

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Gården – en alternativ opplæringsarena

«Det var verdens gøyeste skoledag»

—
Sissel-Merete Pedersen

Masteroppgave i lærerutdanning for 1.-7. trinn mai 2015

30 studiepoeng



Forord

Når jeg tenker tilbake på min første dag som student på lærerutdanninga, synes jeg tiden har gått utrolig fort, samtidig som det har hendt mye i løpet av disse fem årene. Det har vært en strabasiøs reise, spesielt det siste halve året. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en berg- og- dal-bane, med mange opp- og nedturer. Jeg har lært er at det å skrive en slik oppgave tar tid, men det er verd alt arbeidet. Gjennom arbeidet med prosjektene, har jeg blitt kjent med mange spennende mennesker og fått samarbeide med fantastiske elever. Og sist, men ikke minst, har jeg lært utrolig mye om hvordan man kan bruke gården som en alternativ opplæringsarena.

Jeg vil takke mine medstudenter, venner og familie for at de har vært tålmodige, og for å ha holdt ut med meg i denne tida. Jeg vil rette en stor takk til de gårdene jeg samarbeidet med, og til ledelsen, lærerne og elevene på samarbeidsskolene. Samtidig vil jeg takke min nøkkelinformant Arve Kleiven for god hjelp, og Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning for tildeling av masterstipend. Uten noen av de overnevnte hadde ikke dette prosjektet kunne blitt gjennomført. Jeg er evig takknemlig. En ekstra stor takk til min veileder Annfrid Rosøy Steele som har stått på for å ha hjulpet meg på best mulig måte.

Tromsø, 14.05.2015

Sissel-Merete Pedersen

Sammendrag

Fra mine tidligere arbeidserfaringer med barn og dyr, har jeg sett gleden og verdien barn har av å være sammen med dyr. På bakgrunn av denne erfaringen, ville jeg se nærmere på temaet Inn på tunet og hvilke muligheter dette kan gi i skolesammenheng. Formålet med dette prosjektet var at jeg ønsket å få en dypere forståelse om hva samarbeidet med Inn på tunet-gårder går ut på, og å lære om hvordan dette kan brukes i undervisningen i skolen. Jeg har utført et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med to skoler (Skole 1 og Skole 2) og to Inn på tunet-gårder i Tromsø kommune. På Skole 1 deltok jeg i et allerede planlagt opplegg for et skole-gård samarbeid, og på Skole 2 var det jeg selv som både skolen planla og utførte hele opplegget med for- og etterarbeid tilknyttet en skoledag på gårdene.

Jeg har brukt aksjonsforskning som forskningsstrategi, og kvalitative metoder i min datainnsamling. Mitt datamateriale har jeg samlet inn gjennom intervju og observasjon. Jeg har utført en dokumentanalyse av den generelle delen av *Kunnskapsløftet* både opp mot mitt prosjekt og Inn på tunet-tilbud generelt. Både dokumentanalysen og analysen av datamaterialet i mitt aksjonsforskningsprosjekt med å bruke gården som alternativ opplæringsarena, viser at man kan forankre undervisninga i *Kunnskapsløftet*.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Avgrensning	3
1.2 Problemstilling	4
1.3 Disposisjon	5
2.0 Teori	7
2.1 Sosiokulturell læringsteori	7
2.2 Situert læringsteori	8
2.3 Elevens utviklingssoner.....	8
2.4 Å lære gjennom å gjøre	9
3.0 Forskningsstrategi	13
3.1 Metode.....	14
3.2 Utvalg	14
3.3 Observasjon.....	16
3.4 Logg	17
3.5 Intervju	18
3.6 Metodiske utfordringer.....	19
3.7 Analyse.....	20
3.8 Reliabilitet og validitet	21
4.0 Etikk	23
4.1 Profesjonsetikk	23
5.0 Gjennomføring og evaluering av aksjonene	25
5.1 Forarbeid aksjon 1	25
5.2. Forarbeid aksjon 2 og 3	27
5.3 Skoledagen på gårdene	28
5.4 Etterarbeid aksjon 1	30

5.5 Etterarbeid aksjon 2 og 3.....	31
5.6 Evaluering av aksjonene.....	33
5.6.1 Lærernes evaluering	36
6.0 Resultat	39
7.0 Drøfting	41
7.1 Utfordringer med IPT	41
7.1.1 Økonomi	41
7.1.2 Planlegging og tidsbruk.....	42
7.1.3 Klasseledelse	43
7.2 Inn på tunet forankret i den generelle delen av læreplanen.....	44
7.2.1 Det meningssøkende mennesket	44
7.2.2 Det skapende mennesket	46
7.2.3 Det arbeidende mennesket	48
7.2.4 Det allmenndannende mennesket.....	49
7.2.5 Det samarbeidende mennesket.....	50
7.2.6 Det miljøbevisste mennesket.....	51
7.2.7 Det integrerte mennesket.....	53
8.0 Avslutning	55
Litteraturliste	57
Vedlegg 1 – Masterstipend.....	61
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	62
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	64
Vedlegg 4 – Beskrivelse av aksjonene	65
Vedlegg 5 – Kompetansemål	67
Vedlegg 6 – «Hønas livssyklus»	68

1.0 Innledning

Landet vårt er bygd opp av primærnæringene landbruk, skogbruk og fiske, og for ikke mange generasjoner siden var landet hovedsakelig et bondesamfunn. Besteforeldre mine gikk på skole annenhver dag. Når de ikke var på skolen, deltok de i gårdsarbeidet eller fisket som var livsgrunnlaget for familien på den tiden. Barna lærte både av foreldrene sine og av andre som var eldre enn dem selv, og med dette fikk de kunnskap om hvordan jordbruk og fiske skulle drives. Boklig lærdom, som å lese om hvordan man steller dyr var ikke nok. De måtte utføre fjøsstellet i praksis sammen med de som var mer kompetente enn dem selv for å tilegne seg denne livsviktige kunnskapen. Tiller og Tiller (2002) viser til dette som egenerfaring, og hevder at dagens skole ikke lengre er så opptatt av sammenhengen mellom den kontekstualiserte kunnskapen slik det var mellom hverdagskunnskap og skolekunnskap. I den senere tid har vi utviklet oss til å bli et kunnskapssamfunn der utdanning blir høyt prioritert. Skolen har dermed blitt formet etter denne utviklingen og har satse mindre på det praktiske arbeidet, men mer fokus på vitenskapelig kunnskap og abstrakt tenkning (Tiller og Tiller, 2002).

De fleste barn i dagens samfunn er i utdanningsinstitusjoner fra barnehagealder og til de er ferdige med sin utdanning. Skolen har ansvar for at de lærer seg grunnleggende ferdigheter for å kunne delta i et demokratisk samfunn. I den senere tid har det blitt et sterkere krav på at det som foregår i skolen skal være av målbare resultater. Resultatene må dokumenteres i nasjonale og internasjonale prøver. Dette har fått et stort fokus i dagens skole, med de fordeler og ulemper som det fører med seg. Fordelen med resultatmåling er at det stilles spørsmål ved det som læres i skolen, mens noen av ulempene er at den praktiske læringen har blitt redusert til fordel for boklig kunnskap (Jordet, 2011).

Kunnskapsløftet har gitt lærere større metodefrihet enn tidligere lærerplaner. Lærerne står mer fritt i forhold til innhold og metodevalg for å oppfylle kompetansemålene til elevene. Målene er vide og det kreves lokalt arbeid for å tilpasse målene for elevenes beste. Vi lever i et samfunn der det skjer store endringer over kort tid, og informasjonsteknologien har gjort det slik at vi får raskt tilgang til ny kunnskap. Lillejord (2013) hevder at med denne endringen kreves det en ny elevtype i skolen:

«Dagens skole krever at elevene lærer seg om kunnskapsprosesser. Det vil si lære hvordan de skal forholde seg åpent undersøkende og kritisk til den kunnskapen de møter i skolen. De må lære å stille spørsmål som hvordan kunnskap blir til, vite hvordan de skal kunne avgjøre hva som er sann kunnskap, og hva som kjennetegner prosesser for kunnskapsutvikling i et moderne samfunn» (Lillejord, 2013:205).

Læreplanen viser til at skolen må ta i bruk ulike læringsrom for å kunne oppnå kompetansemålene og målene i den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsløftet, 2011). *Kunnskapsløftet* oppsummerer opplæringen på denne måten: «*Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking*» (Kunnskapsløftet, 2011:1). For å oppnå det overordnede målet hevder Jolly (2007) at skolen må variere undervisningen og også ta i bruk ressurser i lokalmiljøet, fordi alle målene i *Kunnskapsløftet* kan ikke bli oppnådd ved bare å undervise innenfor klasserommets fire vegger.

I innledningen til den generelle delen av *Kunnskapsløftet* står det at: «*Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre*» (Kunnskapsløftet, 2011:1). Det vektlegges at skolen skal legge til rette for at elevene tilegner seg kunnskap som vil vare livet ut, og at elevene skal tilegne seg kunnskaper og strategier som kan brukes utenom skolen for livslang læring. Manger og Lillejord (2013) viser til den generelle delen av læreplanen der utdanningen skal være en helhetlig dannelsesprosess, der elevene skal utdannes og utvikles til demokratisk samfunnsdeltakelse. For å gå gjennom en helhetlig dannelsesprosess, må elevene få trening i både sosial kompetanse og faglig kunnskap. Hvis elever skal kunne oppnå alle kompetansemålene, samt målene i den generelle delen av læreplanen, må skolen utvide klasserommet ved å bruke alternative opplæringsarenaer (Jolly, 2007).

I mine praksisperioder i løpet av lærerutdanningen, har jeg observert at det er lite variert undervisning, og at det foregår mye tradisjonell undervisning i dagens skole. Med tradisjonell undervisning mener jeg tavleundervisning der læreren er mest aktiv. Mine observasjoner over flere praksisperioder har vist at mange elever lett blir demotivert når det er mye tavleundervisning. Under bacheloråret i utdanningen min utførte jeg et aksjonslæringsprosjekt med temaet motivasjon i matematikk. I det prosjektet brukte jeg uteområdet for å variere

undervisningen. Jeg erfarte at det var uendelig mange muligheter til å variere undervisningen med å bruke alternative opplæringsarenaer. Siden min erfaring er at pulten og klasserommet er den mest brukte læringsarenaen for elevene, ville jeg utforske hvordan man kan bruke alternative opplæringsarenaer for å variere undervisningen. Bruk av en alternativ opplæringsarena vil si at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område (Utdanningsdirektoratet, 2015). På bakgrunn av at begrepet alternativ opplæringsarena blir brukt i styringsdokumenter som skolen må forholde seg til, velger jeg å bruke dette begrepet i denne oppgaven.

1.1 Avgrensning

Ut fra tidligere jobberfaringer med å undervise barn på rideskole, har jeg sett gleden og verdien barn har ved å være sammen med dyr. Dette fikk meg på ideen om å ville utforske Inn på tunet-tilbud som tilbys i nærområdet, og hvordan man kan bruke gården som en alternativ opplæringsarena. Jeg har samarbeidet med to godkjente Inn på tunet-gårder under mitt prosjekt. Definisjonen for Inn på tunet er:

Inn på tunet er tilrettelagte og kvalitetssikrede velferdstjenester på gårdsbruk. Tjenestene skal gi mestring, utvikling og trivsel. Gårdsbruk er en eiendom som benyttes til jord-, skog-, eller hagebruk. Aktivitetene i tjenestetilbudet er knyttet opp til gården, livet og arbeidet der.

(Nasjonal strategi, 2012:7)

Inn på tunet (heretter omtalt som IPT) har tilbud for mange ulike brukergrupper. IPT har forskjellige tjenesteområder innen oppvekst og opplæring, arbeidstrening, samt helse og omsorg. Et systematisk arbeid med IPT ble påbegynt på midten av 90-tallet med prosjektet *Levande skule*. Utviklingen har ført til at IPT inkluderer gode arenaer for mestring, utvikling og trivsel (Nasjonal strategi, 2012). Målet for IPT er å utvikle kvalitetssikrede og samfunnsnyttige velferdstjenester med gården som arena (Handlingsplanen, 2012). I denne oppgaven vil jeg fokusere på hvordan hele skoleklasser kan benytte seg av et IPT-tilbud. Under prosjektet har jeg hatt samarbeid med to skoler (beskrevet i oppgaven som Skole 1 og Skole 2), tre klasser og to gårder som tilbyr IPT-tjenester for skoleklasser. Alle elevene i de ulike klassene gikk i tredje klasse. De to gårdene ligger ved siden av hverandre og har et tett samarbeid, men de drives av ulike eiere. Samarbeidet med Skole 1 gikk ut på at jeg skulle få

et inntrykk av hvordan de gjennomførte skole-gård samarbeid (omtalt som aksjon 1 senere i oppgaven), og samarbeidet med Skole 2 var for å prøve ut et undervisningsopplegg som jeg hadde planlagt i samarbeid med lærerne på Skole 2 og gårdene (omtalt som aksjon 2 og 3 senere i oppgaven). Det er fagene norsk og matematikk som har fått hovedfokuset i denne oppgaven, men mål fra andre fag er også representert.

Det er to grunner til at jeg ville se nærmere på IPT-tilbud for skoleklasser. En av grunnene er at jeg ville lære mer om hvordan man kan benytte seg av IPT-tilbud i undervisning for hele skoleklasser. Den andre grunnen er at etter endt lærerutdanning, ønsker jeg selv å se på muligheten for å starte opp et lignende tilbud der jeg åpner opp for barnehager og skoleklasser, der læring og mestring skal stå i fokus.

Det har vært og er flere skoler i Tromsø som benytter seg av IPT-tilbud. Årlig har kommunen bidratt økonomisk til slike prosjekter, men fra høsten 2014 ble det innstramminger i kommunebudsjettet og støtten til IPT-prosjektene falt bort. Dermed må skolene selv ta alle kostnadene hvis de ønsker å benytte seg av IPT-tilbud. Siden kommunen ikke lenger bevilger penger til IPT-prosjekter, har jeg selv stått for finansieringen av dette prosjektet. Jeg mottok et masterstipend på 25.000 kr fra Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Stipendet har dekket utgiftene for transport av elevene og lønn til de ansatte på gårdene som har deltatt i prosjektet (Vedlegg 1).

1.2 Problemstilling

I mitt prosjekt ville jeg utforske hvilke pedagogiske IPT-tilbud som finnes for skoleklasser i nærmiljøet. Jeg visste at noen skoler benyttet seg av slike tilbud, men hadde ikke egne erfaringer rundt dette. Jeg ville finne ut av hvilke fordeler og ulemper slike tilbud kan gi. Formålet med prosjektet var at jeg ønsket å få en dypere forståelse om hva IPT har å tilby i undervisning i skolen. I tillegg kommer det frem i rapporten om *Forskning og kompetanse for Inn på tunet – status og behov* (2013) kommer det frem at det mangler evidensbasert forskning i henhold til IPT-prosjekter i skolesammenheng (Berget, 2013). Dette var bakgrunnen for at jeg formulerte følgende problemstilling: ***Hvordan kan gården være en alternativ opplæringsarena for skoleklasser, og hvordan kan dette forankres i Kunnskapsløftet?***

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i seks deler i tillegg til oppgavens innledning og avslutning. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for relevant teori. Deretter i kapittel 3 har jeg presentert min forskningsstrategi og mine metodevalg. I kapittel 4 blir etiske prinsipper fremstilt, og i kapittel 5 er en beskrivelse og evaluering av mine aksjoner. Resultat og drøfting vil bli presentert i kapittel 6 og 7, og til slutt en oppsummering som avslutning i kapittel 8.

2.0 Teori

Ifølge Nilssen (2012) kan teori ses på som tolkningsredskap. Hun skriver at: «*Teori gir mening til kvalitative data siden teori blir brukt som et redskap til forståelse og innsikt*» (Nilssen, 2012:66). I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori som kan knyttes opp mot skole-gård samarbeid og mitt prosjekt. Teorikapitlet er en overordnet del som senere knyttes opp mot resultat og drøfting.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Det er fra psykologen Lev Vygotsky (1893-1943) begrepet sosiokulturell læringsteori stammer fra. Han brukte ikke selv begrepet, men hevdet at læring kunne ses på som sosiohistorisk eller kulturhistorisk (Lillejord, 2013). For at læring skal skje, mente han at man måtte samhandle, og at denne samhandlingen baserte seg på tidligere samhandlinger som kan ses på som historiske. Mennesker lærer via kulturelle og sosiale handlinger som skjer i fellesskap. Vygotsky mente at det er i møtet med kultur at kognitiv utvikling skjer (Lillejord, 2013). Wittek og Brandmo (2014) påpeker at: «*Sosiokulturelle perspektiv på læring legger vekt på hvordan mennesket tilegner seg kunnskap og formes ved å delta i kulturelle aktiviteter*» (Wittek og Brandmo, 2014:122). Videre mente Vygotsky at mennesker er avhengige av andre for å utvikle seg (Lyngsnes og Rismark, 2007). Ifølge Wittek (2014) står kontekst, aktivitet, kommunikasjon og samhandling sentralt i læringsprosessen i henhold til sosiokulturell læringsteori. Denne type læring mener jeg skjer i klasserommet, men ved bruk av IPT-gårder kan det gis større rom til læring gjennom samspill, fordi elevene blant annet får undervisning av de ansatte på gården som har god kompetanse om det å drive gård. Dette gjør at elevene får undervisning i en meningsfull kontekst og selv være aktive i læringsprosessen. Den sosiokulturelle læringsteorien har alle fordeler med gårdsarbeid (Jordet, 2011). Dette vil bli utdypet senere i oppgaven.

