

Rapport

Læring gir næring – næring gir læring?
Gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag
Evalueringsrapport nr 1

**Tone Nergård
Berit Verstad**

Høgskolen i Nord-Trøndelag
Rapport nr 16

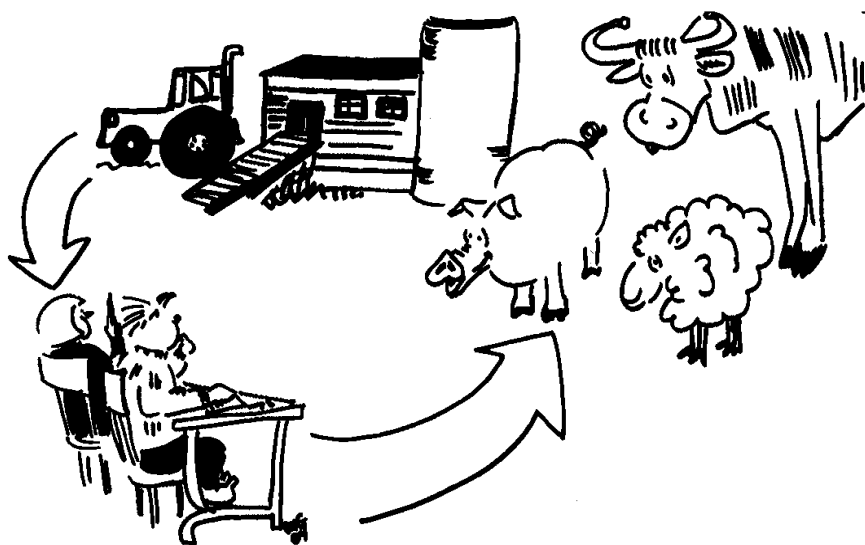
Steinkjer 2004



Læring gir næring - næring gir læring?

Gården som pedagogisk ressurs i Nord-Trøndelag
Evalueringsrapport nr 1

Tone Nergård
Berit Verstad



Høgskolen i Nord-Trøndelag

Rapport nr 16

Avdeling for sykepleier-, ingeniør- og lærerutdanning

Avdeling for samfunn, næring og natur

ISBN 82-7456-356-5

ISSN 1502-8186

Steinkjer 2004

FORORD

Denne rapporten er utarbeidet etter oppdrag fra prosjektledelsen i *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag. Evalueringa er finansiert av Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Tilknytning til HiNT og kunnskap om skolesystemet og landbruksnæringen var en viktig forutsetning for at vi ble engasjert til evalueringsoppdraget. Tone var ved prosjektets oppstart høgskolelektor i naturfag ved HiNTs avdeling for sykepleier-, ingeniør- og lærerutdanning i Levanger. Hun er i dag engasjert av HiNT til å videreføre den påbegynte evalueringa, og er i tillegg prosjektkoordinator ved Program for lærerutdanning ved NTNU. Berit er førstelektor i landbruksøkonomi ved HiNTs avdeling for samfunn, næring og natur i Steinkjer. Vi har samarbeidet nært under hele evalueringa og fått innblikk i hverandres fagområder.

Vi vil få lov til å rette en varm takk til alle lærerne og bøndene som har delt sine erfaringar med oss. Vi har vært hos alle, og blitt svært godt tatt imot. Lærerne og bøndene har ryddet plass til oss i en hektisk hverdag, og dette setter vi stor pris på. Det har vært en forutsetning for at vi har kunnet gjennomføre evalueringa på den måten vi har gjort. En takk går også til førstelektor Hans Wilhelm Thorsen ved HiNTs avdeling for samfunn, næring og natur som har vært en kritisk og konstruktiv leser av rapporten. Takk også til Per Arne Godejord som har tegnet illustrasjonen til tittelsiden i rapporten.

HiNT,
Levanger og Steinkjer, februar 2004

Tone Nergård og Berit Verstad
prosjektledere

INNHold

1	INNLEDNING	3
1.2	Bakgrunn og formål for evalueringa	3
1.3	Oppbygging av evalueringsrapporten	5
2	GÅRDEN SOM PEDAGOGISK RESSURS	7
2.1	Fra eksempelsamling til regionalt pilotprosjekt.....	7
2.2	Nord-Trøndelagsmodellen.....	8
2.2.1	Styring og finansiering av GSPR i Nord-Trøndelag	9
2.2.2	Organiseringsmodeller - Eksempelkommunene	10
3	METODEOPPLEGG FOR EVALUERINGA	12
3.1	Framgangsmåte og gjennomføring.....	12
3.1.1	Gjennomføring av intervjuene med bøndene	13
3.1.2	Gjennomføring av intervjuene med lærerne.....	13
3.2	Datamaterialet	14
3.2.1	Gruppen bønder	14
3.2.2	Gruppen lærere	15
3.2.3	Gruppen både lærer og bonde	16
3.3	Validitet, reliabilitet og dataanalyse	16
4	GÅRDEN SOM PEDAGOGISK RESSURS - KURSET	19
4.1	Kursets faglige innhold og struktur.....	19
4.2	Initiativet til og motivasjon for å delta på kurset	20
4.3	Deltakernes vurdering av det regionale kurset	22
4.3.1	Det nasjonale kurset	23
4.4	Deltakernes vurdering av samarbeidet bonde – lærer	23
4.5	Nettverket.....	24
4.6	Kurset som faglig og sosialt utgangspunkt for samarbeidet lærer og bonde	25

