



Gården som arena for tilpasset opplæring: Erfaringer med gård–skole–tilbud i et inkluderingsperspektiv

Siv Merete Kjenes Arnesen, Andreas Reier Jensen,
Grete Grindal Patil og Bente Berget

SAMMENDRAG

Tilpasset opplæring på gårdsbruk én eller flere dager i uken er et tilbud til enkelte elever på ungdomstrinnet som har vansker med å nyttiggjøre seg ordinær opplæring i klassen. I lys av teori om inkludering har vi undersøkt erfaringer til ansatte ved skoler og gårdbrukere som samarbeider om opplæringstilbud på gård. Det ble gjennomført 17 semistrukturerte intervju med gårdbrukere og kontaktlærere, rådgiver og skoleledere i kommunal oppvekstenhet ved fem ulike gård–skole–tilbud fra Østlandet, Vestlandet og Midt-Norge. Informantenes erfaringer ble sett i lys av Haugs (2014) teori om inkludering og Lave og Wengers (2003) teori om situerte praksisfellesskap. Informantenes erfaringer viste at relasjonsarbeid og fellesskapsbygging foregår parallelt med samarbeid om meningsfulle og nyttige arbeidsoppgaver på gården, som ble tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og interesser. Informantene erfarte også at opplæringstilbud på gård skapte muligheter for nye vennskap for elevene. Tilbudene kan oppleves både inkluderende og segregerende. Vår studie viser at inklusjon i små fellesskap på gården kan være et viktig supplement til inkludering i basisklassen, som en utvidelse av tiltak om tilpasset opplæring i fellesskolen.

Nøkkelord: *tilpasset opplæring; inkludering; spesialundervisning og gård–skole–tilbud; situerte praksisfellesskap*

ABSTRACT

The farm as a context for adapted education: experiences on farm–school collaborations in an inclusion perspective

Pupils in lower secondary education who cannot profit from ordinary teaching can be offered adapted education on a farm one or more days a week. This article explores

Siv Merete Kjenes Arnesen,
NORCE Norwegian Research Centre AS,
Norge, e-post: siar@norce-research.no

Andreas Reier Jensen,
Universitetet i Agder,
Norge, e-post: andreas.r.jensen@uia.no

Grete Grindal Patil,
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, NMBU,
Norge, e-post: grete.patil@nmbu.no

Bente Berget,
NORCE Norwegian Research Centre AS,
Norge, e-post: bebe@norce-research.no

farmers' and employees in the school sector's experience with farm-based education and how this affects the social inclusion of pupils. Seventeen semi-structured interviews with farmers, teachers, and other educational administrator staff are conducted at five different school–farm collaborations located in East-, West-, and Mid-Norway. The informants' experiences are conceptualized with Haug's (2014) model of inclusion and situated communities of practice (Lave & Wenger, 2003). The findings show how building relationships and community occurs in parallel with collaboration on meaningful and valuable tasks, adapted to the individual student's prerequisites and interests. We find that farm-based programs can contribute to new friendships and inclusion in a smaller community. These programs can be experienced as both inclusive and segregating from the pupils' class. Our study shows that inclusion in small communities at the farm can be an important supplement to inclusion in class as an extension for adapted education in comprehensive school.

Keywords: *adapted education; inclusion; special education; farm-school cooperation; situated communities of practice*

Introduksjon

Fellesskolen har lange tradisjoner i Norge. Prinsippene om inkludering, likeverd og bruk av lovfestet tilpasset opplæring er fremtredende i det som skal være en skole for alle (Meld. St. 6 (2019–2020)). Tilpasset opplæring (heretter TPO) har vært lovfestet siden 1975, og skal sikre elevene individuelt tilpasset opplæring, samt faglig og sosial inkludering i ordinær klasse (Ballard, 2018; Booth, 1995; Haug, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2021; Opplæringslova, 1998; Skrtic, 1995; Strømstad et al., 2004; Utdanningsdirektoratet, 2010, 2018).

Andelen elever i ungdomsskolen med enkeltvedtak for spesialundervisning skoleåret 2020–2021 var på 9,6 prosent på 9. trinn og 10,4 prosent på 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det har tradisjonelt vært et mål at spesialundervisningen i størst mulig grad skal skje i egen klasse. Opplæring utenfor elevenes ordinære klasse blir ofte oppfattet som segregerende (Flem et al., 2007; Haug, 2017a; Markussen et al., 2007, 2009; Nordahl et al., 2009, 2018; Slee, 2001), og forstått som en motsetning til inkludering. Omfanget av spesialundervisning varierer mellom kommuner, men Utdanningsdirektoratet (2019) peker på at andelen elever som får spesialundervisningen i sin ordinære klasse er økende.

Elever med rett på spesialundervisning har rett på en individuell opplæringsplan (IOP) (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Planen skal utvikles i samarbeid mellom skolen, eleven og foresatte, og tiltak skal jevnlig dokumenteres og evalueres. Elevenes IOP skal inneholde en tenkt progresjon, valg av pedagogiske virkemidler og måloppnåelser (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Valg av eventuelle alternative opplæringsarenaer skal begrunnes.

I 2021 fikk 1911 elever i Norge spesialundervisning på alternative opplæringsarenaer én eller flere dager i uken (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Jahnsen et al.