Språket vårt er det viktigste redskapet til tenking og kunnskapstilegnelse ifølge Vygotsky. Vi bruker språket for å kommunisere, uttrykke ideer, stille spørsmål, og det er et redskap for å tenke (Lyngsnes og Rismark, 2007). På denne måten er språket et av de viktigste redskapene for utvikling, og det hjelper oss til å forstå verden rundt oss. Lillejord (2013) hevder at dialogen har en viktig plass i sosiokulturell læring. Den menneskelige aktiviteten, dialogen og interaksjon mellom mennesker står også sentralt. Jeg vil påstå at ved undervisning på IPT-

gårder får elevene mulighet til å delta aktivt, observere hvordan bonden utfører oppgavene og ha en dialog med bonden underveis. Vygotsky mente at læring er mediert, det vil si at vi lærer med å bruke ulike redskaper i samspill med andre. Lillejord (2013) påpeker at: «*Kunnskap medieres eller formidles gjennom alle de forskjellige relasjonene som mennesket inngår i, og som til sammen utgjør dets omgivelse eller kontekst*» (Lillejord, 2013:186). For å kunne kommunisere på en god måte er vi avhengig av språk, og på bakgrunn av dette mente Vygotsky at språket var det viktigste av alle medierende midler (Witteck, 2014).

2.2 Situert læringsteori

Vygotsky ga også uttrykk for at læring er situert. Det vil si at omgivelsene har betydning for læringsprosessen (Lillejord, 2014). Befring (2004) hevder at situert læring er kontekstuell og situasjonsbasert. For at læringen skal være situert må det være deltakelse i et sosialt, språklig og deltakende fellesskap. Situert læring er læring som er integrert i funksjonelle og meningsfulle sammenhenger (Befring, 2004). Læring er avhengig av den situasjonen eleven er i. Man kan si at læring skjer overalt, men motivasjonen for læringen øker dersom den lærende opplever situasjonen som viktig og nyttig (Madsen, 2004). Det er viktig at elevene ser på læringsaktiviteten som meningsfull, det vil si at den er satt inn i riktig kontekst.

2.3 Elevens utviklingssoner

Vygotsky er kjent for sin teori om stillasbygging innenfor utviklingssonene (Lyngsnes og Rismark, 2007). Vygotsky mente at elevene har forskjellige utviklingssoner. Hver elev har sin aktuelle sone som er elevens mestringssone, og som eleven behersker alene. I mestringssonen kan eleven alene utføre og øve på handlinger basert på kunnskaper og ferdigheter som allerede er lært. Avstanden mellom den aktuelle sonen og grensen for det eleven kan klare med hjelp, kalles den nærmeste utviklingssonen (Lyngsnes og Rismark, 2007). I denne sonen er det viktig at en lærer eller en annen kompetent person, støtter eleven i oppgaven som skal utføres. Den som hjelper eleven fungerer som et stillas for å gi eleven de kunnskapene og ferdighetene som trengs for at eleven selv kan klare å løse en oppgave. Man kan si at hjelperen fungerer som en slags kognitiv støtte, som gradvis kan trekke seg unna når elever har kunnskaper og ferdigheter nok til å klare seg på egen hånd (Lyngsnes og Rismark, 2007). Læring skjer i samhandling med andre mente Vygotsky. Det er i den nærmeste

utviklingssonen det er best mulighet for utvikling og læring, siden denne sonen er i samarbeid med andre (Wittek, 2014).

Lillejord (2013) formidler at Vygotsky så bort fra drill og pugg pedagogikken og mente at den lærende måtte se bruksverdien i det som skulle læres. Lillejord (2013) skriver at: «*Først lærer vi av å samhandle med andre, og deretter ved at vår tankevirksomhet settes i gang som et resultat av de sosiale opplevelsene vi har hatt*» (Lillejord, 2013:195). Hun skriver videre at i motsetning til andre pedagoger på denne tiden, mente Vygotsky at læring skjer to ganger – først i samhandling med andre, så på det individuelle planet. Han mente at det ytre og indre påvirker hverandre med likevekt og at det var dette som dannet grunnlag for menneskets læring. Wittek (2014) påpeker at: «*Gjennom aktiv utforskning og samspill med andre omformes sosiale erfaringer til strukturer i vår egen tenkning*» (Wittek, 2014:144). Vygotsky var opptatt av det sosiale innenfor læring og utvikling, siden det var i samspill med andre at de lærende fikk utvikle sin personlige kunnskap.

2.4 Å lære gjennom å gjøre

Filosof og psykolog John Dewey (1859-1952) mente i likhet med Vygotsky at utdanning skulle være mer enn tilegnelse og gjengivelse av tekster. Han mente at utdanningen skulle resultere i at elevene ble demokratiske deltakere i samfunnet (Lillejord, 2014). Deweys mest kjente sitater er: «*Learning by doing*» og «*Learn to Do by Knowing and to Know by Doing*». Dette var utgangspunktet for hans pedagogiske filosofi (Befring, 2004). Dewey var positiv til skolen, men hans tanke var at elevene måtte lære å skaffe seg kunnskap og ikke bare være passive mottakere av kunnskapen. Han la vekt på samarbeid og erfaringsbasert læring (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Ifølge Dewey skilte skolen mellom kropp og sjel og at elevaktivitet ble nedprioritert (Dewey, 2001). Sansene til elevene spiller en stor rolle i læringen. Dewey beskriver sansene som porter og veier til kunnskap (Dewey, 2001). Dewey mente at barn må bruke flere sanser enn å se i lærebøker og høre etter hva læreren sier. Om elevene kun bruker sansene for å reproducere og gjengi tekster, blir sansene isolerte sanseorganer som skiller seg fra resten av kroppen (Dewey, 2001). Dewey påpekte at elevene måtte få bruke hele kroppen til å gjøre noe meningsfylt og de måtte få ta i bruk alle sansene når de utforsket og lærte noe nytt. Ifølge

Dewey var elevinteresse og elevaktivitet de mest vesentlige faktorene for en god læringsprosess. Elevenes interesse skulle være det viktigste kriteriet for å tilrettelegge undervisningen (Befring, 2004).

Dewey hevdet at aktivitet i læringen var nødvendig, og dermed fokus på individets aktive medvirkning i læringsprosessen (Dewey, 2001). Han ville skape bedre sammenheng mellom skolens innhold og det virkelige liv (Befring, 2004). Dewey ga uttrykk for at kunnskapen kun har et formål, og det er å bidra til at livet blir mer verdifullt og forståelig (Åsvoll, 2009). Han mente også at tanke, handling og læring hadde en sammenheng. Han støttet Vygotskys teorier med at læring var situert og kulturell. Dessuten mente han at gjennom imitasjon og samhandling med andre ble kunnskapen mer funksjonell og relevant i praktiske sammenhenger. Dewey hevdet at vi blir født sosiale og dermed er det lettere for oss mennesker å lære og utvikle oss sammen med andre (Lillejord, 2014).

Dewey påpekte at vi gjør mange automatiske vaner i løpet av en dag, som å kle på oss og å spise, men dette er ikke noe vi tenker over når vi utfører handlingen (Åsvoll, 2009). Dette kan ses på som taus kunnskap, siden det er vanskelig å sette ord på automatiske handlinger (Åsvoll, 2009). Dagligdagse gjøremål på bondegården kan være automatisert hos bonden, og det kan da være vanskelig for bonden å beskrive hvordan en gitt oppgave skal utføres. Noen oppgaver kan være vanskelig å forklare med ord, så da er det best å vise dette for eleven visuelt. Denne tause kunnskapen kan danne ny kunnskap og nye erfaringer, men den oppnådde kunnskapen er vanskelig å formulere (Åsvoll, 2009).

IPT- gårder er kjent for begrepet skulder-ved-skulder pedagogikk (Jolly, 2007). Dette vil si at elevene jobber sammen med bonden eller andre ansatte på gården for å lære hvordan oppgaver skal løses. Elevene deltar i arbeidsoppgaver og tilegner seg kunnskap ved å være med på prosesser fra start til slutt, noe som kan ses på som en helhetlig læringsprosess (Jolly, 2007). Skulder-ved-skulder pedagogikk kan ses på som sosiokognitiv læringsteori. Brandmo (2014) skriver at sosiokognitiv læringsteori går ut på at læring ses på som interaksjon mellom personens indre prosesser, personens adferd og de ytre omgivelsene. Han skriver videre at Bandura sto for denne teorien. Bandura mente at mennesker lærer via observasjons- og erfaringslæring. Ved observasjonslæring mente Bandura at mennesker lærer ved å se på andre og deres erfaringer via observasjon. Erfaringslæring er at vi observerer for så å prøve selv via prøving og feiling (Brandmo, 2014). Et samspill mellom disse to læringstypene kan ses på som modellering, der eleven først observerer, for så å utprøve handlingen selv (Manger, 2013). Sosial læring er i stor grad modellering (Jordet, 2011). Den voksne eller kompetente personen som viser hvordan oppgaven skal utføres blir en rollemodell for eleven. I forhold til IPT er den kompetente personen bonden.

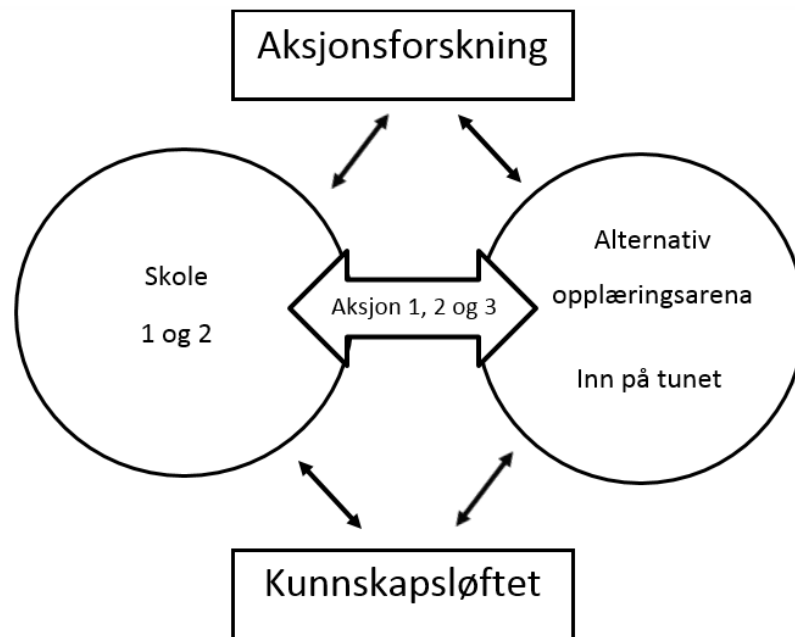


Bilde 1- Modellering. Bonden viser eleven hvordan man melker en geit

Om ikke oppgaven har for stor vanskelighetsgrad for eleven, kan dette ses i sammenheng med Vygotskys nærmeste utviklingssone. Bonden eller en annen kompetent person kan da ses på som stillasbygger for eleven. Vygotsky så på imitasjon som samhandling og god mulighet for læring av ferdighet og kunnskap (Lyngsnes og Rismark, 2007). Den sosiokognitive læringsteorien la stor vekt på motivasjon (Brandmo, 2014). For at modellering skal ha god læringseffekt, må modellen ha god kunnskap og være et godt forbilde under modelleringen. Den personen som skal prøve det samme må ha en forventning om at hun/han skal klare oppgaven. Dette kan ses i sammenheng med Banduras «*self-efficacy*», der forventningen om å lykkes påvirker elevens innsats og utholdenhet (Brandmo, 2014). Selv om mye av modelleringen er taus kunnskap, stiller også dialogen sterkt i læringsprosessen. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om at språket har en viktig plass i læringsprosessen (Lyngsnes og Rismark, 2007). Ved bruk av språket kan eleven stille spørsmål og bonden får

forklare mens han/hun viser. Det er gjennom interaksjon, imitasjon og deltakelse elevene lærer å mestre nye redskaper og oppgaver (Witteck, 2014).

3.0 Forskningsstrategi



Figur 1 - Aksjonsforskningsmodell

Jeg har anvendt aksjonsforskning som forskningsstrategi under mitt prosjekt. Modellen ovenfor er en illustrasjon av hvordan jeg har utført mitt aksjonsforskningsprosjekt. Jeg har utført tre aksjoner (pil i midten), med to forskjellige skoler (sirkelen til venstre), i samarbeid med to IPT-gårder (sirkelen til høyre). Aksjonene ble utført med for- og etterarbeid på skolen og en dag med undervisning på to IPT-gårder. All undervisning både på skolen og ute på gårdene har vært forankret i *Kunnskapsløftet*.

Aksjonsforskning er en forskningsstrategi som kan brukes systematisk for å se nærmere på et problem eller et tema (Tiller, 2004). Ifølge Bjørndal (2004) er aksjonsforskning «*en strategi som velges ut fra ønsket om å løse problemer, fremme deltakerens læring og produsere kunnskap om konstruktive endringsprosesser*» (Bjørndal, 2004:119). I mitt aksjonsforskningsprosjekt ville jeg utforske hvordan man kan bruke gård som alternativ opplæringsarena i undervisningen til elevene. Ifølge Tiller (2006) kan en forsker enten forske på et tema, *sammen* med, eller være *med* lærerne og ledelsen i aksjonsforskningen. Jeg utførte mitt aksjonsforskningsprosjekt *sammen* med lærerne i de klassene jeg hadde et samarbeid med. I *Prinsipp for opplæringa* står det at:

«Skolen og lærebedrifta skal være lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa» (Kunnskapsløftet, 2012.b:7).

I aksjonsforskning er refleksjon og kollegaer viktig i prosessen (Tiller, 2006). Lærerne som har deltatt i mitt prosjekt har vært åpne for nye ideer, og har hjulpet meg med å evaluert undervisningen. Madsen (2004) hevder at: *«Aksjonsforskning utgjør en deltakende og samarbeidende forskningsform da forskerne og praktikere er samarbeidspartnere»* (Madsen, 2004:151). Tiller (2006) bruker begrepet forskende partnerskap om det samarbeidet jeg har hatt med de ulike aktørene i prosjektet mitt. Forskende partnerskap består av praktikere som aksjonslærer og forskere som aksjonsforsker (Tiller, 2006). I løpet av perioden jeg utførte mitt aksjonsforskningsprosjekt samarbeidet jeg i et partnerskap med skolens aktører, som var skolens ledelse, lærere og elever.

3.1 Metode

Metodevalgene styres av den problemstillingen man utfører sitt aksjonsforskningsprosjekt i (Tiller, 2006). De fleste aksjonsforskere i skolesystemet benytter seg av kvalitative metoder for å innhente data og erfaringer (Eikseth og Skeie, 2010). Tiller (2006) påpeker at kvalitative metoder er metoder som ikke viser empiriske funn ved hjelp av tall eller statistikk. Han hevder videre at disse metodene tar nærbilde av situasjoner, og gjør at aktørens eget perspektiv blir viktig. Med kvalitativ metode kan man gå i dybden for å undersøke et fenomen. Informantene står fritt for å svare og kan gi utfyllende svar ved bruk av kvalitativ metode. Det er da lettere for forskeren å gjøre tilpasninger underveis. Kvalitativ forskning kjennetegner at forskeren går i dybden på et begrenset felt under et langvarig opphold, og bruker flere strategier for datainnsamling (Nilssen, 2012). I mitt aksjonsforskningsprosjekt har jeg brukt en induktiv tilnærming. Det vil si at jeg begynte å samle inn data uten noen teoretisk utgangspunkt (Christoffersen og Johannessen, 2012).

3.2 Utvalg

Når det gjelder utvelgelse av informanter, har jeg brukt snøballmetoden (Christoffersen og Johannessen, 2012). Med dette mener jeg at jeg har forhørt meg etter personer som har kunnskap om IPT. Jeg begynte å undersøke og forhøre meg om informanter til mitt

aksjonsforskningsprosjekt 24. mars 2014, da ble første mail sendt ut til en mailadresse jeg fant på nettsidene til IPT. Mailen førte til at jeg fikk kontakt med Ann-Lisbeth Teigland som er lederen for Fagforum IPT i Troms. Jeg ble videre henvist til Arve Kleiven som er IPT-ansvarlig hos Fylkesmannen i Troms. Oppgavene hans som IPT-ansvarlig er å spre informasjon til de som ønsker å gå i gang med IPT-tilbud, og videreutvikle de som allerede er etablert via kursing, konferanser, møter, nettverksbygging m.m. Arve Kleiven har vært en viktig ressurs, og en nøkkelinformant under mitt prosjekt. Han gjorde det slik at jeg kom i kontakt med en lærer på Skole 1, og har også gitt meg mange gode tips til linker og litteratur.

Min første aksjon ble utført på Skole 1 i en tredje klasse med 20 elever. Denne skolen jobber mye med uteskole og har hatt et samarbeid med IPT-gårdene over flere år. I utgangspunktet var planen at denne klassen skulle besøke gårdene to ganger høsten 2014, men etter kommunen kuttet den økonomiske støtten, hadde ikke denne skolen lengre mulighet til å fortsette samarbeidet. Klassen hadde allerede vært en gang på gårdene i tilknytning til temaet «Hønas livssyklus», og ut ifra planen skulle klassen dra enda en gang på gården for å avslutte dette prosjektet. Det lot seg gjøre at denne klassen kunne få avslutte sitt prosjekt, siden jeg kunne betale for prosjektet med mitt masterstipend. Jeg begynte samarbeidet med denne klassen i september 2014, og avsluttet det i februar 2015. Formålet gjennom samarbeidet med Skole 1 var at jeg skulle få se og delta i hvordan skolen jobber med skole-gård prosjekter.

