

Garden

Ein god stad å læra?



Hausten 2004
Trygve Egge, Sætre Gard 5570 Aksdal
Anne Kallevik Grutle, Straumøy Gard 5554 Valevåg

Innhald

Innhald	2
Vår bakgrunn for å ta fatt på dette emnet.	3
Teori knytta til læring	3
Læring er prega av ulike filosofiske retningar.	3
<i>Eit naturvitskapleg orientert syn på kunnskap og læring.</i>	4
<i>Eit åndsvitskapleg orientert syn å kunnskap og læring.</i>	4
<i>Eit eksistensialistisk orientert syn på kunnskap og læring.</i>	5
<i>Eit kritisk orientert syn på kunnskap og læring.</i>	5
Ulike pedagogiske retningar.	5
Læringstrategier.	6
Samfunnet er i stadig endring.	7
Skulen blei innført i eit samfunn som var prega av den tause kunnskapen.	8
Læreplanverket for den 10- årige grunnskulen	8
Arbeidsmetodar	9
Drøftingar	12
Mangfaldet i skulen.	12
Sosial læring.	13
Me har ulike strategier for å ta imot kunnskap.	14
Erfaring er viktig for å kunna ta imot læring.	15
Den tause kunnskapen.	16
Oppsummering	19
Litteraturliste	21



Vår bakgrunn for å ta fatt på dette emnet.

Me har valt å skriva ei oppgåve om læring. Me vil prøva å finna svar på kva som ligg i læringsbegrepet og korleis me kan leggja til rette for god læring.

Me er begge utdanna lærarar, Trygve har jobba i 7 år, Anne i 24 år i skulen. Anne driv eit elevtilbod på Straumøy Gard saman med mannen sin, Leif Grutle, og starta så vidt i 1996. Trygve skal overta Sætre Gard og er i startgropa med eit liknande tilbod. Her får elevane tilbod om å jobba med dyr, hagebruk, vedlikehald, skogbruk og sjøbruk.

Det er ulike grunnar til at me held på med dette. På den eine sida er det trongen for eit breiare økonomisk grunnlag når det gjeld gardsdrifta og ønske om meir liv på garden. Dette i ei tid då me ser at stadig fleire bønder er åleine på gardane eller er ute i anna arbeid. Den andre sida er at me som lærarar har sett trongen for alternativ i skulen. I skulen ser me mange elevar som har store problem med å finna seg til rette, og skulen slit med å gi dei eit godt tilbod. Problema kan vera knytt til faglege og atferdsmessige vanskar. Årsaka til problema kan vera mange, men felles for desse gruppene er at dei vil ha store problem med å tileigna seg kunnskaper som dei treng for å komma vidare i livet, og då særleg teoretiske kunnskaper som skulen er best på å formidla.

Grunnen til at me valde dette temaet, er at me vil prøva å finna ut om dei erfaringane me sjølve har gjort gjennom å ta garden i bruk som læringsarena, stemmer med det ein finn av teoriar rundt læring. Dersom det stemmer at dette kan vera ein god måte å læra på for elevar som slit på skulen, håpar me at oppgåva kan bli eit verktøy til å formidla dette vidare til aktuelle instansar. Me skriv oppgåva for å kunna forsvare og forklara kvifor me held på med det me gjer, og håpar dette og kan bli til hjelp for andre som jobbar/ vil jobba med liknande tilbod.

Teori knytta til læring

Læring er prega av ulike filosofiske retningar.

Ein tradisjonell definisjon på læring: ”Læring er ein relativt varig modifikasjon av opplevelse og adferd som følge av tidligere erfaring” (Rørvik 1976). Dewey med sin Learning by doing-

tenkning har sagt det med litt andre ord. For Dewey er tenkning, handling og læring samanvevde sider ved mennesket si erfaring. Erfaring er grunnleggande sett mennesket sitt samspel med omverda og naturen, og godt samspel er knytt til lystkjensle og skapande verksemd. Dewey gjer seg til talsmann for eit heilskapleg læringsomgrep, kor læring og erfaring blir to sider ved same sak.

Læring er eit omgrep som stadig vekker debatt. Opp gjennom tidene har det vore skiftande syn på kva som er viktig læring, og kva som må til for at det skal skje ei læring. Dei ulike læringstradisjonane har ofte rot i eit grunnleggjande ulikt vitskaps- og kunnskapssyn. Usemje som heng saman med ulikt pedagogisk grunnsyn kan vera svært djuptgripande fordi det botnar i ulik oppfatning av kva kunnskap eigentleg er, og kva som er verdfull kunnskap. Klargjering av desse ulike syna kan gjera det lettare å forstå kva andre i vår tid tenker om kunnskap, og me kan betre setja ord på, og forsvara det me sjølve står for. Kva syn me står for, vil vera avgjerande for kva kunnskap me legg vekt på, og på kva måte me formidlar denne kunnskapen.

Hilde Hiim og Else Hippe har i boka ”Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling, en studiebok i didaktikk”, delt dei ulike syna på kunnskap og læring i fire grupper; eit naturvitskapleg, eit åndsvitskapleg, eit eksistensialistisk og til slutt eit kritisk syn på kunnskap og læring. Me vil bruka deira måte å plassera kunnskapen inn i ulike grupper, og til slutt sei noko om kva kunnskapssyn me meiner garden famnar om.

Eit naturvitskapleg orientert syn på kunnskap og læring.

