen ville bety for dem (se vedlegg). Sammen med dette informasjonsskrivet fulgte en samtykkeerklæring hvor informantene samtykket til å delta i studien, og til at intervjuet ble tatt opp. Når lærerne og tilbyderne hadde bekreftet at de kunne stille til intervju, fikk de en forespørsel om når det kunne passe for dem å gjennomføre intervjuet. De fikk muligheten til å bestemme både tidspunkt og sted for intervjuet. Dette for at informantene skulle føle seg avslappet i intervjusituasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 116).

Intervjuene med de tre lærerne foregikk på skolene hvor lærerne jobbet. Disse ble gjennomført på grupperom i skoletiden. I forkant av intervjuet ble samtykkeerklæringen underskrevet, og de fikk informasjon om at intervjuet ville bli tatt opp på båndopptaker og at de når som helst kan trekke seg fra studien dersom dette skulle bli ønskelig. Videre fikk de kort informasjon om hvilke temaer som ville berøres, og at de ville få muligheten til å tilføye ytterligere informasjon på slutten av intervjuet dersom de ønsket det. Informantene fikk også informasjon

om at det kun var jeg som hadde tilgang til lydopptaket, og at funnene i studien ikke ville bli brukt i andre sammenhenger enn denne avhandlingen. Intervjuene hadde en tidsramme på gjennomsnittlige 50 minutter.

Ett av intervjuene med tilbyderne ble gjennomført på Zoom da tilbyderen bodde langt unna. Det oppstod noen tekniske problemer i starten av intervjuet, men dette ble fort løst og det oppstod ingen videre problemer under resten av intervjuet. Intervjuet med den andre tilbyderen ble gjennomført på gården til tilbyderen, hvor jeg fikk muligheten til å observere morgenmøtet med elevene som var på gården denne dagen. Denne observasjon vil ikke bli brukt videre i oppgaven, og vil derfor ikke bli utdypet ytterligere. Tilbyderne fikk på samme måte som lærerne informasjon i forkant av intervjuet om hva studien omhandlet, at intervjuet ville bli spilt inn og at det kun var jeg som ville ha tilgang til disse opptakene. De skrev også under på samtykkeerklæringen, hvor tilbyderen som deltok på Zoom samtykket til deltakelse muntlig. Intervjuene hadde en tidsramme på gjennomsnittlige 50 minutter.

4.4 Bearbeiding av empiriske funn

Når alle data er samlet inn, begynner prosessen med å bearbeide dataene og eventuelle empiriske funn. I de følgende underkapitlene vil prosessen rundt bearbeiding av funn i denne studien redegjøres for og diskuteres. Her inngår arbeidet med transkribering og tematisk analyse av det innsamlede datamaterialet. Videre diskuteres funnenes reliabilitet og validitet, før det til slutt redegjøres for etiske hensyn.

4.4.1 Transkribering

Transkripsjon innebærer å overføre tale til tekst, og dette arbeidet er en viktig begynnelse på bearbeidingen av datamaterialet som er hentet inn gjennom intervjuene. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) knyttes diskusjoner ofte til kvaliteten på intervjuet, mens kvaliteten på transkripsjonen sjelden nevnes innen kvalitativ forskningslitteratur. Gjennom transkribering blir en samtale mellom to personer, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Å transkribere kan derfor oppleves som komplisert med bakgrunn i den fortolkningsprosessen som oppstår, hvor forskjellene mellom talespråk og skriftspråk kan skape ulike praktiske og prinsipielle utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er derfor vesentlig at

forskeren er bevisst sine egne fortolkninger, og danner et virkelighetsnært bilde av det som blir sagt.

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av nettskjema-diktafon-appen, som er en mobilapplikasjon utviklet av Universitetet i Oslo. Dette ble benyttet for at jeg skulle ha fullt fokus på å lytte til svarene informantene kom med, i stedet for å bruke tid på å notere. Informantene hadde i forkant fått beskjed om at lyden fra intervjuene ville bli tatt opp med båndopptaker, noe de også hadde samtykket til ved å signere samtykke-skjemaet. Når man benytter denne form for lydopptak, legger man all tillit til de teknologiske hjelpemidlene, som fungerte slik de skulle under alle intervjuene. I etterkant ble lydfilene kryptert og sendt videre til nettskjema. Dette er en nettside som lagrer forskningsdata anonymt, og som krever feide-innlogging av brukerne, noe som gjør denne siden svært trygg i forhold til å bevare anonymiteten til sine informanter.

Når lydfilene var overført ble de lyttet til, og lyd ble overført til tekst gjennom transkribering. Det ble i denne avhandlingen besluttet å transkribere ordrett det informantene sa, men det ble likevel endret på noen dialektord for å bevare anonymiteten til informantene i studien. Eventuelle pauser og påbegynte setninger som ikke ble fullført ble også transkribert. I tillegg ble bekreftende ord som «mm», «ja» og så videre fra både meg og informantene tatt med i transkriberingen. Likevel ble noe av det informantene sa vurdert som lite relevant for denne studien, og det ble derfor ikke tatt med i transkriberingen.

4.4.2 Tematisk analyse

Før analysearbeidet kan starte skriver Johannessen et al. (2021, s. 151) at mengden data må reduseres. Det finnes ulike måter å gjøre denne jobben på, og forskeren må derfor vurdere hvilken analysemetode som er mest hensiktsmessig i den aktuelle forskningen. I etterkant av transkriberingen starter arbeidet med å analysere dataene fra transkripsjonene. Innenfor studier som benytter intervju som metode er den vanligste formen for dataanalyse å kode eller å kategorisere funnene (Kvale & Brinkmann, 2015). For forskeren innebærer dette å lese gjennom transkripsjonene og samtidig danne seg noen «koder» eller «kategorier» som vil fungere som nøkkelord til relevante og interessante funn i teksten.

I denne studien ble det foretatt en tematisk koding av alle de transkriberte intervjuene. Den tematiske kodingen ble gjennomført gjennom to sykluser, hvor det først ble etablert tre «hovedtema», henholdsvis «samarbeid», «pedagogisk opplegg på gården» og «mestringsfølelse». Disse hovedtemaene tar utgangspunkt i hovedtemaene som ble benyttet i intervjuguiden. Senere, i andre syklus, ble hovedtemaene delt opp i undertemaer. Det ble ikke foretatt noen tredje syklus, da det følte å være tilstrekkelig med to sykluser for å innhente de dataene som var nødvendig for analysen i avhandlingen. I tabellen under finnes et eksempel på hvordan den tematiske analyse ble benyttet.

Tabell 4: Eksempel på tematisk analyse av transkripsjon

Kvalitativt data utvalg	Syklus 1	Syklus 2
«Men, men det tror jeg at når de er på den arenaen da kan du egentlig....da har du så mange muligheter til å putte inn ting som de ikke vil ta imot på skolen. Så det er liksom at får du gjort det riktig så er det helt gull.»	Pedagogisk opplegg på gården	Variasjon
«Og sånn som han eleven, han profeterer veldig bra av å være på en gård hvor han kunne da sjekke temperaturen, hadde en sånn logg da. Sjekke temperaturen hver dag, (...). Også litt sånn, være på å sette opp en dagsplan, være med på å lage lunsj, sånne praktiske ting.»		Praktisk arbeid
«Eneste er vel....kanskje at de liksom føler at de får jobbet mer, gjort mer nyttige ting da. Og ser at det vil jeg ha behov for videre, fordi at...ja, jeg har hatt mange samtaler med en elev jeg har hatt mange timer med....Som synes at, altså hva skal han på skolen her for. Fordi han skjønner jo ikke hva han skal bruke, han kan det han trenger.»		Nytteverdi
«At de blir liksom godtatt for den de er, og er gode på å få vist hva de er gode på der og da. Og det tror jeg er viktig. Så det er liksom det eneste som jeg på en måte har sett.»		Inkludering

4.4.3 Validitet og reliabilitet

Når man skal vurdere data registrert gjennom forskning, vises det ofte til forskningens validitet og reliabilitet som indikatorer som kan si noe om hvor pålitelige og relevante disse funnene er. Disse indikatorene benyttes for å kunne sikre at data fra forskning presenteres på riktig

måte, slik at funnene kan bidra til å si noe om virkeligheten. Johannessen et. al. (2021, s. 43) skriver at data funnet gjennom forskning ikke er den reelle virkeligheten, men kun er representasjoner av den. Et sentralt spørsmål innenfor forskning er derfor hvor godt eller relevant disse dataene representerer fenomenet fra virkeligheten. Innenfor forskningslitteratur benyttes begrepet «validitet» i forhold til denne relevansen eller gyldigheten som dataene har. Knyttet til kvalitative undersøkelser som benytter intervju som metode, skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) at transkripsjonens gyldighet er sentral. Samtidig påpeker de at det ikke er mulig å si noe om hva en «korrekt transkripsjon» er. Dette må forskeren vurdere med utgangspunkt i hva som er hensikten med studien. Ved en lingvistisk analyse vil intervjuene bli transkribert ordrett og vil fokusere mindre på tonefall og pauser, mens dette vil være sentralt innenfor psykologiske fortolkninger av intervjupersonens ve og vel (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studien har med utgangspunkt i kvalitative forskningsintervju forsøkt å finne svar på hvordan skolen kan bruke Inn på tunet som en alternativ opplæringsarena i ungdomsskolen. Det er fokusert på hvordan samarbeidet mellom skolen og tilbyderne fungerer, mestringsfølelse hos elever og utformingen av det pedagogiske opplegget på gården. Med bakgrunn i at dette er en kvalitativ studie med få informanter, kan det med stor sannsynlighet sies at det er flere faktorer innenfor denne tematikken som ikke vil bli belyst i studien. Til tross for dette er det grunn til å antyde at funnene i denne studien kan si noe om bruken av IPT i ungdomsskolen i dag. Jeg mener derfor at funnene vist til i denne studien er relevante, basert på at det finnes lite forskning på bruk av IPT i ungdomsskolen, og flere av disse studiene er av eldre dato.

Innen kvantitativ forskning står begrepsmessig gyldighet sentralt, og dette knyttes gjerne til operasjonalisering av begrepet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 231) skriver at ved slike studier starter man ofte med et teoretisk begrep eller fenomen som ikke direkte lar seg observere. For å kunne si noe om dette må forskeren derfor stille spørsmål som man antar kan være i stand til å måle det aktuelle begrepet eller fenomenet. Til tross for at dette er en kvalitativ studie, sees det likevel som relevant med en begrepsoperasjonalisering da studien omhandler «mestringsfølelse» som er et begrep som vanskelig lar seg observere. Det ble derfor stilt konkrete spørsmål hvor begrepet ble operasjonalisert, slik at det skulle bli mulig å si noe om dette fenomenet i sammenheng med IPT. Det ble blant annet stilt spørsmålet «Hva legger du i begrepet mestring?» til alle informantene, noe som bidrar til å danne et bilde av begrepet.

Videre innenfor validitet påpekes det at forskerens forforståelse kan påvirke funnernes gyldighet, under både intervjusituasjonen, transkriberingen og i analysen av funnene (Befring, 2015). Dette innebærer at forskeren må være bevisst ens egne forforståelser for å unngå at dette skal påvirke resultatene i studien. For å unngå at det sår tvil om dataenes gyldighet er det gjort rede for alt som er blitt gjennomført i henhold til metodevalg og analyse, samt beskrivelser av hvordan dette er blitt gjort hvor det er forsøkt å gi en så tydelig beskrivelse som mulig. Dette for å danne et transparent bilde, slik at leseren selv får mulighet til å vurdere funnernes validitet. Det blir også tydeliggjort i analysekapittelet hva informantene har sagt under intervjuene, samt mine fortolkninger om informantenes utsagn.

Ved å benytte kvalitative intervjuer som metode vil det også være hensiktsmessig å diskutere dataenes overførbarhet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) skriver at dette handler om hvorvidt funnene primært kan knyttes til lokal interesse, eller om de kan overføres til andre kontekster og situasjoner. De skiller her mellom ulike former for generalisering av funn, hvor en naturalistisk generalisering baserer seg på informantenes personlige erfaringer (2015, s. 290). I denne studiens tilfelle gjør dette seg gjeldende ved at informantene i studien forteller om sine erfaringer om bruken av IPT i skolen. Om naturalistisk generalisering skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) at dette hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er, og gir dermed forventninger fremfor formelle forutsigelser. Dette støttes også av Postholm og Jacobsen som skriver videre at en naturalistisk generalisering dreier seg om å få leseren til å oppleve at en kan kjenne seg igjen i det som fortelles om i analysen (2018, s. 238). Dette sikres i studien ved at hele prosessen beskrives nøye, og danner et autentisk bilde av informantenes erfaringer. Ved å gjøre dette vil dataenes generaliserbarhet styrkes og studiens overførbarhet til lignende kontekster og situasjoner vil fremheves (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Dette bringer oss videre til studiens reliabilitet, hvilket som tidligere nevnt omhandler dataenes pålitelighet. For å sikre at dataene er pålitelige er det viktig at forskeren gir en god beskrivelse av hvordan dataene er samlet inn, hvordan de er blitt bearbeidet og hvordan de brukes (Johannessen et al., 2021b, s. 27; Kvale & Brinkmann, 2015). En sentral komponent som gjerne kan påvirke dataenes pålitelighet i et kvalitativt forskningsintervju, kan eksempelvis være ledende spørsmål fra forskeren. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) poengterer at selv en liten korrigerende av spørsmålsformuleringen i en utspørring av en informant kan påvirke svaret. For å unngå dette er spørsmålene i studien formulert som åpne spørsmål, og det er i

tillegg gitt muligheter for å komme med eksempler og utdype svarene om nødvendig. Informantene fikk også gode pauser under intervjuet, slik at de kunne «samle tankene» fremfor at jeg forsøkte å «hjelp» informantene med å finne de rette ordene.

Reliabilitet kan være vanskelig å måle ved kvalitative studier, da det i dette tilfellet er samtalen mellom forsker og informant som styrer datainnsamlingen, og ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker som benyttes ved kvantitative studier. I tillegg opererer forskeren i kvantitative studier som instrument, og siden ingen har samme erfaringsbakgrunn som forskeren selv, vil det være umulig for andre forskere å tolke dataene på samme måte (Johannessen et al., 2021, s. 256). For at forskeren skal kunne si noe om dataenes reliabilitet peker Johannessen et. al. derfor på at det er viktig med en detaljert beskrivelse av konteksten, samt en detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen fra start til slutt. Med utgangspunkt i dette er det forsøkt å gi tydelige beskrivelser av hele prosessen fra rekrutteringen av informanter, gjennomføring av intervju til prosessen med analysering av datamaterialet.