Siden jeg gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt ville jeg også prøve ut et eget undervisningsopplegg som jeg hadde planlagt. Jeg fikk kontakt med Skole 2 som var interesserte i å samarbeide med meg. Min opprinnelige plan var at jeg skulle ha et samarbeid med kun en skoleklasse til, men for at jeg skulle kunne utføre min aksjon på Skole 2 måtte jeg gjennomføre dette for hele klassetrinnet. Dette trinnet besto av to skoleklasser med 22 elever i hver klasse. Elevene hadde aldri vært på gårdene i skolesammenheng. Siden jeg gjennomførte to aksjoner på Skole 2, har jeg utført jeg totalt tre aksjoner, fordelt på to skoler.

Den ene gården som jeg har hatt et samarbeid med har vært drevet i familiens eie siden 1899. Dagens besetning består av ca. 70 sauer, 2 kyr, 5 kalver, 2200 verpehøns, kaniner og to gjeterhunder. Gården produserer egg, kjøtt og grønnsaker. Gården har vært besøksgård for skoleklasser og barnehager i mer enn 30 år, i samarbeid med nabogården som ligger i gangavstand. Nabogården har vært drevet siden 1802 med variert drift. I dag er det geitemelk

som er hovedproduksjonen, men gården produserer også grønnsaker og blomster. Gårdene har hatt tilbud om arbeidspraksis for elever i ungdomsskole og videregående siden 1998. Gårdene startet opp med IPT i 2006 som et allmennpedagogisk tilbud for skoleklasser. Begrunnelsen for at de startet opp med IPT var at de ønsker å starte opp en god møteplass for landbruket og storsamfunnet. Landbruket er avhengig av at samfunnet rundt har kjennskap til arbeidet som drives på gården, og at det skapes en positiv holdning til landbruk. IPT har vært svært viktig for å utvikle gårdene. Gårdene er ikke så store at bøndene kan utvide produksjonen noe særlig. Det er mange utfordringer å drive bynært landbruk, men de har valgt å utnytte fordelene ved å utvikle et IPT-tilbud, samt salg av egg, grønnsaker og poteter. Gjennom IPT-tilbud, har bøndene hatt økonomi til å utvikle gården for å skape flere arbeidsplasser. I 2007 gjennomførte to av de ansatte på gården studiet *Gården og kysten som pedagogisk læringsrom*. Dette studiet er en lokal versjon av studiet *Gården som pedagogisk ressurs* som har vært utviklet av Høgskolen i Nord-Trøndelag. Hensikten med studiet er å utvikle hvordan man kan bruke gården og kysten som en integrert del av skolehverdagen. Høsten 2008 startet gården opp med et spesialpedagogisk tilbud i samarbeid med 6 barneskoler. Samarbeidet som varte i 6 år.

3.3 Observasjon

Den metoden jeg anvendte mest var deltakende observasjon. Deltakende observasjon er mye brukt i aksjonsforskning. Ved bruk av denne metoden blir forskeren en del av det miljøet som studeres (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg var en deltakende observatør fordi jeg mente at det gjorde at jeg ble bedre kjent med elevene både faglig og sosialt, enn om jeg skulle plassert meg bakerst i klasserommet og ikke sosialiserte meg med elevene. Tiller (2006) nevner at forskeren kan være en «sokratisk klegg» på veggen i motsetning til en flue på veggen (Tiller, 2006). Jeg var ikke bare flua på veggen under min observasjon. Jeg kommuniserte både med elevene og lærerne, og stilte spørsmål underveis og var på den måten en deltakende «klegg».

Ved observasjon som metode får du direkte tilgang til det fenomenet du vil se nærmere på. Gjennom observasjonene fikk jeg en innfallsvinkel til det jeg ville utforske videre. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) egner observasjon «*seg best som metode når problemstillingen er knyttet til et avgrenset og overkommelig geografisk område*»

(Christoffersen og Johannessen, 2012:63). Settingen jeg observerte i var klassene i klasserommet og de samme klassene ute på gårdene. Jeg utførte ustrukturert observasjon siden jeg ikke brukte noen form for observasjonsskjema. Alle elevene ble informert første dagen jeg traff dem om hvorfor jeg var i klasserommet. Totalt har jeg observert i 56 timer, 21 timer på Skole 1 og 35 timer på Skole 2.

I løpet av de første dagene på Skole 1 og 2 var jeg en deltakende observatør i klassens naturlige setting (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dette var først og fremst for å bli kjent med elevene. Jeg lærte meg elevenes navn, så på deres adferd i klasserommet, observerte faglig nivå, klasse miljø og elevenes sosiale kompetanse. På selve gårdsdagen var klassene utenfor sin naturlige setting. Skoledagene ute på gårdene ble ikke utført i klassenes naturlige læringsarena og det gjorde at det var en uvanlig skoledag for elevene. Med dette mener jeg at klassen var ute av sin naturlige setting som vanligvis er klasserommet. I løpet av denne dagen observerte jeg elevenes adferd, engasjement og deres motivasjon ute på gårdene.

Bjørndal (2010) hevder at observasjon av andre orden er en type observasjon som utføres når observatøren har hovedansvaret for undervisningen. Etterarbeidet ble utført i klassens normale opplæringsarena som var klasserommet. Under disse dagene var det jeg som hadde ansvaret for undervisningen, og jeg utførte da observasjon av andre orden. Siden jeg ikke kunne ha hovedfokus på bare observasjonen når jeg hadde undervisningen, ble observasjonen under etterarbeidet å endre fokus i forhold til når jeg kun hadde observasjon som oppgave.

3.4 Logg

Underveis i prosjektet skrev jeg forskerlogg. Ifølge Postholm og Moen (2009) er det lurt å sette seg ned i etterkant og skrive ned refleksjoner rundt observasjonen. Det skapes da en distanse fra situasjonen og det skaper mer tid refleksjon. I etterkant av observasjonsøktene skrev jeg ned refleksjoner rundt de observasjonene jeg gjorde. Jeg stilte meg selv spørsmål og skrev ned tanker underveis. Jeg brukte notatene til å reflektere over hva jeg observerte, og hva som kunne gjøres bedre til neste økt. Skrivning fører til dybdelæring og hjelper forskeren å gjøre fagstoffet til sitt eget (Nilsen, 2012). Skrivningen min ble en del av metoden, siden jeg har hatt god bruk av forskerloggen i etterkant av datainnsamlingen.

3.5 Intervju

Sollid (2013) hevder at: «*Forskningsintervju skal bidra til å belyse de problemstillingene og forskningsspørsmålene som forskeren har bestemt seg for å utforske*» (Sollid, 2013:125). Jeg utførte et intervju med min nøkkelinformant som har hovedansvaret for IPT i Troms.

Christoffersen & Johannessen (2012) illustrerer at det finnes fire forskjellige intervjutyper: «*Ustrukturert, semistrukturert, strukturert og strukturert intervju med faste svaralternativer*» (Christoffersen & Johannessen, 2012:78). Jeg utførte et semistrukturert intervju der jeg på forhånd hadde tenkt i gjennom noen spørsmål og tema. Intervjuet hadde mer form som en samtale der rekkefølgen på spørsmålene og temaene kom naturlig. Formålet med intervjuet var å få mer info om hvordan IPT blir organisert, og hjelp til å finne relevant litteratur. Jeg har erfart fra tidligere intervju at det er vanskelig å stille gode spørsmål. Jeg laget derfor en intervjuguide der jeg tenkte godt i gjennom hva jeg ville spørre om, og hva som var målet med intervjuet.

Intervju skal ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) være en samtale med en struktur og et formål. Jeg har avholdt flere møter med lærerne på de to skolene angående informasjon og planlegging. Jeg vil kategorisere disse møtene som samtaleintervju (Bjørndal, 2010).

Gjennom disse samtaleintervjuene fikk jeg informasjon fra lærerne, og de fikk informasjonen de trengte fra meg om prosjektet. Jeg utførte også samtaleintervju med elever før og etter gårdsdagen. Jeg gjennomførte dette i små grupper, noe som skapte større trygghet for elevene enn om jeg hadde gjennomført dette med bare enkeltelever. Under disse samtaleintervjuene spurte jeg elevene om hva de husket fra forrige gang de var på gårdene, hva de hadde jobbet med på skolen i forhold til dette temaet og hva de hadde lært. Spørsmålene var formulert på en måte som gjorde at jeg fikk en dypere forståelse av hva de hadde opplevd på gårdene sist gang de var der, og hva de husket fra det de hadde arbeidet med som etterarbeid på skolen.

Jeg brukte lydopptaker når jeg utførte intervjuet med min nøkkelinformant og når jeg utførte samtaleintervjuene med elevene på Skole 1. På Skole 2 brukte jeg lydopptaker i klasserommet under før- og etterarbeidet. Disse opptakene ble transkribert i ettertid. Det ble mange timer med opptak, så jeg har bare transkribert det jeg mente var relevant for mitt prosjekt.

3.6 Metodiske utfordringer

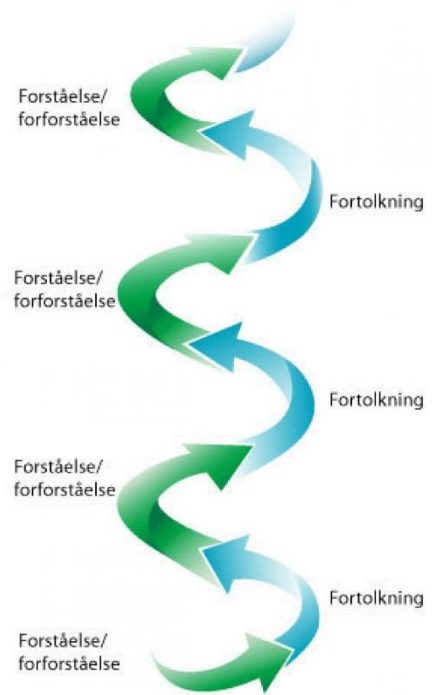
Den største utfordringen jeg hadde var tiden. Tidstyven er ingen ukjent faktor for noen. Lærere jobber under et stort tidspress med mange timer undervisning i uka, planlegging og fellesmøter. Det var en utfordring å få avtaler og møter til å passe for alle. Jeg måtte planlegge mitt prosjekt etter elevenes og lærernes timeplan.

En annen utfordring var at jeg utførte et aksjonsforskningsprosjekt som inkluderte småskoleelever. Tredje klassinger er 8-9 år, og de er lett påvirkelige. Elever på denne alderen lever i nuet, og det kunne være vanskelig å fange deres oppmerksomhet etter ulike hendelser. Når jeg utførte elevsamtalene på Skole 1 gjennomførtes dette i et lite grupperom. Der inne sto det et skjelett som hadde blitt brukt til naturfagsundervisning, og dette stjal oppmerksomheten til elevene. Den siste dagen under aksjon 3 var det solformørkelse og elevene var veldig opptatte av dette.

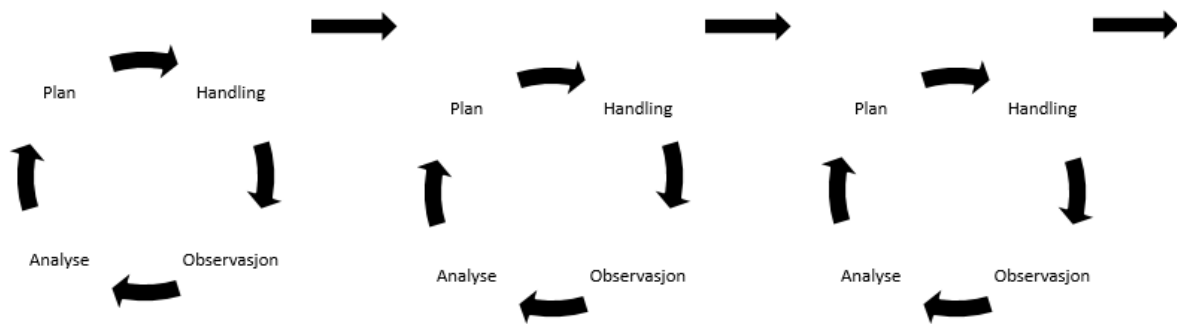
Siden det er jeg som har bestemt tema i min kvalitative forskning og har en interesse for IPT, har det vært vanskelig å være objektiv. Det er jeg som har vært observatør og det er jeg som har samlet inn og tolket alt datamaterialet. Forforståelsen min av temaet i prosjektet ga meg en retning og pekepinn hvor jeg skulle lete for å forstå fenomenet bedre. Ifølge Nilssen (2012) er forforståelsen som «*skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området forskeren skal studere*» (Nilssen, 2012:68). Forforståelse min var med på å påvirke meg som forsker. Dette hadde både positive og negative konsekvenser. Den positive siden med dette var at jeg er interessert i temaet, og jeg ønsket å lære mer om dette. Den negative var at min forforståelse kunne påvirke hva jeg så etter. Min forforståelse av IPT var at dette er et bra tilbud for elever selv om jeg ikke hadde noen egne erfaringer på området. Jeg var bevisst på dette fra starten av og forsøkte så godt jeg kunne å ha en objektiv innstilling til prosjektet.

3.7 Analyse

Begrepet hermeneutikk kommer inn under tolkningen av datamateriell i kvalitativ forskning. Nilsen (2012) påpeker at: «*En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter*» (Nilsen, 2012:72). Som illustrert i modellen av den hermeneutiske spiralen har jeg i hele min forskningsprosess fortolket mitt datamateriell sett i sammenheng av min forståelse og forforståelse. Dette ligger i aksjonsforskningens natur. Illustrasjonen viser at tolkningen av datamaterialet er en kontinuerlig prosess. Sollid (2013) poengterer at: «*Forskningsprosesser har gjerne en spirallignende bevegelse der forskeren kontinuerlig beveger seg mellom teori og empiri, mellom problemstillinger og data*» (Sollid, 2013:127). Med en gang jeg begynte min datainnsamling startet analysen siden datainnsamling og analyse foregår parallelt under observasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012). Underveis gjorde jeg noen valg om hva jeg ville ha fokuset på og hva som var mindre viktig, gjennom dette var analysen allerede i gang. Jeg har endret på og utviklet prosjektet mye siden oppstarten. Dette har ført til at jeg har fått bedre kvalitet på datamaterialet. Jeg har fått spisset problemstillingen og gjennomført totalt tre aksjoner. Den opprinnelige planen var kun å gjennomføre to aksjoner, men i og med at det ble utført totalt tre aksjoner ble datamaterialet styrket.



Figur 2 - Illustrasjon av den hermeneutiske spiralen (Ebdrup, 2012)



Figur 3 - Modell inspirert av Carr og Kemmis, 1986 i Madsen, 2004:150.

Modellen ovenfor viser prosessen som jeg har utført i løpet av mine tre aksjoner. Jeg og mine samarbeidspartnere, klassenes lærere, planla i fellesskap, vi gjennomførte aksjonen og observerte underveis. Vi analyserte i etterkant av undervisningen om hva som kunne forbedres, før vi la en ny plan til neste undervisningsøkt. Ved å analysere undervisningen kom jeg og lærerne til klassene frem til forbedringer som kunne justeres til neste aksjon. De justeringene jeg har gjort underveis ble en del av min analyseprosess. Madsen (2004) poengterer at:

«Aksjonsforskning gjennomføres ved samarbeidende, kritisk analyse foretatt av deltakerne selv slik at dette fører til en profesjonell utvikling gjennom grupprefleksjon, handling, evaluering og forbedring av praksis»

(Madsen, 2004:150)

Jeg erfarte at aksjonsforskning er en kontinuerlig prosess der refleksjon er en av de viktigste elementene, noe jeg mener figur 3 viser til gjennom den sirkulære prosessen. *«Målet med aksjonsforskning er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis»* (Madsen, 2004:150). Siden jeg utførte dette aksjonsforskningsprosjektet for å undersøke hvordan skoledag på gård kan brukes i undervisning, ble det gjort endringer underveis i prosessen for å planlegge og tilpasse undervisningen til elevene. Den største forskjellen mellom Skole 1 og 2 var at jeg brukte IKT i undervisningen i etterarbeidet på Skole 2. Jeg hadde også mer fokus på elevaktivitet under etterarbeidet på Skole 2. Jeg forbedret min klasseledelse fra aksjon 2 til aksjon 3, for å få bedre struktur på undervisningen, og best mulig undervisning for elevene. Prosjektet i sin helhet er sett på gjennom erfaringer fra begge skolene.

I etterkant av datainnsamlingen, utførte jeg en dokumentanalyse av de ulike mennesketypene i den generelle delen av *Kunnskapsløftet*. Denne analysen gjorde jeg fordi en viktig del av prosjektet ble å se på hvordan mitt prosjekt og IPT kunne forankres i styringsdokumenter for skolen. Resultatet av dette vil bli presentert i kapittel under drøftingen i kapittel 7.

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er hvor pålitelig dataen er. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at: *«Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides»* (Christoffersen og Johannessen,

2012:23). Hvor stor troverdighet har mine funn? Jeg har utført dette med 3 forskjellige klasser, så det er mer troverdig enn om jeg bare hadde vært i en klasse. Det jeg har utført i mine aksjoner, kan prøves ut i andre klasser. Germeten og Bakke (2013) hevder at: «*Vi kan aldri vurdere en metodes kvalitet i seg selv, kun om den er egnet til formålet. Ofte anbefales det å bruke flere metoder til å samle inn informasjon eller data om en sak*» (Germeten og Bakke, 2013:117). Siden jeg har brukt flere metoder og utført flere aksjoner styrker dette validiteten i mitt prosjekt.