(2009) argumenterer for at deltids- og smågruppetiltak med varighet fra noen timer én dag i uken til flere dager i uken, kan gi et variert og sammensatt opplærings- og aktivitetstilbud. Gårdsbruk blir nevnt av Utdanningsdirektoratet (2010) som ett av flere eksempler på alternative arenaer. På tross av verdimeslige endringer i fagfornyelsen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017), med mer vektlegging på en praktisk tilnærming til læring og satsing på folkehelse og livsmestring, kan TPO på gård utfordre fellesskoleprinsippene på særlig to områder. Det ene er at tradisjonelle kunnskapssynet i fellesskolen kan beskrives som relativt abstrakt og kontekstfritt (Jensen, 1999), mens opplæringen på gård er situert rundt praktiske oppgaver i mindre grupper. Det andre handler om segregert opplæring (Flem et al., 2007; Haug, 2017a; Markussen et al., 2007, 2009; Nordahl et al., 2009, 2018; Slee, 2001), og at TPO på gård representerer et brudd med målet om en felles arena for læring.

Opplæring på gård

I Norge blir Inn på tunet (IPT)¹ organisert av Stiftelsen norsk mat,² og innebærer en godkjenningsordning av gården og dens ressurser. Opplæringstilbud for elever i grunnskolen er et eksempel på en slik gårdsbasert velferdstjeneste. Det finnes også gård-skole-samarbeid som ikke benytter seg av IPT-godkjenningsordningen. Elevene får deler av opplæringen på gården over en tidsavgrenset periode eller gjennom hele skoleåret, gjerne én dag i uken, men i noen tilfeller flere dager. Opplæringen blir utført av gårdbrukeren og andre ansatte på gården. De ansatte har ulik fagbakgrunn – noen har pedagogisk utdanning, andre fagbrev innen en yrkesretning. Opplæringen består av praktiske og gårdsrelaterte arbeidsoppgaver som er tilpasset elevene i innhold og omfang. Det er rektor ved den samarbeidende skolen som er ansvarlig for opplæringstilbudet.

Kunnskapssammenstilling og kunnskapsbehov

Bruk av gården som alternativ læringsarena er ikke noe nytt, hverken i Norge eller internasjonalt (Hassink et al., 2020; Krogh & Jolly, 2011). Det er imidlertid lite forskning på fenomenet, og forskningen er i liten grad koblet mot det faglige læringsutbyttet i skolen. Faglig utbytte av spesialundervisning har vist seg vanskelig å dokumentere (Florian, 2014; Haug, 2017b; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Sunnevåg, 2008; Solli, 2005). Vi ser at denne kritikken er relevant, men vår agenda

1 IPT er den norske betegnelsen på tilrettelagte og kvalitetssikrede velferdstjenester på gårdsbruk. (Landbruks- og matdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet, 2012, s. 7).

2 Tidligere KSL-matmerk (Kvalitetssystem i landbruket) har ansvar for kvalitetssikring og merkevarebygging for IPT-tilbydere i Norge. Se www.innpåtunet.no/no/finn-gaard

i denne artikkelen er ikke å undersøke elevenes læringsutbytte; den er derimot å undersøke erfaringene til ansatte i samarbeidende ungdomsskoler og gårdsbruk med alternative opplæringstilbud på gård. Med utgangspunkt i et inkluderingsperspektiv undersøker vi om elevene opplever å bli inkludert på gården, og på hvilken måte dette ellers kan ha betydning for deres situasjon i skolesammenheng.

Med bakgrunn i en oppsummering av norske og internasjonale studier om opplæringstilbud på gård, argumenterer Grimsæth (2016) for at tilbudene styrket elevenes motivasjon for læring, øke læringsutbyttet og generelt fremmet danning og identitetsutvikling. En norsk studie har vist at ungdom i alderen 12–15 år som deltok i en intervensjon med hest på gårdsbruk, fikk økt opplevelse av sosial støtte sammenlignet med en kontrollgruppe (Hauge, 2013). Videre fant Steigen (2018) at unge mennesker (16–30 år) med psykiske problemer opplevde sosial støtte i relasjoner til de andre deltakerne på gården, til den som ledet tiltaket og til dyrene. Krogh og Jolly (2011) evaluerte tre norske gård-skole-samarbeid, og fant at elevene bygde vennskap gjennom oppgaveløsning av aktiviteter og arbeidsoppgaver på gården. Lillegården kompetansesenter (Jahnsen et al., 2009) gjennomførte en kasusstudie av ulike deltidstiltak i norske skoler, som også inkluderte opplæringstilbud på gårdsbruk. De argumenterer for at opphold i smågruppetiltak én dag i uken hadde positiv betydning for elevenes rolle og status på skolen. De fant ingen negative endringer. Situasjonen i klassen og i skolen var enten uforandret eller hadde blitt bedre.

Fifolt et al. (2018) undersøkte erfaringene med opplæringstilbud på gård i USA for elever med minoritetsbakgrunn fra fattige, urbane områder, som sto i fare for å droppe ut av skolen. De argumenterer for at elevene gjennom gårdstilbudene dannet positive relasjoner og fikk styrket sine sosiale ferdigheter. Fifolt og Morgan (2019) beskrev at rektorer og lærere erfarte at tilbudene økte elevenes motivasjon og interesse for skolen generelt.

De nevnte studiene viser til ulike erfaringer med bruk av gård, dyr og natur for elever, men forskning på opplæringstilbud på gård for ungdomsskoleelever er begrenset. Vi kjenner heller ikke til norske studier som har undersøkt erfaringene til gårdbrukere, lærere og andre ansatte i skolesektoren med TPO på gård i lys av teori om inkludering.

Artikkelen skal derfor svare på følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har ansatte i ungdomsskoler og gårdbrukere med gård-skole-tilbud?* Ansatte i ungdomsskoler er i vår studie rektor, lærere, inspektør og rådgiver i kommunal oppveksttjeneste. Vi har valgt å se informantenes erfaringer i lys av Haugs (2014) operasjonalisering av begrepet inkludering og situerte³ praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003).

3 Ordet refererer til «en persons aktuelle lokalisering et bestemt sted i den samfunnsmessige praksis» (Lave & Wenger, 2003, s. 234).

