



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Opplysningane finn du på StudentWeb under Innsyn – Vurderingsmelding

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap

Vurderingsform: Bacheloroppgave

(mappe, heimeeksamen..)

Kandidat: Anna Margrete Huglen

Leveringsfrist: 24.5.2012

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg (Rettleiar dersom rettleia oppgave):

Jorunn Høyland & Kari Grutle Nappen



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Garden som pedagogisk ressurs



Korleis kan bruk av garden som pedagogisk ressurs vera med på å gje elevar
motivasjon og meistringskjensle?

Bacheloroppgave utført ved
Høgskolen Stord/Haugesund – Avdeling for lærarutdanning

Av: Anna Margrete Huglen

Forord

Som student ved grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen Stord/Haugesund er eg ein av dei første studentane i landet som vert utdanna i den nye lærarutdanninga. Eit av dei nye elementa er at alle studentane tredje året må skriva bacheloroppgåve i pedagogikk. Målet er at arbeidet med oppgåva skal gje studentane høve til å få utdjupa kjennskap til problemstillingar innanfor pedagogikk, og dessutan få erfaringar med å arbeida med vitenskaplege metodar.

Eg har vald å knyta oppgåva mi opp mot naturfag, og tema eg valde å jobba med er samarbeidet mellom gard og skule. Det er eit tema som eg finn både interessant og aktuelt. Gjennom arbeidet med oppgåva har eg lært mykje om den prosessen ein forskar må gjennom frå val av problemområde, via litteraturstudiar, forming av problemstilling, val og gjennomføring av metode, analyse og presentasjon av empiri, før det endelege resultatet føreligg.

I prosessen med oppgåva har eg hatt god hjelp av mine rettleiarar Jorunn Høyland og Kari Grutle Nappen, og eg vil nytta høve til å retta ein stor takk til dei for gode råd og innspel. Vidare ynskjer eg å takka gardbrukar, lærar og elevar som var utruleg positive og villeg stilla opp på intervju. Ein stor takk går òg til alle ved den aktuelle garden, som tok imot meg og gav meg ei god forståing av korleis eit samarbeid mellom gard og skule kan vera.

Stord, mai 2012

Anna M. Huglen

Samandrag

Garden som pedagogisk ressurs er ei bacheloroppgåve skriven på lærarutdanninga ved Høgskulen Stord/Haugesund. Oppgåva har eit pedagogisk fokus, men er òg knytt til naturfaget. Tema for oppgåva er garden som pedagogisk ressurs, og målet med oppgåva er å finna ut korleis undervisning på garden kan vera med på å gje elevar motivasjon og meistringsskjensle.

I arbeidet med oppgåva har eg freista å sjå problemstillinga i lys av ulike teoriar. Dewey og konstruktivismen er med på å leggja det pedagogiske grunnlaget, medan eg har fokus på læring utanfor klasserommet gjennom teoriane til Arne Jordet og Merete Frøyland. Motivasjon og meistring er sentrale omgrep i problemstillinga, og eg har fokus på Maslow sitt behovshierarki og Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon.

For å finna svar på problemstillinga nytta eg kvalitativt intervju. Eg intervjuar ein gardbrukar, ein lærar og to elevar, som alle hadde erfaring frå samarbeid mellom gard og skule. Fordi utvalet er svært lite kan eg ikkje nytta resultatata til å generalisera, men fordi utvalet representerer ulike grupper og ulike skular, og det dessutan var eit stort samsvar i resultatata frå dei fire intervjuobjekta er dette med på å gje forskinga større validitet. Vidare var det eit stort samsvar mellom mine resultat og dei teoriane eg har presentert. Det kan vera med på å gje forskinga validitet utanfor denne oppgåva.

Resultata vert presentert i delkapittel som er organisert etter tema basert på dei resultatata eg har fått. Desse resultatata viser at opplæring på garden kan bidra til å gje elevar motivasjon og meistringsskjensle på fleire ulike måtar. Garden representerer stor variasjon når det gjeld læringsmiljø og aktivitetar. Dette bidreg til at alle elevar finn oppgåver som dei meistrar. Garden er ei autentisk verksemd der elevane kan kjenna seg som del av eit felleskap der arbeidet deira gjev mening, og har verdi. Elevane får ansvar og tillit, og kan vera med på å påverka garden. Vidare får dei og læraren felles opplevingar og erfaringar som kan nyttast i undervisninga i klasserommet. Elevane får praktiske erfaringar som kan kntast opp mot det teoretiske i faga. Dette avheng av eit godt samarbeid mellom gard og skule. Mine resultat viser at det finnes eit forbetningspotensial på dette feltet.

Innhald:

1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	1
1.2 Presentasjon, presisering og avgrensing av problemstilling	1
1.3 Oppbygging av oppgåva	2
2.0 Teoretisk grunnlag	3
2.1 Intensjonar.....	3
2.2 Dewey og konstruktivisme.....	4
2.3 Læring i eit utvida klasserom.....	5
2.4 Garden som pedagogisk ressurs	7
2.5 Motivasjon og meistring	7
2.5.1 Motivasjon	7
2.5.2 Maslow sitt behovshierarki	8
2.5.3 Prestasjonsmotivasjon.....	8
2.5.4 Meistring	9
3.0 Metode	11
3.1 Bakgrunn for val av metode.....	11
3.2 Utval og gjennomføring	11
3.2.1 Analyse og presentasjon av resultat	13
3.3 Etske aspekt	13
4.0 Resultat og drøfting	14
4.1 Garden som arena for læring.....	14
4.2 Relasjonar.....	16
4.3 Erfaringar og opplevingar	17
4.4 Ansvar og tillit.....	19
4.5 Garden og klasserommet.....	20
4.6 Vurdering av resultat	21
5.0 Konklusjon	23
6.0 Kjelder	24
Vedlegg I: Informasjonsskriv.....	26
Vedlegg II: Intervjuguide lærar og gardbrukar.....	27
Vedlegg III: Intervjuguide elevar.....	28

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Hovudtema for denne oppgåva er garden som pedagogisk ressurs. Som odelsjente og lærarstudent er gardsdrift og skule to område som vekker interesse og engasjement hos meg. Hausten 2011 var eg på eit føredrag, der eg fekk læra mykje om å nytta garden som pedagogisk ressurs, og kva fordelar dette kan ha. Etter føredraget var eg interessert i å læra meir om det. Det å nytta garden som pedagogisk ressurs er ein del av eit prosjekt kalla "Inn på tunet". Regjeringa lanserte i februar 2012 ein ny nasjonal strategi for dette prosjektet, noko som viser at det er eit svært aktuelt tema (Landbruks og matdepartementet 2012).

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) trekk fram at læring skjer spesielt når eleven opplever eit behov for å utvikle kunnskapen sin. Difor må undervisninga knytast til eleven sine egne erfaringar og opplevingar. Elevane skal vera aktive, og undervisninga skal takast med ut i miljøet rundt skulen (Utdanningsdirektoratet 2006).

Linda Jolly, som er universitetslektor ved Universitetet for miljø- og biovitenskap, har skrivne ei masteroppgåve der ho skildrar og drøfter samarbeidet mellom gard og skule. Ho undersøker kva utbytte ungdomsskuleelevar har av ulike tiltak der landbruk er læringsarena, og har fokus på elevane sine forståingar av grunnleggjande livsprosessar. Denne forskinga er relevant i forhold til det tema eg har vald for oppgåva, sjølv om målet for undersøkinga ikkje er heilt den same.

Ein gardbrukar og pedagog sa til meg at ho hadde høyrte eit føredrag, og føredragshaldaren sa at "kompetansemåla i Kunnskapsløftet er egentleg ikkje kompetansemål, dei er kunnskapsmål. Når ein har både kunnskap og erfaring, først då kan ein snakka om kompetanse. Utan erfaringa har ein berre kunnskap." Dette fekk meg til å tenkja på kor viktig erfaring og oppleving er i opplæringa, og det ville eg gjerne jobba vidare med.

1.2 Presentasjon, presisering og avgrensing av problemstilling

Hovudtema for oppgåva var lett å finna, men å avgrensa tema til eit konkret fokusområde var meir utfordrande. Eg vurderte mellom anna å laga eit undervisningsopplegg og prøva å sjå på elevane sitt læringsutbytte, men var ikkje spesielt motivert for å gå vidare med den ideen. Etter meir lesing av teori kom eg fram til at eg ville ha fokus på kva elevane kan få ut av å nytta garden i undervisninga, og etter vidare samtaler med min rettleiar i pedagogikk kom me fram til at det ville vera mest interessant å sjå på elevane sin motivasjon og meistring.

Den endelege problemstillinga i oppgåva vart: Korleis kan bruk av garden som pedagogisk ressurs

vera med på å gje elevar motivasjon og meistringkjensle?

Når eg skal sjå på kva effekt bruk av garden har på elevane, vel eg altså å avgrensa det til elevane sin motivasjon og meistringkjensle. Eg vil sjå på om gardsarbeidet har noko effekt på desse elementa, òg i forhold til det skularbeidet som går føre seg i klasserommet. Eg har valt å avgrensa undersøkinga til elevar som deltar på garden i samla klasse, eit visst tal gonger i året. Dette utelukkar elevar som er på garden i samband med spesialpedagogiske opplegg.