4.0 Etikk

Under mitt aksjonsforskningsprosjekt fulgte jeg *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (NEHS, 2006). Det er tre hovedkategorier som jeg var bevisst på: «*Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade*» (Christoffersen og Johannessen, 2012:41). Jeg skrev et informasjons- og samtykke brev til elevenes foresatte som deltok i prosjektet jeg samarbeidet med for å avklare hvilke avtaler som var gjort og klargjorde forventninger om min masteroppgave (Vedlegg 2). Nilssen (2012) anbefaler dette da det klargjør oppgaver og forventninger mellom forsker og informanter. Jeg var pliktig i henhold til personopplysningsloven å søke om samtykke fra foresatte siden elevene var elever i grunnskolen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg informerte om at det var frivillig å delta, at alt av informasjon ville bli slettet etter endt studie, og at deltakerne kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser. Elevenes foresatte måtte krysse av for å godkjenne at deres barn deltok i studien, og godkjenne at det var greit at det ble tatt bilder av elevene som kunne brukes i oppgaven. Jeg har anonymisert oppgaven slik at enkeltpersoner ikke kan spores opp. Alt av informasjon er taushetsbelagt og jeg har behandlet all informasjon konfidensielt. Det har vært viktig at jeg har respekt for de opplysningene jeg har fått, og at jeg har vist tillit til mine informanter. Under aksjonene har jeg fulgt alle forskrifter og lovverk, og har vært påpasselig med at de læringsaktivitetene elevene har utført har vært sikre.

Ifølge personopplysningsloven fra 2000 er forskningsprosjekt meldepliktig «*hvis prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk*» (Christoffersen og Johannessen, 2012:43). Jeg brukte lydopptak og lagret dokumenter på PC, dermed var mitt prosjekt meldepliktig. Jeg mottok ikke sensitive opplysninger, dermed trengte jeg ikke å søke om konsesjon fra Datatilsynet. Siden UiT Norges arktiske universitet ligger under personvernombudet for forskning til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, meldte jeg inn prosjektet mitt og fikk det godkjent høsten 2014 (Vedlegg 3).

4.1 Profesjonsetikk

Under mitt aksjonsforskningsprosjekt har det vært viktig å danne gode relasjoner både til elevene og deres lærere. Det viktigste under mine aksjoner var at elevenes trivsel og læring

var hovedfokuset. Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at: «*Aksjonsforskning er praksisnær og involverer alle som deltar i prosjektet, for eksempel både forskeren, elevene og lærerne*» (Christoffersen og Johannessen, 2012:116). Det var dermed viktig å være profesjonell i den perioden jeg var på skolene. I *Lærerprofesjonens etiske plattform* (2012) står det at: «*Vi har ansvaret for tillitsfull samhandling med dem vi jobber for og med. Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste*» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg måtte være bevisst på å være et forbilde for elevene og samarbeide med alle parter på skolene.

5.0 Gjennomføring og evaluering av aksjonene

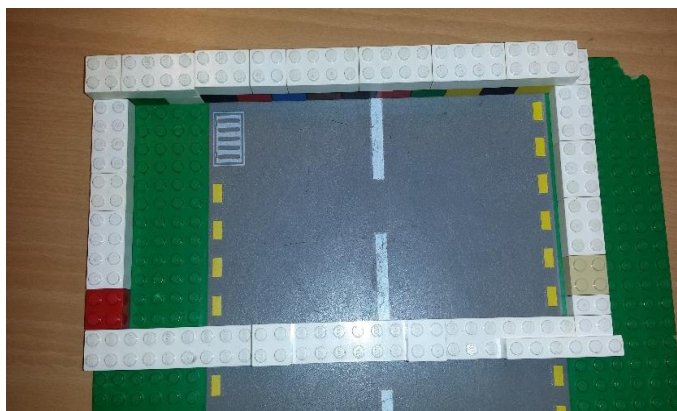
Denne delen av oppgaven er en beskrivelse av prosessen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen under aksjonene. Under vedlegg 4 ligger en beskrivelse av aksjonene med en oversikt over hvordan jeg har utført aksjon 1, 2 og 3. Underveis i presentasjonen vil jeg begrunne hvorfor akkurat disse læringsaktivitetene ble gjennomført. For- og etterarbeidet ble utført i fagene matematikk og norsk på begge skolene. Det som blir beskrevet nedenfor er hvordan jeg og mine samarbeidspartnere utførte aksjonene. Dette er ikke en fasit, men en mulighet for hvordan man kan legge opp undervisningen i forhold til skoledag på gård.

5.1 Forarbeid aksjon 1

«Vi lagde vinkler med Lego. Vi bygde kvadrat og rektangel» (Sitat fra elevsamtale).

På Skole 1 fulgte jeg klassen og læreren gjennom det de på forhånd hadde planlagt ut i fra temaet «Hønas livssyklus». Jeg fikk delta på hele prosessen med forarbeid, skoledagen på gårdene og etterarbeidet på skolen. Læreren til denne klassen har lang erfaring med skolegård samarbeid. Hun forankret dette arbeidet i den generelle delen av læreplanen og gjennomvalgte kompetansemål. For å utarbeide planene for selve gårdsdagen har hun i samarbeid med sine kollegaer, planlagt målene etter omvendt læreplanarbeid. Med dette menes det at det er aktivitetene på gårdene som er utgangspunktet for hvilke kompetansemål fra *Kunnskapsløftet* som skal ha fokuset (Jolly, 2007, Grimsæth og Hallås, 2013). Gjennom slikt arbeid kan det gi det større muligheter for at for- og etterarbeidet på skolen kan dannet et helhetlig undervisningsopplegg sammen med læringsaktivitetene på gårdene.

Som forarbeid i matematikk jobbet elevene med Lego og geometri. Forarbeidet i matematikk ble gjennomført for at elevene skulle få mulighet til å tilnærme seg kunnskap om vinkler og geometri på ulike måter. Elevene bygget modeller av grunnflaten til de forskjellige byggene på gårdene. Oppgaveteksten var: «Lag en modell av



Bilde 2 – Hønsehusmodell laget av elevene

gulvet i hønehuset på gården». Siden elevene hadde vært på gårdene før, kunne de relatere seg til oppgaveteksten. Videre i oppgaveteksten fikk elevene hint om hvordan denne modellen skulle se ut. Det var stor aktivitet og positivt støy der elevene diskuterte forskjellige løsninger til de gitte problemløsningsoppgavene. Det hadde gått noe tid siden sist elevene jobbet med begreper som rektangel og kvadrat, men noen så sammenhengen mellom de matematiske begrepene og modellene de bygde. Gjennom dette forarbeidet kunne elevene repetere og lære nye begreper. Uka etter i matematikktimene jobbet elevene med samme tema, men brukte læreverket *Multi* (2011) som læringsmateriell. I disse timene observerte jeg at det var flere elever som ikke kunne forskjellen på kvadrat og rektangel, og enkelte husket ikke begrepene i det hele tatt.

Elever tilegner seg kunnskap i ulikt tempo og de lærer forskjellig. Selv om lærerne varierer undervisningen slik at elevene får ulike innfallsvinkler på fagstoffet trenger de tid for å lære. I *Prinsipp for opplæringa* står det: «*Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål*» (Kunnskapsløftet, 2012.b:6). Dette viser at det skal mange timer med øving og repetisjon til før elevene lærer og oppnår læreplanmål. Varierte arbeidsmetoder er viktig fordi elevene lærer på forskjellig måte. Lillejord (2013) hevder at elevene trenger varierte arbeidsmetoder. Elevene trenger hverandre, de trenger læreren og av og til trenger de kun å konsentrere seg om seg selv. Variasjon i aktiviteter og et bredt spekter av metodemangfold kreves for å skape variert undervisning (Lillejord, 2013). Problemløsningstimen med Lego var en måte å variere undervisningen på.

Under forarbeidet i norsktimene jobbet elevene med faktatekster og skriveboka som kaltes for «Høneboka». I denne klassen var det flere elever som hadde behov for skrivestøtte. Dette var krevende og skrivinga tok lang tid. Elevene produserte faktasetninger fra faktateksten om høna. Under den påfølgende norsktimen arbeidet elevene i «Høneboka». I den boka skulle elevene skrive eventyret om «Den lille røde høna». Skriveoppgaven klarte mange bra, mens enkelte elever slet med å finne ut hva de skulle skrive og de fikk ikke produsert så mye tekst.

Ved å bruke dyr og hendelser som elevene har møtt, blir skolearbeidet satt inn i en kontekst. Når dette forarbeidet ble gjennomført var det noen uker siden elevene hadde vært på gården. Den teoretiske kunnskapen som å skrive faktasetninger om høns ble knyttet opp mot virkeligheten for elevene. Om elevene skulle skrive faktasetninger uten å ha vært på gården eller å ha kjennskap til høns fra før, ville ikke arbeidet vært like virkelighetsnært. Jordet (2011) påpeker at gjennom slikt arbeid får elevene flere innfallsvinkler til kunnskapen og en naturlig sammenheng.



Bilde 3- Bilde fra gårdsdagen

Han hevder også at slikt arbeid kan føre til mestring og læring for elevene. Jolly (2007) uttrykker at erfaringer fra gården kan føre til konkrete erfaringer i en abstrakt verden. Hun mener også at gårdserfaringer gir elevene knagger å henge kunnskapen på og det gjør kunnskapen levende. Vi kan se dette i lys av Deweys pedagogiske filosofi om å knytte elevenes erfaringer opp mot skolens innhold. Han ønsket en mer virkelighetsnær skole og at læringen skulle ses på som meningsfull slik at undervisningen hadde en sammenheng med det virkelig liv (Befring, 2004).

5.2. Forarbeid aksjon 2 og 3

På Skole 2 var det jeg som planla forarbeidet, opplegget på gårdene og etterarbeidet på skolen i samråd med lærerne og de ansatte på gårdene. Jeg utførte samme undervisningsopplegg i begge klassene med noen justeringer. Under aksjon 1 så jeg viktigheten av å planlegge og utføre prosjekter knyttet til skoledag på gård etter tretrinnsprosessen; forarbeid, gårdsaktiviteter og etterarbeid (Grimsæth og Hallås, 2013). Jeg erfarte at forarbeidet og etterarbeidet hadde en stor betydning for å utnytte gårdsdagen på best mulig måte. Grimsæth og Hallås (2013) sier at det ikke tilstrekkelig med å bare bruke alternative opplæringsarenaer for å gjøre noe annet, men at læreren må ta i bruk alle ressursene og mulighetene som finnes i den alternative opplæringsarenaen som er aktuell. Undervisning i klasserommet og bruk av alternative opplæringsarenaer må fungere som komplementære tilnæringer (Grimsæth og Hallås, 2013). I mastergradsoppgaven til Andresen (2011) fant hun ut at for å utnytte potensialet i et samarbeidsprosjekt med gård-skole, må ikke selve gårdsbesøket være det eneste målet med undervisningsopplegget. Læreren må inkludere gårdsdagen i sammenheng

med undervisningen i klasserommet, og knytte aktivitetene opp mot hensiktsmessige mål (Andresen, 2011).

Under egen planlegging brukte jeg omvendt læreplan arbeid og den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes og Rismark, 2007). Modellen tar utgangspunkt i mål, innhold, arbeidsmetoder, rammefaktorer, elevforutsetninger og evaluering når man planlegger undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen modellen er laget ut fra hensynet om å få med alle aspekter av undervisningen. Denne modellen ble viktig under planleggingen av skoledagen på gården, siden det var viktig for meg å legge vekt på elevens læring, mestring og trivsel. En stor del av elevene på Skole 2 var interesserte i dyr. Undervisningen lagt opp etter elevens interesse, var noe Dewey påpekte viktigheten av (Befring, 2004).

Forarbeidet under aksjon 2 og 3 var redusert til kun en økt i hver klasse av tidsmessige årsaker. Forarbeidet gikk ut på å avklare forventninger, informere elevene om de ulike aktivitetene på gårdene, og å forberede dem på etterarbeidet på skolen etter gårdsbesøket. Selv om økten med forarbeidet var kort, ble den veldig viktig, spesielt for en elev. Eleven var i utgangspunktet skeptisk til dyr og var usikker på om hun hadde lyst til å være med resten av klassen til gården. Frem til uka før gårdsbesøket, reserverte hun seg fra å bli med på turen. Det som gjorde at eleven ble med på gårdsbesøket, var forarbeidene fra klassens faste lærer, og deltakelse i økta med forberedelser for hele klassen. I den generelle delen av læreplanen står det at trygghet er en forutsetning for læring (Kunnskapsløftet, 2011). Om det er en elev som ikke føler seg trygg i en undervisningssituasjon, kan det heller ikke forventes at det skal skje læring. En god klasseledelse er å gjøre et godt forarbeid med å forklare elevene hva de skal gjøre, hvordan og hvorfor (Jordet, 2013). Tydelighet og struktur er med på å styrke læringsutbyttet til elevene. Forarbeidet til gårdsbesøket var en viktig del av prosessen med å skape trygghet. Elevene kunne få stille spørsmål, avklare misforståelser og gjennom dette være med på å forebygge ulykker.

5.3 Skoledagen på gårdene

«Det var verdens gøyeste skoledag» (Elevsitat fra elevlogg).

I etterkant av forarbeidet var hver klasse en hel skoledag på gårdene. Elevene ble fraktet med buss på morgenen, og fraktet tilbake til skolen før skoleslutt. Dagene ute på gårdene var

ganske like for alle klassene. Det var de ansatte på gårdene som hadde hovedansvaret for undervisningen, men klassens lærer og jeg var tilstede. Ute på gårdene var det større voksentetthet enn i et vanlig klasserom. Det var minimum tre voksne på hver gruppe ute på gårdene, og opptil 12 elever på en gruppe. Dette ga større muligheter for å hjelpe elevene med de oppgavene de fikk, og dermed en unik sjanse til å gi elevene tilpasset opplæring. Elevene fikk hilse på alle dyrene, de fikk informasjon om de ulike dyrene og fikk delta i fjøsstell og foring. Siden klassen fra skole 1 hadde vært på gårdene før var jeg spent på å se hvordan de ville være ute på gårdene. Jeg kunne ikke se noen forskjell på elevene om de hadde vært på gårdene før eller ikke. Jordet (2011) påpeker at samspillsorientert opplæring i autentiske situasjoner utenfor klasserommet, kan bidra til å redusere skillene i elevgruppen, og vil være et viktig bidrag for tilpasset opplæring.

Alle elevene fra de ulike klassene var like engasjert og viste stor glede over å være på gårdene. En elev spurte: «*Kor e han Kong Harald?*» Bonden svarte: «*Han døde i jula.*» Det viste seg at «Kong Harald» (en navngitt hane) dessverre hadde blitt syk og hadde dødd siden elevene sist hadde vært på gården. Elevene husket hanen fra forrige besøk og elevene viste empati over at hanen var blitt syk og døde.

Jeg observerte at elevene viste trivsel og stor glede over arbeidet de utførte, og kontakten med dyrene å være ute på gårdene. Alle elevene kunne utføre de ulike oppgavene de fikk hos bonden. Engasjementet til elevene var stort og de var ivrige til å jobbe i fjøsene og å stelle med dyrene.

Aktivitetene på gårdene fremmet elevaktivitet og gjorde at elevene fikk bruke alle sansene. Elevene ble utfordret i deres nærmeste utviklingszone, og bøndene og de ansatte på gårdene fungerte som stillasbygger for elevene siden de viste og veiledet elevene underveis i utførelsen av oppgavene (Lyngsnes og Rismark, 2007). Elevene fikk delta i et sosialt læringsfellesskap med dyrene, bøndene og medelever. Den eleven som var skeptisk til dyr, klarte seg utmerket under selve gårdsdagen. Eleven gjorde alle aktivitetene på lik linje med de andre elevene, og dette var en seier for denne eleven. Hun var usikker på om hun skulle klare å mestre denne dagen på forhånd, men hun fikk oppleve



Bilde 4 - Elevene fikk prøve å ha en hane på hodet

gleden over mestringsopplevelse når hun likevel klarte å gjennomføre denne dagen slik den var planlagt. Ved å se at andre elever klarte å mestre oppgavene ble elevene motiverte til å prøve og forventning om mestring forekom.

Mine observasjoner under skoledagene på gårdene tilsa at IPT gir en unik mulighet for å trene på sosial kompetanse. For å kunne utføre aktivitetene på gårdene måtte elevene samarbeide. Jolly (2007) legger vekt på at gården er en utmerket arena for samarbeid. Alle elevene måtte delta og være flinke til å hjelpe hverandre slik at de fikk utført de oppgavene som ble gitt av bonden. I den generelle delen av læreplanen vektlegges det å utvikle evnen til å samarbeid (Kunnskapsløftet, 2011). Dette kan også ses i sammenheng med sosiokulturell læringsteori der samhandling, kommunikasjon og aktivitet spiller en stor rolle (Witteck, 2014). Lillejord (2013) viser til at: *Sosiokulturelle teorier om kunnskap og læring legger til grunn at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Det vil si at vi lærer ved å arbeide med kunnskap i fellesskap* (Lillejord, 2013:203). Gjennom samarbeid med bøndene, de andre ansatte på gårdene og



Bilde 5 - Bildet illustrere et godt samarbeid blant elevene under føring.

medelever fikk elevene god trening i sosial kompetanse ved å ha undervisning på gårdene. Undervisningen på gårdene åpnet for situert læring siden elevene fikk undervisning i virkelighetsnære omgivelser (Befring, 2004). De fikk delta aktivt og utførte de ulike arbeidsoppgavene i samhandling med andre og i en reell kontekst. Dette kan ses i sammenheng med den situert læringsteorien til Vygotsky, der viktigheten av samhandling i meningsfulle læringsaktiviteter ble lagt vekt på.

