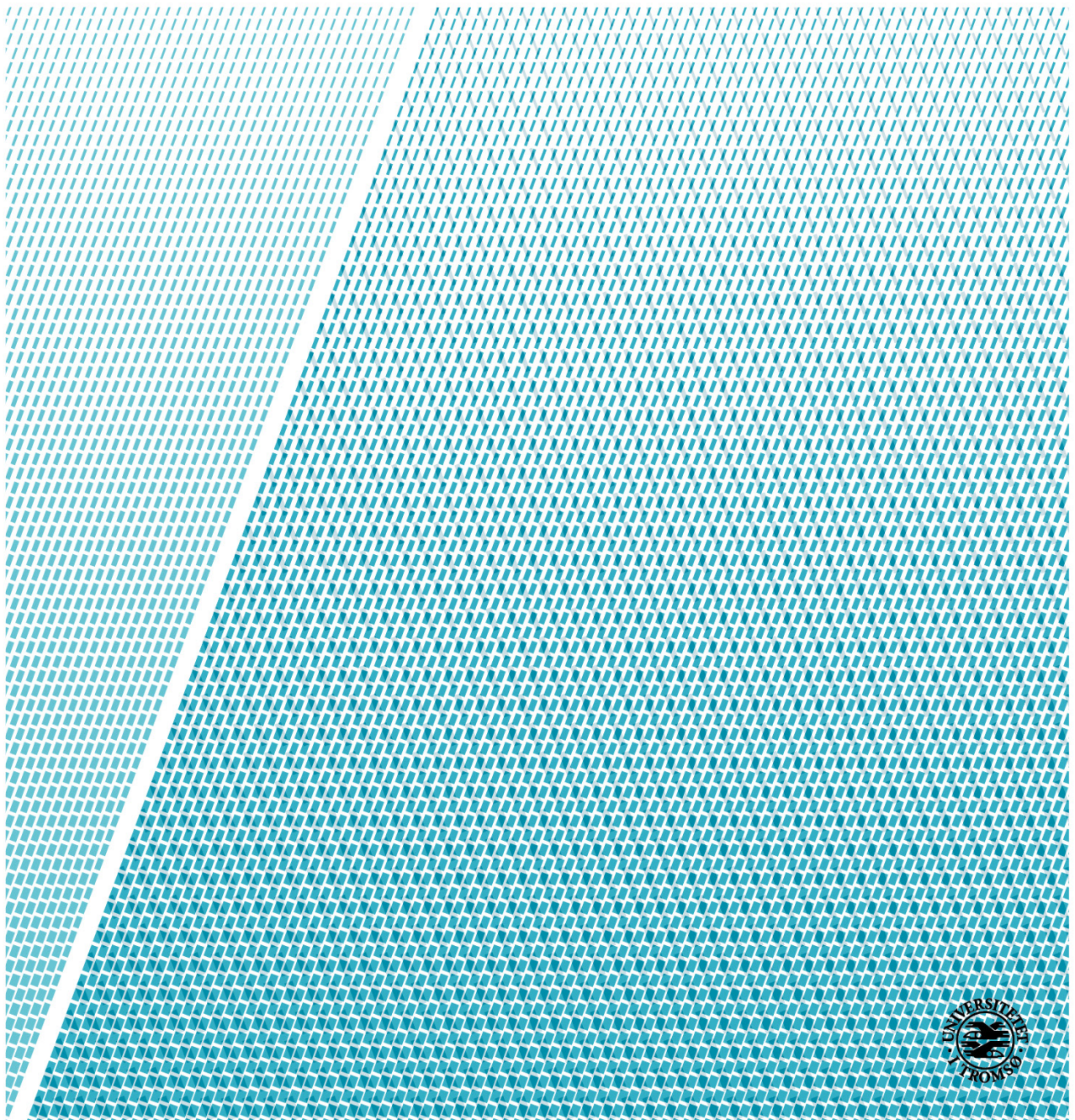


Verdien av gårdsbarnehagen

Et kvalitativt studie av barns læring, utvikling og danning i gårdsbarnehagen

Camilla Emilie Beddari

Masteroppgave i pedagogikk mai 2017
Emnekode PED-3900



Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns læring, utvikling og danning. Avhandlingen baserer seg på kvalitative undersøkelser i tre ulike gårdsbarnehager – én fra hvert fylke i Nord-Norge. Det er gjort intervju av pedagogiske ledere og/eller styrere og foreldre samt deltagende observasjon med barna i barnehagen. Studien legger vekt på å kartlegge hva ansatte og foreldre i gårdsbarnehagene ser på som verdifullt ved gårdsbarnehagen med tanke på barns læring, utvikling og danning, samt å selv ha deltagende observasjon med barna for å få et helhetlig bilde av gårdsbarnehagen. Studiet drøfter innvirkningen gårdsbarnehagen har på barns læring, utvikling og danning, samt ser på hvilke forutsetninger som er avgjørende for å bruke gården som pedagogisk læringsarena. Videre drøftes gårdsbarnehagens stilling til utviklingen av målstyring i barnehagen og skolen. Hovedfunnene viser til viktigheten av autentiske læringsmøter i gårdsbarnehagen som grunnlag for barns læring, utvikling og danning. Dette er noe som forutsetter at barna får delta aktivt i lærings situasjonene selv, og at de voksne i barnehagen opptrer som aktive, engasjerte og kompetente. Videre tyder resultatene på at barns danning kan bli mangelfull med en utvikling i retningen av høyt fokus på målstyring, og uten det pedagogiske tilbudet en gårdsbarnehage gir.

Forord

Har nå (endelig) kommet til slutten av mitt masterprosjekt i pedagogikk. Det har vært spennende å besøke ulike gårdsbarnehager rundt om i Nord-Norge, og erfaringene fra besøkene vil jeg ta med meg når jeg starter opp min egen gårdsbarnehage. Skriveprosessen har vært lærerik, men til tider frustrerende.

Jeg vil takke barnehagene jeg besøkte for at jeg fikk lov å bruke av deres tid til å gjøre denne studien mulig. Videre vil jeg takke alle informanter for å ha delt sine meninger og erfaringer med meg.

En spesiell takk til min kjære søster for korrekturlesing og tilbakemeldinger, samt til Kaisa for alle viktige og uviktige diskusjoner på biblioteket, i kantina og på bussen hjem. Takk til Einar for all middagslaging og støtte i prosessen.

Til slutt vil jeg takke min veileder, Bent-Cato Hustad, for gode og grundige tilbakemeldinger og all hjelp med å finne frem aktuell litteratur. Du hoppet engasjert inn i rollen som veileder da du tok over for min første veileder. All din hjelp har vært av stor betydning for meg og prosjektets fremdrift og utvikling.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	1
1.2.1 Avgrensninger	2
1.3 DISPOSISJON	3
2. TEORI	5
2.1 HISTORIE OM GÅRDEN SOM ALTERNATIV LÆRINGSARENA.....	5
2.2 TIDLIGERE FORSKNING	6
2.3 GÅRDSBARNEHAGEN – EN ALTERNATIV PEDAGOGIKK.....	8
2.3.1 Gårdsbarnehagen som fenomen	8
2.3.2 Mulig kritikk	9
2.3.3 Utvikling og erfaring i samspill med omgivelsene	9
2.3.4 Å lære ved å gjøre	10
2.4 REFORMPEDAGOGIKK	11
2.4.1 Utviklingen av reformpedagogikken, kateterpedagogikken og Kunnskapsløftet.....	12
2.5 SENTRALE BEGREPER KNYTTET TIL STUDIET	15
2.5.1 Kulturell frisetting – eller ikke?	15
2.5.2 Målstyring	16
2.5.3 Sosial kompetanse	17
2.5.4 Mestring og motivasjon.....	18
3. METODE	21
3.1 STUDIEDESIGN.....	21
3.1.1 Kvalitativ metodisk tilnærming	21
3.1.2 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme.....	22
3.1.3 Det kvalitative forskningsintervju	23
3.1.4 Deltagende observasjon.....	24
3.2 UTVALG.....	24
3.3 STUDIETS UTFORMING OG GJENNOMFØRING	25
3.3.1 Svarutvalg.....	25
3.3.2 Bortfallsanalyse	25
3.3.3 Intervju av pedagogisk leder og/eller styrer og foreldre	26
3.3.4 Deltagende observasjon.....	26
3.4 FORSKNINGSETIKK	27
3.4.1 Informert samtykke	27

3.5 STUDIETS TOLKNINGSPROBABILITET, RELIABILITET OG VALIDITET	28
3.5.1 Reliabilitet	28
3.5.2 Validitet	30
3.6 ANALYSE	31
3.6.1 Analyse under intervjuer og observasjoner	32
3.6.2 Analyse av innsamlet data	33
4. PRESENTASJON AV RESULTATER	37
4.1 DANNING (A)	38
4.1.1 Oppsummering "danning"	41
4.2 LÆRING	42
4.2.1 Teoretisk kunnskap om gård og gårdsdrift (B)	44
4.2.2 Erfaringsbasert praktisk kunnskap (C)	47
4.2.3 Oppsummering "læring"	49
4.3 UTVIKLING	49
4.3.1 Motorisk	51
4.3.2 Sosial kompetanse	52
4.3.3 Oppsummering "utvikling"	54
5. DISKUSJON	55
5.1 GÅRDSBARNEHAGENS INNFLYTELSE PÅ BARNES LÆRING, UTVIKLING OG DANNING	55
5.1.1 Læring og utvikling i gårdsbarnehagen	55
5.1.2 Danning i gårdsbarnehagen	59
5.1.3 Oppsummering	60
5.2 GÅRDEN SOM PEDAGOGISK LÆRINGSARENA	60
5.3 GÅRDSBARNEHAGEN, SKOLEUTVIKLING OG KUNNSKAPSLØFTET	63
6. KONKLUSJON	67
6.1 VIDERE FORSKNING	68
LITTERATURLISTE	69
VEDLEGG	73
APPENDIKS A: INFORMASJONSSKRIV TIL BARNEHAGENS ANSATTE	73
APPENDIKS B: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE	75
APPENDIKS C: INTERVJUGUIDE TIL INTERVJU AV PEDAGOGISK LEDER OG/ELLER STYRER	77
APPENDIKS D: INTERVJUGUIDE TIL INTERVJU AV FORELDRE	79
APPENDIKS E: GODKJENNING NSD	81

1. Innledning

I dette studiet tar jeg for meg verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns læring, utvikling og danning. Først i dette delkapitlet vil jeg presentere bakgrunn for studiet og valget av problemstilling. Deretter beskrives problemstilling og forskningsspørsmål samt avgrensninger av disse. Til slutt presenteres disposisjon som viser til sammenheng i oppgaven og mellom de ulike kapitlene.

1.1 Bakgrunn

Fremveksten av alternative læringsarenaer er stor, både innen skolen og barnehagen. Det finnes barnehager som gir ulike tilbud til barna, slik som natur- og friluftsbarnhager, idrettsbarnehager, gårdsbarnehager, Montessoribarnhager og så videre. Barnehagen fungerer i dag ofte som det første trinnet i et utdanningsløp hvor læring, utvikling og danning står sentralt. Gårdsbarnehagen er for meg den typen barnehage som ligger nærmest mitt hjerte, nettopp på grunn av min egen oppvekst på gård. Jeg hadde tidlig en følelse av at gårdsbarnehagen kan tilby noenlunde det samme som en oppvekst på gård kan, og med slike tanker økte min forskningsinteresse for gårdsbarnehager som fenomen. Min interesse for barn i barnehagealder har økt parallelt med min 5-årige utdanning innen pedagogikkfaget og med jobben som støttepedagog og pedagogisk leder i barnehage. Men hva er så det spesielle med de læringsarenaene som gårdsbarnehagen tilbyr? Hvordan har dette innvirkning på barns læring, utvikling og danning? I takt med min økende interesse for gårdsbarnehagen som fenomen forsøkte jeg å finne svar på en rekke slike spørsmål. Manglende forskning på området gjorde dette vanskelig, og jeg bestemte meg tidlig i utdanningsløpet innen pedagogikk at jeg ønsket å fordype meg i gårdsbarnehagen som fenomen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva er verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns læring, utvikling og danning?

Problemstillingen i seg selv er forankret i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7), der det gjentatte ganger poengteres ettertrykkelig at barnehagens oppgave er å: ”*ivareta barnas behov for omsorg og lek, og framme læring og*

danning som grunnlag for allsidig utvikling”. Problemstillingen har fungert som et overordnet og omfattende spørsmål som danner et rammeverk for masterprosjektet mitt. På grunn av problemstillingens omfang er den videreutviklet i tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken innflytelse har gårdsbarnehagen på barns læring, utvikling og danning?
2. Hvilke forutsetninger er avgjørende for å bruke gården som pedagogisk læringsarena?
3. Hvordan stiller gårdsbarnehagen seg i forhold til skoleutviklingen og utviklingen av målstyring?

For å svare på disse forskningsspørsmålene og dermed problemstillingen, ble det gjennomført intervju av pedagogisk leder og/eller styrer samt foreldre og deltagende observasjon i 3 gårdsbarnehager. Forskningsspørsmål 1 fungerer som et slags kartleggingsspørsmål av gårdsbarnehagen som fenomen. Drøftingen rundt dette spørsmålet baserer seg i stor grad på intervju av informantene og observasjonene jeg foretok på besøk hos gårdsbarnehagene. Kartleggingen er en forutsetning for å kunne svare på de to neste forskningsspørsmålene, der resultatene og diskusjonen rundt kartleggingen brukes for videre diskusjon av forskningsspørsmål 2 og 3. I forbindelse med hva som er verdien av gårdsbarnehagen som fenomen, er det interessant å se på gårdsbarnehagen i et samfunnsperspektiv. Dette gjøres ved å se på gårdsbarnehagen i sammenheng med utviklingen innen både barnehage- og skolepedagogikk, der målstyringen innen skolen og barnehagen er fokuset (forskningsspørsmål 3). Jeg tar opp både skole- og barnehageutvikling fordi jeg ser på barnehagen og skolen som et samlet dannelsingsløp der skolepolitikk og utviklingen innen skolen er relevant for utviklingen innen barnehagen, og vice versa.

Jeg håper denne oppgaven kan være med på å øke interessen for både gårdsbarnehagen som fenomen og andre alternative læringsarenaer, samt gi et innblikk i hvordan innflytelse gårdsbarnehagen har på barns læring, utvikling og danning.

1.2.1 Avgrensninger

Barnehagen er et omfattende og sammensatt felt, med flere ulike tilbud til barn. Problemstillingen avgrensner dette studiet til å omhandle gårdsbarnehager, og har på ingen måte som hensikt å sammenligne gårdsbarnehagen med den tradisjonelle barnehagen. Ved utforming av forskningsspørsmål til problemstillingen avgrenses temaet ytterligere, ved å presisere studiets interesser. Studiet baserer seg på intervju og observasjon, der intervjuene er hovedkilden og observasjonene fungerer som supplerer. Dette fordi pedagogene og foreldrene har mulighet for å presentere et mer langsiktig perspektiv av deres opplevelse av

gårdsbarnehagen, mens jeg som forsker har hatt begrenset med tid. På grunn av dette avgrenser studiet seg til å se på verdien av gårdsbarnehagen med voksens øyne, da intervju av barn eller et forsøk å sette seg inn i et barneperspektiv på verdien av gårdsbarnehagen ikke er gjort. Videre er forskningen geografisk avgrenset til å foregå i Nord-Norge, hvor jeg har besøkt én gårdsbarnehage i hvert av de tre nordligste fylkene; Nordland, Troms og Finnmark.

1.3 Disposisjon

Oppgavens struktur ser slik ut:

- Kapittel 1. Innledning
 - o Presentasjon av bakgrunn for studien, problemstilling og forskningsspørsmål
- Kapittel 2. Teori
 - o Presentasjon av relevant teori knyttet til oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål.
- Kapittel 3. Metode
 - o Redegjørelse av studiens metodiske tilnærming
- Kapittel 4. Resultater
 - o Presentasjon av resultater basert på studiets forskning, som er utført i henhold til beskrivelsen av studiens metodiske tilnærming.
- Kapittel 5. Diskusjon
 - o Drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål med utgangspunkt i studiens resultater og teori
- Kapittel 6. Konklusjon
 - o Avslutning med presentasjon av konklusjoner og forslag til videre forskning

2. Teori

Dette kapitlet vil presentere teori som vil bli brukt som grunnlag for oppgavens tolkninger og diskusjoner som er gjort og fremstilt i diskusjonskapitlet. Først vil jeg gi en historisk fremstilling av gården som pedagogisk læringsarena. Det blir vist til hvordan ulike forskningsprosjekter har ført til økende fokus på gården som alternativ læringsarena. ”Levende skule”, ”Gården som pedagogisk ressurs” og ”Inn på tunet” er eksempler på slike prosjekter, som kan sies å ha medvirket til utviklingen av gårdsbarnehagen. Deretter vil det gis en innføring i gårdsbarnehagen som fenomen. Dette for å gi en grunnleggende innføring i gårdsbarnehagen både historisk og i nåtid. Som en del av innføringen vil det legges vekt på John Dewey’s forståelse av læring, utvikling og danning, da det er teori som underbygger gårdsbarnehagens pedagogikk. Deretter presenteres utviklingen av reformpedagogikken og den tradisjonelle kateterpedagogikken i skolen siden 1900-tallet, samt Læreplanverket for Kunnskapsløftets stilling blant disse to ideologiske retningene. Dette skal brukes som grunnlag for diskusjon rundt hvilken stilling gårdsbarnehagen har i dagens samfunnsutvikling. Til slutt vil relevante begreper knyttet til studiet presenteres. Sosial kompetanse, mestring, motivasjon og målstyring er slike sentrale begreper. Innen samme delkapittel vil jeg presentere Ziehe og Stubenrauch sitt syn på dagens samfunn med kulturell frisetting, da dette er relevant for diskusjon rundt hvilken innflytelse gårdsbarnehagen har på barns læring, utvikling og danning.

2.1 Historie om gården som alternativ læringsarena

Det har tidligere blitt utført en rekke forskningsprosjekter knyttet til bruk av gården som alternativ pedagogisk læringsarena, der prosjekter hvor grunnskoler samarbeider med landbruket i Norge har blitt lagt vekt på. Universitet for miljø- og biovitenskap (UMB), Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Bergen er de som har gjort de største undersøkelsene av gård-skoleprosjekter. UMB har siden 1995 jobbet med å utvide barns innsikt i matens vei fra jord til bord gjennom praktiske tilnærminger. Gjennom det nasjonale prosjektet ”Levende skule” som ble avsluttet i år 2000, var ”gården som pedagogisk ressurs” en av mange ulike utvidelsesprosjekt. Prosjektet ”gården som pedagogisk ressurs” (2002-) hadde som målsetning å utvikle kunnskap om hvordan gården kan brukes som læringsarena i tråd med Reform -97 (Parow, 2000). I samme periode kom stortingsmelding nr.30 ”Kultur for læring”, der det påpekes at skolen går inn i en ny tid, hvor blant annet alternative læringsarenaer er på dagsorden (Kunnskapsdepartementet, 2004). ”Levende skule” og

”gården som pedagogisk ressurs” kan sees på som en forløper til det pågående prosjektet ”Inn på tunet”. ”Inn på tunet” beskriver på sine egne nettsider seg selv som tilrettelagte tjenester på gårdsbruk, som kan brukes av blant annet barn- og unge, mennesker med rusproblemer, funksjonshemmede og eldre (Matmerk, n.d). Alle aktivitetene er knyttet opp til gården, gårdsarbeidet og livssituasjon man har der. Prosjektet ”gården som pedagogisk ressurs” er i dag en del av ”Inn på tunet” (Matmerk, n.d).

Denne ”trenden” med alternative læringsarenaer er ikke begrenset til skolen, og har også utvidet seg til å gjelde barnehagene. Mange barn i Norge vokser opp i store byer, og i dag er det kanskje ikke like store muligheter for å utfolde seg på samme måte som barn hadde i tidligere generasjoner (Lie, Dullerud, & Vedum, 2011). Kaj Skagen (1998 i Lie m.fl., 2011, s. 13) påpeker at «*Det som er begynt å mangle i barns hverdagsliv, nemlig fysisk aktivitet, friluftsliv, naturlige sanseopplevelser og praktisk arbeid, er av livets grunnring som gjør et barn sterkt, frimodig og lykkelig*». Flere har forstått viktigheten av disse hovedelementene i barns oppvekst og startet barnehager med fokus på en alternativ pedagogikk som fokuserer på dette. Det finnes en rekke barnehager som baserer seg på ulike retninger: idrettsbarnehager, gårdsbarnehager, friluftsbarnhager, naturbarnehager og så videre (Utdanningsdirektoratet, n.d.). Per dags dato er det i følge nettsiden Barnehagefakta.no, 101 gårdsbarnehager i Norge (Utdanningsdirektoratet, n.d.).

2.2 Tidligere forskning

Jeg har funnet lite forskning som omhandler gårdsbarnehager og gårdsbarnehagens pedagogikk, men læreboka ”Natur- og gårdsbarnehagen” av Trond Vidar Vedum, Ole Dullerud og Torbjørn Ødegaard gir en innføring i hva en gårdsbarnehage baserer sin pedagogikk på og eventuelle fordeler med dette. Det er forsket noe på ”Inn på tunet”, og det etterlyses generelt mer forskning på området. I en sluttrapport fra Landbruks- og matdepartementet kommer det frem at det er lite forskning på det jeg anser som det mest sentrale ved gårdsbarnehagen; ”gården som pedagogisk ressurs” (Berget, 2013). Rapporten viser derimot at de to andre områdene, ”gården som arena for å fremme menneskers psykiske og fysiske helse, mestring og livskvalitet” og ”holdninger og motivasjon for IPT-tilbud blant kjøpere og tilbydere av IPT” innen Inn på tunet er forsket mer på. Det sistnevnte området anser jeg ikke som like relevant for mitt forskningsprosjekt, og fokuserer derfor ikke noe mer på det. ”Gården som arena for å fremme menneskers psykiske og fysiske helse, mestring og

livskvalitet” er mer interessant, men jeg anser det som et område rettet mot spesielle grupper i samfunnet, da Inn på tunet ofte jobber i den retningen.

