



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# **BACHELOROPPGÅVE**

**Meistring for elevar med utfordringar i  
skulekvardagen**

**Sense of achievement for students facing  
challenges at school**

**Grunnskulelærerutdanning 1-7**

**PE369**

**Avdeling for lærarutdanning og idrett, institutt for grunnskulelærerutdanning**

**08.05.17**

**7541 ord**

**Ragnhild Elin Talle**

**Rettleiar: Eirik Sørnes Jensen**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## **SAMANDRAG**

Denne oppgåva tek føre seg ordninga Inn på tunet som opplæringsarena, og rettar merksemda mot elevar si meistring, trivsel, motivasjon og utvikling. Ein viktig del av mitt arbeid er å finne ut av kva som gjer at elevane kan oppleve meistring ved hjelp av Inn på tunet-ordninga. I tillegg, for å ivareta heilskapen i elevane si læring, er det nødvendig med eit godt samarbeid mellom dei ulike læringsarenaene.

I undersøkinga mi har eg valt å intervjuje to informantar gjennom to kvalitative intervju. Her vil eg få innsikt i informantane sine tankar, meiningar, erfaringar og refleksjonar gjennom det å vere lpt-ytarar. Gjennom praktiske arbeidsoppgåver på garden, ofte med dyr som verktøy, får elevane oppleve læring frå fleire innfallsvinklar. Her finst større mogelegheiter for tilpassa opplæring og tett oppfølging av gode pedagogar som er med på å gjere måla til elevane oppnåelege.

## INNHALDSLISTE

<b>1.0</b>	<b>INNLEIING</b>	4
1.1	Kva er Inn på tunet?	4
<b>2.0</b>	<b>TEORI</b>	5
2.1	Motivasjon og meistringsteori	6
2.2	Tilpassa opplæring	8
2.3	Koherens og ivaretaking i opplæring	9
<b>3.0</b>	<b>METODE</b>	10
3.1	Metode og metodeval	10
3.2	Utval av informantar	11
3.3	Førebuing til og gjennomføring av intervju	12
3.4	Analyse	12
3.5	Reliabilitet og validitet	12
3.6	Etisk omsyn	13
<b>4.0</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTAT</b>	14
4.1	Ipt-ordninga som pedagogisk læringsarena	14
4.2	Samarbeid mellom instansane	15
4.3	Meistring på gard	16
<b>5.0</b>	<b>DRØFTING</b>	17
5.1	Ipt-ordninga som pedagogisk læringsarena	17
5.2	Samarbeid mellom instansane	18
5.3	Meistring på gard	19
<b>6.0</b>	<b>AVSLUTNING</b>	20
<b>7.0</b>	<b>LITTERATURLISTE</b>	22
<b>8.0</b>	<b>VEDEGG</b>	24
8.1	Informasjonsbrev til informant	24
8.2	Intervjuguide	25

## 1.0 INNLEIING

I den norske skulen er tilpassa opplæring eit grunnleggjande prinsipp som blir ivareteke enten gjennom ordinær opplæring eller spesialundervisning. I nokre høve kan opplæringa finne stad på andre arenaer enn skulen. Denne oppgåva tek føre seg ordninga Inn på tunet (Ipt) som opplæringsarena og rettar merksemda mot elevar si meistring, trivsel, motivasjon og utvikling.

Inn på tunet-ordninga fremjar meistring og trivsel hjå elevar som ikkje heile tida føl ein vanleg skulekvardag (Matmerk, 2017). Ein viktig del av mitt arbeid er å finne ut av kva som gjer at elevane kan oppleve meistring ved hjelp av Inn på tunet-ordninga.

I yrket som lærar vil eg heilt sikkert møte elevar som treng andre tilnærmingar til læring og meistring enn det klasserommet kan tilby. Nokre treng avbrekk frå skulepulten og boka, for å jobbe med praktiske oppgåver i eit miljø der det er rom for ei vidare forståing av læringsprosessane hjå somme elevar. For å ivareta alle sider ved elevane si læring er det nødvendig med eit godt samarbeid mellom dei ulike læringsarenaene, og som framtidig lærar vil eg gjerne vite korleis eg kan vere med på samarbeidet om god læring, både sosialt og fagleg, for mine elevar. Det handlar om at elevane får rike og mange opplevingar av meistring. Gjennom å arbeide med denne bacheloroppgåva håpar eg at eg får auka kunnskapen min på dette feltet.

På bakgrunn av dette har eg kome fram til følgjande problemstilling:

*Korleis kan Inn på tunet-ordninga føre til meistring hjå elevar på barneskuletrinna, og korleis blir heilskapen ivareteken når elevane deltek på to læringsarenaer?*

Med omgrepet Ipt, meiner eg i denne samanhengen Inn på tunet. Ipt er ei forkorting som eg kjem til å bruke vidare i oppgåva.

Oppgåva mi byrjar med eit teorikapittel der eg vektlegg meistring og meistringsmotivasjon. Vidare går eg inn i metodekapittelet, etterfølgd av empiri, altså innsamla data, og drøfting av intervjuet eg har gjort. Til slutt kjem ei avslutning der eg summerer opp det eg har funne i undersøkinga mi.

### 1.1 Kva er inn på tunet

På nettsida til fylkesmannen i Sogn og Fjordane (2014) blir det skriva at "Inn på tunet er tilrettelagte og kvalitetssikra velferdstenester på gardsbruk. Tenestene skal gi meistring, utvikling og trivsel.

Gardsbruk er ein eigendom som skal brukast til jord-, skog, elle hagebruk. Aktivitetane i tenestetilbodet er knytt opp til garden og livet og arbeidet der.”

Det er utarbeida eit eige godkjenningssystem og kvalitetssikringssystem for lpt, og alle gardsbruk som vil tilby tenester gjennom lpt-ordninga må vere godkjente av Matmerk. I dag har Sogn og Fjordane om lag 50 tilbydarar av ulike lpt-tilbod (Fylkesmannen, 2014), men i heile landet blei det i 2008 målt om lag 675 (Flaten & Sollesnes, 2017, s.118). Sogn og Fjordane-nettverket blei skipa i 2004 og leverer tenester innan demensomsorg, avlastning, arbeidstrening og spesialpedagogikk (Fylkesmannen, 2013). I denne oppgåva legg eg vekt på tenestene avlastning og spesialpedagogikk.

*Førebygging* står sentralt her og derfor er det viktig å byrje tidleg med andre alternativ for læring, dersom det viser seg behov for det. I ein rapport, gjort av Norsk institutt for landbruksøkonomisk forskning (NIFL), tek dei opp jobben med å arbeide for eit meir ”helsefremmende samfunn” og mobiliseringa av det (2013, s.13). lpt er eit relevant svar på førebygging av meir alvorlege tenestebehov. God helse, har både med det fysiske og psykiske å gjere, hjå eit menneske. Me veit at eit godt miljø, med fagdyktige menneske som jobbar rundt ein, har god innflytelse på dei som treng det og fremjar god helse. lpt ”tilbyr ressurser og arenaer bl.a. for undervisning, opplevelse og tilpasset opplæring.” (Prestvik, Nebell & Pettersen, 2013, s.21).

