

4 Videregående utdanning i naturbruk - identitet, kultur og livsformer

Erling Krogh

Hvilken identitet en utdanning og et framtidig yrke kan tilby, synes å bli stadig viktigere for ungdommers valg av videregående og høyere utdanning. I tilretteleggelsen for de unges læring er det viktig å utdype kjennetegn ved identitetsdannelsen. Dernest er spørsmålet hvordan naturbruk og utdanning i naturbruk kan bidra i oppbygging av identitet. Selv om den enkeltes identitet er et unikt byggverk og oppleves som et slikt byggverk, er det viktig å være seg bevisst at oppbygging av identitet både foregår på basis av egen livshistorie og på grunnlag av det som gir mening/ikke gir mening i den kulturen ungdommen er vokst inn i og lever innenfor. Omgivende kultur og livsformer gir både måter å forstå virkeligheten på og rammer for mulige identitetsvalg. Kulturen og livsformene har dessuten stor innflytelse på samfunnets etterspørsel etter varer og tjenester fra naturbruk og dermed på yrkesmuligheter innen naturbruk. For å utarbeide en samfunns- og samtidorientert og elevfokuseret naturbruksdidaktikk er det viktig å ha kunnskaper om kulturelle kjennetegn ved bruken av natur i det aktuelle samfunnet samt innsikt i livshistoriens betydning.

4.1 Ung i en ny tid

Kringsatt av fiender, gå inn i din tid!
Under en blodig storm
vi deg til strid!
Kanskje du spør i angst
udekket, åpen:
Hva skal jeg kjempe med,
hva er mitt våpen?
(Johan Nordahl Grieg: Til ungdommen)

4.1.1 Ungdommer og læring

Selv om kapittel 3 viste at ulike aldersgrupper, både ungdommer og voksne, er interessert i videregående naturbruksutdanning, er ungdommer som er i ferd med å avslutte eller nylig har avsluttet grunnskolen, den største gruppen av potensielle søkere i studieretning for naturbruk. I underkapittel 4.1 settes fokuset først på kjennetegn ved læringen til ungdommene, både generelle kjennetegn og hva som spesielt kjennetegner de unges motivasjon for valg av utdanning og for læring ”inn i sin tid”. Dette danner grunnlag for betraktninger omkring naturbruksdidaktikk for ungdommer.

Læringen har ulik karakter i ulike livsfaser. Innen læringsteori skilles det gjerne mellom fire hovedfaser: barndom, ungdom, voksenalder og den modne voksenalder (Illeris m.fl. 2002). Ungdomsfasen forstås som en overgang mellom barndom og voksenalder, og læringens spesielle karakter i ungdomsfasen kan illustreres ved å se på forskjellene mellom læringen i barndommen og voksenalderen.

I barndommen er læringen altomfattende og usensurert. Barnet erobrer verden og lærer seg alt det kommer over og har kapasitet til. Videre støtter barnet seg tillitsfullt til de nære voksne. Barnet har i utgangspunktet ingen mulighet for å velge eller vurdere hva de voksne kommer med, og må lære seg språket og kulturen de voksne er en del av. Dette innebærer at kulturen i form av felles verdier, forståelsesmåter og handlingsmønstre slukes ganske rått. Påvirkning fra TV og massemedia gjør imidlertid læringsgrunnlaget mangetydig, og læringen har derfor blitt mer utrygg, uoverskuelig og motsetningsfylt i de senere årene.

Å være voksen innebærer at man er i stand til og gjerne vil ta ansvar for seg selv og sine handlinger. Den voksne tar ansvar for egen læring ved bevisst eller mindre bevisst å sortere og ta stilling til hva man vil lære og ikke vil lære. Den enorme mengde av informasjon og kunnskap i vårt kompliserte samfunn overstiger hva mennesket har kapasitet til å få oversikt over eller lære. Den voksne danner derfor automatiske sorteringsmekanismer ved å bygge opp mønstre av forutforståelser, som "Finner er innesluttede", "Du må snakke og skrive flytende norsk for å få jobb som saksbehandler" eller "Å gå på tur gir sjelebot". Dersom nye påvirkninger ikke svarer til forutforståelsene, blir de ofte avvist eller fordreid så det blir overensstemmelse. Med den klassiske læringspedagogen Jean Piaget begrepsbruk kan det sies at nye erfaringer *assimileres* (glir inn og innlemmes) i eksisterende forståelsesmønstre. Assimilasjonen kan føre til at kulturelle verdier, forståelsesmåter og handlingsmønstre stivner og ikke tilpasses endringer i omgivelser og samfunn.

Med de forbehold som det kompliserte mediasamfunnet gir, kan læringen i ungdommen i grove trekk beskrives som en gradvis overgang fra barnets usensurerte og tillitsfulle læring til den voksnes utvelgende og selvstyrende læring. I følge Illeris m.fl. (2002) er motstanden mot den voksenstyrte læring først usikker og diffus, men i 14-15-års alderen oppstår gjerne opprør og maktkamp mot autoritetene. På terskelen til videregående utdanning endres situasjonen. Den nye utdanningen er til en viss grad selvvalgt. Muligheten for å skifte er til stede samtidig med at de unge begynner å målrette læringen. Opprør og motstand blandes med muligheten for å gjøre egne valg, og maktkampen får karakter av argumentasjon og forhandling.

4.1.2 Utdanningsvalg

Oppmerksomheten omkring muligheten til å velge sin utdanning forsterkes av den kulturelle frisetting fra etablerte normer og verdier som ble beskrevet i forrige kapittel, jfr også Ziehe og Stubenrauch 1983. Den kulturelle frisettingen innpodes fra barndommen. Barna skal få mulighet til å realisere sine ønsker og behov gjennom valg av interesser, fritidsaktiviteter og forbruk. Både foreldre, markedsførere og samfunnsinstitusjoner stimulerer og legger til rette for behovsrealisering.

Når tiden for utdanningsvalg nærmer seg, øker påvirkningstrykket fra både media, foreldre og samfunn. I media synliggjøres vinnerne, de som har oppnådd suksess og har "funnet seg sjæl" i yrke og hobbyer. Vinnerne blir idoler og idealer på vei inn i ungdommen. Lykken er rett rundt hjørnet og oppnåelig, men det er opp til den enkelte å finne veien og realisere egne ønsker. Utdanningsinstitusjonene er avhengige av søkere for å opprettholde sitt tilbud og frister med at nettopp deres studietilbud gir den identitet som den unge er ute etter.

De lekke innpakningene skaper høye forventninger, både til utdannelsen og til mulighetene for å nå "lykken" gjennom egne, frie valg. Statistikken viser imidlertid at sosiale posisjoner og

kulturelle livsformer for en stor del overføres fra foreldre til barn¹. I realiteten er ikke valget fritt for ungdommene. Videre synes utdannelsessystemene fremdeles å ha en sorteringsfunksjon. Samfunnet preges av statusforskjeller, blant annen knyttet til kultur, klasse, økonomi og kjønn. Utdannelsessystemet har en nødvendig funksjon i å opprettholde, gjenskape og bygge aksept for forskjellene, samt sørge for sorteringen.

De unge eksponeres for mange valgmuligheter, men bevisstheten om begrensninger, strukturelle rammer og sorteringsfunksjoner er liten. Dette skaper forvirring, usikkerhet og mange illusjoner. Usikkerheten forsterkes av at mange ikke vet hvilken vei de skal gå for å realisere behov og finne lykken gjennom videregående utdanning – selv om de har en rekke forestillinger om ønsker og krav til et framtidig arbeidsliv (Simonsen og Katznelson 2000).

Orienteringen mot framtidig arbeid er blant annet knyttet til den identitetsbyggende aura og prestisje som omkranser yrker og yrkesutøvelsen. Auraen til bondeyrket mangler glød i et mediebilde preget av forurensning, kugalskap og svekket inntektsgrunnlag. Koblingen mellom generell studiekompetanse og omsorg for dyr eller nærhet til natur har større appell i videregående utdanning. Det er ingen overraskelse at medier og kommunikasjon og musikk, dans og drama er svært populære studieretninger. Her kan eleven få i pose og sekk, sikkerhet om studiekompetanse og håp om og aura av berømmelse og selvrealisering.

For mange av elevene speiler denne auraen en uoppnåelig drøm. Få blir søkkrike, få oppnår berømmelse. Uten bevissthet om gitte begrensninger og eksisterende forskjeller i samfunnet blir det lett å legge skylden på den unge selv for at suksessen uteblir. Fallhøyden og risikoen er stor.

Når det gjelder videregående opplæring, kan resultatet lett bli defensive ikke-valg, for eksempel av allmennfaglig studieretning. ”Man kan bare følge strømmen i tre år, så åpner mulighetene seg” (Illeris m.fl. 2002: 66). Så kan den unge leve sitt ungdomsliv, samtidig som ”gymnasprestisje” oppnås og vanskelige valg utsettes. Men mange synes allmennfag er kjedelig, kanskje den største skrekk i identitetssamfunnet. Frafallet er stort, og mange gjør om sine valg av studieretning og utdanning. I Norge falmer gymnasprestisjen. Stadig flere unge søker yrkesfaglig videreutdanning. I 1995 søkte 59 % av elevene opptak til allmennfag og økonomisk/administrative fag i videregående utdanning. I 2003 er disse studieretningenes søkerandel sunket til 30 %, mens 70 % søker yrkesfaglige studieretninger.²

Idealet om å finne seg sjæl gjennom å realisere personlige talenter og ønsker er inderliggjort og blitt til målestokk for egen livskvalitet. Men det er ikke lett å gi gode svar når det store spørsmålet ikke lenger er ”hva kan jeg bli”, men ”hvem kan jeg bli”. Stilt overfor et oseaan av muligheter og et samfunn med høy endringstakt fører identitetssøket til stadig nyorientering. Følgende sitat kan beskrive hvilken plass utdannelsen får i dette søket: ”Giv mig noget der er svaret på det jeg behøver. Jeg ved ikke hvad jeg behøver, men jeg accepterer ikke andre målestokke end om jeg synes det føles riktigt” (Simonsen 1998).