5	GÅRDEN SOM PEDAGOGISK RESSURS – NY NÆRING FOR BONDEN? ..	27
5.1	Landbrukspolitiske signaler i forhold til GSPR.....	27
5.2	GSPR – inntekt for bonden?	28
5.2.1	Individuelle avtaler som gir bonden inntekt.....	29
5.2.2	Bondens inntekt i Verran-prosjektet	30
5.2.3	De øvrige bøndenes vurdering av inntektsgrunnlaget i GSPR.....	31
5.2.4	Økonomiske ringvirkninger på gården av GSPR.....	33
5.3	De sosiale ringvirkningene av GSPR - bygdeperspektivet	35
5.3.1	Bondens opplevelse av de sosiale sidene ved GSPR	35
5.4	Uforutsette utfordringer i kjølvannet av GSPR	37
5.5	Drøfting GSPR – Næring for bonden.....	38
5.5.1	Entreprenørtankegangen.....	38
5.5.2	Den selvstendige livsform	39
5.5.3	GSPR - en ny læringsarena som produserer lokal tilknytning	40
5.5.4	Hvilke bønder skal delta i GSPR?.....	42
5.5.5	Næringsøkonomien i GSPR	44
6	GÅRDEN SOM PEDAGOGISK RESSURS - DEN PEDAGOGISKE	
	UTFORDRINGA.....	46
6.1	Prosjektets omfang i skolen	46
6.2	Bruk av L97 i utviklinga av de pedagogiske oppleggene	47
6.3	Integrering av GSPR i undervisninga	48
6.4	Forankring og spredning av prosjektet innad i skolen.....	52
6.5	Gården som pedagogisk ressurs - en ny mestringsarena for elevene?	53
6.6	Økonomien i prosjektet – sett fra lærernes side.....	53
6.7	Drøfting GSPR – Læring for elevene	54
6.7.1	Aktivitet og læring	54
6.7.2	Planlegging.....	56
6.7.3	Forankring og spredning	58
6.7.4	Identitet og mestring.....	59
7	SENTRALE UTFORDRINGER VIDERE FOR GSPR I NORD-TRØNDELAG ..	61
7.1	Hvorfor GSPR i skolen	61
7.2	Organiseringa av GSPR i skolen.....	61

7.3	Pedagogisk innhold	62
7.4	Næring for bonden	62
7.5	Forankring på kommunenivå	63
	LITTERATUR	65
	VEDLEGG	68

1 Innledning

Gården som pedagogisk ressurs (GSPR) i Nord-Trøndelag er et pilotprosjekt som bygger på, videreutvikler og lager regionale tilpasninger av erfaringene som ble gjort i eksempelsamlinga ”Gården som pedagogisk ressurs” innenfor prosjektet *Levande skule* ved Norges landbrukshøgskole (NLH-Ås) (mer om dette i kap. 2.1). Sentrale intensjoner i prosjektet *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag er å vise hvordan gården på ulike måter kan brukes som læringsarena for elever i grunnskolen, og utvikle modeller for hvordan slike gård-skolesamarbeid kan forankres i det kommunale forvaltningssystemet. I dette ligger også spørsmålet om hvordan slike samarbeid kan bli inntekt for bøndene som deltar.

Utgangspunktet for det konkrete samarbeidet mellom gård og skole finner vi i kurset ”Gården som pedagogisk ressurs”, utarbeidet ved Norges landbrukshøgskole. Visjonene for kurset knytter seg til hvordan praktiske og konkrete erfaringer fra jordbruk kan stimulere til læring hos elevene, og hvordan samarbeidet kan skape økonomisk utvikling og ny aktivitet på gården. Formidling av tradisjoner og verdier i landbruket har også en sentral rolle. Bonde og lærer deltar på kurset som et par, slik at de gjennom kursperioden og det samarbeidet det legges opp til der, utvikler en felles visjon og et arbeidsfellesskap.

1.2 Bakgrunn og formål for evalueringa

Prosjektet *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag vil gå over tre år, fra 2002 til og med 2004. Hovedmålsettinga i Nord-Trøndelagsprosjektet er ”Utvikling av modeller som dokumenterer at det er mulig å etablere samarbeid gård – skole som en del av det ordinære kommunale forvaltningssystemet” og ”Nord-Trøndelag med sine eksempelkommuner utvikles som pilot- og foregangsfylke på nasjonalt nivå” (Staup vgs. 2002). Bakgrunnsdokumentene for GSPR i Nord-Trøndelag viser til at ”De mest sentrale delmålene er ...

- *Næringsperspektivet: Registrere og dokumentere det nærings- og inntektsmessige aspektet for gårdbrukere som er inne i et gjensidig forpliktende samarbeid gård – skole*
- *Bygdeperspektivet: Registrere og dokumentere effekten i lokalmiljøet/bygda av et formalisert samarbeid gård – skole*
- *Pedagogisk perspektiv: Registrere og dokumentere ut fra skolens målhierarki*

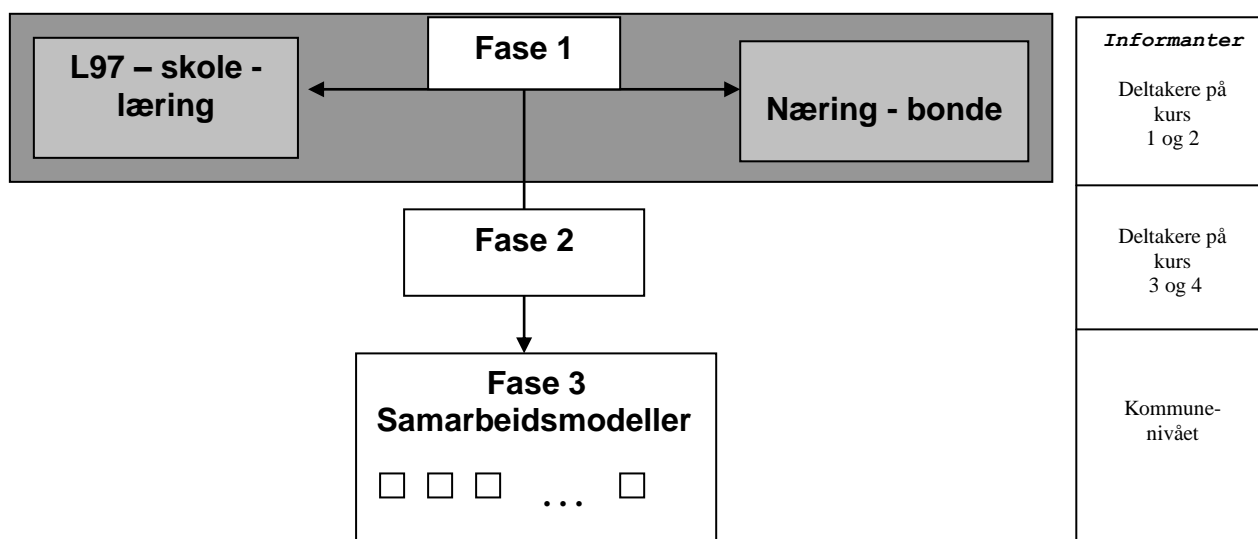
- *Kommuneperspektivet: Utvikle og prøve ut ulike organisatoriske og økonomiske modeller på kommunenivået som grunnlag for å etablere samarbeid gård - skole som en del av det kommunale forvaltningssystemet*”(Staup vgs. 2002).