Faren for fråfall og effekt av lpt hjå elevar i grunnskuleopplæringa er lite dokumentert. Mykje tyder på at alternative arenaer for opplæring og undervisning gir elevar som slit med skule og oppleving av meistring auka motivasjon til å fullføre skulen (Prestvik, Nebell & Pettersen, 2013, s. 24). Samtidig legg rapporten fram at lpt-tilbod til elevar som står i fare for å droppe ut av skulen kan vere eit konkurransedyktig og effektivt tiltak og som seinare kan spare samfunnet for betydelege beløp.

## **2.0 TEORI**

I denne delen vil eg presentere teori som er relevant for oppgåva. Fyrst tek eg føre meg motivasjon og meistring, tilpassa opplæring og til slutt koherens og ivaretaking i opplæring. Eg legg opp til at avklaringar av omgrepa kjem fram om naudsynt.

## 2.1 Motivasjon og meistringsteori

Samanhengen mellom motivasjon og meistring er grunnelement i Albert Bandura sin sosial-kognitive teori (Manger, 2013, s.241). Han teiknar eit bilete av menneske der trua på vår eigen kapasitet til å meistre oppgåver blir bestemt ut i frå kva me gjer med dei evnene, kunnskapen og ferdigheitene me har. Gjennom forskinga til Bandura er det vist at slik tru utviklar seg gjennom gjentekne erfaringar med å klare det virkelege livs oppgåver i miljø der andre personar er viktige, både som førebilete og dyktige fagpersonar (2013, s. 241).

Veit læraren om eleven sine faglege føresetnader, gir oppgåver som passar til det faglige nivået og instruerer løysingsstrategiar, vil ros under godt arbeid eller ved løysing av oppgåver bidra til å auke elevens forventningar til meistring av liknande oppgåver i framtida (2013, s. 244). Konkret oppmuntring basert på kunnskapen læraren har om eleven vil vere med på å auke sjansen for at han eller ho klarar å meistre slike oppgåver i framtida, på grunnlag av auka tru på eiga meistring. Forventning om meistring, som Bandura kallar "self-efficacy", avgjer kva oppgåver elevane vågar å prøve, kor stor innsatsen er, kva som skjer når dei møter motstand, kor godt dei lukkast og kva tankar dei har om skule og skularbeid.

Det å meistre noko er å få til noko, kanskje noko ein lenge har hatt lyst til å klare, eller i form av ei gitt oppgåve eller utfordring. Motivasjon er i følgje Imsen (2014) "et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening" (s. 293-294). Mange forhold kan spele inn på motivasjonen til eleven. Me klarar ikkje alltid å forstå hovudårsaka til menneskeleg aktivitet, før ein har blitt kjend med eleven. Kva bakgrunn han eller ho har fagleg, kva fritidsinteresser eleven har, og kva eleven føler at han meistrar? Dette ligg til grunn for forståing av kva som er årsaka til at eleven verkar motiverte til oppgåver og utfordringar i ulike læringsprosessar.

Elevar med låge forventningar om meistring, som dei kan ha fått gjennom lite ros, oppmuntring, støtte, eller oppleving av lite meistring, er ofte elvar som unngår oppgåver og skapar uro i klassen eller i gruppa. Dette kan føre til eit dårleg læringsmiljø (2013, s. 243). Manger legg fram modellen til Bandura om *den resiproke determinismen* (2013, s. 245). Den viser samspelet mellom faktorane person (i form av kognitive, emosjonelle og biologiske faktorar), åtferd og miljø. Samspelet mellom faktorane har noko å seie for kva som kan føre til at eleven opplever meistring, får til oppgåver og eventuelt kva det er som gjer at eleven stangar på eit eller fleire felt.

Eit kort døme, der eg tek utgangspunkt frå Manger (2013, s. 245-246), kan vere ein elev i sine fyrste skuleår, diagnostisert med ADHD. Ut i frå *den resiproke determinismen* kan diagnosen sjåast på som ein personfaktor og ein biologisk faktor. Dersom lærar er negativ til eleven si læring, vil desse forventningane frå skulemiljøet vere negativt lada. Men det finnes andre personar, inkludert ein annan lærar, som er med på å påverke eleven i eit positivt lada miljø, og som vil kanalisere guten sin energi over på eit interessefelt han har, symjing. Eleven sine eldre sysken har bakgrunn som gode symjarar, og etterkvart som forbetringar viser seg å komme siglande inn, får eleven større forventningar om meistring i symjing.

I klasserommet kan ikkje-arbeidvillige elevar bli sett på som umotiverte. Her må ein finne årsaka til kvifor eleven handlar slik. Ein kan sjå på samspelet mellom faktorane i *den resiproke determinismen* (2013, s. 245). Kva faktor er det som fører til åtferda til eleven? Nokre gonger kan utfordringa bli for stor. I mange tilfelle har utfordringane blitt så store at den daglege undervisninga ikkje strekk til. Som lærar skal ein ha kompetanse nok til å klare å variere undervisninga, få elevane i eit læringsmodus som gir læringsutbytte og klare å fange merksemda deira. Men viktig er og jobben med å klare å sjå elevar som slit og som kanskje har eit større behov for tilpassa undervisning og individuell opplæringsplan. Då omhandlar det eit større tilrettelagt undervisningsopplegg.

Forventning om meistring er kontekstavhengig. Det vil seie at elevar på barneskuletrinnet ikkje ser på seg sjølv som god i det faget dei jobbar med, men om dei klarar den konkrete oppgåva som ligg framføre dei (Manger, 2013, s. 247). Eit døme er om eleven opplever at det går bra under løysinga av ei matematikkoppgåve, så vil dette auke motivasjonen til å løyse fleire. Om eleven ikkje opplever at det går bra, vil forventningane for matematikk derimot reduserast og bli ei kjelde til at eleven ikkje vel matematikkoppgåver seinare. Denne kjelda blir kalla *autentiske meistringsopplevingar*, ifølgje Johnmarshall Reeve sin modell om *kilder til og effekter av forventning om meistring* (Manger, 2013, s.258). Denne modellen byggjer vidare på *den resiproke determinismen*, der opplevelse av meistring, *verbal overtalelse, fysiologiske reaksjonar* (sveitting, hjertebank osv.) eller *modellæring* og *imitasjonslæring* er kjelder til self-efficacy hjå elevar.

Teorien om self-efficacy gjeld ikkje berre på individnivå, men kan også gjere seg gjeldande i eit kollektivt miljø (Jenssen, 2014, s.123). Jenssen snakkar om meistring gjennom samhandling (2014, s. 123). Sosiokulturell læringsteori hevdar at kunnskap blir konstruert gjennom praktiske aktivitetar der fleire handlar saman. Om ein ikkje meistrar oppgåva til fulle, med det fyrste, kan ein gjennom fellesskapet støtte seg på dei andre sine evner og erfaringar (2014, s. 123). Ved å gjere oppgåver i fellesskap, kan det oppstå ei god fellesskapskjensle og ofte ei sterkare meistringskjensle enn om ein

løyser oppgåver aleine. Her vil god kommunikasjon bidra til forståing, utvikling av omgrep, oppklaring av missforståingar og oppdaging av samanhengar og løysingar (2014, s. 123).

Dale & Wærnes (2003, s. 44) trekk fram tradisjonen med den segregerte spesialundervisninga, altså at undervisninga blir lagt opp til meir trening på eleven sine svake sider med den hensikt at eleven skal bli betre på desse områda. Perspektivet er heller å bryte med denne tradisjonen og følgje motsett strategi: *trening av sterk funksjon*. Det overordna prinsippet som gjeld for all god opplæring er at elevane opplever siger på områder dei faktisk meistrar, på grunn av ynskje om oppnåing av stadig suksess, og ikkje nederlag. Dette bidreg til auka sjølvkjensle, som igjen fører til at læring opnar for ny læring. Dette perspektivet hindrar at nederlag fører til blokkeringar for læring.