4.4.4 Etske hensyn

Innenfor all forskning er det visse etiske hensyn som forskeren må ta til etterretning under hele forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, og disse skal bidra til at forskning i både offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente etiske normer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018; Johannessen et al., 2021, s. 45). Retningslinjene sammenfattes i tre hovedkategorier som forskeren må ta stilling til. Den første knytter seg til informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. I dette ligger det at informanten står helt fritt til å delta, og at samtykket kan på hvilket som helst tidspunkt trekkes tilbake uten å måtte oppgi noen grunn. For å sikre dette i denne studien, fikk informantene i forkant et informasjonsskriv hvor det stod at det er frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen forklaring. Dersom dette skulle skje ville dataene bli slettet. Dette ble også informert om i forkant av intervjuene, noe som sikret at informantene hadde god innsikt i sine rettigheter ved å delta i studien.

Den neste hovedkategorien knytter seg til forskerens plikt til å respektere informantens privatliv (Johannessen et al., 2021, s. 45–46). Disse retningslinjene innebærer at den enkelte har rett til å nekte forskere adgang til opplysninger om den enkeltes privatliv. Det er altså opp

til den enkelte hva hen føler for å dele under intervjuet. I tillegg må informantene være sikre på at forskeren har taushetsplikt og at det ikke frigis opplysninger som kan identifisere informantene som deltar. For å sikre informantenes anonymitet i denne studien, gis det kun opplysninger om vedkommendes kjønn og utdanning, samt varighet for IPT-tilbudet hos tilbyderne. Det gis heller ikke informasjon om hvor i landet informantene bor, og jeg mener derfor at anonymiteten i studien er godt ivaretatt.

Den siste hovedkategorien av retningslinjene fra NESH knytter seg til forskerens ansvar for å unngå skade. Disse retningslinjene gjør seg særlig gjeldende innenfor medisinsk forskning, men kan også være relevant ved samfunnsvitenskapelig forskning dersom det berører sårbare og følsomme områder for informantene (Johannessen et al., 2021, s. 45–46). Denne studien fokuserer på informantenes erfaringer knyttet til IPT-tilbudet for ungdomsskoleelever, og det regnes derfor ikke å berøre følsomme områder. Det er derfor ikke lagt like mye vekt på dette som ved de andre retningslinjene. Det ble likevel overholdt ved at informantene fikk gode «tenkepauser» under intervjuet, slik at de fikk bruke tid på å tenke over spørsmålene og hvilke erfaringer de hadde knyttet til dem.

Datamaterialet som ligger til grunn for studien omfatter behandling av personopplysninger, i form av lydopptak. All forskning som på en eller annen måte innhenter personopplysninger fra sine informanter må søke om tillatelse i forkant av datainnsamlingen til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Siden forskningsdesignet som ble benyttet i denne studien var kvalitativt intervju, hvor intervjuene ville bli tatt opp på lydopptaker, var jeg pliktet til å sende inn en søknad til NSD. Meldeskjema ble sendt til NSD 27. september 2022 og ble godkjent 21. oktober 2022.

5. Analyse og resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av intervjuene med den hensikt å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for avhandlingen. I arbeidet med å analysere funnene fra intervjuene, ble det utformet tematiske «koder». Ut i fra disse kodene er det dannet noen hovedfunn som vil bli presentert og analysert i det følgende kapitlet. Hovedfunnene tar utgangspunkt i funn som kom frem under intervjuene, og disse er gjennomgående i alle intervjuene. Til tross for at utvalget av informanter representerer to ulike grupper, vil funnene analyseres sammen på bakgrunn av at de omtalte hovedfunnene går igjen hos begge grupper. Funnene vil likevel bli presentert innenfor to underkategorier, hvor lærernes perspektiv redegjøres for først og deretter tilbydernes perspektiv.

5.1 Hva sier styringsdokumentene om alternative opplæringsarenaer?

Blant de første spørsmålene i intervjuguiden til lærerne stilles spørsmålet: «Hvilke muligheter og begrensinger tenker du opplæringsloven og andre styringsdokumenter gir til å gjennomføre deler av opplæringen gjennom alternative opplæringsarenaer?». Ingen av de tre lærerne som ble intervjuet kunne svare på dette da de hadde liten eller ingen kunnskap om hva regelverket sier i sammenheng med dette: «Nei jeg føler nesten at jeg kan styringsdokumentene for dårlig (...). Så det er vanskelig for meg å si hva som gjør det....som hindrer oss» (Lærer 1). Lærer 3 uttrykker at hun ikke har noe å si om regelverket da hun bare er blitt «tildelt» disse elevene, og beslutningene om å tilby IPT til elevene allerede var tatt. Hun uttrykker likevel at hun til tider har vært deltakende på møter hvor hun har argumentert for at enkelte elever kunne ha utbytte av et slikt tilbud:

Lærer 3: Nei, altså jeg har vel egentlig ikke noe å si i forhold til regelverket, fordi jeg har jo bare fått elevene. Så det er jo de over meg, jeg kan ikke bestemme. Men jeg har jo sittet på mange møter med PPT, og begrunnet i forhold til de elevene som jeg mener at de vil kunne mestre, og få en bra..... ja, altså styrke det at de får til å lære, og at mestringen, at det skal være i fokus da.

Følelsen av å vite for lite knyttet til regelverket går også igjen hos de to andre lærerinformantene, som også sitter med en følelse av å vite for lite. På den andre siden nevner

alle lærerne at det er flere elever som starter opp med IPT-tilbudet allerede på barneskolen, og at dette videreføres når eleven begynner på ungdomsskolen. Dette var tilfellet med eleven til lærer 2 som fikk innvilget tilbudet de siste årene på barneskolen, og når eleven begynte på ungdomsskolen ble tilbudet fornyet. Hun hadde derfor ikke vært med på søknadsprosessen eller planleggingen av tilbudet om IPT. Enkelte av lærerne hadde nemlig også erfaring med at IPT ikke bli igangsatt før på ungdomsskolen. Alle lærerne uttrykker at avgjørelsene om oppstart av IPT blir tatt på høyere nivå, og at de i liten grad har innsikt i beslutningstakingen. Lærer 1 poengterer at det må være godt dokumentert fra skolen sin side at alle andre tiltak er prøvd ut i forkant av søknadsprosessen om opplæring på en alternativ opplæringsarena.

Lærer 1: Det må på en måte bevises gjennom litt sånn at mange tiltak er prøvd ut og så videre. Det er liksom veien inn, også ligger jo utenfor det her da, vil plutselig økonomi være en faktor. Også blir jo det praktiske rundt en faktor.

Det kommer altså frem i intervjuene med lærerne at de har lite oversikt over hvilke elever som får tilbud om alternative opplæringsarenaer, og når dette tilbudet skal gis. Som lærer 1 sier, vil økonomi spille en sentral faktor om hvilke avgjørelser som tas. Dette nevnes også i intervjuene med de to andre lærerne. Det er dermed opp til ledelsen å avgjøre hvilke elever som får tilbudet, men lærerne har likevel mulighet til å argumentere for enten det ene eller det andre alternativet. Når det er sagt styres den endelige avgjørelsen mye av de økonomiske ressursene skolen har tilgang på. Lærer 3 sier seg enig i disse påstandene og uttrykker det slik:

(...) du skal tilrettelegge og du skal ta hensyn til alle behov og sånn. Men til syvende og sist så kommer det an på hva man har penger til. Fordi jeg vet jo hva den eleven kan ha nytte av, men samtidig så vet jeg at...ikke sant, på skolen så er det et budsjett (...).

Lærer 3 refererer her til den nye ordningen som ble innført med St. Meld. nr. 6, hvor det ble lagt vekt på at alle elever skulle inkluderes i klasserommet og at man i liten grad skulle ta ut elever for å unngå ekskludering. Dette mener lærer 3 ikke lar seg gjøre da elevene har behov for ulike former for tilpasninger, og at ikke alle tilpasninger lar seg gjøre innenfor felles klasse. Samtidig påpeker hun at økonomi spiller en viktig rolle i ledelsens avgjørelse.

(...) nå vil man ha alle elevene på skolen, og de skal være mest mulig i klasserommet og få tilpasset i klasserommet. Og det mener jeg ikke er mulig. Men jeg tror mye styres av penger.

5.2 Samarbeidet mellom skolen og gården

Dette delkapittelet vil redegjøre for den første hovedkategorien i intervjuguiden, nemlig samarbeidet mellom skolen og gården. Lærernes erfaringer med samarbeidet vil bli presentert først, og deretter presenteres tilbydernes erfaringer.

5.2.1 Lærernes erfaringer med samarbeidet

Ett av hovedtemaene som ble diskutert under intervjuet med lærerne var deres erfaringer knyttet til samarbeidet mellom skolen og gården. For at tilbudet skal fungere best mulig for elevene, er det viktig med et godt samarbeid mellom skolen og gården. Under intervjuene uttrykte to av lærerne at de opplevde samarbeidet som godt, til tross for at de kunne oppleve det litt enveis. De uttrykte at de følte de visste for lite om hva som skjedde på gården, og en av lærerne opplevde å få generelt lite informasjon; her knyttet til dokumentasjon om hva elevene lærte på gården. Hun var kjent med at elevene skrev logg på gården, men denne loggen var ikke blitt videreført til skolen: «Jeg vet at de lager en logg der, og eleven lager logg. Men det er ikke noe som kommer hit».

Samtidig påpeker hun at dette sikkert ville vært mulig å få innsikt i, men at hun er usikker på hvor mye hun skal kreve fra de ansatte på gården.

Lærer 2: Det kunne kanskje ha gått hvis jeg hadde bedt konkret om det. Jeg har ikke gjort det. Og det er en sånn greie som er...der må man liksom føle seg litt frem, og jeg er litt usikker på hvor mye jeg skal blande meg inn også da. Hvor mye jeg skal kreve...ja.

Sett bort fra dette påpeker både hun og lærer 1 at det ikke har oppstått noen utfordringer knyttet til samarbeidet utover dette. Alle lærerne var enige om at god tilgang på ressurser var en viktig komponent for å få til et godt samarbeid. Lærer 1 fortalte at han opplevde samarbeidet som bra, og legger vekt på at mye av ansvaret for at samarbeidet skal være optimalt ligger hos

skolen. Han mener det ikke er noe i veien for muligheten til å samarbeide, men viser til en avgjørende faktor som kan gjøre samarbeidet utfordrende. Denne faktoren knytter seg til mangelen på nok ressurser i skolen.

Lærer 1: Det ene er at selv om en har ansvaret for det ved skolen så vil det være kontaktlæreren. Den er kanskje opptatt med undervisning på andre trinn, og ikke bare i klassen og så videre. Og har oversikt over når eleven skal være her og der, og sånne ting.

Det kan oppleves som utfordrende for læreren på skolen å følge opp elevene som mottar deler av opplæringen på en gård. Som lærer 1 påpeker så har lærere ofte undervisning på ulike trinn og har mange andre oppgaver i løpet av en arbeidsdag, og det kan derfor være vanskelig å ha oversikt over eleven som ikke er tilstede på skolen. Han påpekte også at «lærer-typen» til den læreren som har ansvaret for elevene som deltar på gården, kan spille inn på hvor interessert han eller hun er i å engasjere seg i det som skjer på gården. Han uttrykte det slik:

(...) jo mer kontaktlæreren er en typisk skolelærer, vil jeg si da. Så har den kanskje mindre, på en måte, innblikk i og forståelse av hva som skjer der ute. Og hvorfor det er så bra for en gutt som går her i gule vegvesen-jakker og sånne ting.

Det kan derfor virke som at samarbeidet mellom skolen og gården kan variere på bakgrunn av hvilken «type» lærer som har ansvaret for elevene når de er på skolen. Lærer 3 uttrykte også problemet rundt ressurser, og påpekte at dersom samarbeidet skulle fungere optimalt, krevdes det at skolen hadde nok ressurser til at læreren som er ansvarlig for eleven kunne sette av noen timer i uka til samarbeid med gården.

(...) så for at det skal fungere bra så mener jeg at det bør være noen timer til....som den læreren som har dem på skolen da, til å samarbeide med gården. Det er jo egentlig helt naturlig, men det er ikke alltid det er sånn. For det også går jo på ressurser da.

Ingen av lærerne fortalte om noen spesifikke utfordringer ved samarbeidet, og alle uttrykte en positiv innstilling til samarbeidet. Likevel opplevde enkelte at de visste for lite om hva elevene gjorde på gården, og to av dem opplevde å få lite dokumentasjon knyttet til elevenes læringsutbytte. De var likevel bevisst om at det ble skrevet en logg, men at denne ikke ble videreført til dem. Dette førte til at de opplevde det som krevende å sette karakterer i noen fag,

da eleven ikke deltok i undervisning på skolen og de ikke visste hvilke kompetansemål eleven arbeidet med på gården. Lærer 2 kunne fortelle at hun hadde sendt over noen konkrete oppgaver eleven kunne jobbe med, men at dette ikke var blitt etterfulgt. Samtidig uttrykte hun at hun kanskje kunne være mer tydelig, men at hun var usikker på hvor mye hun skulle legge seg opp i hvordan de planla og utførte undervisningen. Til tross for dette uttrykte flere av lærerne at de opplevde at gården responderte raskt dersom det var noe skolen etterspurte eller ønsket å endre på.

Lærer 2: (...) gårdbrukeren, er veldig på tilbudssiden hvis vi sier at vi gjerne vil ha et møte, at vi trenger å se på ting sammen. Nå i siste omgang så handlet det om å få kartlagt en del forkunnskap, blant annet i matte. Og da kommer han hit på et møte på kort varsel (...).

Lærer 2 påpekte videre at alle henvendelser fra skolen ble besvart og tatt godt imot av tilbydereren, men hun opplevde likevel samarbeidet som litt «enveis». Dette ble begrunnet med at det som oftest var skolen som måtte ta kontakt for å avtale møter, samtidig som hun uttrykte at gården kanskje kunne ønske at skolen tok en mer aktiv rolle i samarbeidet. Ved dette tilfellet hadde ikke læreren besøkt elevene mens de var på gården, og følte derfor at hun ikke hadde et så tett samarbeid med gården og tilbydereren av IPT-tilbudet som hun skulle ønske. Hun uttrykte likevel et ønske om å få til ett besøk: «Jeg har ikke vært på besøk der. Og det var et mål å gjøre det en gang i året, og det...ja, det må jeg få til».

Hun var dermed ærlig på at hun ikke hadde rukket å besøke IPT-gården enda, men at dette var noe hun hadde i tankene. Mangelen på besøk begrunner lærerne blant annet med få ressurser på skolen, slik at det ikke blir mulig å forlate skolen på grunn av manglende tilgang på lærere. Erfaringene fra de to første lærerne skilte seg noe fra lærer 3 sine erfaringer, da skolen hun jobbet på hadde større tilgang på ressurser slik at hun kunne besøke gården. Hun fortalte at hun regelmessig besøkte gården hvor de samarbeidet om planlegging.

(...) også har jeg litt sånn planleggingstid med den gården sånn at jeg er der en dag i uken, eller at jeg kommer hver 14. dag. Og da sitter vi rundt bordet og snakker sammen, og jeg får liksom høre hva de driver med og ja, hvordan de jobber og (...). Men det har vært veldig viktig at en ifra skolen også har litt tid til å bruke på den gården.

