

# Gården som en av skolens dannelsings- og læringsarenaer

Gerd Grimsæth

## Sammendrag

*I takt med behov for ulike typer læringsarenaer i skolen blir stadig flere gårder i Norge en del av skolens tilbud for å øke nærhet til praktisk læring og for å øke elevenes kunnskap om naturen. Undersøkelsen som ligger til grunn for denne artikkelen, søkte svar på følgende problemstillinger: På hvilken måte kan gården være en relevant dannelsings- og læringsarena for elever i grunnskolen? Hvilke forutsetninger er av avgjørende betydning for å inkludere gården i skolens pedagogiske dannelsings- og læringspraksis? Artikkelen er en komparativ litteraturstudie der undersøkelsesgrunnlaget er norske og internasjonale studier av pedagogiske tiltak på gård. Det teoretiske perspektivet er danning i, med og av natur. Det teoretiske grunnlaget vil dermed også være forankret i 1) nærmiljøet (naturen og gården) som kunnskapskilde og 2) natur og gård – en annen måte å iscenesette læring på. Resultatene peker på at gården som en pedagogisk arena innenfor skolen styrker motivasjonen, øker læringsutbyttet og gjennom dette fremmer identitets- og dannelsingsbygging. Samtidig peker resultatene på at noen pedagogiske forutsetninger kreves for at gården skal bli en av skolens likeverdige dannelsings- og læringsarenaer.*

Gerd Grimsæth  
Høgskolen i Bergen  
gerd.grimsaeth@hib.no

Nøkkelord: natur, gård, dannelsings- og læringsarena, læring i praksis

## Innledning

I et intervju forteller forfatteren Roy Jacobsen (2014) fra sin bok *De usynlige*: «Dem jeg skriver om, lærte *by doing so*. Ikke *by being told so*. De lærte alt *by doing so*. De ser hvordan det gjøres, de imiterer, fra generasjon til generasjon. Der har vi et brudd av historiske dimensjoner.» Slik Jacobsen beskriver læring gjennom praktiske aktiviteter i tidligere tider, kan skolen i dag legge til

rette for læring ved å bruke andre læringsarenaer enn klasserommet. Læring og undervisning avhenger av at læreren forstår å ta i bruk ulike arbeidsmåter, utnytte rammebetingelser og reflektere over læringsmiljøets betydning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Gården er en av flere læringsarenaer en skole kan benytte. Stadig flere gårder tas i bruk for dette formålet ([www.matmerk.no](http://www.matmerk.no)). Gården er plassert i naturen og består, foruten bygninger, av naturområder i ulike omfang og av ulik type. Elever som lærer gjennom praksis, i natur og av natur, vil øke sin evne til å reflektere over naturens forutsetninger og menneskenes ansvar for naturen. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) fremheves det at kritisk bevisste elever er et av de viktigste kompetansemålene i opplæringen. Jordet (2010) hevder at slik skolens dannelsesoppgave er formulert i opplæringslovens formålsparagraf, så krever målet om allmenn dannelse et utvidet læringsrom, ikke bare «ensidig kognitivt orienterte klasserom» (s. 144).

De ulike læringsarenaer som en skole skal benytte, bør være av allmennpedagogisk karakter. Imidlertid ser vi en utvikling i retning av å bruke stadig flere *alternative* læringsarenaer for grupper av elever. Ved å bruke mer praktiske arbeidsmåter på ulike læringsarenaer kan vi tilrettelegge mulighetene for dannelse og læring for flere elever og øke kunnskapstilfanget for andre. Samtidig kan vi redusere behovet for alternative læringsarenaer som kan føre til ekskludering fra skolens fellesskap. Mens det finnes mange forskningsbegrunnelser for bruk av lokale arenaer generelt og av uteskole (Jordet, 2010), er det fortsatt lite forskning på bruk av gården som en lokal læringsarena i et allmennpedagogisk tilbud (Berget, 2013).

Utgangspunktet for denne artikkelen er å finne svar på følgende problemstillinger: På hvilken måte kan gården være en relevant dannelses- og læringsarena for elever i grunnskolen? Hvilke forutsetninger er av avgjørende betydning for å inkludere gården i skolens dannelses- og læringspraksis? Metoden er litteraturstudie; svar på spørsmålene søkes gjennom norsk og internasjonal forskning som finnes om gården som pedagogisk ressurs. Gjennom en induktiv, komparativ analyse av datamaterialet ble følgende tre kategorier utviklet: 1) *Identitets- og dannelsesbygging*, 2) *motivasjon og mestring øker læringsutbytte og sosial kompetanse*, og 3) *organisatoriske og pedagogiske forutsetninger*. Det teoretiske rammeverk er dannelse i, med og av natur med vekt på 1) nærmiljøet (naturen og gården) som kunnskapskilde, og 2) natur og gård – en annen måte å iscenesette læring på. Artikkelen avsluttes med diskusjon og refleksjon over implikasjoner av resultatene.

## **Gården – en del av konseptet «Inn på tunet»**

Gården som pedagogisk ressurs (GSPR) er en del av konseptet «Inn på tunet» (IPT). IPT er den norske betegnelsen for satsingen på gården som en arena for skole og pedagogiske tilbud, men også som en arena for psykisk helse og som en arena for arbeidstiltak ([www.matmerk.no](http://www.matmerk.no)). IPT har eksistert i et visst omfang siden midten av 1990-tallet.

Gården som et pedagogisk tilbud er et samarbeid mellom skole og gård. Bonden er involvert i opplæringen, enten som leder/lærer eller utleier, noen ganger begge deler. Tilbudet har hatt sin utvikling på 2000-tallet, og har vært i betydelig vekst etter 2005 i Norge (Berget & Braastad, 2008). Internasjonalt brukes betegnelsen Green Care (Hassink & van Dijk, 2006). Antallet Green Care-gårder varierer fra land til land; Norge har desidert flest, fulgt av Nederland, Italia og Østerrike, men i de fleste land er det en sterk økning i antall Green Care-gårder, og da spesielt i urbane områder (Hassink & van Dijk, 2006).

I Norge blir tilbudet om å bruke gården som en av skolens læringsarenaer gitt gjennom kommunen, eller det kan være en avtale inngått mellom gårdbruker og enkelte skoler (Båtevik, Dvergsdal & Aarset, 2012). I regi av universitet og flere høyskoler tilbys kurset «Gården som pedagogisk ressurs» for bønder, i samarbeid med lærere fra skoler i nærmiljøet (Berget, 2013). Målet er at bøndene skal utvikle et pedagogisk grunnlag for å sette i gang et tilbud, og lærerne er med og lærer om gårdens muligheter og ser til at skoleloven og LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) følges.

