

Referanse til artikkelen: Siv Merete Kjenes Arnesen (2023). «Fra klassens bråkmaker til arbeidskar» Ungdommers fortellinger om gård–skole-tilbudets betydning for personlig utvikling og yrkesvalg. *Fontene forskning*, 16(1), 44-57.

NØKKELOD: UNGDOM, GÅRD–SKOLE-TILBUD, PRAKTISK OPPLÆRING, TETT OPPFØLGING OG IDENTITETSUTVIKLING



**Siv Merete Kjenes Arnesen**  
seniorforsker/doktorgradsstipendiat, NORCE Norwegian  
Research Centre AS, Helse og Samfunn  
[siar@norceresearch.no](mailto:siar@norceresearch.no)

# «Fra klassens bråkmaker til arbeidskar» Ungdommers fortellinger om gård– skole-tilbudets betydning for personlig utvikling og yrkesvalg

Hensikten med denne artikkelen er å bidra med kunnskap om hvordan gård–skole-tilbud kan legge til rette for personlig utvikling og yrkesvalg for elever med faglige og/eller sosiale vansker på ungdomstrinnet. Artikkelen bygger på kvalitative telefonintervjuer med ti ungdommer i alderen 16-18 år som hadde et slikt tilbud da de gikk på 9. og 10. trinn. Ungdommene la vekt på hvordan de voksne møtte dem, de praktiske og sosiale erfaringene, samt yrkes-innsikten de opparbeidet. Ved bruk av teoretiske perspektiver om roller, anerkjennelse og identitetsutvikling, finner jeg at ungdommene erfarte identitetsutvikling gjennom å møte andre forventninger til elevrollen på gården enn på skolen. Det er lite kunnskap om hvilken betydning praktiske oppgaver, i tråd med interesser og evner kombinert med anerkjennende relasjoner, kan ha for ungdomsskoleelevers personlige utvikling og yrkesvalg. Artikkelen presenterer derfor sentral kunnskap for yrkesgrupper i skolen og andre yrkesutøvere som arbeider med utsatte unge.



Illustrasjon: Eldbjørg Ribe

Formålet med denne artikkelen er å bidra med kunnskap om hvordan gård-skole-tilbud kan legge til rette for personlig utvikling og yrkesvalg for elever med faglige og/eller sosiale vansker på ungdomstrinnet.

Slik kunnskap kan være nyttig i skolens arbeid med å minske utenforskap og frafall. Folkehelseinstituttet fremhever i sin rapport (Oppedal et al., 2022, s. 5-6) at «en av skolens hovedoppgaver er å tilrettelegge for en positiv identitetsutvikling blant elevene», begrunnet i at dette er «en rettighet alle har, og at en sterk identitet kan føre til god livskvalitet og psykososial fungering». Disse formuleringene har klare paralleller til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, innført i de norske læreplanene for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdanningsdirektoratet (2023, s.14) skriver at dette «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet særlig avgjørende».

Store deler av barn og unges hverdag tilbringes i skolen, og erfaringene derfra har derfor betydning for hvordan de utvikler «sitt selvilde, selvtillit og følelse av kontroll i eget liv» (Lillejord et al., 2017, s.6). Selv om de fleste trives på skolen (Wendelborg & Utmo, 2021), vet vi at mange strever faglig og sosialt (Jordet, 2020). Dette er det mange grunner til. Enkelte studier finner at skolen i for stor grad virker passiviserende på grunn av mye stillesittende aktivitet (Hattie, 2009; Lødding et al., 2018). Andre studier rapporterer at mange elever erfarer skolere-latert stress og psykiske plager som nedstemthet, utfordringer med selvtillit og utmattelse (Eriksen et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015). Stress og psykiske plager kan bidra negativt for elevenes lærings- og identitetsutvikling. Lillejord et al. (2017, s. 2) finner «at stress i skolen kan tilskrives en opplevd ubalanse mellom krav og forventinger og de ressursene personen kan mobilisere for å innfri disse forventningene». Jordet (2020) hevder at anerkjennelse på skolen er avgjørende for barns faglige og sosiale læring,

og peker på behov for praksiser som muliggjør at *alle* elever får realisert sitt læringspotensial.

Skolen henter i økende grad inn flere yrkesgrupper for å møte elevenes ulike behov. Regjeringen ønsker blant annet flere miljøterapeuter inn i arbeidet med elevene (Utdanningsforbundet, 2021). Noen skoler gir tilbud om supplerende opplæring på alternative læringsarenaer til elever på ungdomstrinnet som ikke finner seg til rette faglig eller sosialt. Nasjonal og internasjonal forskning finner positive erfaringer for elever i opplæringstilbud på gård: styrking av sosiale ferdigheter, dannelse av positive relasjoner og muligheter til å erfare nye sider ved seg selv (jf. Fell-Chambers, 2020; Fifolt et al., 2018; Grimsæth, 2016; Veen et al., 2023). Murray et al. (2019) påpeker behov for mer kunnskap om elever med læringsutfordringer og elevenes egne erfaringer med pedagogiske tilbud på gård.

Jeg kjenner ikke til studier som har undersøkt tidligere ungdomsskoleelevers erfaringer med tilbud på gård i en norsk kontekst. Informantene i denne studien er ungdommer på 16-18 år som på 9. eller 10. trinn, én eller flere dager i uken hadde alternativ opplæring på gård på grunn av utfordringer på ungdomstrinnet. Studien omhandler disse ungdommenes egne erfaringer. Jeg utforsker følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer ved gård-skole-tilbudet vektlegger tidligere elever når de vurderer tilbudet i ettertid?* Kunnskap om elevenes erfaringer er viktig i arbeidet med å utvikle tiltak som kan bidra positivt til elevers utvikling av *trygg identitet* og motivasjon for å fullføre utdanning. Jeg vil derfor undersøke ungdommenes erfaringer i lys av teoretiske perspektiver som vektlegger forskjellige elementer ved identitetsutvikling (jf. Wenger, 2004; Goffman, 1992; Honneth, 2008)

## GÅRDEN SOM ALTERNATIV LÆRINGSARENA

Mange av gård-skole-tilbudene i Norge er del av den nasjonale Inn på tunet-ordningen. Tilbudene vektlegger bruk av dyr og natur for å fremme mestring, utvikling og trivsel (Landbruks- og matdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet, 2012).