Teoretisk rammeverk

Haug (2014) peker på at arbeid med inkludering i skolesammenheng foregår på ulike nivåer i samfunnet, fra statlig politikk, via kommunale rammebetingelser, til den praktiske skolehverdagen på den enkelte skole (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2014, s. 12). Inkludering er et komplekst begrep, og vi har valgt å legge Haugs (2014) forståelse av begrepet til grunn i artikkelen. Haug (2014) operasjonaliserer begrepet inkludering i fire hovedutfordringer som skolen må arbeide med for å oppnå inkludering av elevene. Disse fire aspektene (utfordringene) ved inkluderingsarbeidet tydeliggjør også forståelsen av hva inkludering er i skolesammenheng. Disse aspektene kan sees i sammenheng med verdier og prinsipper nedfelt i læreplanverket for å fremme et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utfordringen til skolen slik Haug (2014) beskriver det er:

- **Å sikre fellesskap:** «Alle elever skal være medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet med de andre» (Haug, 2014, s. 13).
- **Å sikre deltakelse:** Innebærer muligheten til *direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter*. Deltakelse betyr å bidra til fellesskapet etter beste evne og samtidig få glede av dette. Deltakelsen må skje ut ifra den enkeltes forutsetninger, tilgjengelige aktiviteter og oppgaver. TPO er et viktig virkemiddel for deltakelse og dermed for inkludering (Haug, 2014, s. 13).
- **Å sikre medvirkning:** Muligheten til å delta og påvirke beslutningsprosesser. Både eleven og foresatte skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringen (Haug, 2014, s. 13). Dette forutsetter tilgang til relevant informasjon.
- **Å sikre utbytte:** Handler om resultater av å være i fellesskapet, være deltaker og få mulighet til medbestemmelse (Haug, 2014, s. 34). «Å sikre utbytte betyr at alle elever skal ha rett til en opplæring som er *til gagn for dem*, både sosialt og faglig» (Haug, 2014, s. 13)

Lave og Wenger (2003) har et relasjonelt kunnskapssyn hvor situert læring skjer kollektivt gjennom «legitim perifer deltakelse» i ulike sosiale relasjoner i hverdagslivet. Prosessen som oppstår i en slik deltakelse, bidrar til at en blir en del av fellesskapet. Med situert læring menes at læring må sees i sammenheng med miljøet det utspiller seg i. Situerte praksisfellesskap forstås dermed som små, uformelle, lærende læringsfellesskap eller samarbeidsgrupper (Lave & Wenger, 2003). Dette innebærer at elever gjennom en inkluderingsprosess kan gå fra å være legitimt perifer deltaker til å oppnå full deltakelse i et fellesskap. Et slikt praksisfellesskap fungerer som et samhandlingssystem hvor elevene deler en felles forståelse av hva de gjør og hva dette betyr for deres liv og for fellesskapet (Lave & Wenger, 2003). Dette perspektivet er valgt fordi elever som benytter seg av TPO på gård har mulighet til å bli medlem av et mindre praksisfellesskap i tillegg til den ordinære klassen på skolen.

Metode

Forskningsdesign

Det ble benyttet et kvalitativt deskriptivt design og semistrukturerte intervju⁴ for å få en dypere innsikt i hvilke erfaringer samarbeidende aktører har av opplæringstilbud på gård, i lys av teori om inkludering.

Informanter og rekruttering

Informanter ble rekruttert fra fem gård-skole-tilbud for niende- og tiendeklassinger fra Østlandet, Vestlandet og Midt-Norge. Disse tilbudene ble funnet ved bruk av Kvalitetssikring i landbruket (KSL) Matmerks⁵ nasjonale oversikt over IPT-gårder med helse- og velferdstilbud, og via tips fra aktuelle rådgivere i forvaltningen.⁶ Vi benyttet et strategisk utvalg for å inkludere eksempler på ulike organisatoriske samarbeidsformer, spesielt knyttet til gårdbrukerens kontraktsforhold med skolen. Det ble derfor vektlagt å inkludere tilbud der gårdbrukeren enten var selvstendig næringsdrivende med utgangspunkt i egen gård, eller ansatt i skolen/kommunen. Vi inkluderte tilbud både med og uten pedagogisk kompetanse blant de ansatte på gården, samt både kvinnelige og mannlige gårdbrukere. På bakgrunn av dette ble det valgt fire gårder som er kvalitetssikret via Matmerks godkjenningssystem, og en gård som ikke var en del av denne ordningen. De fem tilbudene var ulike i organisering, samarbeid med skolen og involvering av fagpersoner. I tre av tilbudene hadde alle elevene enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP, men ikke alle hadde dette i de to andre tilbudene. Videre ønsket vi å inkludere ansatte i samarbeidskommunene/skolene som var direkte involvert med elevene, for å få høre deres erfaringer.

Det ble gjennomført intervju med 18 personer: fem gårdbrukere, syv kontaktlærere, en rådgiver ved oppvekstenheten i kommunen, en rektor, en inspektør, to pedagogiske avdelingsledere ansatt på gårdene, samt en lærer som var involvert i arbeidet på en av gårdene. I et av intervjuene deltok to informanter. Totalt ble det gjennomført 17 intervjuer i perioden april-mai 2019. Utvalget besto av ti kvinner og åtte menn i alderen 25–65 år, alle med tilknytning til elevene.