Bruk av gården som en av skolens læringsarenaer ser ut til å øke i omfang både nasjonalt (Båtevik et al., 2012) og internasjonalt (Hassink & van Dijk, 2006). Samtidig er forskning på gården som en læringsarena i sin begynnelse (Berget & Braastad, 2008; Berget, 2013). Det kan derfor være av betydning å undersøke og analysere hvilke resultater som fremkommer i norske og internasjonale studier av gården som en pedagogisk arena.

## **Teoretisk perspektiv**

Det teoretiske perspektivet i denne artikkelen er danning i, med og av natur. Det teoretiske grunnlaget vil dermed også være forankret i 1) nærmiljøet (naturen og gården) som kunnskapskilde og 2) natur og gård – en annen måte å iscenesette læring på.

### **Naturen som dannelsingsarena – danning i, med og av natur**

Dannelsingsbegrepet slik det forstås og brukes her, er inspirert av pragmatisk filosofi (Dewey, 1958). Handling står sentralt. Mennesket dannes i, med og av natur. Naturen virker således formende. Dannelsingsprosessen foregår i

spennet mellom nære, lokale opplevelser og utfordringer. Det er en nær sammenheng mellom bruk av kropp og sanser og læring. Gjennom erfaring når vi frem til erkjennelsen «jeg kan», som er noe annet enn «jeg vet». Bevegelse blir et samlende begrep for all menneskelig aktivitet, både fysisk, sosialt og intellektuelt (Duesund, 2003). Kropp, bevegelse og handling legger grunnlag for meningsdanning, kunnskap og ferdigheter. I naturen kan elevene få mulighet til å bruke flere sanser, bruke hele kroppen og erfare og lære gjennom handlinger, ofte i samspill med andre. Slike erfaringer kan bringe dem frem til erkjennelsen «jeg kan».

De norske filosofene Hans Skjervheim og Jon Hellesnes forstår begrepet «danning» som en evne til å utvikle kunnskap om en selv og samfunnet (Torjussen, 2011). Danning betyr også at vi problematiserer livsvalg, samfunnet som helhet, og deriblant vårt forhold til naturen. Til dannelsesperspektivet hører å ha et reflektert og kritisk forhold til tanker og meninger som er dominerende i samfunnet, for eksempel om naturen. Til danning hører det å tenke selvstendig og søkende (Telhaug, 2011). Danning handler blant annet om å forstå sin avhengighet av naturen og sitt ansvar for naturen (Sundsdal, 2013).

Danningsperspektivet er en del av skolens grunnlag, og ligger til grunn for forståelse av skolens oppdrag. I St.meld. 11 (2008–2009) *Læreren – rollen og utdanningen* står det om grunnskolen at «den skal bidra til danning, sosial mestring og selvstendighet» (Kunnskapsdepartementet 2009, s. 9). I LK06 sies det også at «God allmenndannelse vil si tilegnelse av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv» (LK06, s. 14). Videre står det at «Opplæringen må følgelig gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur» (LK06, s. 19). En allmenndannende skole skal forbedre elevene best mulig til å leve eget liv i møte med alt og alle, også med hensyn til globalisering og problemer/trusler mennesker og naturen står overfor.

## Naturen og gården som kunnskapskilde

Jordet (2010) fremhever at nærmiljøet er en kunnskapskilde i seg selv, og derfor bør utnyttes i større grad i skolens dannelses- og læringsprosesser. En allmenn skole krever ulike dannelses- og læringsarenaer og arbeidsmåter for å realisere skolens mål. Hellesnes (1992) hevder at danning utvikles gjennom å integrere fagkunnskap inn i egen forståelseskunnskap slik den er knyttet til praksis. Med andre ord: Det må være en forbindelse mellom fagverdenen og dagligverdenen.

Gården er en kunnskapskilde i nærmiljøet. På gården kan elevene lære i og av naturen. Her kan de lære hvordan naturen er og fungerer, hvilke arter som finnes, om samspillet mellom dem, naturens prosesser, dyrking av vek-

ster, vedlikehold av natur, økosystemet og dyrs liv. Samtidig lærer elevene nødvendigheten av, og verdien i, å pleie livsgrunnlaget. Inspirasjonskilder kan for eksempel være dyrking og avling av planter og stell av dyr. Elevenes nysgjerrighet skal vi dyrke, ikke bare gjennom faktakunnskap, men gjennom egne erfaringer om hvordan ting henger sammen, hvordan og hvorfor noe skjer (Føllesdal, 2011).

Elevene dannes ved å øke sin kunnskap om samfunnet gjennom deltakelse i nærmiljøet, hevder både Hellesnes og Skjervheim (Torjussen, 2011). Aktiv og reell deltakelse i nærmiljøet ved bruk av gården som en pedagogisk ressurs kan også være med å utvikle ansvar for, og økt integrasjon i, lokalsamfunnet. Slik kan gården bidra til en konkret, lokal forankring for den enkelte elev. Når elevene får delta i lokale virksomheter, styrkes barns og unges identitet og deres lokale tilhørighet. Ikke minst vil lærerne oppleve at elevene kjenner seg igjen i skolens virksomhet, eller som Tiller og Tiller (2002) fremhever: «Det handler om å binde sammen livet og skolelivet» (s. 31).

### **Natur og gård – en annen måte å iscenesette læring på**

Ved bruk av nærmiljøet som kunnskapskilde skapes muligheter til å bruke mange flere arbeidsmåter og tilnærminger til læring enn hva som kan skje i klasserommet (Jordet, 2010).

LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) peker på at det skal legges til rette for læring gjennom praktisk virke og erfaring, opplæringen skal knyttes til egne iakttagelser, utfoldelse og deltakelse. Kompetansemål skal være utgangspunktet for hvilke aktiviteter, arbeidsmåter og læringsarenaer elever og lærere skal benytte. Det er lærerens oppgave alltid å finne den beste arena og de beste arbeidsmåter slik at elevene gis forutsetninger til å nå formulerte læringsmål. Stundom trengs det kontekstrike og utforskbare arenaer (Tiller & Tiller, 2002). Skolen, som skal legge til rette for et mangfold av arbeidsmåter, kan trenge naturen som en kvalitativ god læringsarena for å motivere og inspirere elevene til læring og danning.