1.3 Oppbygging av oppgåva

I denne oppgåva vil eg fyrst gå gjennom sentrale teoriar som er relevante for mi problemstilling. Eg vil byrja med John Dewey og hans tankar om eleven som handlar aktivt, og som lærer på bakgrunn av erfaring. Vidare vil eg presentera teoriar om læring i eit utvida klasserom, utvikla av Arne Jordet og Merete Frøyland. Eg er innom teoriar kring garden som pedagogisk ressurs gjennom Linda Jolly sin forskning, før eg går inn på teoriar kring motivasjon og meistring. Her er Maslow og Atkinson sentrale.

Metodedelen av oppgåva tar føre seg intervju som metode, og eg går gjennom utvalet av deltakarar og gjennomføringa av metoden. Eg ser òg på dei etiske spørsmåla knytt til oppgåva.

Resultat- og drøftedelen av oppgåva har eg vald å skriva saman til eitt kapittel, delt inn i underkapittel etter tema. Her presenterer eg resultatata og drøftar desse opp mot teoriane eg har presentert i oppgåva. Eg vurderer forskinga og resultatata i eit eige kapittel, der eg og drøftar feilkjelder. Til slutt presenterer eg ein konklusjon, og ei oppsummering av oppgåva.

2.0 Teoretisk grunnlag

2.1 Intensjonar

I innleiinga til den gjeldande læreplanen, Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06), står det:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Kunnskapsløftet, den generelle delen, s. 1).

Vidare inneheld den generelle delen av kunnskapsløftet sju idealbilete av mennesket. I *Det meiningssøkjande mennesket* ligg fokuset på at alle er likeverdige og har noko verdifullt å bidra med. Utviklinga av identitet er sterkt knytt til vår nasjonale historie og kulturarv. I *Det skapande mennesket* legg ein vekt på at opplæringa skal trenna både hand og ånd. Opplæringa skal bidra til elevane sin utvikling ved å opne sinn og prøve evner. Gode arbeidsvanar og motivasjon er sentrale tema i *Det arbeidande mennesket*. Her står det "God undervisning skal gi elevane erfaring for å lukkast i sitt arbeid, gi tru på egne evner og utvikle ansvar for eiga læring og eige liv." (Kunnskapsløftet 2006, s. 4). Vidare skal opplæringa knytast til egne observasjonar og opplevingar, og undervisninga må difor vera eit samspel mellom konkrete oppgåver, faktisk kunnskap og innsikt i omgrep. Det vert lagt vekt på at elevane må få praktiske røymsler med kunnskap. I *Det allmenndannande mennesket* er ein opptatt av at elevane må få kunnskapar om ulike prosessar og samanhengar i samfunnet. Det er viktig å utvikla ei heilskapleg forståing, og det kan ein gjera gjennom å arbeida på tvers av fag. I *Det samarbeidande mennesket* vert det lagt vekt på at mennesket utviklar seg i samhandling med andre. Elevar må ta del i eit breitt spekter av aktivitetar, og dei må få plikter og ansvar. Difor bør elevane delta i praktisk arbeid, og dessutan ta del i arbeidsliv. Elevane og opplæringa skal vera ein del av lokalsamfunnet. *Det miljømedvitne mennesket* har fokus på at opplæringa må gje brei kunnskap om samhengane i naturen, og samspelet mellom mennesket og natur. I *Det integrerte mennesket* ser ein det som viktig at ein skal realisera seg sjølv på ein måte som kjem fellesskapet til gode (Utdanningsdirektoratet 2006).

I Opplæringslova står det i føremålsparagrafen at elevane skal utvikle kunnskapar for å kunne ta del i arbeid og fellesskap i samfunnet, og dessutan meistre liva sine. I §2-3 står det at opplæringa i grunnskulen skal innehalda både praktisk og sosial opplæring. Ein del av undervisningstida kan nyttast til aktivitetar som skulen og elevane vel, til dømes på ein arbeidsplass utanfor skulen

(Opplæringslova 1998).

2.2 Dewey og konstruktivisme

John Dewey (1859-1952) vert sett på som Amerika sin viktigaste filosof, og ein leiande pedagogisk tenkjar. Han meinte at læring var ein aktiv og sosial prosess. Han avviste ikkje at informasjon kunne verta formidla frå ein lærar til ein elev, men dersom eleven ikkje handlar aktivt i forhold til det stoffet som vert presentert, vil dette berre verta lagra mekanisk, og vil ikkje kunna vera til nytte for eleven i andre situasjonar (Philips & Soltis 2000).

På bakgrunn av dette vil ein kunne plassera Dewey innanfor konstruktivismen.

Konstruktivisme er ei felles nemning for dei læringsteoriane som seier at elevane konstruerer sin eigen kunnskap (Skaalvik & Skaalvik 2005). Ifølge Imsen (1998) meiner konstruktivistane at alt ein lærer vert tolka gjennom det ein allereie kan frå før. Mennesket må sjølv velja ut, og tilpassa den kunnskapen det får. Læring er eit resultat av det mennesket vel å gjera med den kunnskapen som vert presentert. Slik vil både kunnskapen påverka mennesket, og mennesket i sin tur påverka kunnskapen.

Ein kan skilja mellom to former for konstruktivisme. Den kognitive konstruktivismen legg vekt på kva som skjer i personen sitt indre i ein læringsprosess. Konstruksjonen av kunnskap skjer inni hovudet til den lærande, og læring er ein individuell prosess. Den sosiale konstruktivismen legg vekt på at kunnskap vert konstruert sosialt. Læring er ein sosial prosess, og språk og sosiale forhold er med på å forma kunnskapen (Imsen 1998).

Sjølv om bruk av skulen sitt lokalmiljø er svært aktuelt i dag, er det ikkje noko ny tanke blant pedagogar. Opp gjennom tidene er det fleire sentrale teoretikarar som har hatt fokus på forbindinga mellom teori og praktiske oppgåver. John Dewey (2008) er spesielt opptatt av dette. Han meiner at skulen dannar eit kunstig skilje mellom det teoretiske og det praktiske. Skiljet må vera kunstig fordi teori og praksis eigentleg ikkje er motsetnader, men berre to ulike posisjonar som det må finnast ein relasjon mellom. Denne relasjonen kan skulen dra nytte av for å fremja læring hos elevane, men då må det eksistera ei nær forbinding mellom innhaldet i skulen og elevane si erfaringsverd.

For å gje elevane ei god og heilskapleg opplæring, meiner Dewey det er viktig å møta dei som heile menneske. Ved å gjera undervisninga meir røyndomsnær, vil ein vera med på å viska ut det kunstige skiljet mellom skulen og elevane sine liv utanfor skulen. For å få til det, er det avgjerande at ein nyttar praktiske oppgåver i undervisninga. Dette bør vera ein del av den ordinære undervisninga, og skal ikkje berre nyttast som eit avbrekk for elevane. Dewey ser for seg at ein kan etablere eit samspel mellom aktivitetar ute og inne. I klasserommet kan elevane diskutera og

reflektera over dei spørsmåla som oppstår i samband med ein aktivitet, og dessutan nytta teoretiske kjelder til å kasta nytt lys over erfaringane. Han framhevar at den teoretiske kunnskapen er like viktig som den praktiske, faktisk avgjerande for å fortolka og utvida erfaringa. Begge dei to må vera til stades for at eleven skal kunne gjera seg nye erfaringar og læra av dei. Samspelet mellom det teoretiske og det praktiske kan gå to vegar. Teorien vert tatt med ut ved at faglege omgrep vert nytta i praktiske aktivitetar ute, og erfaringane ute vert tatt med inn ved at erfaringane hjelper elevane til å få ei meir nyansert forståing av teorien dei arbeider med i klasserommet (Dewey 1961).

Dewey (2008) meiner ein bør forholda seg til det faglege innhaldet i skulen i ein så naturleg kontekst som mogleg. Dette vil opna dører til andre studier og fag, og slik kan ein sjå på livsprosessane i naturen. Dewey ser for seg at elevane sjølv kan ta del i slike prosessar ved til dømes å vera med på å ala opp eit dyr frå fødselen, og til slutt eta maten frå dyret. På denne måten får elevane erfara korleis deira liv er ein del av dei store prosessane i verda.

Dewey er òg opptatt av læraren si rolle i elevane sin læringsprosess. Læraren skal vera medviten på å nytta elevane sine erfaringar i undervisninga. Men det er ikkje nok at læraren nyttar elevane sine tidlegare erfaringar eller erfaringar dei har frå heimen. Læraren og elevane må delta i felles aktivitetar utanfor klasserommet slik at dei får felles erfaringar dei kan byggja undervisninga på. Dersom ein nyttar skulen sitt lokalmiljø som "klasserom" vert elevane sin erfaringsdanning ein integrert del av opplæringa. Desse felles erfaringane kan så nyttast vidare i klasserommet i alle fag, og vera med på å byggja ei bru mellom klasserommet og verda utanfor. Dewey ser at ikkje berre er skulen skilt frå røynda, men faga er òg skilt frå kvarandre. Dersom ein kan relatera skulen til elevane sitt liv utanfor så vil desse skilja forsvinna. Samstundes vil elevane oppleve at skulen får meir relevans, samheng og mening i opplæringa, noko som er viktige føresetnader for deira motivasjon (Dewey 2008). Jordet skriv at "Deweys poeng er at manuelle, praktiske tilnærmingar har et stort læringsmessig potensial, og at de er viktige fordi de kan motivere og understøtte elevenes læring i arbeidet med lærebokas tekster" (Jordet 2010, s. 125).