Gårdbrukerne er oftest daglige ledere, og fagbakgrunnen varierer fra lærer, sosionom, agronom til fagarbeider m.m. (Ihlebak, 2016; Arnesen & Jentoft, 2022). Gård-skole-tilbudene kan være allmennpedagogiske (for hele klasser) eller spesialpedagogiske (for enkeltelever). Når tilbudet er rettet mot enkelt-elever, har eleven hver uke én eller flere skoledager på gården i stedet for på nærskolen. Opplæringsloven (1998) og Rundskriv for bruk av alternative opplæringsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2010) legger føringer for tilbudenes formelle rammer. Gårdbrukerne samarbeider om opplæringstilbudet med elevenes kontaktlærere eller andre kontaktpersoner på skolen. Opplæringstilbudene består av praktisk arbeid som husdyrhold, skogsbruk, snekring, planting og hagestell, matlaging og bruk av ulike maskiner og verktøy.

### RELEVANT FORSKNING

I en oppsummering av norske og internasjonale studier av pedagogiske tiltak på gårdsbruk, argumenterer Grimsæth (2016) for at tilbudene generelt fremmet elevenes dannelses- og identitetsutvikling, økte læringsutbyttet og styrket deres motivasjon for læring. En systematisk oversikt over internasjonal forskning på feltet (Murray et al., 2019) fant også muligheter for identitetsutvikling i gårdstilbud. Med kategorien identitets- og dannelsesbygging viser Grimsæth (2016) til betydningen av å ivareta og bygge på den enkelte elevs evner, interesser og behov. Dette er interessante funn sett i sammenheng med nyere norske undersøkelser som viser at elevenes motivasjon i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10. trinn (Wendelborg & Utmo, 2021). Denne trenden kan tyde på at undervisningen på ungdomstrinnet i varierende grad appellerer til elevenes evner, interesser og behov. Synkende motivasjon er også bakgrunnen for regjeringens ønske om en mer praktisk og variert ungdomsskole (Kunnskapsdepartementet, 2022). Når ungdomsskoleelever oppgir hva som har størst betydning for valg av utdanningsretning, oppgir 65 prosent egne interesser, evner og

anlegg (Birkemo, 2007). Innhold og utforming av skolehverdagen har betydning for elevenes valg av utdanning og yrke, og Birkemo (2007, s. 1) hevder at «utdannings- og yrkesvalg er en integrert del av individets identitetsutvikling i ungdomsalderen».

Elever som får tilbud om pedagogiske tiltak på gårdsbruk har oftest faglige og/eller sosiale utfordringer i skolen (jf. Grimsæth, 2016; Arnesen & Jentoft, 2022). Uthus (2017) hevder at økt prestasjonspress bidrar til at noen elever utvikler psykiske helseplager, og fagpersoner og forskere er bekymret over at presset i skolene kan øke sjansen for frafall. Føllesø (2010) finner at et fellestrekk ved ungdommer som dropper ut av skolen er opplevelse av manglende anerkjennelse. Tidligere forskning (Frøyland & Fossetøl, 2014) peker på at tett oppfølging er et sentralt virkemiddel for inkludering av utsatt ungdom, og en nyere kunnskapsoppsummering (Fyhn et al., 2021) bekrefter at relasjonelle aspekter er mest sentralt i arbeidet med utsatte unge. For at hjelpen skal oppleves hensiktsmessig, er det avgjørende at de voksne har blikk for helheten i de unges liv og «skjønner» dem.

I en studie av erfaringer med opplæringstilbud på gårdsbruk i USA for elever med minoritetsbakgrunn i fare for å droppe ut av skolen, fant Fifolt et al. (2018), at elevene fikk styrket sosiale ferdigheter og etablerte nye relasjoner. Sollesnes et al. (2017) studerte norske ungdommers erfaring med et Inn på tunet-tilbud. Ungdommene, som var mellom 16 og 27 år, stod i fare for å falle ut av skole og arbeidsliv. Ungdommene fremholdt at det klart viktigste var bondens anerkjennende og ikke-dømmende holdning, samt tilpassede arbeidsoppgaver, dyrenes betydning og gruppesamhold.

Selv om det finnes kunnskap om elevers utfordringer i skolen og om gården som arena for opplæring, trenger vi kunnskap om elevenes egne erfaringer med gård-skole-tilbud. Det finnes lite kunnskap om hvilken betydning praktiske oppgaver i tråd med interesser og evner, kombinert med tett oppfølging, kan ha for ungdomsskoleelevers personlige utvikling

og yrkesvalg. Ingen av de nevnte studiene har tatt et slikt utgangspunkt. Artikkelen presenterer derfor ny kunnskap for yrkesgrupper i skolen og for sosialarbeidere som arbeider med utsatte unge på andre felt.

### TEORETISKE PERSPEKTIVER

Jeg tar utgangspunkt i tre teoretiske perspektiver: Wengers (2004) teori om identitetsutvikling, Goffmans (1992) begreper rolle, status og inntrykkskontroll og Honneths (2008) anerkjennelsesteori. De teoretiske perspektivene har til felles at identitetsutvikling skjer i relasjon til andre, men vektlegger ulike elementer ved identitetsutvikling. Perspektivene kan til sammen bidra til å utdype forståelse og innsikt i elevenes erfaringer fra gård-skole-tilbudene.

Wenger (2004) argumenterer for sammenhengen mellom identitet og praksis, og definerer identitet som «en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med våre fellesskap» (s. 15). Denne sammenhengen betyr at vi utvikler og endrer oss som personer gjennom læring, ved å delta gjennom praksis i et fellesskap. Wenger (2004) viser til at man i praksisfellesskap anerkjenner hverandre som deltakere, og gjennom praksis forhandler måter å være person på i den gjeldende konteksten. Tilpasninger av væremåte og selvforståelse skjer gjennom utprøving og korrigering, og ved å gi og få tilbakemeldinger i praksisfellesskapet, ikke bare gjennom en følelse eller en selvoppfatning, men gjennom en måte å være på. I et slikt perspektiv utvikler vi vår identitet i konkret samhandling med andre. Lave og Wenger (2003) bruker begrepet legitim perifer deltagelse for å beskrive prosessen fra å være ny deltaker i et fellesskap frem til full deltagelse, hvor det også skjer utvikling av en faglig identitet. Videre beskriver Wenger utviklingen av identitet som en læringsbane; vi definerer hvem vi er ut ifra hvor vi har vært og hvor vi er på vei. Identitetsarbeid er dermed en prosess som foregår hele tiden, gjennom hele livet (2004).