Initiativ fra skolen er derfor en viktig komponent for ett godt samarbeid. Lærer 3 er ikke kontaktlærer til sine elever, men har dem kun i spesialundervisning. Hun understreker derfor at det også har vært viktig at elevenes «hovedlærere» besøker gården. På denne måten blir det enklere å ta i bruk kunnskapen elevene tilegner seg på gården i undervisningen på skolen.

Under kategorien «samarbeid» fikk informantene også spørsmål om hvilke typer elever som fikk tilbudet om IPT. Innledningsvis i oppgaven står det at tilbud om alternativ opplæringsarena kun blir gitt til elever med vedtak om spesialundervisning. Dette gjelder også for elevene i denne studien. Lærer 1 opplever at kjennetegnet for disse elevene er at de ikke tar imot det tilbudet de får på ordinær skole. Han uttrykte det slik: *«De, ikke bare passivt ikke tar imot, men de viser veldig tydelig at de ikke drar nytte eller tar imot. De vandrer da mye ute i ganger».*

Lærer 2 omtaler dem som de elevene «som virkelig sliter med å finne motivasjon i å drive med teoretiske fag». Hun understreker at det er mange elever på ungdomsskolen som sliter med motivasjon, og sier videre at disse elevene gjerne ville fått høyt fravær dersom de ikke fikk tilbudet om IPT. Hun omtaler dermed IPT-tilbudet som forebygging. Dette støttes også av lærer 3 som omtaler dem som «mekkegutter» som kun er interessert i biler og mekking og opplever skolen som noe forferdelig.

(...) mekkegutter hvor det bare er mekking og 240 og tresko, og sånn som er.... altså skolen er bare....ungdomsskolen er bare helt forferdelig. Og hvis du i tillegg har vanskeligheter for å lese, og du har vanskeligheter for å skrive og du kun interesserer deg for motor, så....så er det ikke så lett for skolen å legge til rette da på skolen.

Fellestrekk for disse elevene knyttes dermed til mangel på motivasjon for skolen, og en følelse av at det de lærer på skolen er uinteressant og lite nyttig. Lærerinformantene forteller også at flere av disse elevene ønsker et praktisk arbeid når de blir eldre, og for mange oppleves ungdomsskolen som «for teoretisk». Dette påpekes også av lærerne som opplever at det er stor vektlegging av de teoretiske fagene på ungdomsskolen, og få muligheter til å gå utover disse rammene.

5.2.2 Tilbydernes erfaringer med samarbeidet

Etter de innledende spørsmålene om utdanning og motivasjon knyttet til IPT, fikk tilbyderne spørsmål om deres erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen. Tilbyder 1 uttrykte at de var veldig opptatt av å tilpasse seg etter skolens ønsker. Dersom skolen ønsket å endre på noe eller kom med ønske om tema var de opptatt av å omstille seg etter dette på gården. Samtidig påpekte han at dersom han mente elevene trengte tid til å «lande», som han omtaler det som, var han opptatt av å videreformidle det til skolen.

Og vi sier aldri nei til skolen. Så hvis skolen vil forandre på noe, om de kommer flere eller færre dager, så må vi hele tiden rette oss etter det. Selv om jeg ser at de har det litt travelt med det på det personlige planet, de gir de ikke nok tid til å lande, så sier jeg jo det.

Videre påpekte han at det er helt vesentlig med et tett og godt samarbeid mellom skolen og gården for å få det beste resultatet. Målet både for skolen og gården er at eleven kommer tilbake til skolen. Tilbyderen var derfor opptatt av å snakke med elevene om dette, og på den måten hjelpe dem med å se det positive ved skolen, og ikke kun fokusere på det negative. Og dersom elevene i en periode ønsket å være mer på skolen, ble dette støttet og oppmuntret fra tilbyderens side.

Men samtidig hvis de vil prøve på skolen, så må de prøve seg der. For det er jo der de egentlig skal være. Og det er mye sosialt, og mye gode ting på skolen, selv om du kanskje halter litt på det faglige. Målet er jo å få de inn på det faglige, men desto tettere vi samarbeider, desto bedre kommer eleven ut.

Dette kommer også frem hos tilbyder 2, som opplever samarbeidet som veldig bra og fremhever at samarbeidet skal bidra til å gjøre det beste for elevene: «(...) ja jobber jo sammen da for at elevene skal ha det bra ikke sant. Det er jo det det handler om, og det er jo kjempebra at man kan det da».

Til tross for at tilbyderne opplever samarbeidet som positivt, forteller de om eksempler hvor de kunne ønske at de hadde kommet på banen tidligere. Tilbyder 1 uttrykker det med å si at «det er mye bedre med forebygging enn å reparere». Han påpeker at dersom elever som sliter på skolen ikke tas tak i så tidlig som mulig, kan det få større konsekvenser enn at eleven mister

noen dager på skolen fordi elevene er på gården. Informanten har tidligere arbeidet i skolen selv, og observerte da at flere elever var på vei til å skli ut. Han kunne se at disse elevene hadde det bedre når de var med han på gården, enn når de var på skolen. Han påpeker videre at denne hjelpen på et tidlig stadium i livet kan få store konsekvenser for elevenes liv også i fremtiden: «Å hjelpe dem litte grann i begynnelsen av livet sitt, (...) så kan de finne hva de skal bli gode i, de kan bli skikkelig gode i det de har forutsetninger for å bli gode i».

Dette går igjen hos den andre tilbyderen, som også har erfaring fra skolen. Tilbyder 2 er utdannet grunnskolelærer og har tidligere jobbet i ungdomsskolen hvor hun så elever som kunne ha behov for et annet tilbud enn den ordinære skoleordningen. Dette ble etter hvert motivasjonen hennes for å starte opp med IPT, nemlig et behov for en «annerledes skole»: «(...) fordi at du har jo alltid noen kandidater...som trenger en annerledes dag og det var vel sånn det begynte. At det man ser behovet da, det var jo det det var. Gi et tilbud».

Informantene forteller at det kan variere hvordan samarbeidet med skolen blir lagt opp. Tilbyder 1 forteller at de har jevnlig samarbeidsmøter med skolen, hvor det blir diskutert hva eleven har behov for. Han forteller at det ofte er helsesykepleier eller rektor som først tar kontakt, og deretter har de møter med kontaktlærer omtrent en gang i måneden. Under møtene med kontaktlærer snakker de om kompetansemål skolen ønsker at elevene skal arbeide med når de er på gården. Alle elevene som deltar på gården har en IOP (individuell opplæringsplan) gjennom vedtaket om spesialundervisning, hvor det skrives ned konkrete mål for de ulike skolefagene eleven har spesialundervisning i. Tilbyder 1 forteller at de har ytret et ønske om at skolen gir dem noen konkrete læringsmål de kan jobbe med, og de ønsker at disse målene skal samsvare med det de arbeider med på skolen slik at det dannes en sammenheng mellom undervisningen på skolen og undervisningen på gården.

Det vi liker best er å få noen knagger av læringsmål. Fordi det er veldig viktig at vi jobber parallelt, at vi ikke jobber med noe annet enn det de gjør på skolen. Fordi da kan de bruke det de lærer her, til å forstå litt poenget og å være litt motivert for å lære på skolen, og motsatt. At de lærer litt teori på skolen, som de kan ta med seg ut hit og gjøre i praksis.

Videre forteller tilbyderen at han opplever samarbeidet med kontaktlærer som litt personavhengig. Han viser til eksempler hvor noen kontaktlærere er flinke til å følge opp

elevene og gården har jevnlig kontakt med skolen. Mens andre kontaktlærere har de svært lite kontakt med, og han opplever det som at skolen «glemmer» dem litt.

En elev ble fulgt opp to dager i uka med to små økter på 10-15 min hvor kontaktlærer var her, besøkte oss og pratet litt og la igjen noen læringsønsker. Det fungerte helt perfekt med den læreren. Også er det kanskje noen som nesten glemmer oss, fordi de er «kvitt» den eleven.

Det kan oppleves for tilbydereren at noen lærere velger å ikke komme fordi det har oppstått konflikter mellom eleven og læreren på skolen. Videre påpeker tilbydereren at IPT-tilbudet er en forholdsvis ny måte å drive skole på, og at det derfor må gå seg til litt før man kan komme dit man ønsker å være. Samtidig påpeker han at noen også uttrykker å være skeptiske til tilbudet, og forklarer at mye av skepsisen bunner i manglende forståelse for de elevene som har et godt utbytte av tilbudet.

Hvis du er en sånn type skoleelev som har bare 5-ere og 6-ere, og du har gledet deg til å være der hver dag (...). Da klarer du ikke å sette deg inn i hvordan det er for en som har angst om å gå på skolen...du har ikke sjans.

Tilbyder 2 forteller på sin side at hun ikke har så mye kontakt med lærerne til elevene, fordi samarbeidet med skolen i hovedsak går gjennom assistenter, spesialpedagogisk koordinator og miljøterapeuter. Hun kunne også fortelle at de i år har valgt å ha jevnlig kontakt med foresatte, gjennom at de får tilbakemelding i etterkant av elevenes besøk på gården. Dette skyldes blant annet at enkelte av elevene er knyttet opp mot barnevernet.

Fordi det handler jo om ris og ros ikke sant, og litt sånn forskjellig da. Så vi har bra dialog. Vi har egentlig litt jevnlig møter og...ja, vi snakkes på telefon og vi mailer og ja. Så vi har bra dialog hele tiden.

Tilbyderne i denne studien opplever altså at samarbeidet er bra i seg selv, men uttrykker at hvordan samarbeidet med skolen er lagt opp kan variere ut i fra hvilken skole en samarbeider med. I tillegg varierer det i hvor stor grad de samarbeider med elevenes lærere.

5.3 Det pedagogiske opplegget på gården

Dette delkapittelet vil fokusere på det pedagogiske opplegget på gården, og utbyttet elevene får av denne opplæringen. Kapittelet vil bli presentert på samme måte som foregående kapitler, hvor lærernes innsikt i det pedagogiske opplegget presenteres først, og tilbydernes beskrivelser av det pedagogiske opplegget kommer til slutt.

5.3.1 Lærernes innsikt i det pedagogiske opplegget

Det kom frem i intervju med to av lærerne at de ikke visste så mye om hva det pedagogiske opplegget på gården fokuserte på. Lærer 2 kunne fortelle at hun i utformingen av elevens IOP (individuell opplæringsplan) gir tilbyderer noen konkrete mål de kan jobbe med når eleven er på gården. Hun fortalte videre at kompetansemålene gjerne var rettet mot de fagene som eleven gikk glipp av på skolen. I dette tilfellet gjaldt det særlig engelskfaget, og hun hadde derfor tipset tilbyderer om at de kunne jobbe med dette, men hun var likevel usikker på om dette var blitt fulgt opp på gården.

Lærer 2: Av og til har jeg bedt om at de jobber med en oppgave som kan erstatte noe annet på skolen, og enten levere det her eller presentere det muntlig på en eller annen måte, så har det ikke blitt gjennomført.

Til tross for dette poengterer hun at det kan hende det er vanskelig for de ansatte på gården å følge opp det hun sender over. Hun forteller derfor at gården har mye frihet i utformingen av det alternative opplegget, men at hun likevel har et ønske om at det skal knyttes opp mot noen konkrete læringsmål. Det ble tidligere i intervjuet nevnt at hun følte hun visste for lite om hva som ble gjort på gården, men hun visste likevel noe om hvordan dagene ble lagt opp. Denne kunnskapen hadde hun tilegnet seg gjennom samtaler med eleven, som blant annet kunne fortelle at de tidvis arbeidet med større prosjekter, særlig knyttet til maskiner og «skruing» på bil.

Jeg vet at de har noen store prosjekter gående over lang tid. Nå har de blant annet kjøpt en bruktbil (...) som de skal sette i stand da. (...) så jeg tror det går en del på sånne praktiske, mekking..... jeg tror også at de skal sette inn et sånn lydanlegg i den bilen. Så, sikkert en del som går på elektronikk og teknikk også.

I tillegg til disse større prosjektene opplevde hun også at de arbeidet mye med praktiske oppgaver knyttet opp imot det daglige arbeidet på gården.

Jeg tror de ser en del på det som dyrkes. Hvordan det dyrkes, hva som skal til, se på mengden gjødsel og vannprosent når de tresker kornet. Altså, sånn...ja, rent praktiske ferdigheter når det gjelder gårdsdrift.

Lærer 3 hadde erfaring med å ha jevnlig kontakt med gården, og kunne derfor fortelle mer om hvordan dagen på gården var lagt opp enn de to andre lærerinformantene. Hun fortalte at gården hennes skole samarbeidet med, hadde en fast struktur på dagene, hvor elevene kom til gården rundt kl. 8, og før de startet dagen satt alle samlet rundt et bord hvor de snakket om hva de skulle gjøre den dagen. Denne læreren hadde erfaring med å samarbeide med to ulike gårder, og kunne fortelle at på den ene gården hadde de også noen faglige innslag i løpet av denne «snakkestunden» på morgenen. De jobbet blant annet med å få inn noen innslag fra språkfagene: «De hadde også noen engelske ord og uttrykk, for da skulle de også få inn litt mer engelsk da».

På tross av at lærerinformantene har ulike erfaringer når det kommer til innsikten de har om hvordan det pedagogiske opplegget på gården er utformet, opplever jeg alle informantene som positive til IPT-tilbudet, og de peker særlig på to faktorer som viktige argumenter for hvorfor tilbudet fungerer for sine elever. Først og fremst bygger det på praktiske og varierende oppgaver. Lærer 1 påpeker at dette står i stor kontrast til mye av undervisningen på skolen: «Ja, for de blir ofte mer og mer kontrollert på skolen de elevene her. Hvor de blir passet på (...). også plutselig får de slippe til ved-kløyving, øks, motorsag».

Han forteller at mange av elevene kan føle på at de ikke får «slippe til» på skolen, men når de er på gården opplever de å bli satt til å gjøre oppgaver de aldri ville fått på skolen. Lærer 1 mener dette kan bidra til å gi elevene en følelse av at de betyr noe, og at de får til noe. Samtidig legger han vekt på at de ansatte på gården i større grad kan gi fra seg mye ansvar enn hva handlingsrommet på skolen gir mulighet til: «De kan gi fra seg mye ansvar, de kan få de her barnene til å føle seg mye mer betydningsfulle, veldig lett, veldig fort».

Dette uttrykker også lærer 2 og vektlegger at IPT er en glimrende arena som åpner opp for muligheten til å koble teori og praksis på en unik måte.

(...) en av kontaktpersonene forteller om hvordan han fletter inn mye matte for eksempel, som jo er veldig vanskelig å sitte å tilegne seg på skolen (...). Men der, når de står over en traktormotor, eller de skal bygge ett eller annet. Så fungerer det.