Informantene ble rekruttert via en kontaktperson fra hvert tilbud. I to tilfeller var dette avdelingslederen på gården, i et annet var det inspektøren på skolen, og i to andre var det en rådgiver ved oppvekstenheten i kommunen. Kontaktpersonene deltok selv som informanter og forespurte ytterligere aktuelle informanter. Gårdbrukerne

4 Anne Marie Støkken deltok i deler av datainnsamlingen. Forskningen er finansiert av NFR, Matfondavtalen.

5 Se fotnote nr. 2.

6 Ved landbruksavdelingene hos Statsforvalteren.

hadde en dobbeltrolle ved å være leverandør av TPO på gård til kommunen eller skolen, samtidig som de utførte opplæringen med elevene. En egeninteresse av et slikt tilbud kan ha hatt betydning for erfaringene de delte i intervjuene. Vi hadde imidlertid ikke en opplevelse av dette. Informantene fikk informasjonsskriv om studien og signerte samtykke til deltakelse. Informantene fortalte at elever i slike tilbud hadde svært ulike vansker og behov, som angst, skolevegring, spillavhengighet, utagerende atferd og innesluttethet.

Datainnsamling

Vi utarbeidet en intervjuguide til bruk i de semistrukturerte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). Temaene omhandlet kontakten mellom skolen og elevene, kontakten mellom ansatte ved skolene og på gårdene, informasjonsflyten mellom samarbeidspartene knyttet til elevens situasjon på gården og i skolen (jf. inkludering), og tilretteleggingen og utformingen av tilbudet på gården. Andre temaer som informantene var opptatt av ble fulgt opp i intervjuet. Informantene ble intervjuet på sine arbeidsplasser (skoler eller gårdsbruk), med unntak av to intervju som ble gjennomført via telefon. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og hvert intervju varte i cirka 60 minutter.

Hovedforfatter besøkte de involverte gårdene og flere av skolene i forbindelse med intervjuene, og fikk dermed egne erfaringer med de ulike tilbudene. Det bidro til en økt forståelse av tilbudenes kontekst og gjorde det dermed lettere å tilnærme seg hva informantene fortalte.

Dataanalyse

Lydfilene ble transkribert, og utgjorde totalt 137 388 ord. For å utforske informantenes erfaringer i lys av begrepet inkludering, ble datamaterialet analysert med utgangspunkt i Haugs (2014) fire aspekter ved inkludering: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Som første trinn i analysen ble de 17 intervjuene lest med dette for øye. Derneft ble all tekst som belyste Haugs (2014) fire aspekter, merket. Dette ble så knyttet til fellesskap og deltakelse, utbytte for eleven i skolehverdagen, og samarbeid mellom skole, gård og foresatte. Vi brukte en analysemåte som Wadel (1990) omtaler som å «presse et perspektiv» på datamaterialet, her med utgangspunkt i Haugs fire aspekter ved inkludering, og utviklet kategorier til hver av dem. Tekstutdragene ble gjennomgått på nytt og sortert i disse kategoriene. Analyseverktøyet NVivo ble brukt i analysearbeidet, spesielt i første fase med grovsortering av datamaterialet. Gjennom analysen fikk vi kunnskap om hvilket arbeid (kategoriene) som ble gjort i gård-skole-tilbudene for å sikre elevenes inkludering, jf. tabell 1. Disse kategoriene danner strukturen for fremstillingen av resultatene.

Tabell 1. Analysens kategorier for hvert av Haugs (2014) aspekter ved inkludering

Aspekter ved inkludering (Haug, 2014)	Analysens kategorier
Fellesskap	Fellesskapet mellom elevene på gården Fellesskapet mellom elevene og de voksne på gården Fellesskapet med medelever i klassen
Deltakelse	Deltakelse gjennom meningsfylte og interessante aktiviteter Deltakelse gjennom erfart mestring og å bli vist tillit
Medvirkning	Medvirkning i søkeprosessen på tilbudet Medvirkning gjennom informasjon og kommunikasjon om tilbudet Medvirkning gjennom møter på gården
Utbytte (faglig og sosialt)	Sikring av faglig utbytte gjennom formelle dokumenter og praktiske arbeidsoppgaver Sikring av sosialt utbytte gjennom samarbeid

Etiske betraktninger

Studien ble gjennomført etter forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016) og meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I informasjonsbrevet og i intervjuene presiserte vi at vi bare ønsket generell informasjon om elevene i tilbudet og ikke personopplysninger. Aktuelle foresatte og elever i tilbudene vi rekrutterte informanter fra, fikk også et informasjonsbrev, og samtykket til at generelle opplysninger om elevene kunne komme frem i intervjuene. Alle forfatterne har tidligere kjennskap og kunnskap om bruk av gård for ulike brukergrupper. Betydningen av denne forkunnskapen ble diskutert underveis i analyse- og skriveprosess (jf. Malterud, 2011).

Resultater

I analysen fremkom det to eller tre kategorier (tabell 1) for hver av Haugs (2014) fire aspekter ved inkludering. Nedenfor følger en presentasjon av kategoriene.

Fellesskap

Analysen ga tre kategorier om aspektet å sikre elevene fellesskap i klasse eller gruppe gjennom: (1) fellesskapet mellom elevene på gården, (2) fellesskapet mellom elevene og de voksne på gården, og (3) fellesskapet med medelever i klassen.

Fellesskapet mellom elevene på gården

Informantene som var ansvarlige for å tildele plasser i gård-skole-tilbudene var alle opptatt av å få til en god sammensetning i gruppene. Elevenes kjønn, personlige utfordringer og egenskaper ble tatt hensyn til. Gruppene besto oftest av en blanding

av elever fra ulike skoler og klasser som hadde lite kjennskap til hverandre fra før. Kontaktlærerne opplevde at det var en fordel for elevene å bli kjent med andre elever i mindre fellesskap. Informantene erfarte at elevene ble inkludert i det sosiale miljøet på gården og fikk utvidet sitt sosiale nettverk, slik denne rådgiveren formidlet: «Ja, og mange knytter jo vennskap. De er jo gjerne fra forskjellige skoler, sånn at de har ikke med noen 'ryggsekk'.»