Selv om forskning på gårdsbarnehager og deres pedagogikk er mangelfull, har jeg funnet noe internasjonal forskning som kan knyttes til gårdsbarnehagen og samtidig trekker linjer til området ”gården som arena for å fremme menneskers psykiske og fysiske helse, mestring og livskvalitet” innen Inn på tunet. Blant annet har Kaplan (1995) utviklet ”The attention restoration theory” som går ut på at å være i naturen hjelper på menneskets ”oppmerksomhetskapasitet”. Teorien påpeker at når man holder på med en oppgave som krever høy konsentrasjon anstrenger vi visse deler av hjernen som etterhvert blir mer og mer sliten. Endrer man fokus til en annen oppgavetype vil andre deler av hjernen aktiveres, og kan derfor hjelpe hjernen til å gjenopprette tidligere oppmerksomhetskapasitet i delen som brukes til oppgaven med høyt konsentrasjonsnivå. Naturen er en perfekt slik ”annen type oppgave”, da oppmerksomheten i naturen er av typen ”uanstrengt oppmerksomhet”, ifølge Kaplan (1995). Slik kan det tenkes at å være ute i naturen vil hjelpe på konsentrasjonsevnen til for eksempel barn i barnehager som fokuserer på å være ute.

Odendaal, Lehmann, og Odendaal (2000) fant i sitt studie ut at i positivt samspill mellom hunder og mennesker som varte mellom 5-24 minutter ville begge arter ha positive effekter av interaksjonen. De undersøkte nivået av phenylethylamine i både mennesker og hundene som deltok i studiet, og fant at nivået økte signifikant hos begge. Phenylethylamine er et stoff som har amfetamin-lignende effekt, og skaper følelser av spenning, glede og oppstemthet (Odendaal m.fl., 2000). En slik effekt av positiv samhandling med dyr kan ha videre positive ringvirkninger hos barn i en gårdsbarnehage som aktivt samhandler med dyr. Det kan virke inn på enkle ting som for eksempel humøret til både barn og voksne i gårdsbarnehagen, samt føre til økt mestringsfølelse og sosial kompetanse. Tilsvarende effekter vises på eldrecentre som har dyr boende på eldrecenteret eller dyr som jevnlig besøker beboerne. Myren, Kvaal, og Braastad (2011) viser til at effekten av å ha katt og/eller hund i sykehjem ble rapportert til å være svært positiv. Det gav positiv effekt på det sosiale miljøet på sykehjemmet, humøret til ansatte og beboere og i stor grad også på helsemessige forhold (Myren m.fl., 2011).

2.3 Gårdsbarnehagen – en alternativ pedagogikk

I dette delkapitlet vil jeg først gi en innføring i gårdsbarnehagen som fenomen med vekt på Vedum, Dullerud, og Ødegaard (2005) sin lærebok om temaet. Deretter vil det vises til mulig kritikk av gårdsbarnehagens pedagogikk basert på en fremstilling av Emilie Foyn-Bruuns resultater i sin hovedfagsavhandling om natur- og friluftsbarnehager. Til slutt presenteres Dewey og hans pedagogiske teori med vekt på hans syn på viktigheten av erfaring og utvikling for å fremme dannning.

2.3.1 Gårdsbarnehagen som fenomen

”En barnehage som holder til i en bygning på en gård og lever sitt eget liv uavhengig av driften på gården, er ingen gårdsbarnehage”

(Vedum m.fl., 2005, s. 28).

Sitatet ovenfor er essensielt når man tenker på hva en gårdsbarnehage egentlig er. En gårdsbarnehage tufter sin pedagogikk på gården som verktøy for barns lek og læring, og bruker gården aktivt i hverdagen. En gårds plass har ofte mange bygninger med både mennesker i arbeid, dyr og maskiner – noe som kan være svært spennende for barn. Det er mye som kan skje på en gård gjennom året, både våronn, slott, høstonn og vintertiden. I den forbindelse kan jakt, fiske, praktiske arbeidsoppgaver med forskjellige dyr, matlaging, pløying av jorder, slepp av dyrene på beitet og så videre være aktiviteter som foregår på gården. En gårdsbarnehage som deltar på slike aktiviteter kan være med på å flette inn kulturarv og tradisjoner inn i sin livsverden (Vedum m.fl., 2005).

For å kalle en barnehage for en gårdsbarnehage trekker Vedum m.fl. (2005) blant annet frem at barna må ha et forhold til dyrking av jorda, stell av dyrene og hvor maten vi spiser kommer fra. Barna må lære om produksjonen av mat ved for eksempel å lære at man kan sette og dyrke poteter. Barna bør lære trinnene i produksjonen ved at man må spa opp jord, sette poteten, gjødsle og stelle poteten i veksttida, deretter høste, lagre og vite hvilke mulige bruksområder poteten har. I tillegg er det viktig å gi barna ansvar og praktiske oppgaver med stell av dyrene. Slike erfaringer kan bidra til at barna får kunnskaper om dyr og planter og utvikler forståelse og respekt for liv, livssyklus og næringskjeden (Vedum m.fl., 2005).

I en gårdsbarnehage kan man fremme kulturarven vi har i Norge med nære opplevelser. Barna kan kanskje få se og prøve selv hvordan gårdsdriften fungerte før i tiden, og hvordan den er

nå med mer bruk av maskiner. Noen ganger bor det eldre mennesker på gården som kan fortelle om hvordan det var før. En gårdsbarnehage kan på den måten være med på å ta vare på bygdekulturen og historie, samt knytte bånd mellom generasjoner (Vedum m.fl., 2005).

2.3.2 Mulig kritikk

Emilie Foyn-Bruun har i sin hovedfagsavhandling fokusert på det pedagogiske innholdet i natur- og friluftsbarnehager. I en artikkel presenterer hun noen av sine funn fra avhandlingen som baserer seg på 22 intervjuer av styrere i natur- og friluftsbarnehager (Foyn-Bruun, 2009). I avhandlingen er et sentralt spørsmål om natur- og friluftsbarnehager er et alternativ til en fri og selvstyrt barndom. Det påpekes at barnehagen er basert på en balansegang mellom å være et offentlig mandat med en viktig opplæringsoppgave, samtidig som barna skal betraktes som frie individer som har rett til medbestemmelse og selvstyring. Men hva som skjer når pedagogene overlater oppdragelsen til naturen? Ifølge Foyn-Bruun (2009) viser resultatene i hennes undersøkelse tendenser til at personalet i natur- og friluftsbarnehager inntar en tilbaketrukket rolle hvor de har en viss forventning om at barnas samspill med naturen skal fungere som en pedagogisk virksomhet. I diskusjonskapitlet vil jeg se på i hvilken grad denne kritikken av natur- og friluftsbarnehager er overførbart til gårdsbarnehager.

2.3.3 Utvikling og erfaring i samspill med omgivelsene

John Dewey (1859-1952) var som nevnt en amerikansk konstruktivistisk utdanningsfilosof, mest kjent for arbeidet med reformpedagogikken, også kalt aktivitetspedagogikken (Imsen, 2016). Skolen var i Dewey's tid preget av individuelt skolearbeid og en teoretisk læringsstil slik som den tradisjonelle kateterpedagogikken står for, men Dewey ikke var enig i dette (Aasen, 2006). Han mente barnet må være aktivt for å lære, og så på utvikling og læring som vekst. Det er ikke noe endelig mål ved læring eller utviklingen, men en kontinuerlig vekst som fortsetter i det uendelige (Imsen, 2016). På denne måten er målet for læring og utvikling kun mer læring og utvikling. Dewey forklarer at dette

betyr at erfaring som en aktiv prosess foregår over tid, og at dens senere stadier fullfører de tidligste ansatsene; erfaringen bringer fram i lyset forbindelser som hører med, men som inntil da har vært upåaktet. På den måten avslører det siste resultatet betydningen av det første, og erfaringen som et hele får en tilbøyelighet eller tendens henimot de tingene som har denne betydningen. Enhver slik kontinuerlig erfaring eller aktivitet er oppdragende, og all utdanning består i å ha slike erfaringer (1916, s. 50).

Dewey forklarer hvordan læring skjer over tid ved at en ny erfaring ”kobles sammen” med andre tidligere erfaringer og fører til at erfaringene på den måten får en ny betydning. Dette tydeliggjør hvordan erfaringer og aktivitet er oppdragende, noe vi i dag kan forstå som dannelse av mennesket. Løvlie (2013, s. 253) poengterer at ”for Dewey er danning erfaring og prosess, og tildrevet i den er undersøkelse og eksperiment”. Videre mente Dewey at for at læringen skulle utnyttes maksimalt, måtte teoriene prøves ut i praksis (Imsen, 2016). Dewey’s beskrivelse av danning er ikke så ulik beskrivelsen i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006, s. 7):

Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter, [...] forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap. Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg. Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling.

Rammeplanen nevner altså flere av aspektene Dewey fremhever i sin teori. Både dette med at danning er en prosess og at drivkraften til danning er å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen kan kobles direkte til Dewey’s beskrivelse av danning. Videre påpekes det i Rammeplanen at danning er mer enn utvikling, læring, omsorg, sosialisering og oppdragelse, samtidig som danning rommer alle disse begrepene (Utdanningsdirektoratet, 2006). På den måten kan man forstå danning som et overordnet begrep for både læring og utvikling, som er de to andre hovedbegrepene i dette studiet.

2.3.4 Å lære ved å gjøre

Man kan påstå at Dewey er mest kjent for sitt sitat ”learn to do by knowing and to know by doing”, forenklet sagt ”learning by doing”. Manger, Nordahl, Helland, og Lillejord (2009, s. 238) har oversatt sitatet til ”vi må lære hvordan vi skal handle ved å skaffe oss kunnskap om det vi gjør”. Kunnskapen er altså i handlingene våre, slik at det vi gjør, altså aktiviteten, er det viktige. I tillegg så Dewey på betydningen av samhandling med andre i læringen, altså hvordan mennesker lærer i en sosial kontekst (Manger m.fl., 2009). Dewey mente at barn har fire iboende naturlige instinkter:

1. Sosialt instinkt, som kommer frem i språk og sosial kommunikasjon,
2. Instinkt for å lage ting og la ting være på liksom, som kommer frem ved for eksempel lek,

3. Instinktet for utforskning, som viser seg ved lysten av å finne ut ting,
4. Ekspressivt instinkt, som viser seg ved for eksempel musikk og kunstneriske uttrykk (Imsen, 2016).

Disse fire instinktene bygger hele filosofien til Dewey seg rundt, da de begrunner menneskets fysiske og sosiale behov (Imsen, 2016).

Dewey vektla som nevnt erfaring, og at det er en aktiv prosess som går over tid (Dewey, 1916). Imsen (2016, s. 351) definerer Dewey's erfaringsbegrep slik: *"erfaring er en subjektiv opplevelse med en objektiv, ytre verden gjennom aktiv handling, og på den måten forenes det indre og det ytre"*. Med erfaringene kommer læringen, som skjer ved at man forbinder aktiviteten med fortid og/eller fremtid. På den måten skjer ikke erfaringstilegnelsen og læringen nødvendigvis kun i skolen, men også i andre læringsarenaer slik som hjemme, på besøk, ute, på fotballtrening osv. Dette burde være essensielt i læringen på skolen, og ifølge Dewey må skolen bygge sin utdanning på slike erfaringer fordi elevens egne erfaringer skal være grunnlaget for videre undervisning (Dale, 2001).

Videre la Dewey vekt på språket for å gi erfaringene mening. *"Ord uten egenerfaring forblir meningstomme. Og vice versa: Erfaringer som ikke knyttes til språket, blir fort bare flyktige inntrykk"* (Aasen, 2006, s. 197). Sammen med språket nevner Aasen (2006) egenerfaringer som noe Dewey legger vekt på. Både Dewey og Ziehe og Stubenrauch (2008) vektlegger erfaringer, men begrunner det på noe ulikt vis. Likevel kan Ziehe og Stubenrauch (2008) sitt fokus på primærerfaringer tenkes at har noe av samme betydningen for identitetsutvikling slik som Dewey mener egenerfaringer har. Ziehe og Stubenrauch kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

2.4 Reformpedagogikk

I dette delkapitlet vil det gis en innføring i den progressive reformpedagogikken Dewey stod for. Det blir gitt et historisk blikk på utviklingen av de to ideologiske retningene som har vært fremtredende i skolen siden 1900-tallet; nemlig reformpedagogikken og den tradisjonelle kateterpedagogikken (Imsen & Ramberg, 2014). I diskusjonskapitlet vil teorien fra dette delkapitlet sammen med delkapittel 2.5.2 om målstyring brukes til å diskutere hvordan gårdsbarnehagen stiller seg til de ulike retningene og utviklingen av målstyring.

2.4.1 Utviklingen av reformpedagogikken, kateterpedagogikken og Kunnskapsløftet

Siden 1930-tallet og frem til rundt tusenårsskiftet har reformpedagogikken og den tradisjonelle kateterpedagogikken vært de to ideologiske retningene som den norske fellesskolen har vært tuftet på (Imsen & Ramberg, 2014). I perioden 2003-2006 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet innført. Imsen og Ramberg (2014) kritiserer Kunnskapsløftet for å bygge på en utydelig ideologi der det ikke finnes noe svar på hva som faktisk er god pedagogikk. Flere uttrykker at Kunnskapsløftet har en teknokratisk form med økt vekt på desentralisering, nye nasjonale læreplaner, målstyring, kompetansemål og målbare læringsresultater som fører til at det reformpedagogiske i norsk skolehistorie går tapt (Imsen & Ramberg, 2014; Ottosen, 2009) Denne historiske fremstillingen vil gjøre rede for utviklingen av den tradisjonelle kateterpedagogikken, reformpedagogikken og kjennetegn ved det nye regimet; Kunnskapsløftet.

Den tradisjonelle kateterpedagogikken kan man finne spor av allerede på midten av 1800-tallet (Imsen & Ramberg, 2014). Det var Hartvig Nissen som førte en pedagogikk som gikk ut på å gjøre elevene kjent med vitenskapelig kunnskap. Nissen selv var inspirert av Friedrich Herbart og hans ide om at *”et humanistisk og naturvitenskapelig innhold [i skolen] skulle sikre en allsidig allmenndannelse”* (Imsen & Ramberg, 2014, s. 12). Reformpedagogikken stammer fra slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet (Dale, 2003). I Skandinavia blandet flere reformpedagogiske retninger seg sammen til det man utover 1900-tallet kalte reformpedagogikk. Blant annet Georg Kerschensteiners arbeidsskole i Tyskland, Otto Glöckels reformskoler i Wien, Anton Makarenkos demokratiske eksperimentalskoler i Sovjetunionen og Dewey’s amerikanske progressivisme utgjorde blandingen av det Dale (2003) kaller det reformpedagogiske skoleregimet som vokste frem i Skandinavia.

Reformpedagogikken mener eleven står i sentrum, og at undervisningen skal rette seg etter elevenes behov, interesser og mestringssevne (Imsen & Ramberg, 2014). I tillegg legger reformpedagogikk mer vekt på selve prosessen enn på resultatet når man ser på vurderingen av for eksempel en arbeidsoppgave. I arbeidet med en oppgave er målet at elevene skal samarbeide med virkelighetsnære problemer på en tverrfaglig, spørrende og undersøkende læringsmåte. På denne måten inkluderer reformpedagogikken samarbeidsevne og opplæring til medbestemmelse og demokrati i sin ideologi (Imsen & Ramberg, 2014).

Målet med reformpedagogikken var å forbedre skolen ved å øke elevenes arbeidslyst og læring samt å legge til rette for selvstendighetsutvikling. Dette for å oppnå bedre resultater i skolene (Dale, 2003; Imsen & Ramberg, 2014). Gjennom elevaktivitet, eksperimentering og utprøving skulle dette skje, i motsetning til den tradisjonelle kateterpedagogikken som bestod av terping og pugging. Reformpedagogikken tok ikke helt overhånd i Norge, men den norske allmenndannende skolen skulle bygge sin ideologi i samsvar med både den tradisjonelle kateterpedagogikken og reformpedagogikken. Dette kan man se i varierende grad på ulike læreplanreformer siden 1939, som alle bærer preg av en balanse mellom de to ideologiske retningene (Imsen & Ramberg, 2014). Markussen (2003) fremhever at i senere år har reformpedagogikken vært med på å innføre en tiårig grunnskole for alle elever uavhengig av evner og sosial bakgrunn. Læreplanverket for den tiårige grunnskolen av 1997 (L97) påstår Imsen og Ramberg (2014) at er den planen som tydeligst praktiserer en balanse mellom begge retninger, nettopp fordi i L97 ble det tatt i bruk prosessorienterte innholdsmål samtidig som mengden undervisningstid til tverrfaglig tema- og prosjektundervisning ble fastsatt.

At reformpedagogikken var på god vei inn i de norske klasserommene etter innføringen av L97 skyldes delvis utviklingen av arbeidsplaner for elever, som startet allerede rundt 1970. Arbeidsplanene var laget for eleven og inneholdt en systematisert oversiktlig plan over hva eleven kan, bør og skal gjøre knyttet til kortsiktige og langsiktige mål som var utarbeidet av læreren (Imsen & Ramberg, 2014). Klette (2007) i Imsen og Ramberg (2014) fremhever arbeidsplanene i arbeidet mot å ansvarliggjøre eleven for sin egen læring, noe som henger sammen med det reformpedagogiske.

Etter år 2000

Selv om L97 gikk inn for å balansere mellom reformpedagogikken og kateterpedagogikken i skolen, viste det seg i evalueringen av L97 at kateterundervisning fremdeles stod sterkt i klasserommene (Imsen & Ramberg, 2014). Kateterundervisningen holdt fremdeles fast ved at elevene jobbet mye individuelt med læreren som veileder. Med dette og andre tidligere reformer i baktankene fremhever Imsen og Ramberg (2014) at endringer i skolen skjer veldig sakte og at den ønskelige endringen med å innføre en reform ofte ikke skjer i den grad som ønsket.

Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og kritiseres av Imsen og Ramberg (2014) for å bygge på en utydelig ideologi der det ikke er noe svar på hva som faktisk er god pedagogikk.

Kunnskapsløftet kan plasseres innenfor en teknokratisk forståelse av læring, der det siktes mot effektivisering, målstyring, planlegging og vurdering av måloppnåelse (Imsen & Ramberg, 2014). Det praktiseres kompetansemål, og ikke prosessmål i læreplanene, og lærerne får full metodefrihet til hvordan undervisningen skal foregå; det vil si at tema- og prosjektarbeid ikke er vektlagt (Imsen & Ramberg, 2014). Det er på grunnlag av denne metodefriheten Imsen og Ramberg (2014) kritiserer Kunnskapsløftet for å ha en utydelig ideologi om hva som er god pedagogikk, da lærerne kan gjøre som de vil, så lenge elevene oppnår sine kompetansemål. Dette kan ha ført til enten mer reformpedagogiske klasserom eller mer tradisjonell kateterpedagogikk i klasserommene.

Videre viser det seg at arbeidsplanene som ble utviklet i den reformpedagogiske ånd, under Kunnskapsløftet ble til en plan full av ”kompetansemål”, ”læringsmål” og ”kjennetegn på måloppnåelse” der elevens medbestemmelse er begrenset til når eleven skal utføre arbeidet (Imsen & Ramberg, 2014; Risan, 2013, 05.12). Lars Risan (2013, 05.12) skrev som far en kronikk i Klassekampen hvor han fortalte at i løpet av en tre ukers periode hadde hans sønn i 8. Klasse hele 296 ulike mål oppsatt i kulepunkter å forholde seg til, hvor hans sønn ofte ikke forstod hva målene betydde. Lærerne har derimot ikke kommet med høylytt kritikk til Kunnskapsløftet, ifølge Imsen og Ramberg (2014). Imsen og Ramberg (2014) har undersøkt lærernes oppfatninger om hva de betegner som god pedagogikk. Denne undersøkelsen baserer seg på to landsomfattende surveyundersøkelser blant norske grunnskolelærere der datainnsamlingen er gjort i 2001 og 2012, altså før og etter innføringen av Kunnskapsløftet. Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne heller mot en tradisjonell kateterpedagogisk klasseromsundervisning med et miljø preget av blant annet mindre tverrfaglig arbeid og mindre elevaktivitet hvor læreren bør ha all styring i læringsarbeidet (Imsen & Ramberg, 2014). Elevundersøkelsen fra 2013 viser at kun 1/3 av lærerne hadde prosjektarbeid i sine timer, mens etter Reform 97 var det rundt 80 % som benyttet prosjektarbeid som metode (Imsen & Ramberg, 2014). Selv om denne undersøkelsen er gjort blant grunnskolelærere, kan det tenkes at noen av de samme holdningene ligger til grunn blant barnehagelærere. Et slikt type miljø i en barnehage kan gå på bekostning av de autentiske læringsmøtene som kan gis i et tilbud som gårdsbarnehagen.

2.5 Sentrale begreper knyttet til studiet

Dette delkapitlet vil ta opp sentrale begreper knyttet til studiet. Først vil jeg presentere Ziehe og Stubenrauch sitt syn på dagens samfunn med kulturell frisetting, som forklarer hvordan samfunnet beveger seg bort fra primærerfaringer. Deretter tar jeg for meg målstyring med perspektivet på synlig læring som John Hattie representerer. Videre vil sosial kompetanse og mestring og motivasjon forklares da dette er relevant for forståelse av innsamlede data og diskusjoner i diskusjonskapitlet.

2.5.1 Kulturell frisetting – eller ikke?

I en eksamensoppgave i PED-3001 drøftet Beddari (2015, høst) ubevisste læreprosesser i gårdsbarnehagen. Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven var blant annet Ziehe og Stubenrauch. Beddari (2015, høst, s. 2) presenterte følgende om Ziehe og Stubenrauch:

Forskerne Ziehe og Stubenrauch (2008) hevder at dagens samfunn er preget av kulturell frisetting. Kulturell frisetting består av de tre samtidig virkende prosessene «kolonisering av livsverden», «teknokratisering av livsområder» og «nedbryting av tradisjonene». De mener at "livsverden" er blitt mindre og mindre privat, ettersom det ikke lenger er mye i menneskelivet som holdes innenfor privatsfæren. Teknokratisering av livsområder handler kort sagt om økende krav til spesialiseringer innenfor så å si alle livsområder (Ziehe & Stubenrauch, 2008). Disse to prosessene, sammen med nedbryting av tradisjoner, fører til kulturell frisetting. De hevder at man i dag i høy grad er løsrevet fra sin kulturelle bakgrunn. Ziehe og Stubenrauch (2008) skriver at dagens barn og unge (foreldrenes biografiske utkast) "hviler på færre etterkonstruksjoner". Det betyr at barn og unge i mindre grad følger mor og far sine fotspor, og heller velger veier på bakgrunn av egne valg, både innen samliv, yrkesvalg, bosted osv.