August Comte (1798 – 1857) meinte ut frå eit naturvitenskapleg orientert grunnsyn, at læring kan observerast, kontrollerast og at den er forutsigbar. Gjennom systematisert og kontrollert læring kan kvar einskild elev nå svært langt. Naturvitskaplege fag vil ha høg status i ein slik tankegang då det er fag som lett let seg måla.

Eit åndsvitskapleg orientert syn å kunnskap og læring.

Hegel (1770- 1831) og Dilthey (1833 – 1911) stod for eit åndsvitskapleg orientert syn. Dei la vekt på den åndelege, dannande og kulturelle kunnskapen. Elevane må bli kjent med si kulturarv, og denne kunnskapen vil påverka elevane som menneske. Ein har stor tiltru til kunnskapen si positive påverknadskraft. Fag som historie, språk og litteratur vil ha høg status innafor eit åndsvitskapleg orientert syn.

Eit eksistensialistisk orientert syn på kunnskap og læring.

Karl Marx (1818 – 1883) var ein viktig bidragsytar. Ved hjelp av eksistensfilosofien utforma Martin Buber (1898- 1965) møtepedagogikken. I møtepedagogikken er det subjektive møtet mellom lærar og elev eit kjernepunkt. Omgrep som fridom, ansvar og skuld høyrer heime her. Læraren si oppgåve er å forstå, møte eleven og tilrettelegga for meiningsfylt læring for den einskilde elev. Læring er ein personleg, subjektiv prosess kor kjensler, forståing og handling verkar saman. Denne prosessen skjer i møte mellom elev, lærestoff og lærar, kor det som skjer i eleven sjølv er det viktigaste. Meaning, ansvar og fridom er vesentlege dimensjonar i dette læringsbegrepet.

Eit kritisk orientert syn på kunnskap og læring.

Dette synet understrekar at det må vera ein samanhang mellom elevane sin praktiske livssituasjon og skulekunnskapen, og kunnskapen må ha ein praktisk handlingsdimensjon. Når slike samanhengar manglar, mister kunnskapen kontakten med elevane sin røyndom og blir framand og meiningslaus. Kunnskap er avhengig av materielle samfunnsføresetnader og makttilhøve, men kan samtidig tena til å avsløra og endra slike føresetnader og tilhøve. Kunnskap er makt, og det gjeld å la elevane få ta del i denne makta.

Ulike pedagogiske retningar.

Ut frå dei ulike syna på kunnskap og læring har det vakse fram ulike pedagogiske retningar.

Reformpedagogikken er oppteken av dei samfunnsmessige og sosiale sidene ved skulen og undervisninga. Hovudmålet er å gjera elevane i stand til å leva saman i eit demokratisk samfunn. Skulen skal vera eit mellomledd mellom familien og samfunnet, og utdanning er ei gradvis tilvenning til dei kompliserte og til dels harde krava som fins i samfunnet. For at denne tilvenninga skal skje på best mogleg måte, må skulen sjølv fungera som eit beskytta miniatyrsamfunn. Dette inneber mellom anna at tradisjonelle og moderne yrkesaktiviteter må ha ein stor plass i undervisninga. John Dewey (1859- 1952) som er ein av dei store innafor denne pedagogikken, meiner at ulike yrkesaktiviteter gjer det mogleg for elevane å utfalda seg på det produktive, sosiale og kunstneriske plan, og gjenspeiler dermed fundamentale menneskelege behov.

Confluent pedagogikk har klare røter til eksistensialistisk filosofi og er oppteken av heilskapleg fokusering på dei intellektuelle og emosjonelle sidene ved mennesket. Ordet confluent tyder samanflytande, og det som flyt i saman er nettopp kjenslemessige og intellektuelle eigenskapar ved mennesket. Ut frå eit confluent syn er det eleven sjølv som set dei viktigaste føringane eller grensene for læring, i samspel med det sosiale, emosjonelle og intellektuelle miljøet rundt undervisninga. Læring er ein emosjonell, intellektuell og handlingsretta prosess.

Kritisk didaktikk er særleg oppteken av elevane sin sosiale og kulturelle bakgrunn. Denne didaktikken er forma ut frå at kunnskaper og verdier elevane tek med seg heimefrå og frå lokalmiljøet, og kan vera forskjellig frå, og av og til stå i motsetnad til dei kunnskaper skulen tradisjonelt står for. Undervisninga må ta utgangspunkt i elevane sine sosiale og kulturelle føresetnadar, ikkje nødvendigvis for å få alle elevane til å lære det same, men med tanke på at dei ulike elevane skal kunna fungera i samfunnet.

Læringstrategier.

Til no har me skrive litt om ulike syn på kva som er god læring ut frå samfunnet sin ståstad. Men det er ein annan dimensjon som me og må ha i tankane. På kva måte tek elevane imot kunnskapen? Elevane er slett ikkje ei homogen gruppe, dei lærer på ulike måtar, dei har ulike læringstiler.



Læringstil er måten kvar elev konsentrerer seg på, bearbeider og tek opp i seg ny informasjon. Det er eit sett biologiske, utviklingsmessige og personlege kjenneteikn som gjer identiske instruksjonar effektive for nokre elevar, men ikkje for andre. (Dunn & Dunn 1993) Elevane har med andre ord ulike dominante innlæringskanaler. Me kan dela dei inn i fire grupperingar:

1. Visuell (bøker, bilder, diagram, filmar...).
2. Auditiv (foredrag, forteljningar, innspelte tekstar, diskusjonar..)

3. Taktil (Teikna, måla, skriva, spel, puslespel, kort...)
4. Kinestetisk (bevega seg, oppleve, eksperimentera, dramatisera, det verkelege livet..)