2.3 Læring i eit utvida klasserom

I omgrepet "utvida klasserom" legg ein alle dei ulike læringsarenaer der undervisning kan gå føre seg i tillegg til i klasserommet. Dette vert òg ofte kalla uteskule. Med uteskule meiner ein ikkje at undervisninga treng å gå føre seg utandørs, men elevane vert tatt med utanfor klasserommet og lærer på andre arenaer som til dømes i naturen eller ein arbeidsplass. Utanfor klasserommet er fokuset på bokkunnskap mindre, og forholda ligg til rette for utforskande, praktiske og problemløysande oppgåver (Jordet 2010).

Uteskule opnar for eit breitt spekter av individuelle tilnærmingar, samstundes som elevane

arbeider innafor eit fellesskap der dei samhandlar med andre for å finne løysingar. Dette samspelet er eit viktig kjenneteikn ved uteskule. Arbeidsmetodane gjer det mogleg for elevane å nærma seg kunnskapen på fleire ulike måtar enn det er mogleg i klasserommet, og ein kan nytta læremiddel som det ikkje er mogleg å nytta i klasserommet. Uteskule bidreg til ein meir variert skule for både elevar og lærar, når det gjeld arena, arbeidsmetodar, lærestoff og organiseringsformer (Jordet 2010).

Merete Frøyland (2010) skriv i *Mange erfaringar i mange rom* at for at potensialet skal verta utnytta må læraren setja uteaktivitetane inn i ein større undervisningssamanheng. Ein må knyta dei aktivitetane ein gjer ute opp mot resten av skuleundervisninga. Undersøkingar viser at elevane får størst utbytte av undervisning utanfor klasserommet dersom dei har vore gjennom eit godt forarbeid der dei vert kjend med lokaliteten og dei aktivitetane som skal gjennomførast. I utføringa av aktivitetane må elevane vera aktive, men det er viktig at aktivitetane er klart definerte på førehand. Etter at aktivitetane ute er gjennomført er det viktig at elevane får tid til å bearbeida det dei har gjort. På denne måten får elevane avslutta aktiviteten på ein god måte (Frøyland 2010).

Jordet meiner det er viktig å fylgja opp uteaktivitetane i fleire ulike fag både på skulen og i elevane sine lekser. Gjennom samtale og lesing av teori vil eleven få oppleva andre sine erfaringar og synspunkt, noko som gjev grunnlag for refleksjon og ettertanke. Gjennom munnlege og skriftlege arbeid kan eleven formidla det han eller ho har lært og erfart. Det bør vera eit mål å etablere ein nær og tydeleg samanheng mellom klasserommet sin meir abstrakte, teoretiske kunnskap og dei praktiske, konkrete aktivitetane elevane jobbar med ute (Jordet 2009).

Elevar kan ha problem med å nytta skulen sin kunnskap i sitt daglege liv. Fleire hevdar at skulekunnskapen har vore for langt unna elevane sin kvardag, men at dette kan verta betre dersom ein set kunnskapen inn i ein samanheng som er relevant for elevane. Lave og Wenger påpeikar at læring alltid er forankra i ein kontekst, læring er situert. Dei meiner at læring er sosialisering inn i eit praksisfelt (Frøyland 2010). Ved å møte representantar frå ulike verksemder i ein autentisk kontekst, får elevane tilgang til kunnskapar skulen ikkje har, og kan få oppleva korleis kunnskapen ein får i skulen kan nyttast i arbeidslivet. Får å få til dette er det viktig at skulen har eit godt samarbeid med lokalmiljøet. Det kan vera nyttig for elevane å treffa og samhandla med andre vaksne, og det er då viktig at læraren byggjer bruer mellom slike møter og skuleundervisninga, slik at elevane kan sjå og oppleva den faglege samanhengen (Jordet 2009).

Uteskule skapar andre rom for kommunikasjon og samhandling mellom elevar, og mellom elev og lærar, enn det klasserommet gjer. I klasserommet vil somme elevar krevja meir merksemd enn andre, og elevane får ofte bestemte roller i klassen. Forsking viser at det er ein klar samanheng mellom språkbruk og læring, og klasserommet vil vera ein utilstrekkelig arena for kommunikasjon mellom elevar og lærar dersom dette er den einaste arenaen som vert nytta (Jordet 2010). Elevar som ikkje vert sett i klasserommet, kan ofte verta meir synlege på andre læringsarenaer.

Rollefordelinga i klassen vert ofte broten når ein kjem utanfor klasserommet. Det gjer det mogleg for dei stille elevane å kommunisera med læraren, eller ta ei ny rolle i klassen (Frøyland 2010).

2.4 Garden som pedagogisk ressurs

Det å nytta garden som pedagogisk ressurs er del av eit nasjonalt prosjekt kalla "Inn på tunet". Inn på tunet "... er tilrettelagte og kvalitetssikrede tjenestetilbud på gårdsbruk. Dette er i hovudsak tjenestetilbud som foregår i samarbeid med oppvekst/skole-, helse- og sosialsektor i kommunen" (Inn på tunet 2003). Miljøet på garden gjer det mogleg å leggja til rette for ulike aktivitetar ved kvar einskild gard. Grunnlaget for dei ulike aktivitetane er stell av dyr og planter, skogdrift, vedlikehald av bygningar og maskinar, og pleie av kulturlandskapet. Knytt til dette er det òg ein del aktivitetar som ikkje går direkte på drift av garden som til dømes snikring, matlaging og produksjon av ulike gardsprodukt (Inn på tunet 2003).

Forskning gjort av Linda Jolly viser at å jobba med gardsaktivitetar kan gje elevar grunnleggjande opplevingar av å tileigna seg dugleikar, og innsjå nytta i det praktiske arbeidet dei gjer. På garden kan undervisninga konkretiserast på ein slik måte at den inneber meistring og produktiv mening. Dette kan vera med på å utvikla elevane sin kognitive dugleik. På garden byggjer elevane òg tette relasjonar, både til dyr, dei vaksne og til kvarandre, og dette kan føra til auka evne til medkjensle og empati. Elevane i undersøkinga til Jolly meinte at det at garden er ei verkeleg verksemd, som produserer verkelege varer, var ei motiverande ramme for deira erfaringar (Jolly 2010).

2.5 Motivasjon og meistring

2.5.1 Motivasjon

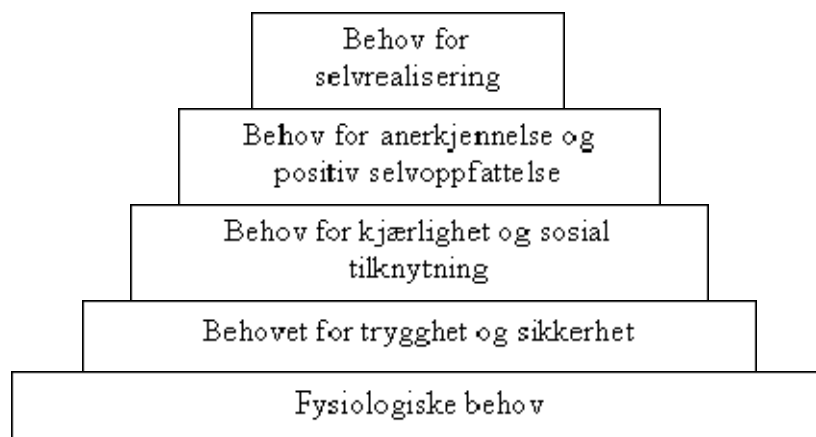
Motivasjon vert av Svanberg og Wille definert som "... en prosess som setter i gang og opprettholder aktivitet." (Svanberg og Wille 2009, s.116). Imsen definerer motivasjon som "... det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening" (Imsen 2006, s.375). Motivasjon er altså noko ein har, eller kan få, som gjer at ein får lyst til å jobba med ei oppgåve. I *La Stå!* seier Svanberg og Wille (2009) at ein i lærings-samanheng kan ha to former for motivasjon, indre eller ytre. Om ein er indre eller ytre motivert avheng av aktiviteten ein held på med, og den konteksten aktiviteten går føre seg i.

Ved ytre motivasjon utfører ein aktivitetar for å nå eit mål som ikkje direkte er knytt til aktiviteten. Ein elev kan til dømes løysa matteoppgåver for å få ros frå læraren, eller ein les til ein prøve for å få god karakter. Indre motivasjon er når ein engasjerer seg i ein aktivitet fordi ein har

glede av sjølve aktiviteten. Når det gjeld læring, medfører indre motivasjon ein glede av læringa i seg sjølv, det er sjølve læringa som er målet med aktiviteten (Svanberg & Wille 2009). Læring som skjer ved hjelp av indre motivasjon har vist seg å vera effektiv. For å skapa ein indre motivasjon hos elevane finnes fleire viktige faktorar, som eit støttande miljø, meningsfulle aktivitetar, kontroll over eigen læring, valfridom og tilpassa utfordringar. Forsking viser at elevar er meir indre motiverte når dei er ute enn når dei er i klasserommet. Elevane opplever større grad av leikbasert undervisning og fysisk utfolding ute, og det kan visast til at utandørs aktivitetar er med på å skapa indre motivasjon, og auka interesse for emnet det vert undervist i (Frøyland 2010).