¹ Se Illeris m.fl. 2002: 24-25.

² ”Unge rømmer allmennfag”, Aftenposten 6. mars 2003

4.1.3 Å utvikle orienteringsevne og å finne betydningen i møter med natur

Illeris (2000: 171) hevder at det viktigste for de unge i dag ”er at kunne orientere seg, at kunne foreta valg man kan stå inde for, at have sig selv med, ikke bruke sitt liv på noe forkert, at kunne foreta fravalg i de mange valgsituasjoner man hele tiden stilles overfor”. Å kunne bidra til å utvikle de unges *orienteringsevne* er en stor utfordring for videregående opplæring. Dette innebærer både å bidra til å etablere et ståsted å orientere seg fra og fremme fleksibilitet og omstillingsevne i forhold til et samfunn og yrkesliv i stadig omveltning.

Læreplanene er organisert omkring fagene i videregående utdanning: allmennfag som språk, samfunnsfag, naturfag og matematikk, og studieretningsfag, som produksjonsfag og friluftsliv i naturbruk. Kunnskaper og ferdigheter innen disse fagene kan være med på å bygge et ståsted å orientere seg fra. Naturbruk kan tjene som eksempel: For å kunne bidra til å motvirke og bekjempe forurensning fra landbruket er det viktig å ha kunnskaper om kjemi, om ferdigheter i laboratoriearbeid og om jord og vann. Videre vil kjennskap til økonomien i landbruket og bønders faglige og kulturelle begrunnelse for en eventuell forurensende praksis være nødvendig grunnlag for å finne fram til virkemidler og tiltak som kan føre til endringer i miljøvennlig retning.

For at de faglige kunnskapene skal bli et ståsted for orientering må *begrunnelsen* for å lære om fagene knyttes direkte til den aktuelle problematikken (Illeris 2002: 200). Begrunnelsen må forankres i de unges interesser for å bli meningsfull og akseptabel. Generelle kunnskaper om anatomi kan virke meningsløse, men ved å ta utgangspunkt i betydninger for trivselen til hesten som jenta er glad i blir meningen med å lære om anatomi åpenbar. Dette innebærer at fag og faglighet ikke bør begynne med å beskrive cellen, slik mange NLH-studenter lærer i fag etter fag ved begynnelsen av studiene. For mange unge vil en slik tilnærming blokkere for videre læring. Abstrakte og generelle kunnskaper, for eksempel i naturfag, kan gis mening ved å bli forankret i de unges egne erfaring og hva de opplever interessant eller utfordrende.

Utvikling av fleksibilitet og omstillingsevne kan styrkes dersom de unge makter å etablere en sammenheng og forståelse i den oppsplittede motsetningsfylte virkeligheten vi lever i. På den ene siden vil sammenheng mellom fag og opplevde kunnskapsbehov i de unges livsverden kunne bidra til en slik forståelse. På den andre siden er det viktig å kunne forstå fagene på tvers i sammenheng med overordnede utfordringer i samtiden, både i forhold til den enkelte og det nære og ”fjerne” samfunnet. En reell tverrfaglig tilnærming vil kreve betydelige omlegginger av organiseringen av læring ved videregående skoler, men flere slike prosjekter er igangsatt i Norge. Ved studieretning for naturbruk er det potensial for å ta utgangspunkt i mange store spørsmål: livets grunnlag, måten naturen fungerer på, fattige og rikes tilgang til naturressursene samt andre aktuelle problemstillinger, som rovviltkonflikt, forurensning, drivhuseffekt og utplyndring av ressursgrunnlaget, og store og små gleder, som friluftsliv, jakt, fiske og forholdet til dyr.

Studieretning for naturbruk kan også gi mening gjennom de konkrete resultater av produksjonsfag: melk, kjøtt, korn osv, og gjennom å beherske kroppslige ferdigheter i produksjoner eller friluftsliv. Samtidig utvikles kompetanser som også er viktige i et omskiftelig samfunn: selvstendighet, nøyaktighet og ansvarlighet, jfr kapittel 8. I tillegg kan denne studieretningen bidra til det den tyske sosiologen Oskar Negt (1994) mener er en spesielt verdifull kompetanse for å skape orienteringsevne i vår tid – økologisk kompetanse preget av omsorgsfull omgang med mennesker, natur og ting. Slik Johan Nordahl Grieg uttrykker det i siste vers ”Til ungdommen”.

Dette er løftet vårt fra bror til bror,
vi vil bli gode mot
menneskenes jord.
Vi vil ta vare på
skjønnheten, varmen
som om vi bar et barn
varsomt på armen!

I en tid der dyre- og plantearter utrykkes i akselererende tempo, er det spesielt viktig å kunne formidle et verdigrunnlag som sikrer bærekraftig naturbruk. De som skal ta over styringen av samfunnet, trenger verdier og kunnskaper som gjør dem i stand til å ta vare på livsgrunnlaget. Dette skjer best gjennom varsom og bevisst pleiende naturbruk, ikke gjennom å presse og utbytte naturressursene.

Men det kan slå feil å presse unge til ”moralsk riktige” standpunkter. Ungdomsforfatteren og reklameguruen Arne Berggren holdt foredrag under miljøkonferansen Synergi 21 i Stavanger, som samlet mer enn 800 deltakere engasjert i nasjonalt og lokalt miljøvern. Før foredraget hadde han brukt en dag for å observere stands og foredrag under konferansen. Han begynte sitt foredrag med å skryte hemningsløst av seg selv og sine meritter, brøt så av og sa: ”Nå liker dere meg ikke så godt lenger.” Som utenforstående opplevde han Synergi 21 på samme måte – som en stor familie som skrøt usjenert av sine bragder og gode gjerninger for seg selv. I følge Berggren er slik framferd et dårlig utgangspunkt for å få utenforstående, især unge, interessert i å engasjere seg i miljøspørsmål. I tillegg hevdet Berggren at mange av deltakerne på konferansen fokuserte på hva grupper og individer ”gjør galt” og på denne måten svekker miljøtilstanden. Å påpeke negative følger av å støtte McDonalds ved å spise hamburgere, av å bruke bensin eller av å sitte foran PC i stedet for å gå tur i skog og mark, kan heller motvirke enn stimulere til ungdommers interesse for bærekraftig naturbruk.

4.1.4 Naturbruk og det gode liv

Men ungdommene i vår kultur er i likhet med voksne opptatt av å skape seg et godt liv. En utfordring for naturbruksdidaktikk for ungdommer blir dermed å koble det gode liv med det gode miljø – å vise og å la ungdommene få erfare selv hvordan en pleiende bruk av omgivelsene er en inngang til et godt miljø og dermed en forutsetning for opplevd livskvalitet som ungdommer kan identifisere seg med.

Forskning om opplevd livskvalitet viser i denne sammenheng interessante fellestrekk (Hellevik 1999, Hille 2000, Ventegodt 1997, Vittersø 1995). For det første kjennetegnes de som opplever høy livskvalitet av at de har funnet inn til noe som er meningsfullt for dem selv og i neste omgang greier å omforme dette i meningsbærende handling i sine omgivelser. Så vel nasjonale som internasjonale undersøkelser tyder på at verken inntekt, alder eller utdanning har påviselig betydning for opplevelse av livskvalitet, i hvert fall ikke i den rike, vestlige verden. Høyt kunnskapsnivå og livserfaring er således ikke tilstrekkelige betingelser for å oppleve høy livskvalitet.

For det andre preges de som opplever høy livskvalitet av høy miljøbevissthet (Ventegodt 1998). Å forbinde egen mening med handling i verden viser seg ikke å lede ut i egotripper, men heller i at individet får økt bevissthet om forholdet til andre mennesker og omgivelsene.

Mens individualisme kan føre til en endeløs jakt på egen tilfredsstillelse og unngåelse av forpliktelser, fører realisering av egen mening i omgivelsene i større grad til forbindelse og empati med den andre og det andre. Dette gir grunnlag for forpliktelse ut fra glede og egenopplevd mening, ikke påtvunget forpliktelse fra voksne eller miljøbevegelse. En ungdomsrettet naturbruksdidaktikk bør derfor i størst mulig grad unngå å rette en moralsk pekefinger mot ungdomskultur og ungdommenes vaner. Det bør heller legges til rette for at ungdommene kan lære å orientere seg og finne egen mening i relasjon til omgivelsene og til andre mennesker i naturbruk. For å kunne utforme egnede undervisnings- og læringsopplegg er det derfor viktig å kjenne til hvordan naturbruk gir identitet.

4.2 Naturbruk og identitet

Identitet er knyttet til selvopplevelse og selvforståelse. Forståelsen av selvet oppstår ikke i det tomme rom, men bygger på opplevelser og erfaringer fra møter med omverdenen. Identiteten formes av menneskets forhold til noe annet, for eksempel til erindringer og erfaringer fra barndommen, til andre mennesker i vennskap, yrkes- og familieliv eller til fysiske omgivelser. Identiteten endres over tid, og endringene skjer ved at identiteten stadig bygges opp og gjenskapes gjennom enkeltmenneskets mer eller mindre selvbevisste handlinger.