Ut frå dette må me ha ulike læringstrategier for dei ulike elevtypane. Dei må møtast i ulike rom.

Samfunnet er i stadig endring.

Elevane møter stadig ein ny kvardag. Erfaringane elevane har med seg i dag, vil vera noko heilt anna enn det foreldra deira hadde med seg. Det har skjedd veldige og radikale samfunnsendringar dei siste 100 åra i Norge og i store delar av resten av verda, noko som sjølvstøtt påverkar elevane si atferd. Frå å vera eit bondesamfunn, har me utvikla oss til å bli eit høgteknologisk samfunn med dei føremon og ulemper dette medfører. Inge Bø (Inge Bø 1995) nemner i si bok, «Barnet og de andre», den tyske sosiologen Ferdinand Tönnies. Han høyrde til blant dei klassiske samfunnsvitarane som allereie i siste del av det forrige århundre var engasjert i dei problema samfunnsmoderniseringa førte med seg. Han innførte omgrepa Gemeinschaft og Gesellschaft. I eit Gemeinschaft-samfunn finn me det «gamle», tette bygdesamfunnet kor alle kjende alle, medan me i eit Gesellschaft-samfunn finn eit spreiddt, komplisert og gjennombyråkratisk samfunn som særleg storbyane er prototypen på. Skilnaden på desse to samfunnstypene går først og fremst på kvalitetane i dei menneskelege relasjonane. Ifølge Inge Bø er Gemeinschaft eit trygt og stabilt samfunn der medlemmene er synlege for kvarandre, og der ein tek vare på kvarandre. Gesellschaft -samfunnet er meir flyktig, relasjonane mellom medlemmene er meir overflatiske og dei er ikkje så avhengige av kvarandre. Ein ser ikkje menneska i ulike roller slik som i Gemeinschaft, det er meir rollespesialisering. I Gemeinschaft vil kultur og haldningar gå i arv, medan ein i Gesellschaft ofte vil finna ein del rotlause og einsame medlemmer. I Gesellschaft vil og tempoet vera høgare, og materialistiske verdiar kan ta overhand.

I Gesellschaftsamfunnet vil skulen overta ein del av oppdragarrolla som familie og naboar hadde i Gemeinschaftsamfunnet. Skulen skal ikkje lenger berre læra elevane å lesa, skriva og rekna, men skal vera med og forma elevane til samfunnsgagnlege menneske, noko som kjem tydeleg fram når me seinare tek for oss innhaldet i L97.

Skulen blei innført i eit samfunn som var prega av den tause kunnskapen.

Endringane som har skjedd i samfunnet, har sett sine spor i familien. Tidlegare var medlemmene i familien avhengige av kvarandre for å overleva, dei fungerte som eit arbeidsfelleskap. Alle måtte vera med på å få avlinga i hus slik at dei hadde noko å leva av gjennom vinteren. Då kong Christian VI av Danmark-Norge innførte skuleplikt for alle born i 1739, var det ei veldig motstand mot dette blant folk på bygdene. Dei fleste skulane kom til eit fattig samfunn der folk levde på eksistensminimum. Borna blei sett på som ei viktig arbeidskraft, og i det samfunnet hadde det å kunna lesa inga meining i kampen for å overleva. Skulen blei sett igong i eit samfunn som stort sett var prega av den tause kunnskapen. Det folk visste, det dei kunne og ville, var eit resultat av læring gjennom etterlikning og imitasjon som fann stad i arbeid og samvær i familien og den nære krinsen. (Edvard Befring 1994) .

Læreplanverket for den 10- årige grunnskulen

Skulen skal leggja til rette for læring av heile mennesket. Me lever i eit stadig meir turbulent samfunn. Me flyttar meir, me opptrer på ulike arenaer der normene for åtferd kan vera veldig ulike, dei fleste av oss bur i eit miljø og har arbeidsplassen i eit anna. Dette er realiteter som ungane våre må forhalda seg til, og det gjer at ungane kjem på skulen med veldig ulike erfaringar i bagasjen, noko ein måtte ha i tankane ved utforminga av L97. Skulen har gått frå å vera ein stad der ungane skulle læra å lesa og skriva, til å vera ein stad der ein skal ta seg av dei «sju menneska» slik dei er omtalt i det nye læreplanverket for den tiårige grunnskulen. Desse sju sidene i mennesket blir karakterisert som:

Det meiningsøkande menneske

Det skapande menneske

Det arbeidande menneske

Det allmenndannande menneske

Det samarbeidande menneske

Det miljøbevisste menneske

Det integrerte menneske

Det er enno eit viktig mål å læra å lesa og skriva, men som det kjem fram av den generelle delen i Læreplanen, har det kome inn mykje anna i tillegg. Den generelle delen i Læreplanen gjeld grunnskulen, den vidaregåande skulen og vaksenopplæringa. I løpet av denne tida skal

eleven ha teke opp i seg dei sju sidene i mennesket som me har nemt ovanfor. Dei 6 første «menneska» skal samlast i det sjuande; det integrerte menneske. Det integrerte menneske skal ha utvikla si eigenart, det skal ha utvikla ansvar overfor samfunnet og omsorg for livsmiljøet. Inge Bø har formulert det slik (Inge Bø 1995):

«Det fullt utviklede individ er blitt samfunnet i miniatyr.»

Det integrerte menneske skal vera ein grunnstein i dette miniatyrsamfunnet.