2.5.2 Maslow sitt behovshierarki

Maslow er ein sentral teoretikar innafor den humanistiske psykologitradisjonen. Han meiner at ein må sjå på grunnleggjande behov i menneskesinnet som må dekkjast før læring kan finna stad, og før eleven kan finna motivasjon for læring. Maslow har kome fram til fem behov som han meiner er grunnleggjande. Desse ordna han i eit hierarki, der dei mest grunnleggjande behova må stillast, før neste behov melder seg. Behova kan delast inn i to grupper. Mangelbehova er livsviktige for menneska, og ligg i botnen av hierarkiet. Den andre gruppa vert kalla vekstbehov, og er behov som går ut over det som er heilt naudsynt for å overleva. At desse behova vert dekkja er avgjerande for kor motiverte elevane kan vera for læring (Imsen 2006). Figuren under viser oppbygginga av Maslow sin behovspyramide.



Figur 1: Maslows behovshierarki. Henta frå http://pluto.hive.no/pluto2003/annettem/Pedagogikk/2003/hva_er1.gif

2.5.3 Prestasjonsmotivasjon

Med prestasjonsmotivasjon meiner ein den trong ein person har til å utføra ei oppgåve som er bra i

forhold til ein eller anna kvalitetsstandard. Denne trongen er nemnd i Maslow sin behovspyramide som behovet for anerkjenning og respekt, eit av dei grunnleggjande behova hos mennesket. Prestasjonsmotivasjonen inneber ei positiv haldning til det å meistra og prestera i seg sjølv, og dreier seg difor om indre motivasjon (Imsen 1998, s.246-247).

Den amerikanske psykologen John W. Atkinson (1923-2003) gjorde mykje forskning på dette området og kom fram til at når ein person er i ein situasjon der han skal prestera, så er det to krefter som verkar i personen. Den eine er lysta til å lukkast, og den andre er angst for å mislukkast. Desse kreftene vil konkurrera i personen og trekkja i retning av å ta fatt på oppgåva eller trekkja seg unna oppgåva. Om det er lysta til å lukkast, eller angst for å mislukkast som dominerer, vil vera avhengig av kor utfordrande personen opplev oppgåva. Oppgåver der personen har stor sjans til å lukkast, samt oppgåver der sannsynet for å mislukkast er stor, vil ikkje vekka prestasjonsmotivasjonen i noko særleg grad. Dersom oppgåva derimot gjev moderat forventning om å lukkast, kan dette føra til ein sterk motivasjon. Det er òg viktig at personen ser ei mening med oppgåva (Imsen 1998).

Imsen (1998) skriv vidare at angst for å mislukkast inneber ei forventning om negative opplevingar. Dette kan føra til at ein person som er dominert av denne angsten vegrar seg mot å ta fatt på oppgåver. Dette gjeld òg oppgåver der det er ein moderat forventning om å lukkast. Dei fleste elevar vil unngå situasjonar som kan føra til nederlag, og dei finn ulike måtar å gjera dette på, som å trekkje seg frå situasjonen eller gøyma seg ved å lata som dei jobbar. Andre elevar underpresterer med vilje for å kunne skulda på at dei ikkje har lagt mykje arbeid i oppgåva.

For å løysa dette problemet finnes det enkle tiltak. Variert undervisning, langsam progresjon, tryggleik i undervisningssituasjonen, og faste strukturar kan vera med på å dempe kjensla av angst (Imsen 1998).

2.5.4 Meistring

Meistring er eit ord som i utgangspunktet er knytt til den gamle tradisjonen meisterlære, der lærling lærte ved å observera, imitera og gradvis læra seg oppgåvene til ein meister. Når det kjem til læring vert meistring ofte nytta om kjensla av å handtera, eller få til den oppgåva ein er sett til å løysa. Ved meistring skjer to samtidige prosessar. Den meistrande erkjenner si eiga meistring, og denne meistringa viser seg i resultatet av den løyste oppgåva. Ein føresetnad for at ein aktivitet skal føra til ei oppleving av meistring, er at eleven si merksemd er retta mot aktiviteten. Dersom eleven lukkast i å meistra ei praktisk oppgåve, så får denne eleven umiddelbar tilbakemelding frå resultatet av oppgåva. Ein annan føresetnad for at eleven oppnår ei kjensle av meistring er at oppgåvene er tilpassa eleven sitt nivå (j.f undersøkingane til Atkinson i Imsen 1998). Dersom dette er tilfellet, vil eleven kunne oppleva å komma inn i ein tilstand av flyt. Omgrepet flyt vart definert av forskaren

Milhalyi Czikszentmihalyi, og nyttast om den tilstanden eleven kjem i der tida vert gløymd og eleven berre har fokus på problemet som skal løysast. Erfaringa av flyt vil kunne gje eleven ei oppleving av meistring, som vidare kan motivera eleven til læring i andre situasjonar. Ved god tilrettelegging ut ifrå den einskilde sine føresetnader vil altså meistring kunne ha stor effekt på læring (Jolly 2010).

Linda Jolly (2010) meiner at meistring ikkje kan skje utan relasjonar. Konteksten og omgivnadane som meistringsoppgåva går føre seg i, er avgjerande for kva erfaringar meistringa kan gje, og kva resultat meistringskjensla kan føra til. Elevane vil ofte vera del av eit læringsfellesskap der dei skal løysa oppgåver saman med andre. Elevane er då del av ein større samanheng, til dømes på eit gardsbruk. For at læring skal finna stad her, må heile "teamet" fungera. I ein slik situasjon kan eleven oppleve meistring gjennom eigen prøving, prøving i grupper, og kanskje viktigast av alt, gjennom eigen aktivitet.

3.0 Metode

3.1 Bakgrunn for val av metode

Med metode meiner ein, ifølge Postholm og Jacobsen (2011), eit grunnlag eller verktøy for å avklara dei føresetnader som er grunnlaget for dei synspunkt ein legg fram. Vidare er metode eit grunnlag for å kunne drøfta dei ulike synspunkt møtes, slik at utvikling kan skje basert på kunnskap.

Føremålet med undersøkinga er å finna ut korleis bruk av garden som pedagogisk ressurs kan vera med på å gje elevar motivasjon og meistring. Resultatet av undersøkinga vil vanskeleg kunne målast i tal, og det vil difor vera mest naturleg å nytta ein kvalitativ metode. Dalland skriv at kvalitative metodar skal få fram meiningar og opplevingar som ein ikkje kan telja eller uttrykka gjennom tabellar og statistikkar. For å få ein innsikt i mennesket må ein gå til den som skal studerast (Dalland 1993 ifølge Arntzen & Tolsby 2010, s.52-53).

Eg valde å nytta kvalitativt intervju som metode fordi eg trur det var den metoden som eignar seg best for å få svar på problemstillinga. Postholm og Jacobsen skriv at intervjuet eignar seg når ein treng å få svar på kvifor noko skjer eller ikkje skjer. Dersom ein ynskjer å finna ut noko om kva tankar ein person har om kvifor noko skjer, så må ein gå direkte til personen for å høyra kva personen sjølv vil trekkja fram som viktig (Postholm & Jacobsen 2011).

Eit intervju kan vera strukturert eller ustrukturert. Intervju treng ikkje å vera anten strukturert eller ustrukturert, men me kan tenkja oss ein skala med grad av strukturering. I det strukturerte intervjuet er spørsmål og svarkategoriar fastlagt på førehand. Det ustrukturerte intervjuet har derimot preg av open samtale, og gjev rom for spontanitet. Eit intervju som har dette samtalepreget, men intervjuaren likevel styrer innom faste tema, kan kallast eit halvstrukturert intervju (Ryen 2002).

3.2 Utval og gjennomføring

I undersøkinga har eg gjennomført fire intervju. Utvalet mitt besto av ein gardbrukar, ein lærar og to elevar. Eg ville freista å kasta lys over problemstillinga frå fleire vinklar, og valde difor å intervju dei ulike aktørane på garden. Gardbrukaren har tidlegare jobba som pedagog, og har mykje erfaring med gard-skulesamarbeid. Læraren er lærar på fjerde trinn, og har vore med ulike klassar på garden i fleire år. Elevane eg intervjuar går på femte trinn, og dette er det andre året dei er med på garden, ein gong i månaden.

Når eg sette opp kriteriar for utvalet, ville eg at intervjuobjekta skulle ha ein del erfaring med å nytta garden som pedagogisk ressurs. Gardbrukaren vart vald fordi eg hadde kjennskap til ho på førehand, og visste at ho hadde gode kunnskarar om emnet. Når det gjeld læraren spurde eg

fleire før eg fann nokon som sa ja til å delta. Dei som vart spurde var lærarar som har vore med klassane sine på garden gjennom fleire år. Mangel på tid vart gjeve som grunn for avslag på min førespurnad. Eg ville at elevane eg valde skulle ha vore del av eit opplegg på garden saman med klassen sin som del av eit allmennpedagogisk tilbod. Eg sende difor ein førespurnad til ein skule som har nytta seg av eit slikt tilbod i mange år, og fekk positivt svar frå dei. Det var læraren i klassen som valde ut dei to elevane, sidan eg ikkje hadde noko kjennskap til dei.