Videre viste Beddari (2015, høst) at Ziehe og Stubenrauch (2008) mener sosialiseringen i dagens samfunn kan kjennetegnes av medier og teknologi, noe som kommer fra det de kaller sekundærerfaringer. Ziehe og Stubenrauch (2008) fokuserer på begrepene primær- og sekundærerfaring. Primærerfaringer er de erfaringene du erfarer direkte, mens sekundærerfaringer er erfaringer som oppleves som en slags "oppskrift" på primærerfaringene, som gir en opplevelse av hvordan primærerfaringene skal være. Sekundærerfaringene kan på den måten tenkes å være representative erfaringer for autentiske (primær)erfaringer. Beddari (2015, høst) forklarte deretter at eksempelet Ziehe og Stubenrauch (2008) nevner om primær- og sekundærerfaringer angår seksualitet. Ungdommer som erfarer hvordan sex skal foregå gjennom TV eller andre medier (sekundærerfaring) før de

selv direkte erfarer en seksuell debut (primærerfaring) preges av at sosialiseringen kjennetegnes av medier og teknologi. Til slutt presenterte Beddari (2015, høst) poenget med at man ifølge Ziehe og Stubenrauch (2008) kan få for høye forventninger til seg selv og et unødvendig høyt press på egen identitetsutvikling av å fokusere for mye på de sekundære erfaringene og å sammenligne seg selv og sine egne primærerfaringer med disse sekundærerfaringene. Dette kaller Ziehe og Stubenrauch (2008) for dobbeltbevissthet.

Selv om Ziehe og Stubenrauch fokuserer på ungdommer kan det likevel trekkes linjer til barna i gårdsbarnehagen. Gårdsbarnehagen som fenomen kan fungere som en slags motvekt til endringen mot et samfunn preget av kulturell frisetting og fri flyt av medier og informasjon, nettopp fordi gårdsbarnehagene baserer seg på verdier som setter primærerfaringene i sentrum. Her kan man bruke eksemplet til Vedum m.fl. (2005) som ble nevnt tidligere om å lære barna alle trinnene ved å sette potet. Slike nære direkte erfaringer (primærerfaringer), kan argumenteres for at kommer mer i fokus i gårdsbarnehager, enn når barn gjennom bilder og andre medier lærer om prosessen med potetsetting. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i diskusjonskapitlet hvor resultater fra egen datainnsamling og teori blir diskutert sammen.

2.5.2 Målstyring

Det finnes målstyring mange steder i utdanningssektoren, der det blant annet settes mål fra myndighetene for hva skolen og barnehagen skal oppnå. Målene kommer til uttrykk gjennom styringsdokumenter. Som nevnt så er Kunnskapsløftet et eksempel på et slikt styringsdokument, som ifølge Imsen og Ramberg (2014) er en plan der det siktes mot effektivisering, målstyring, planlegging og vurdering av måloppnåelse. John Hattie har et syn på læring der synlig, målbar læring står sentralt (Hattie, 2009). Hattie (2009, s. 37) påpeker at målet med læring er at barna skal bli ”*self-assessing, self-evaluating, self-monitoring and self-learning*”. Det lærende barnet skal altså sette egne mål for seg selv, samt vurdere og evaluere effekten av læringen. I tillegg legger Hattie (2009) vekt på ”achievement”, altså måling, gjennom synlig læring som styres av de satte ”success criteria”. Dette skal gjøres slik at læringen kan overvåkes og barna kan få tilbakemelding om hva som er vellykket læring. Flere har uttrykt sin bekymring for innføring av målstyring i barnehagen, der formell læring går på bekostning av leken (Balci, 2016, 20.09.; Blystad, Nordberg, Sandvik, & Sæterdal, 2017, 14.03.). Dette vil bli diskutert ytterligere i diskusjonskapitlet.

2.5.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et kompleks begrep som har mange ulike definisjoner. Det har stor betydning for barns muligheter til å lykkes med sosiale oppgaver og utvikling. Jeg velger å ta utgangspunkt i definisjonen av Ogden (2015, s. 228):

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap.

Det dreier seg altså om ferdigheter, kunnskaper og holdninger som brukes i samhandling med andre. Det er mange fordeler med å ha høy sosial kompetanse – for eksempel har flere undersøkelser vist at det er sammenheng mellom høy sosial kompetanse og gode skolefaglige ferdigheter (Ogden, 2015). Det kan sies at sosial kompetanse er en forutsetning for barns utvikling, der de som har startet i retningen av en god sosial utvikling ofte fortsetter med videre stabil utvikling hvor de stadig lykkes bedre i samhandling med andre (Ogden, 2015). Slik høy sosial kompetanse som gjør at man lykkes bedre i samhandling med andre gjelder nok ikke kun i skolen, og kan derfor tenkes at kan overføres til barn i barnehagealder. Elliott og Gresham (2002) forklarer at sosial kompetanse innebærer fem kjernekomponenter: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, og evnen til å vise ansvarlighet. På den måten handler sosial kompetanse om at man kan ta andres perspektiv, hjelpe og dele med andre, uttrykke meninger, behov og følelser på en presentabel måte og overholde samfunnets normer og regler (Elliott & Gresham, 2002; Ogden, 2015).

Rammeplanen (2006) påpeker at:

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen [...] gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaringer med og deltakelse i fellesskapet.

Rammeplanens beskrivelse av sosial kompetanse tar opp flere av aspektene Ogden fremhever i sin definisjon. Begge beskrivelsene tar opp det å ”opprettholde” og ”vedlikeholde” vennskap/sosiale relasjoner, der det fremheves som en pågående prosess. Kontinuerlig bygges det på med flere og flere erfaringer som former individets sosiale kompetanse. Sosial

kompetanse spiller også inn på trivsel og livskvalitet – der flere studier viser at utvikling av sosial kompetanse i de tidlige leveår har stor betydning for senere sosial tilpassing. Emond, Ormel, Veenstra, og Oldehinkel (2007) studerte aggressive barn og hvordan de ble mislikt av andre barn, selv etter barnets aggressivitet avtok. Et annet studie av Buhs, Ladd, og Herald (2006) viser at å bli avvist i de tidlige leveår gir økt risiko for frafall fra skolen. Å legge til rette for utvikling av høy sosial kompetanse er derfor svært viktig, ikke bare på skolen, men allerede ved de første leveår.

2.5.4 Mestring og motivasjon

Mestring kan bety flere ting, for eksempel å bestå en eksamen, ri på en hest, koke sin egen spaghetti for første gang eller rett og slett å klare å stå opp om morgenen. Det er nettopp det å mestre den situasjonen man er i, tilværelsene og livet uansett hva det skulle innebære, mestring handler om for den enkelte person (Bjørndal & Keeping, 2016). Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse beskriver mestring slik: *”mestring handler om at den enkelte person endrer forestillinger, følelser og atferd på en måte som gjenoppretter mening og sammenheng i livet, som bidrar til å bearbeide følelsesmessige reaksjoner, problemløsning og forbedret livssituasjon”* (Olsson, 2013, avsnitt "forklaring"). Definisjonen av mestring rekker her inn mening og sammenheng som essensielle faktorer. Å gjøre noe uten at det gir mening eller har sammenheng vil naturlig nok ikke føre til mestringsfølelse, da handlingen i utgangspunktet er meningsløs. Nettopp derfor er sammenheng og mening avgjørende faktorer for mestringsfølelse.

Barnehageloven (2005) tar og opp mestring i §2 om barnehagens innhold: *”Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap”*. Det er altså nedfelt i loven at alle barn skal få oppleve glede og mestring, noe barnehagen skal bidra til. Konsekvensene av lav mestringsfølelse kan trekkes i samme retning for konsekvensene av lav sosial kompetanse, da begrepene henger sammen. Begge beskrivelsene av sosial kompetanse i forrige avsnitt tar opp mestring av sosiale ferdigheter som en forutsetning for utviklingen av sosial kompetanse.

Dette med at mestring handler om blant annet å gjenopprette mening og sammenheng i livet, kan trekkes til hvordan Dewey så på motivasjon for læring. Dewey's forståelse av motivasjon kan på en måte oppsummere hele hans teori, slik den er fremstilt i dette kapitlet. Dette fordi Dewey's metode for læring, hvor læringen skjer ved elevstyrt, utforskende aktivitet utenfor

klasserommet (i nærmiljøet) med en meningsfull problemstilling, baserer seg på at denne typen læring øker elevenes motivasjon. Imsen (2005) forklarer at det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon handler om at for eksempel en elev motiveres av læreren til å lære eller holde på med en aktivitet (Imsen, 2005). Eleven forventer da å oppnå en belønning eller nå et mål som egentlig ikke har noe med aktiviteten å gjøre. Et eksempel kan være at eleven jobber for å oppnå gode karakterer for å senere komme inn på et studie. Indre motivasjon handler derimot om å være motivert av indre krefter (Imsen, 2005). En nærliggende betegnelse er ”naturlig motivering”, der det handler om at man motiveres på grunnlag av egen interesse. Et eksempel kan være at en elev er interessert i å spille kanonball, fordi hen synes det er gøy. Det er denne typen motivasjon Dewey var mest opptatt av – der læring skjer gjennom egeninteresse (Imsen, 2016). Deci (1996) påpeker at høy grad av indre motivasjon fører til mer skaperevne og kreativitet – nettopp fordi motivasjonen til handlingene kommer fra egeninteresse og ofte er egen-iverksatt.

3. Metode

3.1 Studiedesign

På bakgrunn av studiens hensikt og forskningsspørsmål ble det vurdert hensiktsmessig å benytte kvalitativ forskningsmetode. Herunder deltagende observasjon med barna i gårdsbarnehagene, kvalitative forskningsintervju av styrer og/eller pedagogisk leder og kvalitative forskningsintervju med foreldrene til barna. Kombinasjonen av forskningsintervju av både pedagogiske ledere/styrere og foreldre samt deltagende observasjon er valgt for å oppnå dybdeinnsikt fra flere forskjellige vinkler. Å studere noe fra forskjellige vinkler kalles metodetriangulering. Metodetriangulering hjelper forskeren til å få mer fullstendige data hvor funnene fra ulike innsamlingsmetoder kan videreutvikle og utfylle hverandre (Fangen, 2010). Nettopp fordi Rammeplanen påpeker at det er foreldrene som har ansvaret for barns danning og oppdragelse ble det vurdert som viktig å få med foreldrenes meninger i forskningsprosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

3.1.1 Kvalitativ metodisk tilnærming

Fenomenologi, altså menneskelig erfaring, og hermeneutikk (fortolkning) er teoriene den kvalitative forskningsmetoden bygges på (Kvale & Brinkmann, 2015). I motsetning til kvantitative forskningsmetoder, der utbredelse og antall vektlegges, går kvalitative forskningsmetoder i dybden og søker forståelse av og innsikt i sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Det er ønskelig å forstå meninger og formålsforklaringer ut fra handlinger og holdninger fra utvalget man forsker på. Til tross for at kvalitativ forskningsmetode er kritisert for å se for snevert på mennesket hevder blant annet Hoffmann (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) at kvalitativ forskningsmetode kan bidra til å gi et mer realistisk bilde av virkeligheten fordi man kan operere tettere på mennesket.

Kvalitativ metode	Kvantitativ metode
En sosialt konstruert verden	En objektiv sosial verden
Oppdage begrep, lage teori (induktiv)	Teoristyrte, starter med begrep (deduktiv)
Formålsforklaringer	Årsaksforklaringer
Små utvalg av case	Store representative utvalg
Nærhet til de(t) som studeres	Avstand til de(t) som studeres
Naturlige omgivelser	Kunstige omgivelser
Fleksibel	Strukturert
Tekstdata	Talldata
Uformelle analyseteknikker	Statistiske analyseteknikker

Tabell 1: Hovedforskjeller mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Ringdal, 2007, s. 92)

3.1.2 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme

Dette studiet er basert på en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsteoretisk forståelsesramme. Fenomenologi er en teori som fokuserer på interessen for å forstå sosiale fenomener fra aktørenes egne perspektiv og beskrive deres oppfatning og opplevelser av verden ut fra en forståelse av at virkeligheten er slik mennesket oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015). Edmund Husserl regnes som fenomenologiens grunnlegger, og mener fenomenologi betegner en sammenheng av vitenskapelige disipliner – en vitenskap (Husserl, 1995). I dette studiets tilfelle vil aktørene være pedagogiske ledere og/eller styrere ved barnehagen samt foreldre som ønsker å delta på intervju. Jeg vil gjennom en hermeneutisk tolkningsmetode prøve å forstå og tolke de fenomenologiske beskrivelsene som informantene gir meg.

Hermeneutikk er en filosofisk teori om all forståelse og læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015; Lægreid, Skorgen, & Hagen, 2001). Fortolkning av tekster handler om fortolkning av meningsfylte handlinger når det kommer til fortolkning innen samfunnsvitenskapene (Ricoeur, 1971, i Kvale & Brinkmann, 2015). For å tolke noe, må man først ha forståelse for det man forsker på. Gadamer er kjent for å ha sagt at forståelse er avhengig av visse fordommer og at enhver tekst får mening gjennom en kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortolkninger som frembringes om andre mennesker, hva de gjør og hvordan de oppfører seg, avhenger av disse fordommene. Det vil si at de nye fortolkningene

avhenger av forskerens bakgrunn og verdisyn. Ved å være oppmerksom på dette kan hermeneutikken hjelpe forskeren å analysere for eksempel intervjuer som tekster, se ut over her og nå situasjonen i intervjuet og ta høyde for at fortolkningene er betinget av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.3 Det kvalitative forskningsintervju

Dette studiet er basert på blant annet det kvalitative forskningsintervju, som Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) beskriver slik: ”*Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål*”. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan en form for fenomenologi kan benyttes i det kvalitative forskningsintervjuet, samtidig som det kan knyttes til en hermeneutisk tilnærming. Med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til det kvalitative forskningsintervju vil et semi-strukturert intervju være et naturlig valg. En slik intervjuemetode er valgt fordi den er god å bruke i forskning hvor fokuset er den subjektive opplevelsen av det man forsker på. Et semi-strukturert intervju er et intervju som kan beskrives som en samtale mellom forskeren og informanten, hvor forskeren delvis styrer samtalen (Dalen, 2011). Som ramme for samtalen brukes ofte en intervjuguide, som er en liste av tema eller spørsmål som forskeren ønsker å få svar på (Løkken & Søbstad, 2014). Spørsmålene i en intervjuguide ved semi-strukturerte intervju bør være åpne. Dette for å:

- sikre nøyaktighet i intervjuet og derfor mer kontroll,
- ha fokus i intervjuet slik at det ikke blir for mye prat utenom temaet og
- minimere intervjueffekten, som er forskerens virkning på hvordan informanten svarer (Løkken & Søbstad, 2014).

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at hvilken intervjuform en forsker benytter seg av avhenger av hva forskeren ønsker å finne ut av. Videre nevner Kvale og Brinkmann (2015) datastøttede intervjuer, fokusgruppeintervjuer, faktuelle intervjuer, begrepsintervjuer, narrative intervjuer, diskursive intervjuer og konfronterende intervjuer som ulike intervjuformer. Å velge å følge en type intervjuform kan hjelpe forskeren i sitt arbeid med å få svar på sine forskningsspørsmål, men det kan også virke begrensende. Å velge en spesifikk intervjuform kan virke unaturlig og muligens resultere i stiv interaksjon og dårlig intervju kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.4 Deltagende observasjon

Løkken og Søbstad (2014) påpeker at vi må se barnet i sitt eget miljø for å forstå det enkelte barn – både det fysiske og sosiale miljøet hjelper oss å forstå barnet. Å observere handler om å oppmerksomt iaktta, og et overordnet mål med deltagende observasjon er å beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger eller situasjoner som ikke er konstruert av forskeren selv (Fangen, 2010; Løkken & Søbstad, 2014). Når man observerer må man fokusere på bestemte fenomener som det ønskes mer kunnskap eller forståelse om. I for eksempel en barnehage, der mye kan skje på en gang, kan dette være utfordrende. Hva man observerer avhenger også av vår persepsjon. Ulike organiseringsprinsipper av mønstre i vår oppfatning av verden, hva vi vier vår oppmerksomhet til, hva vi er innstilt på å finne ut om og sosiale forhold i forskjellige situasjoner er faktorer Løkken og Søbstad (2014) mener påvirker vår persepsjon. Hvordan dette kan utfordre påliteligheten til ens observasjoner kommer jeg tilbake til litt senere i kapittel 3.5.1.

Formålet med deltagende observasjon er av Malinowski beskrevet som å ”*forstå grepet livet har på mennesker*” (1922, i Leseth & Tellmann, 2014). Et annet ord man kan bruke er kultur, noe alle mennesker er knyttet til ved både verdier og væremåter (Leseth & Tellmann, 2014). Å prøve å forstå grepet livet har på mennesker er ikke mulig ved kun intervjuer eller andre verbale undersøkelser eller spørreskjema - man må være tilstede selv og observere! Da kan man for eksempel undersøke eventuelle spenningsforhold mellom at noen sier en ting, og gjør noe helt annet, og undersøke sammenheng og variasjon i sosiale forhold (Leseth & Tellmann, 2014).

3.2 Utvalg

Valget av informanter er både påvirket av et praktisk spørsmål (hvordan finner forskeren frem til informanter?) og et designspørsmål (hvilke informanter kan hjelpe forskeren å svare på problemstillingen på en best mulig måte?) (Leseth & Tellmann, 2014). Det er kun 10 barnehager i Nord-Norge som har gårdsbarnehageprofil ifølge nettsiden <http://www.barnehagefakta.no>. For å ha en sikker og pålitelig avgrensning av gårdsbarnehage tilbudene i Nord-Norge, ble Barnehagefakta ble valgt som mal for hvilke barnehager som defineres som gårdsbarnehager. Barnehagefakta er opprettet av Utdanningsdirektoratet (UDIR), og informasjonen de presenterer kvalitetssikres av både UDIR og kommunen (Utdanningsdirektoratet, n.d.). Utvalget i dette studiet er valgt på

bakgrunn av ulikheter med tanke på geografisk beliggenhet og størrelse på gårdsbarnehagen. Ut fra de ti gårdsbarnehagene ble det valgt ut en gårdsbarnehage fra hvert fylke. Deretter ble det sikret variasjon i størrelse ved å velge ut gårdsbarnehager med ulike antall barnehageplasser. Ved å ha variasjon i utvalget kan man sikre kompleksitet i materialet (Leseth & Tellmann, 2014). Ringdal (2013) påpeker at størrelsen på utvalget ikke nødvendigvis har så stor betydning. Måten utvalget trekkes på er viktigere, samt hvor stort frafall det er.

3.3 Studiets utforming og gjennomføring

Deltakerne til studiet ble rekruttert gjennom en formell forespørsel til styrer eller eier av gårdsbarnehagene som ble forespurt. Av de tre gårdsbarnehagene jeg sendte forespørsel til fikk jeg positiv respons hos alle tre. Styrer/eier og pedagogisk leder ved avdelingen jeg observerte signerte informasjonsskriv/intervjuavtale, og alle ansatte fikk informasjonsskrivet i forkant av besøksdagen, se appendiks A. Alle foreldrene til barna jeg observerte signerte et informasjonsskriv med forespørsel om deltagende observasjon med deres barn i barnehagen. I samme informasjonsskriv ble foreldrene forespurt om de ønsket å delta på intervju, se appendiks B. Dette informasjonsskrivet ble delt ut til foreldrene av de ansatte på avdelingen i barnehagen, slik at foreldrene kunne ta det med hjem, lese og deretter vurdere om de ville delta.

3.3.1 Svarutvalg

Totalt var det 4 antall styrere og pedagogiske ledere som deltok på forskningsintervju og 8 av de 25 forespurte foreldrene som stilte til forskningsintervju. Til sammen observerte jeg 25 barn. Foreldrene til 12 barn ønsket ikke at deres barn skulle delta på forskningsprosjektet selv om barnehagens personale ønsket å delta. Barnehagen(e) grupperte da barna slik at jeg kunne delta i barnehagehverdagen til de barna som deltok på forskningsprosjektet. I forkant var det planlagt å intervju styrer og/eller pedagogisk leder ved barnehagen/avdelingen jeg observerte samt minst 2 foreldre fra hver gårdsbarnehage. Alle foreldre som ønsket å delta på forskningsintervju fikk mulighet til dette.

3.3.2 Bortfallsanalyse

Det kan være flere grunner til foreldre ikke ønsket at deres barn skulle delta i forskningsprosjektet eller at de selv ikke ønsket å delta i forskningsintervju. Noen kan ha vært usikre på hva forskningen faktisk går ut på, hva de kan bidra med i et forskningsintervju eller

i hvor stor grad observasjonene i barnehagen er gjenkjennbare. En annen årsak kan være at eventuelle deltakere velger bort å delta fordi det er tidkrevende å stille på intervju.

3.3.3 Intervju av pedagogisk leder og/eller styrer og foreldre

I forkant av intervjuene ble det viet mye tid til konstruksjon, design og spørsmålsformulering i intervjuguidene, se appendiks C og appendiks D. Spørsmålene i intervjuguidene ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen for å finne de ulike holdningene og verdiene pedagogiske ledere og/eller styrer og foreldrene har til gårdsbarnehager som fenomen. Selv om intervjuguidene er noe lik, har jeg likevel valgt å ha noen forskjeller. I intervjuguiden for pedagogiske ledere og/eller styrer er spørsmålene formulert med en faglig tilnærming for å avdekke gårdsbarnehagens pedagogikk og didaktiske tilnærming. I intervjuguiden for foreldre er spørsmålene formulert for å avdekke foreldrenes valg av barnehage og hvilken verdi de mener det har for deres barn å gå i en gårdsbarnehage. I intervjuguidene er det mest åpne spørsmål for å få informanten til å fortelle selv og ikke kun svare ja eller nei. I tillegg ble flere oppfølgende spørsmål stilt for å klargjøre betydningen av hva informanten forteller. Intervjuene ble samtidig i stor grad tolket mens de pågikk, da dette er essensielt for å kunne fastslå at man har forstått svaret informanten gir på best mulig måte (Kvale & Brinkmann, 2015; Leseth & Tellmann, 2014). I dette studiet er en kombinasjon av ulike intervjuformer benyttet, for eksempel begrepsintervju og datastøttede intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). En spesifikk intervjuform ikke var et naturlig valg og ville muligens resultert i stiv interaksjon og dårlig intervju kvalitet.