Parallelt med prosjektet GSPR ønsket styringsgruppa at Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT) gjennomførte en ekstern evaluering av prosjektet. En ekstern evaluering var ønskelig først og fremst fordi evaluator skal representere det kritiske blikket inn i GSPR for å dokumentere og utvikle prosjektet i ønsket retning, men også fordi en ekstern evaluering kan bidra til å gi prosjektet nødvendig legitimitet i forhold til offentlige myndigheter. Evalueringssoppdraget har karakter av følgeforskning, hvor det er lagt opp til underveisrapportering til prosjektleder og styringsgruppe. Evaluatorrollen blir da i følge Baklien (2000:37) et forsøk på å innta et mellomstandpunkt mellom å være nøytral observatør på siden av det som skjer, og å være en endringsagent som deltar i utviklingen av GSPR. Ut fra det som her er sagt måtte evaluator derfor stå utenfor prosjektet, men ha faglig bakgrunn til å forstå både landbruksnæringa og skolesystemet.

Evalueringa var i første rekke avgrenset til å rette fokus mot to av de fire delmålene som er beskrevet ovenfor, nemlig næringsperspektivet og det pedagogiske perspektivet. De to siste perspektivene, bygde- og kommuneperspektivet, blir i denne evalueringsrapporten bare behandlet som bieffekter eller ringvirkninger.

Evalueringa er delt inn i tre faser, se figur 1. Første fase er å registrere og dokumentere bøndenes og lærernes opplevelser og erfaringer, og drøfte disse i forhold til mål og intensjoner i prosjektet *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag. Denne rapporten dokumenterer første fasen i evalueringsarbeidet. I andre fase av evalueringa vil vi utdype og presisere forholdene mellom læring og næring i prosjektet, da også med materiale fra de som har deltatt på kursrekke 3 og 4 (se kap. 2.1). I tredje og siste fase, vil vi konsentrere oss om de ulike samarbeidsmodellene og se på hva som er kritiske faktorer i slike samarbeid, når bakgrunnen for dem nå er dokumentert. Siste rapport som vil dekke fase tre i evalueringsarbeidet, er planlagt høsten 2004, da prosjektet skal ta det kritiske steget fra prosjektfase til ordinær drift.

Når det gjelder næringsperspektivet så er det presisert til å innebære både en inntektsdel eller økonomisk kompensasjon til bonden, og en tilføring av andre ressurser¹. Økonomisk kompensasjon innebærer at bonden skal ha betaling for det arbeidet som legges ned i forbindelse med GSPR. I denne første fasen av evalueringen går vi ikke i dybden på spørsmål som berører bondens kompetanse og ansiennitet i inntektsberegningen. Dette vil vi behandle mer inngående i trinn tre av evalueringen sammen med bl. a. spørsmålet om tilføring av andre ressurser til gården som følge av GSPR. Med andre ressurser menes bl. a. tilskudd til innkjøp av undervisningsmateriell til bruk på gården, så som hakker og spader, etableringsstipend til å utvikle GSPR på gården, økonomisk støtte til kursavgift, og investeringsstøtte/lån til alt fra sanitæranlegg til restaurering av enkeltrom, eventuelt separate bygninger på gården til bruk i GSPR.



Figur 1: Fase 1 og rapport nr. 1 registrerer og dokumenterer lærernes og bøndenes erfaringer med samarbeidet innenfor GSPR

1.3 Oppbygging av evalueringsrapporten

Som bakgrunn for evalueringen gis det først en gjennomgang av prosjektet *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag. Deretter gis et innblikk i de metodene som er brukt i datainnsamlinga og bakgrunnen for dette, før vi presenterer utvalget av lærere og bønder som

¹ Næringsperspektivet er i et udatert grunnlagsdokument fra Staup presisert slik: "Skal et gjensidig forpliktende samarbeid gård – skole overleve på sikt, må gårdbrukeren sikres ressursmessig. Med ressurser menes både økonomisk kompensasjon og tilføring av andre ressurser."

har deltatt i denne delen av evalueringa. Framlegg og drøfting av resultater vil få mest omtale i denne rapporten, og en naturlig avrunding av første fase i evalueringsarbeidet er en gjennomgang av de utfordringene vi finner man står ovenfor i det videre arbeidet med prosjektet i Nord-Trøndelag.

2 Gården som pedagogisk ressurs

2.1 Fra eksempelsamling til regionalt pilotprosjekt

Gården som pedagogisk ressurs (GSPR) i Nord-Trøndelag har sitt utgangspunkt i prosjektet *Levande skule* (figur 2). *Levande skule* startet formelt i 1996 som et fireårig prosjekt ved Norges landbrukshøgskole på Ås (NLH), administrert og koordinert fra Senter for etter- og videreutdanning (SEVU). Prosjektet var et samarbeid mellom NLH og Det norske hageselskap. Finansieringen ble sikret fra Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, Miljøverndepartementet, Landbruksdepartementet, Sosial- og helsedepartementet, Norsk kulturråd og Landbruksbanken.

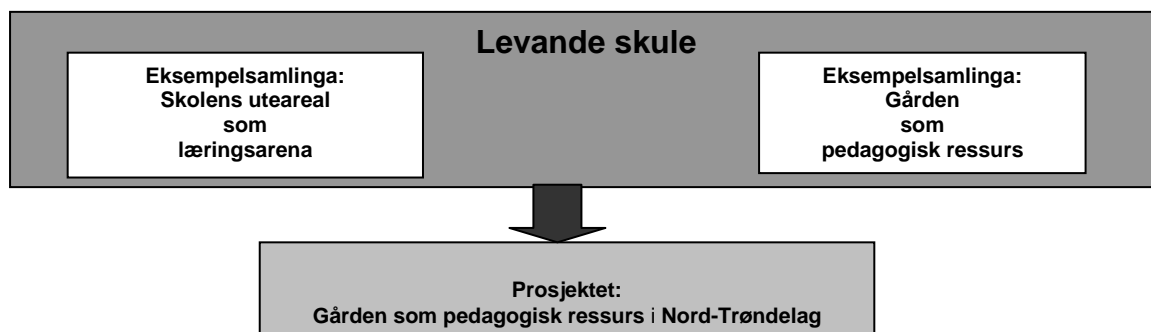
Hensikten med *Levande skule* var å bidra til nasjonal kunnskapsutvikling innen planlegging, utforming og bruk av skolens uteareal og nærmiljø som læringsarena for å virkeliggjøre sentrale intensjoner i grunnskolereformen (Parow, 2000b). I løpet av fireårsperioden 1996-2000 ble det utviklet to landsdekkende sett av eksempler. Det ene fra bruk av skolens uteareal som læringsarena, med vekt på skolehage, og det andre fra samarbeid mellom gård og skole. Disse gård - skolesamarbeidene hadde betegnelsen "Gården som pedagogisk ressurs". I denne eksempelsamlinga inngikk 8 gårder i et forpliktende, pedagogisk samarbeid med en eller flere skoler. Hensikten var, i følge Hugo (2000:24) "å vinne erfaringer m.h.t. muligheter og begrensninger både i forhold til pedagogikk, organisering og økonomi". Innenfor gård-skolesamarbeidet i *Levande skule* var steinerskolens pedagogikk og økologisk jordbruk sentrale elementer i både bakgrunnsfilosofi og gjennomføring.