I og med at elevenes interesser og søking etter identitet synes å få stadig større betydning som motivasjonsfaktor for valg av utdanning, er det relevant for naturbruksutdanning å drøfte hva slags identitet natur og bruk av natur kan gi elevene. Filosofen Martin Heidegger påpeker at mennesket skaper mening gjennom å tre inn i verden – gjennom bruk av sine naturlige og menneskeskapte omgivelser. Maurice Merleau-Ponty videreutvikler Heideggers filosofi når han understreker at menneskets opprinnelige erfaring skjer i det kroppslige, mangesanselige møtet med verden (jfr. Krogh 1996).

Møtet med natur, enten i observasjon eller bruk, er grunnleggende for identitetsdannelse. I dette underkapitlet drøftes identitetsskapende forhold knyttet til det fysiske møtet mellom menneske og natur. Først diskuteres betydningen av de forskjellige sansene og hvordan bevissthet om sansekvaliteter kan anvendes i tilretteleggelse for læring. Deretter diskuteres holdninger, ferdigheter og kunnskaper.

4.2.1 Det sansemessige møtet med naturen

Kaluli-stammen på Ny-Guinea bor midt inne i et tett regnskogsområde. Regnskogen er full av fuglekvisper, dyrelyer, fossedur, elveklukking og sang, stemmer og støy fra dagliglivet til Kalulifolket. Stammen orienterer seg i landskapet etter lydene, og deres forståelse av verden preges av at det er lyder og ikke bilder som er det primære sanseintrykket. Steder beskrives og gjenkjennes gjennom lyder og ikke gjennom bilder. Kalulis bilde av verden består av lag, vever, overlappinger og sammenhenger - akkurat som lydene fremstår i regnskogen. Da misjonærene kom til Kaluli, hadde de store problemer med å få stammemedlemmene til å synge unisont i kor. ”Det er ikke slik verden er”, svarte korsangerne, og begynte å overlappes hverandre slik lydene overlapper hverandre i regnskogen.

Mens lydene er det primære sanseintrykket hos Kaluli, fokuserer vi i vesten på det synlige i form av bildet. Opplevelsen av omgivelsene våre er imidlertid sammensatt av lyder, lukter,

smaksinntrykk, følelser og synsinntrykk. Lukten av kumøkk, fiskeslo, vivendel, nyslått gras og tørt høy, følelsen av vind og sjøsprøyt, utmattelsen etter en joggetur, tilfredsheten over å beherske praktiske ferdigheter som roing, fiskeing eller pløying, smaken av nyrørt villbringeber, lyden av brenningene mot rullesteinsstranden, - et vell av sanseintrykk former opplevelsene på øya Jomfruland utenfor Kragerø, som denne beskrivelsen bygger på (Krogh 1995 og 1996).

Lyder:

”Hjemme liker jeg godt å ha på radio når jeg leser avisen. Det går en strøm av informasjon i alle kanaler, men her nede har jeg en veldig motstand mot å sette på radio i det hele tatt. Jeg vil bare høre havsus, fuglekviser og sånt.”
(mannlig akademiker og hytteeier fra Oslo)

Lyder kan både være bærere av et landskap og en informasjonsmettet hverdagstilværelse i Oslo. Synsinntrykk kan forbindes med betraktning, mens lydene trenger seg inn i kroppen, som musikk, puls eller støy det er vanskelig å isolere seg fra. Lyder kan formidle naturens og stedets rytme, slik dønningene på Jomfruland ruller seg inn i øyboernes bevissthet.

Lydene fra naturbruk oppleves forskjellig av sommergjestene på Jomfruland. Traktorduring forbindes med landbruk, noe sommergjestene er positive til. Den mer beskjedne støyen fra en passerende bil oppleves mer forurensende. Biler hører hjemme i den stressede hverdagen med full timebok, ikke i sommerparadiset. Opplevelsen av lydene knyttes med andre ord til den verdien som tillegges den tilhørende aktiviteten.

For mange unge kan det været avstand mellom lyder som har høy verdi og gir rytme i deres livsverden, for eksempel Hip Hop fra discman på øret, og lyder fra rytmen i naturbruk og naturbruksaktiviteter. For å åpne for disse rytmene er det viktig å lage didaktiske opplegg som retter oppmerksomheten mot og vekker nysgjerrighet for lydene i naturbruk og stillheten i natur uten å rette moralske pekefinger mot lydene og rytmen i ungdomskulturen. I stedet for å reagere negativt på SMS-beskjeder, pip og tut fra mobiltelefonene, kan kartlegging av hvilke områder som har mobildekning motivere til fjelltur og kanskje til interesse for fysikk³.

Lukter:

”Øya har et naturlig liv. Jeg er vokst opp på gård og liker at det lukter møkk.”
(hjemmearbeidende kvinne og hytteeier, fra Asker)

Lukter er gode eksempler på fenomener som ikke lar seg systematisere og avgrense på samme måte som synsinntrykk. Luktene taler direkte til våre følelser og minner. De har en manende, fremkallende kraft som binder sansingen nært sammen med vår livshistorie og dermed også med vår selvopplevelse (Sperber 1977). I tilretteleggelse for læring kan lukter anvendes for å stimulere elevenes bruk og utvikling av sine assosiative evner.

³ se ”Lykken er en tekstmelding i Fjellheimen”, Aftenposten 17. august 2002)

Syn:

"Første gang vi var på Jomfruland besøkte vi noen venner i en hytte på innsiden. Vi gikk mange turer og ble forelsket i stedet. Vi gikk til eikeskogen med de utrolige trærne og til Skadden (sydpissen av øya) med alle de fine rullesteinene."
(samme kvinnelige hytteeier fra Asker som ovenfor)

Denne kvinnen knytter sterke følelser til de visuelle, estetiske verdiene i landskapet. De estetiske verdiene gjort tilgjengelige for henne ved at hun og mannen gikk på tur på øya. Det er en kjensgjerning at sansning i kombinasjon med meningsfulle kroppslige aktiviteter bygger menneskets identitet i møte med naturen. Både i produksjonsfagene, i friluftsliv og i naturfag gir denne innsikten grunnlag for å videreutvikle naturbruksdidaktikk i videregående opplæring. I denne sammenheng er det viktig å gå inn på dimensjoner ved aktivitetene som kan være meningsfulle for ungdommer – og som også gir kvalifikasjoner for yrkesliv og videre studier.

4.2.2 Utvikling av holdninger

”Vi koste oss sammen med kalven de fikk her om dagen. Og så leier vi hest. Vi har ridd litt og kjørt i vogn. Det er så trivelig at det er littegranne dyr sånn at ungane... for det er ikke så ofte de opplever å være ute i naturen og i kontakt med... ungane er så glade i dyr.”
(hjemmearbeidende småbarnsmor på campingplassen, fra Skien.)

For denne kvinnen var det viktig at barna kunne komme i nærkontakt med den nyfødte kalven, både se på, klappe og kose med den. Og barna stortrives med å være nær dyra. På nabogården til campingplassen er det både hester og mange slags småfe og smådyr. Der er det et renn av småbarn og ungjenter, som holder kaninene, killingene og marsvinene inntil seg, beundrer påfuglene, klapper sauene, geitene og kosegrisen eller steller med hestene.

Å få gi og vise omsorg synes å være et udekket behov hos mange ungdommer. Gårdsbrukene til naturbruksskolene er ikke lenger bare rom for læring av landbruksproduksjon, men i stadig større grad arenaer for å kunne vise omsorg. I stadig flere kommuner utarbeides samarbeid mellom grunnskolen og utvalgte lokale pedagogiske gårdsbruk som tar i mot barnehagebarn og elever⁴. Gjennom praktisk omsorg for dyra kan elevene forstå betydningen av forpliktelse og ansvarlighet, kvalifikasjoner som er nødvendige i arbeidslivet.

4.2.3 Ferdigheter og konkret mening

Å kunne rygge traktor med tilhenger, å kunne kjøre traktor med forhøster, å kunne slå med ljå, å kunne lage snøhule for overnatting eller å kunne agne og sette line er aktiviteter som kan mestres gjennom praktisk øvelse. Å mestre ferdigheten gir svar på hvordan oppgaven skal løses der og da – uten å måtte gå gjennom bruksanvisninger eller teoretiske utlegninger.

⁴ Prosjektet Gården som pedagogisk ressurs beskrives på nettstedet <http://www.gspr.no>.

Meningen uttrykkes gjennom handlingen, noe som både kan virke identitetsskapende og motivere for læring i et samfunn som flommer over av kunnskap og informasjon.

Mestring av praktiske ferdigheter kan også virke motiverende for teoretisk læring. Å mestre og ha erfaringer med melking av kyr kan for eksempel motivere for å lære om årsakene til at jurbetennelse oppstår. Stell og omsorg for hester kan motivere for å lære om hestens anatomi. Å mestre snowboardet kan gi økt miljøbevissthet og naturinteresse⁵. Mestring av ferdigheter i naturbruk kan således være døråpner for naturfaginteresse.

Kornet sås, vokser og høstes. Kua får fôr, skiter og melkes. Hesten stikker mulen mot ansiktet ditt når du strigler. Svetten siler i det du klyver opp på toppen og får utsyn over landskapet. Meningen med bruk av natur er ofte konkret og åpenbar med nær kobling til livsprosessene. Samtidig gir bruken av natur klare koblinger til yrkesliv og rekreasjon. Disse koblingene synliggjøres også i naturbruksutdanningen, jfr. kapittel 1.