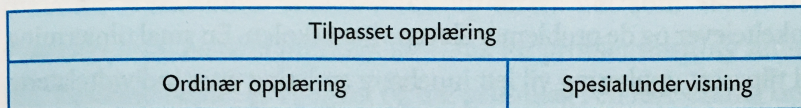
Vingdal (2014, s. 37) skriv at barn har to grunnleggjande behov når det kjem til eit heilskapeleg læringssyn: "Barn trenger å føle seg hjemme i sin egen kropp og slik oppnå mestring av kroppen, og de trenger å bli i stand til å skape kontakt med andre". Gjennom mykje bevegelseserfaring blir barn kjende med kroppen sin, og der etter seg sjølv. "Me må oppleve før me kan forstå sjølv opplevinga", skriv Vingedal (2014, s. 39). Ho skriv også at fysisk kompetanse har mykje å seie for barn si utvikling, sjølvkjensle og motivasjon, tre faktorar som heng tett saman med oppleving av å meistre noko.

## **2.2 Tilpassa opplæring**

Tilpassa opplæring er eit av dei mest sentrale prinsippa i all undervisning (Bunting, 2015, s.13). Opplæringslova seier dette i § 1-3: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten." Den norske skulen har gått frå å ha eit likskapssyn på elevane, til i dag å kunne leggje til rette for tilpassa opplæring etter elevane sine behov, evner og føresetnader (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Som pedagog har ein ansvar for og plikt til å tilpassa opplæringa. I Noreg i dag er alle barn om lag 13 000 timar i grunnskulen og vidaregåande opplæring (Nordahl & Overland, 2015, s. 5). Dette er den mest dyrebare tida til å utvikle seg både sosialt saman med jamaldringar og vaksne, og fagleg gjennom eit omfattande utval av lærestoff. Men om desse møta og utfordringane skal kunne føre til effektiv læring, er det avgjerande at både undervisninga og læringsmiljøet skapar trygge og utfordrande rammer. Tilpassa opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og dei fleste elevar vil få oppfylt dette gjennom det ordinære opplæringstilbodet, medan spesialundervisning sikrar denne retten for andre. Modellen under illustrerer dette:





Figur 1.1 Tilpasset opplæring

(Nordahl & Overland., 2015, s. 21)

Opplæringstilbudet skal ha eit innhald der det samla tilbodet kan gi eleven forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til opplæringsmåla som er realistiske for eleven. For alle elevar som får spesialundervisning skal det utarbeidast ein individuell opplæringsplan (IOP).

I *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte* tar Dale & Wærnes (2003, s. 46) opp at *differensiering* blir forstått som eit virkemiddel i tilpassa opplæring, ei forståing som forfattarane hevdar har festa seg. Differensiering går ut på at ein skal realisere opplæringslova sine krav om at opplæringa skal tilpassast eleven sine føresetnader (2003, s. 46). Differensieringsprosjektet som blir lagt fram i boka rettar blikket mot opplæringsføresetnader og læringsarenaen sin evner til å skape forskjellar, både i arbeidsmetodar og læringsarenaer. I boka er turområde, bedrifter, offentlege organisasjonar og institusjonar nemnde. Garden kan vere ein læringsarena i uterom. Jenssen (2014, s. 117) omtalar uterommet som "et klasserom ute". På lpt-garden kan sansing og opplevingar forsterkast ved at det finns større rom for dette her, enn det gjer i eit klasserom.

### 2.3 Koherens og ivaretaking i opplæring

Sjølv om det i mi oppgåve blir lagt vekt på korleis læringa på garden og utvikling av meistring der kan bidra til eleven si læring, er det viktig å ikkje gløyme eleven som ein del av fellesskulen. Korleis blir dette teke omsyn til når eleven kjem tilbake på skulen? Sjølv om eleven får ein, eller fleire dagar i veka, på lpt-garden, må resten av veka også bli tilrettelagt. Dette skal også skje i eit felles læringsmiljø som skapar trygge og utfordrande rammer for eleven.

Samanhengen, også kalla koherens (Gundersen, 2016), mellom arbeidet på fleire læringsarenaer er vesentleg for å ivareta den heilskaplege læringa til eleven. Dale & Wærnes seier at "Enhetskolen bygger på en forstilling om at en felles struktur gir anledning til ulikhet i sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne skal møtes i et sosialt arbeidsfellesskap der fellesfølelse skal utvikles mellom grupper..." (2003, s. 34). Her er det krav om at alle sider ved opplæringa, lærestoffet, arbeidsmåtene, organiseringa og læremiddel blir lagt til rette med tanke på

dei føresetnadene og evnene den enkelte elev har, samtidig som at grunnskulen skal vere inkluderande og fremje eit fellesskap. For eleven er det svært viktig at han har eit personleg forhold til sitt læringsarbeid, men for skulen betyr dette at kvar enkelt elev er personleg involvert i arbeidet, ikkje at kvar enkelt har ulike læreplanmål og arbeidsplanar.

Barn og unge med særskilde behov utgjer 10 til 20 % av alle elevar i norsk skule. Dei særskilde behova kjem av faktorar knytt til eleven og familiebakgrunn, men kan også forsterkast eller oppstå på skulen. (Nordahl & Overland, 2015, s. 5-6). Nordahl & Overland slår fast at ein Individuell opplæringsplan skal vere eit grunnlag for pedagogisk praksis, og det skal vere "et levende aktivt dokument" (2015, s. 7), noko som ein oppfattar som dynamisk og kan endrast etterkvart som eleven viser resultat i opplæringa. Dei legg også fram tre syn på læring om at det er mogeleg å oppnå gode læringsresultat for alle elevar: "Alle elevar lærer og kan lære om de får nødvendig tid og støtte", "Alle barn og unge har en trang til og et behov for å lære, og derfor må alle lærere respektere elevene som aktører i egen læring" og til slutt "Lærere må anerkjenne og respektere barn og unges forskjellighet for å kunne realisere deres potensial for læring" (2015, s. 7).

For å ivareta eleven si læring skal den individuelle opplæringsplanen vise mål for og innhald i opplæringa og korleis den skal drivast (Opplæringslova § 5-5). Tilbodet om spesialundervisning skal også utformast saman med eleven og føresette til eleven, der det blir lagt stor vekt på deira syn (Opplæringslova § 5-4). Opplæringslova presiserer at tilbodet skal gi eit faktisk utbytte og vise framgang. Sjølve utarbeidinga bør skje i samarbeid med kontaktlærer og spesialpedagog, eller lærar, som skal gjennomføre tiltaket (Nordahl & Overland 2015, s. 63).

### **3.0 METODE**

I metodekapittelet vil eg gjere greie for metodevalet mitt og korleis dette har kasta lys over spørsmåla mine kring lpt-ordninga, både som læringsarena og som samarbeidsinstans til skulen.