Gården som lærings- og dannelsingsarena innbyr i stor grad til elevaktivitet. Fagenes innhold kan knyttes til en virkelighetsnær og naturlig kontekst, og skolens oppgave og innhold gis mening (Dewey, 1958; Tiller & Tiller, 2002). Men det forutsettes at tenkning og refleksjon knyttes til handling (Jordet, 2010).

Konkretisering virker stimulerende på læreprosessen. Praktiske arbeidsformer gir relevant, variert og meningsfull undervisning (Grimsæth & Hallås, 2013). Elevene kan konstruere eller bygge noe i praksis. Men elevene kan også få en utforskende oppgave der de skal finne noe ut, basert på hva de observerer i omgivelsene. Eller det kan være de har fått en problemløsende oppgave som de skal finne løsning på gjennom ulike aktivite-

ter. Praktiske, utforskende og problemløsende oppgaver er nært knyttet til det skapende og kreative, og gir gode betingelser for å utvikle innovative evner (Jordet, 2010).

Autentiske erfaringer går rett til kjernen av skolens virksomhet (Jordet, 2010). Gjennom denne type arbeidsmåter kan læreren peke på hvordan ulike fag kan være involvert og nødvendige for å forstå eller utføre en arbeidsoppgave. Konkretisert lærestoff i en naturlig setting kan hjelpe eleven til å nå kompetansemål. Å være i nærmiljø, i naturen og på gården kan gi elever en mer helhetlig læringsopplevelse; de deltar i en arbeidsprosess, de fullfører et praktisk arbeid som skal gi faglig innsikt og kompetanse. Her finnes flere lærling–mester-relasjoner, der også samarbeid og fellesskap preger situasjonen (Tiller & Tiller, 2002).

## Metode

Undersøkelsen som er grunnlaget for denne artikkelen, søkte altså svar på følgende problemstilling: På hvilken måte kan gården være en relevant dannelsings- og læringsarena for elever i grunnskolen? Hvilke forutsetninger er av avgjørende betydning for å inkludere gården i skolens dannelsings- og læringspraksis?

## Undersøkellesgrunnlaget

Som grunnlag for undersøkelsen er det samlet forskning fra 2003 og frem til i dag fra de miljøene i Norge som forsker på Inn på tunet-tiltak. Miljøet er lite og oversiktlig, det meste har foregått i forskergrupper ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Bergen og Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Det har vært mulig å følge forskningen i Norge gjennom å søke på de involverte forskerne gjennom CRISStin – det nasjonale forskningsinformasjonssystemet, ved å delta på nasjonale konferanser og ved å følge med på fylkesmennenes nettsider hvor relevante forskningsrapporter legges ut. Gården som læringsarena har hittil vært benyttet i større omfang i Norge enn i andre land (Berget et al., 2012; Hassink & van Dijk, 2006). Søkemotorene som ble brukt for å finne internasjonal forskning, er JSTOR og Eric gjennom Bibsys online. Søkeprosedyren ble gjennomført høsten 2014 ved hjelp av følgende søkeord, kombinert på ulike måter: *pedagogical farming, green care, social farming, educational arena/farm, pupils, special education, agriculture, livestock*. Deretter ble følgende utvalgsriterier brukt: Studier skulle a) være publisert i et internasjonalt tidsskrift eller som artikkel/kapittel i antologi, b) være publisert etter 2009, c) omhandle gården som læringsarena. Resultatet ble ni studier som kunne være aktuelle. Studienes sammendrag ble lest for å avgjøre deres relevans. De som

bare omhandlet helsefremmende tiltak og/eller bare arbeidstiltak, ble utelukket. Samtlige internasjonale artikler som viste til gården som læringsarena for barn/unge, ble ansett som relevante, fire i tallet.

Gården som læringsarena er i sin begynnelse, derav følger det lille omfanget av forskning innen feltet. Resultatene fra denne undersøkelsen er således begrenset med hensyn til å uttrykke noe representativt eller generaliserbart for læring på gård. Totalt består undersøkelsesgrunnlaget av tolv artikler/rapporter: fire vitenskapelige artikler (internasjonale) og åtte forskningsrapporter (sju norske og én internasjonal).

## Analyseprosessen

Studien som denne artikkelen bygger på, er en sekundæranalyse som kan gi nytt tolkningsgrunnlag (Befring, 2002). Maxwell (2005) hevder at de første steg i en analyseprosess skjer ved oppstart av lesing av tekster som blir datagrunnlaget. Således startet min dataanalyse allerede ved innledende datasøk og gjennom mer eller mindre omfattende lesing av de forskningsresultater som inntil nå foreligger, for å se om de var relevante for min studie. Den endelige empirien ble så valgt ut for videre analyse. Avgrensningen lå i at forskningen skulle være knyttet til skoler og opplæring, og ikke omfatte temaer som bruk av gården for helse- og arbeidsmarkedstiltak.

Av de tolv rapportene/artiklene er jeg selv medansvarlig for én. Det er derfor vanskelig å si at egne vurderinger og meninger ikke vil påvirke resultatene. Dataene fra de ulike undersøkelsene som her blir grunnlag for min analyse, har videre utgangspunkt i andre forskningsspørsmål. I analyseprosessen er det derfor av stor betydning at jeg er åpen for «the range of possible meanings» (Strauss & Corbin, 1998, s. 88). Jeg søkte etter beste evne å være åpen for det uventede under lesningen og i analyseprosessen av undersøkelsesgrunnlaget.

## Kategorisering

Analyseprosessen og påfølgende utvikling av kategoriene tok utgangspunkt i konstant, komparativ analysemetode (Strauss & Corbin, 1998). Jeg prøvde å identifisere likheter i, og forskjeller mellom, forskningsdokumentene som utgjorde undersøkelsesgrunnlaget.

I de første gjennomlesninger av materialet, prosessen som Strauss og Corbin (1998) kaller åpen koding, ble det notert ord/begreper som gikk igjen i de tolv forskningsdokumentene – likheter, men også det særegne, eller ulikheter, som kunne ha betydning for forskningsspørsmålene. Deretter nummererte jeg forskningsdokumentene vertikalt i en tabell og noterte de koder jeg kom frem til horisontalt. Så sammenlignet jeg resultatene fra

hvert av forskningsdokumentene for å identifisere felles trekk. I analyseprosessen der jeg samlet ulike koder i grupper, gikk jeg frem og tilbake inntil det fremstod mønstre som gjorde det mulig å utvikle kategoriene (Strauss & Corbin, 1998). Følgende tre kategorier ble identifisert gjennom det Strauss og Corbin (1998) kaller åpen koding: *Identitets- og dannelsingsbygning, økt læringsutbytte og sosial kompetanse gjennom motivasjon og mestring, og organisatoriske og pedagogiske forutsetninger*. Kategoriene danner strukturen for fremstillingen av resultatene.