Den andre faktorene knytter seg til nytteverdi. Eleveksemplene lærerinformantene forteller om i denne studien er alle gutter som interesserer seg for maskiner. De har et ønske om å arbeide med noe praktisk når de blir eldre. Med bakgrunn i denne interessen forteller lærerinformantene at elevene opplever undervisningen på gården som mer nyttig, enn for eksempel norskundervisningen på skolen. Lærer 3 uttrykker det slik: «(...) kanskje at de liksom føler at de får jobbet mer, og gjort mer nyttige ting da. Og ser at det vil jeg ha behov for videre».

Lærer 2 påpeker det samme, ved å legge vekt på en annen form for frihet på den alternative arenaen utenfor skolen:

Jeg tenker det går mye på det der med å kunne jobbe selvstendig, få en annen frihet og i tillegg da få jobbe med virkelige ting som er interessante, og som han ser er matnyttig. Noe som han har lyst til å jobbe med videre da, og lære mer om.

Lærerne legger altså vekt på at det pedagogiske opplegget på gården skiller seg fra den ordinære undervisningen på skolen. Til tross for at skolen i større grad er blitt bedre på å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger, gis det ikke det samme handlingsrommet til å tilpasse som den muligheten de har på gården, noe lærer 1 også presiserer. Han opplever også at når elevene blir gitt frie tøyler, opptrer de mer positive til arbeidet.

De blir gitt ganske frie tøyler, frihet under ansvar. De føler det veldig fort. Kjempetor forskjell, for det er også noe som ikke skjer her. Her skal du sitte i klasserommet, (...), du får ingen frihet. (...) det er aktivitet, det er variasjon....i mye større grad.

5.3.2 Tilbyderne om det pedagogiske opplegget

Tilbyderne i denne studien hadde flere ansatte på gården som deltok i gjennomføringen av det pedagogiske opplegget, men det var tilbyderne som jeg snakket med som hadde hovedansvaret. På spørsmål om det pedagogiske opplegget legger begge tilbyderne vekt på at de skal bidra med en praktisk vei inn til det teoretiske lærestoffet. Samtidig påpeker tilbyder

1 at det pedagogiske ansvaret for elevene ligger hos skolen, men at han skal omforme og utøve den praktiske undervisningen. Han påpeker videre at fagene og målene er de samme, men at de jobber med stoffet på mer varierende måter enn hva som blir gjort på skolen. Han trekker også frem elevvariasjon og mangfold som en faktor ved at elever er mottakelige for ulik grad av læring: «Vi skal lære det som de forskjellige læreplanene tilsier vi, men noen er mottakelige for mye og noen for lite».

På gården til tilbyder 1 arbeider det flere ansatte med ulik bakgrunn og kompetanse. Her fungerte de ansatte som primærkontakter for elevene. På denne måten hadde alle elever en voksenperson å støtte seg til. Til tider samarbeidet elevene sammen med andre elever, og voksenpersonen på gruppen kunne derfor variere, men primærkontakten var likevel alltid tilgjengelig for eleven. Det var dermed stor voksentetthet blant elevene på gården: «(...) vi har jo primærkontakter, så alle elevene har en primærkontakt som har hovedansvaret for dem og som har oversikten over det daglige med den eleven».

Tilbyder 2 hadde også flere ansatte på gården, men det ble ikke presisert om de benyttet samme ordningen med primærkontakter som den andre tilbyderen. Mens hun hadde hovedansvaret for det pedagogiske på gården, drev samboeren hennes den daglige driften av gården. Han hadde tidligere vært trener innen barne- og ungdomsidrett, og hadde derfor erfaring med å arbeide med barn. Datteren til tilbyderen var utdannet helsefagarbeider og arbeidet også på gården. I tillegg hadde de en tidligere avløser på gården, som nå var ansatt. Han hadde utdanning innen skogbruk og bistod med oppgaver for elevene i sammenheng med arbeid i skogen. Begge tilbyderne poengterer at det er viktig med høy voksentetthet for elevene som deltar på IPT-tilbudet, da dette kan være elever med stort behov for omsorg.

Videre kunne begge tilbyderne fortelle at dagene på gården baserte seg på en fast struktur. Til tross for at arbeidsoppgavene varierer, er hovedfokuset alltid å arbeide med oppgaver som elevene mestrer. En vanlig dag på gården til tilbyder 2 beskrives slik:

De kommer jo hit mellom 8:30 og 9:00 (...). Også spiser vi frokost sammen, og da er de med på å dekke på bordet og sette frem mat og ordner det. Og når vi sitter å spiser (...) så snakker vi om de oppgavene som skal gjøres i løpet av dagen (...). Og da får de som regel lov til å velge hva de har lyst til å være med på. (...) også er det som regel en eller to som da kommer inn (..) så lager de varm lunsj til medelevene sine.

Mye av det samme går igjen hos tilbyder 1, som beskriver en vanlig dag på gården slik:

Når de kommer så sitter vi i en ring, da øver vi litt på å sitte rolig. Vi har jo høyt fokus på sosial kompetanse, du må legge fra deg mobilen på mobilhotellet og begynne å snakke med de du sitter ved siden av (...). Også står det på flipoveren hva de skal jobbe med og hvem de skal jobbe sammen med. Også begynner vi, også har alle anledning til å spise frokost etter vi har sittet i ringen hvis de vil det (...). Så jobber vi frem til kl. 11, da er det lunsj. Og den er hellig, det er varm mat hver dag og tid til å lande (...).

Det legges mye vekt på å snakke sammen i oppstarten av dagen hos begge tilbyderne, tilbyder 1 poengterer at dette bidrar til å styrke elevenes sosiale kompetanse, som noen av dem kan ha utfordringer med. Det serveres varm mat ved begge gårdene, og maten er det elevene selv som har ansvar for å lage. På denne måten blir også matlaging en del av kompetansen elevene får med seg fra gården.

Til tross for at arbeidet på IPT-gårder ofte er knyttet opp i mot det daglige arbeidet på gården, gis det også mulighet for elevene å arbeide med egne større prosjekter. Det gis dermed stor grad av elevmedvirkning i utformingen av arbeidet på gården. I tillegg fokuserer tilbyderne på å legge opp dagen etter elevene. Tilbyder 1 forteller at dersom det har vært hendelser på skolen eller det har skjedd andre ting, avsetter de gjerne hele morgenen til samtale med elevene om det som har skjedd. På denne gården har de også en hund, som fungerer som terapihund som elevene kan gå tur med eller kose med dersom de har en tung dag.

(...) det er mange som har vært her som synes at alt er et helvete men så går de seg en tur med Molly sammen med en som jobber her og kommer tilbake igjen, og da er de helt klare for å gjøre mer.

Han poengterer videre at de kan endre planen for dagen fordi elevene har med egne prosjekter som de ønsker å arbeide med. Da fletter de læringsmålene inn i elevenes egne prosjekter fremfor der de hadde tenkt å flette dem inn. Tilbyder 1 poengterer at elevene lærer mye mer på gården enn hva folk kanskje er klar over.

(...) de lærer mye mer her enn mange er klar over. Du lærer mye av å være i et aktivt miljø, smaltalke med voksne, det vi snakker om og de temaene vi er innom er ganske mye i løpet av en dag.

Tilbyder 2 kan også fortelle om mye rom for elevmedvirkning i utformingen av dagsplanen på gården. Hun forteller blant annet at de har et bilverksted på gården som gir mulighet for å skru bil, og i tillegg har de mulighet for snekkeraktiviteter. På denne gården har de dyrehold, og elevene hadde i den sammenheng fått være med på saueklipping, noe de syntes var veldig spennende å få være med på.

På fredag når de var her, da var det saueklipping da som var i fokus. Så da lærte de det med å klippe sau, og det med å sortere ull. Så da var det en saueklipper som kom og liksom orienterte dem og de fikk være med på det, så det var kjempespennende.

5.4 Gården som mestringsarena

Siste delkapittel i analysen vil se nærmere på gården som mestringsarena, og bruken av gården i sammenheng med motivasjon og mestring for elever. Dette kapittelet vil derfor være tett knyttet opp til problemstillingen for avhandlingen. Her vil tankene lærerinformantene har gjort seg om gården som mestringsarena presenteres og analyseres først, og deretter vil tilbydernes tanker bli presentert og analysert.

5.4.1 Lærernes tanker om gården som mestringsarena

Det kommer frem i intervjuene med lærerne at det pedagogiske opplegget på gården i stor grad legger grunnlag for mestringsopplevelser for elevene som deltar på tilbudet. De opplever at personalet som arbeider på IPT-gårdene er opptatt av å skape en «god dag» for elevene deres, og legger derfor mye tid i å organisere aktiviteter de vet elevene mestrer. På spørsmål om hva lærerne oppfatter som den største forskjellen på elevenes mestring på skolen og på gården, svarer de at de opplever at elevene i større grad opplever å få til noe på gården. Lærer 1 opplever elevene som mer selvsikre og avslappet på gården.

(...) når du kommer inn på arenaen gård, så går du med haken opp og er trygg på at i dag kommer jeg ikke borti situasjoner jeg ikke mestrer. Mens når du går inn med haken og hodet bøyd inn på skolen så er du ganske sikker på at jeg kommer borti situasjoner jeg ikke mestrer.

Han forteller videre at når gården er en suksess, mener han dette er den største forskjellen mellom skolen og gården, nemlig at eleven sitter igjen med en følelse av å ha fått til noe: «Følelsen av å ha vært til betydning for noen». Han sier «suksess», fordi det finnes også de historiene hvor tilbudet ikke har fungert, men han legger vekt på at så lenge elevene fortsetter å dra på gården så skyldes dette en følelse hos elevene om at «når jeg drar dit så får jeg til». Lærer 2 diskuterer den samme problematikken tilknyttet at de teoretiske fagene på ungdomsskolen i liten grad kan gjøres praktiske. Skolen er derfor bevisst på at ikke alle elever opplever mestring i disse fagene, noe hun legger vekt på at alle elever skal føle i løpet av hver skoledag.

Her hos oss, altså vi er jo veldig bevisste på ungdomstrinnet, så har vi litt sånn igjen begrenset muligheter til at de teoretiske fagene skal bli så praktiske at alle kjenner mestringen. Men vi snakker veldig mye om det, at det er avgjørende for alle elever at de kjenner på noen type mestring i alle fag.

Hun forteller videre at hun opplever at de på gården jobber mye med oppgaver som kan vise fremgang raskere enn hva som gjøres på skolen. På denne måten kan elevene få mestringsfølelse raskere. Hun legger også vekt på at voksentetthet er sentralt, ved at elevene hele tiden har en voksenperson å støtte seg på gjennom veiledning og omsorg: «Veldig god og tett voksenrelasjon...opplever de, selv om vi ikke har hatt mange møter, så opplever jeg de som veldig rause, trygge, fine folk».

Voksentetthet nevnes også hos de to andre lærerne, hvor det legges vekt på at dette er en sentral faktor som bidrar til elevenes mestring. De opplever å få rask hjelp når de blir usikre, og mange av elevene opplever også å få en tett relasjon til disse menneskene, som for mange blir viktige personer i livene deres. Lærer 1 poengterer at de som arbeider med IPT-gårder gjerne er mennesker med et genuint ønske om å hjelpe elevene opp på bena igjen, og de vet hva som må gjøres for å klare å hjelpe dem.

Fordi det er folk som legger listene lavt, det er folk som jobber der som vet akkurat hvilke unger som kommer. De vet...hvordan de håndterer og setter sammen og er og lager lunsjer (...). Så det er nesten nødt til å lykkes for en del av de ungene som kommer.

5.4.2 Tilbydernes tanker om gården som mestringsarena

I oppstarten av intervjuet fikk tilbyderne spørsmål om hva deres motivasjon var for å tilby Inn på tunet til ungdomsskoleelever. Oppsummert handlet det om et ønske om å kunne bidra med å gjøre hverdagen bedre for disse elevene. Begge tilbyderne som ble intervjuet hadde tidligere erfaring med å jobbe i skolen, og hadde gjennom denne jobben observert at enkelte elever ikke fant seg til rette i den ordinære undervisningen. De ønsket derfor å bidra med et tilrettelagt tilbud hvor også disse elevene kunne føle på mestring og motivasjon. Tilbyder 2 hadde lang erfaring fra jobb i ungdomsskolen og følte at enkelte elever slet mer enn andre med å finne sin plass.

(...) jeg jobbet jo i skolen, også så jeg jo at det kunne være noen som trengte et litt annet tilbud, i hvert fall en eller to dager i uken. (...) At man ser behovet da, det var jo det det var. Gi et tilbud.

Mye av de samme erfaringene går også igjen hos tilbyder 1, som har erfaring fra jobb i videregående skole. Han la vekt på at litt korrigerende på et tidlig stadium kunne bidra til å endre resten av livet for disse ungdommene.

Jeg jobbet som lærer på skogskolen, også så jeg at det var ikke alle elevene, (...) som det passet for å sitte på skolebenken. (...) da så jeg at det var bedre for dem å være med meg, og det sa rektor også. (...) litt korrigerende tidlig på, det gjør så utrolig mye med resten av livet ditt.

Når det kommer til mestring på gården, er tilbyderne opptatt av å utforme oppgaver som elevene enkelt mestrer. Noe av poenget bak IPT-tilbudet er å bidra med å bygge opp selvtilliten til elevene, og å vise at de får til ting. Det handler om å gi dem troen på at de kan mestre, og når de har opparbeidet seg denne troen, kan man gi mer utfordrende oppgaver som de også vil mestre etterhvert. Tilbyder 1 legger vekt på at en stor forskjell mellom skolen og gården handler om læringsmålene. Skolen benytter vide begrep om urealistiske mål som alle elever skal nå, uavhengig av elevenes forutsetninger.

(...) for på skolen så er det så urealistisk høye mål og det er så vide begrep om hva du skal lære. Nei det er snakk om å lage et helt tydelig enkelt mål også nå det målet. Og snakke om det, og feire det.

Det handler altså om å danne en arena hvor elevene seirer, hvor de opplever å ha en god dag: «(...) at de skal ha hatt en god dag. Føle at du har fått til noe, at du betyr noe ikke sant. Det er kjempeviktig» (Tilbyder 2).

6. Drøfting

Dette kapitlet vil bli viet til drøfting av datamaterialet fra analysen og det teoretiske kunnskapsgrunnlaget med den hensikt å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som er lagt til grunn for oppgaven. Oppbyggingen av dette kapitlet vil ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, noe som gjenspeiles i de tre underkapitlene. Gjennomgående i drøftingen vil empiriske funn fra studien og analysene sees i sammenheng med det teoretiske bakteppet med fokus på mestringsforventning, selvbestemmelsesteorien og pedagogisk entreprenørskap, med den hensikt å finne forklaringer på de funnene som er blitt gjort. Hovedfokuset vil legges til motivasjons- og mestringsteori da dette nevnes eksplisitt i problemstillingen, og danner grunnlaget for oppgaven.