Honneths (2008) anerkjennelsesteori utvider forståelsen av hvilken betydning samhandling med

andre kan ha for identitetsutvikling. Honneth argumenterer for at anerkjennelse er sentralt for at en person skal opprettholde et godt forhold til seg selv og utvikle sin identitet. Betydningen av gjensidige sosiale anerkjennerelasjoner til enkeltpersoner eller til deltakere i et fellesskap, er derfor viktig. I følge Honneth er mennesker avhengige av å erfare tre former for anerkjennelse i tre ulike interaksjonssfærer: 1) Kjærlighet i form av omsorg, varme og empati, som legger grunnlaget for en trygg selvfølelse, 2) Rettigheter gjennom å bli respektert, som får betydning for individets selvrespekt og 3) Sosial verdsetting for sine bidrag i de sosiale fellesskapene individet deltar i, som legger grunnlaget for selvtilit (Honneth, 2008, s.104-130). De erfaringene man får, påvirker hvordan man ser på seg selv (identitet).

Goffman (1992) beskriver at en person kan ha flere statuser med ulike roller som vi utøver i sammenhenger vi er en del av. Med status mener han gjenkjennelige trekk ved en person som innebærer visse plikter og rettigheter, for eksempel sønn, venn og elev. En rolle er den atferden som er forventet av deg når du har en bestemt status (Goffman, 1992). En elevrolle er for eksempel en status med sterke forventninger. Elevene i studien har status som elever både på skolen og på gården. Spørsmålet er om rollen som forventes er lik på de to arenaene. Et tredje begrep fra Goffman (1992) er inntrykkskontroll, som omhandler justering av atferd etter hvordan man vil andre skal oppfatte en. Disse tre begrepene konkretiserer hva som skjer i en forhandlingsprosess om identitetsutvikling i et praksisfellesskap, og hvordan man velger måter å være en person på. Identitet kan dermed forstås som at man kan ha flere statuser og roller som man kan forhandle i de praksisfellesskapene man er en del av, blant annet gjennom inntrykkskontroll.

### METODISK TILNÆRMING

Studien denne artikkelen omhandler er del av et doktorgradsprosjekt som utforsker fenomenet «tilpasset opplæring på gårdsbruk for elever på ungdomstrinnet» (jf. Arnesen et al., 2022).



### Informanter, rekruttering og utvalg

Artikkelen bygger på individuelle kvalitative telefonintervjuer med ti ungdommer i alderen 16-18 år, gjennomført våren 2021, da ungdommene var i videregående opplæring. Jeg hadde intervjuet dem to år tidligere (våren 2019), mens de var elever på ungdomsskolen og deltok i gård-skole-tilbud én eller flere dager i uken. På dette tidspunktet hadde elevene utfordringer med sosiale relasjoner med medelever/lærere, utagering, skulking, konsentrasjonsvansker, faglige utfordringer, sykdom og/eller utfordringer hjemme.

Jeg rekrutterte informanter våren 2019. Utvalgs-kriterier for første intervjurunde var at elevene hadde deltatt i gård-skole-tilbud i minst tre måneder og at de gikk på 9. eller 10. trinn. Utvalget skulle inneholde både gutter og jenter. Jeg rekrutterte elever fra fem gård-skole-tilbud i fire kommuner på Østlandet, Vestlandet og Midt-Norge. 13 elever ble intervjuet våren 2019, og 12 samtykket skriftlig til at jeg kunne kontakte dem for nytt intervju etter ett og et halvt år. Våren 2021 fikk jeg kontakt med ti av dem, ni gutter og en jente, og samtlige samtykket til å delta i intervju nummer to.

Intervjuene fra våren 2021 er det empiriske grunnlaget for denne artikkelen. Utvalgets demografiske variabler vises i tabell 1. For å anonymisere infor-

mantene omtaler jeg alle som *han* eller *ungdommen* i funn-delen. Når jeg omtaler informantene som elever, viser dette tilbake til tiden de var elever på ungdomstrinnet.

### Intervjuene

Jeg samlet inn data gjennom semistrukturerte individuelle intervjuer. Intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2017) inneholdt fire hovedtemaer: 1) Tanker om fremtiden, 2) Tanker om betydning av tilbudet på gården, 3) Betydning av fellesskapet på gården, 4) Tanker om slike tilbud (nytte-perspektivet, relasjoner til klassen/skolen). Intervjuguiden ble supplert med relevante spørsmål basert på data fra første intervjurunde. Jeg intervjuet ungdommene i april-juni 2021. På grunn av korona-pandemien og nedstengninger i Norge våren 2021 kunne jeg ikke treffe informantene, og måtte intervju dem via telefon. Intervjuene var- te i 20-40 minutter, og for å kvalitetssikre at jeg fikk med all informasjon, benyttet jeg lydopptaker samtidig som jeg noterte. Intervjuene ble anonymisert og ordrett transkribert.

### Etiske betraktninger

Studien ble meldt inn til NSD/Sikt (ref. 271950). Samtlige elever og deres foresatte fikk skriftlig informasjon om studien ved første intervjurunde i 2019. Elevene og foresatte ga skriftlig samtykke til deltakelse og til at elevene kunne kontaktes for nytt intervju ett og et halvt år etterpå. Ungdommene som deltok i den andre intervjurunden var 16-18 år på intervju-tidspunktet og kunne selv samtykke til deltakelse (jf. Folkehelseinstituttet, 2022). Jeg informerte alle ungdommene om prosjektet på nytt og innhentet muntlig samtykke. Studien ble gjennomført i henhold til NESHS forskningsetiske anbefalinger og Sikts krav om lagring av data.