Betydningen av fellesskapet, og vissheten om at andre også hadde utfordringer, ga noen elever en trygghet og opplevelse av inkludering. En pedagogisk leder på en av gårdene fortalte: «Når du snakker med elevene som går her, så sier de: *Her kan jeg være meg selv uten å bli dømt.*»

Informantene opplevde at fellesskapet mellom elevene også ble sikret gjennom felles arbeidsoppgaver som byggeprosjekt, stell av dyr og felles måltider. Enkelte informanter oppga at elevene ble mer trygge på seg selv som følge av dette. Kontaktlærere fortalte om stille elever som ble mer åpne og utadvendte på gården.

Fellesskapet mellom elevene og de voksne på gården

Informantene fremhevet at sentralt med tilbudet var at det var flere voksne per elev, sammenlignet med i skolen. En lærer fortalte: «Det handler jo om å bli sett. Det er én voksen på tre elever. Det er noe annet enn å være én av 28. Så du blir jo sett, du får oppmerksomhet på det positive du gjør.»

Flertallet av informantene påpekte betydningen av relasjonene elevene hadde til de voksne. En avdelingsleder på en av gårdene sa at han nærmest fikk en farsrolle for enkelte. Elevene kunne snakke om problemer og utfordringer i livet, slik en gårdbruker fortalte: «Vi spiser lunsj sammen [...] og da kommer alt. Det kan være kjærlighetssorg, om foreldre. Jeg vet alt.»

Flere av informantene fremhevet personlig egnethet hos gårdbruker, samt arbeidet de utfører sammen med elevene, som utslagsgivende for personlig kontakt. Flere av gårdbrukerne var også opptatt av at de måtte *like* ungdommene på ekte, slik denne fortalte:

Han første eleven, han var så lite likt [...] så tenkte jeg med meg selv *hvordan ... åh, du må jobbe, du må jobbe med deg selv*, men så finner du noe via humor [...] Du vet ikke alltid når det skjer, men plutselig så merker du at ... at du begynner å like noe ved denne ungen [...] Når vi har det kjekt i lag, så begynner også disse her på siden av [dvs. medelever] å synes *han er jo grei nok, han*, altså, det er en sånn prosess som skjer [...] men det er jo det som er jobben vår, å klare ... Du må begynne å like dem skikkelig.

Utsagnet viser at relasjonsarbeid og fellesskapsbygging er en prosess som tar tid. De voksnes anerkjennelse får også betydning for medelevers anerkjennelse og inkludering av hverandre. Flere gårdbrukere jobbet bevisst med relasjonen til hver enkelt elev, parallelt med det å bygge respekt for ulikhet.

Fellesskapet med medelever i klassen

Flere av informantene fremhevet det sosiale fellesskapet i den ordinære klassen som viktig. Samtidig opplevde likevel de fleste kontaktlærerne at det var uproblematisk for elevene å opprettholde relasjonen til klassen når de bare var borte fra klassen én dag i uken. Noen kjente likevel på utfordringer. Én lærer påpekte at elever som var borte, kunne miste noe av utviklingsprosessene i klassefellesskapet. Et par informanter oppga at enkelte elever var redde for å skille seg ut fra klassemiljøet, og ville ikke fortelle klassen hvor de var den dagen de var borte.

Enkelte kontaktlærere iverksatte tiltak for å sikre elevenes fellesskap med klassen. For eksempel kunne medelever bli med på gården, og kontaktlærer sikret at elever i gårdstilbudet ble med på klasseseturer:

Så hun trives nok veldig godt, og det uttrykker hun. [...] Men det kan være hun kjenner på at hun er borte [fra klassen]. Men har vi fagdager eller er på turer, så er hun jo her [på skolen]. [...] Så hun går ikke glipp av sånne ting, da. Det er jo litt viktig.

Et annet eksempel var at klassetilhørigheten ble sikret ved at hele klassen besøkte gården. En kontaktlærer fortalte at uønskede slengbemerkinger fra medelever til elever i gårdstilbudet gjorde han bekymret. Kontaktlæreren fortalte:

Så har vi jo jobbet litt med holdninger også, da. Vi har med det i tankene arrangert klassebesøk, hvor hele klassen var oppe og var der en hel dag for å få mer innblikk i hva det faktisk dreide seg om.

Kontaktlæreren fortalte at gjennom klassens egne erfaringer på gården stilnet slengbemerkingene.

Noen informanter påpekte at det ikke var noen selvfølge at alle elever er inkludert i fellesskapet i sin ordinære klasse. Muligheten til å være en del av et annet fellesskap på gården kunne dermed være ekstra verdifullt. En rådgiver fortalte: «Det har veldig stor betydning, fordi mange av dem er veldig ensomme på skolen.»

Deltakelse

Analysen frembrakte to kategorier knyttet til deltakelse: (1) deltakelse gjennom meningsfylte og interessante aktiviteter, og (2) deltakelse gjennom erfart mestring og å bli vist tillit.

Deltakelse gjennom meningsfylte og interessante aktiviteter

Både kontaktlærere og gårdbrukere fremhevet at gårdene hadde et bredt spekter av arbeidsoppgaver og aktiviteter som gjorde gården interessant for elevene og ga gode muligheter for tilpasning til den enkelte. Mulighetene medførte økt engasjement. En gårdbruker forklarte:

Det er mange med ADHD som har problemer med å konsentrere seg. Da bare tilpasser jeg litt. Noen grupper er mer med dyr, mens andre er med og skrur. Sånn som han i dag, han elsker sånne ting. Og da gjør vi mere av det.