Avhandlingens problemstilling knytter seg til bruk av Inn på tunet som alternativ opplæringsarena for elever på ungdomsskolen, hvor hensikten er å undersøke om bruk av en slik form for alternativ arena kan påvirke elevers motivasjon. I konkretiseringen av dette ble det formulert følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvilket handlingsrom og hvilken kunnskap har lærere om regelverket ved bruk av alternative opplæringsarenaer i skolen?
2. Hvordan kan mestringsopplevelser på gården bidra til elevenes motivasjon for skolen?

6.1 Skolens handlingsrom i møte med alternative opplæringsarenaer

I følge opplæringsloven §2-3 første ledd gis det mulighet til at deler av opplæringen utføres på arenaer utenfor skolen: «En del av undervisningstiden etter §2-2 kan brukes (...) til opplæring på andre skoler eller på en arbeidsplass utenfor skolen» (1998). Det gis likevel forbehold om at elevene som mottar slike tilbud innehar enkeltvedtak om spesialundervisning, og at andre tiltak er forsøkt prøvd ut uten å ha gitt resultater. Utover dette nevnes ikke bruk av alternative opplæringsarenaer eksplisitt. Det kommer frem i mine funn fra intervjuene med lærerne, at avgjørelsen knyttet til IPT-tilbudet som alternativ opplæringsarena fattes av ledelsen ved skolen. Funnene viser også at informantene opplever at de vet for lite om hvilke føringer som gis i regelverket, samt at de er usikre på hvilke krav som stilles for de elevene som mottar IPT-tilbudet. Samtidig påpekes det forskjeller innad i skolene, hvor noen skoler

velger å videreføre et tilbud om alternativ opplæringsarena someleven har hatt på barneskolen, mens andre elever starter opp med tilbudet på ungdomsskolen. Prosessen med IPT-tilbudet varierer derfor fra sak til sak.

Dette kan sees i sammenheng med studien om pedagogisk entreprenørskap fra 2015, hvor Håvardsen et al. fant at flere av lærerne enten ikke kjente til begrepet eller så på pedagogisk entreprenørskap med et negativt blikk. Negativiteten knyttet seg først og fremst til manglende økonomi på skolen og for lite tid i lærerhverdagen (2015). Dette kommer også frem i mine funn, hvor informantene beskriver en hverdag med manglende ressurser og lite økonomiske midler. Disse to faktorene nevnes av alle informantene som bakenforliggende årsaker til hvorfor IPT-tilbudet ikke videreføres av ledelsen på skolen. IPT-tilbudet gis til enkeltelever og det vil derfor koste skolen en del penger å gjennomføre slike tilbud. Det skjer derfor tidvis at tilbudet nedprioriteres av hensyn til andre mer «nødvendige» utgifter.

Med utgangspunkt i funnene fra analysen, uttrykker lærerne i denne studien at de opplever å ha for lite kunnskap om regelverket tilknyttet bruken av alternative opplæringsarenaer i skolen. En av lærerne kunne derfor ikke gi noen eksempler på hvorfor noen tilbud avslås: «Nei jeg føler nesten at jeg kan styringsdokumentene for dårlig...opplæringsloven for dårlig. Så det er vanskelig for meg å si hva som gjør det...som hindrer oss». På den andre siden handler dette som nevnt mye om de økonomiske midlene den enkelte skole har tilgang på. Det er derfor naturlig at disse beslutningene fattes av ledelsen. Likevel opplevde lærerne det som lærerikt og fint å få være med å argumentere for det ene eller det andre, da det ofte er de som kjenner elevene best. Dette påpekes også i styringsdokumentene, hvor det poengteres at tilbudet om alternative opplæringsarenaer kun skal gis dersom dette er til det beste for eleven (Opplæringslova, 1998).

Innenfor skolens handlingsrom ligger også samarbeidet mellom gården og skolen. Ifølge forskningsprosjektet ROGCS fant Karlsen (2013) at omsorgen fra lederne av tilbudet viste å ha stor betydning for brukerne. Dette samsvarer også med studien til NORCE, som kunne rapportere at gårdbrukerne som arbeidet med tilbudet hadde stor verdi for brukerne (Arnesen et al., 2022). Det samme går igjen i mine funn, hvor lærerne rapporterer at de opplever voksenpersonalet på gårdene som dyktige og omsorgsfulle ledere, som elevene uttrykker å ha et godt og trygt forhold til. Dette skyldes blant annet at personalet på gården vet hvordan de

skal møte disse elevene, samtidig som det er en arena som gir ett godt grunnlag for å bli kjent med elevene på ett personlig plan. Forskningen er dermed tydelig på viktigheten av å ha trygge og omsorgsfulle ledere på en slik arena. Dette skyldes også elevgruppen som slike tilbud retter seg mot, som gjerne kjennetegnes av usikre elever som har kommet litt på kant med skolen. Dette påpekes også i funnene, hvor lærerne omtaler elevgruppen som mottar IPT-tilbud som elever som ofte sliter med det sosiale samspillet på skolen og som opplever skolen som kjedelig og vanskelig, og har derfor ofte et anstrengt forhold til det. Gjennom å bli møtt av trygge omsorgspersoner får elevene muligheten til å «blomstre» og vise seg fra sin beste side, og her vil også den høye voksentettheten på gården spille en sentral faktor.

Ifølge Bandura (1997) er verbal overtalelse svært sentralt for at elever skal ha en forventning om å mestre en oppgave. Funnene fra denne studien viser at tilbyderne på gården er opptatt av å «feire» at elevene har mestret en oppgave, og det påpekes videre viktigheten av ros og oppmuntring underveis i prosessen. Dermed opparbeides det et godt grunnlag for elevenes mestringsforventning på gården, noe lærerne rapporterer at de ser hos elevene. De forteller blant annet at elevene føler at de får til ting på gården, og at de, som en reaksjon på denne mestringen, opplever å få økt selvtilit. Dette skyldes blant annet at opplæringen bærer preg av et prosessorientert perspektiv på læring, hvor det er prosessen, eller veien til målet, som står i sentrum og ikke sluttproduktet (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 25). Gjennom å fokusere på det elevene mestrer underveis, viser både mine funn og annen forskning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Ødegård & Nøvik, 2019) at elevenes selvtilit og selvfølelse styrkes, samt at deres forventning om mestring øker.

Videre viser funnene at samarbeidet mellom skolen og tilbyderne på gården er av avgjørende betydning for at utfallet skal være positivt for elevene som deltar på gården. Larsen (2016) fant i sin studie om bruken av pedagogisk entreprenørskap at samarbeidet mellom lærerne på skolen og de sosiale entreprenørene bidro til å påvirke motivasjonen hos elevene. Elevene rapporterte blant annet om økt selvstendighet, faglig kunnskap og styrket motivasjon og mestringsfølelse (s. 23). Mine funn viser at et tett og godt samarbeid er essensielt for et godt resultat. Gjennom et tett samarbeid vil man enklere sikre en sammenheng mellom opplæringen på gården og på skolen, samtidig som det dannes et bedre grunnlag for å overføre kunnskapen fra den alternative arenaen tilbake til skolen. Noen av lærerne i studien påpeker likevel at samarbeidet til tider kan oppleves «enveis», og de ytrer et ønske om mer initiativ fra

tilbyderne. Samtidig påpeker en av lærerne behovet for større tilgang på ressurser ved skolen, slik at det blir mulig for læreren å besøke elevene på gården jevnlig for å kunne følge opp tilbudet.

Viktigheten av et tett samarbeid blir også brakt opp av tilbyderne, som påpeker at det er viktig at skolen engasjerer seg i elevene til tross for at de er på en annen arena enn i klasserommet. En av tilbyderne påpeker at samarbeidet ofte er personavhengig. Han opplever at noen lærere er flinke til å komme på besøk og engasjerer seg i det pedagogiske opplegget på gården, mens andre lærere opplever de å ha mindre kontakt med. Videre påpeker han viktigheten av å sette i gang tilbudet på et tidlig tidspunkt, for å forhindre negative konsekvenser som skolevegning og frafall. Dette understrekes også i St. Meld. nr. 6 (2019-2020) hvor det legges vekt på viktigheten av tidlig innsats i skoleverket for å sørge for at alle elever opplever mestring og blir inkludert. Det samme poengteres også i funnene fra elevundersøkelser (Folkvord, 2016) som viser at elevenes motivasjon synker ytterligere jo høyere opp i skoleløpet de kommer. Det vil derfor være vesentlig å sette i gang IPT-tilbudet tidlig i prosessen, for å hindre at eleven i større grad faller utenfor. Som tilbyderne påpeker, er det viktig med et tett og godt samarbeid for å yte det beste tilbudet for elevene: «Så desto før vi kommer på ballen og får til et samarbeid, desto bedre går det» (Tilbyder 1).

Det kan med bakgrunn i dette være behov for å utvikle et system for hvordan samarbeidet skal organiseres og følges opp, særlig fra skolens side. På den andre siden påpeker alle lærerne at de opplever samarbeidet som velfungerende, og at det ikke er oppstått noen utfordringer utover de nevnte opplevelsene. Gjennom tett oppfølging fra elevenes lærere, vil det også være enklere å knytte det elevene gjør på gården med undervisningen de får på skolen. Dette fremheves også i funnene, hvor en av lærerne mener at bruk av eksempler fra gården har gjort det enklere å lage undervisningsopplegg som fanger elevenes interesse.

6.2 Påvirkning av motivasjon gjennom mestringsopplevelser

Ifølge Bandura (1997) foreligger det fire kilder til elevens forventning om mestring. Disse fire knytter seg til elevens tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse fra omverdenen og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner hos eleven. Dersom disse fire behovene anerkjennes og tilfredsstilles vil dette, ifølge Banduras teori, bidra til å styrke

elevens forventning om egen mestringsevne, og på sikt påvirke elevens motivasjon for videre arbeid. I funnene fra denne avhandlingen kan elevenes tidligere erfaringer sees i sammenheng med mestringserfaringer de har fra skolearbeid. Funnene viser at den elevgruppen som får tilbud om IPT, gjerne opplever lite mestring i skolesammenheng. Lærerne forteller at disse elevene ofte sliter faglig, noe som i enkelte tilfeller fører til at de unngår å gå inn i klasserommet, samt unngår å jobbe med oppgaver eller svare på faglige spørsmål i undervisningen: «(...) den typiske IPT-eleven, har ofte et anstrengt forhold til skolen» (lærer).

Når elevene er på gården derimot, opplever de å få til det de blir bedt om å gjøre. Sett i sammenheng med teorien om self-efficacy vil elevens forventning om mestring dermed øke på bakgrunn av de erfaringene de har gjort seg med å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Bandura påpeker også at erfaringer med å mislykkes tidlig i læringsprosessen kan være uheldig, da det kan bidra til å senke forventningene våre om å mestre tilsvarende oppgaver i fremtiden (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 123). Dette er noe de jobber med å unngå på gården, ved at tilbyderne fokuserer på å legge opp til oppgaver de er sikre på at elevene vil mestre. I tillegg vil voksentettheten på gården legge mer til rette for kontinuerlig veiledning under hele læringsprosessen, enn hva lærerne har mulighet til på skolen. Dette støttes også av Nordahl og Overland (2015) som påpeker at mestring er en viktig forutsetning for læring. Det er derfor avgjørende for disse elevene å oppleve mestring for at læring skal kunne skje.

Et annet kjennetegn som trekkes frem ved disse elevene, er at flere av dem har utfordringer med sosiale sammenhenger, noe som også gjør skolehverdagen utfordrende. Flere av lærerne kunne fortelle at noen av elevene slet med å passe inn i det sosiale fellesskapet på skolen, og at de derfor ikke hadde så mange venner der. Når de var på gården derimot, opplevde de å møte andre elever som lignet dem. Det var flere elever som slet med de samme utfordringene og hadde samme interesser, noe som bidro til at elevene følte en tilhørighet til fellesskapet på gården: «(...) når de er der så kan de være seg selv. (...) du kommer til et sted hvor de er glad for å se deg og hvor du er glad for å komme (...)» (Lærer). Behovet for tilhørighet omtales av Deci og Ryan (2017) som ett av tre grunnleggende behov for menneskets motivasjon. De skriver videre at det å føle tilhørighet handler om å være integrert og inkludert i samfunnet eller innenfor en bestemt gruppe. Ved at skolen tilbyr disse elevene IPT-tilbudet, opplever de også å finne tilhørighet i «sin» gruppe. De opplever en arena hvor de blir godtatt for den de er,

og hvor det kun fokuseres på de forutsetningene de har og det de får til, som bidrar til å bygge opp deres mestringsfølelse.

Fellesskapet elevene får på gården kan også bidra til økt mestringsforventning, da de observerer at de andre elevene på gården mestrer oppgavene de får tildelt. En forklaring på dette finner vi i Banduras (1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021) andre kilde til forventning om mestring, nemlig vikarierende erfaringer. Han forklarer at mennesker har en tendens til å sammenligne seg med mennesker vi føler at vi ligner på. På denne måten vil vikarierende erfaringer handle om andre menneskers mestring. Gjennom at de personene som eleven sammenligner seg selv med opplever mestring, vil også elevens forventning om egen mestring styrkes. Dette skyldes, ifølge Bandura, at vi får en tro på at «hvis han kan mestre kan også jeg få det til», noe som bidrar til å styrke vår motivasjon og mestring. Funnene fra analysen viser at tilbyderne på begge gårdene var opptatt av samarbeid mellom elevene, og vi kan med utgangspunkt i Banduras teori si at dette samarbeidet bidrar til økt mestring og motivasjon for elevene. I arbeidet vil det også være viktig at elevene blir oppmuntret og gratulert for de oppgavene de mestrer. Dette bringer oss videre til tredje kilde for forventning om mestring, som er verbal overtalelse.

Ifølge Bandura (1997) er positive tilbakemeldinger og oppmuntringer fra andre en viktig faktor for å styrke en persons tro på egen mestringsevne. Han skriver videre at andres tro på eleven kan overføres til å utgjøre elevens egen mestringstro. I denne studien ser vi at gjennom oppmuntring fra tilbyderne på gården får elevene en styrket selvtillit, samt en ny tro på at de kan få til det de prøver på. Dette påpekes også i Hassink og Ellings (2006) studie hvor de fant at brukerne av tilbudet rapporterte om en styrket selvtillit. Det er derfor viktig at tilbyderne på gårdene er bevisst på dette, og aktivt oppmuntrer elevene under hele læringsprosessen. Samtidig vil det være viktig at skolen og personalet utviser en positiv holdning til tilbudet, og til elevene som deltar på det. Det kom frem i funnene fra lærerintervjuene at enkelte har vært negative til gjennomføringen av slike tilbud, ofte med bakgrunn i at elevene mister undervisning på skolen. Til dette svarer lærerinformantene at eleven har større utbytte av å få tilrettelagt opplæring på gården, fremfor å sitte i klasserommet hvor de kanskje ikke får med seg noe uansett.