Intervjuene med pedagogisk leder og/eller styrer varte mellom 1-2 timer, mens foreldreintervjuene foregikk i opptil 30 minutter per forelder. Seks av intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og utført en til en i et rom som ikke ble utsatt for bråk eller andre forstyrrende faktorer. For å sikre deltakelse fikk alle informantene tilbudt muligheten til å delta på telefonintervju. Seks av intervjuene ble gjennomført som telefonintervju, da det var informanter som ønsket å delta på intervju, men ikke hadde muligheten til å møte meg personlig.

3.3.4 Deltagende observasjon

I de tre gårdsbarnehagene jeg besøkte deltok jeg i deres barnehagehverdag i 1-2 dager. På begynnelsen av dagen var flere av barna interessert i hvem jeg er og hva jeg gjorde i barnehagen deres, men det tok ikke lang tid før de var blitt vant til mitt nærvær. Det var

derfor ikke så vanskelig å observere – noen ganger litt tilbaketrukket, andre ganger mer deltagende. Observasjonene ble skriftlig dokumentert, både under selve observasjonen og etter. Hva barna gjorde, hvor de var, hvordan hendelser startet og sluttet og eventuell dialog mellom barna ble notert. Samt eventuelle nødvendige tolkninger av situasjonen.

Observasjonsskjema med avkrysning og lignende ble ikke brukt, da ønsket var å være så åpen for alt som mulig, og ikke ”se etter noe forhåndsbestemt”. Det var nyttig å ha vurdert valg av observasjonsmetode og tenkt gjennom at jeg skulle prøve å være så åpen som mulig, og møte barnehagene uten å se etter noe forhåndsbestemt. Dette hjalp meg å være mer bevisst i observasjonene mine under besøksdagene i gårdsbarnehagene.

Under besøkene var det lagt vekt på å undersøke relasjonen mellom barna og dyrene i gårdsbarnehagen. Var situasjonen en vanlig situasjon mellom barna og dyrene eller var det noe spesielt som skjedde akkurat da jeg var tilstede? Hvorfor skjedde dette akkurat nå? Vurderingen av slike spørsmål skjedde både under observasjonene og i etterarbeidet av den skriftlige dokumentasjonen og analyseringen.

3.4 Forskningsetikk

Forskningsprosjektet ble vurdert til å være meldepliktig av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og er godkjent av NSD, se appendiks E.

3.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke betegner en forskningssituasjon der deltakerne er informert om hva prosjektet handler om, både formålet med forskningen og hvilke risikoer og fordeler deltakerne kan møte ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det sikrer også at deltakerne er med på undersøkelsen frivillig, og at de er klar over at de kan trekke seg når som helst. Å være informert om formålet med forskningen handler om å vite hvem som faktisk har adgang til materialet som er samlet inn, om forskerens rett til å offentliggjøre det som er samlet inn og om deltakernes egen adgang til materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være hensiktsmessig med en skriftlig avtale mellom forsker og informant, for å ha beskyttelse for både forsker og informant. I dette studiet er informasjonsskrivene, se appendiks A og B, brukt som skriftlig avtale mellom forsker og informantene. Det må påpekes at selv om kun foreldrene og de ansatte ved barnehagen fikk tilsendt informasjonsskriv med avtale om samtykke oppfordret jeg barnehagene å gi barna

alderstilpasset informasjon om prosjektet i forkant av besøksdagen. Selv gav jeg alderstilpasset informasjon om prosjektet til de barna som spurte meg hva jeg gjorde på besøk hos dem. Videre er det viktig å påpeke at barns deltakelse er frivillig, slik at de når som helst kan trekke seg fra deltakelsen om de ønsker det.

3.5 Studiets tolkningsprobabilitet, reliabilitet og validitet

Det er umulig å sette to streker under en tolknings holdbarhet en gang for alle, men det er mulig å strebe etter høy tolkningsprobabilitet. Døving (i Fangen, 2010) foreslår å bruke en skala av tolkningsprobabilitet som skiller mellom en sannsynlig tolkning, en mulig tolkning og en rent spekulativ tolkning. Videre påpeker Døving at jo mer komparative data, funn og samsvarende teori man har, jo høyere tolkningsprobabilitet har man (i Fangen, 2010). En ren spekulativ tolkning vil være en tolkning som ikke kan underbygges av verken observasjoner, teori eller andre sammenlignbare data. Motsatt vil en god og sannsynlig tolkning være godt underbygd av relevant teori, en rekke funn fra egen forskning og med referanser til annen relevant forskning som viser at tolkningen er god (Fangen, 2010). Dette studiet etterstreber høy tolkningsprobabilitet ved å underbygge egne innsamlede data med relevant teori og annen relevant forskning. Metodetriangulering, som nevnt tidligere, kan bidra til høy tolkningsprobabilitet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til forskningsresultatenes troverdighet og pålitelighet og er forbundet med hvorvidt et resultat kan reproduseres eller etterprøves på et annet tidspunkt og/eller av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Lav reliabilitet i et studie vil være påvirket av tilfeldige målefeil og feil som burde vært gjennomtenkt av forskeren, mens høy reliabilitet vil på andre siden ha få tilfeldige feil (Kvale & Brinkmann, 2015). Flere ulike faktorer kan utfordre reliabiliteten ved forskningsintervju og ved bruk av deltagende observasjon som metode, både under datainnsamlingen og i behandlingen av data. Under innsamling av data kan en sterk tilknytning til sine informanter eller arenaen man forsker på føre til at man overser viktige data fordi man er så vant til hvordan ting foregår i sin egen kultur (Wadel, Wadel, & Fuglestad, 2014). På en annen side kan ingen tilknytning eller lite kunnskap om det man skal forske på føre til at det er vanskelig å faktisk få med seg noe nyttig data. Personlig har jeg sett på det som en fordel at jeg har flere års erfaring fra arbeid i barnehage, både som assistent, støttepedagog og pedagogisk leder. Å påta meg en rolle som forsker når jeg besøkte

barnehagene hjalp for å unngå å overse viktige data. Videre er det en utfordring at i behandlingen av data man har samlet inn, for eksempel ved transkripsjoner, er det vanskelig å si noe om reliabiliteten. To personer som transkriberer samme intervju vil muligens komme frem til to noe forskjellige transkripsjoner fordi man har forskjellige skrivestiler (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvor setter man punktum ved en setning, skal man ta med pauser eller ikke? Skal hver eneste ordlyd skrives ned? Slike vurderinger gjør at de ikke blir 100% like. At jeg i dette forskningsprosjektet står alene om å transkribere og behandle datamaterialet utfordrer reliabiliteten nettopp fordi jeg er alene.

Reliabiliteten i dette studiet har som formål å være høy. Studiedesignet med tanke på intervjuguidene til intervjuene med pedagogiske ledere/styrere (se appendiks C) og intervjuguidene for foreldre (se appendiks D) kan vurderes som en avgjørende del for intervjuenes reliabilitet. En annen formulering av spørsmålene kunne utfordret reliabiliteten og gitt en annerledes tolkning av de innsamlede data og derfor også andre resultater. Ledede eller ledende spørsmål kan påvirke svarene og dermed reliabiliteten i studiet, når de ikke er en bevisst del av intervjuteknikken (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker likevel at for sterkt fokus på reliabilitet kan føre til redusert nytenkning og kreativitet. Et slikt stramt intervju kan føre til man går glipp av interessante funn som informantene har å si. Nettopp derfor har jeg valgt semi-strukturert intervju som baserer seg at intervjueren følger opp fornemmelser, kan improvisere underveis og ha en egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fangen (2010) viser til *observer bias* og *respondent duplicity*, som to faktorer man må vurdere når man forsker som deltagende observatør. Observer bias handler om at forskeren kan observere skjevt fordi man er forutinntatt og ser det man "ønsker å se". Dette kan forstås som det samme som Løkken og Søbstad (2014) legger i begrepet innstilthet, hvor de forklarer at våre følelser og behov påvirker en observasjon. I forhold til mitt studie var det utfordrende å ikke kun se det jeg ønsket å se, selv om jeg besøkte barnehagene med et åpent sinn. Når man er fokusert på og selv interessert i relasjonen mellom barn og dyr, vil man muligens overse situasjoner som ikke bekrefter sin egen antakelse. Jeg måtte jobbe hardt med å minne meg selv på å være bevisst i observasjonene. Fangen (2010, s. 254) forklarer respondent duplicity som respondent tvetydighet, hvor deltakerne vil ha vanskeligheter med "å produsere data som unyansert støtter en misforstått konklusjon". Løkken og Søbstad (2014) trekker i

tillegg frem at i et forskningsstudie basert på observasjoner kan ulike organiseringsprinsipper av mønstre i vår oppfatning av verden, hva vi vier vår oppmerksomhet til og sosiale forhold i forskjellige situasjoner være faktorer som kan påvirke reliabiliteten og observasjonen. Når mennesker observerer og erfarer noe, så skapes det mønstre i vår oppfatning for å kunne organisere våre oppfatninger. Dette gjør vi for å danne inntrykk av verden som passer inn i våre behov for å skape helhet, kontinuitet og sammenheng med allerede kjente inntrykk (Løkken & Søbstad, 2014). Hvilke inntrykk man allerede har med seg som ”bagasje” i en observasjonssammenheng vil følgelig ha betydning for hvordan man organiserer og tolker sine nye inntrykk under observasjonen. Sosiale forhold har også betydning for hva man legger merke til i en observasjon. Noe som kanskje er helt rart for noen, er helt vanlig for andre, da sosiale rammer og vaner kan være forskjellige. Dette kan oppsummeres som en av hermeneutikkens sentrale poenger, at man alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). For eksempel hva jeg har vurdert som spesielt eller som en uvanlig eller vanlig situasjon i en gårdsbarnehage avhenger følgelig av min egen måte å organisere og tolke nye inntrykk på og hva jeg har lagt merke til i en observasjon. Det er umulig å observere og møte noe nytt ”helt blankt”, men i denne studien kan det argumenteres for at metodetrianguleringen motvirker disse utfordringene. Det kan man nettopp fordi man får innsyn fra forskjellige vinkler som hjelper med å videreutvikle og utfylle data fra ulike innsamlingsmetoder.

3.5.2 Validitet

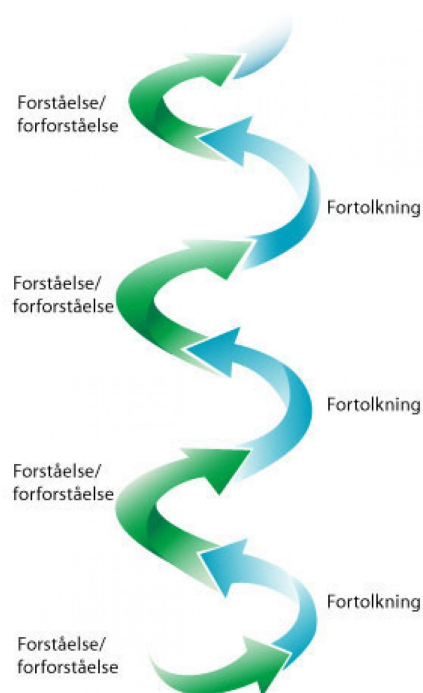
Validitet omhandler hvorvidt metoden man bruker er egnet til å undersøke det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2013). Valideringen av et studie gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. I denne studien kan for eksempel informantenes subjektive fortolkning av spørsmål og begreper utfordre validiteten ved at de tolkes forskjellig og dermed gir ulike resultater. Et annet moment er at informantene kan ha svart på intervju spørsmål etter hva de oppfatter som akseptable svar eller at de svarer det de tror er forskerens ønskelige svar, såkalt respondent bias (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten i studiet kan også utfordres ved observer bias, som var omtalt tidligere. Dette studiet har prøvd å unngå både respondent bias og observer bias ved for eksempel å stille åpne og ikke ledende spørsmål i intervjuene og at jeg bevisst prøvde å observere med ”et åpent sinn”. Likevel kunne dette være utfordrende fordi informantene gjerne ønsker å vise frem det som er positivt med en gårdsbarnehage, og nødvendigvis ikke si så mye om vanskelige eller utfordrende temaer. En slik fremstilling kan videre ha blitt påvirket av mine egne forestillinger og

holdninger knyttet til verdien av gårdsbarnehagen som fenomen. Jeg er bevisst på egne forestillinger og holdninger knyttet til temaet og er innforstått om at disse aspektene kan ha påvirket forskningsmetoden og resultatene.

Ytre eller ekstern validitet omhandler i hvilken grad resultatene i et forskningsprosjekt kan generaliseres eller ikke (Malterud, 2011). En analytisk generalisering eller overførbarhet, er ”en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). I dette studiet er funnene innsamlet fra 3 av totalt 10 gårdsbarnehager i Nord-Norge, med ulik størrelse og geografisk plassering. Utvalget ble diskutert og vurdert sammen med veileder tidlig i forskningsprosessen. Data som ble samlet inn gav en dybdeforståelse av gårdsbarnehager som fenomen. Videre viste kodingen og kategoriseringen at mange av svarene var nokså like. Disse tre gårdsbarnehagene legger vekt på noe forskjellige måter å utføre sin pedagogikk på, men selve verdien av gårdsbarnehagen vil jeg tro har overførbarhet til andre gårdsbarnehager. På grunn av studiets tidsbegrensning har det ikke vært mulig å besøke flere gårdsbarnehager utenfor Nord-Norge, derfor har jeg valgt å begrense forskningsprosjektet til Nord-Norge.

3.6 Analyse

I starten forventet jeg å finne en metode for hvordan selve analysearbeidet skulle foregå trinn for trinn, men fant fort ut at det er ikke noe enkelt og fastslått svar på dette. Jeg har derfor latt meg inspirere av flere analyseteknikker, både hermeneutisk fortolkning (spesielt den hermeneutiske spiralen) og fenomenologisk basert meningsfortetting i analyseringen av datamaterialet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Bildet av den hermeneutiske spiralen er en god illustrasjon på analysearbeidet i min forskningsprosess, som er preget av at jeg har sett på mitt datamateriell i sammenheng med min forståelse og forforståelse. Sollid (2013, s. 127) påpeker at ”forskningsprosesser har gjerne en spiralliknende



Figur 1: Den hermeneutiske spiral. (bilde) 2012).

bevegelse der forskeren kontinuerlig beveger seg mellom teori og empiri, mellom problemstillinger og data”. Dette er en forskningsprosess jeg kjenner meg igjen i.

3.6.1 Analyse under intervjuer og observasjoner

Analyseringen begynte allerede under intervjuene og observasjonene. I intervjuene begynte det først for intervjuobjektene selv, der flere sa at de gjennom intervjuet ”oppdaget” og reflekterte over nye forhold mens de fortalte noe (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre stilte jeg oppklarende spørsmål, som førte til dypere forklaringer og analysering. Et eksempel fra et av intervjuene med en pedagogisk leder viser dette:

Forsker: Hva vil du si er effekten av å gå i en gårdsbarnehage?

Pedagogisk leder: Det vet jeg jo ikke, så det er spennende. Jeg vet ikke hvorfor, men velger å tro at omsorg for andre som man ikke alltid kan kommunisere verbalt med har en positiv effekt på den sosiale læringen til barna.

Forsker: Hvordan da tenker du?

Pedagogisk leder: Som for eksempel med dyrene - man kan kommunisere med kroppen og kroppsspråket ditt, med handlingene dine, valg man tar i fremtreden... Ja, jeg tror disse tingene kan gjøre innvirkninger, men i hvor stor grad – det vet jeg jo ikke. Også blir man jo litt robust for det der med å bli litt utfordret på flere måter, både i møtet med dyr, spesielt store dyr og med lukten og det å bli skitten – ikke alle som synes det er like greit i begynnelsen.

I andre tilfeller spurte jeg om jeg hadde forstått intervjupersonen riktig, med å gjenta hva de sa slik jeg hadde forstått uttalelsen deres. En slik tilnærming til analysen under intervjuene ble brukt for å sikre høy reliabilitet.

Under observasjoner pågår en stadig vurdering og analysering av hva man ser (Fangen, 2010). Man kan spørre seg om denne situasjonen relevant for min forskning? Er den typisk i dette miljøet eller en situasjon som kan være påvirket av andre faktorer, eksempelvis at det er en forsker tilstede? Heldigvis fikk jeg god hjelp fra flere ansatte ved barnehagene jeg besøkte til å vurdere ulike situasjoner. De fortalte gjerne for eksempel om deres opplevelse av barnehagebarnas ulike relasjoner til dyrene og utvidet dermed min forståelse av observasjonene. Under observasjonene skrev jeg ofte stikkord og noen lengere beskrivelser der det var nødvendig for å huske hva som skjedde så godt som mulig. Å beskrive en

situasjon kun slik forskeren ser og hører det, er en førstegrads fortolkning. I en førstegrads fortolkning etterstreber man etter å beskrive deltakerne på deres egne premisser, altså slik de oppfatter seg selv, hverandre og situasjonen (Fangen, 2010). Så snart jeg fikk mulighet, ofte dagen etter besøksdagene, skrev jeg rikere beskrivelser av observasjonene. Dette gjøres for å ikke bruke unødvendig tid under observasjonene på å notere, og fordi notering under observasjonene kan påvirke deltakerne i observasjonen (Fangen, 2010). Under dokumenteringen forsøkte jeg å beskrive situasjonene og deltakernes ”verden” så nær opp mot deltakernes forståelse som mulig. Dette kalte Geertz (1973) aktørorienterte fortolkninger (i Fangen, 2010).

3.6.2 Analyse av innsamlet data

Intervju

Etter intervjuene var utført, var neste trinn i analysearbeidet å transkribere intervjuene. Dette gikk bra, da det ikke var noen problemer med lydopptakene verken på ansikt-til-ansikt intervjuene eller telefonintervjuene. Videre ble det brukt NVivo som hjelpeprogram til koding og kategorisering. NVivo er et dataprogram som kan brukes som hjelpemiddel til analysering av kvalitativt analysearbeid. Dette programmet gjorde det enkelt å systematisere og organisere alle kodene og kategoriseringene. Å kode noe betyr at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstutdrag eller uttalelse slik at man enkelt kan finne frem til flere uttalelser med samme eller liknende nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategorisering innebærer at man har en mer systematisk begrepsdannelse rundt tekstutdraget eller uttalelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Med NVivo kan man enkelt velge å se alle uttalelser som er kodet eller kategorisert til det samme eller for eksempel se hele intervjuet om det er noe man ønsker å gå tilbake til. Det finnes både fordeler og ulemper knyttet til å bruke koding og kategorisering av datamaterialet sitt. For generelle koder vil gjøre at dataanalysen blir for vag fordi altfor mye av datamaterialet passer inn i samme koden (Kvale & Brinkmann, 2015). Motsatt vil for detaljerte koder gjøre at det blir for mange kategorier, og dermed vanskelig å se sammenheng i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig vil koding og kategorisering bidra til at forskeren må sette seg nøye inn i datamaterialet sitt, og ved en balansert koding og kategorisering hjelpe forskeren til å ha god oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg utviklet problemstillingen min før jeg startet innsamlingen av data, og hadde allerede da en ramme for hva jeg var ute etter å finne i datainnsamlingen. Begrepene læring, utvikling og

danning satt visse rammer for intervju spørsmålene. Å ha forhåndsbestemte kategorier kan gjøre at man går glipp av viktige data som er utenfor kategoriene man behandler. Samtidig kan det være effektivt da man går inn på definerte områder og får data på nettopp dette. I tillegg kan det være nødvendig i slike oppgaver som denne, da man har tidsbegrensninger. Dette, samt at barnehagens formål baserer seg på danning gjennom læring og allsidig utvikling, er grunnen til at jeg valgte disse tre hovedkategoriene for mitt studie (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om jeg hadde tre hovedkategorier trengte jeg å kode og kategorisere alle intervjuene jeg hadde gjort.

Før jeg begynte kodingen av et intervju, leste jeg gjennom intervjuet flere ganger for å få et helhetlig bilde. Deretter startet jeg med å kode de kodene som var enklest å se av datamaterialet. Disse kodene var ofte koder som var nær intervjupersonen forståelse, altså kodene var uttrykk eller begreper som de selv uttalte. Disse kodene kaller Geertz (1973) for ”experience near” koder (i Dalen, 2011). I andre omgang kodet jeg mer teoretiske koder, og noen flere experience near koder som jeg ikke så i første runde med koding. De mer teoretiske kodene er koder hvor jeg som forsker har lagt til mine egne tolkninger av uttalelser. Disse kan relateres til det Geertz (1973) kaller for ”experience distant” koder, hvor kodene er på et mer fortolkende nivå, enn kun beskrivende (i Dalen, 2011). Videre prøvde jeg å se sammenheng mellom de forskjellige kodene og skape kategorier som passet til hva jeg anså som hovedfunnene mine. Til slutt endte jeg opp med flere kategorier og underkategorier som kunne plasseres under hovedkategoriene læring, utvikling og danning. Disse presenteres i kapitlet som omhandler resultater. Dette var en prosess preget av mange refleksjoner rundt blant annet begreper, mening, koding og kategorisering.

Observasjon

Fangen (2010) skiller mellom en tynn og en tykk beskrivelse av det som observeres. En tynn beskrivelse gjengir kun det som observeres, mens en tykk beskrivelse tar for seg mange relevante kontekster for å forklare en handling (Fangen, 2010). Tykke beskrivelser inneholder både forskerens egne fortolkninger og deltakernes fortolkninger, med erfaringsnære begreper (ofte deltakernes egne begreper) og erfaringsfjerne akademiske begreper (Fangen, 2010). Dette er en lignende fremgangsmåte som med datamaterialet for intervjuene. I denne andregrads fortolkningen la jeg til mine egne fortolkninger av det jeg observerte, da de erfaringsnære begrepene allerede var med fra førstegrads fortolkningen (Fangen, 2010). Dette studiet forsøker å ha tykke beskrivelser for at leseren kan sette seg inn i flere kontekster rundt

observasjonene og dermed oppnå bedre forståelse. Det er spesielt viktig å ha tykke beskrivelser når det brukes indeksikale begreper. Indeksikale begreper er begreper som betyr noe i én sammenheng, men også kan bety noe helt annet i en annen sammenheng (Garfinkel, 1967 i Fangen, 2010). Nettopp derfor er det viktig med tykke beskrivelser slik at det ikke er noe tvil om hva forskeren mener en handling betyr. Fordi jeg selv har deltatt i observasjonene er det gode sjanser for at indeksikale uttrykk er tolket i riktig sammenheng i dette studiet.