I løpet av prosjektperioden for *Levande skule* (dvs. i 1999) inngikk NLH og Ressurssenteret ved Staup videregående skole i Levanger (RS) et samarbeid der Ressurssenteret skulle fungere som regional kursaktør for et desentralisert studium som ble utviklet ved NLH i tilknytning til *Levande skule*. Det første kurstilbudet omhandlet skolens uteareal og skolehage, men det ble etter hvert aktuelt å tilby et nytt kurs knyttet direkte til samarbeidet mellom gård og skole. Høsten 2000 ble første samling i et nasjonalt 3 vekttallskurs holdt på Levanger, med NLH som faglig ansvarlig og Staup som teknisk arrangør. Kursdeltakerne deltok som par, dvs. gårdbruker og lærer sammen, og 5 av de 12 parene var fra Nord-Trøndelag. Andre samling ble holdt i Aurland, og denne kursrekken ble avsluttet sommeren 2001 med ei

samling på Nannestad. I løpet av 2001-02 ble det etter initiativ fra Øyvind Lyngstad ved Ressurssenteret, arbeidet fram en egen "Nord-Trøndelagsmodell" av *Gården som pedagogisk ressurs*. Kursrekken som ble startet opp høsten 2001 (kurs 2) var et regionalt tilpasset kurs der samtlige 24 deltakere var fra Nord-Trøndelag, fremdeles i par av gårdbrukere og lærere. NLH sto som faglig ansvarlig også for dette kurset. Kursrekke 2 ble avsluttet høsten 2002, og samme høsten startet kursrekke tre. Nå også med deltakere fra Sør-Trøndelag. Kurs 4 startet høsten 2003.

2.2 Nord-Trøndelagsmodellen

Prosjektet *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag har tatt tak der *Levande skule* stoppet opp. Arbeidet i Nord-Trøndelag bygger blant annet på anbefalingene i sluttrapporten fra eksempelsamlinga *Gården som pedagogisk ressurs* i *Levande skule* (Parow 2000a), der det poengteres at for å sikre en videreutvikling er det viktig å utvikle eksempelkommuner, regionale ressurscenter, kurstilbud for bønder, et bedre forhold mellom regelverk, forsikringsordninger og praksis, og et nasjonalt nettverk.



Figur 2: Sammenhengen mellom Levande skule og *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag

I "Nord-Trøndelagsmodellen" har man lagt vekt på en noe annen ideologi i gård-skolesamarbeidet enn de gjorde innen *Levande skule*. I Nord-Trøndelagsmodellen er det lagt mindre vekt på økologisk jordbruk og steinerpedagogikk som forutsetninger for samarbeidet, det er det allmennpedagogiske som står i fokus. Dette skal være et tilbud til alle elever, og disse finner man i den offentlige skolen. Et allmennpedagogisk perspektiv har større mulighet for spredning i den offentlige skolen. Kravet om forankring av aktivitetene i læreplanen var klart også i *Levande skule*, og dette er videreført og presisert i *Gården som pedagogisk*

ressurs i Nord-Trøndelag. En annen viktig faktor i Nord-Trøndelagsmodellen er utviklingen av modeller som viser hvordan prosjektet og gård-skolesamarbeidet kan forankres på kommunenivå. Næringsperspektivet i Nord-Trøndelagsmodellen setter fokus på mulighetene et slikt samarbeid kan gi for økonomiske tilleggsressurser for bøndene som er inne i prosjektet. Ved å tone ned kravet om økologisk drift ønsker man å henvende seg til flest mulig bønder.

Alle deltakere på kursene, lærere og bønder, inngår i et nettverk for erfaringsutveksling og oppdatering, og har tilbud om nettverkstreff med jevne mellomrom.

2.2.1 Styring og finansiering av GSPR i Nord-Trøndelag

Nord-Trøndelagsprosjektet GSPR (2002-04) er organisert med ei styringsgruppe og en prosjektledelse. Styringsgruppa har representanter fra sentrale organisasjoner i tilknytning til *Gården som pedagogiske ressurs*. Disse er representanter fra Fylkesmannens landbruksavdeling, Kommunenes Sentralforbund, Nord-Trøndelag Bondelag, Statens Utdanningskontor i Nord-Trøndelag, Levanger videregående skole (Staup) og Høgskolen i Nord-Trøndelag, Avdeling for sykepleie-, ingeniør og lærerutdanning. Prosjektledelsen er lagt til Levanger videregående skole, Staup.

Finansieringen av *Gården som pedagogiske ressurs* er sikret ved at prosjektet er tatt inn i Regionalt utviklingsprogram (RUP) for Nord-Trøndelag, og tildelt kr. 1.740.000,- i treårsperioden. Dette programmet forvaltes og finansieres av Fylkesmannens landbruksavdeling i Nord-Trøndelag, Regional Utviklingsavdeling i Nord-Trøndelag fylkeskommune og Statens Nærings- og distriktsutviklingsfond i Nord-Trøndelag. Levanger videregående skole bidrar med en egenandel i prosjektet som dekker en 20% rådgiverstilling, samt kontorhold og noe driftsmidler for prosjektledelsen. Høgskolen i Nord-Trøndelag finansierer og gjennomfører evalueringa.

2.2.2 Organiseringsmodeller - Eksempelkommunene

I mai 2002 ble 5 av de 11 deltakende kommunene i Nord-Trøndelag ved hjelp av en søknadsprosedyre, valgt ut som eksempelkommuner. Målsettingen med å opprette eksempelkommuner er

”...at kommunene i løpet av perioden skal finne økonomiske og organisatoriske løsninger for pedagogisk samarbeid gård – skole, og føre dette videre etter endt prosjektperiode. Kommunene, med sine gårder og skoler, skal framstå som eksempelmodeller både på regionalt og nasjonalt nivå. Det kan også være aktuelt med en presentasjon internasjonalt” (Staup vgs. 2002).