Gjennom å tilby disse elevene IPT bidrar man også til å bygge en fremtid for disse elevene. Funnene viser at flere av elevene finner frem til sine interesser gjennom IPT-tilbudet, og på denne måten danner seg noen tanker om hva de vil jobbe med i fremtiden. Dette kommer frem både hos lærerne og tilbyderne, hvor de vektlegger interesse og nytteverdi som viktige faktorer for elevenes motivasjon på gården. Det samme påpekes av Deci og Ryan (2017) som hevder at menneskets motivasjon påvirkes i positiv forstand gjennom å kunne arbeide med noe som er knyttet til egen interesse og ønske. De omtaler dette som behovet for autonomi, som innebærer at eleven har et behov for å handle på egen vilje og etter egne interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143).

Viktigheten av relevans og interesse påpekes også av Simonsen (Læringsmiljøsenderet, 2022) og Jordet (2020), hvor de fremhever at manglende relevans i undervisningen kan resultere i kjedsomhet og manglende motivasjon blant elevene. Mine funn viser at dette sikres på gården, gjennom å legge opp til praktiske oppgaver knyttet til temaer elevene er engasjerte og interesserte i. Det er derfor viktig å poengtere at for at tilbudet skal virke positivt for eleven, kreves det at eleven interesserer seg for dyr eller annet arbeid som er vanlig på en gård. Dersom dette ikke er tilfellet med eleven som mottar IPT-tilbud, er informantene klare på at tilbudet ikke vil kunne bidra på noen positiv måte. Når det er sagt, viser funnene i denne studien at fokus på relevans og elevmedvirkning i stor grad påvirker elevenes motivasjon og mestringfølelse i møte med opplæringen. Funnene støttes også av Larsen (2016) som i sin studie fant at relevans og nytteverdi var viktig for elevenes motivasjon.

Ifølge funnene fra intervjuene med tilbyderne er de svært opptatt av å legge opp til praktiske oppgaver når elevene er på gården. Samtidig som at det gis rom for andre oppgaver dersom elevene har noe eget de ønsker å arbeide med, som for eksempel skruing av bil eller sykkel, snekkerprosjekter og lignende. Innenfor de praktiske oppgavene legger de inn faglige kompetansemål slik at elevene lærer det de skal, men samtidig gjør et praktisk arbeid som de i tillegg interesserer seg for. Denne måten å organisere undervisningen på er dermed helt i tråd med forskning (Jordet, 2020; Larsen, 2016; Læringsmiljøsenderet, 2022), hvor relevans og personlig interesse presenteres som viktige faktorer for å påvirke motivasjonen. Dette presenteres også i funnene fra lærerintervjuene hvor de hevder at opplæringen på gården har hatt stor betydning for elevenes motivasjon: «For hans motivasjon så tror jeg det er ganske avgjørende å ha det å se frem til.... og han stortrives der virkelig» (lærer).

Det siste behovet som påpekes av Deci og Ryan (2017) i selvbestemmelsesteorien er behovet for kompetanse. De forklarer at dette behovet knytter seg til ett ønske hos individet om å mestre de oppgavene en blir bedt om å gjennomføre. På gården opplever elevene å få meningsfulle og enkle oppgaver som de lett mestrer, og dermed vil behovet for kompetanse bli tilfredsstilt. På skolen opplever elevene derimot ofte at de ikke får til de oppgavene som skal gjøres, og behovet for kompetanse vil dermed ikke bli tilfredsstilt samtidig som motivasjonen vil synke. Funn fra intervju med lærerne viser at flere skoler sliter med ressursmangel, noe som gjør det utfordrende for læreren å tilpasse undervisningen for hele elevgruppen. Lærerne poengterer her at slike utfordringer imøtekommes på gården på en god måte, og at en viktig faktor for dette er en høy voksentetthet. Horverak et al. (2022) viser gjennom sine studier at positiv respons fra omgivelsene på handlinger elever utfører, bidrar til å styrke elevens indre motivasjon. Dette kan eksempelvis synliggjøres ved at eleven blir møtt med positiv oppmuntring og ros fra lærer etter å ha klart en oppgave (s. 60). Funnene fra analysen viser at dette stemmer godt overens med gårdbrukernes erfaringer om elevene på gården. De opplever elevene som glade og motiverte, og poengterer at de er opptatt av å styrke elevenes selvtillit og mestring gjennom nyttige og enkle oppgaver som elevene får til. En av gårdbrukerne påpeker også at gjennom å mestre visse oppgaver, øker også motivasjonen for å lære mer: «Og hvis du begynner å føle at du er god i dette her da, da har du lyst til å bli enda bedre og blir enda mer kunnskapssugen». Dermed vil elevene opparbeide seg en vilje og ett ønske om å klare mer, og dermed også lære mer innenfor ett emne de virkelig interesserer seg for. På lengere sikt kan dette også føre til at eleven finner ut at de ønsker seg en karriere innenfor de oppgavene som de mestret så bra på gården, slik at de kommer seg ut i arbeid.

Viktigheten av å finne noe som interesserer disse elevene sammenfatter også med Banduras (1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021) siste kilde til mestringstro, som han omtaler som fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Ifølge Banduras teori vil vi møte oppgaver vi ikke behersker med ubehagelige fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. En kan blant annet oppleve å føle seg stresset, få økt puls, at stemmen svikter og at en blir urolig. Funnene viser at disse beskrivelsene i mange tilfeller stemmer godt overens med elevenes atferd når de er på skolen. Mange kan føle seg utrygge og utilpass, noe som i enkelte tilfeller fører til at elevene ikke ønsker å være i klasserommet da dette kan forverre følelsen de har. Ved at elevene opplever disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene når de er på skolen, vil også muligheten for å mestre minske. Dette skyldes at elevene blir mer opptatt av å få kontroll over

de ubehagelige følelsene, for eksempel ved å unngå ubehagelige situasjoner, enn å ha fokus på oppgaven som skal løses. Dermed får man ofte elever som unnviker å komme inn til timen, eller unngår å jobbe med en tildelt oppgave fordi de er redde for å feile.

Når elevene er på gården beskrives derimot en annen atferd hos elevene. Lærerne og gårdbrukerne opplever elevene som glade og avslappede når de er eller har vært på gården. Videre påpeker også lærerne at gode dager på gården bidrar til å gjøre resten av skoleuka bedre: «Og på skolen er det til dels mye vegring for å gå inn til timer, så at han får større utbytte av skoleuka på den måten der, det er jeg helt sikker på.» (lærer). Bandura (1997) fremhever også viktigheten av å få kontroll på egne reaksjoner og ta styringen selv, og dette jobber de aktivt med på gården gjennom blant annet samtaler og støtte fra dyrene på gården. Gjennom at elevene inntar en mer avslappet atferd på gården, gjør det dem bedre rustet til å ta i mot de utfordringene de får på gården, samtidig som de lettere klarer å konsentrere seg om det som skal gjøres. En av gårdbrukerne påpekte også at hunden på gården fungerte som en «terapihund» for noen dersom de hadde en tung dag: «(...) det er mange som har vært her som synes at alt er et helvete, men så går de seg en liten tur med hunden (...), også kommer de tilbake og da er de helt klare for å gjøre mer».

6.3 Gården som mestringsarena

Under siste delkapittel i drøftingen vil problemstillingen være i fokus, og problemstillingen for denne studien er følgende: «*På hvilken måte kan Inn på tunet som alternativ opplæringsarena bidra til elevers mestring og motivasjon?*». Ifølge Ødegård og Nøvik (2019) vil det å tilføre aktive læringssituasjoner, bidra til at elevenes motivasjon stimuleres gjennom å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer i undervisningen. De hevder videre at dette vil medføre at elevene oppfatter læringen som meningsfull, og samtidig vil elevenes motivasjon bli styrket ytterligere (s. 20). De samme tendensene finnes også i mine funn, hvor tilbyderne og lærerne er enige om at mening og nytteverdi er en viktig komponent for å styrke elevenes motivasjon i læringsarbeidet: «(...) det eneste jeg fikk gjennom med den eleven var at jeg satt hjemme og lagde oppgaver selv som jeg trodde kan kunne interessere seg for» (lærer).

Ett viktig komponent innen pedagogisk entreprenørskap ifølge Ødegård og Nøvik (2019) er elevmedvirkning, samt at læreren klarer å slippe noe av kontrollen og samtidig la elevene i

større grad komme til. Til tross for at man skal legge til rette for elevmedvirkning på skolen settes det likevel begrensninger for hvilke tilpasninger som er mulig. Funnene fra lærerintervjuene viser at lærerne opplever det som vanskelig å imøtekomme alle ønskene fra elevene, og de poengterer at det er et større rom for tilpasninger på gården enn hva som gis på skolen. Det samme går igjen i funnene fra intervjuene med tilbyderne, hvor en av dem forteller at de er opptatt av å legge opp dagen ut ifra hva elevene har behov for der og da. Samtidig gis det også rom for at elevene kan arbeide med egne prosjekter dersom dette skulle være ønskelig: «For da må han bli imøtesett på det, også gjør vi det. For den evnen må vi ha, å snu oss ganske kjapt der og da» (tilbyder). Tilbyderne forklarer videre at det er elevene som er i fokus, og det er derfor viktig at de retter seg etter dem og ikke motsatt, dette gjøres også for at elevene skal føle seg sett og anerkjent når de er på gården. Samtidig påpeker tilbyderne at de kjenner til hvilke læringsmål de enkelte elevene skal arbeide med, og dermed kan de enkelt flette målene inn i det prosjektet som eleven ønsker å arbeide med, fremfor andre tiltenkte prosjekter.

Funn fra intervjuene viser her at tilbyderne får implementert mye mer læring i de aktivitetene de jobber med på gården enn hva mange tror. En av tilbyderne viste blant annet til et eksempel tilknyttet dekkskift, hvor elevene i samarbeid mottok biler fra kunder og skiftet dekk på disse. Tilbyderen var her klar på at hensikten ikke var å skifte dekk på flest biler i løpet av dagen, men å skifte dekk på én bil, og få mest mulig læring inn i den ene aktiviteten. Ifølge Vygotsky (2001; Ødegård & Nøvik, 2019, s. 21) og Dewey (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 22–23) er læring et sosialt fenomen som konstrueres i lys av språket, kulturen og det sosiale felleskapet som omgir individet. Og gjennom å snakke om egen læringsprosess, samhandle med andre og utføre praktiske oppgaver vil læringen bli styrket. Det samme poengteres også i funn fra lærerintervjuene, hvor lærerne vektlegger at disse elevene nytter godt av å lære teori gjennom praktiske aktiviteter og oppgaver. Samtidig opplever de at det de jobber med er interessant, og mange av dem ser derfor ikke på oppgavene på gården som skole, og blir derfor også motivert for å lære mer.

Ved bruk av pedagogisk entreprenørskap innenfor spesialundervisning legger Ødegård og Nøvik (2019) vekt på at læringen skjer innenfor et prosessorientert perspektiv. Dette innebærer å sette læringsprosessen i sentrum fremfor sluttproduktet (2019, s. 25). Ifølge mine funn sammenfatter dette med fokuset de har på gården, hvor det handler om å fokusere på hva elevene mestrer, fremfor å fokusere på det de ikke klarer. På denne måten vil elevene få økt

selvtillit underveis i prosessen, ved at de får øyne opp for at de kan få til mye mer enn de tror. Det samme går også igjen i Karlsens (2013) studie hvor hun fant at brukerne hadde fått styrket selvtillit etter å ha deltatt på tjenestetilbud på gård. Det handler dermed om å bygge opp elevenes tro på seg selv, som på sikt kan bidra til at de mestrer mer avanserte oppgaver senere. Tilbyderne legger her også vekt på å etablere noen mål og jobbe mot disse, og da vil det også være viktig å ikke lage for store mål: «(...) da gjelder det å ikke legge målet så det blir borte i tåka, men å legge det så han ser det, og forklare hvordan vi skal ta oss dit».

Til tross for at alternative opplæringsarenaer som IPT bidrar til mange positive følger hos elevene, er det også nødvendig å diskutere den underliggende årsaken til at mange elever får innvilget slike tjenestetilbud, og om disse ender opp med å bedres. Ett punkt som kommer frem i funnene hos både lærerne og tilbyderne er ønsket om at IPT-tilbudet skal bidra til at elevene blir mer motiverte for skolen i etterkant av opplegget på gården. Det samme var fokuset i en studie fra 2016 gjennomført av Hege Merete Somby. Studien knyttet seg til elevbedrifter for elever med særlige behov, hvor målet var å undersøke om hvordan denne formen for undervisning kunne påvirke elevene faglig sett. Funnene til Somby (2016) indikerte at elevene fikk økt læringsutbytte, samt høyere karakter i fagene norsk og matte etter å ha deltatt i elevbedriften. Noe av det samme rapporteres i mine funn hvor lærerne poengterer at elevene vil ha større utbytte av å delta på alternativ undervisning på gården, fremfor å være tilstede på skolen da flere av disse elevene opptrer passivt til undervisningen på skolen.

Innføringen av pedagogisk entreprenørskap hadde et politisk bakteppe, hvor politikerne dannet seg en forventning om at innføringen av pedagogisk entreprenørskap i skolen skulle bidra med økt motivasjon for skolen hos elevene. Den økte motivasjonen skulle komme gjennom en praktisk tilnærming til læringsstoffet (Somby, 2016). Ifølge funnene fant Somby at enkelte elever rapporterte om å ha fått økt mestringsfølelse gjennom arbeidet med elevbedriften, men dette gjaldt derimot ikke alle. Flere elever kunne derimot fortelle at mestringen de erfarte i arbeidet med elevbedriften ikke hadde smittet over til motivasjonen de hadde for skolen (Somby, 2016). Det samme rapporteres om i mine funn, hvor lærerne ikke kan si at de har sett noen innvirkning på elevenes motivasjon for skolen etter de begynte med IPT-tilbudet: «(...) min oppfatning hele veien har vært at dette hjelper ikke inn mot det skolen, som system ønsker at det skal hjelpe inn mot» (lærer). Det påpekes også at det er ulike grunner til det. En grunn som nevnes i funnene handler eksempelvis om at skolen som «system» ikke

endrer seg fordi eleven er noen dager på gård. Og dersom eleven ikke har mestret denne formen for undervisning tidligere, vil muligheten for at de heller ikke mestrer nå, fortsette å være der.