Vedvarende urbanisering og økt anvendelse av avansert teknologi har lagt flere lag mellom mange ungdommer og livsprosessenes konkrete mening. Samtidig er statusen til landbruket lav. Det er derfor en stor utfordring å skape bro mellom den konkrete mening og oppfatninger om at landbruk er kjipt, strevsomt og out. Men ungdommers forhold til natur og generell naturbruk viser seg å være av mer positiv karakter. Begrunnelsen finnes gjerne i elevenes livshistorie.

4.3 Hvordan naturen får mening – elevens livshistorie

Fortolkningen og forståelsen av møter med naturen skjer på grunnlag av erfaringene mennesket har gjort på forhånd. Personlig livshistorie vil derfor ha avgjørende betydning for den mening og den identitet bruken av natur gir eleven.

Studentene ved praktisk pedagogisk utdanning på NLH får som oppgave å fortelle om deres første møter med natur og naturbruk. Dessuten har de en elevsamtale der forholdet til natur og naturbruk er et sentralt tema. De aller fleste elevene som er intervjuet, kommer fra ungdomsskole eller allmennfag og studieretning naturbruk i videregående utdanning.

En samlet vurdering viser tydelige likhetstegn i hele gruppen av PPU-studenter og elever. For det første uttrykkes en utpreget positiv holdning til naturopplevelse og naturbruk. Dette er i samsvar med nyere forskning, for eksempel Vorkinn m.fl. (2000) som viser at om lag 90 % av Norges befolkning mener at friluftsliv fører til at folk får positive verdier. For det andre begrunner det overveiende flertall av studenter og elever sin holdning til natur og naturbruk med positive opplevelser i den tidlige barndommen med nære voksne – ofte foreldre, onkler, tanter eller besteforeldre. Også her kan det trekkes linjer til forskningen. Vorkinn viser at 85 % i Norge mener at friluftsliv er en naturlig del av barneoppdragelsen.

De positive opplevelsene fra tidlig barndom fører til at naturopplevelse ofte forbindes med følelser, nærhet, trygghet og hygge. Flere av studentene og elevene sier at turene i naturen

⁵ Se Olav Christensens (1991) diskusjon i avhandlingen Absolutt Snowboard, s. 134-138.

hører med til de beste minnene fra barndommen. Denne tidlige sosialiseringen lagres ofte på et dypt nivå i bevisstheten og er med på å forme varige, grunnleggende verdier.

Elevens livshistorie vil prege forholdet til naturbruk på flere plan:

- *Følelsmessig* gjennom erfaringer og minner om bruk av natur sammen med nære og betydningsfulle voksenpersoner. I og med at bruk av natur i mange norske barn og unges livshistorie er koblet med verdier som nærhet, trygghet og ekthet, vil bruk av natur spille en viktig rolle i identitetsdannelsen. Dette gir stort potensial for å anvende naturbruk som motivasjonsfaktor og fundament for videre læring i både produksjonsfag og naturfag.
- *Kroppslig* gjennom mestring av grunnleggende ferdigheter i bruk av natur, som sykling, svømming og langrenn eller snowboarding. Samtalene med våre studenter og deres elever tyder på at det er forskjeller mellom barn som vokser opp på gård eller i tilknytning til annen naturbasert næringsvirksomhet og barn med annen oppvekstbakgrunn. Mens ”gårdsbarna” i større grad oppdras til å koble naturbruk med nytte og næring gjennom å delta i gårdsdriften, er det fritidsorientert naturopplevelse og familiehygge som preger erfaringene, ferdighetene og opplevelsene til barn med annen oppvekstbakgrunn.
- *Mentalt* gjennom de kunnskaper og forståelsesmåter som følger med bruken av natur og oppvekstbakgrunn. Odelsjenta på en gård med ridesenter har ofte et følelsmessig fellesskap med byjentene på rideleir når det gjelder omsorg for og stell av hestene. Men gjennom oppveksten får hun gradvis en annen forståelse av ansvar og økonomi i forhold til virksomheten. Foreldrenes utdannelse viser seg også å ha betydning for forholdet til natur. Blant unge som er aktivister eller har tillitsverv i miljøorganisasjoner, er jenter med foreldre som er lærere eller samfunnsvitere kraftig overrepresentert (Skogen 1999).

Selv om de nyeste undersøkelsene viser at positive holdninger til naturopplevelse og bruk av natur er stabile inn i det nye årtusen (Teigland 2000, Vorkinn m.fl. 2000), er det grunn til å merke seg enkelte endringer.

For det første mener en økende andel av ungdommer (15-24 år), 27 %, at verdien av å drive friluftsliv er sterkt overdrevet i Norge (Vorkinn m.fl. 2000: 42). Opplevelse og bruk av natur blir fjernere for mange i ungdomstida. Hvilken vei interessene utvikler seg, er ofte betinget av kjennetegn ved ungdomsmiljøene eleven eller studenten har vanket i. Når familie stiftes, synes det som fritidsorientert naturbruk igjen kommer i fokus. Generelt viser nordmenn for tiden stor og økende kjøpeglede når det gjelder å skaffe barna ski, skøyter, snow-racer, sykler og turutstyr (Røed Larsen 2002).

For det andre skjer en dreining av aktivitetene fra tradisjonelt til mer tilrettelagt friluftsliv. Det er vanskelig å fastslå hvilken innflytelse disse endringene vil ha på lengre sikt og om ungdommene vil fastholde sine oppfatninger og vaner når de stifter familie. Teiglands undersøkelse viser imidlertid tydelig at verdier og handlingsmønstre i forhold til bruk av natur som etableres i barndom og ungdom i stor grad varer livet ut. Verdier, holdninger og kunnskaper som formidles gjennom naturbruksutdanningen kan således ha stor betydning for seinere veivalg.

Flere elever med innvandrerbakgrunn viser en annerledes holdning til naturopplevelse og naturbruk. Friluftslivet har sjelden noen betydningsfull plass i deres kultur, selv om det er unntak⁶. Elevsamtaler med innvandrerlever viser at turopplevelsene med familie har relativt liten betydning. Interessen for natur er oftere begrunnet i vitebegjær og oppfatninger om at

⁶ jfr. ”Pakistanere kjører ikke snekke” og ”Pakistaner kjører snekke” (Aftenposten 4. og 17. august 2002)

naturvitenskap er nyttig. Andre elever med innvandrerbakgrunn viser liten interesse for naturfag og naturbruk. Stilt opp mot ”fremmede” naturforståelser hos elever med annen kulturell bakgrunn, framstår norske ungdommers livshistorier knyttet til bruk av natur som variasjoner innenfor en nasjonal naturbrukskultur. Dette synliggjør betydningen kulturelle verdier og handlingsmønstre har for forholdet til natur og naturbruk.

4.4 Kultur – en felles ramme for bruk og forståelse av natur

Egne kulturelle tradisjoner oppleves ofte som naturlige og selvfølgelige. Først når vi ser oss selv med andres øyne, blir det tydelig at egen kultur kan ha spesielle, kanskje sære trekk. Sosialantropologen Long Litt Woon's første søndagstur som malaysisk utvekslingsstudent i Rogaland og Norge forteller om en utenforståendes opplevelse av det norske tureventyret. Ferden gikk til Prekestolen ved Lysefjorden (Woon 1993).

”Før vi dro, skiftet alle til noen gamle, velbrukte turklær. Denne uniformen måtte jeg selvsagt låne. Jeg var glad for at ingen kjente i Malaysia kunne se meg, for antrekket var ikke akkurat elegant. Men dette var ikke det verste. Jeg var nemlig totalt uforberedt på at en tur kunne være så fysisk slitsom. Den varte i flere timer, i taktfast tempo. ”Vent litt!” måtte jeg stadig rope. Det siste jeg ville, var å miste mitt følge i denne ville og barske naturen.

Etter å ha strevet lenge for å komme oss opp, var det bare tid til litt appelsin og sjokolade, og noen bilder av utvekslingsstudenten ved stupet, før vi måtte begynne den lange turen ned igjen. Jeg syntes også det var rart at alle gikk for seg selv, og at det ble sagt svært lite under hele turen. Det lille som ble sagt, virket knapt og selvsagt (hvor klar luften var, hvor vakkert fjellet var på den tiden av året, og så videre). Det var med andre ord ingen stor sosial begivenhet, men alle virket likevel fornøyde. Jeg for min del var for sliten til å protestere. Jeg måtte samle all min konsentrasjon for å passe på å ikke vrikke foten på den bratte steinstien.

Etter mine begreper den gangen hadde ”en tur” ingen verdier i seg selv. ”En tur” i Malaysia foregikk nesten alltid i flatt terreng i bedagelig tempo, gjerne like før det ble mørkt, mens luften var sval og behagelig. Da var man ferdig med dagens gjøremål og tok en tur sammen med gode venner, som man pratet, lo og slappet av sammen med. Så gikk man gjerne til et populært gatekjøkken for å kjøpe søtsaker eller andre spesialiteter.

Da vi var kommet tilbake fra Prekestolen, ble jeg spurt om hva jeg syntes om turen. Utsikten var veldig fin, svarte jeg. Men turen var jo litt lang. Jeg tror mine venner ble litt skuffet over at jeg ikke var begeistret for de andre aspektene ved turen. ”Er det ikke godt å være sliten?” ble jeg spurt. Det var ikke noe poeng for meg å gå en tur som var så anstrengende helt frivillig. Hvordan kunne det være godt å være sliten? ”Er det ikke godt å få litt frisk luft?” ble jeg spurt. Jeg skjønnte fremdeles ingenting. Det måtte jo være enklere måter å få frisk luft på? ”Er det ikke godt å være ute i naturen?”, ble jeg spurt. Hva mente de nå? tenkte jeg. Turen var jo alt for strevsom til at man kunne sette pris på naturen!