I søknaden om å bli eksempelkommune skulle følgende punkter behandles, punkter som da må betraktes som kriterier i arbeidet med utvelgelsene:

- dokumentasjon av igangsatt eller planlagt igangsatt aktivitet når det gjelder samarbeid gård – skole
- forankring/grad av forankring i skolen/skolenes virksomhetsplaner og ev. andre planer
- administrativ og politisk behandling
- forankring i kommunale strategiplaner og annet planverk
- tverretatlighet (erfaringer viser at tverretatlig vinkling gjerne avdekker/åpner for økonomiske løsninger gjennom omdisponeringer/omprioriteringer)
- informasjon (kommunene må være villige til å bidra til å spre informasjon om sine erfaringer)
- økonomi

I behandlingen av søknadene la styringsgruppa vekt på kvalitativt gode opplegg som har stor sannsynlighet for å lykkes. Argumentet var at prosjektet trenger allmennmodeller som har en åpenbar og overkommelig overføringsverdi til andre kommuner, gårder og skoler.

I prosjektet er det satt av 300.000,- kr. til alle eksempelkommunene, og en tildeling forutsetter at kommunen går inn med minst tilsvarende beløp selv. Midlene skal bidra til å gi gårdbrukeren et økonomisk grunnlag for å videreutvikle samarbeidet med skolen.

De 5 kommunene som på møte i styringsgruppa 24.05.02 fikk status som eksempelkommuner var Grong, Levanger, Meråker, Verdal og Verran². Innenfor denne gruppa på fem var det ulike organisasjonsmodeller, der kommunen var involvert i varierende grad. I de fleste av de

² Beløpene som de fem kommunene fikk var: Grong kr 30.000,- , Levanger kr 40.000,- , Meråker kr 50.000,-, Verdal kr 80.000,- og Verran kr 100.000,-

11 kommunene som høsten 2002 var involvert i prosjektet, var det avtaler direkte mellom enkeltskole og enkeltgård, det vil si at kommunenivået enda ikke var aktivisert. I fire kommuner var det den gang laget avtaler som på ulike måter knyttet kommunenivået til det konkrete gård – skolesamarbeidet. 3 av disse kommunene var blant eksempelkommunene. Av de organisasjonsmodellene vi i denne rapporten vil omtale mer konkret er modellene i Meråker og i Verran (for Verran se kap. 4.2).

GSPR i Meråker har en historie som startet før Nord-Trøndelagsprosjektet, og krever derfor en egen kommentar. Samarbeidet mellom Meråker skole og Fundaunet miljøgård startet så smått våren 2000, og var i full gang fra skolestart høsten 2000. Oppstarten av prosjektet i Meråker må i stor grad tilskrives han som i dag er prosjektleder for GSPR i kommunen. Med sin bakgrunn innen naturbruk og med deltakelse i Levande skule sitt kurstilbud ”Skolehagen som økologisk læringsmiljø”, var han på leiting etter en gård og en skole som kunne utvikle et tilbud sammen, for på denne måten å gjøre besøksgårdordningen mer forpliktende og faglig og pedagogisk bedre enn tidligere. I Meråker ligger ansvaret for det pedagogiske opplegget hos sektorsjef for Skole, oppvekst og kultur, og rektor ved skolen. I tillegg har de altså tilsatt prosjektleder i 50% stilling, direkte underlagt sektorsjefen. Denne prosjektlederen har hovedansvar for at samarbeidet gård – skole kom i gang, og blir drevet videre. Han er kontaktperson overfor skolen og er også den som leder opplegget når klassene er på gården. Hans tilsetting i kommunen er for ett år om gangen. I forlengelse av deres egen oppstart deltok også gårdbrukeren og en av lærerne på skolen på det første kurset i GSPR (kursrekke 1). (Mer om gjennomføringen i Meråker i kap. 5.2.1.)

3 Metodeopplegg for evalueringa

Utgangspunktet for evalueringa er å identifisere kritiske faktorer for utviklingen av samarbeidet gård – skole, forankret som en del av det ordinære kommunale forvaltningssystemet³. Det gjør vi gjennom å fokusere på følgende hovedspørsmål:

1. Hvilket grunnlag gir kurset *Gården som pedagogisk ressurs* som faglig og sosialt utgangspunkt for samarbeidet mellom lærer og bonde?
2. Hvilke oppfatninger har bonden i forhold til om samarbeidet gård – skole skal bli næring?
3. Hvilke oppfatninger har læreren i forhold til om samarbeidet gård – skole skal bli læring for elevene?

Fokus ligger på den enkelte bonde og den enkelte lærer som er involvert i GSPR. Vi har valgt å bruke intervju som datainnsamlingsmetode fordi det er særlig velegnet til å få informasjon om hvordan den enkelte bonde/lærer opplever sin situasjon i forhold til GSPR. Selve datainnsamlings situasjonen ligger nært opp til en hverdagssituasjon og en samtale (Holme og Solvang 1996). En slik tilnærming er spesielt relevant i innledningsfasen til en undersøkelse, fordi en åpen samtale gir grunnlag for både fleksibilitet og å presisere temaer som kan brukes videre i evalueringen (Thagaard 1998). Selv om vi har tre hovedspørsmål som ”styrer” datainnsamlingen har denne evalueringsfasen et eksplorerende preg, hvor målet først og fremst er å få innsikt i hvilke oppfatninger deltakerne har om GSPR.

3.1 Framgangsmåte og gjennomføring

Evalueringsopplegget er basert på kvalitative, halvstrukturerte intervju med den enkelte bonde og den enkelte lærer som har deltatt på kurs 1 og 2 i GSPR. Vi har valgt halvstrukturerte intervju for å ha rom for en kvalitativ kommunikasjon med informanten. Det betyr også at vi ikke har utviklet intervjuguidene ut fra bestemte teoretiske perspektiv. Intervjuene ble gjennomført høsten 2002 med unntak av et intervju med en bonde som ble gjort høsten 2003. I tillegg har vi gjennomført nøkkelinformantintervju med Kirstine Fuskeland som er

³ ”Utvikling av modeller som dokumenterer at det er mulig å etablere samarbeid gård – skole som en del av det ordinære kommunale forvaltningssystemet ”(Staup vgs. 2002).

prosjektleder i Verran. Prosjektleder for GSPR i Nord-Trøndelag, Øivind Lyngstad, har fungert som nøkkelinformant for prosjektets historie og utvikling.