5.4 Etterarbeid aksjon 1

«Vi bruker tankekart for å huske» (Elevsitat fra observasjon i norsktime).

Som etterarbeid under aksjon 1 jobbet elevene med tankekart og loggskrivning. Grunnen til at elevene skulle skrive logg var fordi at det er god skrivetrening for elevene, og at de skulle reflektere over de opplevelsene de hadde fått på gårdene. Etter tidligere skoledager på gårdene hadde klassen skrevet felleslogg om opplevelsene og hva de hadde lært. I dette etterarbeidet skulle elevene skrive en egen logg ved hjelp av tankekart. Siden Skole 1 ikke hadde så god

tilgang på PCer, skrev elevene loggene og annet skrivearbeid for hånd. Som tidligere observert var det flere elever som trengte skrivestøtte i denne klassen. Under etterarbeidet med loggskrivningen opplevde jeg at skrivningen gikk lettere enn tidligere skriveøkter. En elev som sjeldent kom i gang alene, hadde skrevet to setninger på egenhånd uten hjelp. Mange elever skrev mer enn en side i loggboka. I likhet med mine observasjoner har også læreren på Skole 1 gode erfaringer med at skrivelysten øker etter sansestimulerende skoledager på gårdene. En annen skole som har benyttet seg av IPT-tilbud før kommunen kuttet den økonomiske støtten, har hatt mest positiv utbytte av skriveutvikling i norskfaget i etterarbeidet. Traavik (2013) hevder at både det skriftlige og muntlige språket læres bedre om det blir kommunisert med i reelle sammenhenger. Traavik (2013) påpeker også at det er lettere å lære når læringsstoffet er meningsfullt og at det blir brukt i en kjent sammenheng. Jeg opplevde at skriveprosessen i denne klassen gikk lettere siden elevene fikk skrive om egne opplevelser, og det gjorde det da lettere å komme i gang med skrivningen. De hadde også noe å formidle siden de fikk skrive om noe de selv hadde opplevd.

Loggene elevene skrev kan ses på som refererende fortellinger der elevene beskrev gårdsdagen i kronologisk rekkefølge (Skjelbred, 2006). De fleste elevene hadde knekt den alfabetiske koden og de vekslet mellom fonologisk skriving og ortografisk skriving (Traavik, 2013). Det var flere som vekslet mellom disse to stadiene i loggskrivningen sin. Mange skrev ordene slik de blir uttalte. Ord som: *jeit*, *jei*, *besj* og *sempe* gikk igjen. Det var også enkelte elever som ikke hadde kontroll på dobbel konsonant. Til tross for en del skrivefeil, skrev mange av elevene mye og med fine setninger. Man må ha i minne at disse elevene kun går i tredje klasse. Dette kan antyde at det hadde vært inspirerende å være på gård.

5.5 Etterarbeid aksjon 2 og 3

«Jeg fikk kose med en ku som heter Ingrid Aleksandra og hun er gravid med en kalv. Jeg lærte mange ting» (Sitat fra elevlogg).

Etterarbeidet på Skole 2 ble utført i norsk og matematikk. Jeg begynte etterarbeidet med en oppsummering fra gårdsdagen og hørte på hva elevene hadde å fortelle. Vi laget et felles tankekart om hvilke dyr elevene hadde fått møte, og hvilke erfaringer de hadde fått. Elevene fikk informasjon om at jeg kom til å lage et samlehefte av alle loggene som elevene skulle produsere individuelt, og at elevene fikk ha dette heftet i klasserommet. Lundberg (2009)

viser til viktigheten av at elevene skal skrive med mottakerbevissthet. Dette vil si at elevene må se for seg en leser, og at de ikke skriver kun for at læreren skal lese arbeidet deres.

Skole 2 hadde mye bedre tilgang på PCer enn Skole 1, så jeg hadde lyst å prøve ut at elevene fikk skrive loggene på PC. Elevene var vant med å bruke Office 365 som program. Dette programmet er nettbasert slik at det elevene skriver blir lagret automatisk i elevenes private mappe, og dokumentene kan redigeres ved en senere anledning. Den første klassen jeg hadde etterarbeidet med, hadde uflaks med den teknologiske delen. Internettforbindelsen var meget ustabil under økta der elevene skulle skrive logg. Noen fikk ikke til å logge seg inn i det hele tatt, og fikk dermed ikke skrevet noe, mens andre fikk skrevet mye. Noen av disse mistet det de hadde skrevet siden det ikke hadde blitt registrert på grunn av Internett-tilgangen. Under etterarbeidet med den andre klassen derimot, fungerte det helt perfekt. Elevene fikk til å logge inn, alt ble lagret og elevene jobbet veldig bra denne økta. De var motiverte for å skrive hva de hadde opplevd. Elevene hadde bare 45 minutter på seg til denne skriveoppgaven, så jeg var meget imponert over hvor mye tekst de klarte å produsere på så kort tid. I denne økta fikk elevene øve på sine skriveferdigheter om egne opplevelser. Jeg fikk inntrykk av at elevene fikk større motivasjon av å skrive loggene på PC og ikke for hånd, da skriving for hånd tar lengre tid, og kan være vanskelig for så unge elever på grunn av finmotorikken deres.

Under økta med matematikk som etterarbeid laget elevene vaffelrøre fra grunnen av med egg og melk fra dyrene på gården. Dette arbeidet foregikk i grupper. Det ble litt kaotisk når 5 grupper skulle lage sin egen vaffelrøre, men alle gruppene fikk det til. Jeg gjorde noen endringer i forhold til klasseledelsen under gjennomføringen med klasse 2, og da ble det mindre kaotisk og vi fikk bedre tid til den andre aktiviteten. Etter vaffelrørelaginga ble elevene introdusert til brøk-begrepet ved hjelp av vaflene. Grunnen til dette var at brøk sto på årsplanen til klassen, og læreverket brukte vafler som eksempler. Jeg samlet elevene i en sirkel og introduserte brøkene $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ og $\frac{1}{5}$ ved å dele vaflene blant elevene. Den ene klassen fikk tid til å jobbe med noen sider i *Multi* (2011) som omhandlet akkurat dette temaet. En elev som hadde lest ukeplanen nøye og fått med seg at det var matematikk i denne økta sa: «*Det her e jo ikkje matte.*» Dette kan vise til at denne eleven forbinder matematikk med å gjøre oppgaver i læreverket, og at eleven ikke hadde forståelsen av at matematikk også kan brukes i

praktiske sammenhenger. Ved dette undervisningsopplegget fikk elevene variert undervisning i matematikkfaget, og kjennskap til at matematikk kan brukes i praktiske situasjoner.

5.6 Evaluering av aksjonene

«Æ lærte at vi skal respektere dyran, det e ikkje dem som skal respektere oss» (Elevsitat fra observasjon i klasserommet).

Alle mine aksjoner er forankret i *Kunnskapsløftet*. Kompetansemålene for aksjonene er presentert under vedlegg 5. Selv om hovedfagene i aksjonene var norsk og matematikk, var noen av kompetansemålene fra mat og helse og naturfag også inkludert i opplegget. Først vil jeg presentere vurderingen av aksjonene for så å ta for meg hvordan skoledag på gård kan støttes opp med den generelle delen av lærerplanen.

I planen om «Hønas livssyklus» står det at forskjellige former for vurdering skulle utføres (Vedlegg 6). Dette ble ikke gjennomført på grunn av nedprioriteringer av prosjektet på grunn av den økonomiske situasjonen. Dette prosjektet ble gjennomført på våren 2015, men skulle egentlig vært fullført høsten før. Dette påvirket tidsaspektet siden det var andre aktiviteter som var på årsplanen til skolen i denne perioden. Læreren på Skole 1 vurderte elevene underveis i arbeidet. Det ble utført en prøve i matematikk i henhold til målene elevene jobbet med under prosjektet. Noen elever hadde god forståelse, mens andre elever blandet de matematiske begrepene.

Det var vanskelig å måle om elevene hadde oppnådd de målene som var satt for prosjektet og elevene hadde vanskeligheter med å uttrykke seg om hva de hadde lært. Dette kan ses i sammenheng med den tause kunnskapen som ikke er lett å formidle og ordlegge (Åsvoll, 2009). Når jeg spurte noen elever i ettersamtalen om hva de hadde lært, svarte de fleste med det de hadde opplevd på gården. En elev svarte når jeg spurte han om hva han hadde lært: *«Hmmm... Litt usikker.... Være snill mot dyrene.»* Et av naturfagsmålene som var skrevet i planen om «Hønas livssyklus» var: *«fortelle om dyr i nærområdet, diskutere dyrevelferd og skille mellom meninger»* (Utdanningsdirektoratet, u.a.). Denne eleven hadde lært at man skal være snill mot dyrene og hadde dermed lært noe om dyrevelferd. Et annet mål fra naturfag var: *«samtale om og sammenligne livssyklusen til noen plante- og dyrearter»*. Selv om elevene ikke fikk gjennomført aktiviteten, «To og to fortelle hverandre om hønas livssyklus»,

som var planlagt i henhold til vurdering, så var det mange elever som hadde fått med seg hvordan kyllinger blir til:

- *Høna måtte varme egget under rompa* (Elev sitert fra ettersamtale).
- *Vi lærte at høna ruger på eggan sine i 21 dager* (Sitat fra elevlogg).
- *Dem parre seg åsså bynne d plutselig å lages et egg* (Elev sitert fra ettersamtale).
- *Plomme e egentlig kyllingen, om hønsa hadde ruga på egget ville plommen til slutt det blitt en kylling. Det som e rundt e maten. Så vi spis på en måte ett dyr, men det e ikke blitt et dyr enda, så det er litt rart å tenke på. Vi ser på innmaten til et dyr, det var litt ekkelt* (Elev sitert fra førsamtale).

Det var ikke så enkelt for elevene å sette ord på hva de hadde lært ute på gården. Det var også varierende grad av lengden og kvaliteten på svarene i ettersamtalene, og på etterarbeidet under skriveaktiviteten. Selv om det var noen elever som ikke klarte å skrive særlig lang logg, så må man ikke glemme verdien av selve opplevelsen på gården. Jolly (2007) påpeker at: «Læring er i denne alder ikke først og fremst fakta eller ferdigheter, men et erfaringsgrunnlag i sanseopplevelser» (Jolly, 2007:70). Dette kan ses i sammenheng med Deweys teori om at sansene er porten og veien til kunnskap (Dewey, 2001). Barn har behov for aktivitet og bruk av sansene for å lære om verden rundt seg, og det er ikke så lett hverken for elevene eller lærerne å sette ord på denne kunnskapen.

Det som kunne ha blitt vektlagt mer under aksjon 1, var bedre målbevissthet for elevene. Under den tiden jeg var og observerte under forarbeidet på skolen, ble det ikke sagt noe om hvilke mål elevene skulle oppnå med forarbeidet, selve gårdsdagen eller med etterarbeidet. Målene sto på elevenes timeplan. Om det hadde blitt lagt mer vekt på dette området ville det kanskje ha blitt litt enklere for læreren å dokumentere læringseffekt. Nedenfor er et sitat fra læreren på Skole 1 der hun sier om hvorfor hun kan begrunne undervisningsopplegg i samarbeid med gårdene i henhold til *Kunnskapsløftet*:

«Det å bruke gården som læringsarena gir mulighet til å nå mål i læreplanen, på en mye bedre og sterkere måte enn vi klarer ved å ensidig bruke klasserommet. Det gir anledning til å knytte sammen teori og praksis og gir en dypere forståelse av det elevene lærer. Jeg har også erfart at det gir mange elever en mestring de ikke oppnår i

klasserommet. Motivasjon og trivsel er også framtreddende» (Sitat fra læreren på Skole 1).

Kompetansemålene for elevene under aksjon 2 og 3 ble presentert muntlig for elevene den dagen de hadde etterarbeid. Jeg hadde ikke laget noen form for sluttvurdering for elevene under aksjon 2 og 3, men som avslutning snakket vi om gårdsdagen og etterarbeidet. Jeg og elevene hadde en dialog der elevene fikk fortelle om opplevelsene. Jeg roste og anerkjente elevene underveis for godt arbeid de timene jeg var med dem. Siden jeg ikke kjente elevene så godt verken faglig eller sosialt, og i tillegg bare hadde en dag til etterarbeid, syntes jeg at det var vanskelig å skulle vurdere elevene. Elevene hadde et eget system for å vurdere deres egen innsats og samarbeidet i gruppene. Dette systemet brukte de den dagen de hadde etterarbeid også. De faste lærerne til klassene var til stede hele tiden, og hjalp de elevene som trengte det lille ekstra. Lærerne kommenterte at elevene skrev mye mer enn vanlig under skriveøkta. Noen elever viste stor motivasjon for å skrive og noen fortsatte å skrive på loggene uka etter at jeg hadde avsluttet mitt samarbeid med dem. Arbeidet elevene utførte under loggskrivningen tar lærerne med videre i det daglige arbeidet med elevenes skriveutvikling.

Som under aksjon 1, opplevde jeg at det var vanskelig både for meg og elevene å formulere hva de hadde lært. Opplevelsen av å være på gården var stor og ga motivasjon for etterarbeidet. De kompetansemålene som jeg jobbet etter, kunne også ha vært brukt i undervisningsopplegg som ikke hadde noe med IPT å gjøre, men elevene hadde ikke fått den samme opplevelsen ved å bruke melk som hadde vært kjøpt i butikken, enn ved å bruke desilitersmål for å måle opp melka som de selv hadde sett komme rett fra kua. Målene fra norskfaget kan også brukes i andre sammenhenger, men motivasjonen for skrivinga var større når de kunne skrive ut i fra egne sanseopplevelser enn skriveoppgaver fra læreverk.

Ved de ulike læringsaktivitetene under for- og etterarbeidet fikk elevene øve på alle de fem grunnleggende ferdigheter som er integrert i kompetansemålene til fagene. De fikk øve seg muntlig ved å snakke og lytte. I matematikkøktene fikk elevene øve seg med å regne med måleenheter, brøk og geometri. De fikk skape en tekst ved å utrykke seg skriftlig og elevene ved Skole 2 fikk øve på sine digitale ferdigheter ved å bruke Office 365. Elevene på Skole 1 fikk øve seg på sine leseferdigheten ved å lese sine egenproduserte tekster, faktatekster og eventyr. Elevene på Skole 2 fikk øve på å lese sin egen logg og oppskrift til vaflene. Manger

og Lillejord (2013) skriver at: «*Grunnleggende ferdigheter utvikles når elevene kommuniserer og samhandler med andre mennesker i sine omgivelser*» (Manger og Lillejord, 2013:26).

Nesten alt etterarbeid i aksjon to og tre var basert på gruppearbeid.

5.6.1 Lærernes evaluering

«Jeg har så sterk tro på denne måten å lære på!» (Sitat fra læreren på Skole 1).

Nedenfor er sitater fra evalueringsmøte med de tre lærerne jeg samarbeidet med under aksjon 2 og 3. Jeg hadde ikke satt opp noen faste spørsmål før dette møtet, men ville høre hva slags erfaringer lærerne hadde gjort seg i løpet av de dagene jeg hadde vært på Skole 2 og hvilke erfaringer de hadde gjort seg under skoledagen på gårdene. Læreren på Skole 1 var sykemeldt en periode, så det ble ikke gjennomført noe evalueringsmøte på skole 1, men jeg fikk noen kommentarer på mail fra henne. Lærerne syntes at prosjektet var bra og de så at elevene koste seg ute på gården og under etterarbeidet. En av lærerne poengterte at:

«Det er kjempegod læring for ungene når de får jobbe ut fra egne erfaringer. Det er jo det beste. Man kunne jobbet i flere uker med dette prosjektet og fått masse læring ut av det.»

Siden jeg hadde utfordringer med å finne enda en skole jeg kunne samarbeide med under mitt prosjekt ble samarbeidet med Skole 2 redusert tidsmessig. På det tidspunktet skolen inngikk et samarbeid med meg, var ikke prosjektet satt på årsplanen, men vi fikk likevel satt av noen dager til dette prosjektet. En av lærerne poengterte at:

«Vi burde hatt mer tid og flere dager. Det er jo ikke negativt, men fordi det har vært så bra.»

Jeg spurte lærerne hva som kunne vært gjort bedre i henhold til mitt prosjekt, en av de svarte:

«Det er vanskelig å dokumentere læringseffekt. Det er jo den utfordringa vi har hver eneste dag. Det er vanskelig å beskrive hva elevene skal lære og å få de til å forstå hva de skal lære. Om vi hadde satt opp helt konkrete mål i forkant og informert elevene om at dette er ukas mål og at det er dette dere skal lære, da ville de kunne relatert seg bedre til målene. Om vi hadde visst om dette tidligere kunne vi knyttet dette opp til flere fag. Vi ble kastet inn i det og hadde dårlig tid til planlegging og etterarbeid. Hadde vi visst om dette i januar kunne vi gjort et mye bedre forarbeid, altså at vårt forarbeid kunne vært bedre. Om vi hadde satt tydeligere mål i forkant ville elevene vært mer obs på hva de skulle lære om. Dette er noe vi generelt må bli bedre

på – å synliggjøre læringsmål for undervisningsøkter. Da hadde det vært lettere for oss lærere å vite hva vi skal vurdere.»