Videre i artikkelen vil jeg først presentere data fra hver av de tre kategoriene, før jeg tolker og diskuterer resultatene opp mot teorigrunnlaget, jf. Maxwell (2005). Gjennom den induktive kategoriutviklingen oppdaget jeg imidlertid at det ble nødvendig å utvide teorigrunnlaget i diskusjonsdelen med teori om motivasjon og mestring. Denzin og Lincoln (2003) fremhever at den kvalitative forskeren skal ha et åpent sinn underveis i forskningsprosessen. Her resulterte det altså i et behov for å knytte ytterligere teori til forskningsresultatene.

## Resultater

### Identitets- og dannelsingsbygging

Den første kategorien som fremstod gjennom den komparative analysemetoden, var *identitets- og dannelsingsbygging*. Lyngstad (2003) undersøkte kvaliteten i gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse der både foreldre, gårdbrukere, lærere og skoleledere svarer. Det pekes på en positiv identitetsutvikling for den enkelte elev ved at en bygger på og ivaretar den enkelte elevs evner, interesser og behov. Gjennom «learning-by-doing»-pedagogikk ble det lagt til rette for en læremåte for alle, og en læremåte spesielt egnet for enkelte elever. Det er nær sammenheng mellom bruk av kropp og sanser og læring. I Lyngstads (2003) undersøkelse uttaler foreldre at læring på gård, som en del av skoletilbudet, førte til en bedre skolehverdag for deres barn. Flath (2010), som også bygger sin undersøkelse på gården som læringsarena, bruker begrepet «education for sustainable development» (s. 85). Hovdal, Nergård og Verstad (2006) viser i sin forskningsevaluering at gården som pedagogisk ressurs er viktig i oppbygging av et mangfoldig og differensiert læringstilbud for «å treffe» flere elever. Som hos Lyngstad (2003) er også dette en studie som understreker betydningen av å legge til rette for tilpasset opplæring. Det å tilpasse undervisningen er en pekepinn på at læreren er opptatt av identitetsutvikling og dannelse hos elevene. I en evaluering gjennomført av Andreassen og Grimsæth (2007) fremhever lærerne at elever som sliter med læring i klasserommet, får utbytte av gårdens mulig-



heter til å bruke andre arbeidsmåter. Gjennom økt kunnskap og kompetanse oppnådde de dermed en bedret status hos medelever, og ble således mer sosialt integrert.

Flath (2010) understreker at læring på gård inkluderer avgjørende prinsipper som kan inspirere/motivere for læring; elevene erfarer, bruker flere sanser, de observerer og kan se virkelige objekter. Sammenlagt fremmer dette større fleksibilitet i læreprosessen og mulighet til selv å organisere utføring av oppgaver, tiltak som kan virke positivt på egenutvikling.

I Lyngstads (2003) undersøkelse kommer det frem at foreldre og elever fikk økt forståelse av landbruket, og at elevene fikk en sterkere integrasjon i lokalmiljøet. Hovdal, Nergård og Verstad (2006) viser til at betydningen av elevenes involvering i lokalsamfunnet er sentral i deres identitetsoppbygging. Elevene fikk kjennskap til nye sider av sitt lokalmiljø gjennom aktiv deltakelse ved å lære i og av en meningsfull kontekst, og ikke minst ved å se hvordan de selv kunne gjøre en forskjell.

Viktig er også at jentene får utviklet en utvidet kjønnsidentitet gjennom aktivitetene på gården (Nergård & Verstad, 2004b). Jentene opplevde å møte arbeidsoppgaver som de ikke ville deltatt i ellers, og som forutsetter kraftarbeid og annen erfaring som styrker identitetsutviklingen gjennom å mestre det som har vært typiske gutteoppgaver.

Oppsummert kan vi si at kategorien *dannelses- og identitetsbygging* er blitt utviklet på grunnlag av felles resultater i grunnlagsmaterialet. Læring i praksis, et større mangfold av arbeidsmåter og et differensiert læringstilbud førte til en bedre skolehverdag for flere. Det igjen virket positivt på egenutvikling og bedret integrasjon i venneflokken. Gårdens muligheter til utvikling av ansvarstaking økte integrasjon i lokalmiljøet. I tillegg ga gårdens arbeids- og læringsmuligheter jentene «nye» oppgaver, de ble ikke begrenset av tradisjonelle kjønnsroller, og dette påvirket dermed dannelses- og identitetsbygging på en positiv måte.

### **Motivasjon og mestring øker læringsutbytte og sosial kompetanse**

Den andre kategorien som fremkom, var *økt læringsutbytte og sosial kompetanse gjennom motivasjon og mestring*. I evalueringsrapportene fra Nergård og Verstad (2004a, 2004b) peker de på at praktiske oppgaver og praktisk arbeid motiverer mer og flere for læring. Lærerne understreket muligheten for å gjøre fagene mer konkrete og virkelighetsnære. I tillegg ble elevene sterkere involvert i samarbeid og fellesskap, områder som står sentralt i opplæringen.

Modell-læring og læring gjennom praksis kan inspirere elevene til økt innsats og dermed gi større mulighet for å lykkes. Som en lærer sa: «Vi gler oss like mykje kvar gong. Elevane er motiverte uansett vår. Ingen sure miner!» (Andreassen & Grimsæth, 2007, s. 53). Lærerne oppgir at læring

gjennom praktiske oppgaver letter innføring i teori om emnet, og øker bruk av språket muntlig og skriftlig. Det ble fremhevet at opplæringen på gård gir konkret kunnskap og helhetlige referanserammer. Eller som uttalt av en lærer: «Vi tryller på en måte kunnskapen inn bakveien. Vi har kjempemuligheter til å gripe øyeblikkene» (Andreassen & Grimsæth, 2007, s. 24). Opplevelsen av å ha utført nødvendig og meningsfullt arbeid skaper glede og mestring (Jolly & Krogh, 2010). Nergård og Verstad (2004a) skriver at lærere snakker om at det er andre elever enn dem de er vant med, som tar initiativ og mestrer på gården. De oppdager også at de mer praktisk anlagte elevene fungerer som veiledere for medelever. Samtidig påpekte lærerne at på gården utvikler og produserer elevene noe sammen, de prater når de jobber sammen praktisk, de bygger relasjoner.