Læreplanen kan lesast og tolkast på mange måtar alt etter kva pedagogiske briller ein har på seg. Me har prøvd å finles L97 med gardsbrillene på, for på den måten finna ut kva gardsarbeid og –aktiviteter som kan vera til hjelp for å oppnå intensjonane i L97.

L97 er delt i tre, og det er særleg i generell del ein finn mykje som kan forsvare å ta i bruk garden som læringsarena. Denne delen tek for seg danninga av heile mennesket.

Vår oppgåve blir å finna arbeidsoppgåver/aktiviteter som kan hjelpe elevane på vegen mot å bli det mennesket L97 har som mål.

Arbeidsmetodar

Kapittelet Prinsipp og retningslinjer i L97 kjem inn på ulike arbeidsmetodar ein kan ta i bruk for å oppnå god læring. Me har plukka ut nokre av dei som me meiner lett vil la seg gjennomføra med garden som læringsarena. Me har prøvd å komma med døme på konkrete oppgåver som kan knytast til dei ulike arbeidsmetodane:

Elevane skal vera aktive, handlande og sjølvstendige.

Døme:

Saga ned treet, rydda etter seg, skjera materialer, hogga ved, koka såpe.

Utbeta stien for at me skal kunna komma tørrskodd til eit mål.

Elevane må vita målet med arbeidet, men er med og avgjer vegen dit.

Me vaksne seier kva som skal gjerast og korleis, men det skal vera rom for at dei kan få finna si eiga løysing ut frå tidlegare erfaring.

Læra ved å gjera, utforska og prøva ut i aktivt arbeid.

Me skal gi dei utfordringar.

Døme:

Korleis få gulrøtene opp av jorda og inn på Gamlelåven? Kva treng de av hjelpemiddel?

Korleis laga grind til Silkehanen Arthur?

Få ansvar for å så gulrøter. Elevane får kunnskap om det dei må vita for at det skal bli gulrøter, og innafor den ramma finna ut korleis dei vil gjera det.

Planta løk – avstand, djupn.

Variasjon i arbeidsmåtar.

Kjem mykje av seg sjølv når ein forflytter seg frå skule til gard.

Arbeidet blir praktisk retta. Lærer gjennom erfaring. Oppgåvene avgjer kva arbeidsmetode ein nyttar.

Den tause kunnskapen – rollemodell.

Ein læringsmodell som ofte blir oversett. Denne modellen dannar basis for all tenkning rundt læring på garden. Tidlegare gjekk yrkene ofte i arv fra far til son, frå mor til dotter. Dei gjekk i lære hos tidlegare generasjonar og overtok ansvar for arbeidet etter kvart som dei blei utlærte. Dei lærte ved å sjå, etterlikna og gjera.

Bygga kunnskap på erfaringar.

Praktiske oppgåver som kan danna grunnlag for teoretisk læring.

Tidlegare erfaring dannar grunnlag for ny erfaring/ kunnskap.

Døme:

Å gjerda inn eit jordstykke – lett å overføra til matematikk. Kva tid sparer ein inn mest gjerde, på eit kvadratisk, rektangulært eller sirkelrunt jordstykke? Kor mange stolpar treng ein? Kor mange meter gjerdenetting?

Følgja eit husdyr gjennom eit år – grunnlag for felles norskoppgåver, opplegg i Kunst & Handverk, musikk m.m.

Me må gripa (ta i) kunnskapen for å kunna begripa.

Skapa motivasjon for læring.

Kjenna behov for kunnskap. Kva material trengs til reiskapshuset? Kor mykje? Korleis lagar me fundament?

Kvifor endrar mjølmengda seg til dyra gjennom året?

Gjennom slike spørsmålstillingar oppstår det eit behov for kunnskap for å vita kva ein skal gjera, men og for å gjera seg forstått/ kunna snakka med kvarandre i arbeidssituasjonen.

Sjå konsekvenser av handling.

Kva skjer dersom du gløymer å gi Sylvi vatn?

Oppleva heilskap.

Frå frø til ferdig plante – og vidare til frø.

Frå hogst til material.

Frå silofor til gjødsel og omvendt.

Frå tyri til tjære.

Frå ei lita grein til ein kolstift.

Frå lin til lintråd.

Frå mjølk til ost.

Samhandling.

Oppleva at ein er ei viktig brikke i eit fellesskap.

Døme:

Ein kløyver, ein annan pakkar veden.

Ein spar torv, nokre ber torva, andre legg torva på taket.

Ut frå desse døma, trur me at garden ein god arena til å kunna gjennomføra store delar av intensjonane i L97. Det vil vera ein arena som utfyller skulen på ein god måte då ein vil kunna jobba med sider av mennesket der ein kan vera med og leggja eit godt grunnlag for læring.

Drøftingar

Mangfaldet i skulen.

*Et barn har hundre språk
men blir fratatt nittini.
Skolen og kulturen
skiller hodet fra kroppen.
De tvinger en til å tenke uten kropp
og til å handle uten hode.
Leken og arbeidet,
virkeligheten og fantasien,
vitenskapen og fantasteriet,
det indre og det ytre,
gjøres til hverandres motsetninger.*

Henta frå "Det gode arbeidet" av Loris Malaguzzi

Når elevane begynner på skulen er dei veldig motivert for å læra. Utgangspunktet burde vera det beste, likevel viser det seg at nokre av elevane fell frå. Ein del elevar vil få faglege problem, motivasjons og atferdsproblem. Læraren på si side må prøva å innretta seg etter gjeldande rammevilkår, som fysiske og økonomiske ressurser, som gjer at det kan vera vanskeleg å gi god nok individuell opplæring.