Lærerne jeg samarbeidet med hevdet at det har vært lærerikt å se hvilke muligheter en skoledag på gård kan tilby. Madsen (2004) poengterer at: «*Aksjonsrettet forskning har som et av sine overordnede mål at den skal være nyttig for deltakerne*» (Madsen, 2004:153). Lærerne på Skole 2 har fått en bedre forståelse av hva IPT har å tilby, og de har også fått sett elevene fra en annen side. Jordet (2013) påstår at man får sett elevene fra en annen side ved bruk av ulike læringsarenaer. Selv om det var kort tid og bare et lite drypp innom flere tema ute på gården og under etterarbeidet, var det nyttig. Lærerne kommer til å bruke det elevene har lært og opplevd og knytte det opp til tema og læringsmål som de skal bli introdusert for ved en senere anledning. Alt i alt var lærerne enige om at det var et helhetlig undervisningsopplegg. Det eneste som manglet var tid for å legge mer vekt på måloppnåelse i henhold til opplegget.

6.0 Resultat

Jeg har kommet frem til at å bruke gården som alternativ opplæringsarena kan forankres i undervisninga i *Kunnskapsløftet*, både i for- og etterarbeid på skolen og under selve gårdsdagen. Selv om undervisning på IPT-gårder kan forankres i styringsdokumenter, viser resultatet mitt til at det er vanskelig å dokumentere læringseffekt. Videre viser mine resultat til at ved å bruke IPT-gårder i undervisninga gis det en unik mulighet til å ta i bruk lokalsamfunnet i opplæringen, og observasjonene mine viser til at det gis mange muligheter for å variere undervisningen ved å bruke IPT-gårder som alternative opplæringsarenaer for hele skoleklasser. Mine observasjoner viser til at IPT-gårder fremmer inkludering, tilpasset opplæring og elevaktivitet i undervisningen.

Mine observasjoner under skoledagene på gården tilsier at IPT-gårder er en god alternativ opplæringsarena som støtter skolens visjon om inkluderingsprinsippet. Under skoledagene ute på gårdene kunne alle elevene delta på lik linje, og utføre de samme oppgavene. I de klassene som jeg gjennomførte mine aksjoner i, var det flere elever med IOP, noen som hadde fysiske begrensninger og noen som deltok i spesialundervisning på skolen. Om jeg ikke hadde blitt kjent med elevene før vi dro til gårdene, ville jeg ikke sett forskjell på noen, hverken faglig eller sosialt, siden alle kunne utføre de gitte oppgavene. I *Opplæringsloven* §1-3 fastslås det at: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*» (Opplæringsloven, 1998). Gården skaper muligheter for å tilpasse undervisningen og variere den slik at alle elever kan ha utbytte av undervisningen i felleskap. Læreren fra Skole 1 poengterte at:

«Ved å bruke gården som læringsarena gir vi elevene anledning til å benytte varierte arbeidsmåter og dermed bedre tilpasse opplæringen til den enkelte. Det vil være større muligheter til å drive tilpasset opplæring» (Sitat fra læreren på Skole 1).

Opplæringsloven (1998) fastslår også at likeverdsprinsippet skal gjelde og ingen skal ekskluderes fra fellesskapet. Alle elever skal være inkludert og få undervisningen tilrettelagt slik at alle kan ha utbytte av undervisningen. Dette gir IPT-gårder en unik mulighet til. Mine erfaringer viser til at Skole-gård samarbeid er ressurskrevende både økonomisk, og i forhold til planlegging og tidsperspektiv. utfordringer i forhold til IPT blir presentert i neste kapittel.

7.0 Drøfting

Den første delen av drøftingen består av en drøfting over hvilke utfordringer samarbeid med IPT kan gi. Den andre delen av drøftingen tar for seg resultatet av dokumentanalysen av den generelle delen av læreplanen.

7.1 Utfordringer med IPT

Selv om man kan begrunne bruk av IPT-gårder som en alternativ opplæringsarena i *Kunnskapsløftet*, må man være klar over de utfordringene som kan oppstå med skole-gård samarbeid.

7.1.1 Økonomi

Den største utfordringa jeg ser ved skole-gård samarbeid er økonomi. Det skjer store kutt i skolebudsjettene, og det gir lite rom for muligheten for klasser å ha undervisning på alternative opplæringsarenaer som gir ekstra kostnader. Kostnadene for mine aksjoner har vært på 9.500 kr per klasse. Disse kostnadene har jeg betalt med mitt masterstipend. Dette har dekket både lønnsmidler og driftsmidler til gårdene og transport for elevene. Når skoleklasser har undervisning på gård skal bonden ha betaling for planlegging, tilrettelegging for å kunne ta imot elever på gården, lønn for selve gårdsdagen, leie av lokaler og utstyr, og eventuelt etterarbeid. Bøndene er selvstendig næringsdrivende, og visjonen til IPT er at den pedagogiske virksomheten skal gi bonden flere ben å stå på. Tilskuddskuttet for skoleprosjektene fra kommunens side har ikke hatt stor økonomisk innvirkning for de gårdene jeg har samarbeidet med, siden gårdene også får tilskudd for "Grønt arbeid" som er arbeidstreningstilbud gjennom NAV. For andre gårder kan dette kuttet bety at de ikke har mulighet til å videreføre IPT, og eventuelt å ikke kunne tilby neste generasjon et bein innfor gården. Skole 1 benyttet seg av den økonomiske støtten fra kommunen, men nå tilsier kuttene fra kommunens side, og skolebudsjettet at skolen ikke lengre har råd til å ha et samarbeid med gårdene.

7.1.2 Planlegging og tidsbruk

Skole-gård samarbeid er ressurskrevende på andre måter også. Det er ressurskrevende i forhold til planlegging og tidsbruk. Dagens skole er stort sett timeplanstyrt og det kan hemme utføringen i forhold til for- og etterarbeid. Jeg som student hadde kun dette prosjektet å forholde meg til dette halvåret. Om jeg hadde vært ansatt ved en skole og skulle gjennomføre dette hadde jeg fått utfordringer i henhold til tidsbruk. Skoledag på gård krever en åpen og tydelig kommuniserende skolekultur (Jordet, 2013). Det er mye som må planlegges og tilrettelegges så det er viktig med god kommunikasjon mellom de lærerne som er involverte i prosjektet. Det er viktig med god kommunikasjon mellom skolen og foreldre, slik at foreldrene får tilstrekkelig med informasjon. God kommunikasjon og god planlegging kan være en utfordring i en travel skolehverdag. Gårdsbesøk og andre aktiviteter som ikke skal skje på skolens arena, bør settes av på årsplanen i god tid om elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen. Det er da lettere for lærerne å planlegge og gjennomføre helhetlig undervisning både på den alternative opplæringsarenaen og under for- og etterarbeidet på skolen.

Samarbeidet mellom gården og skolen er viktig, men kan skape utfordringer siden det kreves nøye planlegging fra begge hold. Mange bønder tilbyr at skoleklasser kan komme å besøke gården, men det kreves også et samarbeid med lærerne slik at det kan på best mulig måte skapes godt læringsutbytte for elevene ute på gården, og også på skolen i form av for- og etterarbeid (Jolly, 2007).

Det er de ansatte på gården som vet best hvilke læringsaktiviteter elevene kan utføre på selve gården, og lærerne har kontroll over læreplanverket. Det må være et samsvar mellom disse to områdene for å få skapt en helhetlig undervisning. Jolly (2007) poengterer at det er viktig at det ikke er skolens mål som dominerer det som skal skje på gården, men at oppgavene på gården også får sin verdi. Bønder som tilbyr å ta imot skoleklasser må sette seg inn i læreplanverket, men lærerne til elevene må også sette seg inn i livet på gården. Gjennom et slikt samarbeid skapes det en bro mellom skolekulturen og landbrukskulturen (Jolly, 2007).

7.1.3 Klasseledelse

For at skole-gård samarbeid skal danne en helhetlig læringsprosess kreves det god didaktisk og faglig kompetanse av lærerne. Når gården blir brukt som en alternativ opplæringsarena er det viktig med god klasseledelse. Det er spesielt viktig med tydelighet og klare regler når man har utvidet læringsrommet for elevene. Jordet (2013) fremhever tre forskjellige typer klasseledelse som er nødvendig når man skal undervise på en alternativ opplæringsarena. Den første er strategisk klasseledelse, det vil si at læreren har en godt planlagt undervisningsplan. Selv om undervisningsplanen er godt bearbeidet, er det viktig å tenkte nøye igjennom situasjoner som kan oppstå. Dette kaller Jordet (2013) for proaktiv klasseledelse. Situasjons bestemt klasseledelse går ut på å håndtere situasjoner som oppstår og å gjøre det beste ut av situasjonen (Jordet, 2013). Ved å ta en klasse med ut fra klasserommet, skapes mange utfordringer. Hvis læreren gjør bruk av de ulike typene av klasseledelse er de mer trygge på at de kan takle de ulike utfordringene dette kan innebære. I den generelle delen av læreplanen nevnes også lærerens kompetanse som en viktig faktor for at god undervisning skal skje. Lærerens kompetanse er nøkkelen for at undervisningsopplegg på alternative opplæringsarenaer skal bli vellykket (Jordet, 2013). Under mine aksjoner var noen situasjoner som gjorde det vanskelig for elevene å høre det som ble sagt på grunn av støy. Det var også mange inntrykk av bare å se på dyrene, og elevene ble litt ukonsentrerte og vanskelig for dem å få med seg viktig informasjon. Det var viktig at elevene får klare regler om hvordan de skulle oppføre seg siden dette er viktig for kvaliteten på læringsutbytte og sikkerheten for elevene.

Under aksjon 2 var ikke klassens hovedlærer med siden hun er allergisk mot dyr. I ettertid erfarte vi at det er viktig at hovedlæreren er med på turen for da skapes det en felles erfaringsbank. Om ikke læreren som skal ha for- og etterarbeid med elevene på gården blir det vanskelig for læreren å gjennomføre god helhetlig undervisning.

Undervisningen er styrt av de ansatte på gårdene. Alle er forskjellige og har ulike verdier som de verdsetter når de underviser. Uansett hvilken drift det er på gården, er det bonden og de menneskelige ressursene som er viktigst. De fleste bønder har ikke pedagogisk utdanning, men de har kompetanse som er gull verd (Jolly, 2007). Bondens kompetanse er det avgjørende bindeleddet mellom det som foregår på gården, og det læringsmaterialet elevene

får til rådighet etter å ha deltatt på gården når det skal gjøres etterarbeid på skolen (Jolly, 2007). Bondens personlige egnethet for kommunikasjon, engasjement, forståelse er avgjørende faktorer for undervisningen på selve gården.

I tillegg til de menneskelige ressursene, har også klassestørrelse noe å si når man skal ha skoledag på gård. Under aksjon deltok 2 og 3 det hele trinnet, men siden de var så mange elever måtte vi ta det i to omganger. De som driver gårdene sa at de har hatt besøk av hele klassetrinn med opp mot 50 elever, men at det ikke blir det samme som når det er mindre klasser som har undervisning. Når det er så mange elever blir gårdsdagen mer som et besøk, enn en skoledag på gård. Ved større grupper blir også voksentettheten mindre, og man får ikke så god kontakt med elevene. Bøndernes arbeidshverdag er bestemt etter årstidene og påvirker hvilke oppgaver elevene kan utføre. Arbeidsoppgavene setter rammer om hvor mange elever som kan delta under de ulike læringsaktivitetene. Store grupper egner seg best på våren eller høsten, siden noen da kan delta i uteaktivitetene på gården. Foruten størrelsen på gruppene, har også aldersgruppen betydning for hva som kan forventes av elevene.

7.2 Inn på tunet forankret i den generelle delen av læreplanen

I den generelle delen av læreplanen beskrives 7 forskjellige mennesketyper; Det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det samarbeidende, det allmenndannende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket (Kunnskapsløftet, 2011). Den generelle delen setter sosiale og praktiske ferdigheter like høyt som de faglige kunnskapene. Denne delen av *Kunnskapsløftet* tar for seg det «*verdimeessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen*» (Kunnskapsløftet, 2011). Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere hvordan IPT-tilbud kan forankres i den generelle delen av læreplanen ut i fra de ulike mennesketyperne.

7.2.1 Det meningssøkende mennesket

«Opplæringa skal derfor ta vare på og utdjupe den kjennskapen elevane har til nasjonale og lokale tradisjonar - den heimlege historia og dei særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verda» (Kunnskapsløftet, 2011:2).

Ved å ta i bruk IPT- tilbud for skoleelever er dette en unik mulighet for elevene å lære om lokale tradisjoner. Tilrettelagte gårdsbruk som IPT fremmer læring av tradisjoner både av

dagens drift og hvordan det var før i tiden. Elevene får innblikk i tradisjonelle arbeidsmåter, noen som fortsatt brukes i dag og noen som er forbedret med teknologi. Selv om vi lever i en tid der teknologien utvikles fort, er det viktig å lære elever om hvordan det har vært og hvordan det har påvirket dagens samfunn. Når elevene er ute på gårdene blir kunnskapen deres egen og det kan være med på å forme deres identitet. Elevene blir sett og det de gjør ute på gården blir satt pris på. Dette kan hjelpe elevene i deres oppbygging av identitet (Jolly, 2007).

Skole 1 har tidligere hatt samarbeid med gårdene om «Sauens livssyklus». Dette prosjektet ble utført over flere skoledager på gårdene på våren og høsten, og integrert for- og etterarbeid på skolen. Noen av aktivitetene under dette prosjektet gikk ut på at elevene fikk delta under såing og høsting av økologiske grønnsaker, lamming, slakt og gjestebud. Elevene fikk også delta under saueklipping og fikk undervisning i karding og toving. På bakgrunn av dette fikk elevene lære om lokale tradisjoner og å produsere mat med fornybare ressurser. Elevene fikk se verdien av gårdsbruk, og at gårdsbruket har en større betydning for samfunnet. Siden kommunen har kuttet den økonomiske støtten kan ikke prosjektet om «Sauens livssyklus» fortsette. Nedenfor er et sitat fra læreren på Skole 1, som viser til at IPT kan begrunnes i den generelle delen av *Kunnskapsløftet*:

«Her kan vi trekke historiske perspektiv og bringe videre tradisjoner. Elevene kan få lære om jordbruk før og nå. Det å få lære om oldefars og oldemors slit, men også gleder, kan være med på å utvikle respekt for arbeid og forståelse for tidligere tiders vanskeligheter og utfordring gi elevene erfaring med det virkelige liv. Dette er en fin anledning for elevene til å oppleve hvordan ting henger sammen» (Sitat fra læreren på Skole 1).

Videre under det meningssøkende mennesket står det: *«Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis»* (Kunnskapsløftet, 2011:2). Ved å ta i bruk IPT kan elever vise seg fra forskjellige sider enn de vanligvis gjør i klasserommet. Dette er en unik mulighet til å jobbe med klassemiljø og sosial kompetanse. Gården er en alternativ opplæringsarena som skiller seg ut fra klasserommet og alle elever har noe verdifullt å bidra med (Jolly, 2007). Under observasjonen som jeg utførte på skolene før gårdsbesøkene, observerte jeg at det var mange konflikter blant elevene som oppsto både i klasserommet og ute i friminuttene. Jeg registrerte

ingen konflikter ute på gårdene. Elevene koste seg, var engasjerte, hadde godt samarbeid og lekte fint i lag når det var pause. Ved å bruke en alternativ opplæringsarena kan det føre til at det skapes gode relasjoner mellom elevene og et bedre samhold blant dem. Det er en fin måte å få avveksling fra den vanlige skolehverdagen, og dette viser igjen til at IPT kan være med på å trene elevenes sosiale kompetanse.

7.2.2 Det skapende mennesket

«Oppfostringa skal fremje både lojalitet til det nedarva og lyst til å bryte nytt land. Da må ho gi både praktisk tame og innsikt - trene både hand og ånd» (Kunnskapsløftet, 2011:3).

Tiller og Tiller (2002) mener at skolen skiller handas og hodets kunnskap. De hevder at handas kunnskap ikke inneholder så mange ord som den teoretiske kunnskapen. Dagens skole har en teoretisk vektlegging der praktiske erfaringer er blitt nedprioriterte, og mange elever mister motivasjonen ved slik undervisning. I Melding til Stortinget nr. 20 *På rett vei* står det at: *«Motivasjon og lærelyst er viktig for å øke læringsutbyttet. For å treffe alle elever må opplæringen bli mer variert og praktisk» (Meld. St. nr. 20, 2013:3).* Skolen må bli flinkere til å trene både hodets kunnskaps og handas kunnskap (Tiller og Tiller, 2002). Dewey mente også på hans tid at skolen skilte mellom kropp og sjel, og at elevaktivitet ble nedprioritert (Dewey, 2001). Han hevdet at det var kort veg mellom kunnskap og handling, og at kunnskapen er nødvendig for å kunne utføre handlingen. Derfor er det viktig med likestilling av teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Undervisning på IPT-gårder kan fremme dette.