Flath (2010) fremhever at gården som en læringsarena er karakterisert av aktiv, tverrfaglig situasjons- og problemorientert læring i ulike virkelighetsnære kontekster. Det gir mulighet til økt motivasjon og relevant læring. Abraham, Sommerhalder og Abel (2010) viser gjennom sin forskning at «å være i landskap» på gården promoterer fysisk, mentalt og sosialt velvære som motiverer for fysisk aktivitet og for læring.

Den viktigste forutsetningen for å lykkes med læring på gården er å nytte det særegne i natur og lokalmiljø slik at elevene får førstehånds erfaringer i et autentisk miljø og kan oppdage relevansen i skolefaget (Andreassen & Grimsæth, 2007). Kunnskap og kompetanse som utvikles, skal være fagspesifikk, men det er en økt mulighet til tverrfaglig arbeid på gården (Flath, 2010). Flath (2010) fremhever at en viktig del av den individuelle kompetansutvikling hos eleven som gården kan bidra med, er at natur, naturens syklus og dyr inspirerer til at eleven selv tar initiativ og selv organiserer nødvendige aktiviteter og arbeidsoppgaver. Meningsfylt deltakelse i gårdsaktiviteter kan stimulere til et ønske om en mer teoretisk forklaring og forståelse av prosess og resultat (Jolly & Krogh, 2010). En kommer heller ikke bort fra at naturen, dyr og gårdsdrift i seg selv gir innsikt i matproduksjon, konsum, bevaring av naturressurser og landbrukspolitik i et mer utvidet perspektiv (Andreassen & Grimsæth, 2007).

Gården fremmer også sosial kompetanse gjennom evne til samarbeid, personlig ansvar (dyr skal ha mat), fleksibilitet (noe er væravhengig) og evne til å kommunisere, konkluderer Andreassen og Grimsæth (2007). Jolly og Krogh (2010) finner at gjennom oppgaveløsning og arbeidsoppgaver på gården bygger elevene vennskap. De peker også på at alle elevene begynner på start, og at de opplever en ny måte å lære på. Dette gir muligheter for flere til å vise seg kompetente, noe som igjen kan legge til rette for ny relasjonsbygging. Arbeid på gården side ved side kan også bygge nye relasjoner mellom lærer og elev. Andreassen og Grimsæth (2007) understreker at lærerne mener at elevene gjennom et godt læringsutbytte på gården oppnår uvurderlige mestringsopplevelser, og at gården som læringsarena legger

grunnlag for medlæring, sosial trening og relasjonsutvikling. En lærer uttaler blant annet om elever på gård: «De får en roligere atferd, lærer å ta ansvar og blir en del av fellesskapet» (Andreassen & Grimsæth, 2007, s 40).

Oppsummert kan vi si at gården som pedagogisk arena gir muligheter til konkretisering, utprøving og tverrfaglighet, som så bidrar til økt teoriforståelse og sosial kompetanse. Å lære i praksis på gården inkluderer umiddelbar og personlig erfaring gjennom aktiviteter. Det gjør fagene virkelighetsnære og skaper en forbindelse mellom skolen og dagligverdenen, noe som øker motivasjon for læring og gir mestringsopplevelser.

### Organisatoriske og pedagogiske forutsetninger

Den siste kategorien var *organisatoriske og pedagogiske forutsetninger*. Skal bruk av gården være en relevant læringsarena for elevenes læring og danning, understreker tidligere studier at gården som didaktisk arena må integreres tydelig i skolens lokale læreplaner. Nergård og Verstad (2004a) understreker viktigheten av at læring på gård ikke blir en isolert form for læring, men at den skal forberedes og få sitt etterarbeid i skolen, og ellers være integrert i samme tema på trinnet. Når det gjelder læring på gård, viser forskning av Andreassen og Grimsæth (2007) at bare halvparten av lærerne integrerte opplæringen i skolens øvrige virke. Rapporten peker på at jo flere elever og lærere fra samme skole på en gård, jo større integrert helhetslæring og økt læringsutbytte. Lærernes totale engasjement i gårdsopplæringen er avgjørende også for hvordan elevene blir motivert og opplever verdien av hva de lærer på gården (Andreassen & Grimsæth, 2007).

Et annet kritisk resultat fra denne undersøkelsen viser at enkelte skoler finner det relevant kun å bruke gården som dannelsings- og læringsarena for elever med atferdsproblemer og/eller elever med lærevansker, og uten å knytte opplæringen tilstrekkelig til læringsmål eller LK06. Dette resultatet peker også på at enkelte elever blir ekskludert fra fellesskapet, og at medelever og lærere dermed ikke får innsyn i de lærings- og mestringsprosesser som foregår hos elevene på gården (Andreassen & Grimsæth, 2007).

Oppsummert kan vi si at kategorien *organisatoriske og pedagogiske forutsetninger* ble identifisert på grunnlag av at en stor del av grunnlagsundersøkelsene viste til at enkeltelever, og ikke grupper eller klasser, tilbrakte skoledager på gården. Det resulterte i eksklusjon fra fellesskapet. Et annet funn som la grunnlaget for utvikling av denne kategorien, var at i noen tilfeller var heller ikke læreren fra skolen involvert. Dette gjorde at opplegget ikke ble tilstrekkelig knyttet til læringsmål. Noen av undersøkelsene hadde i tillegg kritiske tolkninger og konklusjoner av dette resultatet. Forutsetningene som ble beskrevet, er at en bør unngå stigmatisering og eksklusjon fra fellesskapet, og at lærerne er dem som ser mulighetene for å bruke gården

som en kunnskapsarena for utvikling av alle elevenes potensial for danning og læring.

## Diskusjon

I diskusjonsdelen blir resultatene relatert til de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for undersøkelsen og til etablert kunnskap på feltet.

### Motivasjon – gården som en motiverende kunnskapskilde for danning og læring

Begrepet «motivasjon» omfatter både årsaken til en handling og målet for handlingen (Imsen, 2005). Motivasjonsforskningen skiller mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2009) skiller igjen mellom kontrollert, ytre motivasjon, det kan være at eleven utfører det arbeidet læreren sier må bli gjort, for å unngå sanksjoner, og autonom, ytre motivasjon som forekommer når eleven har internalisert skolens verdier og utfører skolearbeid av den grunn. I det daglige skolearbeidet er , 2det den indre motivasjonen som er mest utslagsgivende. Indre motivasjon bygger på verdier og dermed interesser, og den pirrer nysgjerrigheten (Ryan & Deci, 2009). Slik kan indre motivasjon gjennom søking etter mening og læring legge grunnlag for den enkeltes dannelsesprosess.