Det tok mange turer før jeg skjønnte at for nordmenn er det ikke plassen vi kommer fram til som er målet eller poenget med en tur, men hele turen i seg selv. Men klimaks,

eller den ekstatiske dimensjonen, når man ikke før vidda åpner seg etter en slitsom og lang motbakke. Og belønningen er den gode og varme følelsen av å være sliten. Det hele er om et rensesritual, hvor tidligere synder mot kroppen blir rensset bort. Det føles godt både for kropp og sjel. Som bonus får man god samvittighet.”

Ved siden av å synliggjøre kulturelle særtrekk ved det norske friluftslivet, forteller Woons historie om kulturens overordnede betydning for forståelsen av naturbruk. For det første illustrerer historien hvordan det fysiske møtet med naturen forstås og fortolkes på bakgrunn av tidligere turopplevelser. Riktignok er erfaringene og førforståelsene til vertsfamilien og den malayiske studenten ganske ulike, men fellestrekket er at kulturen er forståelsesramme. For det andre viser fortellingen at livshistorier, tross sin unike karakter, spinnes omkring tema, hendelser og verdier som er viktige i den kulturen der enkeltmenneskets liv folder seg ut. Når livshistorier innen en kultur sammenliknes, viser det seg at individuelle betraktninger, fortellinger og opplevelser ofte framstår som varianter av samme kulturelle forståelsesmåter og verdier.

4.4.1 Kultur og didaktikk

Kultur gir både forståelses- og handlingsmønstre og vil derfor gi rammer for dannelse av identitet og for hva som er riktig, viktig og meningsfullt å lære. Pedagogen Jerome Bruner uttrykker det slik:

”For hvor mye et individ enn synes å operere på egen hånd når det skaper mening, kan ingen gjøre det uten kulturens symbolsystemer. Selv om kulturen er menneskeskapt, både former den og gjør det mulig for den spesifikke menneskelige bevissthet å fungere. Ut fra dette synet er det å lære og tenke alltid situert innenfor kulturelle rammer og alltid avhengig av å bruke kulturelle ressurser. (Bruner 1997, s. 38)

I didaktikk relatert til naturbruk og naturfag har kulturell førforståelse først og fremst vært knyttet til forholdet mellom fagkunnskap og hverdagsforestillinger. I naturfagets didaktikk er Sjøberg (1998) opptatt av å legge til rette for at feiloppfatninger i hverdagsforestillinger skal erstattes av korrekt naturvitenskapelig kunnskap. Det hevdes at det kan være problematisk å ta utgangspunkt i elevenes forestillinger, for det første fordi elevene til dels har meget forskjellige perspektiver og forståelsesmåter, for det andre fordi elevenes forestillinger ofte er av en slik art at de ikke kan forbedres, modifiseres eller utdypes i retning av den viten skolen skal formidle. ”Den pedagogiske utfordringen blir nærmest å få elevene til å kvitte seg med de forestillingene de har!” (Sjøberg 1998, s. 317)

Det er diskutabelt om dette er en egnet didaktisk tilnærming for å komme i dialog med elevens livsverden og livsverdier eller den kulturelle førforståelse eleven tenker og handler ut fra. Vil påpeking av feiloppfatninger være et godt utgangspunktet for å stimulere til den andres læring og endring av oppfatninger? Respekt og ydmykhet for den andres kulturelle bakgrunn og medfølgende hverdagsforestillinger og verdier kan skape større rom for tilegnelse av ny kunnskap i en sosial og kulturell sammenheng.

Når det gjelder naturbruksdidaktikken, er denne ikke bare fagorientert, men også yrkesrettet og virksomhetsrettet. Dette innebærer noe mindre oppmerksomhet om hva som er korrekt vitenskapelig kunnskap. Dersom feiloppfatninger fører til økt risiko for yrkesutøveren, dårligere kvalitet på produserte varer og tjenester eller nedsatt effektivitet i produksjonen, blir

det en didaktisk oppgave å legge til rette for at oppfatningene justeres. Men dersom ”gale” hverdagsforestillinger ikke har noen innvirkning på slike forhold, er det et åpent spørsmål om det bør være en prioritert oppgave å rydde av veien slike forestillinger.

De didaktiske tilnærmingene til naturbruk og naturfag som er utviklet ved PPU på NLH har ikke hatt som overordnet mål å erstatte feiloppfatninger i hverdagsforestillinger med korrekt kunnskap. Her har oppmerksomheten vært rettet mot å utvikle forståelsen av bruken av natur i konkrete virksomheter. Naturbruksdidaktikken har blant annet tatt utgangspunkt i analyser av hensiktene med og meningene i utøvelsen av virksomhetene, se for eksempel kapittel 6. Dessuten har det vært et siktemål ved PPU på NLH å være åpne for verdien til og egenarten av de ulike kulturelle forståelsesmåter som møtes i utøvelsen av virksomhetene i naturbruk – uten på forhånd å forutsette en rangordning av forståelsesmåter ut fra vurderinger av korrekthet eller feilaktighet.

Naturbruksdidaktikk som legger til rette for læring i møtet mellom kunnskapstradisjoner og livsverdener, forutsetter kulturforståelse og kulturkunnskap av flere årsaker:

- Fordi læring generelt skjer på basis av en kulturell førforståelse
- Fordi bruk av natur skjer og får mening i kulturelle sammenhenger
- Fordi tilretteleggelse for læring i naturbruk tar utgangspunkt i kunnskapsforståelser som er kulturelt betinget
- Fordi elevens motivasjon for læring bygger på den kulturelle bakgrunn som har bidratt til å skape elevens identitet.

For å kunne anvende kulturfaglig kunnskap i utforming av naturbruksdidaktikk er det viktig å kjenne til hvordan kulturforståelsene fungerer i hverdagslivet og i skolesituasjonen. I de følgende underkapitler vil jeg derfor ta for meg følgende tema:

- Forholdet mellom bevisst og ubevisst kulturell forståelse
- Forholdet mellom ulike kulturelle forståelsesmåter og handlingsmønstre blant nordmenn
- Forholdet mellom fagkultur og hverdagens naturbruk
- Betydningen av kulturelle endringsprosesser.

4.4.2 Bevisst og ubevisst kulturell forståelse

Når jeg spurte sommerturistene på Jomfruland om den viktigste kvaliteten ved å feriere på denne øya, svarte flertallet at ferien på Jomfruland ga dem fred og ro. De kunne godt begrunne hvorfor de opplevde fred og ro på øya - årsakene kunne være fraværet av biler, nærheten til havet, avtalefrie dager eller turene gjennom øyas naturområder. Ingen av sommergjestene kom med noen begrunnelse av hvorfor fred og ro var attråverdig, det var en selvfølge. En iransk venn av meg fra Teheran klaget imidlertid over at det var så stille og langt mellom folk på øya. Det var vanskelig for ham å forstå at noen ville bruke ferien sin der og direkte uforståelig at noen kunne holde ut å bo der om vinteren.

Eksemplet viser både at de norske sommergjestene tar det positive ved fred og ro i ferien som noe gitt, og at fred og ro slett ikke er like attraktivt for en byborger fra Iran. På samme måte viser fortellingen om Prekestolturen at vertsfamilien tar de kvaliteter som verdsettes ved turen

som selvfølgelige og gitte. Denne typen kulturmøter kan øke bevisstheten om sider ved norsk kulturell forståelse som ofte befinner seg på et ubevisst plan.

I det følgende vil jeg anvende studier av elgjakt for å illustrere forholdet mellom bevisst og ubevisst kulturell forståelse i norsk naturbruk.

"Vi jakter for jaktens skyld og ikke for kjøttets."

Elgjakten i Sverige er beskrevet og analysert av sosialantropologen Ann Kristin Ekman (1991). Et norsk forskningsprosjekt bekrefter de innsikter Ekman presenterer (Brottveit og Agedal 1999). I tråd med Ekman vil jeg trekke fram tre idealer som feires ved elgjakten.

Likhet

Både Ekman og de norske samfunnsviterne betoner at alle blir betraktet som likemenn under jakten - uansett om man er sentralbanksjef, bonde eller saksbehandler i Fylkesmannens miljøvernnavdeling. Statusforskjeller nedtones fullstendig under jakten. Det er et poeng å vise at man har røtter i samme lokalsamfunn og med dette er likestilt under ritualet. Den ulike fordeling av kjøttet mellom jaktdeltakerne er et faktum som ikke skal taes opp fordi dette ville bringe oppmerksomhet om at jaktdeltakerne har ulik status.

Jakten er preget av kollektiv atferd, der i det minste mennene bor primitivt, gjerne med samlinger omkring kaffekanna over leirbålet. Et moderne forhold til tid må legges til side i følge de norske forskerne. Klokka kastes og man bruker den tid som er nødvendig. Å ville bruke tid på det sosiale viser at man verdsetter fellesskapet i jaktlaget.

Fordeling av oppgaver under jakten skjuler konflikter og motsetninger. Dårlige og "uvillige" skyttere plasseres der det er lite elg. Organisasjonen av jakten preges gjerne av et fast mønster om repeteres, der alle kjenner sin plass. Motsetninger mellom gamle og unge og grunneiere og jordløse skjules i denne rituelle formen.