### Analyse

Det transkriberte intervjumaterialet utgjorde til sammen 31.330 ord, og jeg benyttet en refleksiv tematisk analysemetode inspirert av Braun og Clarke

**Tabell 1: Utvalgets demografiske variabler**

#### Informasjon om deltakerne i studien (N=10)

- Aldersspredning fra 16-18 år
- 9 gutter og 1 jente
- 9 tar yrkesfaglig utdanning på intervjutidspunktet
- 5 går på Vg1
- 4 går på Vg2
- 1 har Vg1 men er ikke i utdanning, går på folkehøgskole
- Utdanningsretninger til ungdommene: Teknisk- og industriell produksjon (TIP), Naturbrukslinje/Agronom, Bygg- og anlegg, Maskinfører, Anleggsteknikk

(2019). I denne kvalitative analysemetoden går man frem og tilbake mellom analysestegene for å finne mønster i dataene relatert til artikkelens problemstilling. Først leste jeg intervju materialet grundig flere ganger for å få en oversikt over hvilke erfaringer ungdommene vektla i retrospekt. Min tilnærming til kunnskapsproduksjonen er konstruktivistisk; alle informantene har egne fortellinger som gjør det mulig å undersøke en del av virkeligheten (Creswell, 2014). Fremgangsmåten var induktiv, og jeg benyttet ikke teori eller forhåndsbestemt kategorisering av tema. I neste analysesteg ble sentrale poeng markert i teksten, sammen med stikkordsopsummeringer og refleksjoner. I fase to og tre fant jeg innledende temaer som dekket ungdommenes erfaringer, og lagde tankekart for å finne hovedtemaene. Jeg diskuterte temaene med mine veiledere flere ganger i prosessen. Jeg la de endelige temaene inn i analyseprogrammet Nvivo (NVivo, 2021), og markerte og identifiserte tilhørende tekst fra intervjuene før jeg i siste fase skrev ut resultatene. Analyseprosessen viste at elevene erfarte personlige endringer, og i siste del av analysearbeidet fant jeg det fruktbart å velge flere teoretiske perspektiver på identitetsutvikling

(Wenger, 2004; Goffman, 1992; Honneth, 2008) for å få en dypere forståelse av ungdommenes erfaringer. Funnene ble internt validert gjennom sammenligning med de transkriberte intervjuene og diskusjon med veiledere. Analysen frembrakte tre hovedtemaer over erfaringer som ungdommene vektla i retrospekt: 1) Måten å bli møtt på, 2) Nye erfaringer i et gårdsmiljø og 3) Opplevelsen av å endre seg. De to første hovedtemaene la grunnlaget for det tredje, jf. tabell 2. Disse hovedtemaene danner grunnlaget for presentasjonen av funnene.

## FUNN

### Måten å bli møtt på

Noen ungdommer fortalte at de hadde vært «klassens bråkmaker», «ikke den snilleste gutten i klassen». Andre skulket, og noen hadde en generell opplevelse av at de «sleit både faglig og sosialt». Det var tydelig at disse identitetsforståelser hadde blitt endret gjennom gård-skole-tilbudene, og at noe av dette skyldtes hvordan de hadde blitt møtt. En ungdom fortalte:

(...) det var jo en av de første lærerne [gårdbru-

**Tabell 2: Analysens hovedtema og undertema:**

Hovedtema	Undertema
<b>Måten å bli møtt på</b>	Kjenne seg respektert, anerkjent og tatt på alvor Noen ser ditt potensiale og dine interesser Sett, hørt, forstått og vist tillit
<b>Nye erfaringer i et gårdsmiljø</b>	Få ansvar gjennom praktiske arbeidsoppgaver og kontakt med dyr Samarbeid og opplevelse av å være til nytte Felleskap og tilhørighet
<b>Opplevelsen av å endre seg</b>	Nye holdninger erfart gjennom nye oppfatninger og handlinger (atferd) Økt mestring og selvtillit Økte sosiale ferdigheter Bedre humør (følelsesmessig tilstand) Økt motivasjon for skolen og klarhet i utdanningsvalg

keren] som jeg hadde liksom, som ikke dømte meg for det som stod i mine papirer, og som tok meg for den jeg var, visste at jeg trengte hjelp for å komme videre (...)»

En annen sa det slik: «Det var vel egentlig det å møte voksne som behandlet deg med respekt. Og å møte voksne som hadde troen på deg, og så deg for den du var». Sitatene viser at ungdommene ble møtt med andre forventninger enn i skolesituasjonen, og dermed kjente seg anerkjent og tatt på alvor. De viste til at dette hang sammen med å bruke skoletid på noe de interesserte seg for. En ungdom forklarte hvorfor dette var viktig:

Jeg føler liksom at – det er jo alltid de som er skamflinke på skolen og scorer høyt og skal bli advokater eller leger. Så har du de som du ser ganske tidlig – de som kanskje ikke gjør så mye lekser, kommer for sent liksom – de gir mer faen, for å si det på den enkle måten. Du ser liksom at de er skolelei. Når de får et tilbud [...] at du får lov å gå ut og gjøre noe du liker. Jeg synes egentlig at lærerne burde tilby elevene mer sånne ting, de bør se eleven i sin helhet, så burde de se – hva kunne en hel eller en halv dag gjort for denne eleven? Jeg er sikker på at det kunne gjort ekstremt mye.

Ungdommen skiller mellom *de flinke* elevene og *de som sliter*, og sier dermed noe om hvordan elever kan identifisere seg selv og andre. Han vektlegger betydningen av «å se eleven i sin helhet», ved å la dem som har vansker få gjøre noe de liker. Hans utsagn kan forstås både som å bli tatt på alvor, og som at noen ser potensialet ditt og anerkjenner dine interesser og evner. Denne ungdommen hevdet at en slik tilnærming ville kunne få stor betydning. En annen beskrev måten han ble møtt på slik:

(...) fikk jo lære å bli voksen, lære å ta ansvar, ble behandlet som en voksen – som en voksen arbeider. Fikk mer respekt for de voksne da. Ikke alle lærerne på ungdomsskolen som behandler en slik. Ble behandlet som en voksen og da behandlet jeg dem med respekt (...)

Dette sitatet kan forstås som at å lære å ta ansvar

henger sammen med å bli behandlet som en voksen. Dette handler om forventninger til atferd, og sitatet indikerer at ungdommen opplevde andre forventninger på gården enn på skolen, noe som skapte atferdsendring.

Ungdommene fortalte om ulike måter å bli vist tillit på:

(...) Hvis de [voksne på gården] følte at du var trygg nok på en ting, så fikk du for eksempel kjøre foran med traktoren og så kjørte de bak med bil. Så fikk du kjøre alene, liksom. Når de så du var trygg på en ting, så fikk du utfordret deg selv.

Ungdommene forsto det å bli vist tillit og gitt mer ansvar som å få en utfordring. Dette knyttet de til konkrete oppgaver og til lokalmiljøet: «Så var det storbonden som tilbudte meg jobb der i helgene [på gården], og snakket om meg til de andre bøndene».