#### **3.1 Metode og metodeval**

I følgje Christoffersen & Johannessen (2012, s.16) er dei viktigaste kjenneteikna på metode openheit, systematikk, grundigheit og ikkje minst dokumentasjon. "Det er vanlig å danne seg generelle oppfatninger, eller teorier, basert på våre egne konkrete erfaringer." (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 15). Med dette kan ein seie at det er ikkje nok å setje punktum ved det ein sjølv oppfattar, men at ein også må ta med andre synspunkt og faktorar for at forskingsresultatet skal bli så autentisk

som mogeleg. Ein skil mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Ein kvalitativ metode kan vere at intervjuaren i større grad blir meir fleksibel når han kan skreddarsy måten han stiller spørsmåla på. Han kan stille opne spørsmål og komme med oppfølgingsspørsmål, og svara kan variere frå informant til informant. I motsetnad kan ein samanlikne eit intervju med ei spørjeundersøking på nett, der ein har svaralternativ til faste spørsmål. Her blir relasjonen mellom forskar og deltakar meir formell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17).

Då formålet mitt med denne oppgåva var å finne ut korleis samarbeidet mellom skulen og lpt-ordninga var, og kva som gjorde lpt til ein pedagogisk læringsarena, valde eg å få innsikt i informantane sine tankar, meiningar, erfaringar og refleksjonar gjennom eit kvalitativt intervju. Intervju er ein sosial situasjon. På grunn av at slike sosiale fenomen er komplekse valde eg å bruke kvalitativt intervju, der ein får fram kompleksitet og nyansar i svara (2017, s. 78). Kvalitative intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på, og det er også nokre sjølvsegte grunnar for når ein bør nytte slike intervju for å samle inn data (2012, s. 77-78). I somme tilfelle har intervjuaren behov for å gi informanten større friheit, enn det han får dersom eit strukturert spørjeskjema blir nytta (2012, s. 78). Metoden er fleksibel ved at den er open for endringar undervegs og at justeringar kan gjerast undervegs i prosessen.

### **3.2 Utval av informantar**

I mitt forsøk på å finne aktuelle informantar var det viktig at dei hadde bakgrunn i læraryrket og hadde jobba, eller framleis jobba, som pedagogar på ein vanleg skule. Dette fordi det var relevant for oppgåva mi og dei spørsmåla eg ønskte å få svar på. Eg Intervjua to lpt-ytarar som begge dreiv to forskjellige lpt-gardar. På grunn av at oppgåva baserte seg på å finne ut korleis det pedagogiske samarbeidet mellom skulen og lpt-ordninga var, hadde eg ei førestilling om at eg burde handplukke informantane og spørje dei som dreiv med denne ordninga til vanleg, og i tillegg gjerne dei som hadde tilknytning til dei skulane elevane gjekk på elles i vekene.

På grunn av at informantane skal vere anonyme har eg valt å omtale intervjuobjekta som A og B.

- A er i 30-åra og har lang erfaring som lærar i grunnskulen, kor ho framleis jobbar. Ho har drive lpt-gard i 10 år.
- B er rundt 60 år og har erfaring som lærar i grunnskulen, spesialskule og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Han har drive lpt-gard i 12 år.

Eg som forskar gjore eit utval gjennom nettstaden til matmerk (Matmerk, 2017). Der stod det oppført kven som var lpt-ytarar, kva tenester dei hadde og kvar dei heldt til i landet. Eg tok sjølv kontakt med informantane og begge svara positivt på å vere informantar i oppgåva mi. Eg sendte så ut eit informantbrev på e-post (vedlegg 1) der dei fekk informasjon om diverse naudsynte opplysningar, både når det gjaldt det etiske og litt om oppgåva mi. Her fekk dei ikkje innsyn i spørsmåla eg ynskja å stille under intervjuet, då eg ynskja meg så realistiske svar som mogeleg.

### **3.3 Førebuing til og gjennomføring av intervju**

Spørsmål, tema og rekkjefølgja er fastsett i eit strukturert intervju, i følgje Christoffersen & Johannesen (2012, s.79). Som hjelp til intervju eg skulle ha, laga eg meg ein intervjuguide som var tilpassa tema. Eg som forskar tok utgangspunkt i intervjuguiden under sjølve intervjuet, og den skulle hjelpe meg på vegen til å stille dei naudsynte spørsmåla, men samtidig legge til rette for eit meir fleksibelt intervju, og meir openheit frå informantane der dei fekk formulere svara med egne ord. For at intervjuguiden skulle vere til så god hjelp som råd, bestemte eg meg for å ha eit prøveintervju i forkant av dei intervjuet eg skulle bruke til denne oppgåva. Dette for å teste korleis fungerte. Dette blir i følgje Jacobsen (2013, s. 81) kalla ei *pilotstudie*.

For at informantane skulle føle seg komfortable under intervjuet let eg dei bestemme stad og tidspunkt. Eg tilpassa meg tidspunkta og staden intervjuet skulle finne stad, då dette kunne vere med på å få informantane til å føle seg tilpass. Intervjuet blei då tilrettelagt etter deira ynskjer. Eg som forskar ville vise respekt for dei og at eg sette pris på deira frivillige deltaking i oppgåva.

### **3.4 Analyse**

I sjølve analyseringsprosessen gjekk eg gjennom innsamla data og analyserte informasjonen. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 100-101). Eg las gjennom materialet fleire gonger og leita etter relevante funn til problemstillinga. Dette gjore eg gjennom ei meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. ) og ei kategorisering ut frå temaa i intervjuguiden.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet og validitet er to omgrep innanfor forskning som seier noko om datainnsamlinga. Er den påliteleg og til å stole på, med andre ord truverdig, og er den relevant for det ein ynskjer å finne ut av?

Reliabilitet handlar om nøyaktigheit av undersøkinga sine data; kva data som blir brukt, måten det blir samla inn på og korleis ein bearbeider det (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Gjennom

eit kvalitativt intervju, der ein ynskjer at informantane skal relatere svara til si eigen livssituasjon (2012, s. 78), har eg spurt informantane om deira eigne erfaringar og vore open for at det kan komme lange og utfyllande svar. På grunnlag av dette nytta eg bandopptak som verktøy til å samle inn all naudsynt informasjon, og for at eg som intervjuar kunne konsentrere meg om svara eg fekk og byggje vidare med oppfølgingsspørsmål. Dette gjer at nøyaktigheita av det som blir sagt gir meg som forskar lite rom for eigne tolkingar av informasjonen, men der imot høve til å kunne plukke ut ordrett informasjon, i form av direkte sitat, frå informantane ettersom eg har transkribert intervju ordrett. Dette kan eg bruke som eit verktøy til å formidle meining i oppgåva mi (Jacobsen, 2013, s. 52)

Validitet handlar om relevansen av datamaterialet ein har samla inn for det ein skal finne ut av (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Som nemnt tidlegare, har eg jobba med spørsmåla i intervjuguiden. Dei skal hjelpe meg og i mi forsking og det eg er på jakt etter å finne svar på. Ved hjelp av pilotstudiet eg gjore i forkant, kan eg sei at det hjalp meg med å byggje vidare på dei relevante spørsmåla, og utelukke nokre som eg såg ikkje ville gi meg svar på problemstillinga. Dette var med på å auke validiteten i spørsmåla mine. Samstundes ser eg på informant A som meir relevant for dei spørsmåla eg hadde enn infomant B. Dette er på grunn av at A jobba på den faktiske skulen der nokre av brukarane kom frå og kunne derfor gi eit innblikk av eit tettare samarbeid enn infomant B kunne. Til tross for dette fekk eg mange gode erfaringsmoment frå informant B og andre synspunkt, då infomant B ofte nytta observasjon i arbeidet sitt. Begge er erfarne lærarar på grunnskuletrinna og har lang bakgrunn som pedagogar. Dette fann eg som svært relevant for oppgåva mi.