Skulen i dag representerer eit mangfald av elevar der elevane kjem med ulike ressurser og erfaringar i skulesekken. Det er fleire grunnar til det. Samfunnsutviklinga som me har vore inne på, må ta si del av skulda. Denne utviklinga har ført til at det er større sprik enn tidlegare mellom elevane, både kunnskaps- og atferdsmessig. Ein annan grunn er integreringa av elevar med særskilte behov som tidlegare vaks opp på institusjonar og/eller gjekk på specialsular. Flyktingar og asylsøkarar er ei tredje gruppe. Å møta desse elevane på ein god måte blir ei kjempeoppgåve for skulen, og det krev at skulen har ulike strategier for å komma dei i møte.

Sosial læring

Det er få stader ungane møter så mange menneske på eit lite område som dei gjer på skulen. Her møter dei eit utal av reglar og normer. Dei skal innretta seg etter skikk og bruk, og skjønna at dei må oppføra seg forskjellig i ulike situasjonar. T.d. kan ikkje eleven i 7. klasse ta med det språket han brukar ovanfor klassekameratane på fotballbana inn til samtale med lærar i klasserommet.

For dei fleste er dette nokså sjølvstøtt, men har ein ikkje kontroll over desse sosiale spelereglane, vil skulen kunne vera ein veldig vanskelig arena, der skrivne og uskrivne reglar ofte går hand i hand.

Ser me føre oss at skulen har samarbeid med eit gardsbruk der elevane kan få deler av si opplæring, vil me sjå at me her finn heilt andre rammetilhøve for denne eleven. For det første har me dei reint fysiske tilhøva. Mykje større plass og færre menneske å skulle halda seg til.



Ein har difor mykje enklare arbeidstilhøve når ein skal trena opp den sosiale kompetansen. Og på dette området gjeld prinsippet om at ein skal starta med det enkle, og byggja på dette.

At eleven får best mogleg støtte til å utvikla sosiale ferdigheter, blir berre viktigare i samfunnet. Det blir stilt stadig større krav til at ein skal vera særdeles oppegående sosialt. Eit blikk på stillingsannonserne i avisa er nok for å få stadfesta dette. Kreativitet, fleksibilitet, samarbeidsevner er ofte kvalifikasjonar som blir stilt opp før den formelle kompetansen.

Ein veit at sosialiseringa er noko som bør starta første dagen barnet er født, med nærkontakt med mor, for så å bli utvikla herifrå. Men me veit og at det i mange heimar ikkje blir gitt dei stimuli som skal til for å trena desse ferdighetene. Samfunnet må inn og hjelpa desse så tidleg som mogleg.

Omgrep som blir brukt når det gjeld sosialisering, er *primær sosialisering* og *sekundær sosialisering*.

Ein tenker då at den primære sosialiseringa, som stort sett føregår i barne- og ungdomsåra, er den mest gjennomgripande og konstituerande av all sosial læring. Her skal ein først inn i kultur, verdiar og normer, her skal ein møta sine viktigaste rollemodellar og få trening i å etterlikna dei.

Den sekundære sosialiseringa, som handlar om å kunne tilpassa seg nye normer og regler i nye situasjonar, som t.d. medlemskap i nytt idrettslag, ny jobb, ny privatsituasjon, vil i stor grad vere avhengig av kor vellukka den primære sosialiseringa har vore. (Berger og Luckman – 1976) Med andre ord, klarer ein ikkje å gi barnet dei grunnleggjande sosiale ferdighetene, vil dette hemma dette mennesket gjennom både ungdoms- og vaksenliv. Dette er uheldig både menneskeleg og samfunnsøkonomisk.

Så kan ein spørje seg: Vil det for eit born som har fått sviktande oppfølging på dette området være enklare å arbeide med dette i den vanlege skulen, eller på ein alternativ arena som t.d. eit gardsbruk?

Sosial læring er i stor grad modellæring. Alle lærer atferd, motiver, ideal og moral ved hjelp av modellar. Vi høyrer, observerer og lærer av andre. Me imiterer og etterapar dei ytre handlingane me ser at våre rollemodellar gjer - bevisst eller ubevisst. *Andres atferd er smittsom!* (Bronfenbrenner – 1973). Vidare identifiserer me oss med rollemodellane våre – me får ei djupare personleg og følelsemessig binding. Personen tek etter, og ønskjer å vera lik rollemodellen.

Me har ulike strategier for å ta imot kunnskap.

Hos ein del av oss er det den visuelle delen av oss som er dominant når me tek imot læring. Hos andre er det den auditive delen som dominerer. Den tradisjonelle undervisninga i skulen passar godt til desse to gruppene. Det er dei som klarer å sitja stille og ta imot kunnskapen, her finn me dei greie og skuleflinke elevane. Elevar som lærer på ein taktil eller kinestetisk måte vil ofte få problem i den tradisjonelle skulen. Dei må vera i bevegelse for å ta kunnskapen inn over seg, noko det ikkje alltid er rom for. Dei treng tid for å få kunnskapen med seg. Dei er ofte kreative, og dei lærer best gjennom Deweys utsagn ”learning by doing”. Lærarane er overrepresentert i dei to første kategoriane, noko som sjølvsagt er med på å prega kva måte læraren vel å undervisa på. Noko som igjen styrkar dei to første gruppene sin posisjon i skulen i motsetnad til dei taktile og kinestetiske elevane. Blant dei kinestetiske elevane vil me nok finna ein del elevar som får diagnosen ADHD. Mange av dei psykisk utviklingshemma elevane vil og vera her då dei treng tid og mange erfaringar for å klara å festa kunnskapen.