Å erfare slik tillit og positiv omdømmebygging var en ny erfaring for noen. Sitatet forteller også om voksne som skapte muligheter gjennom et bredt repertoar av aktiviteter og eget nettverk.

### Nye erfaringer i et gårdsmiljø

Selv om noen av ungdommene benyttet ordene «avbrekk» eller «pause» om tilbudet, var det tydelig at erfaringene på gården, innholdet i arbeidsoppgavene og fellesskapet, hadde hatt størst betydning for dem. En fortalte: «Det var jo egentlig alt arbeidet og det jeg fikk være med på, og oppleve ting jeg likte – både dyr og maskiner».

På spørsmål om betydningen av dyr på gården svarte en ungdom: «Må være dyr der. Fordi dem gir jo en viss kjærlighet da, som en kanskje ikke får da, sånn generelt». En annen fortalte: «Altså når du holder på med dyr, så lærer du å ta ansvar for dem, gi de fôr og vann». Dette med å ta ansvar hadde han tatt med seg inn i praksisen på videregående: «Ja, når jeg har vært i utplassering – merket det at [jeg tenker] 'nå må jeg gjøre det skikkelig (...)'. Rollen som dyrepasser skiller seg fra roller og oppgaver i tradisjonell skole, og gir andre muligheter for læring og utvikling – her ved å oppleve kjærlighet og å ta ansvar. På spørsmål om



hvilken betydning det hadde at oppgavene var nødvendige, svarte en: «Du føler deg jo til bruk da, på en måte at noen trenger deg da. Så det er jo fint at det var nyttig da».

Ungdommene var satt sammen i grupper med tre til fem elever fra forskjellige skoler og trinn. Mange hadde opplevd praksisfellesskapet og tilhørigheten som veldig god. En sa: «Vi var jo i alle aldrer. Fellesskapet der var jo helt utrolig godt (...). Vi var jo alle i lag». Han fortalte at han noen ganger hadde blitt litt lei av de yngste elevene, men at det å være blandet likevel stort sett hadde vært positivt. En ungdom påpekte at det ikke var noen «slemme» på gården – alle behandlet hverandre fint og de kunne snakke sammen, i motsetning til erfaringer fra eget klassemiljø. Utsagnet viser betydningen av å erfare tilhørighet og samhold med jevnaldrende. En tredje ungdom forklarte fellesskapet slik:

(...) alle var forskjellige, men (...) alle hadde samme interesser, for å si det sånn (...) Lette og trygge omgivelser (...). Du satt ikke der og sleit. Det var alltid noen å snakke med, alltid noen som ga deg et smil, for å si det slik.

Ungdommene vektla verdier som felles interesser, inkluderende fellesskap og samhold, samarbeid og å behandle hverandre fint. Flere fortalte at de hadde fått nye venner. Kvaliteten på fellesskapet hadde tydeligvis hatt stor betydning: «Det er egentlig å samarbeide, og [ha] tillit til hverandre. Det var det som hjalp meg. Stole på hverandre».

### **Opplevelsen av å endre seg**

Flere av ungdommene la vekt på at de nye erfaringene, måten de var blitt møtt på, og aktivitetene, bidro til at de hadde endret seg. For noen hadde det vært helt avgjørende, og en sa: «Det tilbudet som jeg fikk der, var jo det tilbudet som fikk meg igjennom ungdomsskolen, og fikk meg til å ville få meg en fremtid, og lyst til å komme meg videre (...)». En annen fortalte: «Jeg ble rett og slett mer den personen jeg er i dag. Det [tilbudet] var med og formet meg veldig positivt, for å si det sånn. Både med å vokse opp, og med å forandre snakkemåte, holdninger og alt». Det å være

sammen med andre med vansker i skolen, bidro til at enkelte så seg selv i et nytt lys:

Altså det var flere elever [på gården] som jeg kunne sosialisere meg med, det var fint – yngre og eldre – lære å samarbeide med dem, du oppdaget at det ikke bare var du som er annerledes, som trenger et annet tilbud. På ungdomsskolen var jeg den som var litt annerledes – på XX [navnet på gården] var det flere – så ikke bare jeg.

Dette utsagnet viser at elever kan føle seg alene eller annerledes når de har vansker, noe som påvirker måten de vurderer seg selv på. Sitatet viser også verdien av fellesskap med jevnaldrende. I gård-skole-tilbudet fikk de et nytt syn på seg selv, og nye forventninger til seg selv. Den samme ungdommen fortalte: «[Jeg] fikk sosiale kunnskaper når jeg var på gården. Det endret måten jeg var på i klassen». Ungdommen relaterte sin endrede atferd i klassen til sosiale kunnskaper og ferdigheter opparbeidet på gården.

De fleste ungdommene hadde vært i gårdstilbudet over flere år og var dermed godt kjent med opplegget. Noen fortalte om endringer i humor, glede og selvtillit:

(...) Når jeg hadde vært der noen mandager så var det veldig positivt på hele meg, fordi jeg fulgte mer med [på skolen], jeg var mer glad, jeg var mer smilende. Jeg fikk selvtillit for å si det slik. Jeg ble mer meg.

En annen sa: «Tilbudet har hatt betydning for at jeg er blitt den jeg er i dag».

Personlige endringer og utvikling hadde også ført til økt motivasjon for skolen. Flere fortalte at mindre «stillesitting og skriving» gjorde det lettere å konsentrere seg de andre dagene på skolen, en fortalte:

Først og fremst så begynte jeg [i tilbudet på gården] på grunn av konsentrasjonsvansker. [Det] hjalp å ha en slik dag i ukene, roe meg ned, få kompetanse, og vi var innom så mange forskjellige områder – lærte meg å sveise, skru og å kjøre – da kan folk å finne ut hva de liker. Hjelp relativt mye for skolen for min del.

Det var imidlertid ikke alle som opplevde økt mot-

ivasjon for skolen. Noen fortalte at motivasjonen forble uendret, og et par ga uttrykk for at de opplevde skolen som mer kjedelig i kontrast til gården. Begge disse trivdes på videregående skole.

Ungdommene fikk spørsmål om tilbudet hadde fått betydning for utdanningsvalg. Fem svarte bekreftende, en sa det slik:

Hadde tenkt på å bli stillasarbeider. Men på gården lot de meg kjøre gravemaskin, lærte meg opp i anleggsgartner-ting, så tenkte jeg at jeg ville bli dette. Vi gjorde diverse ting på gården som ble utslagsgivende for mitt valg [yrkesvalg].