### **3.6 Etisk omsyn**

Etiske retningslinjer er viktig å følgje gjennom heile forskingsprosessen. Det har eg teke omsyn til både før, under og etter datainnsamling. I forkant gav eg informantane beskjed om kva oppgåva mi basserte seg på og at intervjuet kom til å bli teke opp med bandopptakar. Eg gav dei også informasjon om at materialet kom til å bli sletta etterpå, slik at det ikkje kunne bli spora tilbake til informantane. Samstundes gav eg dei beskjed om at dei kom til å bli framstilte som anonyme i oppgåva og at det ikkje kom til å bli nemnt namn. Jacobsen (2013, s. 34) skriv at ein skal sikre anonymitet ovanfor informantane. Dette kan ein gjere ved bruk av pseudonym, som eg sjølv har teke stilling til, ved å omtale informantane mine som A og B i staden for å bruke verkelege namn. Dette gjer at ein ikkje kan finne ut kven informantane er, kvar dei jobbar, eller kva gardar desse lpt-ytarane høyrer til på.

## 4.0 PRESENTASJON AV RESULTAT

Eg vil finne ut korleis Ipt-ordninga fører til meistring og utvikling hjå elevane som er brukarar på desse gardane. Korleis ser informantane utvikling hjå elevane, og blir desse opplysingane delt med skulen som elevane går på? I dette kapittelet presenterer eg resultatet av dei to kvalitative intervju, som utgjer datagrunnlaget i undersøkinga mi. I tråd med intervjuguiden deler eg presentasjonen inn i kategoriane *Ipt-ordninga som pedagogisk læringsarena, samarbeid mellom instansane* og til slutt *meistring på gard*. Direkte sitat frå informantane vil bli skrive i kursiv og med hermeteikn.

### 4.1 Ipt-ordninga som pedagogisk læringsarena

Begge informantar hadde spesialisert gardane innanfor kategorien *Barn og unge*, men dei hadde to ulike utgangspunkt for tilbodet. På garden til Informant A var tilbodet retta mot skulefritidsordninga, fritidsaktivitetar for barn i skulealder og oppgåver relatert til garden som pedagogisk ressurs. Informant B hadde desse tilboda på garden sin: avlastning, aktivitetar for barn som var brukarar gjennom barnevernet, tilrettelagt arbeid og arbeidstrening, tilbod for psykisk helse og for fysisk funksjonshemming. Både informant A og B la vekt på at oppgåvene var knytt til det praktiske gardsarbeidet, arbeid med dyr og området på garden. Dei tok stilling til dei forskjellige årstidene i løpet av året og arbeida relatert til dei.

Når det gjaldt tilbodet til informant A var eg interessert i å høyre meir om garden som pedagogisk ressurs. Informant A starta med å forklare at elevane i Ipt-ordninga har fått tilbodet som ein del av spesialundervisninga, og at dei fleste var der ein til to dagar i veka. Informant A sa at garden var ein pedagogisk ressurs ved at det gjaldt *"(...) å finne ein innfallsvinkel inn til å hjelpe elevane med det dei strevar med. Jo fleire innfallsvinklar, jo lettare er det å få løyst det, og då tenkjer eg at garden kan vere ein måte."* Ho la stor vekt på hesten som verktøy, i eit lite miljø, i små grupper.

Hjå informant B var eg interessert i å høyre meir om området der dei dreiv med tilrettelagt arbeid, kva det innebar og korleis det hang saman med garden som læringsarena. Informant B la fram at arbeidet var lagt opp etter dyra, garden og årshjulet. På denne garden hadde dei, i motsetnad til informant A, som brukte hesten som verktøy, eit større utval dyr. Det gav fleire innfallsvinklar og fleire interesser kunne bli ivaretekne. Brukarane på garden var med på rutinearbeid på garden, mating av dei ti dyreartane dei hadde, og forefallande arbeid. *"Om ein skal setje opp eit gjerde så opplever dei at det er godt å vere fleire, og det at det er bruk for dei til å gjennomføre ei oppgåve."*

I stallen hadde informant A ei tavle med oppgåvene på borrelåslappar. Dagen byrja med ei strukturert framstilling av alle oppgåver som skulle bli gjort . Elevane plukka den oppgåva dei ville, men ingen stoppa før det var tomt for oppgåver. *"Dette gjer det visuelt og valfritt. Samtidig så lærer dei seg å bidra til fellesskapet. (...) og så er me med og støttar og pratar."* Infomant B la også vekt på det å prate og gi støtte undervegs: *"...at du då faktisk tek deg den tiden som det krevst og legg til rette for at det kan skje læring og at du følgjer opp med forklaring og svarar på spørsmål."*

#### **4.2 Samarbeid mellom instansane**

Samarbeidet med skulen gjekk ut på å vere med på alle ansvarsmøta. *"Målet er å nå måla som skulen vil nå, men på ein annan måte. Alle elevar har ulike behov, og på same måte må ein sjå slik på brukarane her også"*, sa infomant A. Samtidig var Ipt-ytarane med på å både informere skulen om kva dei gjore på garden og føreslo kva skulen og lærarane, kunne gjere med dette.

Alle elevane til informant A hadde IOP, men hjå infomant B hadde dei fleste komme dit i kraft av avlastningstilbodet. Det som var interessant å høyre om på garden til informant B var at det no var ein barneskuleelev som var under vurdering for å få ein dag i veka på deira gard. Infomant B la fram at *"(...) det er heilt tydeleg at det fungerer ikkje berre bra på skulen."* Eleven hadde hatt prøvedagar på garden og såg ut til å trivast. Han hadde sjølv sett ord på at han var interessert i dyr, som gav informant B ein innfallsvinkel til kva som kunne bli lagt opp til av arbeidsoppgåver. Ein barneskuleelev hadde eit tilbod hjå den læraren som han hadde til vanleg på skulen. Her var det eit nært samarbeid mellom læraren og informant B. På garden til denne læraren hadde eleven ein skuledag i veka og blei køyrt dit etter eit opphald hjå infomant B. Her blei det lagt vekt på å relatere arbeidet på garden til noko reint fagleg. Det kunne for eksempel vere matematikkoppgåver der ein rekna ut tal kg dyra åt til saman.

Informant A la fram dette om samarbeid: *"Eg tenkjer at det må vere eit tett samarbeid mellom dei instansane som er involverte i saka, så me har jo ofte både skulen, PPT, og ofte kanskje barnevern, helsestasjon eller BUP, eller alle dei som har noko med denne eleven å gjere. Det må vere eit samarbeid, elles er det ikkje noko poeng i å plassere eleven her utan at me veit kva dette kan bidra med. Dette er ikkje ein plasseringsplass, og me vil bidra med å nå dei same måla."* Halvårsrapportar blei også skrive. Gjennom dei blei det sett etter utvikling, noko infomant A sa kunne vere vanskeleg å måle: *"Ein veit jo ikkje korleis det hadde gått med dei, viss dei ikkje hadde fått dette tilbodet."*

Når det gjaldt elevar som kom frå skulen informant A jobba på, var det lett å relatere Ipt-arbeidet til skularbeid. I tillegg var det lett å vidareføre informasjon om denne eleven til teamet. *"Denne eleven*

*har på skulen ein spes.ped.-time i veka. Då går det an å ta igjen det me har gjort her.*” Nokre elevar såg infomant A berre den dagen dei var på garden, slik som infomant B gjore. Logg, som elevane skreiv etter kvar dag på garden til informant A, var eit arbeid som kunne vidareførast. Av og til fekk brukarane ha med seg andre medelevar for å vise kva som blei gjort på garden og korleis det var. Eit anna døme på eit samarbeid mellom skulen og opplegget på garden kunne vere at eleven frå Ipt-garden presenterte noko frå arbeidet relatert til garden, når dei andre elevane i klassen hadde framføring om noko. På denne måten fekk eleven vere ein del av fellesskapet og miljøet i klassen, samtidig som dei andre elevane kunne lære av det denne eleven hadde opplevd og gjort.