En rådgiver formulerte det slik:

Altså arbeidsoppgaven er jo etter årstidene på gården. Det som er fast er stell, møkking og foring av dyr. Det er faste rutineoppgaver. Skal plenen klippes så får de kjøre en firehjuls. Det er veldig stas da. Da kan de også fordele seg litt hvor noen gjør det og andre det. Er det da en elev som er så dårlig at han helst vil sitte og kose med kaninen, så får han tid til å gjøre det.

Gårdbrukerne var opptatt av å lete etter hva den enkelte elev interesserte seg for. Noen elever var mest opptatt av maskiner, andre av dyr. I tillegg til spekteret av muligheter, vektla gårdbrukere at oppgavene faktisk var *nødvendige*, spesielt overfor dyrene. Dette hadde betydning for elevenes selvfølelse, slik denne gårdbrukeren fortalte:

Jeg tror, at de tror, at de [elevene] er så viktig at jeg nesten ikke klarer meg uten dem. Det er noen som lurer på: *Ja, [navn gårdbruker], når jeg slutter, hvordan går det da egentlig? [...]* Vi må gjøre ting fordi at det trengs å gjøres, og det føles jo veldig meningsfylt. Sånn som i morges så var det tomt nede hos kuene. Vi må faktisk fylle på mat der.

At oppgavene var nødvendige bidro til deltakelse og engasjement, og gårdbrukerne erfarte at en del av elevene følte seg nyttige på gården.

Deltakelse gjennom erfart mestring og å bli vist tillit

Informantene erfarte at elevenes deltakelse i aktivitetene bidro til at de mestret nye ting, som igjen medførte et økt engasjement og deltakelse. I tillegg til mestring var flere gårdbrukere opptatt av at elevene skulle trives. En gårdbruker fortalte:

Ja. Det er jo hovedgreiene her, det er jo mestring og selvsagt trivsel. Trives ikke ungene, så kommer vi ikke inn til dem. Den relasjonsbyggingen ligger jo i bunn, men så må vi ha faglige ting å gi dem også.

Noen gårdbrukere vektla også betydningen av å vise elevene tillit:

De får jo lov til en del ting. *Du er ikke 16 år, men du skal få lov til å kjøre gressklipperen når jeg går ved siden av deg.* Vi har jo litt sånne regler, ikke sant. Da er det under opplæring, og da er det greit, *men da må jeg stole på deg, og hvis jeg ikke kan stole på deg, så kan du ikke gjøre det.* Da er det akkurat som at de får en sånn...[...] Da føler de at det er litt stas, og da er det veldig lite tull, altså.

Medvirkning

Analysearbeidet viste at medvirkningen fra elever og foresatte ble ivaretatt i ulik grad og på ulike måter i tilbudene, og frembrakte tre kategorier for medvirkning: (1) medvirkning i søkeprosessen på tilbudet, (2) medvirkning gjennom informasjon og kommunikasjon om tilbudet, og (3) medvirkning gjennom møter på gården.

Medvirkning i søkeprosessen på tilbudet

Alle informantene fortalte at tildeling av opplæringstilbudene ble foretatt på bakgrunn av søknader fra elevene og foresatte. I de fleste tilfellene hadde elevene sakkyn-dig vurdering og enkeltvedtak på spesialpedagogisk opplæring, samt IOP. Elevene kunne slutte dersom de ønsket det, slik som denne gårdbrukeren sa:

Det jeg tror som er suksessen i [kommunens navn], er at de må søke selv. Det er ingen som blir truet til å være her. Det er ikke sånn: «*Du er veldig umotivert. Du må være hos [gårdbruker] på YY.*» Du må ville det selv som elev.

Medvirkning gjennom informasjon og kommunikasjon om tilbudet

Informasjonsarbeid om hva elevene gjorde på gården, og hva de lærte, ble gjort på ulike måter. På noen gårder skrev de daglig logg. Rådgiveren i en kommune beskrev det slik:

Så på slutten av dagen har de da en oppsummering av dagen hvor elevene skriver logg, i den grad de er i stand til det. Hvis de ikke greier å skrive, så forteller de, og så skriver [gårdbruker] eller noen andre. [...] Så sendes da den loggen med bilder og en rapport fra gårdbrukeren hjem til foreldrene til de på gruppen, [...] til kontaktlærer og til meg. Så jeg har full kontroll på hva som skjer.

I andre tilfeller var loggskrivning opp til den enkelte elev, og i ett tilfelle ble loggen sendt til kontaktlærer og rektor, men ikke til foresatte.

Medvirkning gjennom møter på gården

På to gårdsbruk arrangerte de jule- og sommeravslutninger for foresatte og kontaktlærere. Her fikk elevene trent på formidling. En rådgiver fortalte: «De hadde en PowerPoint, fordi hver jul og vår har de avslutning med foreldre og folk fra skolen som kommer. Da hadde de laget en veldig fin presentasjon, disse tre elevene.»

Vi finner altså at elevs og foresattes medvirkning ivaretas både gjennom søknadsprosess, utarbeidelse av IOP, loggskrivning og ved besøk på gården.

Utbytte

Analysearbeidet viste at faglig utbytte ble sikret gjennom formelle dokumenter og praktiske arbeidsoppgaver. Sosialt utbytte ble sikret gjennom samarbeid.

Sikring av faglig utbytte gjennom formelle dokumenter og praktiske arbeidsoppgaver

Vi fant at faglig utbytte formelt ble sikret gjennom utarbeidelse av planer for undervisning og aktiviteter på gården, IOP, fastsetting av mål og vurderinger i enkelte fag. Det var variasjoner i hvordan dette ble gjort ved de ulike tilbudene.