Fire informanter opplevde ikke at tilbudet hadde endret deres yrkesvalg. De hadde fått bekreftet en interesse de allerede hadde, en sa: «Ja, jeg lærte mye og sånn [om landbruk]. God hjelp på veien. Men hadde lyst til dette [å bli agronom] lenge før jeg begynte på gården».

På intervjudtidspunktet var ni av ti informanter i gang med utdanning, til maskinfører, agronom, bilmekaniker og anleggsgartner. Flere fortalte at lærdom fra gården hadde hatt overføringsverdi til videregående. Flere var usikre på hvor de hadde vært i dag uten gårdstilbudet, og det var tydelig at gårds erfaringene hadde bidratt til økt selvtillit og mestring.

## DISKUSJON

Hva gir studien av kunnskap om ungdommers erfaringer med gård-skole-tilbud? Hvilke erfaringer la tidligere elever vekt på i retrospekt?

### Identitetsutvikling gjennom nye roller og forventninger

Ungdommene la vekt på hvordan de voksne hadde møtt dem. Noen nevnte at dette stod i kontrast til skolen. Flere fortalte at de ble «møtt med respekt», «som en voksen», ble «vist tillit» og «fikk ansvar». De opplevde andre forventninger til oppførsel, hva de kunne bidra med og hvilket ansvar de kunne ta, ofte knyttet til oppgavene de skulle utføre. En slik tilnærming kan forstås som anerkjennelse, og kan gi økt

selvrespekt og selvtillit (jf. Honneth, 2008). Samlet sett tyder dette på at opplevelsen av elevrollen på gården var en annen enn på skolen.

På gården ble elevene møtt av andre forventninger til hva de skulle utføre og oppgavene var tett knyttet til deres status; som for eksempel dyrepasser, snekker og maskinfører. Statusene hadde en forventet rolle knyttet til seg, som å være omsorgsfull og ansvarlig overfor dyrene, gjøre en grundig snekkerjobb og lignende. Gjennom praksisfellesskapet på gården fikk elevene utvidet sitt repertoar av statuser. Som Goffman (1992) beskriver, kan en person ha ulike statuser og medfølgende roller, og dermed gradvis utvide eller endre sin identitetsforståelse. Forventingene til rollene og oppgavene var retningsgivende og ga nye måter å fylle rollen til statusen som elev. Dette er i tråd med Wengers (2004) vurdering av sammenhengen mellom praksis og identitet. Ungdommenes erfaringer med gård-skole-tilbud viser at elever ønsker mer variert og praktisk undervisning på ungdomstrinnet, noe som også Lødding et al. (2018) understreker i sin forskning.

### Identitetsutvikling gjennom å være elev i et praksisfellesskap på gård

Flere av ungdommene fortalte at de på ungdomstrinnet var «klassens bråkmaker», de «skulket», hadde «problemer med å konsentrere seg», kom i «klammeri med lærere» og lignende; at de på noen områder hadde hatt en identitet som brøt med den tradisjonelle elevrollen på skolen. Deres identitetsforståelser ble utfordret i møte med nye rolleforventninger, som for eksempel å ta ansvar for dyr eller være avløser.

Ungdommene erfarte at de nye forventningene ikke bare handlet om oppgaver, men også forventninger til hvem de var og hva de kunne mestre. Noen kjente seg mer sett, hørt og respektert – og det er tydelig at dette motiverte til en annen oppførsel. På gården inngikk de i et praksisfellesskap hvor de skulle løse oppgaver sammen, gi og få beskjeder og hjelpe hverandre. Det var rom for å feile og å bli irritert. Ut fra Wengers teori kan en si at det skjer en forhandling

om elevenes identitet. Wenger (2004, s 176) mener at «vi definerer hvem vi er ved de måtene vi opplever oss selv gjennom deltakelse, og måten vi selv og andre markerer oss på». Noen av elevene fortalte nettopp dette: «Jeg endret holdninger, måten å snakke på, ble mer meg selv». Funnene viser tydelig at måten de voksne møtte ungdommene på bidro til positiv endring av identitet og elevrolle, og viser betydningen av å erfare anerkjennelse (respekt, tillit, tilrettelegging for mestring), noe som ifølge Honneth (2008) kan gi økt selvspekt og selvtilit. Betydningen av anerkjennelse og respekt sammenfaller med funn i studiene til Veen et al. (2023) og Sollesnes et al. (2019), som fant at de voksnes arbeid på gården for å skape en gruppeatmosfære der elevene følte seg akseptert, var like sentralt som i annet miljøarbeid (jf. Sollesnes et al., 2019). Funnene korresponderer også med funn i tidligere forskning om betydningen av relasjonelt arbeid overfor utsatt ungdom (Frøyland & Fossetøl, 2014; Fyhn et al., 2021).

Forhandlingen om egen identitetsforståelse synes å foregå både gjennom ungdommens egne refleksjoner; «han var den første som ikke dømte meg for det som stod i mine papirer», og som konkret utvikling i et samspill i det sosiale fellesskapet. Måten man blir møtt på kan påvirke hvilke forventinger man får til seg selv, og dermed atferden, noe som kan forstås ut fra Goffmans (1992) teori om inntrykkskontroll – justering av atferd etter hvordan man vil andre skal oppfatte en: «da de møtte meg med respekt viste jeg dem respekt tilbake». De voksne både tålte og anerkjente elevene, slik at de kunne forstå seg selv på nye måter. Respekt og sosial anerkjennelse fikk betydning for elevenes selvspekt og selvtilit, og påvirket deres identitetsutvikling (jf. Honneth, 2008). Flere av ungdommene endret sitt syn både på seg selv, skolen og fremtiden. De fikk mulighet til å forhandle egen status og rolle og utviklet gradvis ny identitetsforståelse i samspill med praksisfellesskapet (jf. Wenger, 2004), for eksempel ved å se seg selv som en *bidragsyter* som tar ansvar, i stedet for en *bråkmaker*.