En annen grunn som fremtrer i funnene er at lærerne opplever det som vanskelig å overføre kunnskapene elevene har tilegnet seg på gården til undervisningen på skolen. Flere av lærerne opplever undervisningen på gården som litt «fjern», og de opplever å ikke ha oversikt over hva som blir gjennomgått. Dette skyldes blant annet at loggen elevene skriver på gården ikke er gjort tilgjengelig for enkelte av læreren. Lærerne var likevel klar på at det var skolen sitt ansvar å opparbeide dette samarbeidet og dermed også skolens ansvar å etablere et tilbud som gjør det mulig å overføre det til skolen i etterkant: «(...) rett og slett mener jeg det er skolen som ikke klarer å bruke det til noe da» (lærer). På den andre siden kan en annen lærer fortelle at ved å ta utgangspunkt i arbeidet på gården i oppgaveformuleringer har elevenes interesse for oppgaven blitt styrket ytterligere. Dette kan skyldes at oppgavene opptar elevens egne interesser og at oppgavene oppleves som nyttig, noe som også poengteres hos Jordet (2020) og Larsen (2016) som ser på nytteverdi og relevans som viktige komponenter for å påvirke motivasjonen.

Dersom tilbudet skal kunne påvirke elevenes skolemotivasjon viser funnene fra lærerintervjuene at skolen må kunne implementere læringen fra gården inn i undervisningen på skolen. Samtidig vil det være viktig at det foreligger en sammenheng mellom læringen på gården og undervisningen på skolen. Det samme går også igjen i funnene fra intervjuene med tilbyderne, hvor de ønsker at skolen skal gi dem kompetansemål som er i tråd med det som blir gjennomgått på skolen. På denne måten vil elevene enklere se sammenhengen mellom teori og praksis, samtidig som de får et bedre utgangspunkt i møte med undervisningen på skolen. En av tilbyderne påpeker her at gjennom å gi elevene kjennskap til temaet gjennom en praktisk tilnærming, går de inn i timen med en økt selvtillit med bakgrunn i at læringsstoffet ikke er nytt for dem: «(...) det er veldig viktig at vi jobber parallelt, at ikke vi jobber med noe annet enn det de gjør på skolen. Fordi da kan de bruke det de lærer her, til å forstå litt poenget og å være litt motiverte for å lære på skolen, og motsatt» (tilbyder).

Ett av kjernepunktene i pedagogisk entreprenørskap er ifølge Ødegård og Nøvik (2019) å bygge bro mellom teori og praksis, og de legger vekt på at teorien og praksisen skal støtte

hverandre og ikke erstatte hverandre (s. 22–23). Dette imøtekommes på gården ved at elevene får den praktiske innføringen der, mens den teoretiske innføringen blir gitt på skolen. Når det er sagt er det også viktig å poengtere at tilbyderne på gården også implementerer teori i de praktiske oppgavene elevene jobber med. I funnene fra lærerintervjuene vises det blant annet til eksempler hvor teori blir flettet inn i praktiske oppgaver. En av lærerne forteller om sin elev som hadde i oppgave å sjekke temperaturen hver dag når han var på gården, samtidig skulle han også regne ut hvor mange grader forskjell det var fra dag til dag, samt å sammenligne med samme dag året før. På denne måten vil teorien, som i dette tilfelle knyttet seg til matematikk og utregning, flettes inn i den praktiske oppgaven som eleven utfører, og det blir samtidig enklere for eleven å se sammenhengen mellom teori og praksis.

Denne måten å undervise på er helt i tråd med Dewys teori om «learning by doing», som setter fokus på læring gjennom kroppslig aktivitet og samspill med omgivelsene (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 23). Det samme funnet går også igjen hos tilbyderne som legger vekt på at læring gjennom praktiske oppgaver «sitter» bedre hos elevene, samtidig som tilbyderen legger vekt på at kunnskapen elevene tilegner seg på gården, kan komme til nytte i ulike oppgaver og fag på skolen: «Og det er jo kunnskap de kan ha med seg, og den tror jeg sitter altså når du har gjort det praktisk (...)». Utover dette er det opp til skolen og lærerne å finne ut hvordan elevene kan nyttiggjøre seg av kunnskapen de tilegner seg på gården. Det kan tolkes dit hen at lærerne i min studie opplever å ikke ha mestret dette enda, likevel uttrykker de at de har et ønske om å få til dette, men at skolen har enkelte begrensninger som gjør det vanskelig å gjennomføre: «(...) jeg ser det at, for han å (...) arbeide inn eller leke inn fag på den annen måte, det hadde nok bidratt positivt. Men det er litt begrenset hva vi har folk til og ressurser og muligheter til».

På den andre siden er lærerne tydelige på at elevenes deltakelse på IPT-tilbud har påvirket elevene i en positiv retning, og de er alle enige om at elevene har stort utbytte av å være på gården. Ifølge en rekke studier gjort i sammenheng med IPT og grønn omsorg, deriblant forskningen til Karlsen (2013), Steigen et al. (2016) og Hassink og Ellings (2006), viser funnene at brukerne av tilbudet rapporterer om at oppholdet på gården har bidratt med mange positive virkninger på deres helse og trivsel. Det samme rapporteres om i mine funn, hvor både lærerne og tilbyderne uttrykker å ha sett en endring i elevenes atferd og holdninger. De presiserer også at mange av elevene i løpet av oppholdet på gården danner seg tanker om fremtiden, og finner ut hva de ønsker å gjøre med livene sine. Samtidig understreker de hvor

viktig det er at alle elever opplever mestring, noe de også påpeker som den største forskjellen mellom undervisningen på skolen og på gården, som en av lærerne uttrykker slik: «(...) noen dager blir garantert bra».

Funnene i min studie forteller at alle informantene er enige om at IPT-tilbud er nyttig for elevene. Samtidig påpeker en av tilbyderne at tilbudet også er nyttig for resten av klassen blant annet gjennom at elevene kan videreføre den kunnskapen de opparbeider seg på gården til de andre i klassen når de kommer tilbake på skolen. På denne måten vil elevens selvtillit igjen bli styrket ved at eleven opplever å være betydningsfull for resten av klassen (Karlsen, 2013). Samtidig påpeker tilbyderen at læringsmiljøet i klassen kan endre seg dersom enkelte elever får mulighet til å ta deler av opplæringen på en gård. Han forklarte dette med at de elevene som sliter på skolen, ofte kan ha en utfordrende atferd når de er i timen, som kan være forstyrrende for andre: «Det er jo ofte at de som kommer hit er «klassens klovn», og da hjelper det jo de andre, (...), for da blir læringsmiljøet i klassen roligere. For skolen har jo et like stort ansvar for å gjøre de gode skikkelige gode, som de har for å legge til rette for tilrettelagt undervisning (...)».

I dette ligger faren for ekskludering tilstede, noe som også er en av grunnene til skepsisen rundt bruken av IPT-tilbudet, noe som også påpekes hos informantene. Det er derfor viktig at vurderingen som gjøres i sammenheng med bruk av alternative arenaer, sees i sammenheng med hva som er til det beste for eleven. Elevene som omtales i denne studien har hatt utfordringer med å være tilstede i ordinær undervisning, og har hatt ett veldig godt utbytte av å få lov til å delta på en IPT-gård noen dager i uken.

Til tross for at enkelte uttrykker å være skeptiske til bruken av alternative opplæringsarenaer, er alle informantene i studien klar på at elevene har utbytte av å være der. Når det er sagt, hevder lærerne at elevene har større utbytte av å være på gården fremfor å være på skolen, nettopp fordi de får oppleve å være til nytte og at de får til noe. Ved å gi disse elevene et annet tilbud som passer dem bedre, vil resten av klassen, som tilbyderen påpeker, samtidig få bedre utbytte av undervisning gjennom at læringsmiljøet styrkes. Det er likevel viktig å poengtere at poenget ikke er å «fjerne» disse elevene fra skolen, men å tilby dem et tilpasset opplegg som gjør at de også kommer gjennom ungdomsskolen.

7. Avslutning

Problemstillingen som ble lagt til grunn for oppgaven var følgende: *På hvilken måte kan Inn på tunet som alternativ opplæringsarena bidra til elevers mestring og motivasjon?*

Hovedfunnet i avhandlingen har vært at undervisningen på gården bidrar med mange mestringsopplevelser for elevene, som på sikt kan påvirke elevenes motivasjon. På gården er de opptatt av å utfordre elevene med oppgaver de vet at elevene mestrer, samtidig som de er opptatt av å gi dem frihet og ansvar. Gjennom høy voksentetthet og gode relasjoner mellom elevene og de voksne, rapporterer samtlige informanter om positiv påvirkning på elevenes selvfølelse og selvtillit. Elevene oppleves som mer positive og roligere etter det alternative opplegget på gården, og flere av dem opplever også å få styrket motivasjon for å ta videre utdanning etter ungdomsskolen. Flere av informantene poengterte nytteverdi og relevans som viktige faktorer til hvorfor elevene likte opplegget på gården bedre enn undervisningen på skolen. Samtidig er elevenes egne interesser en sentral faktor som er med på å påvirke motivasjonen.

Når det er sagt kommer det frem i funnene at det er noen viktige punkter som må være på plass for at skolen skal kunne tilby elevene et IPT-tilbud. Økonomi utgjør en av punktene, og spiller en stor rolle i gjennomføringen av slike tjenestetilbud i skolen. Lærerne i studien påpeker at IPT kan oppleves som dyrt for skolen, og det fokuseres derfor på å prøve ut andre tiltak først. Dette styres også av hvordan det norske skolesystemet fungerer gjennom at tiltak som iverksettes skal i størst mulig grad skje innenfor skolen og ved bruk av de ressursene som skolen allerede har tilgang på. Det er likevel, ikke alltid at tiltakene som iverksettes på skolen har ønsket virkning, og det kan derfor bli aktuelt å se på tiltak utenfor skolen. I slike tilfeller viser funnene at det er viktig med et tett og godt samarbeid mellom skolen og de eksterne tilbyderne på IPT-gården. Gjennom et tett og godt samarbeid får lærerne god innsikt i hva som blir gjennomgått på gården slik at de kan dra nytte av denne kunnskapen i undervisningen når eleven er tilbake på skolen. Samtidig som tilbyderne får en bedre forståelse av hva som blir gjennomgått på skolen, og kan ut ifra dette lage et godt undervisningsopplegg som elevene vil ha utbytte av.

For at skolen skal kunne få til et tett samarbeid kommer det frem i funnene at tilgang på ressurser er viktig. Flere skoler opplever i dag en mangel på tilgjengelige ressurser, noe som

kan gjøre det vanskelig å få til et tett samarbeid med eksterne aktører deriblant IPT-tilbyderne. Lærerne påpeker derfor at det kreves god tilgang på ressurser på skolen, slik at lærerne får mulighet til å avsette tid til samarbeid med gården, noe som blant annet innebærer jevnlig besøk på gården når elevene er tilstede. Slike besøk vil også gi lærerne bedre innsikt i aktivitetene på gården, samtidig som de får sett med egne øyne hvilket utbytte elevene har av å være der.

Når det gjelder hvilket handlingsrom og kunnskap lærerne hadde om regelverket til bruk av alternative opplæringsarenaer, uttrykte lærerne at de hadde en følelse av å vite for lite. De fortalte at de ikke hadde satt seg så mye inn i det gjeldende regelverket i forhold til dette, samtidig som at avgjørelsen om IPT ble fattet av ledelsen. De opplevde derfor regelverket som noe «fjernt». Enkelte av informantene poengterte også at deres elever allerede hadde IPT-tilbudet før de ble «deres» elever, og de var derfor ikke med på oppstarten av tilbudet om alternativ opplæringsarena. Her påpekes igjen økonomi som en sentral faktor.

Innledningsvis ble det gitt en redegjørelse for retningslinjene knyttet til bruk av alternative opplæringsarenaer i skolen, hvor det blant annet poengteres at rektor er ansvarlig for oppfølging av elever som deltar på alternative arenaer. Det nevnes også at rektor skal sikre ett tett samarbeid mellom skolen og de eksterne tilbyderne. På bakgrunn av dette mener jeg at skoler som benytter alternative opplæringsarenaer bør ha en plan som informerer om retningslinjene, slik at også lærerne opplever å ha innsikt i det gjeldende regelverket. Det kan også være aktuelt at rektor setter av tid i lærernes arbeidstid til jevnlig samarbeid med gården.

Lærerinformantene i studien uttrykte at en av grunnene til hvorfor skoler velger å prøve ut dette tjenestetilbudet for sine elever, er at motivasjonen for skolen skal bedres. Tanken er at gjennom mestringsopplevelser på gården vil eleven få styrket motivasjon og selvfølelse, som etterhvert er tenkt å skulle påvirke deres motivasjon for skolehverdagen. Mine informanter kan imidlertid ikke si å ha opplevd at dette har vært resultatet. De mener dette kan skyldes at strukturene i skolen fremdeles er de samme når elevene kommer tilbake. Det kan derfor argumenteres for at skolen må bli flinkere til å inkludere praktiske oppgaver i den ordinære undervisningen. På denne måten kan man implementere aktivitetene fra gården inn i skolen. Når det er sagt har skolen et rammeverk de må forholde seg til, og det kan derfor være

vanskeligere å inkludere praktiske oppgaver i undervisningen på skolen, enn hva det vil være for undervisningen på gården.

Utover dette er informantene i studien svært positive til IPT-tjenesten og uttrykker at elevene har stort utbytte av tilbudet. Lærerne i studien fremhever hvor viktig det er at alle elever opplever mestring, og mener at dette er med på å rettferdiggjøre for de timene elevene «mister» på skolen. Til tross for at de opplever det som utfordrende å skulle sette karakterer i enkelte fag for noen av disse elevene, mener de likevel at tilbudet er av såpass stor betydning at de ikke ville vært foruten. Tilbyderne som deltok i studien sier seg enig i dette, og mener gevinsten elevene får av å være på gården er større enn det de «mister» på skolen. Samtidig vil det å gi disse elevene et alternativt tilbud kunne påvirke læringsmiljøet for resten av klassen på en positiv måte, en av tilbyderne uttrykte det slik: «Hvis 20 prosent av elevene tar 80 prosent av lærernes tid, går det veldig utover de andre i klassen».

Med utgangspunkt i et samfunnsperspektiv kan bruk av IPT-tjenesten i ungdomsskolen på sikt bidra med å spare samfunnet for mye penger i fremtiden. Ifølge tall fra SSB (2022) er det en andel på 19,6 prosent som ikke fullfører videregående. Denne prosentandelen koster samfunnet mye penger, og det er derfor ønskelig å få denne siste prosentandelen ut i jobb. Gjennom å benytte IPT-tjenesten for ungdomsskoleelever opplever flere elever å finne noe de interesserer seg for, og flere får på den måten motivasjon for å utdanne seg videre. En kan dermed si at tjenestetilbudet koster skolen en del penger der og da, men på sikt vil tilbudet kunne bidra med å få elevene ut i jobb og på den måten spare samfunnet for penger i fremtiden.