Både kontaktlærere og gårdbrukere var opptatt av hvordan de kunne bruke de ulike praktiske arbeidsoppgavene i opplæringstilbudet, som i mange tilfeller var knyttet til faglig innhold og kompetansemål. En gårdbruker fortalte hvordan de sikret det faglige innholdet:

Hun [rådgiveren] har bevisstgjort oss hele tiden. For eksempel når vi beskjerer trær, så tar vi fotosyntesen samtidig. Da blir jeg veldig sånn at når vi skal drive med noe, så er det en plan bak det. Eller når vi har reparert en slodd i vinter, så må vi lage arbeidstegning med cm og m. Må lære å forlenge arm. Så kan vi se på fagplanen hva vi skal gjøre. Det er ikke bare å gjøre noe for å gjøre noe, liksom.

Faglige mål ble jobbet med gjennom praktisk arbeid. Noen gårdbrukere fortalte at overfor enkelte elever måtte det tones ned at dette var læring. Flere informanter erfarte at praktiske arbeidsoppgaver ga konkret forståelse og økt faglig læringsutbytte. En gårdbruker fortalte:

Sånn som vi drev med i skogen i fjor, da de skulle måle en stokk. Da var det en som sa: «Hæ? Pi i andre? Å. Det er altså en grunn til at jeg må lære det.» Han hadde aldri skjønt dette i mattetimen, men så skjønte han at det var noe i det. Så de får litt sånne aha-opplevelser og innser at det er litt lurt å lære det på skolen.

Sikring av sosialt utbytte gjennom samarbeid

Felles for alle informantene var at de var opptatt av det sosiale utbyttet elevene fikk. Gjennom sammensetning i grupper, samarbeid og oppgavefordeling fikk de utviklet sosiale ferdigheter og etablert nye vennskap. En rådgiver påpekte:

Her må de samarbeide og være sammen med folk de ikke liker kanskje, men sånn er livet. Det er noe de må lære seg på en måte, og det sier vi. Det er også sånn at det sosiale rundt et matbord ... *Kan du sende meg osten?* Altså, de lærer seg en del sosiale ferdigheter, som mange av dem mangler mye på, da.

Et gjennomgående funn var at dersom elevene hadde fritak fra karakter i enkelte fag, var informantene mer opptatt av at elevene skulle erfare mestring og få økt sine sosiale ferdigheter enn å nå spesifikke faglige mål, slik denne kontaktlæreren formidlet: «Det er jo spesielt det med mestring da som er viktig. Spesielt for min elev, da. Få produsert noe og mestret noe og blitt mye tryggere på å snakke foran andre.»

Trening på sosiale ferdigheter i arbeidsfellesskapet på gården ga også muligheter for nye vennskap, slik en kontaktlærer fortalte:

Og til denne eleven her, som kanskje ikke har de sterkeste sosiale relasjonene og har sin lille kjerne [på skolen], men har også fått veldig mange nye relasjoner på gården [...] Noen har jo også møttes utenom. Så for hennes del tenker jeg at det bare har vært en styrke. Få litt sånn nye kontakter.

Informantene ga klart uttrykk for at elevene fikk både faglig og sosialt utbytte av gård-skole-tilbudene.

Diskusjon

Analysen av intervjuene med gårdbrukere og ansatte ved de samarbeidende skolene viser at tilbudene på gården kan representere et lite praksisfellesskap, slik Lave og Wenger (2003) definerer dette. Resultatene viser videre at dette praksisfellesskapet kan forstås i lys av Haugs (2014) operasjonaliserte inkluderingsbegrep. Et viktig spørsmål blir da hvordan inkludering i et slikt lite praksisfellesskap forholder seg til det store klassefellesskapet og til utdanningspolitiske målsettinger.

Nye læreplaner innført høsten 2020 vektlegger kjerneelementer som dybdelæring, mer praktisk tilnærming og tverrfaglige temaer som for eksempel folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene i vår studie opplevde at elevene fikk tettere oppfølging på gårdene enn i det store klassefellesskapet på skolen, og påpekte at de små fellesskapene ga muligheter for tett samhandling om ulike praktiske arbeidsoppgaver. Et slikt tett arbeidsfellesskap gir rom både for elevmedvirkning og elevaktiv læring (Kunnskapsdepartementet, 2017), da elevenes deltakelse sikres gjennom direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter (Haug, 2014). Ved tilrettelegging for mestring gjennom gårdsaktiviteter, og ved bevissthet rundt betydningen av relasjonene til elevene (vise tillit, gi oppmuntringer), kunne de voksne på gården fungere som rollemodeller og bidra til utvikling av det Lave og Wenger (2003) beskriver som et situert praksisfellesskap. Informantene opplevde at elevene gjorde seg erfaringer med å mestre ulike oppgaver og knyttet nye vennskap i det lille praksisfellesskapet, noe de tok med seg inn i det store klassefellesskapet. Erfaringene bygde opp under elevenes utvikling av et positivt selvilde. En hovedvekt av kontaktlærerne var tydelige på at nettopp dette var hovedmålsettingen med tilbudet for enkelte av deres elever.

Deltakelse og medvirkning i oppgaver som oppleves som interessante, bidrar til inkludering i fellesskapet (Haug, 2014). Denne typen praksisfellesskap beskriver Lave og Wenger (2003) som fellesskap av mennesker med gjensidig engasjement for noe de arbeider med, og at de lærer av hverandre gjennom dette. Det faglige utbyttet forankres i spekteret av læringsaktiviteter som tilbys på gården, noe som utfordrer andre ferdigheter enn det som etterspørres i den ordinære skolen. Aktivitetene på

gården kan knyttes til et faglig og sosialt utbytte ved inkludering (Haug, 2014) ved å se på sosiale aktiviteter og samhandling mellom mennesker som utgangspunkt for læring og utvikling. Våre funn viser at fellesskapsbygging går parallelt med deltakelse i meningsfulle, nyttige og individuelt tilpassede arbeidsoppgaver, noe informantene opplever som viktig for elevene.