Etter å ha utarbeidet tykke beskrivelser av observasjonene som jeg vurderte som relevante for studiet, ble det foretatt en meningsfortetting av materialet. Dette for å kunne ha mer oversikt, da beskrivelsene var lange og noe uoversiktlig med tanke på hvor de passet inn resten av datamaterialet. Meningsfortetting er en måte å forkorte intervjupersonens lange uttalelser til kortere formuleringer, men dette studiet valgte å bruke samme metode på de tykke beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik var det lettere å ha oversikt over alle innsamlede data og se de i sammenheng.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene til dette studiets datainnsamling. Intervjuene er hovedkilden, og vil derfor bli lagt mest vekt på i presentasjonen. Av de to ulike intervjuene som er gjort, vil intervjuene med pedagogisk leder og/eller styrer være høyest vektlagt i presentasjonen. Observasjonene gjort i de ulike barnehagene vil være et supplement og støtte opp om sentrale funn gjort i intervjuene. Observasjonene vil bli presentert ved observasjonsnotat. Funnene, både fra intervjuene og observasjonene, er delt inn i tre hovedkategorier knyttet til temaet for denne oppgaven. De tre hovedkategoriene er barns danning, læring og utvikling. Dette ble et naturlig utvalg av hovedkategorier på grunn av oppgavens problemstilling og at det er nedfelt i Barnehaeloven (2005) §1 at en av barnehagens viktigste oppgave er å ”fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling”. Disse tre hovedkategoriene kan naturlig nok ”flettes inn” i hverandre da de utfyller hverandre, men jeg har likevel gjort et forsøk på å skille de. Dette er fordi det er noe mer oversiktlig å se på verdiene av de ulike hovedkategoriene separert, i den grad dette er mulig og hensiktsmessig. I oversikten under vises tema, hovedkategorier og underkategorier.



Figur 2: Oversikt over kategorisering

Øverste boks viser til temaet for denne oppgaven, verdien av gårdsbarnehagen. Deretter vises hovedkategoriene danning, læring og utvikling med eventuelle kategorier under. Mens hovedkategoriene er basert på problemstillingen og barneloven, er alle kategorier og underkategorier utviklet fra datamaterialet. Hovedkategorien danning (A) har i dette studiet ikke fått noen kategorier under, ettersom danning kan sees som et overordnet mål der læring

og utvikling er en del av dannelsprosessen og da vil fungere som kategorier og underkategorier. I Rammeplanen defineres danning som noe mer enn læring og noe mer enn utvikling, men samtidig rommer danning både læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Likevel har jeg valgt å be pedagogiske ledere og/eller styrere gi sin definisjon av begrepene danning, læring og utvikling hver for seg, for å undersøke om de har ulikt syn på disse begrepene. Funnene i kategori A er en kombinasjon av innsamlet data fra observasjon og intervju. Videre inneholder hovedkategorien læring to kategorier (B og C). Teoretisk kunnskap om gård og gårdsdrift (B) omhandler underkategoriene ”fra fjøs og jord til bord”, ”gårdsdrift” og ”dyrevelferd” og er bygget på både foreldres og pedagogiske leders og/eller styreres uttalelser om barns læring i gårdsbarnehager. Med erfaringsbasert praktisk kunnskap (C) menes kunnskap som barna har erfart og opplevd selv, slik som underkategoriene ”kjennskap til natur og nærområdet” og ”kjennskap til dyrene”. Kategori C baserer seg på funn fra både observasjon og intervju. Hovedkategorien utvikling har som vist i oversikten to kategorier under seg: motorisk (D) og sosial kompetanse (E). Kategori D omhandler det jeg har tolket som foreldrenes og pedagogiske ledernes og/eller styrernes uttalelser om barnas motoriske utvikling i en gårdsbarnehage. Kategorien sosial kompetanse (E) tar for seg uttalelser fra intervjuene hvor ”mestringsfølelse”, ”omsorg”, ”selvtillit” og ”empati” er fokusert på. I intervjuene er kategoriene teoretisk kunnskap om gård og gårdsdrift (B) og sosial kompetanse (E) mest omtalt.

Videre i dette kapitlet vil hver kategori bli presentert i et eget delkapittel hvor hovedfunn fra datainnsamlingen blir presentert. Sitatene som er tatt ut er valgt på bakgrunn av hvilke svar som var mest dekkende for det jeg tolket som informantenes hovedbudskap. I neste kapittel, 5. Diskusjon, diskuteres resultatene i lys av relevant teori som ble presentert i kapittel 2. Teori.

4.1 Danning (A)

Danning er et meget vidt begrep og kan forstås på mange måter. Derfor ba jeg alle pedagogiske ledere og/eller styrere om å forklare hva de legger i begrepet danning:

- *Danning i barnehagen kan bety å ta vare på hverandre.. det å lære at det finnes andre rundt deg, det å vise respekt, takke for maten, rett og slett at man viser folk rundt seg*

folkeskikk. I en gårdsbarnehage tenker jeg at å lære respekt for både dyr og mennesker blir en dannelsingsprosess. (pedagogisk leder/styrer 2).

- *Danning er det barnet tilegner seg av verdier, ferdigheter og kunnskap i de første barneårene, og det danner grunnlaget for ungdoms- og voksenlivet. Det gir barna «ballast» til å møte livet. Barnehagen kan påvirke innholdet av dette, og således være en viktig arena for danning av hele mennesket. (pedagogisk leder/styrer 1).*

Danning rommer mye forskjellig, både å lære seg folkeskikk og respekt for dyr og mennesker og tilegnelse av verdier, ferdigheter og kunnskaper. Danningen av barn i barnehagen danner et grunnlag for livet videre. Samtlige pedagogiske ledere og styrere hadde en forståelse av danning som en prosess, og ikke som et resultat. Noen synes det var vanskelig å skille mellom danning, læring og utvikling, og snakket derfor om alle tre begrepene om hverandre.

Samtlige pedagogiske ledere og styrere mente at en barnehage kan påvirke dannelsesprosessen. En pedagogisk leder/styrer påpekte at en gårdsbarnehage nødvendigvis ikke gjorde alle barna til bønder selv om den var med på å påvirke danningen:

- *Å ha gårdsbarnehage er jo en helt unik mulighet fordi det er en så rik arena hvor man kan trekke så veldig mye forskjellig inn i læringen, språket, utviklingen.. ja, inn i dannelsesprosessen. Det er et hav å ta av, som barna interesserer seg for! Målet er ikke at barna skal bli bønder, men at de skal ha med seg en grunnleggende forståelse av hvordan ting henger sammen. (pedagogisk leder/styrer 1).*

Videre spurte jeg de pedagogiske lederne og/eller styrerne ”Hva mener du er verdien av gårdsbarnehagen i forhold til barns danning?”.

- *En barnehage som har så nær tilknytning til naturen og til dyr har en unik mulighet til å jobbe med verdispørsmål, som for eksempel etikk, omsorg, ansvar, samarbeid, mestring, selvfølelse og så videre. (pedagogisk leder/styrer 1).*
- *Jeg tenker at det at ungene får det nært og kjenner på sine egne følelser, slik som ”hva skjer når jeg blir redd” eller ”hva skjer når jeg blir sint” - dette føler de også med dyrene. Jeg tror at den omsorgen og ansvaret man tar ovenfor dyrene i møtet med de er viktig. For eksempel kan jo de små dyrene kan være veldig skjøre og man*

må være forsiktig. Barna lærer at dyrene kan få vondt hvis man tar for hardt og at dyrene også har følelser – en respons. Det å kjenne på seg selv at når man får en negativ respons, så var det kanskje ikke så greit å for eksempel ta for hardt likevel. På andre siden er det ekstra stas for ungene å kjenne på å få en øyeblikkelig positiv respons fra å for eksempel stryke på geita. (pedagogisk leder/styrer 2).

Noen av de pedagogiske lederne og/eller styrerne hadde problemer med å sette fingeren på hva de mente verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns danning var, fordi de syntes danning er et vanskelig begrep. Derfor var det noen som svarte med en del eksempler på hva som kan inngå i dannelsesprosessen (slik som pedagogisk leder/styrer 2), mens andre hadde mer konkrete svar. Likevel nevnte alle jeg spurte begrepene ansvar og omsorg i sine svar. Slik som de to pedagogiske lederne/styrerne sier kan det unike med en gårdsbarnehage sies å være den nære tilknytningen til naturen og dyr, samt omsorgen og ansvaret man tar ovenfor naturen og dyrene i møtet med de. En forelder jeg snakket med tok opp problemstillinger jeg tolker til å handle om danning når hen svarte på spørsmålet ”hva tror du er effekten av å gå i en gårdsbarnehage?”:

- *Jeg tror at man da vet hvor maten kommer fra. Hvordan livet er... livssyklus. Ved lamming er det jo alltid noen lam som ikke klarer seg. Det fikk barna oppleve. Det var jo trist, men sånn er livet. Man lærer ungene om livet. Jeg kan ikke si at jeg tror man blir et bedre menneske, men jeg tror man får et annet syn på livet enn andre som ikke har vokst opp med gård og opplevd for eksempel dette med liv og død. (forelder 1).*

Å lære om matproduksjon, livet, livssyklus og liv og død er alle ulike prosesser knyttet til opplevelser, læring og utvikling som er med på å forme deg selv som person, altså en dannelsesprosess. Å lære om liv og død blant dyrene kan hjelpe barna med å få bedre forståelse for hvordan de kan takle dette om en i familien eller andre nære personer i deres liv skulle dø. I en gårdsbarnehage hvor jeg observerte deltok jeg i en lærings situasjon som var en del av en større dannelsesprosess. Det var en tur på jordet hvor barna skulle høste kål og gulrøtter som de tidligere hadde vært med på å så.

En gruppe med omtrent 10 barn skal få være med i åkeren. Det er oktober måned, og lufta er litt kjølig. Alle ser ut til å glede seg, der de står utenfor porten til barnehagen

og venter på at de tre voksne skal bli helt klare. Til tross for kjølig luft er det fint vær ute, og stemningen virker lett og lystig. Bonden selv har allerede dratt ned til åkeren med trillebår, et par kasser og noen redskaper. Barna ser at han er der nede, kun 100 meter fra barnehagen, og noen begynner å gå utålmodig mot åkeren. På jorda har det vært et stort potetland, som barna åpenbart kjenner godt til. Noen springer ut i potetlandet og roper ut: ”Her er en potet!” Og flere finner poteter rundt om kring. De voksne prøver å samle barna og forteller at nå er vi ikke ute etter poteter, men skal plukke gulrøtter og kål. Barna samler seg raskt rundt de tre stripene med kål og gulrøtter. En gutt river opp en gulrot fra jorda og putter den oppi kassen hvor det allerede ligger noen gulrøtter. De trenger lite og ingen instruksjoner fra de voksne om hvordan man utfører de forskjellige oppgavene og det går fort unna. Ei jente (4år) går forbi flere gulrøtter før hun finner en ny å plukke. I arbeidet med kålene plukker barna av dårlige blader før de kutter av kålen og samler de i trillebåren. Trillebåren blir helt full av kål, og en gutt (3år) bryter ut at nå kan de lage fårikål til middag. (observasjonsnotat gårdsbarnehage A).

I forkant av besøket til denne gårdsbarnehagen hadde barna vært med på hele prosessen mot å høste grønnsakene og blant annet lært om hva de kan brukes til. Dette kom tydelig frem da flere av barna hadde kunnskaper om såing, dyrking, høsting og bruksområder, slik som gutten som sa de kunne lage fårikål. Med dette forteller gutten noe om sine kunnskaper om livssyklus. Han har en forståelse av at disse kålene de har plantet og høstet er mat som kan tilberedes til fårikål. Barna har vært med på hele livssyklusen til plantene, og viser nå en forståelse hvordan de kan henge sammen med livssyklusen til oss mennesker, altså hvordan de kan plasseres i et større bilde. Inne i gårdsbarnehagen hang det flere plakater av ulike grønnsaker, dyr og gårdsmaskiner med bilder og en kort forklaring. Disse fortalte en barnehageansatt at de bruker aktivt i blant annet samlingsstund for å stimulere til ulike former for læring. Slik læring og utvikling gjennom både teori og praktiske nære opplevelser og utfordringer kan stimulere til dannelsesutvikling. Videre diskusjon av dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

4.1.1 Oppsummering ”danning”

I gårdsbarnehagene som deltok i dette studiet mente informantene at danning er en prosess som kan påvirkes av barnehagen. Personalet i gårdsbarnehagen har en unik mulighet til å jobbe med barns dannelsesprosess og verdispørsmål gjennom læring om de store tingene

(livsforståelse) i de nære og små erfaringene barna gjør. Foreldre ser og verdien av nære opplevelser hvor barna selv får oppleve og lære om matproduksjon, livssyklus og dyrevelferd. Å selv delta og mestre ulike oppgaver som å ta vare på dyrene ved å mate de eller kose med de eller dyrke og høste grønnsaker kan styrke motivasjonen og dermed også læringsutbyttet, utviklingen og dannelsesprosessen.

4.2 Læring

Dette delkapitlet presenterer resultatene fra datamaterialet som er tolket til å omhandle barns læring i en gårdsbarnehage. Hva man mener er verdien av barns læring i en gårdsbarnehage varierer. Derfor er gårdsbarnehagens læringsfokus også noe ulikt i ulike gårdsbarnehager. Resultatene er delt i de to kategoriene ”teoretisk kunnskap om gård og gårdsdrift (B)” og ”erfaringsbasert praktisk kunnskap (C)”, og deretter i ulike underkategorier. Kategoriene B, C og deres underkategorier vil beskrives etter en kort innføring i hva pedagogiske ledere/styrere legger i begrepet læring samt verdien av gårdsbarnehagen med tanke på barns læring. Til slutt gis en oppsummering av alle resultatene i hovedkategorien læring.

Jeg spurte samtlige pedagogiske ledere/styrere om hva de legger i begrepet læring, nettopp for å bedre forstå synspunktet til informantene på de ulike spørsmålene om barns læring.

- *Det må være en begynnende nysgjerrighet for å lære noe. Vi voksne i barnehagen skal legge til rette for at det blir spennende å lære. Jeg tror mye ligger i det at man har et iboende ønske om å lære noe. (pedagogisk leder/styrer 2).*
- *Barn lærer hele tiden. Omgivelsene, vi voksne og de andre barna påvirker hva barnet lærer. Barn lærer ved handling, sansing, gjennom å kommunisere og herme etter andre. Vi påvirker dette ved å tilrettelegge omgivelsene, gjøre bevisste valg for hvilke aktiviteter vi holder på med, vurdere hvordan vi voksne opptrer og så videre. (pedagogisk leder/styrer 1).*

Læring skjer altså hele tiden, både som intendert/tilsiktet og spontan/ikke-tilsiktet læring. Slik som pedagogisk leder/styrer 1 forteller påvirkes barna av omgivelsene, de voksne og andre barn til en hver tid. Det vil si at barna for eksempel lærer ting som er tilsiktet fra de voksnes side, og ting som nødvendigvis ikke er tilsiktet. Likevel kan det legges til rette for ulike læringsmetoder og barnehagen kan påvirke læringsfokuset i en ønskelig retning. Hvorfor

akkurat i retning av gård og dyr? ”Hva er verdien av gårdsbarnehagen i forhold til barns læring?” var neste spørsmål jeg spurte samtlige pedagogiske ledere/styrere.

- *Jeg tror man får det nært - tett på kroppen. Barna får en fysisk, ta-på-læring, spesielt i møtet med dyrene. Noe helt enkelt som å telle ekte bein på ei ku er jo mye mer spennende enn å telle streker på et tegneark. Barna lærer noe i øyeblikket og jeg tror at det gjør det artigere og mer spennende å lære. I tillegg er det nok mange ting barna kan bruke i samhandling med mennesker som de har lært fra ulike erfaringer med dyr. Det er paralleller mellom hva man lærer av dyrene og hverdagen med mennesker.* (pedagogisk leder/styrer 2).
- *Gårdsbarnehagen er en egen arena for læring, som skiller seg fra andre barnehager. Nærkontakt med dyr legger grunnlag for et utall av lærings situasjoner innenfor alle fagområder, og man kan differensiere etter barnets behov. Gårdens ressurser kan brukes som introduksjon og inspirasjon for nye aktiviteter og mer læring. Dette krever selvfølgelig at pedagogisk leder og de andre voksne i barnehagen er bevisst på å knytte gårdens ressurser til læringen.* (pedagogisk leder/styrer 1).

Nærkontakten med dyr er det samtlige pedagogiske ledere/styrere oppgav som gårdsbarnehagens verdi med tanke på barns læring. Flere nevnte også at gården har mange ulike ressurser tilgjengelig, som kan tilpasses barnets mestringsbehov for å lære. For eksempel nevner pedagogisk leder/styrer 2 å telle bein på ei ku til noen som lærer å telle, mens yngre barn kan lære at kua har pels kun ved å ta og se på kua. Halvparten av de pedagogiske lederne/styrerne i studiet nevnte at den unike arenaen for læring krever innsats og bevissthet rundt dette fra barnehagens personale. En pedagogisk leder/styrer påpekte at en ansettelse kunne by på utfordringer med tanke på hvilken læring i gårdsbarnehagen man skulle ta hensyn til. Hen påpekte at de fleste har valgt én utdanning - ønsker gårdsbarnehagen da helst en person som er pedagog eller en agronom?

Dette var en presentasjon av hva de pedagogiske lederne/styrerne legger i begrepet læring samt verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns læring. Med dette som bakgrunn blir det enklere å forstå konteksten i den grundige gjennomgangen av resultatene fra studiet knyttet til læring. Først presenteres kategori B ”teoretisk kunnskap om gård og gårdsdrift”, deretter kategori C ”erfaringsbasert praktisk kunnskap”.

4.2.1 Teoretisk kunnskap om gård og gårdsdrift (B)

I samtlige av intervjuene med både foreldre og pedagogiske ledere og styrere er det mye fokus på teoretisk kunnskap om gård og gårdsdrift. Denne kategorien inneholder følgende underkategorier:

- Fra fjøs og jord til bord
- Gårdsdrift
- Dyrevelferd

Underkategorien ”fra fjøs og jord til bord” er kodet flest ganger i hele intervjumaterialet og tyder på at både foreldre, pedagogiske ledere og styrere er opptatt av matproduksjon. Videre er gårdsdrift nevnt flere ganger, der kunnskaper om hvilke oppgaver man har på gården i de ulike årstidene, maskiner og dyrking er i fokus. ”Fra fjøs og jord til bord” er helt klart en del av det som inngår i underkategorien ”gårdsdrift”, men jeg har valgt å separere disse underkategoriene. Dette fordi momenter ved underkategorien ”fra fjøs og jord til bord” ble nevnt så mange ganger i intervjumaterialet at det er spesielt viktig å fremme denne egne underkategorien. Underkategorien ”dyrevelferd” er og hovedfunn innen kategori B, men den er ikke like dekkende i intervjumaterialet som de to førstnevnte underkategoriene.

4.2.1.1 Fra fjøs og jord til bord

Samtlige av foreldrene syntes det er viktig at barna får lære om matproduksjon og hvor maten kommer fra. I spørsmål om hva som er effekten av å gå i en gårdsbarnehage snakket 7 av 8 foreldre om dette temaet.

- *Tror barna får innsyn i dette med at dyr vokser opp og blir til mat. Skal vi ha mat å spise, må det bli født eller dyrkes, vokse frem og slaktes eller høstes. (forelder 2).*
- *Jeg liker er at de gjør ting som gjør at man får bedre forståelse av hvor maten kommer fra, hvordan man skal behandle dyr og forholde seg i naturen. De har potetopptaking, dyrker urter, lærer dyrestell og det å ta vare på levende liv. De hadde gris i høst, som ble slaktet til jul og laga ribbe av. Mitt barn synes det var veldig interessant at den søte grisen skulle bli mat. (forelder 3).*

Foreldrene svarte noe ulikt, der noen svarte generelt om hva de tror effekten av å gå i en gårdsbarnehage er, mens andre svarte mer personlig og med eksempler fra erfaringer i gårdsbarnehagen deres barn går i. I samtlige av intervjuene med pedagogiske ledere og/eller styrere ble og aspekter ved læring om veien fra fjøs og jord til matbordet nevnt under ulike

spørsmål. I et intervju av en pedagogisk leder fortalte hen at de hadde fokus på matproduksjon fra både fjøs, jordbruk og havet. En forelder tok opp at det er verdier i å ha vokst opp på gård under spørsmål om hva du tror barnet lærer av å gå i gårdsbarnehage.

- *Jeg tror at barn vil tenke at det er viktig å ha egen matproduksjon. Det er mange ungdommer som ikke skjønner at vi er avhengige av det. Det er viktig at barna tar med seg at maten som er i butikken ikke kommer av seg selv. Jeg er selv vokst opp på gård, og ser at det er verdier i det. Å ha barna i gårdsbarnehage håper jeg bidrar til at de også ser det. (forelder 4).*

Slik som sitatet viser handler det ikke kun om å lære hvor maten kommer fra eller at det er en produksjonsside ved gårdsdrift, men at det likeså er en verdi og viktighet ved å ha denne kunnskapen.

4.2.1.2 Gårdsdrift

I forkant av datainnsamlingen lurte jeg veldig på hvordan dyr og gårdsdriften brukes i relasjon til aktiviteter og tematikker i årsplanene til gårdsbarnehagen. Nettopp dette ba jeg alle pedagogiske ledere og styрere svare på.