3.1.1 Gjennomføring av intervjuene med bøndene

Intervjuene ble foretatt hjemme hos den enkelte bonde, slik at det også ble mulig å få en omvisning på gården for å se hvilke ressurser som ble trukket inn i det konkrete opplegget med skolen. Intervjuet var lagt opp i to deler (vedlegg 1). Første del var innhenting av bakgrunnsinformasjon om gården og om bonden. Informasjon om gården var knyttet til areal, bygninger, produksjon og samarbeidsformer i jordbruket. Informasjon om bonden gikk på alder, familiesituasjon, barn, utdanning, organisasjonsaktivitet, eventuelt annet arbeid i tillegg til gården, eventuelt tidligere samarbeid med skolen og om det var kårfolk som deltok i drifta. Andre del av intervjuet var bygd opp om prosjektet GSPR, fordelt på de fire temaene:

- Kurset
- GSPR som ny næring - fra prosjekt til drift
- Sosiale ringvirkninger av GSPR
- Vurdering av GSPR i forhold til gården spesielt og til landbruket som næring generelt

Denne delen av intervjuet var lagt opp som en samtale. Samtalen tok utgangspunkt i at bøndene er underveis i prosjektet, altså i bevegelse fra en fase i prosjektet til en annen, hvor de skaper mulighetene i prosjektet i forhold til seg selv og gården. Vi la vekt på å få fram både det positive i forhold til prosjektet, men også problemene de har møtt på underveis og hvilke justeringer de har gjort. Det ble brukt en intervjuguide som sjekklister for de tema samtalen skulle komme innom. Bare fire samtaler ble tatt opp på bånd, for de øvrige ble det gjort notater underveis i samtalen med en oppsummering av hovedpunktene etter at samtalen var avsluttet. Gårdsbesøkene med intervju og omvisning tok fra 1 til 3 timer.

3.1.2 Gjennomføring av intervjuene med lærerne

Datainnsamlingen blant lærerne ble gjennomført som intervju av lærerne. Intervjuene ble tatt opp på bånd og skrevet ut i ettertid. Ved enkelte skoler deltok det i tillegg en annen lærer hvis denne var nært koblet til gjennomføringen av prosjektet, og ved to skoler der rektor var den som deltok på kurset har også representanter for lærerne deltatt i intervjuene. Intervjuene ble

gjennomført på skolen hos den enkelte lærer, bortsett fra i Verran der lærere fra alle de tre skolene i kommunen møttes til gruppeintervju på kommunehuset.

Intervjuene var samtaler mellom intervjuer og informant, men en intervjuguide (vedlegg 2) sikret at alle de områdene vi ønsket å få informasjon om, ble dekket. Intervjuene omfattet 4 hovedområder:

- Lærerens egen inntreden i prosjektet, motivasjon, bakgrunn og forutsetninger
- Om kurset og kursets rolle i utviklingen av prosjektet ved skolen. Om nettverket
- Oppbyggingen og gjennomføringen av *Gården som pedagogisk ressurs* ved skolen. Forholdet til læreplanen. Integreringen av prosjektet i resten av undervisningen. Elevenes respons. Andre erfaringer
- Økonomien i prosjektet

3.2 Datamaterialet

Informantene er fordelt på tre grupper avhengig av hvilke roller de har i prosjektet; bonde, lærer eller både bonde og lærer. I den første gruppen inngår den enkelte bonde eller bondepar. Den andre gruppen består av den enkelte lærer. I den tredje gruppen har vi plassert enkeltpersoner som innehar både bonde- og lærerrollen, eller ektepar/samboere hvor den ene har bonderollen og den andre lærerrollen.

3.2.1 Gruppen bønder

Datamaterialet bygger på intervju med 13 bønder/bondepar, hvorav 3 av intervjuene var med par der begge hadde deltatt på kurset. Tre av bøndene deltok på kurs 1, det nasjonale kurset, mens de øvrige 10 bøndene gikk på kurs 2 i Nord-Trøndelag.

Kjønnsfordelingen i gruppen bønder er jevn og spredningen i alder er fra 31 til 60 år. Gjennomsnittsalderen for gruppen bønder er 44 år, mens gjennomsnittsalderen for den nordtrønderske bonden er 48 år (Statistisk Sentralbyrå 2003). De fleste jobber heltid på gården, med unntak av en som jobber deltid og en som ikke har nevneverdig sysselsetting på gården. De som jobber heltid har husdyrproduksjon, de to andre har planteproduksjon i tillegg til "klappedyr". Den gjennomsnittlige bruksstørrelsen på heltidsbruket er ca. 160 dekar med

en variasjon fra 120 til 285 dekar. Dette ligger under fylkesgjennomsnittet som er 191,2 dekar (Statistisk Sentralbyrå 2003). Elleve bønder leier jord eller har felles beitearealer med naboer. Størrelsen på jordleien varierer fra 10 til 400 dekar og er i gjennomsnitt ca 50 dekar. Gjennomsnittsstørrelsen inkludert jordleie for den enkelte driftsenhet er ca 210 dekar, noe som er over gjennomsnittsbruket i Nord-Trøndelag.

Fire av bøndene overtok gården i 1980 eller før, mens 5 overtok gården i perioden 1981 til 1991 og 4 tok over gården i perioden 1997 til 2003. Seks av bøndene har agronomutdanning. Av denne gruppen er to sivilagronomer og to agroteknikere. Av de øvrige bøndene har to utdanning på hovedfagsnivå, de andre har enten annen fagutdanning eller erfaringer fra andre yrker før de overtok gården. 10 er medlem i en fagorganisasjon i landbruket, hvorav 5 har tillitsverv enten i en av fagorganisasjonene eller i en av landbrukets samvirkeorganisasjoner på lokalt, fylkes- eller nasjonalt nivå. Flere av bøndene har samarbeidet med skolen tidligere, men da først og fremst gjennom uformelle gårdsbesøk som har kommet i stand med klasser hvor egne barn har gått.

3.2.2 Gruppen lærere

13 skoler i 11 av Nord-Trøndelags 24 kommuner er representert i denne evalueringa. Det tilsvarer alle de skolene som hadde deltakere på kursrekke 1 og 2. Blant disse 13 skolene er det et spenn fra små, fådelte barneskoler til større barne- og ungdomsskoler. Ved 12 av de 13 skolene er det barnetrinnet som er involvert i prosjektet, mens ungdomstrinnet også deltar ved den siste skolen. Ved to av skolene er læreren og bonden samme person, og ved to skoler er læreren gift/samboer med bonden som driver samarbeidet med skolen (se punkt 3.2.3). Denne beskrivelsen bygger på intervju med 15 lærere fordi en av skolene hadde 3 lærere på kurset. Når vi her omtaler lærerne i prosjektet er det basert på de lærerne som har deltatt på kursrekke 1 og 2. Selv om andre enn kursdeltakerne deltok i intervjuene, er disse ikke med i denne omtalen.