Desse gruppene treng opplevingar og praktiske erfaringar, og meir teoretisk læring må komma etter kvart som erfaringsgrunnlaget fell på plass.

Erfaring er viktig for å kunna ta imot læring.

Trond går i 7.klasse og slit med å tilpassa seg normene på skulen, og etter kvart og i samfunnet. Han heng etter dei andre elevane både fagleg og emosjonelt, og han har opparbeida seg ei ganske stor bør med negative erfaringar. Han har blitt ein av "bøllene" på skulen. Etter kvart får han eit tilbod om å ha ein skuledag i veka på Straumøy Gard då det viser seg at han har stort utbytte av å vera saman med dyr. Saman med dyra får han visa kva gut han er under den ofte tøffe overflata. Han får gi omsorg til nokon som ikkje krev noko igjen av han, og me som er med han i desse stundene ser kor sårbar og liten han eigentleg er. Han finn roen saman med dyra, og han kan leggja frå seg frustrasjonar og maktesløyse for ei stund. I slike situasjonar er han ein ressurs. Eit døme på det er då han heldt på med å spikra liggeunderlag til sauene saman med ein annan elev. Eg viste dei korleis det skulle gjerast, men dei er dyktige i denne jobben, så eg fekk rolla som handlangar for dei. Etter kvart kom det ein tredje elev. Han hadde problem med å bruka hammaren. Dette såg Trond og sette seg ved sida av han og viste han korleis han skulle bruka hammaren på ein god måte. Gjennom denne situasjonen fekk Trond styrka sjølvkjensla si ved å visa kva han kunne, og han lærte at det gjorde godt å kunna hjelpa andre. Han får eit lager av positive erfaringar som me håpar han etter kvart kan knyta til andre lærings situasjonar.

Paulo Freire snakkar om sparekasseundervisning. Det er kunnskap som læraren puttar inn i eleven utan tanke for om eleven får det med seg eller ikkje, på same måte som me set pengar på ein konto. Det viktigaste blir å komma gjennom pensum. Dette er kunnskap som er viktig å hugsa til eksamen, utover det har det liten verdi, kunnskapen har inga mening for eleven.. For at kunnskapen skal kunna bli ein integrert del av eleven, må læraren forstå og møta eleven der han er. Læraren må tilrettelegga for meningsfylt læring for den einskilde eleven. Læring er ein personleg, subjektiv prosess kor kjensler, forståing og handling verkar saman. Læring kan ikkje styrast utanfrå, og det er heller ingen garanti for at eleven tek imot kunnskapen og gjer den til sin eigen. Mening, ansvar og fridom er vesentlege dimensjonar i læringsomgrepet. For mange elevar er det som skjer på skulen meningslaust. Det kan vera fordi dei manglar erfaringar som dei kan knyta kunnskapen til, eller dei veks opp i ein heim der teoretisk kunnskap har låg prioritet. Deira sosio-kulturelle bakgrunn stemmer dårleg med det skulen står for, og gjer at dei vil ha problem med å knyta kunnskapen til noko kjent. Skulen blir for teoretisk, og det blir for liten spennvidde i kunnskaps- og læringsomgrepet. Me ser ein tendens til at teoretisk kunnskap har høg status i skulen, medan meir praktisk retta kunnskap ofte blir nedvurdert og får mindre plass. Mange elevar opplever imidlertid praktisk

kunnskap som særlig meiningsfylt og virkelighetsnær. Dersom kunnskapsinnhaldet er ein-sidig teoretisk, er det større fare for motivasjonsproblem på grunn av at skulen blir opplevd som irrelevant og meiningslaus. Gjennom arbeid og aktiviteter knytt til gardsmiljøet, kan me gi denne elevgruppa erfaringar som dei kan knyta kunnskap til. Gjennom ulike arbeidsoppgåver kan det oppstå ei trong for å vita noko om det dei held på med. Dersom det er eit godt samarbeid mellom skule og gard, kan bonde, lærar og elev i saman finna ut av teori knytt til arbeidsoppgåvene på garden. Den tida dei er på garden kan då fullt ut brukast til praktisk arbeid. Arbeidet på garden gir på den måten dobbel utteljing. Dei får ein dag eller to i veka der dei får jobba med noko dei likar, og dei får bruka erfaringane sine til å knyta til seg nye kunnskaper på skulen. Dei kan då oppleva å få jobba med teori som er relevant for dei.

Den tause kunnskapen.

Tre år gammal fann Håkon ein kjepp på bakken. Først plukka han opp kjeppen, etterpå fann han ein stein, spytta på han og begynte å gni steinen på kjeppen. Eg lurte veldig på kva han heldt på med, men då han begynte å slå med kjeppen på graset, var eg ikkje lenger i tvil; Han hadde sett korleis faren slo gras med ljå, og det var dette han etterlikna.

Anne



Her kjem det tydeleg fram at faren hadde vore modell for sonen, han hadde lært korleis han skulle slå gras med ljå. Modell-læring vil vera ein viktig måte å formidla praktisk kunnskap på slik me ser i dette dømet. Håkon hadde allereie som tre-åring lært ein praktisk kunnskap gjennom å observera handlag og arbeidsmetode hos faren. Det blei ikkje formidla med fokus på ord, korkje munnleg eller skriftleg. Det var handas kunnskap (Tiller og Tiller : "Den andre dagen"). Det er kort veg mellom kunnskap og handling. Kunnskapen er nødvendig for å kunna utføra handlingen. Håkon lærte ved å sjå, etterlikna og gjera.