- *Akkurat nå har vi våronn som tema – vi følger jo gårdens ”årshjul”. Vi følger det som skjer i naturen og på gården og ser på utviklingen gjennom året. Gjennom ulike aktiviteter lærer barna om årstider og gårdsdrift, for eksempel dyrking av gress til kyrne. I tillegg gjennomsyрer nok det at vi er en gårdsbarnehage det vi har som leker. Det er mye dyreleker, traktorer og andre gårdsrelaterte leker - dette er helt bevisst. Vi bruker mye fra naturen og gården som grunnlag for alle de emnene man skal ha i barnehagen - alle fagområdene. I matematikk er det jo å for eksempel telle. Vi teller dyrene, og hva det måtte være som interesserer barna rundt om i naturen og på gården. (pedagogisk leder/styrer 1).*

Å følge gårdens ”årshjul” er interessant, da dette er et noe annerledes årshjul enn kun naturens årstider. Pedagogisk leder/styrer forklarte i utdypende spørsmål at gårdens årshjul omhandler mer enn bare naturens årstider, der hver periode er knyttet til ulike oppgaver innen gårdsdrift. Vårn, som nevnt i sitatet, er et begrep som beskriver en periode om våren der jordene skal gjødsles, pløyes, harves og såes. I tillegg forbereder bonden ulike maskiner klar til neste

periode, slått. Å bruke disse ulike periodene i gårdens årshjul aktivt som læringsgrunnlag innen de ulike fagområdene i rammeplanen, gir barna mulighet til å tilegne seg gode kunnskaper om gårdsdrift og de ulike arbeidsoppgavene gjennom hele året.

Foreldrene fikk i intervjuene spørsmål om hvorfor de valgte gårdsbarnehage for deres barn. Omtrent halvparten svarte at det var på grunn av avstand til hjemmet og ledig plass i barnehagen, mens resten hadde et bevisst ønske om å ha barna i gårdsbarnehage. I den forbindelse nevnte 3 av 8 at kjennskap til gårdsdrift er viktig.

- *Vi valgte gårdsbarnehage på grunn av vår egen bakgrunn. Jeg kommer fra et småbruksliv på landet og har selv sett at en tilnærming opp mot dyr og naturen er viktig. Å ha kjennskap til jordbruk og hvordan man kan utnytte jorda er noe som blir stadig mer viktig for å opprettholde yrket som bonde. Ikke fordi at alle barna skal bli bønder av å gå i gårdsbarnehage, men for å vise respekt for et yrke som er mer en livsstil enn en jobb. Da vil man kanskje tenke seg om to ganger før man for eksempel kaster mat, fordi man selv har opplevd hvor lang tid det tar å dyrke eller avle.*
(forelder 1).

Det er altså noen foreldre som mener det er ønskelig at barna lærer om gårdsdrift, arbeidet rundt matproduksjon og hvordan man kan benytte seg av naturen. Ikke nødvendigvis for å lære seg en rekke ferdigheter, men for å delta i en læring som kan påvirke dannelsesprosessen. Informanten viser til det å ha respekt for et yrke som er mer en livsstil enn en jobb, og konkluderer med at ved å lære om dette lærer man verdier. Informanten nevner verdien av å ikke kaste (brukbar) mat og det å lære respekt for ressursene på jorden. Slik læring skjer ifølge informanten gjennom kunnskap rundt forvaltningsprosessen.

4.2.1.3 Dyrevelferd

Noen foreldre og pedagogiske ledere/styrere nevnte at å lære om dyrevelferd var viktig, og at det brakte med seg flere læringsmuligheter. ”På hvilken måte brukes gårdsdrift og dyr som virkemiddel for barns læring, dannelse og utvikling?” var spørsmålet hvor pedagogiske ledere/styrere nevnte dyrevelferd.

- *Det er viktig å lære seg å ta hånd om dyrene på riktig måte. I mating føler man at man får en positiv relasjon med dyrene fordi de trenger deg og du trenger de. Det blir et*

slags vennskap. I samme lærings situasjon lærer de også et slags ansvar ovenfor dyrene – der de for eksempel blir sultne om vi ikke mater de. Slik lærer de og omsorg og kan utvikle seg sosialt. (pedagogisk leder/styrer 3).

En slik enkel lærings situasjon som å mate dyrene bidrar til å lære barna hvordan de skal håndtere dyr og oppføre seg i møtet med dyr. At barna har kunnskaper om slike ting når de møter dyr spiller inn på hvordan dyrene mottar de. Samme lærings situasjonen kan, slik som pedagogisk leder/styrer forklarer, bidra til videre læring og utvikling, som for eksempel ansvar, omsorg og vennskap.

4.2.2 Erfaringsbasert praktisk kunnskap (C)

Kategori C omhandler kunnskaper som bygger på nære opplevelser og erfaringer barna tilegner seg. Med nære opplevelser menes autentiske her-og-nå erfaringer der barna erfarer noe ekte som de kan ta og føle på selv. Samtlige i intervjuene har fremmet viktigheten av nære opplevelser der barna selv får delta. Dette kom og frem under et besøk i fjøset på en gårdsbarnehage. Denne kategorien er inndelt i to underkategorier:

- Kjennskap til natur og nærområdet
- Kjennskap til dyrene

Foreldrene viste seg å være mest opptatt av at barna skulle ha kjennskap til dyr, natur og nærområdet, mens pedagogiske ledere/styrere fokuserte mindre på disse temaene i intervjuene.

4.2.2.1 Kjennskap til natur og nærområdet

Da foreldrene ble spurt om hvordan de tror at barn som har gått i en gårdsbarnehage påvirkes av det i ettertid, var det en rekke foreldre som tok opp kjennskap til natur og nærområdet.

- *Jeg tror at de blir å ha gode minner og kunnskaper fra barnehagen om natur og turene de er på. (...) Tror også de har verktøy for å bli interessert i friluftsliv, natur og dyr senere i livet, men det er jo flere faktorer som spiller inn på senere interesser. (forelder 5).*
- *Jeg synes at barna har fantastisk mye kunnskap om natur, og det er veldig tydelig at de er mye ute og med dyrene. Jeg er jo ikke fra Norge, så jeg kan ikke artsnavn på fugler eller blomster på norsk, men det vet plutselig barna. De vet ting som jeg tydelig ser at de har lært i barnehagen. (forelder 6).*

- *Mitt barn er utrolig glad i å forske rundt i skogen, ved elva, i fjellskråningen. Over alt! Denne interessen tror jeg er spesielt forsterket av gårdsbarnehagen gjennom positive turer, opplevelser med dyr og lek. Ser ikke for meg at interessen forsvinner plutselig, så det kan jo hende hen vil bli naturforsker senere – hvem vet? (forelder 7).*

Disse tre foreldrene nevnte alle, i litt ulike vinklinger, natur som grunnlag for positive læringssituasjoner. Det å skape gode minner på tur og å lære artsnavn på dyr og ulike vekster i naturen er noen enkle eksempler på hvordan barn i en barnehage kan delta i en erfaringsbasert læringsmetode. En forelder nevnte at på en tur i skogen kan barna for eksempel se en hakkespett, høre den, studere den nærmere i en kikkert, lete etter fuglebæsj eller ulike typer mat hakkespetten kan spise. Barna får oppleve en ekte hakkespett, noe som er mye mer spennende enn å kun se på et bilde.

4.2.2.2 Kjennskap til dyrene

Under observasjonene i en gårdsbarnehage var vi i fjøsen og hilste på kyrne, oksene og kalvene.

”Den sutter på hånden min!” sier jenta med et bredt smil om munnen. Det er 4 barn med i fjøsen, samt pedagogisk leder. Alle står samlet ved en rekke kalvebinger, der det er mer enn nok kalver til at alle barna får noen å kose med. Kalvene er nysgjerrige og vil smake på både hender, klær og litt gress som barna har funnet på forbrettet og mater de med. Noen barn er veldig frempå og søker kontakt med kalvene, mens andre barn observerer hva andre gjør. En gutt ser på jenta som står ved siden av han og har hånden inne i munnen på kalven. Det ser ut som om han vurderer om han skal prøve det samme på en av kalvene som står ved siden av han. Han ser på kalven sin og nøyer seg med å ta den litt på snuten. ”Nesen hennes er våt og litt kald” sier han. ”Ja, slik kan de være. Her er det snørr og tungen hennes er klumpete, men det gjør ikke vondt å ha hånden her – det kiler litt!” svarer jenta og ler. ”Jeg tror hun liker deg” sier gutten til jenta. (observasjonsnotat gårdsbarnehage B).

Underkategorien ”kjennskap til dyrene” handler nettopp om disse erfaringene som denne jenta og gutten har i møtet med kalvene. Han kjenner at snuten er våt og litt kald og hun kjenner på kalvens ru tunge. De lærer seg disse ulike kjennetegnene ved storfe og senere kan de sammenligne med andre dyr de møter og lærer om. Slike læringssituasjoner som dette

besøket i fjøsen gir rom for at barna kan bruke flere sanser og lære i samspill med andre barn og voksne, noe som kan øke læringsutbyttet.

Foreldrene ble spurt om hva de tror barna lærer av å gå i gårdsbarnehage - samtlige svarte at de får kjennskap til dyr.

- *De får kjennskap til forskjellige dyr, og de får nok være mye ute i naturen. Mer enn i barnehager der de ikke har noen dyr tilgjengelig. De har kanskje mer utbytte av dette med så mange ulike opplevelser.* (forelder 2).

Samtlige av foreldrene jeg intervjuet antydte at barn i gårdsbarnehager som er mye ute i naturen og møter mange ulike dyr har mer utbytte av å gå i barnehage enn andre. Dette fordi barna var mye ute på turer og rundt om kring på gården hvor de hadde ulike oppgaver/aktiviteter de gjorde.

4.2.3 Oppsummering ”læring”

Det å lære noe er et kompleks fenomen, der mange faktorer spiller inn. I en gårdsbarnehage tilrettelegger og tilpasser man læringen til å omhandle gård og dyr. Dette krever vilje og kunnskaper fra barnehagen og dens personale for å få til. Informantene mente verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns læring henger sammen med kunnskap om matproduksjon og nære opplevelser og erfaringer med dyr. Læringen som skjer i gårdsbarnehagen kan ha ringvirkninger for videre læring, utvikling og dannelsesprosessen.

4.3 Utvikling

Utvikling er et begrep som går hånd i hånd med læring. Dette kom frem i kategoriseringen av datamaterialet, hvor mange av funnene som kategoriseres som utvikling også kunne kategoriseres som læring. Under hovedkategorien utvikling har datamaterialet blitt kategorisert til tre kategorier; ”motorisk”, ”sosial kompetanse” og ”kognitiv”. I denne presentasjonen av funnene innen utvikling er kategorien ”kognitiv” ikke beskrevet med eget delkapittel, da resultatene i stor grad overlapper med underkategoriene ”fra fjøs og jord til bord” og ”gårdsdrift”. Derfor vil jeg i dette delkapitlet vise til funn innen kategoriene ”motorisk” og ”sosial kompetanse”. Likevel er det viktig å bemerke at barnas kognitive

utvikling er knyttet til funnene beskrevet under delkapitlet om læring, for eksempel det å lære seg sammenhenger mellom jord, plantevekst, matproduksjon og dyr og livssyklus.

Dette delkapitlet om utvikling vil nå ta for seg hva pedagogiske ledere/styrere legger i begrepet utvikling. Deretter vil funn fra spørsmål om verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns utvikling presenteres. Videre beskrives de to kategoriene ”motorisk” og ”sosial kompetanse”. Til slutt vil det gis en oppsummering av funn om barns utvikling.

Samtlige pedagogiske ledere/styrere ble bedt om å svare på hva de legger i begrepet utvikling.

- *Når man utvikler seg så har man hatt en utfordring først tenker jeg. En hindring som man lærer og utvikles av å erfare. I ordet utvikling tenker jeg at man må ha noe å strekke seg etter for å kunne utvikle seg. Alle er jo forskjellige her, man kan være på forskjellige nivå for hvordan man trenger å utvikles. (pedagogisk leder/styrer 4).*
- *I barnehagen tenker jeg på utvikling som barnets fysiske, sosiale og kognitive utvikling eller vekst. Barnehagen har et ansvar for å følge opp barnets utvikling. (pedagogisk leder/styrer 1).*

For å utvikle seg, både motorisk, sosialt og kognitivt, trenger man en utfordring som man lærer av og derfor utvikles. Utvikling er, på samme som danning, en prosess og ikke resultatbasert. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) påpeker at hver enkelt barnehage har ansvar ovenfor barns utvikling. Videre spurte jeg hva som er verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns utvikling.

- *Jeg tror at å oppleve situasjoner hvor omsorg for andre som man ikke alltid kommuniserer verbalt med, som for eksempel dyrene, er viktig. Man kan kommunisere med kroppen og kroppsspråket, med handlingene dine, valg man tar i fremtreden, men på en annen måte enn med mennesker hvor du også kan kommunisere verbalt. Dyrene dømmer ingen når man møter de. Det tror jeg er en verdifull opplevelse for barn, spesielt de som føler seg litt utenfor majoriteten i barnegruppen. (pedagogisk leder/styrer 2).*
- *Man kan snakke verdien av*

- *fysisk utvikling, med fysiske aktiviteter, utendørs aktiviteter som gir god matlyst, fysisk vekst og fysiske ferdigheter.*
- *Sosial utvikling. Da tenker jeg spesielt i forhold til dyr, men også samarbeid om oppgaver, ansvar, empati og slik.*
- *Kognitiv utvikling der man lærer sammenhenger mellom jord, planter, dyr og mat, hvor maten kommer fra og hvordan verden fungerer. (pedagogisk leder/styrer 1).*

Å lære om omsorg for andre gjennom møtet med dyr ble nevnt av samtlige pedagogiske ledere/styrere i spørsmål om verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns utvikling. Dette fokuserte både pedagogiske ledere/styrere og foreldrene på i sine intervjuer. Flere snakket om at møtet med dyr var spesielt nettopp fordi man ikke kan kommunisere verbalt med dyrene på samme måte som med mennesker og fordi dyrene ikke dømmer noen. Den sosiale utviklingen var altså mest i fokus, noe som utdypes i presentasjonen av kategorien ”sosial kompetanse”. Videre var fysisk utvikling noe informantene fremhevet.

4.3.1 Motorisk

At motorisk utvikling er spesielt i fokus hos noen gårdsbarnehager, kom frem i intervju med en pedagogisk leder/styrer.

- *Vi har bevisst ikke lekeapparat, og det er heller ikke noe vi skal skaffe oss, fordi det trengs ikke. De kan utfolde seg og utfordre seg her på gården, hvor det er naturlige bakker, humper og steiner. Vi bruker naturen. Det er artig å se utviklingen, og man blir kanskje med fantasifull også, fordi man ikke har satt rammer for hvor man skal leke. (pedagogisk leder/styrer 1).*

Å ha tilgang på utearealer hvor barna kan utfolde seg og prøve og feile, slik som blant annet gårdsbruk har, kan bidra til å fremme motorisk utvikling for et hvert nivå. Slik som pedagogisk leder/styrer her påpeker er det ikke nødvendig å ha lekeapparater som setter rammer for hvor man skal leke og kan begrense fantasien. Naturen kan brukes til å ivareta barns motoriske og fysiske behov til utfoldelse.

4.3.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et komplekst begrep som inneholder flere ulike momenter. Dette studiet definerer blant annet følgende momenter som tilhørende til begrepet sosial kompetanse:

- mestringsfølelse
- omsorg
- selvtillit
- empati

Nettopp disse momentene er knyttet til kategorien ”sosial kompetanse” fordi de ble fokusert på av informantene i intervjuene. Da jeg ba pedagogiske ledere/styrere om å svare på hva effekten av å gå i gårdsbarnehage er, trakk samtlige frem ulike aspekt ved utvikling av sosial kompetanse.

- *Man blir jo litt robust av å bli utfordret på flere måter, både i møtet med dyr og med lukten og det å bli skitten. Spesielt store dyr. Det er ikke alle barna som synes det er like greit i begynnelsen. Når man for eksempel i møtet med et stort dyr, har blitt utfordret på sine premisser og tør å overvinne noe av frykten, tror jeg følelsen av mestring kommer. (Pedagogisk leder/styrer 2).*
- *Det er jo forsket på flere som holder på med hest eller hund at det kan styrke selvtilliten, omsorgsevnen og troen på deg selv. Du mestrer å styre noen andre til å få til noe – på en god måte. Man må bruke sine egne gode egenskaper til å få det til. Det nytter jo ikke å være hard og sint i stemmen, og det lærer man også. Menneskelige verdier læres på en måte gjennom dyrene. (...) Det er også gøy å se utviklingen fra at et barn er redd et dyr, nesten vettskremt, til å være trygg. Jeg tror det gjør noe med selvtilliten. (Pedagogisk leder/styrer 1).*
- *Ungene elsker når de får kontakt med dyrene for eksempel når de gir mat. En sau vi har er så barnekjær. Barna er så glad i å være med sauene og spør etter den når vi er ute. Jeg tror at å få kontakt med dyr gjør noe med deg fysisk og mentalt. Man kan få roligere puls, man roer ned og blir mer harmonisk og man kan få større evne for empati. (Pedagogisk leder/styrer 3).*

Felles for alle disse sitatene om utvikling av sosial kompetanse er at samtlige dreier seg om barn i møtet med dyr. Pedagogisk leder/styrer 2 påpeker hvordan barn som tør å overvinne

frykten for et dyr føler mestringsfølelse, mens pedagogisk leder/styrer 1 viser til hvordan å styre for eksempel en hest kan styrke selvtillit, omsorgsevne og troen på deg selv. Pedagogisk leder/styrer 3 tar opp at kontakt med dyr gjør noe med deg – man roer ned, blir mer harmonisk og kan utvikle større evne for empati. Følgelig er økt mestringsfølelse, utvikling av barns omsorgsevne, selvtillit og empati knyttet, men ikke begrenset til barns møte med dyr. To av sitatene ovenfor viser til det å oppleve mestring gjennom å overvinne frykt og mestre en oppgave. Selve mestringsfølelsen gir en god følelse av at man får til noe man ikke fikk til tidligere, samtidig som å mestre noe hjelper til videre utvikling av sosial kompetanse og evnen til å mestre nye utfordringer.

En forelder påpekte i svaret på ”hvordan tror du at barn som har gått i en gårdsbarnehage påvirkes av det i ettertid” at kontakt mellom mennesker og dyr er bra.

- *Det er påvist at det er bra for mennesker å være i kontakt med dyr. Jeg tror man blir mer empatisk i møter av dyr, det er jo resultater fra forskning som tyder på det.*
(forelder 8).

Barn kan vise empati ved for eksempel å mate en hund, stryke eller børste hunden, uttrykke et ønske om å gå tur eller leke med hunden. Barnet viser på den måten en forståelse for at hunden trenger å bli tatt vare på. Nettopp dette gjorde et barn med hønsene i en gårdsbarnehage jeg besøkte.

Jenta drar den voksne med seg mot hønsegården og peker på hønsene. I hønsegården er det fire høns og en hane, som er inngjerdet med netting. De har tilgang til et hus hvor de kan gå inn, men nå er alle ute. Jenta sier ikke noe, men peker på hønene som sparker rundt i sanda på leting etter noe spiselig. Blikket til jenta veksler mellom den voksne og hønsene mens de studerer hønsene sammen. Jenta setter seg på fanget til den voksne og plukker litt gress fra bakken utenfor hønsegården. Hun forsøker å kaste det inn, men det faller på utsiden av hønsegården. Den voksne viser jenta hvordan hun kan ta ett gresstrå inn gjennom nettingen og mate hønsene og hanen. Jenta hermer etter den voksne, og fryder seg når hønsene kommer mot nettingen og kjemper om gresstrået hun holder mellom fingrene. Jenta sier ”pip, pip” og tar opp et til gresstrå for å mate de mer. (Observasjonsnotat gårdsbarnehage B).

Jenta uttrykker først et ønske om å ha med seg den voksne til hønsene, og samhandler tydelig med både hønsene og den voksne ved å veksle blikk mellom de. Den voksne kan fungere som en ekstra trygghet for barnet og jenta prøver seg i trygge omgivelser på å mate hønsene med noe hun tenker de spiser. I denne situasjonen viser jenta både omsorg og empati for hønsene. Dette gjør hun for eksempel ved læring gjennom imitasjon av den voksne, når den voksne viser hvordan hun kan ta ett gresstrå inn gjennom nettingen og hun hermer. Det er empati som observeres, nettopp fordi jenta viser en forståelse for at hønsene trenger å bli tatt vare på ved for eksempel å mates.

De fire momentene mestringsfølelse, omsorg, selvtillit og empati ble i dette studiet knyttet til begrepet sosial kompetanse. Det er selvsagt en rekke andre momenter man kan trekke inn i begrepet, da det som nevnt er et komplekst begrep. Likevel ble nettopp disse momentene trukket frem fordi det var de som viste seg å være mest i fokus hos informantene.

4.3.3 Oppsummering ”utvikling”

Utvikling handler om kognitiv, sosial og motorisk utvikling. Alle disse områdene innenfor utvikling er presentert i dette delkapitlet gjennom funn fra datamaterialet. Sosial og kognitiv utvikling er mest i fokus, da samtlige av informantene nevnte det, mens færre fremhevet motorisk utvikling. På samme måte som med læring, mente informantene at verdien av gårdsbarnehagen med tanke på utvikling henger sammen med barns møte med dyr. I møtet med dyr utvikles barnet kognitiv og sosialt blant annet gjennom å øke sin sosiale kompetanse.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere forskningsspørsmålene mine knyttet opp mot teori og mot funnene jeg har gjort. Problemstillingen min er som beskrevet tidligere: *Hva er verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns læring, utvikling og danning?* Problemstillingen har flere forskningsspørsmål knyttet til seg:

2. Hvilken innflytelse har gårdsbarnehagen på barns læring, utvikling og danning?
3. Hvilke forutsetninger er avgjørende for å bruke gården som pedagogisk læringsarena?
4. Hvordan stiller gårdsbarnehagen seg i forhold til skoleutviklingen og utviklingen av målstyring?

For å svare på problemstillingen min, vil jeg drøfte disse forskningsspørsmålene i lys av teori som er presentert og funn som er gjort i dette studiet. Alle sitater som er sitert i dette kapitlet er også presentert i kapittel 4: presentasjonen av resultater. Det vises til hvor i kapitlet etter hvert sitat.

5.1 Gårdsbarnehagens innflytelse på barns læring, utvikling og danning

I dette delkapitlet vil jeg diskutere om gårdsbarnehagen kan ha innflytelse på barns læring, utvikling og danning - og i så fall hvordan? For å belyse dette vil jeg vise til resultatene presentert i kapittel 4, samt teori fra kapittel 2, som er knyttet til de ulike aspektene. Først vil gårdsbarnehagens innflytelse på barns læring og utvikling diskuteres, deretter vil gårdsbarnehagens innflytelse på barns danning diskuteres. Jeg har valgt å dele det slik nettopp fordi danning kan sees på som et overordnet begrep til læring og utvikling. Til slutt vil det gis en samlet oppsummering av gårdsbarnehagens innflytelse på barns læring, utvikling og danning.