12 av de 15 lærerne er kvinner. Dette gjenspeiler omtrent kjønnsfordelingen på barnetrinnet i norsk skole. Gjennomsnittsalderen for disse lærerne er omtrent 45 år, noe som også er omtrent som aldersgjennomsnittet for norske lærere. Når det gjelder disse 15 lærernes tilknytning til jordbruk viser det seg at minst 10 av de 15 lærerne enten er oppvokst på gård, bor på gård

eller småbruk i dag eller en kombinasjon av disse to. Dette gjør nok disse lærerne spesielle i forhold til den gjennomsnittlige lærer både i Norge og i Nord-Trøndelag. Denne bakgrunnen påvirker nok også motivasjonen deres for å involvere seg i prosjektet *Gården som pedagogisk ressurs*, ettersom flere henviser til egne opplevelser eller opplevelser med egne unger i forhold til denne type aktiviteter (se pkt. 4.2).

3.2.3 Gruppen både lærer og bonde

I denne gruppen er det to par, hvor mannen er bonde og kona er lærer, og to kvinnelige lærere som bruker egen gård i forbindelse med GSPR. Gruppen skiller seg ut fra de øvrige ved at koplingen gård – skole skjer på den enkelte driftsenhet. For øvrig skiller verken bonden eller driftsenheten seg fra gruppen bønder, med unntak av at gjennomsnittsstørrelsen på bruket er noe større for tre av brukene; ca 230 dekar og med jordleie 290 dekar. Det fjerde bruket er et økologisk drevet småbruk på 20 dekar uten særlig næringsinntekt. To av brukene ble overtatt på 1970-tallet og de to andre brukene ble overtatt i løpet av de tre siste årene.

De fire kvinnene i denne gruppa, som alle er lærere, men har ”direkte” kontakt til en gård i prosjektet, skiller seg ikke i andre henseende fra gruppen lærere.

3.3 Validitet, reliabilitet og dataanalyse

Den kunnskap vi har fått om GSPR så langt i følgeevalueringa, er kunnskap gjennom systematisk innsamling av data, men også kunnskap gjennom teoretisk refleksjon.

Følgeevaluering, som i evalueringa av GSPR, kan karakteriseres som utviklingsorientert og innebærer selvkritiske perspektiv der kunnskap utvikles i dialog med de som skal anvende den. Evalueringa blir på den måten en del av prosjektet (Lysø og Sletterød 2003). Dette kan gjøre det problematisk i forhold til spørsmål om datas reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). Generelt passer disse begrepene dårlig for kvalitativ forskning. Det er derimot viktig å dokumentere og diskutere valg og tolkninger fortløpende i prosessen (Widerberg 2001). Kalleberg (1997) hevder at kravet om gyldighet og generalitet generelt må drøftes relasjonelt i forhold til type forskningsopplegg og i forhold til feltet. Tiltak vi har gjort for å sikre reliabiliteten til data er å ta opp intervjuene på bånd, noe som er gjort i helhet for samtalene med lærerne, men bare for de fire første intervjuene med bøndene. Da det femte intervjuet skulle gjøres ønsket informant at det ikke skulle tas opp på bånd. Det gjorde at vi

deretter tok notater og gjorde en oppsummering med en gang intervjuet var ferdig for de resterende intervjuene med bøndene. Vi gjennomførte det første intervjuet med et lærer/bondepar sammen, blant annet for å legge en felles ramme for de påfølgende intervjuene og for å justere intervjuguidene våre. I tillegg gjorde vi et intervju med en lærerbonde sammen, etter at vi hver for oss hadde gjennomført ca halvpartene av intervjuene med bøndene og lærerne. Dette for å forsikre om at vi holdt et tilnærmet felles fokus for intervjuene. En lærerbonde ble intervjuet av oss begge, de øvrige intervjuene har vi delt mellom oss⁴.

Når det gjelder dataenes validitet har vi i samtalene lagt vekt på å dekke hele feltet GSPR gjennom å anvende både konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål, noe Kalleberg (1997) generelt anbefaler for å få en relasjon til forskningsfeltet. De konstaterende spørsmålene sikrer at vi får en beskrivelse eller redegjørelse for hvordan GSPR er lagt opp både hos den enkelte bonde og på den enkelte skole. I de vurderende spørsmålene spør vi blant annet om hvilken verdi GSPR har, noe som krever normativ argumentasjon fra den enkelte bonde og lærer. Når vi også legger vekt på konstruktive spørsmål er det fordi vi er opptatt av å forstå hvordan GSPR fungerer og for å få fram erfaringene som den enkelte har gjort så langt i forhold til hvordan GSPR kan fungere bedre – hvor forbedringspotensialet er eller hva som er kritiske faktorer for utviklingen av GSPR videre. Gjennom å dokumentere og redegjøre for data mener vi å ha sikret at overførbarheten av denne undersøkelsen til andre er bra, noe som er et validitetskriterium i kvalitative undersøkelser. Vi har også i dataanalysen lagt vekt på å sikre både reliabiliteten og validiteten ved å følge anbefalingen om konstant å sammenligne alle dataene og søke etter avvikende tilfeller (Ryen 2002).

Presentasjonen av data er temasentrert, både for å få fram mønster i datamaterialet, men også for å få fram variasjon og bredde. Vi bruker sitat for å gjøre dataframstillingen mer levende ved å la både bøndenes og lærernes egne stemmer komme til uttrykk. I analysen bringer vi inn relevant teori når vi reflekterer over hvilket meningsinnhold dataene har. Relevant teori vil i denne sammenheng si at det er vår subjektive teoretiske forankring som gir perspektiv på hvordan dataene tolkes. Alvesson og Sköldbberg (1994) kaller denne fortolkningen abduksjon, som framhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. I presentasjonen av resultatene og i analysen av data presenterer vi bøndene og lærerne sammen der det er hensiktsmessig,

⁴ Tone Nergård har intervjuet lærerne og Berit Verstad har intervjuet bøndene.

f.eks. i kapittel 4 i beskrivelsen og vurderingen av kurset ”Gården som pedagogisk ressurs”. I kapittel 5 og 6 presenterer vi henholdsvis bøndenes og lærernes oppfatninger om GSPR og setter resultatene inn i en teoretisk ramme. I kapittel 7 foretar vi en sammenfattende drøfting av evalueringsresultatene i forhold til de utfordringer vi finner GSPR står overfor.