For oss menneske er dette ein naturleg måte å tileigna oss kunnskap, og det er dette elevane i 1. klasse forbinder med det å læra. Før dei kjem på skulen, lærer ungane i deira eiga tempo. Dei øver på å gå, å telja osv., og bygger heile tida på deira eigne erfaringar. Før dei kjem på skulen, er det tid og rom for det. Når dei kjem på skulen, er det mange elevar i kvar klasse,

og alle må pressast inn i den same læringsforma . Det er lite tid og rom for avvik. Tilpassa opplæring er både eit krav og eit mål, men ofte vanskeleg å få til i praksis.

Skulen har eit veldig breidt kunnskapsfelt som skal dekkast opp, og bruker i hovudsak ei teoretisk tilnærming, ein tek ofte utgangspunkt i reglar, og arbeider ut i frå det med oppgåver som i stor grad har skriftleg eller munnleg karakter. For mange blir dette ein veldig tung måte å arbeida på. ”Meininga forsvinn i det vi gjør” for å sitera ein kjend visesongar. Det at det kan synast veldig langt i frå dei oppgåvene ein arbeider med i skulebøkene til det liv ein ser for seg etter endt skulegong, vil nok ofte forsterka denne negative opplevinga. Tiller og Tiller stiller spørsmålet: ”Blir elevane utsatt for undervisning uten at de forstår poengene med det de skal lære?” (*Den andre dagen s. 151*)

For elevar som opplever skulekvardagen som uinteressant, kjedeleg og vanskeleg, vil ein kanskje kunna dra nytte av å bruke andre tilnæringsmåtar. Kanskje vil ein læringssituasjon der dei meir umiddelbart ser nytte av det arbeidet dei legg ned, vera god for dei. Antropologane Lave og Wenger snakkar om den *legitime, perifere deltakarrolla* (*Situated Learning – 1991*). Altså ei rolle veldig lik den ein kunne finna i starten av eit meisteropplærings løp, der ein lærer ved hjelp av modellæring

For mange vil det kunna vera meir meningsfylt å læra korleis ein t.d. reknar areal fordi ein må finne ut kor stort beite ein må gjerde inn for at sauen skal få nok mat, i staden for å læra at $A = HxB$, for så å måle diverse firkantar i matteboka og setja desse lengdene inn i formelen. Å starta med det kjente, nære og konkrete for så å arbeida seg mot det abstrakte og ukjente, er eit kjent pedagogisk prinsipp, men ein har kanskje lett for å gå for raskt over til den abstrakte fasen, eller kanskje er ein ikkje flink nok til å gjera den konkrete fasen konkret eller relevant nok?

***Vi skal gi tulipanen
et så gunstig miljø
at den blir så stor, vakker og velutviklet
som den overhodet
har mulighet til å bli,
men den skal ikke tvinges
til å bli en rose.***

Henta frå ”Det gode arbeidet” av Loris Malaguzzi

Erfaringsbasert kunnskap er for ein del elevar viktig måte å læra på, og noko garden i høg grad kan tilby. Samtidig har garden andre kvaliteter som har betydning for læring. Elevane kjem inn i eit heilt anna miljø. Det er god plass, mange ulike arenaer og det er meir ro til å fullføra arbeidsoppgåver. Klokka styrer ikkje vaksne og ungar. Fjøsstelltet tek den tida det treng, ein kan ikkje begynna på andre oppgåver før det er ferdig. I dette ligg det fleire kvaliteter; elevane blir mindre oppjaga, og dei lærer å gjera eit arbeid ferdig, dei opplever at dyra er avhengig av deira omsorg. Dette i kontrast til skulen sine tidsintervall, der elevane ofte opplever å måtta gå frå halvferdig arbeid.

På grunn av at elevane møter fjøsstell kvar morgon dei er her, vil dei oppleva ein stor grad av rytme. Dei veit kva som møter dei. Andre del av dagen vil innehalda meir varierte arbeidsoppgåver, men her og vil det vera ein fast rytme, etter kva årstid me er i. Det vil vera ei stor grad av gjenkjenning frå gong til gong, men og frå årstid til årstid.

På garden er det mange ulike arenaer. Det er fjøs, stall, sauehus, hønsehus. Det er hagebruk, skog, innmark, vatn og sjø. Dette gir varierte arbeidsoppgåver og det er mange gode høve til å treffa elevane på ulike felt. Store område gjer det mogleg å dela elevane opp i små grupper, og dei kan skjermast for mange ytre påverknader. Dette gjer at elevane kan konsentrera seg om sjølve arbeidsoppgåva og det dei måtte læra gjennom den.

Grunntanken er at elevane lærer i samhandling med dei vaksne. Kunnskapen blir formidla gjennom praktisk handling, og det er difor viktig at dei vaksne er med i arbeidet. Dei vaksne og elevane går saman til eit arbeidslag, i motsetnad til den tradisjonelle skulen der dei har roller som formidlar og mottakar. På garden er målet med arbeidsoppgåvene mykje tydelegare, og det er viktig at alle deltek med sine ressurser. Dette er med på å utvikla evna til samarbeid.