5.1.1 Læring og utvikling i gårdsbarnehagen

Hvilken innflytelse har gårdsbarnehagen på barns læring og utvikling? Hva er det barna som går i en gårdsbarnehage får med seg av ”bagasje” etter en barnehetid med gården som pedagogisk ressurs? På hvilken måte kan det tenkes at gårdsbarnehagepedagogikken har innvirkning på barns læring og utvikling? Ulike teorier peker på at det du opplever i oppveksten setter grunnlag for videre utvikling og læring. I spørsmål om hva som er verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns læring svarte pedagogisk leder/styrer 2 at det spesielle med en gårdsbarnehage var at læringen skjedde så ”nært” og at i møtet med dyrene

var det en unik form for fysisk ta-på-læring, altså taktil-læring. Det samme påpekte pedagogisk leder/styrer 1, samt at denne nærkontakten med dyr legger et grunnlag for et utall av lærings situasjoner man enkelt kan tilpasse etter barnets behov. Disse nære opplevelsene og erfaringene barna får tilbud om i gårdsbarnehagen forstås i dette studiet som autentiske læringsmøter med dyr, natur og gården, som tilrettelegges av personalet i barnehagen. Autentiske læringsmøter forstås som læring gjennom det Ziehe og Stubenrauch kaller primærerfaringer der barna selv deltar i læringsmøtene. Flere foreldre uttrykte og at nære erfaringer var viktig, blant annet forelder 7: *”Mitt barn er utrolig glad i å forske rundt i skogen, ved elva, i fjellskråningen. Over alt! Denne interessen tror jeg er spesielt forsterket av gårdsbarnehagen gjennom positive turer, opplevelser med dyr og lek”*(i kapittel 4.2.2.1). At slike nære opplevelser og erfaringer har innspill på barns læring er det nok lite tvil om. Dewey påpeker viktigheten av at barnet må være aktivt i samhandling med andre for å lære, og at kunnskapen ligger i handlingene våre. Dette kommer fra de fire iboende instinktene Dewey mente barn har – spesielt det sosiale instinktet og instinktet for utforskning er fremhevet i denne konteksten. Nysgjerrighet var og i følge pedagogisk leder/styrer 2 en forutsetning for å lære:

Det må være en begynnende nysgjerrighet for å lære noe. Vi voksne i barnehagen skal legge til rette for at det blir spennende å lære. Jeg tror mye ligger i det at man har et iboende ønske om å lære noe (i kapittel 4.2).

Pedagogisk leder/styrer fremhever ikke noe endelig mål ved læringen, men heller et generelt ønske om å lære. De voksnes rolle i læringen blir og tatt opp – der den voksne skal være en tilrettelegger for barnets iboende ønsket om å lære. Det kan tenkes at barn i gårdsbarnehage lærer en annen nysgjerrighet og har en unik form for læringsiver nettopp fordi barna får tilrettelagt så mange ulike lærings situasjoner.

Ziehe og Stubenrauch fokuserer som nevnt på primærerfaringer i sine studier om ungdommer. Egne nære opplevelser og primærerfaringer stiller andre krav til bruk av blant annet kropp og sanser, i motsetning til for eksempel en samlingsstund i barnehagen med tekstbasert, symbolsk kunnskap som grunnlag. Under fjøsbesøket til barnegruppen i gårdsbarnehage B, tilegnet blant annet ei jente og en gutt seg kunnskaper om kalvene gjennom sansene deres:

En gutt ser på jenta som står ved siden av han og har hånden inne i munnen på kalven.

[...] ”Nesen hennes er våt og litt kald” sier han. ”Ja, slik kan de være. Her er det snørr og tungen hennes er klumpete, men det gjør ikke vondt å ha hånden her – det kiler litt!” svarer jenta og ler (observasjonsnotat i kapittel 4.2.2.2)

Slike erfaringer hvor barna selv får delta aktivt og bruke sansene kan være med på å skape nysgjerrighet blant barna på en litt annen måte, og i tillegg gi autentiske kontekstbaserte erfaringer i samhandling med andre.

En fellesnevner for alle aktivitetene og erfaringene barna gjør knyttet til gården i en gårdsbarnehage er at de alle foregår i et ”annet klasserom” enn vanlig. Dewey så på det som essensielt ved læringen på skolen at utdanning bygget på egne nære opplevelser som barna gjorde i andre læringsarenaer enn skolen. Dette kan sies om gårdsbarnehager og, der gårdsbarnehagen utvider barnas læringsarenaer ved å tilby slike alternative læringsarenaer. Kaplan, som utviklet ”the attention restoration theory”, påpekte at det å være i naturen hjelper på menneskets oppmerksomhetskapasitet. Ut fra resultatene i studiet ser man at gårdsbarnehagen baserer sin pedagogikk på gården og naturen som grunnlag for læring, utvikling og dannelse. De er mye ute i naturen og på gården, men og inne i barnehagen hvor mer tekstbasert og teoretisk kunnskap blir presentert for barna. Derfor kan det tenkes at nettopp fordi barna er mye ute på tur i naturen, på gården og i andre omgivelser enn når de er i selve barnehagen, vil deres oppmerksomhetskapasitet bedres. Dette fordi de veksler mellom ulike omgivelser og dermed også ulike oppgaver som ikke nødvendigvis krever samme type oppmerksomhet.

Samtlige foreldre mente at å lære om blant annet gårdsdrift og matproduksjon var viktig. Læringen skal skje gjennom autentiske kontekstbaserte situasjoner, slik at barna selv får oppleve prosessen med hva som skjer med for eksempel sauen fra den blir født til den slaktes og kan bli til ulike kjøttretter. Det var og noen som påpekte at selve kunnskapen om gården og matproduksjon ikke nødvendigvis var det viktigste, men at det var verdier i opplevelsene rundt:

Det er viktig at barna tar med seg at maten som er i butikken ikke kommer av seg selv. Jeg er selv vokst opp på gård, og ser at det er verdier i det. Å ha barna i gårdsbarnehage håper jeg bidrar til at de også ser det (forelder 4 i kapittel 4.2.1.1).

Læringen om gårdsdrift, dyr og livssyklus er knyttet til barnas kognitive utvikling. Igjen kan man si at nettopp fordi barna i slike læringssituasjoner deltar aktivt hvor erfaringene er av typen primærerfaringer, kan lærelysten trigges ekstra gjennom de iboende naturlige instinktene Dewey mente mennesker har.

Pedagogisk leder/styrer 4 påpeker i spørsmål om hva hen legger i begrepet utvikling at man først må møte en utfordring for å kunne lære av den og utvikle seg. Videre mener pedagogisk leder/styrer 2 at verdien av gårdsbarnehagen med hensyn til barns utvikling er at i barnas møte med for eksempel dyrene åpnes det for å kommunisere non-verbalt, altså på en annen måte enn måten man vanligvis kommuniserer med andre mennesker. I kommunikasjon mellom mennesker kommuniserer man både verbalt og non-verbalt, men i kommunikasjon mellom dyr og mennesker forsterkes den non-verbale kommunikasjonen og den typen kommunikasjon blir dermed viktigere. Slik kan det fremheves at autentiske læringsmøter stiller krav til en form for kroppslig kommunikasjon, mens den språklige kommunikasjonen går gjennom hodet og hjernen. I tillegg påpeker pedagogisk leder/styrer 1 at dyrene dømmer ingen, slik at disse opplevelsene kan være ekstra verdifulle for barn som kanskje føler seg litt utenfor majoriteten. Et eksempel kan være jenta som matet hønsene i gårdsbarnehage B (i kapittel 4.3.2). Selv om jenta kommuniserte litt med hønsene verbalt ved å si ”pip, pip”, øvde hun seg på non-verbale kommunikasjon med kroppsspråket og handlingene sine. Situasjonen trekker og linjer til hva Rammeplanen sier om sosial kompetanse fordi jenta samhandler positivt med både den voksne og hønsene, og det kan tenkes at hun prøver å opprettholde et vennskap med hønsene. Det spiller og inn på Elliott og Gresham sine fem kjernekomponenter innen sosial kompetanse: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og evnen til å vise ansvarlighet. Utviklingen av sosial kompetanse er så kompleks at det er vanskelig å skille ut akkurat hvilke komponenter som utvikles når, da jeg vil tro at det er en kontinuerlig helhetlig utvikling.

Informantene i studiet forteller i ulike settinger at barna utvikler seg i møtet med dyr. Mestringsfølelsen etter å ha turt å klappe på kua etter mange turer i fjøsen, omsorgsevnen, selvtilliten og troen på deg selv etter man klarer å styre hesten slik man ønsket og å mate sauene selv er eksempler på erfaringer informantene har hatt når det kommer til barns utvikling i gårdsbarnehagen. Flere studier viste at utvikling av sosial kompetanse i de tidlige

leveårene hadde innvirkning for senere sosial tilpassing. Det å føle at man mestrer noe, at man kan noe og får til, er en forutsetning for å utvikle sin sosiale kompetanse, og da i ytterste konsekvens og en forutsetning for dannelsen av mennesket.

5.1.2 Danning i gårdsbarnehagen

Samtlige pedagogiske ledere/styrere påpekte at danning er en kontinuerlig prosess som gårdsbarnehagen kan være med på å påvirke. Pedagogisk leder/styrer 1 forklarte det slik:

Danning er det barnet tilegner seg av verdier, ferdigheter og kunnskap i de første barneårene, og det danner grunnlaget for ungdoms- og voksenlivet. Det gir barna «ballast» til å møte livet. Barnehagen kan påvirke innholdet av dette, og således være en viktig arena for danning av hele mennesket (i kapittel 4.1).

Tar vi utgangspunkt i Dewey's syn på danning, samt det Rammeplanen vektlegger i dannelsesbegrepet kan man se sammenhenger mellom teorien, resultatene og diskusjonen om læring og utvikling gjort i dette studiet. Resultatene og diskusjonen om læring og utvikling tyder på at en gårdsbarnehage og deres pedagogikk gir barna muligheter til å bruke mange sider av seg selv i dannelsesarbeidet. Det kan ses på som en allsidig danning som legger grunnlaget for ungdoms- og voksenlivet, slik pedagogisk leder/styrer 1 påpeker. Om man forstår dannelsesbegrepet som et overordnet begrep til læring og utvikling, kan man se at resultatene i studiet peker på at dannelsesarbeidet i gårdsbarnehagen lar barna utvikle seg;

- innen alle fagområdene i Rammeplanen,
- som person, altså hele menneskets identitet,
- sosialt.

På den måten vil danning, slik som Rammeplanen påpeker, romme mer enn utvikling, læring, omsorg, sosialisering og oppdragelse, samtidig som danning rommer alle disse begrepene. Men hva er så det spesielle med barns danning i gårdsbarnehagen? Samtlige informanter tok opp at barna lærer om "livet" i gårdsbarnehagen som verdifullt. Forelder 1 svarte i spørsmål om effekten av å gå i gårdsbarnehage at:

Jeg tror at man da vet hvor maten kommer fra. Hvordan livet er... livssyklus. Ved lamming er det jo alltid noen lam som ikke klarer seg. Det fikk barna oppleve. Det var jo trist, men sånn er livet. Man lærer ungene om livet. Jeg kan ikke si at jeg tror man

blir et bedre menneske, men jeg tror man får et annet syn på livet enn andre som ikke har vokst opp med gård og opplevd for eksempel dette med liv og død (i kapittel 4.1).

Som barn er det ikke en selvfølgelighet å få oppleve de erfaringer og aktiviteter som vektlegges i gårdsbarnehagen på så nært hold, som for eksempel livssyklusen til sauen. Pedagogisk leder/styrer 1 påpekte at en gårdsbarnehage gir unike muligheter til å jobbe med verdispørsmål, som for eksempel etikk, omsorg, ansvar, samarbeid, mestring, selvfølelse og så videre. Disse momentene kan man jobbe med gjennom å tilrettelegge for erfaringer og opplevelser som underbygger for eksempel utvikling av omsorgsevnen. Dewey vektla som nevnt betydningen av å delta aktivt i læringen, og forklarte hvordan danning/oppdragelse skjer gjennom at en ny erfaring ”kobles sammen” med andre tidligere erfaringer, som fører til at erfaringene får en ny betydning. Dette synet på danning kan gjenspeile seg i observasjonen fra gårdsbarnehage A (i kapittel 4.1) ute på åkeren. Barna var med på hele prosessen med å dyrke noe som trenger pleie for å til slutt bli høstet og brukt til ulike ting. I slutten av observasjonsnotatet forteller en gutt at de nå kan lage fårrikål. Dette forteller at gutten gjennom en lang prosess har tilegnet seg noen kunnskaper om prosessene rundt både matproduksjon og livssyklus.

5.1.3 Oppsummering

Resultatene i studiet viser tendenser til at gårdsbarnehagen har en rekke innvirkninger på barns læring, utvikling og danning. Den alternative pedagogiske retningen en gårdsbarnehage ser ut til å representere, har gården og naturen som grunnlag for barnas læring, utvikling og danning i gårdsbarnehagen. Dette gjør det mulig å gi barna unike opplevelser med gården som utgangspunkt, som kanskje ikke alle barn har like enkel tilgang til. Et annet viktig fundament i gårdsbarnehagen, samt Dewey’s pedagogikk, er de autentiske læringssituasjonene der barna selv får delta aktivt. Derfor kan gårdsbarnehagens aktiviteter og opplevelser forstås som å være i tråd med Dewey’s reformpedagogiske teori hvor blant annet ”learning by doing” står sterkt. På denne måten tyder resultatene i studiet på at erfaringene og opplevelsene barna gjør i gårdsbarnehagen har innflytelse på barns lærings-, utviklings- og dannelsesprosess.

5.2 Gården som pedagogisk læringsarena

En gårdsbarnehage kan som diskutert i kapittel 5.1 ha innflytelse på barns læring, utvikling og danning på mange måter. Men hva er det som må til for at gården skal fungere som en

pedagogisk læringsarena i gårdsbarnehagen? Er det noen avgjørende faktorer som gjør at en gårdsbarnehage blir en gårdsbarnehage, og ikke kun bruker gården som et sted der man besøker og hilser på dyr? For at gården skal fungere som en pedagogisk læringsarena uttrykte enkelte styrere/pedagogiske ledere at barnehagens personale måtte ha utdanning eller stor interesse for både pedagogikk og agronomi. Dette for at det tverrfaglige arbeidet med gården ville være bedre når personalet som en samlet gruppe har kompetanse i begge felt. Pedagogisk leder/styrer 1 påpekte at de trakk gården og naturen inn i alle fagområdene:

- *Vi bruker mye fra naturen og gården som grunnlag for alle de emnene man skal ha i barnehagen - alle fagområdene. I matematikk er det jo å for eksempel telle. Vi teller dyrene, og hva det måtte være som interesserer barna rundt om i naturen og på gården. (i kapittel 4.2.1.2)*

Når man bevisst velger å bruke naturen og gården som grunnlag for fagområdene i barnehagen vil ansatte med kompetanse innen begge felt ha fordeler i arbeidet med å trekke inn gården i de ulike fagområdene. Spesielt om barna skulle interessere seg for ulike ting på gården som krever agronomikunnskaper, slik som ulike redskaper og hva de brukes til, hva som skjer under våronn og høstonn og så videre. Det kan tenkes at en avdeling i en gårdsbarnehage der personalet har kompetanse innen både pedagogikk og agronomi vil dra nytte av dette. Nettopp fordi deres motivasjon for å bruke gården som en pedagogisk læringsarena kan være høyere enn om kun pedagogikken er representert i kunnskapsfeltet til personalet. Om man har personale som drives av indre motivasjon til å bruke gården som en pedagogisk læringsarena kan det tenkes at det fører til skaperevne og kreativitet hos personalet i barnehagehverdagen. Flere styrere/pedagogiske ledere uttrykte nødvendigheten av motivert personale:

- *Gårdsbarnehagen er en egen arena for læring, som skiller seg fra andre barnehager. Nærkontakt med dyr legger grunnlag for et utall av læringssituasjoner innenfor alle fagområder, og man kan differensiere etter barnets behov. Gårdens ressurser kan brukes som introduksjon og inspirasjon for nye aktiviteter og mer læring. Dette krever selvfølgelig at pedagogisk leder og de andre voksne i barnehagen er bevisst på å knytte gårdens ressurser til læringen. (pedagogisk leder/styrer 1 i kapittel 4.2).*

Her nevnes det at en forutsetning for å knytte gårdens ressurser til læring er at pedagogisk leder og de andre voksne i barnehagen er bevisst på å arbeide med dette. Det kan tenkes at ikke alle som jobber i en gårdsbarnehage deler samme motivasjon og kompetanse for slikt ”dobbeltarbeid”, og dermed kan kritikken til Foyn-Bruun (2009) av natur- og friluftsbarnehager være overførbart til en gårdsbarnehage. Som beskrevet i kapittel 1.3.2 fant Foyn-Bruun (2009) i sin undersøkelse tendenser til at personalet i natur- og friluftsbarnehager inntar en tilbaketrukket rolle. De kan ha en slags forventning om at barnas samspill med naturen skal fungere som en pedagogisk virksomhet, slik at en del av det pedagogiske arbeidet havner over i naturopplevelsene. Dette kan være overførbart til en gårdsbarnehage, hvor dyrene (og naturen) inntar rollen som ”pedagog”, og personalet er passive. Den passive rollen til personalet kan komme av for eksempel manglende motivasjon eller manglende kunnskaper om agronomi. I seg selv vil jeg ikke si at dette er et problem, da barna får utforske alene uten overvåkning av voksne til en hver tid. På en annen side er det slik at skal man bruke gården som en pedagogisk læringsarena der gården og naturen er grunnlaget for arbeidet med de ulike fagområdene, er det en forutsetning at personalet er aktive, engasjerte og kompetente voksne.

Videre kan man se på hvilke forutsetninger som må være tilstede for at barna skal ha nytte av gården som en pedagogisk læringsarena. Er det nok å bare besøke gårdene og observere hva bonden gjør eller hvordan kyrne melkes? Hvis en slik observatørrolle er forventet av barna, vil man da kunne si at gårdsbarnehagepedagogikken er i en reformpedagogisk ånd? Resultatene i mitt studie tyder på at gårdsbarnehagen baserer seg på en pedagogikk som innebærer å være en aktiv deltaker i ulike aktiviteter, hvor barna får prøve ulike ting selv. Et eksempel er turen på jordet hvor barna skulle høste kål og gulrøtter som de tidligere hadde vært med på å så (observasjonsnotat fra gårdsbarnehage A, kapittel 4.1). Barna fikk høste selv og delta aktivt. I slutten av observasjonsnotatet er trillebåren helt full av kål, og en gutt på 3 år bryter ut at ”nå kan de lage fårrikål”. Det kan tenkes at barna føler mestring og glede ved å gjøre disse oppgavene, nettopp fordi oppgaven føles meningsfull og har sammenheng, slik som å lage fårrikål av kål. Dewey mener at slik elevstyrt læring utenfor klasserommet med en meningsfull problemstilling øker aktørenes motivasjon for videre læring. Det kan på den måten sies at det er en forutsetning at barna deltar aktivt på de ulike aktivitetene knyttet til gården for at gården skal kunne brukes som en pedagogisk læringsarena. Uten aktiv deltakelse

vil barna heller innta en rolle som observatør, og essensielle faktorer ved gårdsbarnehagens pedagogikk ville uteblitt.

5.3 Gårdsbarnehagen, skoleutvikling og Kunnskapsløftet

Kapittel 2.4.1 om utviklingen av reformpedagogikken, kateterpedagogikken og Kunnskapsløftet gav en historisk fremstilling av skoleutviklingen siden 1930-tallet. Som beskrevet i kapitlet har reformpedagogikken og den tradisjonelle kateterpedagogikken vært de to ideologiske retningene fellelesskolen har tuftet sin pedagogikk på frem til tusenårsskiftet. Reformpedagogikken kom ved ulike tiltak, slik som arbeidsplaner for elever, inn i det norske klasserommet ved L97. Likevel viser undersøkelser at den tradisjonelle kateterpedagogikken stod sterkt i klasserommene selv etter L97. Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og kritiseres av Imsen og Ramberg (2014) for å ha en utydelig ideologi om hva som er god pedagogikk, der blant annet tema- og prosjektarbeid ikke er vektlagt. Ideologien fra Kunnskapsløftet trekker klare linjer til hvordan Hattie ser på læring, der synlig målbar læring står sentralt. Hva har så denne utviklingen å si for gårdsbarnehagen? Hvordan plasserer en gårdsbarnehage seg i forhold til denne utviklingen med målstyring? Er ideologien fra Kunnskapsløftet og Hattie på vei inn i barnehagene?

Det siste skoleåret har det vært store diskusjoner rundt den nye Rammepåplanen for barnehagene som iverksettes høsten 2017. Mange har uttrykt sin bekymring for innholdet i denne. En artikkel i Utdanningsnytt tok opp Meld. St. 19 (2015-2016) ”Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen” (Blystad m.fl., 2017, 14.03.). Blystad m.fl. (2017, 14.03.) påpekte i Utdanningsnytt at meldingen så ut til å nå gi læring en større plass i barnehagen enn lek, der blant annet ordet ”læring” er nevnt over dobbelt så mange ganger som lek. Noen steder er ordet lek helt utelatt fra beskrivelsen av barnehagen (Blystad m.fl., 2017, 14.03.). Når læring overtar lek, kan det trekkes linjer til at Hattie’s teori med målstyring er på vei inn i barnehagen. Uten at det er definert i meldingen at læringen skal være av samme art som i Kunnskapsløftet, kan man tenke seg at det økte fokuset på læring gjør at meldingen peker mot målstyrt formell læring. Dette tenker jeg fordi et økt fokus på læring som går på bekostning av lek kan være et steg på veien mot en barnehage hvor læringsresultater, målstyring og kompetansemål er verdsatt. Slik kan man trekke linjer til hva Imsen og Ramberg (2014) kritiserte Kunnskapsløftet for; å ha økt vekt på nasjonale læreplaner, målstyring, kompetansemål og målbare læringsresultater, der det reformpedagogiske går tapt i norsk

skolehistorie. I den forbindelse kan man også tenke seg at det reformpedagogiske i gårdsbarnehagen kan gå mer og mer i glemmeboken om man innfører en slik Rammeplan i barnehagene. For meg er det å tenke på gårdsbarnehagen og en videre utvikling av retningen med målstyrt læring bekymringsfullt. Nettopp fordi det kan medføre at man mister de autentiske læringsmøtene som ikke bygger på barns egne oppdagelser, og dermed mister den ”skjulte” læringen som ikke nødvendigvis er målbar. Et godt eksempel på et slikt autentisk læringsmøte er observasjonsnotatet fra gårdsbarnehage A (i kapittel 4.1), der barna er i åkeren og høster grønnsaker.