Forvaltning av naturen

Nøysomhet, flittighet og forvaltertankegang er sosiale verdier som betones under elgjakten i følge Ekman. "Bruka väl vad dig givits" gjelder ikke bare synet på jorden, men også skog, vilt, småindustri og håndverk. Elgjakten fokuserer på prinsippet om reproducerbar høsting, at du ikke skal høste mer enn at du kan ta minst like mye elg ut neste år og om 10 år. Gjennom at de unge bringes inn som deltakere i elgjakten, overføres kompetansen til de som skal overta tradisjonen.

Fair play

Ekman poengterer at bildet av elgen som har mulighet til å slippe unna betones sterkt i jakthistorier og i jegerens ideelle forestillinger. De norske sosiologenes beskrivelse av klappjakten, der kvinner og barn går en hoiende manngard og jager elgen mot de mannlige jegerne minner lite om fair play. Man taler også mindre om at jaktlagene etterhvert har fått store kvoter i forhold til for et par generasjoner tilbake for å unngå bestandsøkning. Klappjakt og nedslakting forbindes ikke med fair play.

Det legges ære i felle dyret på en flott måte, med skuddene på rett plass. Direktoratet for naturforvaltning oppmuntrer til nedskyting av en viss andel kalver for å regulere bestanden, noe som bryter med forestillingene om fair play. Det er også en nervepåkjenning å høre på at

en skutt kalv kan skrike på moren, og erfare at moren vender tilbake til stedet lenge etterpå og grynter etter kalven sin.

Kulturell forståelse kan sammenliknes med et isfjell i havet, der den bevisste delen av kulturen er synlig over vannflaten mens den ubevisste delen av kulturen er usynlig og ligger under vannflaten. Den bevisste delen av kulturen synliggjøres gjennom selve handlingen, hva som skjer. Organiseringen av jakten viser hvordan en sosial gruppe utvikler konkrete rutiner for å forstå et fenomen/problem - elgjakten, og skaper prosedyrer for hvordan man skal forholde seg til fenomenet/løse problemet - fastlagte roller og normer for hvordan jakten skal utføres.

Under vannflaten, som begrunnelse for jaktens organisering, ligger sosiale verdier som likhet, forvaltertankegang og fair play. Disse verdiene er som regel uttalte og ofte også ubevisste. Når den faktiske jakten skurrer i forhold til disse verdiene, blir motsetninger og avvik på forskjellig vis nedtonet, men i liten grad debattert åpent. Jaktas karakter av nedslakting omtales nødig, fordi elgen symboliserer styrke, mot og maskulinitet. Bildet av elg i solnedgang som dras fram av kitsch-forskere, har en videre betydning enn å være et tidsbilde av stua til eldre bønder. Elg i solnedgang med stort gevir er symbol på det mannlige, stolte frihetssøkende dyr - et verdi- og meningsladet bilde der den norske natur og mannlighet feires. Den identitetsskapende virkningen av elgjakten i bygdesamfunn kan føres tilbake til jaktas feiring av felles sosiale verdier. Verdiene spilles ut i et fast rituale med klart definerte roller og normer i et forutsigbart forløp som kan gjentas år etter år.

Opplæring i jakt og fangst inngår som del av videregående utdanning i naturbruk, og det er også vanlig å tilby kurs og opplæring i forhold til jegerprøven. Når det skal tilrettelegges for læring, er det viktig å kjenne til elevenes verdigrunnlag for å forstå deres motivasjon eller manglende motivasjon for jakten. I bygdemiljøene har jakten vært koblet til opplæring fra far til sønn med utgangspunkt i mesterlære, til innlæring av forvaltertankegang og til innvielse i mannskulturen. Deltakelse i jakta kan også gi en direkte aksept for innflyttere i bygda. Den nye soknepresten i Drangedal fikk en pangstart da han i sin første jakt felte en storokse.

De seinere åra har noen yngre kvinner krevd plass i elgjakta. Det synes som om dette gir disse kvinnene økt status og respekt (Homleid Lohne 1996). Fremdeles er jakta likevel en aktivitet for menn. Blant elevene i videregående utdanning vil det kunne være forskjeller i motivasjon og læreforutsetninger avhengig om eleven kommer fra by eller bygd, om eleven er oppvokst på gård med jakttradisjon eller på boligfeltet i tettstedet, om eleven velger utdannelsen i naturbruk ut fra omsorg for hest og smådyr eller ut fra landbruksbakgrunn og om eleven er gutt eller jente. Verdigrunnlaget er bare delvis uttalt og bevisst. Kjennskap til ulike elevgruppers læreforutsetninger i form av kulturelt verdigrunnlag er nødvendig for å utvikle læringsopplegg som kan motivere både gutten med felleskjøpscafé og snus og hestejenta.

Tema som er viktige i en kultur, oppfattes gjerne som selvfølgelige og gitte i fellesskapet. I og med at norsk kultur gjerne forbindes med naturbruk (Krogh 1995), er det en utfordring for naturbruksdidaktikken å kartlegge og klargjøre kulturelle begrunnelser for bruk av natur. Både for å forstå elevene bedre, for å forstå samfunnsmessige forventninger og krav og for at læreren skal bli mer bevisst sine egne verdier.

4.4.3 Ulike kulturelle forståelsesmåter og handlingsmønstre blant nordmenn

Elgjakteksemplet illustrerer at det er kulturelle forskjeller knyttet til naturbruk innen norsk kultur. Forskjellene kan være knyttet til at eleven har bakgrunn i ulike livsformer. Om elevens foreldre er lærere og oppveksten har vært i Lillehammer vil kunne gi en annen livsform enn oppvekst på gård i Gausdal. Men det vil også være regionale og lokale forskjeller innen samme livsform, for eksempel om oppveksten har skjedd på gård i Gausdal eller på Jæren. I det følgende vil jeg illustrere slike livsformsforskjeller og lokale kulturelle variasjoner.

Sosialantropologer omtaler ofte norsk kultur som felles referanseramme, men dette gjelder ikke sommergjestenes oppfatning av hva som gir fred og ro på Jomfruland. Campingturistene var orientert mot uhytidelig samvær med gode venner, enten på felles bade- eller fisketur eller med grillmat og øl eller kaker og kaffe ved campingbordet. Hytteturistene var påtakelig mer individuelt orientert om sine hobbyer - de kunne være lidenskapelige sportsfiskere, ivrige lokalhistorikere, hobbybotanikere, smykkesteinslipere, akvarellmalere, treningsnarkomane eller opptatt av meditasjon i skogen eller på havet.

Camping- og hytteturistene kan betraktes som representanter for forskjellige livsformer kjennetegnet av særegne forståelsesmåter og handlingsmønstre knyttet til naturbruk. Felles for sommergjestene er at naturbruken som regel er knyttet til rekreasjon, men historien om elgjakta tyder på at det også er sammenheng mellom livsform og yrkesutøvelse. Nedenfor gis eksempler på felles underliggende verdier i norsk landbruk.

I hovedtrekk kjennetegnes norsk landbruk av relativt små, selveide driftsenheter, spesielt i fjord- og fjellbygder, men også i store deler av landet for øvrig. Dette har ført til at bøndene har måttet basere seg på yrkeskombinasjoner og mangesysleri for å sikre inntektene. De har hatt mange bein å stå på, men har beholdt sin selvstendighet. Det har vært deres eget ansvar og også deres stolthet å kunne skape seg et utkomme gjennom egen virksomhet, enten dette skjer som en kombinasjon mellom gårdsdrift og annen selvstendig virksomhet eller mellom gårdsdrift og lønnsarbeid. Norske bønder kan betraktes som representanter for en *selvstendig* livsform. For å kunne drive gården tilfredsstillende forutsettes det at bonden har en egen verdiorientering, en verdiorientering vi i grove trekk gjenfinner over hele landet.

Selvstendighet må til for å kunne drive gården slik at den gir god nok inntjening. Gjennom å gjøre gode dagsverk sikres resultatet. I onnene holder det ikke å jobbe fra ni til fire. Det krever også selvstendighet for å planlegge driften slik at inntektene blir større enn utgiftene. Friheten ved å selv være ansvarlig for driften framheves som et gode blant mange bønder. Vektleggingen av selvstendighet er også knyttet til løsningen av fellesoppgaver. Gjennom egenorganisert dugnad tas ansvar for å løse fellesoppgaver som storsamfunnet ikke tar seg av. Tradisjonelt har bøndene også drevet med utstrakt bytte av tjenester for å utføre oppgaver de selv ikke har kompetanse eller kapasitet til å greie.

Forvaltertankegangen er knyttet til prinsippet om reproduserbar høsting. Du skal ta ut så mye av jorda eller skogen at du kan ta ut like mye eller mer om ett år, 10 år eller 50 år. Denne sosiale verdien kan også uttrykkes gjennom leveregelen: Du skal overlate gården i minst like god stand eller hevd til neste generasjon som da du overtok selv. Forvaltertankegangen innebærer også at man ser på innmark og utmark med nyttebriller og bruker gårdens ressurser med arbeidshansker. Bonden skal ikke la noen ressurser ligge øde og være ubrukt. Ulike bruksmuligheter vurderes kontinuerlig for å sikre at gården skal kunne gi et tilfredsstillende utkomme.

Kyndighet. Bonden er spesialist i framstilling av jordbruksprodukter og må i praksis vise bred jordbruksfaglig kyndighet for å mestre den komplekse og unike driftssituasjonen som gjelder på det enkelte gardsbruk. Praktiske ferdigheter og kyndighet i gårdsdrift gir status og respekt i produsentmiljøet. Det å kunne noe skikkelig, å kunne utøve erfaringsbaserte ferdigheter er også grunnleggende for selvfølelse og identitet.