Tolkning av resultatene kan tyde på at gjennom arbeid på gården kan elever bli motivert av å jobbe med konkrete som for eksempel vekster, dyr og maskiner. Å lære gjennom erfaring, å se og oppleve sammenhenger, er stimulerende. Da kan lærerne få med seg flere elever og øke læringsutbyttet hos den enkelte. Miljø og læringssituasjon har avgjørende betydning for elevers motivasjon. I St.meld. nr. 11 (2008–2009) fremheves det at motivererte elever er avgjørende for at skolen skal klare «å bidra til danning, sosial mestring og selvstendighet» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9). St. Meld. nr. 22 (2010–2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser til resultater fra motivasjonsforskningen og understreker at variasjon i undervisningen er viktig for å oppnå økt engasjement og entusiasme for læring. Elevene sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter fordi det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

En mulig tolkning av datagrunnlaget som peker på betydningen av læring i praksis, kan være at elevenes erfaringslæring på gården gjør at lærerne opplevde det lettere å peke på hvor relevant fagopplæringen er. Slik bringes virkeligheten inn i skolen og skolen inn i virkeligheten. Kunnskap har en dynamisk karakter (Duesund, 2003). Den er ikke statisk, den er aktiv og endrer seg avhengig av hvor en er, hva sansene opplever, og av hvorledes

en utfordres av omgivelsene. Dette gjør at koblingen teori – praksis er lettere å knytte sammen i praksisfeltet.

Elevenes motivasjon for skolearbeidet faller med alderen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor skal opplæringen bli mer variert, praktisk, relevant, kreativ og utfordrende for å motivere elevene for læring. Økt motivasjon kan vi oppnå ved forsterket bruk av praktiske virkemidler i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et sentralt funn i denne undersøkelsen peker på gårdens muligheter til varierte arbeidsmåter. Alle elever profitterer på en undervisning som ikke er ensformig eller rutinepreget. Klette et al. (2008) hevder at norske lærere i liten grad bruker varierte og praktiske læremåter for å inspirere og motivere elever. Nå som IPT er en valgmulighet for å konkretisere læring, kan dette være én mulighet å ta i bruk for kommunen, skolen og lærerne. Som Husserl fremhevet; vi danner våre evner og anlegg gjennom vår erfaring og våre handlinger (Føllesdal, 2011). Således blir elevenes muligheter til handling og erfaring som en motivasjonsfaktor av største betydning for å stimulere de grunnleggende behov som er tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Tilhørighet gjelder også tilhørighet til hjemsted. Å være bonde kan i seg selv føre til sterk tilknytning til jord, grunn og sted. En mulig tolkning av resultatene i denne undersøkelsen kan peke på at bøndene således får en innflytelse på elevenes opplevelse av lokal identitetstilknytning, og gjennom det i tillegg blir motivert for generell kunnskap om eget boområde. Slik knyttes bånd til sted og ansvar for lokalmiljøet. Deltakelse i, og erfaringer fra, nærmiljø øker kunnskapen og identitetsdanningen hos den enkelte elev.

Men bruk av *alternative* læringsarenaer er ikke det samme som at skolen som helhet bruker *ulike* læringsarenaer for å motivere til læring. Begrepet «alternativ» blir oftest forstått som «noe annet, kanskje ikke like bra som skolen og bare for dem som ikke mestrer den ordinære skolen». Resultatene fra denne undersøkelsen peker på at *alle* elevene kan bli motivert for å lære, fordi gården, som en av *ulike* læringsarenaer, fremstår som en kunnskapskilde i seg selv, og at læring på gård gir mulighet til å koble teori og praksis.

### **Mestring – gjennom konkretiserende læring og tverrfaglighet**

Behovet for kompetanse innebærer et behov for å lykkes og dermed mestre oppgaver og utfordringer i livet (Ryan & Deci, 2009). Mestring er et resultat av læring. Selvvirksomhet er grunnlag for dannelse, læring og opplevelsen av å mestre. Resultatene fra denne undersøkelsen peker på at gården gjennom relevante arbeidsoppgaver motiverer elever til å lære. Læreren kan knytte opplæringen til elevens iakttagelser og praktiske erfaringer slik det er påpekt i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elever i natur og gård befinner seg midt i en mulig erfaringsverden som gir andre mestringsopplevelser enn klasserommet kan gi. Et tolkningsgrunnlag blir at utforsk-

bare arenaer (Tiller & Tiller, 2002) kan inspirere til elevenes tenking, refleksjon og danning.

Mestringsopplevelser og andres verdsetting og anerkjennelse bygger en positiv selvoppfatning. Mestringsopplevelser er forebyggende for en negativ utvikling, «... ikke minst handler det om å kunne motstå invitasjoner til deltakelse i risikofullt» (Befring & Moen, 2011, s. 20). Skolen har fått økt betydning for den enkelte elev, derfor innebærer det en risiko om en ikke mestrer skolens krav. Når eleven mestrer, behersker han eller hun relevante fremgangsmåter og teknikker. Dermed vil eleven kunne utføre handlingene på en formålstjenlig måte. Elevenes tro på egne krefter utgjør en viktig del av deres selvforståelse (Bandura, 1997). Slik kan en forstå at gården som pedagogisk ressurs kan øke mestringsopplevelsen gjennom livgivende inspirasjonskilder og praktisk læring og bli en dannelsesvei mot motivering for et yrkesliv.

Et annet resultat fra denne undersøkelsen peker på at praktiske oppgaver og konkretiserende materiale på gården øker mestringsopplevelsen spesielt hos dem som sliter i skolen. Det er lærerens oppgave å snu en negativ læringskurve hos elever ved å søke meningsskapende øyeblikk for dem (Tiller & Tiller, 2002). Ved bruk av varierte læringsmåter og ulike læringsarenaer styrker opplæringen forskjelligheten og dens likeverd, og fremmer et psykososialt læringsmiljø. Det er alfa og omega at noen ser at en elev mestrer (Befring & Moen, 2011). Dersom elever opplever mestring og utvikler et godt selvilde, blir de lettere en del av vennefellesskapet. Økt status i venneflokken gir økt trivsel for den enkelte. Det Bourdieu (1996) kaller symbolsk kapital, dreier seg om anerkjenning av handlinger eller det som andre synes er verdifullt hos en person. Symbolsk kapital blir skapt gjennom relasjoner, og er et resultat av sosial kapital eller forsterker denne (Heggen, 2007). De som kommer til kort i en teoretisk ramme som klasserommet oftest er, kan få sin mulighet på gården gjennom praktisk tilrettelegging av læring som legger grunnlag for mestring. Slik blir dannelsesperspektivet en del av demokratibegrepet; muligheten til danning og læring skal være til stede for alle elevene.