### Utvikling av yrkesidentitet i gård-skole-tilbud

De unge levde ut de nye statusene og rollene i praksisfellesskapet der de prøvde seg som dyrepasser og snekker. Dermed erfarte de, i tråd med Wengers (2004) forståelse av hvordan identitet formes, en ny måte å være i verden på. Wenger beskriver identitet som medlemskap i et fellesskap, og mener identitet dannes gjennom deltakelse og konkretisering. På gårdene fikk elevene konkrete erfaringer og tilbakemeldinger i de små, inkluderende fellesskapene. Parallelt med legitim perifer deltakelse, at de i økende grad inngikk i praksisfellesskapet, utviklet de sin identitet, både faglig og menneskelig, blant annet gjennom sosial verdsetting (jf. Honneth, 2008). Identitetsdanningen kan forstås som en læringsbane (Wenger, 2004), der vi definerer hvem vi er ut fra hvor vi *har vært* (trøblete fortid) og hvor vi *er på vei* (jeg kan være avløser og lære anleggsteknikk). Den viser at identitetsarbeid foregår kontinuerlig og i samhandling med fellesskapet.

Flere fremhevet oppgavene på gården som interessante og lærerike, og det at de likte og mestret oppgavene fikk betydning for videre yrkesvalg. Dette er i tråd med tidligere forskning (Birkemo, 2007; Grimsæth, 2016) som fant at elevers identitetsutvikling og yrkesvalg påvirkes når de får møtt sine egne interesser, evner og behov.

Funnene fra studien viser at den anerkjennende måten de voksne på gårdene utøvde sin rolle på, hadde stor betydning for hvordan ungdommene hadde endret seg og deres syn på skolen og fremtiden. De voksnes tilnærming, i kombinasjon med de praktiske oppgavene, åpnet for at de unge kunne forstå seg selv som noe annet enn en «bråkmaker». Dette bidro til at de fullførte ungdomstrinnet, at halvparten fant ut hva de ville utdanne seg til og at resten fikk bekreftet sine yrkesvalg. Disse funnene kan tyde på at gård-skole-tilbud kan gi elevene innsikt og erfaringer som kan bidra til å utvikle en positiv og trygg identitet og til å ta viktige livsvalg (jf. Oppedal et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2023).

**STUDIENS BEGRENSNINGER OG STYRKER**

Utvalget i studien består i hovedsak av unge gutter. Kun én jente deltok, og resultatene er dermed ikke dekkende for unge jenters erfaringer. Samtidig vet vi at det er en overvekt av gutter som har tilbud om alternative læringsarenaer i norske grunnskoler (Utdanningsdirektoratet, 2023). Et kjønnsrepresentativt utvalg kunne kanskje ført til andre resultater.

Det er en styrke at utvalget i studien representerer bredde i aktivitetene, det vil si gårdenes miljø, som også har en betydning for dataenes reliabilitet. Utvalget på ti informanter er begrenset og gjør at funnene ikke kan generaliseres, men utvalgsstørrelsen kan likevel regnes for tilstrekkelig for å belyse problemstillingen for denne artikkelen (Malterud, 2017).

En begrensning ved å intervjuer over telefon er at man ikke fanger opp non-verbal informasjon. Under korona-pandemien våren 2021 vurderte jeg at telefonintervju var mindre inngripende enn Teams-intervju, og elevene virket komfortable i intervju situasjonen.

Begrunnelsen for det metodiske valget å intervjuene ungdommene etter de hadde sluttet på ungdomstrinnet var at ungdommenes psykiske og sosiale modning kunne medføre økt evne til å reflektere over sine erfaringer i retrospekt. Svakheten med å formidle erfaringer i ettertid er at erfaringene kan farges av opplevelser og tenkemåter man har tillagt seg senere, men samtidig husker folk best konkrete og betydningsfulle hendelser (Repstad, 1993). I denne studien skulle informantene kun huske tilbake ett eller to år. Gjennom datamaterialet fra de forrige intervjuene så jeg at besvarelsene fra de to intervjurundene i stor grad samsvarte, noe som bidrar til å styrke funnernes gyldighet og pålitelighet.

**KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER**

På bakgrunn av funnene i denne studien er det grunn til å spørre om elevrollen i skolen er for snever og om praktiske læringsarenaer med rause voksne som har en relasjonell tilnærming til elevene, kan bidra til at

flere elever får mulighet til å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet i tråd med en av skolens hovedoppgaver.

Hva som kan bidra til sosiale endringer, utvikling, sosialt samhold og myndiggjøring av mennesker er sentrale perspektiver i sosialt arbeid (Hutchinson, 2009). Et tydelig budskap fra informantene i studien er behovet for å bli anerkjent for den man er, med ulike evner, anlegg og interesser. En anerkjennende tilnærming fra voksne på en gårdsarena innebærer andre forventninger til elevrollen enn i skolen, og synes å bidra til myndiggjøring av elever, her forstått som utdanningsvalg. En anerkjennende og respektfull tilnærming er viktig for alle, men er ekstra viktig for elever som sliter med elevrollen i skolen. Funnene tyder på at tilbud som inneholder praktiske og yrkesrettede oppgaver kan bidra til å minske utenforskap og frafall for denne målgruppen, og bør utforskes ytterligere i nye studier. Funnene antyder behov for en mer yrkesrettet ungdomsskole. Praktiske og yrkesrettede arbeidsoppgaver er av interesse for mange elever, og gir for eksempel elevene mulighet til å inngå i rollen som arbeidskar, noe som kan føre til en tydeligere identitet som en nyttig, fremtidig yrkesutøver.

I fremtidige studier er det ønskelig med forskning på de voksnes tilnærming og arbeidsmåter overfor elever i slike tilbud, på jenters erfaringer, samt følgeforskning av elever i gård-skole-tilbud for å undersøke om de fullfører utdanning, hvilke yrker de velger og om de får seg jobb.

**TAKK**

En stor takk til elevene som har deltatt i studien for at de har delt sine erfaringer og vurderinger med meg. Jeg vil også takke Anne Marie Støkken, Bente Berget, Andreas Reier Jensen, fagfeller, redaksjon og fagredaktør for innsiktsfulle og konstruktive tilbakemeldinger. Studien var finansiert av Norsk forskningsråd (nr. 281130/E50).

## SUMMARY

### «From class troublemaker to working man» – Young people's stories about the importance of the farm-based education measure for personal development and career choice.

The purpose of this article is to contribute knowledge about how farm-based education can facilitate personal development and career choices for pupils with academic and/or social difficulties in secondary school. The empirical basis for the article is qualitative phone interviews with ten young people aged 16-18 who participated in such offers during their 9th and 10th grades. The young people emphasized the way the adults met them, the practical and social experiences, as well as the insight into careers they gained. Using theoretical perspectives on roles, recognition, and identity development, I found that the young people experienced identity development by encountering different expectations of the pupil's role on the farm than in the school. There is limited knowledge about the significance of how practical tasks – aligned with interests and abilities, combined with appreciative relationships – contribute to personal development and career choices for secondary school pupils. Therefore, the article presents essential knowledge for professionals in school and other practitioners working with vulnerable youth.