#### **4.3 Meistring på gard**

Når eg spurte informantane om korleis tilbodet deira fremja motivasjon og meistring var dei begge samde om at dette varierte veldig frå brukar til brukar om kva som fremja det. Det var heller ikkje alle brukarar Ipt-ordninga fungerte for, la infomant B fram.

Infomat B meinte at det å få vere med på noko som dei merka var uvandt, å oppleve at grensene blei utvida, kunne gi dei ei positiv oppleving og nærmast ei kjensle av meistring. Informant B fortsette med at somme sa *“dette klarte eg å vere med på, og at dette var ein grei jobb.”* Dette gav ei stadfesting på at arbeidet, eller oppgåva, var ei positiv oppleving og førte til utvikling hjå brukaren. I tillegg la begge informantar fram at det å jobbe med levande dyr, som treng omsorg, stell og mat for å ha det godt, gav mange brukarar meir klårheit i kvifor dei skulle gjere oppgåver. Motivasjonen blei at dyra skulle ha det bra. Informant A la fram at dei heile tida prøvde å ha i bakhovudet at arbeidet skulle føre til meistring. Begge informantar omtala hesten som eit dyr som kunne framstillast som stort og skummelt, og som kunne gi ei enorm kjensle av meistring ved å tore å jobbe med det.

Det var ikkje alltid så store arbeidsoppgåver som skulle til for å sjå at glede og meistring oppstod hjå brukarane, noko begge informantar hadde brent seg på tidlegare. Informant A la til at *“Det kan faktisk vere nok å feste ei spenne på seletøyet, eller klare å trille trillebåra(…).”* Informant B fortalte om at *“Dølahesten kan jo vere skremmande (...), men berre det å kunne leie den, (...) er jo ei meistringsoppleving for nokon.”*

Eg spurte informantane kva dei meinte var det viktigaste Ipt-garden kunne bidra med for brukarane. Informant B svara at det var det at dei kunne få *“Meistringsopplevingar, men også trivsel. Kanskje du må trivast fyrst for så etter kvart kunne oppleve meistring?”* Infomant B meinte at det var vesentleg med gode relasjonar mellom elev og lærar, og at du såg og visste litt om kva den enkelte kunne vere med på, kva du ikkje burde nemne, og spele vidare på det og forsiktig flytte grenser. Informant A



nemnde også det med å skape eit godt og trygt miljø og at brukarane skapte tillit til kvarandre, og ikkje minst til dei vaksne, var viktig å ha i botnen.

Informant B la fram at opphaldet på garden måtte vere lystbetont, ein måtte heile tida tolke "kva kan vi gjere i dag?" I tillegg måtte ein prøve å gjere ei kvar meistringsoppgåve positiv og ikkje la den bli ei tapsoppleving der eleven følte nederlag. Dagen og oppgåvene var ikkje hugge ut i stein, men ein skulle ha eit utgangspunkt som gjekk an å endre på. I tillegg kunne uforutsette ting skje på ein gard. Ein måtte då kunne spele vidare på det som skjedde og fremje læring gjennom det barna var nysgjerrige på.

## **5.0 DRØFTING**

I drøftingskapittelet vil eg drøfte resultatane mine og vise samanheng mellom teori og empiri. Eg har delt drøftingsdelen inn i dei same kategoriane som resultatdelen.

### **5.1 Ipt-ordninga som pedagogisk læringsarena**

I mitt arbeid med denne oppgåva hadde data eg samla inn likskapstrekk frå Dale & Wærnes (2003) sine uttalar om differensiering og tilpassing. Begge informantane fortalde om at garden er ein plass der ein kan sjå meistring skje. Dale & Wærnes (2003) rettar blikket mot opplæringsføresetnader og læringsarenaens evne til å skape variasjon, for eksempel i arbeidsmetodar, eller kvar læringa finn stad. Informantane meinte at det var viktig å ha ulike innfallsvinklar, som ein gard kan tilby. Begge meinte også at jo fleire innfallsvinklar ein hadde til å hjelpe eleven med, dess lettare blei det å finne ei løysing på utfordringane til eleven.

På lik linje med informantane, legg også Jenssen (2014) vekt på å bruke uterommet som "et klasserom ute". Gjennom Ipt-garden, som har mange arbeidsoppgåver både ute og inne, kan sansing og opplevingar forsterkast ved at det finns større rom for dette her enn det gjer i eit klasserom. Når dei utførte arbeidsoppgåver på gard kunne elevane ta og kjenne på, føle og sjå, og ikkje minst lukte. Informantane la fokus på læring og tileining av kunnskap på ein visuell og praktisk måte gjennom arbeidet på garden, noko som står i tråd med at ein må oppleve for å forstå sjølve opplevinga (Vingedal, 2014, s. 39).

Som Nordahl & Overland skriv (2015) er den dyrebare tida i grunnskulen ei tid til å utvikle seg sosialt og fagleg, saman med både jamaldringar og vaksne. Informantane la mellom anna fram at i grunnen

burde ein fyrst og fremst skape relasjonar, og begge meinte dette burde skje for å skape trygge rammer for både feiling og meistring. Vingedal (2014) omtalar det å bli i stand til å skape kontakt med andre som eit grunnleggjande behov når det kjem til eit heilskapleg læringssyn. Dette blir vist gjennom at informantane brukte kjennskapen og kunnskapen om elevane som grunnlag for oppgåvene.

## 5.2 Samarbeid mellom instansane

Hjå begge informantane blei det lagt fram kva instansar dei jobba med og korleis samarbeidet la opp til læring for elevane. Mykje av samarbeidet føregjekk på ansvarsmøter, som kunne involvere alle instansar i saka til eleven, og deretter vurdering i halvårsrapportar for å dokumentere utvikling. Her blei det lagt fram forslag til korleis dei skulle hjelpe eleven vidare. Målet var å nå måla som skulen ville nå, men på ein annan måte. Dei informerte også skulen om kva dei gjorde på garden og føreslo kva skulen kunne gjere med det.

Då informant A hadde elevar med IOP var fokuset å sjå på kvar problemet til eleven låg.

Opplæringslova (§ 5-5) presiserer at tilbodet skal gi eit faktisk utbytte og vise framgang, noko som står i tråd med det infomant A sa om at det måtte vere eit samarbeid der, elles var det ikkje noko poeng å plassere eleven på garden utan at dei skulle vite kva dei kunne bidra med. Nordahl & Overland seier også at ein Individuell opplæringsplan skal vere eit grunnlag for pedagogisk praksis, og "et levende aktivt dokument" (2015, s. 7). Sjølv om dette hjelp mange elevar, var det ifølgje infomant B ikkje alle brukarar Ipt-ordninga hadde fungert for. Dette sa ikkje infomant A nok om, men som kanskje viser at tilboda deira er vinkla mot to forskjellige utgangspunkt. Dette må det takast ein vidare diskusjon på, om kva som kan vere årsaka til dette.