Det funnene fra denne studien viser er at IPT-tjenestetilbudet bidrar til at elever som har utfordringer på skolen, får en arena hvor de mestrer og samtidig får styrket selvtillit og selvfølelse. Tjenestetilbudet har likevel en vei å gå for å utvikle sitt fulle potensialet, deriblant å videreføre motivasjonen tilbake til skolen. For å utvikle tjenestetilbudet er det derfor behov for mer forskning på området, og det kan blant annet være aktuelt å snakke med elever som tidligere har benyttet IPT-tilbudet og diskutere hvilke påvirkninger det har gitt dem når de ser tilbake på det i ettertid. Videre kan det også være aktuelt å etablere mer oppmerksomhet rundt tjenestetilbudet, da dette fremdeles er et tilbud som er ukjent for mange.

Litteraturliste

- Arnesen, S. M. K., Jensen, A. R., Patil, G. G. & Berget, B. (2022). Gården som arena for tilpasset opplæring: Erfaringer med gård-skole-tilbud i et inkluderingsperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), Art. 1. Hentet fra: <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/3355/6604>
- Baltzersen, R. K. (2020). *Pedagogikk i lærerutdanningen*. Pressbooks.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berget, B. & Braastad, Braastad, B. O. (2008). Kunnskapsstatus og forskningsbehov for Inn på tunet. Universitet for miljø- og biovitenskap. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer_veiledere_rapporter/kunnskapsstatus_og_forskningsbehov_for_ipt.pdf
- Berget, B., Braastad, B. O. & Ekeberg, Ø. (2005). *Grønn omsorg med husdyr for mennesker med psykiske lidelser*. Norges Landbrukshøgskole, Institutt for husdyrfag. Hentet fra: <https://xn--innptunet-82a.no/cms/files/783/forskning---husdyr-og-psyk>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 29. oktober). *Hvem er vi og hva gjør vi?* Forskningsetikk. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/hvem-er-vi/>
- Deci, E. & Ryan, R. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guildford Publications.
- Folkvord, K. A. (2016, 12. april). *Klasseledelse og elevers motivasjon for læring*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Foss, A. B. (2016, 2. juni). *Flere fullfører videregående skole*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/1BvMK/flere-fullforer-videregaaende-skole>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Fagbokforlaget.
- Hassink, J. & Elings, M. (2006). *Farming for Health. Green-Care Farming across Europe and the United States of America*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/40115926_Farming_for_Health_Green-Care_Farming_across_Europe_and_the_United_States_of_America

-
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 2. Hentet fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Holterman, S. & Jelstad, J. (2019, 20. desember). *Flere elever utenfor klassen*.
Utdanningsnytt.no. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-spesialpedagogikk-spesialskoler/flere-elever-utenfor-klassen/224361>
- Horverak, M. O., Solberg, T. L. & Langeland, G. M. (2022). *Mestring, medvirkning og motivasjon: I voksenopplæring og integreringsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2019). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Håvardsen, H. P., Adolfsen, T. & Andreassen, S.-E. (2015, 30. juli). *Pedagogisk entreprenørskap i skolen*. Utdanningsnytt.no. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/pedagogisk-entreprenorskap-i-skolen/146100>
- Inn på tunet. (u.å.). *Om Inn på tunet*. Hentet fra:
<https://xn-innptunet-82a.no/no/om-inn-paa-tunet>
- Inn på tunet. (u.å.). Finn Inn på tunet-gård. Hentet fra:
<https://xn--innptunet-82a.no/no/finn-gaard?cat=&keys1=29&keys2=82>
- Inn på tunet Norge SA. (u.å.). Innpåtunet.no. Hentet fra: <https://innptunet.no>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020, 1. oktober). *Anerkjennelse i skolen – En forutsetning for læring*. Fagsnakk fra Cappelen Damm. Hentet fra: <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/laererutdanning/anerkjennelse-i-skolen-en-forutsetning-for-laering/>
- Karlsen, R. K. (2013, 25. september). *Grønn omsorg – Hva gir helseeffekt?* Hentet fra:
<https://napha.no/content/14716/gronn-omsorg--hva-gir-helseeffekt>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 7. september). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 2. mai). *Ungdomsskolen skal bli mer praktisk og variert*.

- Stortinget. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ungdomsskolen-skal-bli-mer-praktisk-og-variert/id2911018/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2016). En alternativ læringsarena. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling, 1*. Hentet fra: <https://doi.org/10.7577/sjvd.1848>
- Læringsmiljøsentret. (2022, 28. mars). *Dette vet vi om motivasjon og lærelyst*. Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/dette-vet-vi-om-motivasjon-og-laerelyst#/>
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. Gyldendal Akademiske.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- NORCE. (u.å.). *Farm-based adopted education for pupils in the secondary school – Norce*. NORCE Norwegian Research Center. Hentet 17. februar 2023 fra: <https://www.norceresearch.no/prosjekter/farm-based-adapted-education-for-pupils-in-the-secondary-school>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende utbytte for alle elever!* Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvsoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Somby, H. M. (2016, 3. juni). *Elevbedrift øker læringsutbyttet for elever med særlige behov*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/elevbedrift-okker-laringsutbyttet-for-elever-med-sarlige-behov/>

-
- Sonesen, K. (2020). *Bondegården – En arena for læring? En kvalitativ studie av synspunkter fra gårdbrukere og lærere relatert til Inn på Tunet som en alternativ opplæringsarena* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2686766/Kristin%20Sonesen.pdf?sequence=1>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 13. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Steigen, A. M., Kongstad, R. & Hummelvoll, K. K. (2016). Green Care services in the Nordic countries: An integrative literature review. *European Journal of Social Work*, 19(5), 692-715. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1082983>
- The Research Council of Norway. (u.å.). *Farm-based adapted education for pupils in the secondary school*. Hentet fra: <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/en/project/FORISS/281130?Kilde=FORIS&distribution=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=date&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=2010&Departement=Landbruks-+og+matdepartementet>
- Timmermans, B. (2021, 24. juni). *Entreprenørskap*. NHH. Hentet fra: <https://www.nhh.no/studier/undervisningsressurs/barekraftig-utvikling/entreprenorskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. september). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir-3 2010*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 25. juni). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen: Motivasjon*,

- arbeidsforhold og læring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wedde, E. (2023, 16. mars). *Er en mer praktisk skole mulig? Innspill fra lærere på 5.-10. trinn*. Utdanningsforbundet. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2023/er-en-mer-praktisk-skole-mulig-innspill-fra-larere-pa-5.10.-trinn/>
- Ødegård, I. K. R. & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap. Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Gården som mestringsarena](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
806238	Standard	21.10.2022

Prosjektittel

Gården som mestringsarena

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Odd Rune Stalheim

Student

Marte Helene Hauger

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

• lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløser, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

TAUSHETSPLIKT

Merk at utvalget har taushetsplikt. Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette i forkant av intervjuet.

Kontaktperson hos oss: Silje Fjellberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til IPT-tilbyder

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «Gården som mestringsarena»

Jeg heter Marte Hauger og er mastergradsstudent ved Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Våren 2023 skal jeg skrive en masteroppgave som handler om hvordan skolen kan benytte Inn på tunet-tilbudet for å øke motivasjon og mestringsfølelse hos elever på ungdomstrinnet. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan skolen og Inn på tunet-tilbydere samarbeider om å skape motivasjon og mestring hos elever. Fokuset vil ligge på det pedagogiske opplegget, og hvordan dette opplegget kan påvirke elevenes motivasjon for skolen. I tillegg vil studien baseres på hvordan mestringsfølelsen til elevene endres ved å nyttiggjøre seg av IPT-tilbudet.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

«Hvordan kan skolen bruke *Inn på tunet* som alternativ opplæringsarena for umotiverte elever som opplever lite mestring?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene i studien er valgt basert på et utvalg IPT-tilbydere i Innlandet, som tilbyr opplegg for skoleelever. Noen informanter er også blitt tipset om til meg fra ulike private kontakter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet innebærer det et intervju, hvor spørsmålene vil omhandle følgende hovedkategorier: Samarbeid mellom skolen og gården,

pedagogiske opplegg for umotiverte elever og mestringsfølelse. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, deretter transkribert for så å bli slettet når masteroppgaven er blitt godkjent.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil under forskningsperioden kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger innhentet under intervju.

Navn vil i oppgaven bli erstattet med fiktive navn, og andre kontaktopplysninger vil ikke være relevante for denne studien, og vil derfor ikke være nødvendig å tas hensyn til. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, hvor det vil bli sikkert lagret og uten mulighet for uvedkommende å lytte til. Lydopptaket vil deretter bli slettet når masteroppgaven er bestått.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Marte Hauger,
E-post: marteh11@gmail.com
- Høgskolen i Innlandet, Odd Rune Stalheim,
E-post: Odd.Rune.Stalheim@inn.no
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet, Andrew Michael Davidson,
E-post: andr.w.davidon@inn.no

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og forespørsel til lærer

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «Gården som mestringsarena»

Jeg heter Marte Hauger og er mastergradsstudent ved Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Våren 2023 skal jeg skrive en masteroppgave som handler om hvordan skolen kan benytte Inn på tunet-tilbudet for å øke motivasjon og mestringsfølelse hos elever på ungdomstrinnet. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan skolen og Inn på tunet-tilbydere samarbeider om å skape motivasjon og mestring hos elever. Fokuset vil ligge på det pedagogiske opplegget, og hvordan dette opplegget kan påvirke elevenes motivasjon for skolen. I tillegg vil studien baseres på hvordan mestringsfølelsen til elevene endres ved å nyttiggjøre seg av IPT-tilbudet.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

«Hvordan kan skolen bruke *Inn på tunet* som alternativ opplæringsarena for umotiverte elever som opplever lite mestring?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene i studien er valgt basert på et utvalg lærere på ungdomstrinnet, som har elever som benytter seg av Inn på tunet-tilbudet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet innebærer det et intervju, hvor spørsmålene vil omhandle følgende hovedkategorier: Samarbeid mellom skolen og gården, pedagogiske opplegg for umotiverte elever og mestringsfølelse. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, deretter transkribert for så å bli slettet når masteroppgaven er blitt godkjent.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil under forskningsperioden kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger innhentet under intervju.

Navn vil i oppgaven bli erstattet med fiktive navn, og andre kontaktopplysninger vil ikke være relevante for denne studien, og vil derfor ikke være nødvendig å tas hensyn til. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, hvor det vil bli sikkert lagret og uten mulighet for uvedkommende å lytte til. Lydopptaket vil deretter bli slettet når masteroppgaven er bestått.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Marte Hauger,
E-post: Marteh11@gmail.com
- Høgskolen i Innlandet, Odd Rune Stalheim,
E-post: Odd.Rune.Stalheim@inn.no
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet, Andrew Michael Davidson,
E-post: andrw.davidon@inn.no

Vedlegg 4: Intervjuguide IPT-tilbyder

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du arbeidet som *Inn på tunet*-tilbyder for skoleelever?
2. Hva er din motivasjon for å tilby *Inn på tunet*-tilbudet for skoleelever?
3. Hvilken faglig bakgrunn har du?

Samarbeid mellom gården og skolen

1. Hvor mange timer/dager i uken tilbyr du/dere *Inn på tunet*?
2. Hvordan kom du/dere og skolen i kontakt om *Inn på tunet*-tilbudet?
3. Hvordan er samarbeidet mellom deg/dere og lærer lagt til rette?
4. Hvordan fungerer samarbeidet med skolen? Har det oppstått noen utfordringer? Gi eksempler.
5. Hva mener du gården kan tilby elevene? Gi noen eksempler
6. Hvor lenge benytter elevene seg av tilbudet/ hvor lenge burde det ideelt sett vart?

Pedagogisk opplegg for umotiverte elever

1. Hvem står for det faglige og pedagogiske opplegget på gården?
2. Hvordan arbeides det for at elevenes læringsutbytte skal nås? Blir dette dokumentert?
3. Fungerer tilbudet slik det var tiltenkt? Hvorfor, hvorfor ikke?
4. Hvordan foregår en vanlig dag på gården for eleven(e)? Forklar og beskriv.
5. På hvilken måte får eleven(e) ha innvirkning på hva de vil gjøre den dagen? Hvordan blir dette tilrettelagt og etterfulgt?
6. På hvilken måte kan kompetansen som elevene lærer på gården kompensere for det eleven(e) eventuelt mister på skolen?

Mestringsfølelse

1. Hva legger du i begrepet mestring?
2. Hvilke tanker har du om temaet mestring på gården kontra skolen?
3. På hvilken måte kan læring og erfaring på gården ha påvirkning på skolehverdagen til eleven?
4. Hva er din opplevelse om utbytte eleven(e) får av å benytte *Inn på tunet*-tilbudet?
5. Hvilke positive og negative erfaringer tror du elever erfarer på gården som de ikke erfarer på skolen?

- Er det noe du/dere ønsker å tilføye?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilken faglig bakgrunn har du?
3. Hvilke muligheter og begrensinger tenker du opplæringsloven og andre styringsdokumenter gir til å gjennomføre deler av opplæringen gjennom alternative opplæringsarenaer?

Samarbeid mellom skolen og gården

1. Hvilke elever er det som har nytte av IPT-tilbudet? Hva kan dette tilbudet bidra med?
2. Når oppstod samarbeidet mellom skolen og IPT-gården/gårdene?
3. Hvor mange timer i uken samarbeider du med eleven(e) som benytter seg av *Inn på tunet*-tilbudet?
4. Hvordan samarbeider du som lærer sammen med IPT-tilbyderne?
5. Hvordan fungerer samarbeidet med gårdbrukerne? Har det oppstått noen utfordringer? Gi eksempler.
6. Hva vet du om opplegget på gården og hva elevene lærer av det?

Pedagogisk opplegg for umotiverte elever

1. Hvordan ser en vanlig dag ut for eleven(e) på gården?
2. På hvilken måte bidrar du som lærer med opplegget på gården?
3. Hvordan blir elevens læringsutbytte sikret på gården? Blir dette dokumentert?
4. Kan du si noe om elevenes motivasjon for skolen har endret seg etter å ha deltatt på *Inn på tunet*?
5. Kan du si noe om hvilket forhold eleven(e) har til skolen?
6. Hva tenker du er den største forskjellen for eleven(e) i forhold til å ha undervisning på skolen eller undervisning på gården?
7. Hva tenker du om at eleven(e) blir tatt ut av klasserommet og får et alternativt tilbud kontra en vanlig skoledag?
8. Har du opplevd at noen er skeptiske til at enkelte elever får et slikt tilbud? Hvorfor, hvorfor ikke?

Mestringsfølelse

1. Hva legger du i begrepet mestring?
 2. Hvilke tanker har du om temaet mestring i skolen?
 3. Hvilke tanker har du om temaet mestring på gården?
 4. Hvilke positive erfaringer tror du elevene opplever på gården som de ikke erfarer på skolen?
 5. Hvilke negative erfaringer tror du elevene opplever på gården som de ikke erfarer på skolen?
 6. Hva slags påvirkning har noen dager i uken med *Inn på tunet*, for resten av skoleuken til eleven(e)?
 7. Hva mener du er den største gevinsten som eleven(e) får gjennom et tilbud som *Inn på tunet*?
- Er det noe du ønsker å tilføye?