Tilbudet i det lille praksisfellesskapet inngår i elevenes totale skoleuke fordi de er i sitt ordinære klassefellesskap de resterende skoledagene. Studier viser likevel at det er en fare for at TPO på gård kan bli et tilbud løsrevet fra resten av skolen (Flem et al., 2007; Haug, 2017; Markussen et al., 2007, 2009; Nordahl et al., 2009, 2018). For at en faglig sammenheng skal kunne ivaretas for elevene, kreves et tett samarbeid mellom ansatte i skolen og på gården. I vår studie så vi stor variasjon her. Dette er i tråd med funn i Grimsæths studie (2016) av tilsvarende opplæringstilbud, og samsvarer også med annen forskning som bekrefter manglende samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær opplæring (Haug, 2017a).

To av lærerne i vår studie vurderte tilbudet som sosialt løsrevet fra det store klassefellesskapet for elever som de vurderte til å allerede stå utenfor klassefellesskapet. De fleste kontaktlærerne fortalte imidlertid at de ikke opplevde tilbudet segregerende når eleven var borte fra klassen kun én dag i uken. Omfanget av tilbudet kan altså ha betydning. Våre funn støtter opp under resultatene til Jahnsen et al. (2009), som fant at elever i deltidstiltak ikke opplevde å miste kontakten med venner i klassen. Med bakgrunn i dette kan vi anta at hvorvidt tilbudet virker segregerende, avhenger av elevenes grad av inkludering i klassefellesskapet før slike tiltak iverksettes, samt kontaktlæreres holdningsskapende arbeid og forsøkt på å skape kontakt mellom gården og klassen.

Det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) er iverksatt for at skole-systemet bedre skal kunne utruste barn og unge til å møte fremtiden, en fremtid som endrer seg hurtigere enn tidligere, med tanke på hvilke kunnskaper vi trenger. Elever som ikke klarer å få godt utbytte av ordinær opplæring, vil i TPO på gård kunne erfare en annen måte å lære på, tettere relasjoner med både voksne og andre elever, og ikke minst få erfaring med å utføre og mestre varierte og viktige oppgaver. Dette vil kunne bidra til å gi dem kunnskap og erfaringer som de kan ta med seg til klassefellesskapet, samfunnet og arbeidslivet, jf. målsetting i folkehelse- og livsmestring (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5). Elevene erfarte en annen type læring på gården, fordi de både måtte forstå og ta i bruk det de hadde lært gjennom nye praktiske oppgaver, det vil si en forståelse av læring som knyttes til dybdelæringsbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Vi finner at tilpassede lokale gård-skole-tilbud kan fungere som en utvidelse av tiltak om TPO i fellesskolen. Dette potensialet bør utforskes ytterligere gjennom studier knyttet til elevenes egne erfaringer og refleksjoner med å ha et opplæringstilbud på gård. Det er også behov for mer kunnskap om oppnåelse av konkrete læringsresultater knyttet til elevenes kompetansemål i slike tilbud.

Takksigelser

Vi vil takke de 18 informantene som avsatte tid til å bli intervjuet. Vi vil også takke Anne Marie Støkken for verdifulle innspill til utarbeidelsen av artikkelen.

Referanser

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Ballard, K. (2018). Inclusion, paradigms, power and participation. I C. Clar, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* (s. 1–14). Routledge.
- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: Concepts for all? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive Schools?* David Fulton Publisher.
- Fifolt, M. & Morgan, A. F. (2019). Engaging K-8 students through inquiry-based learning and school farms. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(1), 92–108. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1545583>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1053825917736332>
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2007). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85–98.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Grimsmæth, G. (2016). Gården som en av skolens dannings- og læringsarenaer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 23–41. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1788>
- Hassink, J., Agricola, H., Veen, E. J., Pijpker, R., De Bruin, S. R., van der Meulen, H. A. B. & Plug, L. B. (2020). The care farming sector in The Netherlands: A reflection on its developments and promising innovations. *Sustainability*, 12(9), 3811. <https://doi.org/10.3390/su12093811>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Haug, P. (2017a). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41–62.
- Haug, P. (2017b, 11. november). *Kva spesialundervisning handlar om*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Hauge, H. (2013). *Equine-assisted activities for adolescents and the impact on social support and task-specific mastery – a study integrating psychological methods* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebasert deltidsstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie*. <https://www.uis.no/nb/rapport-den-ene-dagen>

- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – introduksjon til den norske utgaven. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 5–11). Gyldendal.
- Krogh, E. & Jolly, L. (2011). Making sense of place: School-farm cooperation in Norway. *Children, Youth and Environments*, 21(1), 310–321.
- 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. (2021). *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven* [Høringsnotat]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seire i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situerte læring og andre tekster* (4. utg.). Hans Reitzel.
- Landbruks- og matdepartementet og 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
- Malterud K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (NIFU STEP Rapport 17/2009). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279756>
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 Rapport nr. 1 fra prosjektet Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279073>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 2 fra prosjektet Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V. & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

- Nordahl, T. & Sunnevåg, A. K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 289–301. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2019-06-21-60). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Skrtic, T. M. (Red.) (1995). *Disability and democracy*. Colombia University.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2–3), 167–177. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>
- Solli, K. A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Utdanningsdirektoratet.
- Steigen, A. M. (2018). *Social support in nature-based services for young adults with mental health problems* [Doktoravhandling]. Karlstads universitet.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- 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. (2018). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2020–2021. Antall elever på alternativ opplæringsarenaer for skoleåret 2020–2021*. Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) www.gsi.udir.no. Tabell tilsendt fra Utdanningsdirektoratet 01.11.2021.
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 25. juni). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-læringsmiljø/>
- Wadel, C. (1990). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (2. utg.). Helgeland Trykkeri.