Regjeringen, gjennom St. Meld. nr. 20 (2012–2013), fremhever at dersom alle elever skal ha utbytte av opplæringen, må den være variert og bredt lagt opp. I tillegg står det i læringsplakaten (LK06): «Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 31). Jo mer variasjon i arbeidsmåter og opplæringsarenaer, jo bedre tilpasset opplæring. Opplæringen settes inn i en meningsfylt sammenheng når elevene får opplevelser, erfaringer, kjenner innlevelse og får utfolde seg i samspill med andre (Grimsæth & Hallås, 2013). Enhetsskolen krever at vi som lærere er kreative og finner muligheter for varierte arbeidsmåter og mer praktisk opplæring. Jordet (2010) hevder at veien inn i teori i større grad må gå gjennom det praktiske. Da får vi flere elever med i en sti-

gende læringskurve. Således kan en også hevde at gårdens muligheter for praktisk erfaring blir støttende i prosessen frem mot elevenes læringsmål, og kan dermed gi en opplevelse av mestring.

Å jobbe med konkreter i en relevant kontekst får elever til umiddelbart å stille spørsmål som starter med hva, hvorfor og hvordan. De begynner å undre, reflektere og knytte svarene til større sammenhenger (Schön, 1983). Elevene lærer av «å gjøre», og når de «gjør noe», utvikler de et enda mer bearbeidet og enhetlig syn på seg selv og sine omgivelser (Ryan & Deci, 2009). Et funn i denne undersøkelsen er at lærerne opplevde unike øyeblikk i praksis på gården, som de så utnyttet til undring, refleksjon og konkret læring. Å arbeide sammen med medelever, lærere og bønder gir en unik sjanse til å få svar på spørsmål, veiledning og sosial kontakt. Når elever og voksne arbeider sammen, får elevene en annen trening i å ordlegge seg og bruke språket enn når de sitter ved en pult. Dialogen er vilkåret for danning (Hellesnes, 1992). Veloverveide begrunnelser blir viktige i møte med elever: «Kunnskap er begrunnet informasjon» (Føllesdal, 2007, s. 12). Det innebærer å legge vekt på sammenhenger og forklaringer, og å kunne underbygge konklusjoner.

Tverrfaglighet betyr at vi henter teorier fra forskjellige fag, der resultatet er en syntese av disse fagene. Sluttproduktet skal altså være noe annet og mer enn summen av de fagene som trekkes inn. Flerfaglighet betyr å bruke forskjellige faglige forankringer som utgangspunkt, men hvert av de faglige bidragene vil beholde sitt særegne perspektiv; det er summen av de faglige bidragene som utgjør det flerfaglige (Helle-Valle, 2000). I praktisk læring vil tverrfaglighet eller flerfaglighet være involvert. Å reparere en motor på gården kan involvere matematikk og kjemi, men også å lese en engelsk instruksjon. Utgangspunktet er kompetansemål i de tre fagene. Målet er utvidet kunnskapstilfang gjennom variasjon i arbeidsmåter, læremidler og en annen måte å organisere læring på (Jordet, 2010).

Aktive, praktiske og flerfaglige eller tverrfaglige aktiviteter kan spore til større innsats hos elevene. På gården finnes mange læringsfremmende faktorer; elevene kan observere dyrs liv, planters vekst og vekstmuligheter. Elevene kan drive flerfaglig/tverrfaglig arbeid som tydeliggjør og forklarer kunnskap bedre. Det gis flere eksempler i evalueringsrapportene som er studert her, og disse er et betydningsfullt funn i denne undersøkelsen. Elevene kan dyrke poteter, plukke poteter og lage potetkaker. Men lærerne kan også spørre: Hva veier poteten, hvor mange poteter går det per kilo, hvordan beregne antall poteter til en kilo potetmos? Slik gir nærmiljøet, gården og naturen, gjennom å være en kunnskapskilde i seg selv, muligheter til å iscenesette konkretiserende læring og bruk av flerfaglighet/tverrfaglighet.

Forskningen viser imidlertid også at gården som en av skolens læringsarenaer kan bli en isolert læring som ikke inkluderes i skolens øvrige virke,

både der hele klasser deltar, og ikke minst i de situasjoner der enkeltelever blir sendt til gården for å få en alternativ dag (Andreasen & Grimsæth, 2007). Resultatene peker også på noen forutsetninger for god læring; de som leder elevene på gården, må ha fagkunnskap slik at elevene arbeider i retning av sine kompetansemål i fagene, og gården som en av skolens læringsarenaer må være inkludert i et tilbud for alle for å styrke sammenhengen mellom hverdagsliv og teori. Dette er ikke minst viktig for å oppfylle kravet om en inkluderende enhetsskole der målet er å stimulere danning og læring og derigjennom mestringsopplevelser hos alle elevene.

## **Konklusjon: Gården – en mulig didaktisk praksisarena i skolen**

Denne artikkelen har utgangspunkt i følgende problemstillinger: På hvilken måte kan gården være en relevant dannelses- og læringsarena for elever i grunnskolen? Hvilke forutsetninger er av avgjørende betydning for å inkludere gården i skolens dannelses- og læringspraksis? Resultatene er fremkommet på grunnlag av en komparativ litteraturstudie der tidligere forskning har vært grunnlagsmaterialet. Resultatene peker på at gården som didaktisk praksis innebærer og forutsetter å nytte de særskilte lærings- og dannelsesmuligheter en gård gir. Gården som et av skolens allmennpedagogiske tilbud er tett knyttet til natur, og kan, som Sundsdal (2013) hevder, være et grunnlag for elevene til å forstå sin avhengighet av naturen og sitt ansvar for den. De læringsmulighetene gården kan tilby, regulerer måten vi ser, forstår og forholder oss til undervisningsfenomen på, og derved også måten vi handler på som lærere på gården. Gården som læringsarena gir muligheter for modell-læring og praktisk utprøving. Læring av og i natur har potensial i seg til å gripe kompleksiteten i læring og skape relevante betingelser for elevers danning og læring (Tiller & Tiller, 2002). Nærmiljø – gård og natur – er kunnskapskilden, tverrfaglighet er et pedagogisk prinsipp, og «learning by doing» kan være en arbeidsmåte.