Intervjua gjekk føre seg individuelt, ansikt til ansikt. Eg ville få fram den einskilde person sine meiningar, og å møta personen ansikt til ansikt gjorde det mogleg å observera personen under samtalen, og dessutan unngå moglege misforståingar. Postholm & Jacobsen skriv at det individuelle intervjuet har den fordelan at intervjuobjektet ikkje treng å tenkja på korleis han eller ho framstår overfor andre enn intervjuaren. Eit slikt intervju er difor eigna for å få fram kva den einskilde meiner om ulike situasjonar. Fordelar som vert trekte fram når det gjeld intervju ansikt til ansikt, er at det er mogleg å danna ein personleg relasjon til den som vert intervjua, og det gjev mogleik for observasjon. Ulempene kan vera at det er ressurskrevjande dersom ein skal ha mange slike intervju (Postholm & Jacobsen 2011). Då intervjua til denne undersøkinga gjekk føre seg i relativ nærleik, og difor ikkje krov spesielt mykje kostnader eller tid, valde eg likevel å nytta denne forma for intervju. Eg nytta halvstrukturerte intervju i alle dei fire høva.

Intervjuet med gardbrukaren gjekk føre seg på garden, på ettermiddagen etter ei klassevitjing. Eg var med på garden heile dagen før intervjuet, og dette var med på å gje oss felles erfaringar som me kunne samtala om, og nytta som døme i intervjuet. Gardbrukaren fekk tilsendt intervjuguiden på førehand, slik at ho kunne førebu seg på spørsmåla. Eg valde å ikkje nytta skrivar til dette intervjuet.

Intervjuet med læraren gjekk føre seg på skulen der denne jobbar. Eg var med læraren og klassen ein heil dag på garden i forkant av intervjuet, og hadde difor allereie etablert eit forhold til personen. Vidare gav det oss felles døme som me kunne relatere ulike tema i intervjuet til. Læraren fekk tilsendt intervjuguide på førehand, men valde å ikkje førebu seg. Eg hadde med meg skrivar på dette intervjuet.

Elevane vart intervjua på skulen deira, måndag morgon. Begge verka nervøse, mest sannsynleg fordi dei i liten grad var førebudde og ikkje hadde møtt meg før. Det var difor utfordrande å få i gong ein god samtale med elevane. Dei gav relativt korte svar, og det verka som om dei ville verta fortast mogleg ferdig. Dersom eg skulle gjera desse intervjua på ny, ville eg ha freista å førebu elevane betre, og eventuelt presentera meg sjølv og oppgåva i klassen i forkant av intervjua. Eit anna alternativ kan vera gruppeintervju. Då kunne elevane ha funne støtte i kvarandre, og det hadde kanskje vore lettare å halda ein samtale med dei.

I ettertid ser eg at spørsmåla mine kunne ha vore betre formulert med tanke på kva eg ynskja

å få fram. Eg fekk òg ein del informasjon som ikkje var så relevant for problemstillinga. Fordi intervjuet var relativt lite strukturert, fekk eg likevel mykje ut av intervjuet då eg kunne gå vidare med poeng som kom fram.

3.2.1 Analyse og presentasjon av resultat

I gjennomføringa av intervjuet vart det gjort notat undervegs. Desse notata vart så nytta til å skriva meir utfyllande kort tid etter at intervjuet var over. I det vidare arbeidet med resultatane skreiv eg så ned kva som var viktige poeng hos kvar enkelt av intervjuobjekta, og kva kvar einskild var opptatt av. Eg samanlikna dei ulike resultatane for å sjå om eg fann likskapar eller eventuelle skilnader. Desse analysane viste ein klår tendens i resultatane, som peika mot fem ulike tema som alle intervjuobjekta var opptatt av, og som var svar på problemstillinga mi.

I presentasjonen av mine resultat har eg valt å dela resultatane inn i desse tema. Eg presenterer først eit samandrag av resultatane frå dei einskilde intervjuobjekta. Eg relaterer så dette til teori, før eg drøftar resultatane innanfor kvart einskild tema.

3.3 Ethiske aspekt

I arbeidet med forskning er det viktig at dei det vert forska på er klar over at dette skjer, og kvifor. Dei må vera godt informerte om kva som er føremålet med forskinga, korleis den skal gå føre seg, og kva resultatane skal nyttast til. Alle involverte skal gje samtykke til å ta del i forskinga. Dette vart ivaretekt i mi forskning ved at eg nytta eit informasjonsskriv. Dette vart sendt ut til alle involverte i studien, rektor ved alle dei involverte skulane, samt foreldre til alle elevar ved dei aktuelle klassetrinn. I skrivet informerte eg òg om anonymitet, og at deltakarane hadde høve til å trekkja seg når dei måtte ynskja det. I høve der elevar har vore involverte har eg motteke underskrift på informasjonsskrivet frå føresette til elevane.

I oppgåva nemner eg ingen ved namn. Eg har nytta titlane lærar, gardbrukar og elev. Eg nyttar heller ikkje namn på garden eller dei aktuelle skulane, og nemner ingen stadsnamn. Det er difor ikkje mogleg å identifisera personane ut ifrå desse titlane, sjølv om eg oppgjev kva kjønn personane har. Det vart ikkje nytta opptak under intervjuet, og det har ikkje vorte lagra noko elektronisk som kan førast attende til personar som har delteke i forskinga.

Oppgåva har ikkje vore meldepliktig overfor NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Når eg har intervjuet elevar, har eg ikkje vore ute etter sensitiv informasjon, og oppgåva trengde difor ikkje meldast. Vidare har eg, som nemnd tidlegare, ikkje lagra noko elektronisk, og utløyser dermed ikkje meldeplikt. Innsamla dokument, som til dømes infoskriv med underskrift, vil verta makulert når arbeidet er avslutta.

4.0 Resultat og drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg presentera mine funn, med bakgrunn i analyse av dei svara eg har fått. Eg vil sjå desse funna i lys av den teorien eg tidlegare har presentert. Eg har vald å dela resultatata inn i ulike tema, basert på hovudelementa i mine funn.

4.1 Garden som arena for læring

I dette kapittelet vil eg presentera og drøfta resultat som vektlegg korleis garden som arena kan vera med på å bidra til elevane sin motivasjon og meistring, og kva garden som verksemd kan gje elevane.

Når det gjeld å nytta garden som arena trekkjer læraren spesielt fram at garden gjev ein stor variasjon. Ho seier at "det er viktig at elevane får høve til å oppleva med alle sansane. På garden har elevane svært mange ulike funksjonar, og høve til å gjera ulike ting ute. Alle elevane kjenner at dei kan bidra med noko. Kvar elev finn noko dei likar og er flinke til". Vidare er ho opptatt av at aktivitetane på garden er konkrete og praktisk retta. Ho hevdar dette gjer at elevane lett kan forstå kva dei skal gjera, og kanskje endå viktigare, kvifor dei skal gjera det. Ho seier at når elevane kjem på garden, ser dei at det er bruk for dei. Dyra treng mat, og veden må kløyvast. Ho seier at elevane ser at det dei gjer har verdi for andre enn dei sjølve, og har ein verdi utover det å læra noko. Det har verdi for garden, bonden og dyra. Læraren sa i intervjuet at alle elevane fann noko som dei meistra på garden. Ho hadde spesielt ein elev som ikkje var så fagleg sterk, som verkeleg blomstra opp på garden, for der var ho "i sitt ess".

Gardbrukaren er opptatt av dei ulike aktivitetane på garden, og spesielt kva desse aktivitetane kan tilby elevane. Ho trekkjer fram at aktivitetane er praktiske og konkrete. Ho hevdar at skulen er kome inn på eit smalt spor, der ein nesten berre vektlegg teoretisk kunnskap. Ho seier at garden difor kan vera viktig som ein reiskap i tilpassa opplæring og den er viktig for dei elevane som treng meir praktisk retta undervisning. Gardbrukaren gav eit døme på ein elev som stod i skogen og såg på at dei andre arbeidde i tre veker før ho sjølv ville delta. Først då var ho trygg nok på at ho ville meistra situasjonen. Det at elevane er på den same garden fleire gonger i året, gjer at dei veit kva dei går til, og det er med på å gje ein tryggleik i situasjonen. Gardbrukaren seier at når elevane jobbar med ting knytt til garden seier dei ofte at "dette er ikkje skule". For elevane er slike aktivitetar meir knytt til kvardagen, og vert ikkje opplevd som skule.

I intervju med elevane spurde eg kvifor det var viktig at dei var på garden, og fekk då til svar hos den eine: "For dersom me ikkje er der så er det ikkje noko gard. For om ikkje dyra får mat så dør dei, og heile garden vert full av tre!" Den andre eleven er meir oppteken av at det er lettare

å læra på garden fordi ein kan sjå det ein lærer om, og ikkje berre høyra om det.

Det å møte yrkesutøvarar i ein autentisk kontekst, kan gje elevar tilgang til kunnskapar skulen ikkje har (Jordet 2010).

Fordi garden er ei autentisk verksemd, og elevane tek del i det verkelege arbeidet på garden, går aktivitetane og læringa føre seg i svært naturleg kontekst. Dette var Dewey spesielt opptatt av. Han meinte at ved å gjera undervisninga meir røyndomsnær, så ville ein vera med på å viska ut det kunstige skilje mellom skulen og elevane sine kvardagsliv (Dewey 1961). Det samsvarer med Frøyland (2010) sin teori om at meningsfulle aktivitetar kan vera med på å gje elevar ein indre motivasjon .

I Maslow sitt behovshierarki er behovet for tryggleik eit av dei viktigaste grunnleggjande behova (Imsen 2006). I intervjuet kom det fram at ein del elevar ikkje vågar å delta fordi dei er redde for å mislukkast. Ifølge Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon er ein av dei grunnleggjande krefter som verkar på ein person i ein meistringssituasjon, angst for å mislukkast. Dette kan føra til at ein person trekkjer seg vekk frå aktiviteten (Imsen 1998).