Eiendomstilknytning. Norske bønder er ofte vokst opp på gården sin og blitt kyndige gjennom å drive eiendommen i lag med foreldre eller andre nære slektninger. Det er gjerne klebet en utpreget slektsidentitet til norske gardsbruk. En Telemarking sa til meg at det var som om alle gravstøttene på kirkegården i den lille bygda reiste seg og vurderte ham kritisk i det han bestemte seg for å overta farsgården. En konkret landbrukseiendom er også et nødvendig middel for å kunne realisere en selvstendig livsform i landbruket.

Produksjonsorientering. Mennesket lever ikke av brød alene, men de fleste trenger et levebrød for å overleve. På tross av at staten bidrar til å sikre norske bønders levebrød gjennom landbruksoverføringene, kan ikke bøndene leve av produksjonsuavhengige tilskudd alene. Inntjeningen er avhengig av produksjonsvolum og av at kostnadene ved produksjonen står i et fornuftig forhold til salgsprisen for landbruksproduktene. Bønder med begrensede arealressurser opplever at de må drive stadig hardere for å skaffe seg et godt nok utkomme dersom de har gården som hovedinntektskilde. Produksjonsorienteringen kan således komme i konflikt med forvalterholdningen. Opplevelsen av å være i klemme mellom miljø- og effektivitetskrav preger mange uttalelser fra dagens bønder.

Under felles verdier og tilpasninger finnes lokale variasjoner, mellom regioner og også innen det enkelte dalføre. Forskjeller i naturgitte forhold for landbruksdrift og lokalsamfunnets historie kan gi ulike vinklinger på den selvstendige livsform. Jæren og Gausdal kan tjene som eksempler (Vedeld 1998). Bøndene i Gausdal kan karakteriseres av ordtaket ”Ei lærerinne (som gardkjerring) er (like mye verdt) som ti kyr”. Jærbonden kan assosieres med han som har oppfylt produksjonskvoten for alle husdyrslag og fortvilet, men likevel intenst engasjert henvender seg til forskeren med spørsmålet: ”Ka ska me no gjera?” Andre historisk betingete forskjeller i den selvstendige livsform kan være ha årsak i etniske forskjeller, for eksempel mellom sørsamer og bønder i Nord-Trøndelag, eller ulike kjønnsroller. Den selvstendige livsform i landbruket kan således betraktes som en tilpasning til overordnede rammevilkår i samfunnet, til naturgitte forhold og til de lokale historiske særpreg.

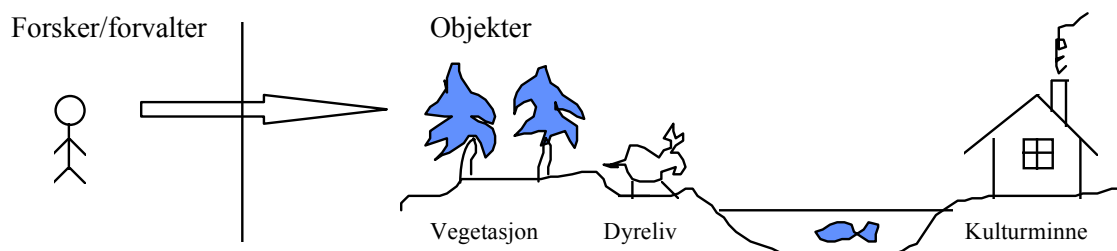
Innen en livsform oppfattes eget verdigrunnlag og egne forståelsesmåter og handlingsmønstre gjerne som selvfølgelige, sanne og riktige. Andre grupper blir ofte vurdert ut fra verdier og forståelsesmåter i ens egen livsform. Årsaken til uenigheter og konflikter kan forklares med at ”de andre” ikke har riktige forståelsesmåter, at de ikke har sett lyset, eller at deres verdier bør vike for det som er egentlig er mest verdifullt. Vern av naturområder og rovdyrpolitikken er sterkt preget av slike livsformskonflikter⁷.

Ulik livsformstilknytning vil også kunne føre til ulik motivasjon for læring. En PPU-student karakteriserte sin mannlige elevgruppe fra et dalføre som ensidig fokusert på ”traktor, motorsag, lefse og kuk”. Kulturell bakgrunn former elevenes læreforutsetninger. Men det er også viktig for læreren å reflektere over egen livsform og kulturell bakgrunn fra sin utdanning for å kunne analysere og vurdere ”farging” av og vinklinger på egne undervisningsopplegg.

⁷ En grundig innføring i livsformsforskjeller relatert til naturbruk finnes i heftet ”Kulturforskjeller, yrkesverdier og naturbrukskonflikter” (Krogh 2003)

4.4.4 Fagkultur og hverdagens naturbruk

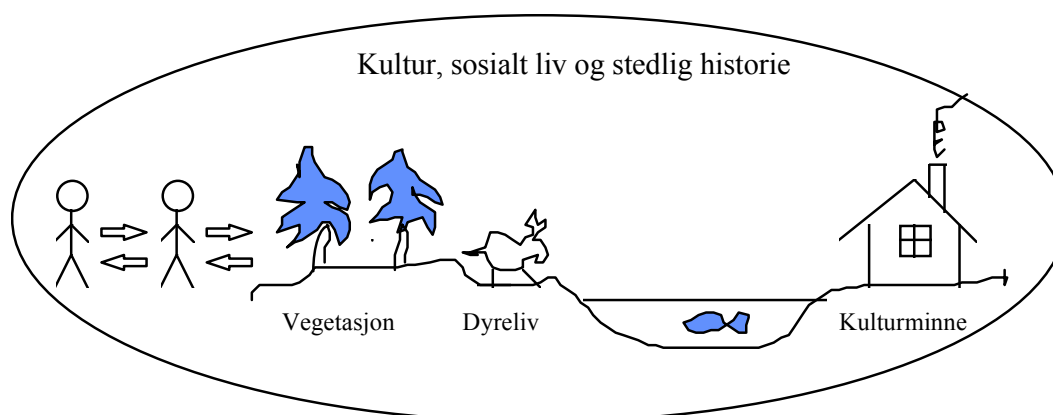
I denne sammenheng kan det være av interesse å gå inn på kulturforskjeller mellom naturfag og elevers hverdagssituasjon. Spenningen mellom fagkultur og hverdagens naturbruk kan illustreres ved følgende figurer:



Figur 1: Tradisjonelt naturfaglig fokus, for eksempel på Norges landbrukshøgskole

Gjennom utdanning i naturfag er vi blitt lært opp til at den relevante naturkunnskapen kan beskrives som objektive og målbare egenskaper ved naturfenomenet. Eleven bruker på sin side natur og miljø på forskjellige måter i hverdagsliv og fritid. Det er denne bruken av omgivelsene som gir naturen mening og verdi, enten det er i fjøset, i samvær med kjæledyret, bak motorsagen, på vei til skolen, på hytta, på snøscooter, på snowboard, på spaseretur eller ved å se på Globus 2 på TV søndag kveld. Handlingene i miljøet og i landskapet gir identitet og tilknytning – i skog og mark eller på vei til rave-party på Grønland i Oslo.

Bruken av omgivelsene skjer i en sosial og kulturell sammenheng (med tilgjengelig teknologi) for å dekke behov og løse oppgaver der og da. Den kroppslige, mangesanselige og bruksorienterte omgangen med og nytelsen av natur og miljø er viktigst for eleven og mennesket generelt.



Figur 2: Hverdagsforholdet mellom menneske og natur

Eleven bruker naturen i hverdag og fritid i sin sosiale og kulturelle virkelighet og forstår og verdsetter naturen ut fra denne bruken. Avstanden til naturfagets innretning mot objektive kunnskaper og målbare fakta kan oppleves som meget stor. Eleven kan ha problemer med å koble egen naturinteresse og naturglede med faget de blir undervist i. Det ligger imidlertid et potensial i å anvende elevenes forhold til naturbruk for å skape interesse for naturfag. Denne koblingen mellom naturbruk og naturfag er et hovedfokus ved PPU på NLH.

4.4.5 Kulturelle endringsprosesser

I drøfting av læring og kartlegging av læreforutsetninger er det viktig å være seg bevisst at verken elever eller lærere kan forstås som representanter for statiske kulturer og livsformer. Samfunnet er preget av høy mobilitet, og foreldregenerasjonen er gjerne livsformsreisende. Dette innebærer at den kulturelle ballasten til elevene ofte er sammensatt av elementer fra forskjellige livsformer og fra forskjellige lokale, regionale og nasjonale kulturtradisjoner. I tillegg fører endringstakten i samfunnet til at kulturtradisjonene og livsformene endres.

I kapittel 4.1 ble ungdommens identitetsdannelse og utdanningsvalg diskutert i forhold til hvilke yrker og idealer som profileres i media. Mediene reflekterer kulturelle endringer samtidig som medieeksplosjonen de seinere årene i seg selv synliggjør en viktig kulturell endringsprosess. Mediene er avhengige av gjennomslag i markedet, og dette påvirker både innholdet i og vinklingen på stoffet som presenteres. Gode fortellinger som vekker følelser og som folk kan identifisere seg med, selger i markedet. Videre selger hendelses-, konflikt- og personorientering av det presenterte stoffet. Suksesser og fiaskoer er også godt stoff. Generelt selger stoff som ”synes” - stoff som kan gis farge og kan knyttes til opplevelse, spenning, nyhet og utvikling.

Når det gjelder bruk av natur, får opplevelsene og den følelsesmessig forbindelsen mellom menneske og natur størst positiv oppmerksomhet. Populære TV-programmer, som Farmen, Gutta på tur, Traktoren Gråtass, Dyrlege Due og Veterinærene i praksis, bygges opp om bruk av natur som gir opplevelser, teknologien (traktoren) med ansikt og følelser som uttrykkes i forholdet mellom mennesker og dyr.