Alle diskusjoner og aksjoner rundt utkastet av den nye Rammeplanen viste seg å gjøre inntrykk på Kunnskapsdepartementet i sitt arbeid med Rammeplanen. I den nye Rammeplanen som kom ut 24.04.17 står lekens betydning fremdeles sterkt, og flere roser den nye Rammeplanen (Johansen, 2017, 24.04.; Jonassen, 2017, 25.04.). Den nye Rammeplanen påpeker også at barnehagene må ha kompetente ansatte (Barnehage.no, 2017, 24.04.). Andelen barnehagelærere må økes for å innfri kravene til den nye Rammeplanen, og regjeringen ønsker først å øke andelen barnehagelærere fra 38 til 44 prosent, for så å øke den ytterlige (Barnehage.no, 2017, 24.04.). Det er i utgangspunktet bra å få flere barnehagelærere, men det kan og i ytterste konsekvens tolkes som et tegn på et ønske om å innføre en ideologi knyttet til kompetansemål og målbare læringsresultater. Derfor kan det til tross for rosen den nye Rammeplanen har fått, diskuteres om målstyring er på vei inn i barnehagene, nettopp på grunn av alle diskusjonene som har vært rundt blant annet lek og læring. Samtidig kan man se det slik at fordi målstyring er forankret i skolen gjennom Kunnskapsløftet, er det mulig at det er sakte, men sikkert på vei inn i barnehagen. Hvordan stiller så en gårdsbarnehage seg til dette? Funn i dette studiet ser som nevnt ut til å peke på at gårdsbarnehagen er preget av en reformpedagogisk ideologi. Kunnskapsløftet og utkastet av Rammeplanen som hadde høyt fokus på læring ser for meg ut til å gå i en annen retning enn det gårdsbarnehagen (og barnehagene generelt) verdsetter. Mine funn viser til blant annet viktigheten av læring av verdier ved autentiske læringsmøter hvor man bruker sansene og kroppen aktivt. Kunnskapssynet til Hattie med målstyrt synlig læring ser ut til å stride mot disse funnene. Det kan se slik ut både fordi læringen Hattie verdsetter skal være observerbar samt på grunn av det høye fokuset på læringsutbyttet og effekten av læringen. Et slikt fokus på synlig læring, kan gjøre at den ”skjulte” læringen gjennom de autentiske læringsmøtene som barna ikke oppdager selv, kan miste sin plass. Som nevnt er observasjonsnotatet fra gårdsbarnehage A (i

kapittel 4.1) et godt eksempel på et slikt autentisk læringsmøte arrangert av de voksne i barnehagen. Det kan på den måten sies at gårdsbarnehagen er en slags motvekt til utviklingen med høyt fokus på målstyring. Den reformpedagogiske retningen gårdsbarnehagen representerer kan tenkes at er med på å sikre barna dannelsen de får gjennom autentiske læringsmøter. Det kan også tenkes at barnas dannelse kan bli mangelfull med en utvikling i retning av høyt fokus på målstyrt læring, og uten de pedagogiske læringssituasjonene gårdsbarnehagen gir.

6. Konklusjon

Denne studien har sett på verdien av gårdsbarnehagen med tanke på barns læring, utvikling og danning. For å studere verdien av gårdsbarnehagen har jeg tatt for meg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken innflytelse har gårdsbarnehagen på barns læring, utvikling og danning?
2. Hvilke forutsetninger er avgjørende for å bruke gården som pedagogisk læringsarena?
3. Hvordan stiller gårdsbarnehagen seg i forhold til skoleutviklingen og utviklingen av målstyring?

Disse forskningsspørsmålene har vært drøftet med utgangspunkt i funnene presentert i kapittel 4, samt teori presentert i kapittel 1. Et gjennomgående tema i studien er viktigheten av autentiske læringssituasjoner, både som grunnlag for barns læring, utvikling og danning samt som en forutsetning for å bruke gården som pedagogisk læringsarena. I tillegg kan man si at å verdsette autentiske læringssituasjoner knytter seg til hvordan gårdsbarnehagen peker mot å ha en reformpedagogisk tradisjon, og en barnehage uten høyt fokus på målstyring. Nettopp fordi autentiske læringssituasjoner forutsetter at barna selv deltar aktivt, der de bruker sansene og kroppen i læringssituasjonene. De autentiske læringssituasjonene stiller andre krav til bruk av sansene og kroppen enn for eksempel læring gjennom tekstbasert kunnskap gjør. En slik type læringssituasjon verdsetter også den formen for læring som ikke er målbar, ved at barna lærer om verdier, som for eksempel etikk, omsorg, ansvar, samarbeid, mestring, selvfølelse og så videre.

Et annet viktig element i denne studien er barns aktive deltakelse i aktivitetene gårdsbarnehagen tilrettelegger. Både samtlige informanter og Dewey's teori vektlegger barns aktive deltakelse som forutsetning for læring, utvikling og danning. Videre presiseres barns aktive deltakelse som en forutsetning for at barna i gårdsbarnehagen skal ha nytte av gården som pedagogisk ressurs. Uten aktiv deltakelse vil barna innta en rolle som observatør i læringssituasjonene, og essensielle faktorer ved gårdsbarnehagens pedagogikk uteblir.

Funnene i denne studien baserer seg på intervju av pedagogisk leder og/eller styrer og foreldre, samt deltagende observasjon med barna i gårdsbarnehagen. Resultatene presenterer dermed hva informantene forstår som verdien av gårdsbarnehagen, ut fra tolkningene jeg har gjort av datainnsamlingen. Det kan argumenteres for at funnene i denne studien har en analytisk overførbarhet. Gjennom en grundig vurdering av likheter og forskjeller mellom

situasjoner kan funnene brukes som veiviser for andre. I dette tilfellet vil jeg tro at funnene vil være interessante og ha mulig analytisk overførbarhet først og fremst til andre gårdsbarnehager. Det kan også være at andre barnehager som fokuserer på alternative læringsarenaer vil kunne identifisere seg med funnene i denne studien. Likevel vil det sannsynligvis være aspekt ved gårdsbarnehagene som er studert i denne studien som ikke gjelder i samme grad for andre gårdsbarnehager.

6.1 Videre forskning

Et forslag til videre forskning kan være å undersøke gårdsbarnehagen som fenomen fra et barneperspektiv, der barna selv er hovedkilden til datainnsamlingen. Et interessant fokus vil være å se på barnas trivsel og medvirkning i gårdsbarnehagen. Trivsel og medvirkning er faktorer som henger sammen med både barns læring og utvikling, og vil derfor gi en tykkere beskrivelse av verdien av gårdsbarnehagen.

Videre hadde det vært interessant å forske på tilbudet av autentiske lærings situasjoner i skolen. En uteskole kan være et spennende forskningsfelt for dette temaet.

Litteraturliste

- Balci, S. (2016, 20.09.). - *Barna får for liten tid til lek*. Hentet 06.05.17 fra <http://forskning.no/2016/09/barna-far-liten-tid-til-lek/produsert-og-finansiert-av/hogskolen-i-oslo-og-akershus>
- Barnehage.no. (2017, 24.04.). *Her er den nye rammeplanen*. Hentet 26.04.17 fra <http://barnehage.no/politikk/2017/04/her-er-den-nye-rammeplanen/>
- Barnehageloven. (2005). LOV-1995-05-05-19. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64 - KAPITTEL_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64-KAPITTEL_1).
- Beddari, C. E. (2015, høst). *Om ubeviste læreprosesser i gårdsbarnehager*. (Eksamensoppgave, UiT - Norges arktiske universitet), C. E. Beddari, Tromsø.
- Berget, B. (2013). *Forskning og kompetanse for Inn på tunet*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument FMTR/LANA/Inn p%C3%A5 tunet/Forskning og kompetanse, status og behov.pdf>
- Bjørndal, C. R. P., & Keeping, D. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blystad, A., Nordberg, E. S., Sandvik, M. B., & Sæterdal, I. D. (2017, 14.03.). *"Skjult agenda i forslag til ny rammeplan for barnehagen"*. Hentet 01.04.17 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/mars/skjult-agenda-i-forslag-til-ny-rammeplan-for-barnehagen/>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (2003). Dannelsesprogram og enhetsskole. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsesforvandlinger* (s. 155-182). Oslo: Pax forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Deci, E. L. (1996). Self-determined motivation and educational achievement. I R. Nygård, T. Gjesme & M. International Conference on (Red.), *Advances in motivation* (s. 195-210). Oslo: Scandinavian University Press.
- Den hermeneutiske spiralen. [bilde]*. (2012). Hentet fra <http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>

- Dewey, J. (1916). Utdannelse som konservativ og progressiv. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 41-52). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok* (E. Lindberg, Overs. Social skills intervention guide - Practical strategies for social skills training). Oslo: Kommuneforlaget.
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R., & Oldehinkel, A. (2007). Preschool Behavioral and Social-Cognitive Problems as Predictors of (Pre)adolescent Disruptive Behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 221-236. doi: 10.1007/s10578-007-0058-5
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Foyen-Bruun, E. (2009). *Det pedagogiske innholdet i natur- og friluftsbarnehager*. Hentet 02.02.17 fra <http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=1379>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hoffmann, T. (2013). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Hentet 30.09.16 fra <http://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologins idé* (2. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.
- Johansen, Ø. (2017, 24.04.). *Video: Fikk masse ros for ny rammeplan*. Hentet 24.04.17 fra <http://www.barnehage.no/politikk/2017/04/fikk-masse-ros-for-ny-rammeplan/>
- Jonassen, T. (2017, 25.04.). - *En rammeplan som krever økt kompetanse*. Hentet 26.04.17 fra <http://www.barnehage.no/politikk/2017/04/-en-rammeplan-som-krever-okt-kompetanse/>
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182. doi: 10.1016/0272-4944(95)90001-2

- Kunnskapsdepartementet. (2004). *St.meld. nr. 030*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg. Interview: learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lie, S., Dullerud, O., & Vedum, T. V. (2011). *Natur-, friluft- og gårdsbarnehager: hva kjennetegner disse? Hva betyr de for barnas utvikling?* (Rapport (Høgskolen i Hedmark: trykt utg.) nr. 8-2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lægred, S., Skorgen, T., & Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg., 2 opplag). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Manger, T., Nordahl, T., Helland, T., & Lillejord, S. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 1* (1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, I. (2003). Dannelsessyn og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækst. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 183-209). Oslo: Pax forlag.
- Matmerk. (n.d). *Om Inn på tunet*. Hentet 02.03.17 fra <http://www.matmerk.no/no/inn-pa-tunet/om-inn-pa-tunet>
- Myren, I. K., Kvaal, K., & Braastad, B. O. (2011). Hund og katt i sykehjem - et bidrag i miljøbehandling? *Demens & Alderspsykiatri*, 15(2), 24-26.
- Odendaal, J. S. J., Lehmann, S. M. C., & Odendaal, S. M. C. (2000). The role of phenylethylamine during positive human-dog interaction. *Acta Veterinaria Brno*, 69(3), 183-188.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsson, A. B. (2013). *Mestring*. Hentet 27.02.17 fra <http://www.mestring.no/laerings-og-mestringstjenester/laering-og-mestring/mestring/>

- Ottosen, A. L. (2009). Kunnskapsløftet – konservativ eller radikal restaurasjon? Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reforhandling av de tradisjonelle utdanningspolitiske posisjoner i Norge? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(02), 84-96.
- Parow, K. (2000). *Levende skule: prosjektrapport: Levande skule (1996-2000)*. Ås: Norges landbrukshøgskole.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Risan, L. (2013, 05.12). Målstyrt ungdom, *Klassekampen*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/article/20131204/ARTICLE/131209987>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.). *Barnehagefakta*. Hentet fra <http://barnehagefakta.no/>
- Vedum, T. V., Dullerud, O., & Ødegaard, T. (2005). *Natur- og gårdsbarnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C., Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser: kulturel frisættelse og subjektivitet* (2. utg. Plädoyer für ungewöhnliches Lernen Ideen zur Jugendsituation). København: Politisk revy.
- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: nøkler til pedagogisk filosofi* (Svaleserien). Vallset: Oplandske bokforlag.

Vedlegg

Appendiks A: Informasjonsskriv til barnehagens ansatte



UiT / NORGES ARKTISKE
UNIVERSITET

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge”

Informasjonsskriv

Presentasjon

Mitt navn er Camilla Emilie Beddari og jeg studerer mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg kommer fra en gård i Pasvikkdalen i Øst-Finnmark og har gjennom min oppvekst på gård og gjennom min interesse for barn og barnehager fått stor interesse for fenomenet gårdsbarnehage. I den forbindelse ønsker jeg å kartlegge verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge i forhold til barns læring, danning og utvikling.

Bakgrunn og formål

Formålet med dette mastergradsstudiet er å kartlegge verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge. Det er ønskelig å undersøke dette fra flere perspektiv, ved datainnsamling fra både pedagogiske ledere/styrere og foreldre. Studiet gjennomføres av masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Utvalget er valgt på bakgrunn av geografisk beliggenhet (en gårdsbarnehage fra hvert fylke i Nord-Norge) og størrelse på barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For pedagogiske ledere, styrere og foreldre som ønsker å delta vil det innebære intervju med varighet på omtrent 1 time. Spørsmålene vil omhandle hvordan du vil beskrive gårdsbarnehagen som fenomen, verdien av gårdsbarnehagen og effekten av å gå i en gårdsbarnehage. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker.

For barna i barnehagen som deltar vil deltakelse kun innebære deltakende observasjon. Studiet vil ikke publisere noen personopplysninger om verken voksne eller barn. Alle som deltar i studiet vil være anonymisert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student og veileder vil være de eneste som får ha tilgang på opptakene og annen informasjon innhentet i studiet. All data innhentet vil være innlåst i safe som kun studenten har tilgang til. Videre vil all informasjon som brukes i publikasjon av masteroppgaven bli anonymisert slik at deltakerne ikke vil være mulig å gjenkjenne.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.17. Ved prosjektslutt vil all data som er innhentet slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Emilie Beddari, telefonnummer 40450978.

Kontaktopplysninger til veileder for prosjektet er:

Veronica Bergan, førsteamanuensis i naturfagdidaktikk, telefonnummer 92292777.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen
Camilla Emilie Beddari



UiT / NORGES ARKTISKE
UNIVERSITET

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge”

Informasjonsskriv

Presentasjon

Mitt navn er Camilla Emilie Beddari og jeg studerer mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg kommer fra en gård i Pasvikdalen i Øst-Finnmark og har gjennom min oppvekst på gård og gjennom min interesse for barn og barnehager fått stor interesse for fenomenet gårdsbarnehage. I den forbindelse ønsker jeg å kartlegge verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge i forhold til barns læring, danning og utvikling.

Bakgrunn og formål

Formålet med dette mastergradsstudiet er å kartlegge verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge. Det er ønskelig å undersøke dette fra flere perspektiv, ved datainnsamling fra både pedagogiske ledere og/eller styrere og foreldre. Utvalget er valgt på bakgrunn av geografisk beliggenhet (en gårdsbarnehage fra hvert fylke i Nord-Norge) og størrelse på barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For pedagogiske ledere, styrere og foreldre som ønsker å delta vil det innebære intervju med varighet på opptil 1 time. Spørsmålene vil omhandle hvordan du vil beskrive gårdsbarnehagen som fenomen, verdien av gårdsbarnehagen og effekten av å gå i en gårdsbarnehage. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker.

For barna i barnehagen vil deltakelse kun innebære deltakende observasjon. Det betyr at jeg vil følge barna og de voksne en dag i barnehagen for å se hva en gårdsbarnehage er og hvordan den fungerer. Studiet vil ikke publisere noen personopplysninger om verken voksne eller barn. Alle som deltar i studiet vil være anonymisert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student og veileder vil være de eneste som får ha tilgang på opptakene og annen informasjon innhentet i studiet. All data innhentet vil være innlåst i safe som kun studenten har tilgang til. Videre vil all informasjon som brukes i publikasjon av masteroppgaven bli anonymisert slik at deltakerne ikke vil være mulig å gjenkjenne.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.17. Ved prosjektslutt vil all data som er innhentet slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og ikke brukt videre i studiet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Emilie Beddari, telefonnummer 40450978.

Kontaktopplysninger til veileder for prosjektet er:

Veronica Bergan, førsteamanuensis i naturfagdidaktikk, telefonnummer 92292777.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til å la mitt/mine barn delta.

(Navn på barn)

Jeg ønsker å delta på et foreldreintervju (sett kryss om dette er ønskelig).

Foreldreintervju kan foretas (dag + dato) under besøksdagen i barnehagen ved et tidspunkt som passer deg. Eventuelt via telefon eller Skype ved en senere anledning. Sett kryss i rutene under etter hva som passer deg.

Jeg ønsker å delta på et foreldreintervju på besøksdagene.

Jeg ønsker å delta på et foreldreintervju via telefon eller Skype.

Fyll inn telefonnummer om du ønsker å delta på foreldreintervju slik at jeg kan kontakte deg angående tidspunkt.

(Telefonnummer)

(Signert av prosjektdeltaker (foresatte), dato)

Vennligst lever ditt svar tilbake til barnehagen innen (dato).

Med vennlig hilsen
Camilla Emilie Beddari

Appendiks C: Intervjuguide til intervju av pedagogisk leder og/eller styrer

Intervjuguide til intervju av pedagogisk leder og/eller styrer

Masterprosjekt ”verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge i forhold til barns læring, danning og utvikling”.

Master i pedagogikk

UiT, Norges Arktiske Universitet, 2016

Camilla Emilie Beddari

Introduksjon

- Ønske velkommen
- Presentasjon av prosjektet
- Taushetsplikt og anonymitet
- Ytre rammer: intervjuet tas opp med diktafon (mobil) og informasjonsskriv.

Innhold

1. Presentasjon av deltaker og generelt om barnehagen

- a. Din stilling?
- b. Hvor lenge har du jobbet her i barnehagen?
- c. Hvilken aldersgruppe er det på barna i barnehagen?
- d. Hvilke dyr har dere?
- e. Hvem tar seg av daglig stell av dyrene?

2. Beskrivelse av gårdsbarnehagen

- a. Hvordan vil du beskrive gårdsbarnehagen deres?
- b. Hvorfor kan denne barnehagen klassifiseres som gårdsbarnehage?
- c. Hva kjennetegner gårdsbarnehagers pedagogikk og didaktiske tilnærming? (pedagogens tilnærming til barns læring, danning og utvikling)
- d. Hvor mye tid bruker barna på gården/dyrene per uke?
- e. På hvilken måte brukes gårdsdrift og dyr som virkemiddel for barns læring, danning og utvikling?
 - i. Hvordan atferd har barna når de er sammen med dyrene?
- f. Hva inngår i fokuset på naturen?
- g. Hvorfor har dere valgt å ha gårdsdrift med i barnehagehverdagen?
 - i. Hva er målet?

ii. Hva er bakgrunnen?

3. Rutiner og årsplan

- a. Hvordan er rutinene i barnehagen?
- b. På hvilken måte brukes dyr og gårdsdriften i forhold til aktiviteter og tematikker i årsplanen til barnehagen?
 - i. Hvordan jobber dere med gårdslivet og dyr inne i barnehagen i for eksempel samlingsstund?

4. Verdien av å gå i gårdsbarnehage

- a. Hva vil du si er effekten av å gå i en gårdsbarnehage?
 - i. Fordeler/ulemper?
 - ii. Hva tror du barna lærer?
- b. På hvilken måte påvirkes barna av å gå i en gårdsbarnehage?
- c. Hvordan påvirkes barn som har gått i en gårdsbarnehage dem i ettertid?
- d. Hva legger du i begrepene:
 - i. Læring
 - ii. Danning
 - iii. Utvikling
- e. Hva mener du er verdien av gårdsbarnehagen i forhold til barns
 - i. læring?
 - ii. danning?
 - iii. og utvikling?

5. Avslutning

- a. Oppsummering av intervjuet
- b. Ønsker du (deltaker) å si noe mer? Noen spørsmål?
- c. Takk for at du/dere tok deg/dere tid til å delta på dette intervjuet.

Appendiks D: Intervjuguide til intervju av foreldre

Intervjuguide til intervju av foreldre

Masterprosjekt ”verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge i forhold til barns læring, danning og utvikling”.

Master i pedagogikk

UiT, Norges Arktiske Universitet, 2016

Camilla Emilie Beddari

Introduksjon

- Ønske velkommen
- Presentasjon av prosjektet
- Taushetsplikt og anonymitet
- Ytre rammer: intervjuet tas opp med diktafon (mobil) og informasjonsskriv.

Innhold

6. Presentasjon av deltaker

- a. Har dere dyr hjemme?
 - i. Eventuelt hvor mange og hvilke dyr?
- b. Hvorfor valgte du/dere gårdsbarnehage for deres barn

7. Verdien av gårdsbarnehagen

- a. Hva vil du si er effekten av at deres barn går i en gårdsbarnehage?
 - i. Fordeler/ulemper?
 - ii. Hva tror du barna lærer?
- b. Hvordan tror du at barn som har gått i en gårdsbarnehage påvirkes av det i ettertid?
- c. Hva legger du i begrepene:
 - i. Læring
 - ii. Danning
 - iii. Utvikling
- d. Hva mener du er verdien av gårdsbarnehagen i forhold til barns
 - i. læring?
 - ii. danning?
 - iii. og utvikling?

- e. Ville du anbefalt andre å ha barna sine i gårdsbarnehage fremfor en ordinær barnehage?
 - i. Hvis ja, hvorfor?
 - ii. Hvis nei, hvorfor ikke?

8. Avslutning

- a. Oppsummering av intervjuet
- b. Ønsker du (deltaker) å si noe mer? Noen spørsmål?
- c. Takk for at du/dere tok deg/dere tid til å delta på dette intervjuet.



Veronica Bergan
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 30.06.2016

Vår ref: 48870 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48870	<i>Hva er verdien av gårdsbarnehagen i Nord-Norge?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Veronica Bergan</i>
Student	<i>Camilla Emilie Beddari</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

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