Denne teorien samsvarer med den situasjonen som gardbrukaren skildra med jenta som gøymde seg i skogen og ikkje ville delta. Det er nærliggjande å tru at denne jenta var så dominert av angst for å mislukkast at ho ikkje våga å ta del i aktiviteten. Etter kvart som ho fekk observera dei andre elevane vart ho meir og meir sikker på at ho òg kunne meistra aktiviteten, og dermed vart lysta til å lukkast sterkare.

Svaret til elevane viser at dei kjenner seg viktige for garden og livet der. Det er ein grunn til at dei er der, og oppgåvene dei får har ei anna mening enn berre det at dei skal læra noko.

Gardbrukaren sa i intervjuet at elevane ikkje såg på gardsaktivitetane som skule. Dette seier kanskje noko om at det skiljet som Dewey opplevde mellom praktisk arbeid og teori framleis er gjeldande i dagens skule. Det elevane ser på som skule er i hovudsak teoretiske fag, der oppgåvene ofte er konstruerte. Dersom ein kan byggja ei bru mellom det som skjer på garden og det som går føre seg i klasserommet, så vil ein, ifølge Dewey, kunna gje elevane ei meir heilskapleg undervisning.

Ifølge gardbrukaren er det garden sine behov som er i sentrum når ein avgjer kva aktivitetar ein skal ha. Dette gjer at enkelte aktivitetar fylgjer dagsrytmen på garden, medan andre er meir avhengig av årstid og sesong. Enkelte aktivitetar ved garden er like kvar dag, og i intervjuet mine kom det fram at dette var med på å skapa ein trygg læringssituasjon for elevane. Elevane veit at dei meistarar dei ulike aktivitetane, og det er med på å motivera dei til å delta.

Ein konklusjon her kan vera at garden skapar ein arena som kan vera til hjelp når skulen skal bryta ned skiljet mellom det praktiske og det teoretiske. Garden representerer ei autentisk verksemd, som likevel vert opplevd som trygg av elevane. Fordi garden representerer variasjon vil alle elevane kunne oppleve meistring, og dermed motivasjon.

4.2 Relasjonar

I dette kapittelet vil eg presentera og drøfta resultat med fokus på dei relasjonane som oppstår på garden i forhold til i klasserommet, og korleis desse kan ha ein effekt på elevane sin motivasjon og meistring.

Det at elevane er på garden fleire gonger i året, er med på å skapa ein relasjon til staden, folka og dyra. Læraren trekkjer fram denne relasjonen som viktig. Elevane er der gjennom alle årstidene, og det gjer at dei får sjå alle dei viktige endringane, og dei får eit eigarforhold til garden. Læraren skildrar ein elev som held seg i bakgrunnen og verkar usikker i skulesituasjonen. På garden er denne eleven ofte i sentrum av aktivitetane, og er den som andre spør om hjelp.

Gardbrukaren sa at den dagen ein elev byrjar å blanda seg inn i drifta av garden, då er han på rett plass. Elevane får eit slikt eigarforhold til garden at dei kjenner seg som ein del av verksemda. Gardbrukaren seier vidare at når ein klasse er på garden, så er dei vaksne med og jobbar. Dette er med på å skapa eit anna forhold til elevane. Ho skildra ein situasjon på garden der elevane hadde fått i oppgåve å byggja ein flåte. I samband med dette fekk dei matteoppgåver og skulle rekna ut kor stor flåten måtte vera. Ein av elevane såg plutselig løysinga på problemet, men fordi han var kjend som ein svak elev i matte var det ingen av dei andre som trudde på han. Men eleven fekk bevist at han hadde rett, og han viste då både læraren og klassekameratane at han kunne matte. Han sat att med ei stor kjensle av meistring, og han fekk betre sjølvtilitt i forhold til faget.

Jordet (2010) hevdar at uteskule skapar andre rom for kommunikasjon og samhandling enn det klasserommet gjer. Frøyland skriv at rollefordelinga i klassen ofte vert broten når elevane kjem utanfor klasserommet. Elevar som ikkje vert sett i klasserommet, kan verta meir synlege på andre arenaer (Frøyland 2010).

Når elevane ser at læraren jobbar på garden på lik linje med dei, vil kanskje elevane kunne kommunisera med læraren på ein anna måte. Fordi dei faste rollene som oppstår i ein klasse vert brote ned, vil elevane kunne ta andre roller enn den dei har til vanleg. Fordi elevane og læraren kan tre ut av den vanlege rolla si, opnar det for ei ny form for kommunikasjon dei imellom. Det kan vera lettare for somme elevar å ta kontakt med læraren fordi situasjonen utanfor klasserommet

kanskje vert opplevd som mindre formell, og dermed meir ufarleg for elevane. Dømet som gardbrukaren gjev med guten som rekna ut flåteareal kan vera med på å seia noko om korleis det faste rollemønsteret i ein klasse kan verka avgrensande på elevar som har faglege utfordringar, òg i forhold til læraren. Sjølv om eleven meistrar ei matteoppgåve, så vert han ikkje trudd på grunn av det faste biletet som dei andre elevane har av denne eleven. Det kan diskuteras om det var garden som arena som førte til at denne eleven fekk oppleva ei kjensle av meistring, men det er i alle fall nærliggjande å tru at den settinga som garden her representerer, hjelpte eleven i første omgang til å løyse oppgåva som var av praktisk art, og dessutan gav eleven eit høve til å prova at svaret var rett.

Ut frå dette kan ein sjå at når elevane kjem ut av klasserommet får dei brote ned det vanlege rollemønsteret, og får høve til å danna nye relasjonar. Det kan føra til at elevar som gjerne hamnar i bakgrunnen kan få høve til å visa seg fram på ein positiv måte, og får dermed oppleva meistring. Garden representerer her ein arena som gjer dette mogleg gjennom varierte aktivitetar og mogleikar for andre former for samarbeid enn ein finn i eit klasserom.

4.3 Erfaringar og opplevingar

I dette kapittelet vil eg presentera og drøfta resultat som vektlegg dei erfaringane og opplevingane elevane får på garden, og korleis desse kan nyttast for å fremja motivasjon og meistring.

Læraren seier at elevane får mange ulike opplevingar, med alle dei ulike sansane, og det er med på å gje elevane ein samanheng i det dei lærer. Ho dreg fram at når ein er på garden vil læraren og elevane ha felles erfaringar og opplevingar å snakka om. Elevane opplever ein større samanheng når dei har desse opplevingane sjølve, og ikkje berre høyrer om andre sine opplevingar.

Gardbrukaren seier i intervjuet at føremålet med samarbeidet mellom gard og skule er å skapa erfaringar og opplevingar som så kan knytast til skulefaga. Ho seier at ho har fått tilbakemeldingar på at når læraren og elevane har felles erfaringar å jobba ut ifrå på skulen, så verkar elevane meir motiverte og engasjerte. Ein del elevar er fattige på opplevingar utanom, og desse vert meir inkluderte på grunn av dei felles opplevingane. Det er med på å motivera dei.

Elev 1 er opptatt av at ein lærer mykje forskjellig på garden. Han får mellom anna nytta mange ulike verktøy. Dette er noko han trur han får bruk for seinare, fordi ein må nytta verktøy i nesten alle jobbar. Han seier og at det er kjekt å vera ute. Elev 2 seier at det er lettare å læra på garden, for der kan ein sjå det ein lærer om, og ikkje berre høyra om det. Ho seier ein får vera ute og oppleva ting, ikkje berre sitja inne i eit klasserom. Eleven gjev uttrykk for at det er ein kjekkare

måte å læra på.

Dette samsvarar med det Dewey seier om at dersom ein kan knyta undervisninga til det elevane opplever utanfor skulen, så vil elevane oppleva at skulen får meir relevans, samanheng og meining i opplæringa. Det er ein viktig føresetnad for elevane sin motivasjon. Ein finn òg stort samsvar med teorien om at felles opplevingar vil føra til motivasjon (Jordet 2010).

I Kunnskapsløftet står det at opplæringa skal knytast til eigne observasjonar og opplevingar. Elevane bør ta del i praktisk arbeid og i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet 2006)

Her ser ein altså eit stort samsvar mellom det som kom fram i dei fire intervju, og det teorien hevdar. Det er kanskje spesielt interessant å sjå på det som elevane har svara. Dei er einige om at det er kjekt å læra ute. Den eine eleven gjev dessutan ein grunn for det. Ho seier at det er kjekt å vera ute og oppleva ting. Kanskje synes denne eleven dette er kjekt, fordi det representerer ein pause frå kvardagen i klasserommet, og ikkje nødvendigvis representerer læring for denne eleven. Men dersom læraren kan nytta desse opplevinga i klasserommet så vil dette kunne føra til ein større samanheng mellom klasserom og opplevingar utanfor, noko som igjen kan fremja læring for eleven. Kanskje vil det òg føra til motivasjon for eleven, dersom desse opplevingane vert sett på som så viktige av læraren at dei vert nytta som ein del av opplæringa. Dette vert underbygga av eleven sin neste påstand. Ho seier at det er lettare å læra når ein er ute på garden, for der får ein sjå det ein lærer om og ikkje berre høyra om det. Eleven seier altså at det er lettare å læra dersom ein får læra gjennom fleire sansar. Dette er noko som læraren kan dra nytte av. Elevane har opplevd noko, med alle sansane, og dersom ein trekkjer dette inn i undervisninga, så vil desse opplevingane vera med på å skapa eit meir nyansert bilete av teorien, sjølv om ein berre snakkar om det i klasserommet.