I den medieskapte virkeligheten får jevnt slit og hverdagsliv liten oppmerksomhet hvis ikke det kan knyttes en konflikt, følelser eller en interessant livshistorie til slitet⁸. Bønder som produserer tradisjonelle landbruksvarer har liten interesse i seg selv. Derimot får datasjefen som bryter opp og flytter til småbruk på Finnskogen for å lage tiner store oppslag i så vel Aftenposten som i Dagbladets Magasin⁹. Eksotiske varianter av identitetslandbruket får spalteplass¹⁰.

Medienes vinkling på arbeid og yrker reflekterer både identitetssamfunnet og mediens egne behov for å selge budskap. Det fokuseres på arbeid som gir rikdom, arbeid som gis suksess eller nyhetsverdi og arbeid som kan føre til selvrealisering. Denne mediefokuseringen bidrar til utformingen av ungdommens idealer og ønskemål. Det er ingen tilfeldighet at søkningen til VKII på Allsidig landbruk er sterkt avtakende.

⁸ se for eksempel ”Slagferdig sauebonde” Dagbladet 11. juli 2002

⁹ ”Sin egen lykkes smed”, Aftenposten 9. november 2001, Dagbladet 2002

¹⁰ ”Gøy på landet”, Dagbladet 27. januar 2001, ”20 år i ura”, Aftenposten 28. juli 2002,

<http://www.gardsbruk.no/nyheit.htm>

Den sterke vektleggingen av arbeidets identitetsgivende og selvrealiserende betydning er et resultat av nye og raske kulturelle endringsprosesser. Endringene skaper kulturforskjeller mellom eldre og yngre samfunnsmedlemmer, men også mellom produksjonsorienterte verdier og kunnskaper i landbruksnæringen og naturbruksutdanningen på den ene siden og verdiene og motivasjonen til identitetsorienterte elever ved og mulige søkere til naturbruksutdanning på den andre siden. I tillegg reises en utfordring for yrkesdidaktisk tenkning som primært har hatt fokus på hvilke kvalifikasjoner som er viktig for yrkesutøvelse og på kvalitetskrav knyttet til produksjonen. Nå må didaktikken også innrettes mot kvalitetskrav som utøveren setter til yrket - kvalitetskrav knyttet til selvrealisering av ulik art. Nye problemstillinger i yrkesdidaktikken blir å kartlegge hvilke former for selvrealisering de forskjellige yrker og arbeidsoppgaver innen naturbruk og andre profesjoner kan og ikke kan gi mulighet for.

Kulturelle endringsprosesser innebærer også at etterspørselen etter varer og tjenester endres. Dersom yrkenes funksjoner forandres, oppstår samtidig behov for å endre yrkene som står bak produksjonen, jfr. kapittel 5. Når samfunnets endringstakt er høy, og det kan hevdes at endringstakten aldri har vært høyere enn i dag, er det viktig at utvikling og videreutvikling av yrkesdidaktikken bygger på kjennskap til kulturelle endringsprosesser. Ellers risikerer man å utvikle en yrkesdidaktikk for gårsdagens næringsvirksomhet. Dessuten er det fare for at ungdom, som tar endringene på pulsen, vil finne yrkesopplæringen irrelevant og uaktuell.

4.5 Oppsummering

I og med at utforming av identitet har blitt et hovedtema både for ungdommer og i samfunnet for øvrig, bør utforming og videreutvikling av naturbrukets yrkesdidaktikk ta utgangspunkt i ungdommer identitetsbehov, hva slags identitet bruk av natur kan gi generelt og hvilken rolle ulike virksomheter i naturbruk har i kulturen og samfunnet.

Et hovedbudskap er at økt bevissthet om kulturelle forståelsesmåter og handlingsmønstre kan være nyttig for naturbruksdidaktikken. Bruk av natur er et meget sentralt tema i norsk kultur. Likevel er det både kulturforskjeller og konflikter mellom livsformer og kunnskapstradisjoner innen vår kulturtradisjon. Med omfattende og raske kulturelle endringsprosesser skapes også forskjeller mellom ungdomskulturen og etablerte verdier og kunnskaper. Kulturkunnskap er nødvendig for å skape gode arenaer for møter mellom forskjellige kunnskapstradisjoner og livsverdener og for å justere fag og didaktikk i forhold til kulturer og samfunn med høy endringstakt. Å øke elevenes bevissthet om kulturenes betydning kan bidra til å utvikle deres orienteringsevne, noe de har stort behov for.

Bruk av natur har stort potensial i forhold til utvikling av orienteringsevne og utvikling av yrkeskvalifikasjoner. En viktig utfordring er å synliggjøre og realisere dette potensialet i didaktikken og i aktuelle utdanningsveier. Mange forbinder imidlertid næringsorientert bruk av natur med fortid, slit og dårlig økonomi – som en del av industrisamfunnet utgått på dato. Derfor er det viktig å få øynene opp for mulighetene for bruk av natur i identitetsamfunnet.

Litteratur:

- Brottveit Å. og O. Aagedahl 1999. **Jakta på elgjakkulturen**. Abstrakt forlag.
- Bruner, J. 1997. **Utdanningskultur og læring**. Ad notam Gyldendal, Oslo.
- Christensen, O. 2001. **Absolutt Snowboard. Studier i sidelengs ungdomskulturer**.
Avhandling for dr.art.-graden. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ekman, A. 1991. **Community Carnival and Campaign. Expressions of Belonging in a Swedish Region**. Stockholm Studies in Social Anthropology. Stockholm.
- Grieg, N. 1990. **Samlede dikt**. Gyldendal, Oslo
- Hellevik, O. 1999. Hvorfor bli vi ikke lykkeligere? **Samfunnsspeilet 4/99**. Statistisk sentralbyrå.
- Hille, J. 2000. Rik og lykkelig? **FIVH-rapport 3/00**. Framtiden i våre hender, Oslo.
- Homleid Lohne, B. 1996. **Elgjakt. En studie av en kulturell konstruksjon**.
Hovedfagsoppgave i idrett. Høgskolen i Telemark i samarbeid med Norges idrettshøgskole, Bø.
- Illeris, K. 1999. **Læring. Aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx**. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Illeris, K., N. Katznelson, B. Simonsen og L. Ulriksen 2002. **Ungdom. Identitet og uddannelse**. Center for Ungdomsforskning. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Krogh, E. 1995. **Landskapets fenomenologi**. Doctor scientarium theses 1995:15. Institutt for økonomi og samfunnsfag, Norges Landbrukshøgskole
- Krogh, E. 1996. Fra landskap til landskaping. **Landbruksøkonomisk forum 2/96**.
- Krogh, E. 2003. **Kulturforskjeller, yrkesverdier og naturbrukskonflikter**. Upublisert notat. Program for pedagogikk, Norges landbrukshøgskole.
- Negt, O. 1994. Hva skal en arbejder vide for at finde seg til rette i verden i dag? I B.S. Nielsen (red.): **Arbejde og subjektivitet**. Erhvervs- og Vokseuddannelsesgruppen, RUC.
- Røed Larsen, E. 2002. **Forbruksutviklingen i Norge og dens virkninger på miljø og velferd**. Innlegg ved Norges forskningsråds konferanse: Bærekraftig forbruk - forbrukeratferd og forbruksutvikling, 17.-18. januar 2002, Soria Moria konferansesenter, Oslo.
- Simonsen, B. 1998. Ny ungdom og kompliserte læreprosesser. **Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1/1998**
- Simonsen, B. og N. Katznelson 2000. Unges arbeidsbegreb. **Arbeidsliv 4/2000**. s. 9-27.
- Sjøberg, S. 1998. **Naturfag som allmenndannelse. En kritisk fagdidaktikk**. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Skogen, K. 1999. Cultures and Natures. Culture patterns, environmental orientation and outdoor recreation among Norwegian youth. **NOVA-rapport 16/99**. Dr. polit. avhandling, Universitetet i Oslo
- Sperber, D. 1977. **Rethinking Symbolism**. Cambridge UP, Cambridge.
- Teigland, J. 2000. Nordmenns friluftsliv og naturopplevelser. Et faktagrunnlag fra en panelstudie av langtidsendringer. **VF-rapport 7/2000**. Vestlandforskning, Sogndal.
- Vedeld, P. (1998): Farmers and fertilizers : a study of adaption and response to price change among Norwegian farmers. **Dr. scientarium theses 1998:3**. Department of Economics and Social Sciences, Agricultural University of Norway.
- Ventegodt, S. 1997. **Livskvalitet**. Ex Libris Forlag.
- Ventegodt, S. 1998. **Livskvalitet og naturbrug : en undersøgelse af 1442 danskere mellem 15 og 78 år tilfældigt udtrukket fra CPR-registret**. Forskningscentret for livskvalitet, København.

- Vittersø, J. 1995. Livskvalitet og naturopplevelser. I Kleiven, J. (red): **Programmet tar form. Rapport fra det andre programseminaret om Miljøbetinget livskvalitet.** Norges forskningsråd, Oslo.
- Vorkinn, M., J. Vittersø og H. Riese 2000. Norsk friluftsliv - på randen av modernisering? **ØF-rapport 2/2000.** Østlandsforskning, Lillehammer.
- Woon, L.L. 1993. Norsk friluftsliv sett utenfra. Eller: Hvordan jeg lærte å gå på tur. **Plan og arbeid 4/93**, s.3-6