*Keywords: youth, farm-based education, practical training, close follow-up, identity development.*

## REFERANSER

- Arnesen, S. M. K., Jensen, A. R., Patil, G. G. & Berget, B.** (2022). Gården som arena for tilpasset opplæring: Erfaringer med gård-skole-tilbud i et inkluderingsperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 101–118. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3355>
- Arnesen, S. M. K. & Jentoft, N.** (2022). *Hommedal skolegård: Prosjektperiode 2020-2022: «En annerledes dag»*. (NORCE-rapport 21-2022). NORCE Helse og Samfunn. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmliui/handle/11250/3022231>
- Birkemo, A.** (2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 183-192. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-01>
- Braun, V. & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Creswell, J. W.** (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. utg.). SAGE
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T.** (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17) NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Fell-Chambers, R.** (2020) *Care farming, learning and young people: An exploration into the possible contribution of care farming to young people's engagement with learning*. [Doktorgradsavhandling]. University of Hull. [https://bgro.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/814/1/Fell-Chambers\\_care%20ofarming.pdf](https://bgro.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/814/1/Fell-Chambers_care%20ofarming.pdf)
- Folkehelseinstituttet** (2022) (hentet: 11.06.2022). *Hovedregel om samtykke fra deltakere både i forskningsprosjekter og ved helseundersøkelser*. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/helseundersokelsene/hovedregel-om-samtykke-fra-deltakeren-bade-i-forskning-prosjekter-og-ved-helseundersokelser-pdf.pdf>
- Fifolt, M., Morgan, A. F. & Burgess, Z. R.** (2018). Promoting school connectedness among minority youth through experience-based urban farming. *Journal of Experiential Education*, 41(2), 187-203. [doi/10.1177/1053825917736332](https://doi.org/10.1177/1053825917736332)
- Frøyland, K. & Fossetøl, K.** (2014). *Inkludering av ungdom i skole og arbeid – 2. Tiltak, metoder, samarbeid og samordning i og rundt NAV-kontoret. Andre delrapport fra evaluering av utviklingsarbeid i 15 prosjektområder*. (AFI-rapport 1/2014). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6235>
- Fyhn, T., Radlick, R. & Sveinsdottir, V.** (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET: Not in education, employment, or training). En analyse av unge i NEET-kategorien*. (Rapport 2-2021). NORCE Helse. <https://hdl.handle.net/11250/2770190>
- Follesø, R.** (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 73-87.
- Grimstæth, G.** (2016). Gården som en av skolens dannelses- og læringsarenaer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 23-41. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1788>
- Goffman, E.** (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Pax Forlag.
- Hattie, J. A. C.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Honneth, A.** (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes*

- moralske grammatikk*. Pax Forlag.
- Hutchinson, G. S.** (Red.). (2009). *Barnevernpedagog, sosionom, vernepleier. Utvalgte temaer*. Universitetsforlaget.
- Ihlebak, C., Ellingsen-Dalskau, L. H. & Berget, B.** (2016). Motivations, experiences and challenges of being a care farmer – results of a survey of Norwegian care farmers. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 53(1), 113–121. doi: 10.3233/WOR-152220.
- Jordet, A. N.** (2020). Anerkjennelse i skolen – det er alt for mange elever som strever. *Bedre skole*, 3/2020. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-alt-for-mange-elever-som-strever/>
- Kunnskapsdepartementet** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet** (2022, 2. mai). *Ungdomsskolen skal bli mer praktisk og variert*. [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ungdomsskolen-skal-bli-mer-praktisk-og-variert/id2911018/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal
- Landbruks- og matdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet** (2012). *Inn på tunet. Nasjonal strategi*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer\\_veiledere\\_rapporter/nasjonal\\_strategi\\_inn\\_paa\\_tunet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer_veiledere_rapporter/nasjonal_strategi_inn_paa_tunet.pdf)
- Lave, J. & Wenger, E.** (2003). *Situerte læring og andre tekster* (4. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K.** (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T.** (2018). *Sluttrappport fra evalueringen av virkemidlene i satsningen Ungdomstrinn i utvikling*. (NIFU-rapport 2018:32). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2585108/NIFUrapport2018-32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malterud, K.** (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Murray, J., Wickramasekera, N., Elings, M., Bragg, R., Brennan, C., Richardson, J. W., Llorente, M. G., Cade, J. Shickle, D., Tubeuf, S. & Elsey, H.** (2019). The impact of care farms on quality of life, depression and anxiety among different population groups: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews* 15(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1061>
- Oppedal, B., Ali, W., Oppedal, O.S., Adem, H.A., Hasselgreen, E. & Okoko T.** (2022). *Identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler. Implementering og evaluering av identitetsprosjektet – Norsk utgave (IP-N)*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2022/identitet-og-livskvalitet-i-flerkulturelle-skoler.pdf>
- Opplæringslova** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-2019-06-21-60). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Repstad, P.** (1993). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Federici, A.** (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (3), 11–15.
- Sollesnes, V. K., Agdal, R., Hopfenbeck, M. & Kogstad, R. E.** (2017). En ny start i livet med natur og gårdsaktiviteter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(3), 256–254. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-03-06>
- Utdanningsdirektoratet** (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen* [Rundskriv Udir-3-2010]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/> Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-grunnskolen/
- Utdanningsdirektoratet** (hentet 07.03.2023). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet** (2023). *Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)*. <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsforbundet** (2021, 25. februar). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*. Utdanningsforbundet.no. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>
- Uthus, M.** (2017). *Bekymret over presset i skolen*. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/bekymret-over-preset-i-skolen/>
- Veen, E. J., Pijker, R. & Hassink, J.** (2023). Understanding educational care farms as outdoor learning interventions for children who have dropped out of school in the Netherlands. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 23(3), 323–339. DOI: 10.1080/14729679.2021.2011340
- Wendelborg, C. & Utmo, I.** (2021). *Elevundersøkelsen 2021. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22*. (NTNU-Rapport 2022). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. [https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021\\_hovedrapporten\\_ntnusamforsk\\_2022.pdf](https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf)
- Wenger, E.** (2004). *Praksisfelleskaber*. Hans Reitzels Forlag.