Det skapende mennesket legger til grunn at undervisningen må legge opp til at eleven får kunnskap om de oppfinnelser som er gjort, og i hvilken historisk tid dette har trinnvis utviklet seg i. Videre nevnes det at: *«Kulturarven er ikkje einssidig retta mot fortida, men ein skapande prosess, der ikkje minst skolen er ein viktig deltakar» (Kunnskapsløftet, 2011:3).* Historien rundt gårdsbruket kommer fram når bonden åpner gården sin for elever. Under begge aksjonene når elevene hadde undervisning på gården, fikk de en omvisning som bonden kalte for «Maskinrunden». Bonden viste og fortalte om hvordan rundballer blir kuttet opp slik at dyrene kan få mat. Hun viste også elevene den gamle siloen, og forklarte hvordan denne ble brukt i gamle dager. Kraftfôrsiloen var spennende for elevene, siden de ikke helt skjønnte hvordan bonden hadde klart å fylle dem med kraftfôr. Noen elever gjettet at bonden hadde båret opp mange tonn kraftfôr i bøtter opp trappa. Bonden forklarte at det ble fylt opp av fôr

med en «omvendt» støvsuger som kom med lastebil fra Felleskjøpet, og hun fortalte videre om hvordan de klarte seg uten slike hjelpemidler i gamledager. Kunnskapen bonden formidler på IPT-gårder viderefører tidligere generasjons erfaringer og historiske tradisjoner.

Når elevene får vite om utviklinga som har vært frem til nå, vil det også vise elevene at framtida er åpen for videre utvikling. Der er dermed vesentlig at elevene skal få kunnskaper om denne utviklinga slik at de kan være med på å skape framtida (Kunnskapsløftet, 2011). Jolly (2007) påpeker også at kunnskaper om hvordan levekårene har vært opp gjennom generasjonene vil kunne påvirke elevene til å videreutvikle nedarvet praksis. Undring og å stille spørsmål er også faktorer som går under det meningssøkende mennesket (Kunnskapsløftet, 2011). Dette er IPT en god arena for siden elevene får lære om hvordan det var før i tiden og hvordan gårdsbruk drives i dag.

Helland (2013) skriver at: «*I Vygotskys teorier er samfunnet og den felles kulturarven en viktig del av den kognitive interaksjonen som får et barn til å lære*» (Helland, 2013:304). Vygotsky hevdet at læring er kulturell og historisk siden man lærer av erfaringer som andre har gjort før oss (Lillejord, 2013). For at vi mennesker skal skape kunnskap må vi ta aktivt del i prosessen (Lillejord, 2013). Elevene kan også få opplæring i den skapende prosessen som matproduksjon ved å få undervisning på IPT - gårder. Den generelle delen påpeker også at: «*Undervisninga må derfor leggjast slik opp at elevar og lærlingar sjølve kan vere med og vidareutvikle praksis og hente inn ny kunnskap*» (Kunnskapsløftet, 2011:3). Undervisningen må legges opp til at elevene kan være aktive i deres læring og utvikling. Dette støttes også opp av Deweys elevaktive pedagogikk (Dewey, 2001).

7.2.3 Det arbeidende mennesket

«Framvoksteren av ny teknologi utviklar reiskapar, næringsvegar, samfunnsformer og åndsliv. Det er ein vesentleg del av allmenndanninga å kjenne vår teknologiske, kulturelle arv» (Kunnskapsløftet, 2011:4).

Teknologi er et resultat av utviklinga av menneskets behov for oppfinnsomhet og hvordan det har lettet arbeidet fra hånd til maskiner (Kunnskapsløftet, 2011). Gjennom undervisning på IPT-gårder får elevene innblikk i hvordan teknologien har overtatt handas kraft og blitt til maskiner som traktor og melkemaskiner. Elevene fikk prøve å



Bilde 6- Melking av geit

melke geitene for hånd, og de fikk erfare at dette tok veldig lang tid. Ved at elevene fikk erfaring med hvordan maskiner har overtatt hendenes arbeid, fikk de innblikk i hvordan det må ha vært før maskinene overtok. En elev skrev om dette i sin logg:

«Vi fikk prøve og melke geitene, Vi måtte drege i jurene får og få ut melk. Melka smakte ikke særlig godt» (Sitat fra elevlogg).

Den generelle delen påpeker også at: «Konkrete oppgaver både tener som førebuing til pliktene i dagelivet og gir røynsler for refleksjon. Praktisk arbeid og øving må derfor ha ein viktig og integrert plass i opplæringa» (Kunnskapsløftet, 2011:4). På en skoledag på gård får elevene delta i fjøsstell og annet gårdsarbeid. Dette øker bevisstheten om bondeyrket og gir innsikt i hva det innebærer, noe som fremheves under det arbeidende mennesket. I masteroppgaven til Andresen (2011) viste det seg i hennes resultater at elevene hadde tilegnet seg mye av det som læreplanen fastsetter i den generelle delen. Hun fant ut at kunnskap om gårdsdrift skaper gode holdninger til jordbruk, og at verdier til jordbruk utvikles i forbindelse med elevenes erfaring (Andersen, 2011). Det er også stor mulighet for at elevene får oppleve mestring på gårdene, og gjennom arbeid på gårdene får elevene innsikt i arbeidslivet. IPT gjør at elevene får kunnskap og innsikt i hva bondeyrket innebærer. En elev fortalte ivrig i en ettersamtale på Skole 1:

«Æ har tenkt å få min egen gård. Den skal ha to fjordinger, ku, geit, høns. For fra kua kan æ få kumelk og få geitost fra geita, så slepp æ å kjøpe mat» (Elev sitert fra elevsamtale).

Norsk landbruk går en usikker fremtid i møte. Landbruk kan få hjelp av at skolene legger til rette for at elever lærer mer om hva det vil si å være bonde, og dette kan skape lyst til å jobbe med landbruk i fremtiden. Videre under det arbeidende mennesket, påpekes viktigheten av tilpasset opplæring og viktigheten av at alle skal bli sett og ha lik rett til utdanning.

«Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen» (Kunnskapsløftet, 2011:4).

Som nevnt gir IPT store muligheter for å tilpasse og variere undervisningen til den enkelte elev og for hele klasser.

7.2.4 Det allmenndannende mennesket

«Opplæringa skal gi god allmenndanning. Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band» (Kunnskapsløftet, 2011:5).

Opplæringen skal resultere til at elever skal fungere som demokratiske samfunnsborgere. Det allmenndannende mennesket tar for seg viktigheten av å formidle felles referanserammer som gjelder for samfunnet. Opplæringen skal gi elevene allsidig og fullstendig kunnskap om hvordan landet vårt er bygd opp og hvordan det har utviklet seg (Kunnskapsløftet, 2011). Ved å ta i bruk gården som en alternativ opplæringsarena kan det føre til interesse for natur, miljø, samfunn og politikk blant elevene (Jolly, 2007).

Landbruket i Norge har hatt nedgang i produksjonen på grunn av industrialisering av landbruket og at tilgangen til internasjonale landbruksprodukter har økt. Dermed er det flere gårdsbruk som har blitt lagt ned. IPT- gårder gir mulighet for elevene til å bli introdusert til hvordan mat blir produsert, og at hele verden er avhengig av landbruket. Parow (2007) hevder at elevene får bedre råvarebevissthet ved å delta i undervisning på IPT-gårder, siden de lærer hvor maten kommer fra. Gjennom IPT kan elevene også få økt bevissthet om hvordan det er å være forbruker og det kan føre til forsterkede holdninger og verdier innenfor landbruk (Parow, 2007). Elevene får også innsikt til kortreist mat, det vil si mat som er produsert lokalt. Dette kan vekke interesser hos elevene for landbruk når de gjennom undervisning på gård kan få nærmere kjennskap til hvordan landbruket påvirker resten av lokalsamfunnet (Parow, 2007).

Under det allmenndannende mennesket står det: «*God allmenndanning vil seie tileigning av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv*» (Kunnskapsløftet, 2011:5). IPT tilbyr elever muligheten til å delta i praktisk arbeid med konkrete arbeidsoppgaver, og det kan gi kunnskap om samfunnet og naturen som helhet. Gården kan ses på som en aktør i lokalsamfunnet. Det er derfor verdt å merke seg at IPT-prosjekter kan brukes for å oppnå mål fra den generelle delen av læreplanen. Den viktige kunnskapen om felles referanserammer kan bygges opp rundt kunnskap om landbruk og holdninger rundt dette. Skolen skal fremme etiske og moralske verdier i opplæringen, og gjennom dette får elevene allmenndannende ferdigheter (Kunnskapsløftet, 2011).

7.2.5 Det samarbeidende mennesket

«*Personlege evner og identitet utviklar seg i samspelet med andre - mennesket blir forma av omgivnadene samtidig som det er med på å forme dei*» (Kunnskapsløftet, 2011:6).

Det samarbeidende mennesket er en forutsetning for gode ferdigheter innenfor samarbeid og utvikling. Som det nevnes i den generelle delen, blir mennesket formet av omgivelsene rundt seg. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys teorier om situert læringsteori og den sosiokulturelle læringsteorien. Det samarbeidende mennesket forutsier at eleven får erfaring fra lokalsamfunnet og de ressursene som finnes i skolens nærmiljø (Kunnskapsløftet, 2011). I *Læringsplakaten* står det at: «*Skolen skal leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte*» (Kunnskapsløftet, 2012.a). Skolen er pålagt av Utdanningsdirektoratet å legge til rette for at lokalsamfunnet blir brukt i undervisningen på en meningsfull måte. I den generelle delen nevnes det videre at: «*Røynsle frå praksis og frå fagopplæring i arbeidslivet tener som førebilete og bør nyttast også elles i skoleverket*» (Kunnskapsløftet, 2011:6). Undervisning på IPT-gårder gir elever erfaringer fra det virkelige arbeidsliv. Dagens næringsliv krever at arbeidstakere har erfaring og gode samarbeidsevner. Det er ikke nok med å kunne teorier, men teorien må kunne anvendes i praktisk sammenheng. Teori og praksis går hånd i hånd i undervisning på IPT-gårder.

Den generelle læreplanen påpeker at eleven må gis plikter og ansvar allerede i tidlig alder. IPT er kjent for å gi elevene praktiske og konkrete oppgaver som er meningsfulle (Nasjonal strategi, 2012) Elevene får for eksempel ansvar for å gi dyrene mat og stell. Dette er en jobb

som dyrene er helt avhengige av at blir gjort, og gjennom dette lærer eleven å ta ansvar og vise omsorg som den generelle læreplanen legger opp til. IPT er en god arena for å utvikle et positivt læringsmiljø siden det er mye praktisk arbeid som legges opp for mestring. For at alle arbeidsoppgavene skal bli gjort på gården, kreves det disiplin og egeninnsats. Gjennom egeninnsats og samarbeid med andre, trenes det sosiale ferdigheter som det legges vekt på under det samarbeidende mennesket (Kunnskapsløftet, 2011).

7.2.6 Det miljøbevisste mennesket

«Opplæringa må fremje glede over fysisk aktivitet og naturens stordom, over å leve i eit vakkert land, over linjer i landskap og veksling i årstider» (Kunnskapsløftet, 2011:7).

Mine observasjoner viser til at IPT-gårder fremmer elevaktivitet og fysisk aktivitet. Tidligere forskning viser at barn og ungdommer som er urolige i klasserommet nyter spesielt godt av å være ute i naturen (Jolly, 2007). Jordet (2011) påpeker at ved bruk av alternative opplæringsarenaer, som for eksempel bondegårder, fremmer det fysisk aktivitet i undervisningen. Gjennom mine observasjoner viste elevene glede ved å være i aktivitet på gårdene.

Det miljøbevisste mennesket legger vekt på at:

«Opplæringa må følgjeleg gi brei kunnskap om samanhengane i naturen og om samspelet mellom menneske og natur» (Kunnskapsløftet, 2011:7).

Husdyra er en viktig samarbeidspartner for IPT-gårder. De gir elevene gode relasjonsopplevelser siden de må kunne tolke signalene fra dyrene, og sette seg inn i deres verden. Gjennom dette må elevene vise empati, omsorg og tillitt. Alternative opplæringsarenaer finner man rett utenfor skoledøra, men den erfaringen som elevene får sammen med dyr finnes kun på gårder der de har dyr. Gjennom fjøsstell og kos med dyrene fikk elevene ansvar og forståelse over at dyrene er avhengige av oss mennesker. Autentiske møter med dyr gir ikke elevene den samme kunnskapen, enn



Bilde 7- Bilde fra gårdsdagen

ved å lære om dette gjennom boklig kunnskap. Vygotsky mente at språket var menneskets fremste kommunikasjonsmiddel, men dyr kan ikke snakke. Det er god erfaring og mye læring for elevene å være med dyr, og lære seg hvordan man skal kommunisere med de og hva slags stell de krever av oss mennesker. Vygotsky hevdet også at læring var situert slik at omgivelsene hadde betydning for læringsprosessen. Gården som læringsarena åpner for situert læring gjennom aktiviteter i virkelighetsnære situasjoner (Jordet, 2011). Ved bruk av IPT-gårder i undervisning om dyr, styrkes dette ved å se og få gjøre oppgaver på gården.

Ved at elevene får delta og oppleve hvordan gårdsarbeid foregår og se hvor vi får maten fra, gir det en god mulighet for å se sammenhengen i naturen og at elevene får forståelse av og lære om kretsløpet og at de er en del av det (Jolly, 2007). Under aksjonene lærte elevene om hvor eggene og melka kom fra. Elevene fikk se når kua ble melket på gården og slik fikk de se hele prosessen fra produksjon til forbruk, og i tillegg fikk de øve på kompetansemålene fra *Kunnskapsløftet* under etterarbeidet. Opplæringen skal gi elevene kunnskap om naturens ressurser, men det er også viktig at de får en bevissthet om sin egen rolle og lære om konsekvensene av feil utnyttning av naturen i forhold til bærekraftig utvikling (Kunnskapsløftet, 2011). Ved undervisning på gård kan elevene få nærmere innblikk i hva naturen har å tilby, og erfare at vi mennesker er avhengig av naturen, og at naturen er avhengige av oss.

Den generelle delen fremhever også at elevene må få bruke kropp, sinn og sanser i deres opplæring (Kunnskapsløftet, 2011). Gården stiller seg disponibel til dyppgående sanseintrykk for elevene, som kan føre til varig kunnskap. Elevene får en smak av hva jordbruket har å by på og de tilegner seg kunnskap, holdninger og verdier i forhold til jordbruk (Parow, 2007). Læreren på Skole 1 påpekte viktigheten av at elevene får ta i bruk sansene og være aktive:

«Elevene får bruke sansene aktivt, en god måte å lære på for disse barna. Barn har ulike måter å lære på. Gjennom opplegg på gård kan vi nå langt flere elever enn vi ville gjort gjennom bare å benytte tradisjonell klasseromsundervisning. Elevene får selv gjøre praktiske oppgaver, bruke sansene og kroppen sin aktivt, lære gjennom modellering og lære i et fellesskap.» (Sitat fra lærer 1).

7.2.7 Det integrerte mennesket

«Å lære elevane å bruke naturen og naturkreftene for menneskelege formål - og lære dei å verne miljøet mot menneskeleg dårskap og overgrep» (Kunnskapsløftet, 2011:8).

Det integrerte mennesket har noen motstridende formål. Skolen skal lære elevene om naturens kretsløp, men elevene må også få kunnskap om hvordan naturen er avhengige av oss, og hvilke konsekvenser det får om vi bruker naturens ressurser på feil måte. Elevene skal ha kjennskap til gamle tradisjoner og kulturarv, men skal også ha et åpent blikk mot fremtida. Skolen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter, men også skape nysgjerrighet og evne for å utvikles hele livet. Det integrerte mennesket verdsetter evne til nyskapning og samhold til medmennesker og naturen. Selvrealisering, men også samfunnsdeltakelse blir også verdsatt i det integrerte mennesket (Kunnskapsløftet, 2011).

8.0 Avslutning

“Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte» (St. meld. nr. 16, 2006-2007:3).

Formålet med mitt aksjonsforskningsprosjekt var at jeg ville få en dypere forståelse om hva IPT har å tilby, og å lære om hvordan dette kan brukes i undervisning i skolen. Gjennom mine aksjoner har jeg fått svar på min problemstilling som er: Hvordan kan gården være en alternativ opplæringsarena for skoleklasser, og hvordan kan dette forankres i *Kunnskapsløftet*? Resultatene mine viser at det å bruke gården som læringsarena gir mange muligheter for undervisning av hele skoleklasser som kan forankres i *Kunnskapsløftet*. Elevene som har deltatt i mitt prosjekt har fått øve på de grunnleggende ferdighetene og har fått variert undervisning både under for- og etterarbeid på skolen og på selve gårdsdagene. Jeg har erfart at IPT fremmer inkludering og deltakelse i et sosialt fellesskap. Ved å ta i bruk IPT-tilbud i undervisningen, gis det en god mulighet for å gi elevene undervisning i lokalsamfunnet. Jeg erfarte at en skoledag på gård gir elevene en positiv opplevelse, samtidig som elevene får delta i en helhetlig læringsprosess. Selv om mine aksjoner har vært vellykket, må man være åpne for at dette kanskje ikke er for alle elever og lærere.

Mine samarbeidslærere var positive til prosjektet og mente det var et bra innslag i elevenes skolehverdag. Samtidig som elevene utførte fjøsstell og andre oppgaver på gårdene, fikk jeg «praksisskitt» under mine forskernegler (Tiller, 2006). Jeg har lært utrolig mye i løpet av dette prosjektet. Jeg håper at jeg kan få anledning til å bruke IPT som en alternativ opplæringsarena for mine elever når jeg begynner å jobbe som lærer. Jeg er klar over de utfordringene som kan oppstå ved bruk av IPT. For å lykkes, er god planlegging både på skolen og i samarbeid med gårdene det som skal til for at det skapes god undervisning for elevene. Det er fortsatt mange områder innen IPT som det ikke er forsket på, og det er flere spennende temaer som kan utvikles videre. Eksempler på dette er utarbeiding av måter man kan dokumentere læringsutbytte, både av faglig og sosial kompetanse, og bedre kvalitetssikring av IPT-tilbud for både enkelt elever og hele skoleklasser.