På garden vil elevane møta mange dyr. I dette møtet er det mange læringselement som er grunnleggande for elevane si personlege utvikling. Stikkord her er gode relasjonar mellom dyr og menneske. I møtet mellom menneske og dyr, kjem ofte dei mjuke sidene og evna til å vise omsorg fram. Ved å ta seg av dyra på garden, får dei ein spontan reaksjon tilbake, fylt med takksem



frå dyret si side, anten dei klappar og kosar med det, eller gir det mat. Er dei stygge med det, trekker det seg vekk. På denne måten håpar me at elevane skal læra seg strategiar for korleis me oppfører oss ute i samfunnet.

Mange elevar slit med å knyta gode relasjonar til andre menneske. For mange av desse er det enklare å knyta band til dyr. Her har dei høve til å vise omsorg og kjærleik, og dei tør kanskje i større grad å ta i mot kjærleik frå dyra.

Dei vil og kunna oppleva eit ansvar for dyret. Dei må stella og fora, dyret klarer seg ikkje utan hjelp. Det å oppleva at andre er avhengig av ein sjølv, vil for mange vera ein ny oppleving som kan bidra til auka sjølvtilitt og eit betra sjølvbilete. Dette vil ein igjen kunna ta med seg i andre læringssituasjonar.

Har ein elev først etablert eit slikt forhold til eit dyr, er det vel ikkje heilt urimeleg å anta at bonden, som er den som eig dyret, og vil kunna hausta fordelar av dette i sitt forhold til eleven. Eleven ser at bonden bryr seg om, og tek seg av dyret. Respekten og tilliten til han vil då gjerne auka. Ho vil følgja med på korleis han arbeider og tek kontakt med dyra, kanskje vil ho prøva å ta etter dei rutiner bonden har lagt seg til, og etterkvart vil ho kanskje prøve å snakka og tenkja som han i møte med dyra, og i praten rundt desse.

Imitasjon og identifikasjon er då begrep som ligg nær.

Om bonden i seg sjølv ikkje har betre føresetnader enn læraren til å etablere tillitsforhold, kan ein i alle fall hevda at han har andre rammevilkår, og at for enkelte elevgrupper vil desse rammevilkåra vera av stor betydning.

Oppsummering

I oppgåva har me sett på ulike faktorar som spelar inn, og som har avgjerande betydning for om det vil føregå god læring. Me har peika på ei rekke grunnar til at garden kan vera ein god arena for læring. Det vil likevel ikkje seia at garden vil vera det beste alternativet for alle born. Tvert om, vil truleg mange få meir ut av å vera i det tradisjonelle skulemiljøet. For å skjønna korleis dette heng i hop, må me gå attende til dei ulike strategiane for læring. Me viser der at garden, med si vekting på fysiske aktivitetar, er ein god stad å læra for dei kinestetiske

elevane. På same måte vil ein nok kunna hevda at dei auditive og visuelle elevane i vil ha godt læringsresultat i skulesituasjonen der dei får brukt desse sidene av seg sjølv.

For elevane som brukar garden som læringsarena, blir det viktig å ta erfaringane dei gjer seg på garden, med over i skulen for å kunna jobba vidare med dei der. Ein måte å gjera det på, er å senda referat og bilete frå aktivitetane på garden der skulen kan knyta dette til ulike fag. For at det skal kunna fungera, må det vera eit tett samarbeid mellom skule og gard. Det er viktig at skulen føler dei får noko igjen for å ha eleven på garden, at det blir ei hjelp i deira tilrettelegging for eleven, og ikkje ei ekstra bær.

Me har og peikt på at garden kan vera ein eigna stad for sosial læring, og har grunna dette i forhold som oversiktleg arena med god plass, få personar å forhalda seg til, struktur osv. Eit anna moment er det faktum at gardane er privilegert med at me her kan setja saman grupper med elevar som passar i hop. Dette i motsetnad til kva skulen kan, som må få elevane til å passa inn i den gitte gruppa. Me vil og få elevar som er motivert for å vera på garden. Utvelginga av kven som skal få komma, må mellom anna basera seg på ønskje om dette, både frå elevar og føresette. Sett ut frå føresetnadane om at dette skal vera eit tilbod til enkeltelevar med behov som me kan oppfylle her på garden, vil det vera veldig mange føremoner og få ulemper med å ha elevane her. Me trur at den enkelte elev vil kunna hausta personleg vinst gjennom auka læring og sjølvkjensle, og me trur at miljøet rundt denne eleven, t.d. klasse, lærar, føresette vil kunna få eit nytt og meir nyansert bilete av eleven. Han eller ho får vist fram sine sterke sider.



Litteraturliste

Hilde Hiim og Else Hippe	Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk.	Universitetsforlaget 1998
Bø, Inge	Barnet og de andre	Tano 1995
Befring, Edvard	Læring og skole	Samlaget 1994
Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement	Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen	1996
Freire, Paulo	De undertryktes Pædagogik	Christian Ejlers' Forlag 1993
Red. Espen Jerlang	Utviklingspsykologiske teorier	2. utg. - 1991
Red. Dag Skram	Det beste fra barnehage og skole	1996
Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red)	Mesterlære	Ad Notam Gyldendal 1999
Tom Tiller - Rita Tiller	Læring som sosial praksis	HøyskoleForlaget 2002
	Den andre dagen - det nye læringsrommet	
Per Østerud og Jan Johnsen	Testing og konkurranse skaper tapere	Utdanning nr 23, 2004
Arve Asbjørnsen	Skole- og	Fagbokforlaget 1999
Terje Manger	opplæringspsykologi	
Terje Ogden		
Terje Ogden	Vi kan lage en romsligere skole	Bedre skole 4 2004
Inge Eidsvåg	Plikten, friheten og fellesskapet	Bedre skole 4 2004