Gardbrukaren og læraren har frå sine ulike roller gjort seg dei same erfaringar og tankar kring dette tema som elevane har. Deira observasjon av elevar på garden har vist at erfaringane og opplevingane på garden fremjar læring, spesielt om dei vert aktivt nytta i undervisninga.

Her vil eg konkludera med at eit felles erfaringsgrunnlag for lærar og elevar kan vera svært viktig for å fremja motivasjon hos elevane, særleg dersom dette vert nytta aktivt i undervisninga. Vidare er det viktig at elevane får erfaringar og opplevingar som dei kan knyta teorien opp mot. Dette vil vera med på å gje dei eit breiare grunnlag når dei skal læra, og vil ifølge mine resultat føra til motivasjon. Garden er med på å gje elevane eit breitt spekter av slike erfaringar og opplevingar.

4.4 Ansvar og tillit

I dette kapittelet vil eg presentera og drøfta resultat med fokus på det ansvaret elevane har på garden, og den tilliten dei vert vist, og korleis den meistringskjensla det kan medføre vidare vil kunna gje elevane motivasjon.

Læraren seier at elevane får mykje tillit på garden. Elevane vert ikkje overvaka, men bonden har eit overblikk og gjev elevane tillit i oppgåvene dei får.

Gardbrukaren nemner at elevane må få tillit, og at med dette fylgjer og eit stort ansvar. Elevane får mellom anna nytta ein del reiskapar som kan vera farlege. Ein må då ha tillit til at elevane vil nytta reiskapen på rett måte, samstundes som elevane sjølv må visa at dei er ansvarlege nok til at dei ikkje til dømes nyttar reiskapen som våpen. Ho seier vidare at dersom elevane får ansvar og tillit så kan det gjera at dei kjenner seg meir som ein integrert del av verksemda. Viktig er det òg at elevane får høve til å ha ein viss påverknad på garden. Gardbrukaren kjem med gode døme på dette. Før i tida var hundegarden i sauefjøset. Ein gong kom hundane seg laus i sauefjøset, og jaga på sauene slik at 10 sauer omkom. Elevane var heilt forferda over det som hadde skjedd, og spørsmålet var kva skal me gjera no? Då var det ein elev som foreslo å flytta hundegarden. Denne eleven vart tatt på alvor, og hundegarden vart flytta. Eleven fekk ei stor kjensle av meistring, og han snakkar framleis om den episoden no, mange år etter. Ein anna gong kom hundane seg inn i kaninhuset og åt opp kaninungane. Det var elevar til stades når det skjedde, og det vart diskutert kva som kunne gjerast. Elevane fekk då vera med på å koma med forslag til utbetringar på kaninhuset, var med i planlegginga, og var til slutt med på å byggja det nye kaninhuset. Gardbrukaren meiner det er viktig å ta elevane med i diskusjonar som dette når det oppstår problem. Situasjonar på garden legg ofte til rette for det, fordi så mykje skjer spontant på garden.

LK06 legg i *Det samarbeidande mennesket* vekt på at elevane må få ansvar og plikter gjennom praktiske oppgåver (Utdanningsdirektoratet 2006).

Det er tydeleg at ansvar og tillit har ein effekt på elevane sitt høve til å oppleva ei meistringskjensle. Ut ifrå dømet som gardbrukaren gav, kan det i alle fall sjå ut som at dei elevane som opplever ei slik kjensle etter at dei er blitt vist tillit, eller har hatt eit stort ansvar, òg opplever ein vidare motivasjon og at denne kjensla er langvarig. Det ansvaret ein gjev elevane må likevel vera tilpassa den einkilde slik at eleven kan greie å utføre dei oppgåvene han får. I Imsen (1998) står det at Atkinson si forskning viser at dersom ei oppgave vert for utfordrande så kan dette føra til angst for å mislukkast, og vil ikkje føra til meistring eller motivasjon. Dette vert støtta opp av Linda Jolly (2010) som seier at utfordringa må vera passe stor for at meistring skal finne stad.

Dewey skriv at når opplæringa får meir relevans og meining så vil det vera viktig for

elevane sin motivasjon (Dewey 2008). Det at elevane har ein reell påverknad på garden, er med på å gje dei ei kjensle av at det dei bidreg med er viktig og meningsfullt.

Det er naturleg å konkludera med at dersom elevane får ei passeleg mengd ansvar og tillit så vil dette kunne gje opplæringa meir mening for elevane, noko som vil føra til motivasjon. Vidare vil somme elevar gjennom å få påverka garden kunne oppleva ei kjensle av meistring, som igjen fører til motivasjon.

4.5 Garden og klasserommet

I dette kapittelet vil eg presentera og drøfta resultat som legg vekt på kor viktig det er å dra opplevingar og erfaringar frå garden med inn i klasserommet dersom elevane skal få eit godt utbytte av opplegget på garden.

Læraren seier om samarbeidet mellom gard og skule at det er garden som avgjer opplegget. Ho seier at det kan vera vanskeleg å veta på førehand kva som skal skje på garden. Ho meiner det er viktig å trekkja parallellar, og ho trekkjer garden inn i undervisninga i etterkant av eit besøk dersom det høver seg. Det å trekkje inn opplevingar frå garden styrkjer elevane sin motivasjon for forteljarstoffet på skulen. Denne motivasjonen seier ho er enklast å merka når elevane er tilbake i klasserommet, og skulen tar opp tema som har nær tilknytning til det dei har gjort på garden. Ho seier vidare at oppgåvene på garden er direkte knytt til læreplanen, og at garden er ei svært viktig kjelde for å oppnå kompetansemåla.

Gardbrukaren seier at ho har jobba som lærar i ein klasse som nytta garden i undervisninga, og har difor sett dette samarbeidet frå begge sider. Ho seier det er læraren som avgjer korleis aktivitetane kan nyttast i klasserommet, og det er veldig opp til kvar lærar kor mykje det vert integrert i undervisninga. Ho poengterer at det kanskje er lettare og mindre arbeid å berre gå ut ifrå læreboka, men meiner at det kanskje er eit problem i dagens skule at ein nyttar for mykje lærebok og for lite praktiske oppgåver. Ho seier at det krev ein del arbeid å integrera garden i undervisninga på ein tilfredsstillande måte, men hevdar at det er mogleg. Ein kan mellom anna nytta garden i norskfaget ved å skriva forteljingar, og ho hevdar at det er både lett og veldig nyttig å nytta garden i mattefaget. Spontane hendingar er viktige å gå vidare med, og eventuelt laga opplegg på. Ho gjev eit døme på dette: "Me hadde ein gong ei ku som døydde. Då kom Norsk Protein og henta ho, og me laga eit heilt opplegg av dette for ungane. Me fylgde dyret frå garden til Norsk Protein og vidare til sementindustrien. Då skapar du ein tråd frå garden til samfunnet."

Elevane vart spurde om korleis dei jobba med det dei lærte på garden i klasserommet. Elev 1

svara at det gjer dei på litt ulike måtar. Han seier at av og til skriv dei frå garden, men dei jobbar ikkje med det så veldig ofte. Elev 2 svara at dei jobbar av og til med det på skulen. Då får dei ark som dei skriv på, til dømes om hesten. Det er i norskfaget, seier eleven, og dei får av og til oppgåver om det i matten.

Jordet (2009) meiner at det bør vera mogleg eit mål å etablera ein nær og tydeleg samanheng mellom undervisninga i og utanfor klasserommet. For å få til dette bør ein nytta seg av både forarbeid og etterarbeid slik at elevane får førebu seg til aktiviteten, og dessutan bearbeida og reflektera over den i etterkant.

Ut frå resultata ser det ut til at både gardbrukar og lærar meiner at eit godt samarbeid mellom gard og skule er viktig for at elevane skal få mest mogleg ut av opplegget på garden. Teorien underbyggjer dette. Det er då interessant at begge elevane seier at garden vert trekt inn i undervisninga på skulen berre av og til. Dette sett i samanheng med at læraren seier det er vanskeleg å veta kva som skal skje på garden, kan vera ein indikasjon på at dette samarbeidet ikkje er så godt som det burde ha vore. Læraren og elevane er frå to ulike skular, noko som kan vera eit teikn på at dette gjeld i meir enn eit einskild høve. Gardbrukaren har kanskje eit poeng når ho seier at det ligg mykje arbeid bak å få eit slikt samarbeid til å fungera godt.

Konklusjonen her vert at det er viktig at det som skjer på garden vert godt integrert i undervisninga på skulen, for at elevane skal få eit godt utbyte. Resultata mine viser at dette kan vera vanskeleg, og krev mykje arbeid. Her ligg det eit stort forbettringspotensiale.

4.6 Vurdering av resultat

Når ein nyttar eit kvalitativt intervju som forskingsmetode, vil det vera ein del feilkjelder som kan oppstå. I mitt høve har eg berre intervjuet fire personar. Fordi eg berre har intervjuet ein gardbrukar og ein lærar, har eg ikkje hatt høve til å samanlikna desse resultata mot andre sine svar. Når det gjeld elevane så har eg intervjuet 2, og har difor hatt høve til å samanlikna. Men då desse elevane gjekk i same klasse er det meir sannsynleg at dei gjev samsvarande resultat enn dersom ein hadde vald elevar frå ulike skular.