De økonomiske rammebetingelsene må selvsagt være til stede for at skolene skal kunne benytte seg av IPT-tilbud. For at skolene skal gis mulighet til å benytte seg av IPT-tilbud, kreves det at tilbudet blir lagt større vekt på slik at flere får øynene opp for dette. Jeg håper at Tromsø kommune får anledning til å ta opp den økonomisk støtten til IPT-prosjekter, slik at skolene gis mulighet til å benytte seg av IPT-tilbud i nærområdet. Jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag til nettopp dette.

Litteraturliste

- Alseth, B., Kirkegaard, H., Nordberg, G., Røsseland, M. (2011)** *Multi*, Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Andresen, I. R. (2011)** *Elevers læring og utbytte av et undervisningsopplegg i Gården som pedagogisk ressurs* (Masteroppgave, NTNU). [Internett] Tilgjengelig fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/270240> [lest: 14.04.2015].
- Befring, E. (2004)** *Skolen for barnas beste*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Berget, B. (2013)** *Forskning og kompetanse for Inn på tunet, status og behov*. Universitetet for miljø og biovitenskap [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.matmerk.no/inn-pa-tunet/forskning-og-kompetanse-for-inn-pa-tunet-umb-2013> [lest: 14.04.2015].
- Bjørndal, C. R.P. (2010)** *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2004)** *Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – salmer til jazz i kjøkkenet*. I Tiller, T. (red.) *Aksjonsforskning, I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget AS, Kristiansand s. 117-139.
- Brandmo, C. (2014)** *Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring*. I Stray, J.H. og Wittek, L. (red.) *Pedagogikk – en grunnbok* Oslo: Cappelen Dam Akademisk s. 179-192.
- Christoffersen, L. og Johannesen, A. (2012):** *Forskningsmetode for Lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS, Oslo.
- Dewey, J. (2001)** *Erfaring og tenkning*. I Dale, E.L. (red.): *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal s. 53-66.
- Ebdrup, N. (2012)** *Hva er hermeneutikk?* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk> [lest: 14.04.2015].
- Eikseth, A.,G. og Skeie, G. (2010)** *Etiske utfordringer i aksjonsforskningen*. I Lund, T., Postholm, M.B og Skeie, G. (red.) *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag s. 115-131.
- Germeten, S. og Bakke, J. (2013)** *Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser*. I Brekke, M og Tiller, T. (red) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo s. 109-123.
- Grimseth, G. og Hallås, O. (2013)** *Undervisningspraksis, Profesjonalitet i skolen*. Oslo:

Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Helland, T. (2013)** *Vi lærer gjennom livet*. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., og Helland, T. (red.) *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. 2. utgave Bergen: Fagbokforlaget s. 273-308.
- Jolly, L. (red.) (2007)** *Gården som pedagogisk ressurs. Et veiledningshefte for bønder og lærere*. Landbruksforlaget [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.livinglearning.org/Litterautr.htm> [lest: 26.04.2015].
- Jordet, A. N. (2013)** *God klasseledelse krever entusiastiske lærere som brenner for faget og for elevene*. Utdanningsdirektoratet. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Klasseledelse-har-mange-rom/?depth=0> [lest: 17.04.2015].
- Jordet, A. N. (2011)** *Uteskole – i en utdanningspolitisk brytningstid*. Unge pædagoger (4-2011 s. 47-55) [Internett] Tilgjengelig fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/134398> [lest: 17.04.2015].
- Kommunal- og regionaldepartementet og Landbruks- og matdepartementet (2013)** *Handlingsplan* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.matmerk.no/inn-pa-tunet/inn-paa-tunet-fagstoff-rapporter> [lest: 26.03.2015].
- Kunnskapsløftet (2011)** *Generell del av læreplanen* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1> [lest: 17.04.2015].
- Kunnskapsløftet (2012.a)** *Læringsplakaten* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/> [lest: 17.04.2015].
- Kunnskapsløftet (2012.b)** *Prinsipp for utdanninga* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=1> [lest: 20.04.2015].
- Landbruks- og matdepartementet og kommunal- og regionaldepartementet (2012)** *Nasjonal Strategi*. [Internett] Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/inn-pa-tunet/id673107/> [lest: 20.03.2015].
- Lillejord, S. (2013)** *Læring som en praksis vi deltar i*. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., og Helland, T. (red.) *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. 2. utgave Bergen: Fagbokforlaget s. 177-206.

- Lundberg, I. (2009)** *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning.* Cappelen Akademisk forlag.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007)** *Didaktisk arbeid.* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, J. (2004)** *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidig støttespiller.* I Tiller, T. (red.) *Aksjonsforskning, I skole og utdanning.* Høyskoleforlaget AS, Kristiansand s. 143-161.
- Manger, T. (2013)** *Læring som gjensidig påvirkning.* I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., og Helland, T. (red.) *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring.* 2. utgave Bergen: Fagbokforlaget s. 211-238.
- Manger, T. og Lillejord, S. (2013)** *Livet i skolen* I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., og Helland, T. (red.) *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring.* 2. utgave Bergen: Fagbokforlaget s. 9-34.
- Melding til Stortinget nr. 20 (2013)** *På rett vei,* Det kongelige kunnskapsdepartement
- NEHS (2006) - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora** *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi* [Internett] Tilgjengelig fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> [lest: 09.02.2015].
- Nilssen, V. (2012)** *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven (1998)** *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17.juli 1998 nr. 61 [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> [lest: 09.02.2015].
- Parow, K. (2007)** Måltidet. I Jolly, Linda (red.) *Gården som pedagogisk ressurs. Et veiledningshefte for bønder og lærere.* Landbruksforlaget s. 113-116. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.livinglearning.org/Litterautr.htm> [lest: 26.04.2015].
- Postholm, M. B. og Moen, T. (2009)** *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen,* En metodebok for lærere, studenter og forskere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2006)** *Elevens tekst* Oslo: Cappelen forlag.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)** *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring* Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Sollid, H. (2013)** *Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning.* I Brekke, M og Tiller, T. (red) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen,*

- Universitetsforlaget, Oslo s. 124-137.
- Tiller, T. (2004)** *Aksjonsforskning, I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.
- Tiller, T. (2006)** *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*, 2. utgave, Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. og Tiller, R. (2002)** *Den andre dagen: Det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Traavik, H. (2013)** *Den tidlige skrive- og leseutviklinga*, I Traavik, H. og Jansson, B. K. (red.) *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7*, Oslo: Universitetsforlaget s. 39-53.
- Utdanningsdirektoratet (2015)** *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/> [lest: 14.02.2015].
- Utdanningsdirektoratet (2012)** *Lærerprofesjonens etiske plattform* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/> [lest:14.02.2015].
- Utdanningsdirektoratet (u.a)** *Kompetansemål* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/> [lest: 14.04.2015].
- Wittek, L. (2014)** *Sosiokulturelle tilnærminger til læring*. I Stray, J.H. og Wittek, L. (red.) (2014) *Pedagogikk – en grunnbok* Oslo: Cappelen Damn Akademisk s. 133-143.
- Wittek, L. og Brandmo, C. (2014)** *Ulike tilnærminger til læring- et historisk riss*. Stray, J.H. og Wittek, L. (red.) (2014) *Pedagogikk – en grunnbok* Oslo: Cappelen Damn Akademisk s. 113-129.
- Åsvoll, H. (2009)** *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Vedlegg 1 – Masterstipend



Fakultet for humaniora,
samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Deres ref.:

Vår ref.: 2014/5100

Dato: 05.12.2014

Sissel-Merete Pedersen
c/o Peggy Olsen, Stalheimveien 19
9012 TROMSØ

Svar på søknad om masterstipend - Sissel-Merete Pedersen

Vi viser til din søknad om masterstipend for 2015 fra utdanningsfondet ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Det kom inn i alt 33 søknader med mange interessante og relevante tema. Det ble tildelt i alt 9 masterstipend. Din søknad ble innvilga med stipend kr 25 000.

Vi ber deg fylle ut og signere vedlagte kontrakt, der det blant annet bes om opplysninger om utbetaling av stipendet. Den returneres til Anne Kjosnes. Stipendperioden er fra januar til juni/desember 2015. Ta vare på kvitteringer for utgifter, i tilfelle forespørsel fra ligningsmyndighetene.

Vi ønsker deg lykke til med masteroppgaven din!

Vennlig hilsen

Olav Skare
seksjonsleder

olav.skare@uit.no
77 64 66 11

Anne Kjosnes
rådgiver

anne.kjosnes@uit.no
77 64 56 29

Dokumentet er elektronisk godkjent og krever ikke signatur

Vedlegg: kontrakt



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Masteroppgave

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Sissel-Merete Pedersen, og jeg er masterstudent ved UiT Norges arktiske universitet - institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Jeg går siste året på lærerutdanningen, og skal gå i gang med å skrive en masteroppgave. Mitt prosjekt går ut på å gjennomføre et undervisningsopplegg i samarbeid med [REDACTED]. Jeg skal samarbeide med lærerne for tredje klasse. Formålet med dette prosjektet er at jeg skal skrive en masteroppgave rundt dette temaet. Oppgaven skal leveres i mai 2015. Prosjektet vil gå ut på å gjennomføre undervisningsopplegg som er forankret i læreplanen, og som er i samarbeid med gårdsbesøk. Jeg ønsker å se nærmere på de ulike mulighetene det finnes for å variere undervisningen. Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan kan gården være en alternativ opplæringsarena for skoleklasser, og hvordan kan dette forankres i Kunnskapsløftet?*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil utføre deltakende observasjon i klasserommet før vi skal på gårdsbesøk for å bli kjent med elevene. Under selve gårdsbesøket vil jeg ta opp lyd om hva som blir fortalt av de som jobber på gården, og elevenes reaksjoner og eventuelle spørsmål de stiller. Det vil bli tatt bilder av elevene og dyrene som vil bli brukt til etterarbeid på skolen. Etter gårdsbesøket vil det foregå undervisning på skolen som er planlagt i samarbeid med klassens lærere og meg. Etter selve gårdsdagen vil jeg ha en samtale med elevene om hvordan de synes at det gikk på gården og hva de lærte. Foresatte kan få tilgang til mer informasjon om prosjektet om ønskelig. Eget skriv om hva som blir å skje på gården og hva elevene trenger å ha med seg vil bli sendt ut til alle foreldre på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alt datamateriale vil bli beskrevet anonymt i oppgaven. Notater og lydopptak vil bli lagret på PC med passord. Veiledere og

faglærere ved UiT vil ha tilgang til datamaterialet. Resultater av oppgaven vil bli presentert på en konferanse i juni 2015. Her vil medstudenter, faglærer og veiledere delta. Ved endt konferanse vil datamaterialet bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og ditt barn kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom ditt barn trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Sissel-Merete Pedersen på telefonnummer



Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Leveringsfrist av skjema er: 9.mars 2015.

Samtykke til deltakelse i studien

Navn på elev: _____

- Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og samtykker at vårt barn kan delta.
- Jeg/vi samtykker til at det tas bilder av vårt barn, og at de kan brukes i oppgaven.

(Signatur foresatte, dato)

Jeg håper på et positivt svar, og gleder meg til å gå i gang med prosjektet.

Mvh

Sissel-Merete Pedersen

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Annfrid Rosøy Steele
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet
9006 TROMSØ

Vår dato: 10.09.2014

Vår ref: 39617 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39617	<i>Gården - en alternativ læringsarena</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Annfrid Rosøy Steele</i>
<i>Student</i>	<i>Sissel-Merete Pedersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sissel-Merete Pedersen sisselmeretepedersen@yahoo.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 4 – Beskrivelse av aksjonene

Beskrivelse av aksjon 1

Dag 1: Denne dagen hadde jeg mitt første møte med læreren på skole 1. Under dette møtet fikk jeg informasjon om hvordan denne skolen hadde brukt Inn på tunet-gårder som alternativ læringsarena. Under dette møtet presenterte læreren hvordan de planlegger og utfører undervisningsopplegget i samarbeid med gårdene.

Dag 2: Dette var mitt første møte med klassen. Elevene arbeidet med forarbeid til gårdsdagen. De leste faktatekster og skrev faktasetninger om høner.

Dag 3: 1. time: Forarbeid i norsk om «Den lille røde høna». 2. time: Klassen hadde en matematikktime der de jobbet med problemløsning med vinkler som tema.

Dag 4: Elevene jobbet videre med «Høneboka» og vinkler i matematikk.

Dag 5: Jeg utførte elevsamtaler med noen elever før selve gårdsdagen.

Dag 6: Skoledag på gård

Dag 7: Jeg utførte elevsamtaler med noen elever etter selve gårdsdagen. Elevene skrev logg om hva de hadde opplevd og lært på gårdene.

Dag 8: Avslutning. Jeg viste bilder som ble tatt under selve gårdsdagen.

Beskrivelse av aksjon 2 og 3:

- 1) Første møte med klassenes lærere. Under dette møtet presenterte jeg mitt aksjonsforskningsprosjekt og hva jeg hadde sett for meg i samarbeid med disse klassene. Jeg fikk informasjon om klassene og vi planla datoer som passet for begge parter i henhold til forarbeid, selve gårdsdagen og etterarbeid.
- 2) Uka etter første møte med lærerne, var jeg å observerte en hel dag i begge klassene for å bli kjent med de.
- 3) Uka etter første observasjon utførte jeg en økt med forarbeid til gårdsdagen i 3A. Elevene fikk informasjon om selve gårdsdagen.
- 4) Dagen etter forarbeidet, var selve gårdsdagen. Her er programmet vi hadde på gårdene:
08.30: Oppmøte ved hovedinngangen til skolen.

08.40: Avgang med buss fra skolen

09.10: Ankomst. Presentasjon og gruppeinndeling

09.30-11.00: Første økt. Gruppe 1 i geitefjøset, gruppe 2 i ku/høns/sau fjøs

11.00-11.45: Lunsj

11.45-13.20: Andre økt. Gruppe 2 i geitefjøset, gruppe 1 ku/høns/sau fjøs

13.30: Avgang med buss tilbake til skolen.

5) Dagen etter skoledagen på gårdene var det etterarbeid hele dagen.

Økt 1: Skriveoppgave. Elevene skrev logg på PC i Office 365.

Økt 2: I denne økta var det matematikk med vaffelrørelaging og brøk.

Økt 3: Evaluering og avslutning. Elevene fikk spise vaflene de hadde laget røre til, vi evaluerte gårdsdagen, etterarbeidet og gruppearbeidet. Elevene fikk se bilder fra gårdsdagen.

Vedlegg 5 – Kompetansemål

Under aksjon 1 jobbet elevene med disse kompetansemålene etter 4. årstrinn:

Norsk:

- *skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster*
- *skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift og bruke tastatur i egen skriving*

Matematikk:

- *teikne, bygge, utforske og beskrive geometriske figurar og modellar i praktiske samanhengar, medrekna teknologi og design*
- *lage og utforske geometriske mønster og beskrive dei munnleg*

Naturfag:

- *samtale om og sammenligne livssyklusen til noen plante- og dyrearter*
- *fortelle om dyr i nærområdet, diskutere dyrevelferd og skille mellom meninger*

Under aksjon 2 og 3 jobbet elevene med disse kompetansemålene etter 4. årstrinn:

Norsk:

- *skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster*
- *skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift og bruke tastatur i egen skriving*

Matematikk:

- *gjere overslag over og måle lengd, areal, volum, masse, temperatur, tid og vinklar, samtale om resultata og vurdere om dei er rimelege*
- *beskrive og bruke plassverdisystemet for dei heile tala, bruke positive og negative heile tal, enkle brøkar og desimaltal i praktiske samanhengar og uttrykkje talstorleikar på varierte måtar*

Mat og helse:

- *bruke mål og vekt i samband med oppskrifter og matlaging*

(Utdanningsdirektoratet, u.a)

Opplegg for "Hønas livssyklus" – 3.klasse

Naturfag, norsk, mat og helse
Uke 38/39/40 og 43/44
15 skoletimer

Ferdigheter i bruk: lese, skrive, muntlig,
Læringsstrategier: Tankekart

K-06	Vurderingskriterier	Undervisningsmaterieill	Aktivitet	Vurdering
Mat og kultur Norsk: -skrive (...) sakpreget tekst Naturfag: -samtale om livssyklusen til noen (...)dyrearter -fortelle om dyr og samtale om hva god dyrevelferd er Mat og helse: -undersøke ulike matvarer med tanke på smaksopplevelser -fortelle om en valgt vare og hvordan denne inngår i varesystemet fra produksjon til forbruk	Eleven skal: Kunne fortelle om hønens livssyklus Kunne skrive en sakprega tekst om hønse Tillegne seg faktakunnskap om hønse Lage en matrett med egg/kylling	Sven og Inga Zetterlund: "Dyra på gården", Aschehoug forlag Kari Ramstad: "Høneboka mi" Norges Bondelag tlf..22054607 Internettressurser: www.egg.no google	Arbeidsbok: Logg med tankekart Skrive sakprega tekst Skrive regle: Lille Trille To og to fortelle hverandre om hønens livssyklus. Lage røre, steike vafler Besøke Widding gård -deles i grupper -besøk i hønsefjøsset -jobba i pakkeriet -fjøsstell i geitfjøs -melke geiter	"Two stars and a wish" Vurderingsark Elevsamtaler

Evaluering: elevene ble delt i to grupper. En gruppe i geitfjøsset og en i sammen med hønse. Det var en grei organisering.