Gjennom erfaringar på garden kunne eleven presentere dette for resten av klassen. Dette heng nært saman med det Dale & Wærnes (2003) seier om einheitsskulen, som byggjer på ein felles struktur. På den andre sida kan Ipt-ordninga, som er ein læringsarena utanom skulen, separere den heilskaplege opplæringa, dersom skulen og Ipt-ytarane ikkje ivaretek eit godt samarbeid om dette. For elevane er det svært viktig å ha eit personleg forhold til sitt læringsarbeid, samtidig som ein kan bidra med dette gjennom inkludering i eit fellesskap, som grunnskulen skal fremje. Den bør gi anledning til ulikheit i sosial bakgrunn og funksjonsevne, som skal møtast i et sosialt arbeidsfellesskap, slik at fellesfølelsen kan bli utvikla mellom grupper (Dale & Wærnes, 2003, s. 34). Gjennom mi datainnsamling fann eg at informant A og B hadde fokus på å ivareta den heilskaplege læringa til elevane gjennom eit samarbeid med alle instansar som var involverte i eleven si sak. I tillegg la infomant A fram måtar å involvere elevane sitt arbeid på garden, både i klassen og individuelt på skulen. Her kunne ein finne

koherens. Dette står i tråd med det opplæringslova (§ 5-4) seier om å involvere eleven i samarbeidet. Samarbeidet skal involvere eleven for at han skal bli aktør i eiga læring (Nordahl & Overland, 2015, s 7.) Men sjølv om det viser seg slik i mine data, er ikkje dette nok grunnlag for å konkludere med at den heilskaplege læringa mellom to læringsarenaer vert ivareteken gjennom alt samarbeid, på alle lpt-gardar.

### 5.3 Meistring på gard

Motivasjon kan føre til meistring. Dette er eit godt forska på tema som eg har lagt stor vekt på i denne oppgåva. Det informantane opplevd var at brukarane etterkvart fekk ei læringskurve og opplevde meistring gjennom praktisk arbeid på gard, i større og mindre grad. Når dei fekk til noko så kunne dei i tillegg vise meir sjølvstende i oppgåvene dei utførte. Gjennom faste rutinar blei dette etter kvart automatisert. På gardane var det faste rammar og strukturerte opplegg, noko som mange elevar har bruk for. Her kan den *resiproke determinismen* trekkjast inn. Samspelet mellom elev, som viste framgang, læringsmiljøet, og erfarne lærarar, førte til ein meistringsprosess. Informantane la fokus på det elevane hadde behov for og lyst til å lære noko om, altså trening av sterk funksjon (Dale & Wærnes, 2003). Elevane sjølve valde oppgåver etter områda dei hadde opplevd meistring og seinare blitt meir bevisste på at "dette får eg til", som igjen førte til større forventningar om meistring, altså self-efficacy. Dette kan mellom anna tyde på at faktoren autentiske meistringsopplevingar frå Reeve sin modell om *kilder til forventning om meistring* (Manger, 2013) er til stades under prosessen til meistring hjå elevane på lpt-gardane.

Ein klarar ikkje alltid å forstå hovudårsaken til menneskeleg aktivitet, før ein har blitt kjend med elevane (Imsen, 2014). Motivasjon er i følgje Imsen (2014) eit omgrep brukt til å forklare kva som forårsakar aktivitet hjå individet og kva som gir den retning, mål og meining. Når det gjeld det sistnemnte har begge informantar konstantert at ein må lære brukaren å kjenne, finne interessefelt og passande innfallsvinklar for å kunne gi ei best mogeleg oppleving. Dette er også i tråd med det Dale & Wærnes (2003) seier om bruk av motsett strategi av segregert spesialundervisning: *trening av sterk funksjon*. Det overordna prinsippet som gjeld for all god opplæring er at elevane opplever siger på område dei faktisk beherskar. Når ein jobbar med dyr så blir det meir logisk å måtte gjere eit arbeid. Gjennom denne type motivasjon vil brukarane forstå at dyra må ha mat for at dei skal ha det bra, at dei treng stell og at garden må haldast ved like. På denne måten kan ein gi oppgåvene meir mål og meining.

Gjennom Reeve sin modell om *kilder til og effekter av forventning om meistring* (Manger, 2013, s.258), blir verbal overtalelse, modelløring og imitasjonslæring lagt fram som kjelder til self-efficacy hjå elevar. Gjennom å gi positive kommentarar, ros og svar på spørsmål som elevane lurte på, kan dette sjåast i samanheng med verbal overtalelse som kjelde til tru på eiga meistring. I tillegg kan det sosiale miljøet på garden, i små og trygge grupper, tyde på at det kan føregå modelløring og imitasjonslæring. Elevane kan lære av kvarandre, eller få god rettleiing hjå lpt-ytarane. Dette kan tyde på at datamaterialet viser at det oppstår positive kjelder til forventning om meistring på lpt-gardane.

Gjennom å jobbe saman med dyr og menneske i små grupper, får elevane auka meistringskjensle ved å gjennomføre arbeidsoppgåver i eit fellesskap. Samarbeidet fører til læring og meistring av å få til noko saman med andre (Jenssen, 2014, s.123). Dette er i tråd med det Manger (2013) seier om meistring gjennom samhandling. Manger (2013) seier også at det å oppleve å få til ei gitt oppgåve, vil bringe fram lysta til å våge hjå elevane og auke sjansen for meistring.

I følgje rapporten *Aktør- og markedsanalyse av Inn på tunet* (2013) er effekt av lpt hjå elevar i grunnskuleopplæringa lite dokumentert. Mykje tyder på at alternative arenaer for opplæring og undervisning for elevar som slit med skule og oppleving av meistring, bidreg til å auke motivasjonen å fullføre skulen (Prestvik, Nebell & Pettersen, 2013). Dette viser at effekten av lpt hjå elevar på barneskulen er eit lite forska på tema som bør undersøkjast vidare.

## 6.0 AVSLUTNING

I denne oppgåva har eg teke føre meg korleis lpt-ordninga fører til meistring hjå elevar med utfordringar i skulekvardagen på barneskuletrinna, og korleis heilskapen blir ivareteken når elevane deltek på to læringsarenaer der det er eit behov for samarbeid.

I følgje somme teoretikarar og forskarar kan det å bruke andre læringsarenaer utanom skulen vere med på å auke sjansen for meistring, spesielt hjå dei som treng andre innfallsvinklar for å oppnå dette. Å ha fokus på å jobbe mot positive meistringopplevingar og byggje vidare på elevane sine sterke sider, i staden for berre dei svake, viser seg i både forskning og praksis å ha positiv innverknad på meistringsoppleving. Gjennom garden og praktiske arbeidsoppgåver får elevane oppleve læring gjennom fleire innfallsvinklar, og ofte med dyr som verktøy. Gjennom dei kvalitative intervjuar eg har

hatt med informant A og B, fekk eg innsyn i korleis Ipt-ytarar arbeider mot meistring og utvikling hjå alle sine brukarar.