Videre viser resultatene fra denne undersøkelsen at det er en forutsetning for å oppnå kvalitet at lærerne engasjerer seg i selve opplæringen og inkluderer den i læringsopplegg på skolen. Slik kan en sikre at opplæring på gården tar utgangspunkt i tema fra den generelle delen og fra faglige målsettinger i fagplaner i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006), og eventuelt elevens individuelle opplæringsplan. Det er derfor nødvendig med oppfølgingsforskning som undersøker hvordan læring på gården knytter seg til LK06, og hvilken betydning gården, som en av skolens læringsarenaer, kan ha for alle elever. I tillegg er det av betydning å undersøke om, og eventuelt hvordan, gården som et allmennpedagogisk tilbud kan forebygge behov for *alternative* læringsarenaer for enkelte elever.



## Litteratur

- Abraham, A., Sommerhalder, K. & Abel, T. (2010). Landscape and well-being: a scoping study on the health-promoting impact of outdoor environments. *International Journal of Public Health* 55, 59–69. DOI 10.1007/s00038–009–0069-z.
- Andreassen, I. & Grimsæth, G. (2007). *Inn på tunet. Opplæring på gård*. Evalueringsrapport. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland & Høgskolen i Bergen.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berget, B. (2013). *Forskning og kompetanse for Inn på tunet. Status og behov*. Rapport. Ås: Universitetet for miljø- og biovitenskap.
- Berget, B. & Braastad, B.O. (2008). *Kunnskapsstatus og forskningsbehov for Inn på tunet*. Rapport. Ås: Universitetet for Miljø- og Biovitenskap.
- Berget, B., Lidfors, L., Pálsdóttir, A.M., Soini, K. & Thodberg, K. (2012). *Green Care in the Nordic countries – a research field in progress*. Oslo: Universitetet for miljø- og biovitenskap.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i utvalg*. Oslo: Pax Forlag.
- Båtevik, F.O., Dvergsdal, G. & Aarset, M.E. (2012). *Inn på tunet i kommunal tenesteproduksjon. Når standardiserte tilbud ikke strekk til?* Rapport. Volda: Møre-forskning.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2003). Introduction: The Discipline and practice of qualitative research. I: N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 1–45). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Skapande vetande, 40. Linköping: Linköpings universitet.
- Flath, M. (2010). Learning strategies and conceptions for farms as sites of learning. I: J. Schockemöhle (red.), *Conference Proceedings – Academic initiative on farms as sites of learning*, s. 85–95. Altenkirchen: Universität Vechta.
- Føllesdal, D. (2007). Hva er kunnskap? I: J. Bing (red.), *Kunnskapens vilkår. Akademikernes 10-års jubileum* (s. 8–13). Oslo: Akademikerne.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I: B. Hagtvedt & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse* (s. 105–121). Oslo: Dreyer.
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hassink, J. & van Dijk, M. (2006). Farming for health across Europe. I: J. Hassink & M. van Dijk (red.), *Farming for health. Green-Care Farming across Europe and the United States of America* (s. 347–357). Wageningen UR Frontis Series, Vol 13, Dordrecht: Springer.
- Heggen, K. (2007). Rammer for meistring. I: T.-J. Eikeland & K. Heggen (red.), *Meistring og myndiggjering – reform eller retorikk?* (s. 64–82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E.L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Helle-Valle, J. (2000, 31. desember). Tverrfaglighet: ønsker, retorikk og praksis. *Viten.com* Hentet 26. april, 2014 fra: <http://www.viten.com/tema/tverrfag/hellevalle.htm>
- Hovdal, K.A., Nergård, T. & Verstad, B. (2006). *Kommunen – en «snublefot» eller en tilrettelegger for GSPR? Gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag*. Evalueringsrapport nr. 3. Rapport nr. 31, HiNT. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, R. (2014, 3. januar). Å beskrive naturen. Roy Jacobsens skrive-skole. I intervju av K. Østli, *Harvest Magazine*. Hentet fra: <http://harvest.as/artikkel/skrivekurs-med-roy-jacobsen>
- Jolly, L. & Krogh, E. (2010). School-farm cooperation in Norway: Background and resent research. Hentet 22. januar 2015 fra: <http://www.livinglearning.org/Litteratur.htm>
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O.K. & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008–2009). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010–2011)). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (St. Meld. nr. 20 (2012–2013)). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Motivasjon*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/bedre-ungdomsskole/motivasjon.html?id=641445>
- Lyngstad, Ø. (2003). *Evalueringsrapport høsten 2003 – Gården som pedagogisk ressurs*. Levanger: Levanger videregående skole, avdeling Staup.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.
- Nergård, T. & Verstad, B. (2004a). *Læring gir næring – næring gir læring? Gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag*. Evalueringsrapport nr. 1. Rapport nr. 16, HiNT. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Nergård, T. & Verstad, B. (2004b). *Først læring – så næring. Gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag*. Evalueringsrapport nr. 2. Rapport nr. 23, HiNT. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2009). Promoting Self-determined school engagement. I: K.R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of motivation at school* (s. 171–192). New York: Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Sundsdal, E. (2013). *Naturalistisk humanisme. Bidrag til et pedagogisk standpunkt*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

- Telhaug, A.O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I: K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211–254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Torjussen, L.P.S. (2011). Danning, dialektikk, dialog. I: K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 143–162). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- www.innpatunet.net (ingen dato). *Gården som arena for de positive opplevelsene*. (Hentet 3. januar, 2014.)
- www.matmerk.no

### **English summary: The farm as an arena for personal growth and learning**

*In need of various types of learning arenas in school, more and more farms in Norway are being linked to school programmes in order to decrease the gap between theoretical and practical learning and to increase pupils' knowledge about nature. The research upon which this article is based addressed the following research questions: In what way can the farm function as a relevant arena for personal growth and learning for primary school pupils? What conditions are crucial for the inclusion of the farm in the school's development and learning practice? The research method in this study is a literature review which focuses on the findings in national and international research on the farm as a pedagogical arena. The theoretical framework is nature as an arena for personal growth and learning. Thus, the theoretical perspective is twofold, including both the local milieu (nature and the farm) as sources of knowledge; and nature and the farm as an alternative way in which to stage learning. Findings indicate that, as a pedagogical arena within the school, the farm increases motivation and learning outcomes, and thereby facilitates the construction of identity and development. At the same time the findings related to the farm as a part of the school's practice indicate that there are certain pedagogical conditions that must be met if the farm is to be an equal partner in facilitating development and learning.*

**Keywords:** nature, farm, growth and learning arena, learning in practice