Det vart ikkje nytta opptak i intervjuet, men det vart tatt notat undervegs. Det har vore utfordrande å få med seg alt som vart sagt i intervjuet på ein slik måte at ein kan gje att dette presist. Notata vart reinskrive kort tid etter at intervjuet var avslutta, men det kan likevel vera moment som ikkje har kome med. I intervjuet med læraren nytta eg ein medstudent som skrivar, og dette var med på å sikra at notata vart mest mogleg i samsvar med det som vart sagt i intervjuet.

Elevane som vart intervjuja var ikkje så godt førebudd, og hadde heller ikkje kjennskap til meg frå før. Elevane var tydeleg nervøse i situasjonen, og dette kan ha hatt ein effekt på svara eg fekk. Sjølv om eg hadde ufarleggjort spørsmåla, og freista å gje intervjua mest mogleg preg av samtale, merka eg at elevane ikkje var heilt komfortable i situasjonen, og eg fekk helst korte, lite utfyllande svar. Samstundes kan det at elevane ikkje var førebudd, ha bidrege til at svara eg fekk var reelle, og ikkje øvd inn på førehand.

Eit intervju der ein sit ansikt til ansikt med intervjuobjektet har den fordelen at ein kan unngå misforståingar. Likevel kan feiltolking av svar vera ei feilkjelde. I intervjusituasjonen freista eg å stilla oppfylggingsspørsmål, for å sikra at det ikkje oppsto misforståingar.

Fordi utvalet mitt er lite, og dessutan ikkje vald ut tilfeldig, kan eg ikkje generalisera funna eller utan vidare seia at dei gjeld for andre enn utvalet mitt. Likevel ser ein at dei fire intervjuja gjev eit stort samsvar i resultat. Det at utvalet mitt representerer ulike roller i samarbeidet, og dessutan representerer ulike skular vil vera med på å gje resultata validitet. Vidare ser ein at resultata eg har fått har stort samsvar med teori og tidlegare forskning. Dette kan tyda på at resultata har ein validitet utanfor utvalet mitt.

5.0 Konklusjon

Problemstillinga som vart presentert i byrjinga av denne oppgåva var "Korleis kan bruk av garden som pedagogisk ressurs vera med på å gje elevar motivasjon og meistring". Eg har ved hjelp av intervju undersøkt kva gardbrukar, lærar og elevar meiner garden kan bidra med i høve til motivasjon og meistring.

Resultata mine viser at det er fleire aspekt ved det å nytta garden som pedagogisk ressurs som kan verka fremjande for elevane sin motivasjon og meistring. Garden som læringsarena representerer ein stor variasjon i moglegheiter når det kjem til læringsmiljø og læringsaktivitetar. Fordi garden er ei autentisk verksemd vert aktivitetane praktiske og konkrete for elevane, og arbeidet gjev meining utover det å læra noko. Vidare får elevane høve til å byggja heilt nye relasjonar når dei er på garden, og får dessutan "sleppa fri" frå dei rollene som kan verka hemmande i eit klasserom. På garden kjem dei med blanke ark, og får høve til å visa fram sider ved seg sjølv som lærar og klassekameratar kanskje ikkje har sett før. Dette kan føra til opplevingar av meistring, som vidare kan gje elevane motivasjon. Garden gjev elevane opplevingar og erfaringar som dei kan dra nytte av. Desse opplevingane representerer òg eit felles erfaringsgrunnlag for elevar og lærar, som kan nyttast i undervisninga. Det at elevane kan relatere teorien til opplevingar dei har felles, er ifylgje lærar og gardbrukar svært motiverande for elevane. Elevane får mykje ansvar og tillit på garden, og med dette får dei òg høve til å påverka garden. Dette gjer at elevane kjenner seg som ein del av verksemda, og det gjev dei ei kjensle av meistring når dei får delta i diskusjonar på lik linje med dei vaksne, og deira idear vert nytta på garden. Dersom skulen og garden får til eit godt samarbeid, slik at aktivitetane på garden vert ein integrert del av undervisninga i klasserommet, så kan det ifylgje mine resultat ha ein god effekt på elevane sin motivasjon og meistring.

Desse resultata vart drøfta opp mot teoriar der Dewey, Maslow, Atkinson, Jordet, Frøyland og Jolly var sentrale. Det viste seg å vera stort samsvar mellom teorigrunnlaget og mine resultat, noko som kan vera med på å gje undersøkinga validitet i ein større samanheng.

I det vidare arbeidet kring dette tema kunne det vera interessant å sjå på lærarar og skular sine haldningar til slike prosjekt, og eventuelle årsaker til kvifor slike prosjekt ikkje vert prioritert.

6.0 Kjelder

Arntzen, E. & Tolsby, J. (Red.). (2010) *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Hentet 12.03.12 fra

<http://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/208/1/studenten.pdf>

Dewey, J. (1961). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company

Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag

Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Oslo: Abstrakt Forlag AS

Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Henta 11.05.12 frå

http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008080804116#&struct=DIV316

Imsen, G. (2006). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Inn på tunet (2003). *Inn på tunet*. Henta 11.03.12 frå

<http://www.innpaatenet.no/default.asp?WCI=DisplayGroup&WCE=1021&DGI=1021>

Jolly, L. (2010). *Læring om vårt daglige brød: En undersøkelse og evaluering av pedagogiske opplegg om landbruk og matproduksjon ungdomsskoleelever*. Henta 20.01.12 frå

http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/Thesis_Linda_jolly.pdf

Jordet, A. N. (2009). *Sentrale kjennetegn ved uteskole*. Henta 05.03.2012 frå

http://www.natursekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1212840&within_tid=1212684

Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS

Landbruks og matdepartementet (2012). *Inn på tunet*. Henta 28.02.12 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/lmd/aktuelt/nyheter/2012/feb-12/inn-pa-tunet.html?id=673132>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta 15.05.12 frå <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt Forlag

Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Frå vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Svanberg, R. & Wille, H.P. (Red.). (2009). *La stå!: Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet (2006). *Generell del av læreplanen [Kunnskapsløftet]*. Henta 28.02.12 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

Vedlegg I: Informasjonsskriv

Til foreldre, elevar og lærarar knytt til undervisningsopplegg ved Gard

Eg er lærarstudent ved Høgskulen Stord/Haugesund, og skal i år skriva mi bacheloroppgåve. Eg skal i samband med det ha ei undersøking, og vil med dette skrivet be om samtykke til deltaking i undersøkinga.

Oppgåva sin arbeidstittel er "Garden som pedagogisk ressurs", og har som føremål å finna ut korleis bruk av garden som pedagogisk ressurs kan vera med på å gje elevar motivasjon og meistringkjensle.

Eg vil i undersøkinga henta inn opplysningar om korleis undervisninga på garden går føre seg, korleis samarbeidet mellom gard og skule er, og korleis lærarar og elevar opplever undervisninga på garden i forhold til motivasjon og meistring hos elevane. Opplysningane som kjem fram vil verta nytta som drøftingsgrunnlag i mi bacheloroppgåve.

For å henta inn opplysningar vil eg nytta intervju. Eg vil intervjuja lærarar som er knytt til undervisninga på garden, og elevar som tar del i denne undervisninga. To elevar vil verta vald tilfeldig til intervjuet som vil gå føre seg på Straumøy Gard.

Deltakarane i undersøkinga vil vera anonyme. Det vil ikkje verta lagra data som kan førast attende til deltakaren. Eg vil ikkje nytta lydopptak i intervjuet. Det vert ikkje henta inn sensitiv informasjon om deltakaren.

All deltaking i undersøkinga er frivillig. Deltakaren står til ein kvar tid fritt til å trekkja seg utan grunn. Eg har teieplikt om alle opplysningar som kjem fram, og alle data vil verta handsama konfidensielt.

Dersom du har spørsmål om undersøkinga kan du nå meg på e-mail eller tlf.

Med vennleg helsing

Anna M. Huglen

anna.huglen@gmail.com

Tlf.: 90885743

.....
Eg gjev med dette samtykke til at mitt barn kan delta i denne undersøkinga

Dato:

Underskrift:

Intervju med lærar/gardbrukar:

Kvifor ynskjer skulen og garden dette samarbeidet?

På kva måte samarbeider skulen og garden når ein lagar undervisningsopplegg og vel tema?

- Nyttar ein garden i undervisninga?
- På kva måte?

Korleis arbeider ein i forhold til læreplanen?

- er garden med på å bidra i forhold til måloppnåing?

Kva fordelar ser du ved bruk av garden som læringsarena?

- i forhold til motivasjon og meistring?

**På kva måte ser du at opplegget på garden har effekt på elevane sin
motivasjon?**

meistring?

Kva er viktig for at elevane skal få eit godt læringsutbytte på garden?

Ser du nokre ulemper ved bruk av garden som læringsarena?

- Tidsbruk?
- Ressursar?
- Tryggleik?

Intervju med elevar:

1. Synes du det er kjekt å vera på garden?

- Kvifor?

2. Kva synes du det er kjekt å gjera på garden?

3. Kva lærer du på garden?

- er det noko du kan nytta seinare i livet?

4. Kvifor/kvifor ikkje er det kjekkare å læra ting på garden enn på skulen?

5. På kva måte er det du lærer der viktig?

6. Korleis jobbar de med dei same tema på skulen?

7. Synes du arbeidet på garden er vanskelig eller lett? Får du det til?

8. Kvifor trur du de er på garden i staden for på skulen?