I arbeidet med denne oppgåva har eg lært at det er vesentleg med eit tett samarbeid mellom dei instansane som er involverte. Gjennom ulike måtar å hjelpe elevane på, med for eksempel gode mogelegheiter til tilpassa opplæring, tett oppfølging og nær kontakt med erfarne og gode pedagogar kan arbeidet med å nå måla til elevane bli oppnåelege. Som Nordahl & Overland seier (2015), alle elevar lærer og kan lære, om dei berre får nok og nødvendig tid og støtte. Alle har ein trong til å lære, og det er viktig å ikkje legge skjul på involvering av elevane og gjere dei til aktørar i eiga læring.

## 7.0 LITTERATURLISTE

- Bunting, M. (Red.). (2015). *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Christoffersen, L. & Johannessen, A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. & Wærnes, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Flaten, K. & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø, barn og unges utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Fylkesmannen. (2013, 30.01). *Landbruk og mat, IPT-tilbydarnettverket i Sogn og Fjordane*. Henta frå <https://www.fylkesmannen.no/nn/Sogn-og-Fjordane/Landbruk-og-mat/Inn-pa-tunet/IPT-tilbydarnettverket-i-Sogn-og-Fjordane/> Lesedato: 14.03.17
- Fylkesmannen. (2014, 28.08.). *Landbruk og mat, Inn på tunet*. Henta frå <https://www.fylkesmannen.no/Sogn-og-Fjordane/Landbruk-og-mat/Inn-pa-tunet/> Lesedato: 14.03.17
- Gundersen, D. (2016, 29.12). *Koherens*. Henta frå <https://snl.no/koherens> Lesedato: 02.05.17
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jenssen, A. R. (2014). *Fag i uterom i: Vingdal, I. M., (2014). Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Manger, T. (2013). *Læring og forventning om mestring i*: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Matmerk. (2017). *Barn og unge*. Henta frå <http://www.matmerk.no/no/inn-pa-tunet/tjenesteomrader/tilbud-barn-og-unge> Lesedato: 13.03.17

Nordahl, T. & Overland, T., (2015). *Tilpasset opplæring og individuell opplæringsplan. Tilfredsstillende læringsutbytte*. Oslo: Gyldendal

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1)

Prestvik, A. S., Nebell, I. & Pettersen, I. (2013). *Aktør- og markedsanalyse av Inn på tunet*. (NILF rapport 2013-4). Henta frå <http://www.matmerk.no/cms/files/769/inn-pa-tunet-aktor-og-markedsanalyse>

Vingdal, I. M. (Red.). (2014). *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

## 8.0 VEDLEGG

### 8.1 Vedlegg 1, Informasjonsbrev til informant

Til

Stad, dato

Hei, mitt namn er Ragnhild Elin Talle og eg er bachelorstudent ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal (HVL). Eg går på grunnskulelærerutdanninga for 1. til 7. klasse og i løpet av våren skal eg skrive ei bacheloroppgåve. Temaet eg har valt er meistring for elevar med utfordringar i skulekvardagen. Eg har undersøkt *Inn på tunet ordninga* litt og fann denne ordninga spesielt interessant for mi bacheloroppgåve og ville derfor spørje om du kunne tenkje deg å vere informant i denne oppgåva.

Problemstillinga mi er følgjande:

Inn på tunet-ordninga som pedagogisk læringsarena:

- *korleis kan Inn på tunet-ordninga føre til meistring og utvikling hjå elevar på barneskuletrinna?*
- *Kva pedagogisk samarbeid har skulen og denne ordninga?*

Intervjuet vil vare i om lag 30-45 minuttar. Eg ynskjer å ta opp intervjuet med lydopptak, då dette vil gjere det enklare å få med eksakt informasjon til transkribering av intervjuet. Etter transkribering vil lydopptaka bli sletta, og vil derfor ikkje kunne bli spora tilbake til deg. Informasjonen eg brukar i oppgåva mi vil også vere anonymisert. Dersom du ynskjer å vere informant i mi bacheloroppgåve kan du kontakte meg på telefon eller e-post slik at me kan avtale tidspunkt og stad.

Ta kontakt med meg eller min rettleiar ved HVL om det er noko du lurar på.

Venleg helsing

Ragnhild Elin Talle

E-post: [ragnhildet@gmail.com](mailto:ragnhildet@gmail.com)

Telefon: 95 15 04 46

Rettleiar: Eirik S. Jenssen

E-post: [eirik.jenssen@hvl.no](mailto:eirik.jenssen@hvl.no)

Telefon: 57 67 60 16



## 8.2 Vedlegg 2, intervjuguide

### Bakgrunnsspørsmål:

- Kva utdanning og bakgrunn har du?
- Har du arbeida mange år som lærar, eller innanfor skulen?
- Når og kvifor byrja du med Inn på tunet?

No vil eg fyrst stille deg nokre spørsmål om :

### Rammer kring ordninga. Inn på tunet-ordninga som læringsarena

- Eg ser dykk opplyser om desse aktivitetane:

(Informant 1) Skulefritidsordning/fritidsaktivitetar for barn i skulealder, skule/garden som pedagogisk ressurs. Eg er interessert i å få høyre meir om garden som pedagogisk ressurs og kva aktivitetar dykk tilbyr på garden?

(Informant 2) Avlastning, barnevern, tilrettelagt arbeid/arbeidstrening, tilbod for psykisk helse og for fysisk funksjonshemming. Eg er interessert i å høyre litt om der dykk driv med tilrettelagt arbeid.

- Korleis fremjar tilbodet *motivasjon* og *meistring* hjå barna?
- Kva bestem innhaldet i tilbodet ( IOP/Læreplan/står dykk fritt)?
  - Konkrete fagmål?
  - Korleis synest de dette fungerer?

### 1. Ordninga som læringsarena

- Kva er det viktigaste lpt-ordninga kan bidra med for elevane?
- Korleis legg dykk opp til at elevane skal oppleve
  - Meistring (meistringsmotivasjon)
- Tilpassar dykk opplæringa/opplegget til kvar enkelt brukar(elev/barn)
  - På kva måte?
- Kva fag/tema legg de vekt på i den pedagogiske læringa på garden?
- På kva måte vil du sei tilpassa opplæring vert integrert i desse aktivitetane?
- Kva vil du sei er det viktigaste grunnlaget for at dykk kan kalle garden for ein læringsarena?

## **2. Samarbeid. Korleis vert læringa handtert? (handtering og handlingsnivå)**

- Korleis samarbeider dykk med skulen?
  - Er det eit fagleg samarbeid?
- Er det eit tett samarbeid, eller varierer dette frå brukar til brukar (når det er snakk om elevar)?
- På kva måte dokumenterer de resultat og er skulen med på/får innsikt i dette?
- Kva er dine tankar og meiningar rundt samarbeidet?

## **3. Erfaring**

### **Kva utbytte har eleven av ordninga i eit langtidsperspektiv?**

- Kva erfaringar har de av elevane som er brukarar av inn på tunet?
- Når elevar opplev meistring får dei lyst til å lære, korleis opplever de dette i arbeidet de gjer?
  - Eksempel/observasjonar?
- Er det store forskjellar når det kjem til meistring, eller opplev alle brukarar det?
- Korleis skal Inn på tunet ordninga ideelt sett vere for at den skal fungere?
- Om ti år, korleis er ordninga då trur du, og håpar du?