4 Gården som pedagogisk ressurs - Kurset

Samarbeidet gård-skole er bygd opp rundt kurset ”Gården som pedagogisk ressurs” på 3 vekttall. Målgruppa er lærere og bønder som ønsker å utvikle et forpliktende, allmennpedagogisk samarbeid mellom gård og skole. I brosjyren⁵ (vedlegg 3) for kursperioden oktober 2001 til høsten 2002 (kurs 2) presiseres det at det ikke kreves formelle forkunnskaper verken når det gjelder pedagogikk eller jordbruk, men at kursledelsen ønsker å prioritere dem som kan komme i ”par”, dvs. der det allerede eksisterer kontakt mellom bonde og lærer og der begge har muligheter til å følge hele kurset. I dette kapitlet vil vi presentere bøndenes og lærernes oppfatninger av kurset, oppfølgingen etterpå og hvilke vurderinger de gjør av nytten ved et slikt kurs.

4.1 Kursets faglige innhold og struktur

Det faglige innholdet i kurset er i følge brosjyren knyttet til følgende pedagogiske, organisatoriske og økonomiske sider ved gård - skolesamarbeidet:

- Utviklingspsykologi; aktiviteter på ulike alderstrinn
- Kjennskap til og forankring i læreplanene
- Opplegg for barn med spesielle behov
- Eldre folk og foreldre som ressurspersoner
- Videreforedling – elevbedrift
- For- og etterarbeid på skolen
- Timeplantekniske løsninger – årsplanlegging
- Fysisk tilrettelegging; fjøs, gårdstun, redskaper
- Sikkerhet; sikringstiltak, lovverk, forsikring
- Finansieringsløsninger

Kurset er samlingsbasert, med tre samlinger i løpet av det året kurset går, hver fra fredag til søndag. Til hver samling bidrar ressurspersoner på de ulike fagområdene, samt at hver samling også vil ha et hovedtrinn som tematisk tyngdepunkt. Kjernen i kurset er et prosjekt

⁵ I brosjyren til kurset står det 4 samlinger, men dette ble senere redusert til 3 samlinger. Det førte til at kursperioden ble kortere og at kursprisen ble redusert.

som hvert enkelt deltakerpar gjennomfører på sin gård og skole i løpet av kursperioden, med veiledning fra kursansvarlige. I denne prosjektoppgaven som deltakerne arbeider med under hele kurset, blir samarbeidet gård - skole konkretisert. Ressursgrunnlaget både på skolen og gården blir kartlagt, og det blir utarbeidet planer for samarbeidet gård – skole som også skal inneholde en økonomisk og pedagogisk vurdering av det å bruke gården som læringsarena.

Norges landbrukshøgskole står som faglig ansvarlig for kurset GSPR som tilbys i Nord-Trøndelag, og undervisere og veiledere kommer i hovedsak derfra.

4.2 *Initiativet til og motivasjon for å delta på kurset*

Initiativet til å ta kurset GSPR og finne seg en makker som lærer eller bonde kom i de fleste tilfeller fra landbruket, enten ved landbrukssjef eller bonden selv.

Verran kommune skiller seg fra de andre kommunene i prosjektet ved at prosjektet her har en bredere kommunal forankring og at alle skolene i kommunen er med (figur 3). I september 2001 ble det holdt informasjonsmøte med to representanter fra Ressurscenteret Staup, hvor lærere, bønder, rektorer, rådmann, ordfører, skoleansvarlig og jordbrukssjef deltok.

Landbrukskontoret sendte brev til alle bøndene i kommunen om kurset. Deretter fulgte en aktiv rekrutteringsfase overfor bønder og lærere i regi av Ressurscenteret ved Staup. Mange bønder var interessert, mens det ble opplevd som tyngre å motivere skolene. I alt fire lærere, en rektor og åtte bønder på fem gårdsbruk deltok på kurs 2. Kommunestyret bevilget kr. 60.000 til prosjektet for høsten 2002, samtidig som det ble besluttet å legge inn bevilgninger for resten av prosjektperioden i budsjettet for 2003 og 2004. Det ble også avsatt ressurser til en prosjektlederstilling for å bistå gård – skolesamarbeidet i kommunen. Kommunen har dekket alle kostnadene ved kurset for kommunalt ansatte (lærere og rektor) og 50% av kursavgiften for bøndene (brev 16.01.03). Bøndene selv understreker at kommunen var aktiv i rekrutteringsfasen. I møte med prosjektlederen i Verran og i samtalene med bøndene kommer det også fram at det var en ildsjel blant bøndene som organiserte det første møtet med kommunen og bøndene.

AKTØR I GSPR			ROLLE I GSPR
KOMMUNESTYRET			Politiske prioriteringer, kvalitetssikring av skolen, bevilgende myndighet
RÅDMANN			Tilsyn med prosjektets framdrift
PROSJEKTLEDER Jordbrukssjef ⁶			Ansvar for framdrift og utvikling, sekretær for styringsgruppa
STYRINGSGRUPPE 3 rektorer, 1 barnehagestyrer, skoleansvarlig			Samarbeid om felles spørsmål, diskusjon om ønsket utvikling. Felles og enkeltvis overordnet planlegging
Bonde/ lærer	Bonde/ lærer	Utarbeiding av praktisk opplegg på gården, gjennomføring

Figur 3: Organisasjonsmodell for GSPR i Verran (Verran kommune 2003).

Av bøndene i de andre kommunene hevder to at initiativet til samarbeidet kom fra skolen, den ene ved rektor, den andre ved at det var en lærer som brant for ideen. To andre ble kontaktet av landbrukskontoret. Tre så annonsen i avisa, og som ei som er både lærer og bonde sier ”*Jeg tente umiddelbart. Det var ren egeninteresse at jeg meldte meg på, alt for mange av ungene mangler en praktisk forankring og her er en mulighet til å få det.*” En av disse tre kontaktet skolen, mens en annen fulgte kurset uten makker. To andre bønder tok kontakt med rektor. Den ene presenterte ideen for lærerkollegiet, og hun søkte også plass for læreren på kurset. Den andre hadde fått kjennskap til kurset gjennom utvalgsarbeid hun deltok i og kontaktet rektor og senere landbrukssjefen. Hun tror at ”*med rektor på laget er prosjektet lettere å selge inn på skolen*”. Denne problematikken drøftes nærmere i kapittel 4.4 og 6.4.

En av de to som innehar både bonde- og lærerrollen uttalte at det nok var læreren i henne som engasjerte seg da hun så utlysningen av kurset. Den andre forteller at hun lenge har hatt ønske om å begynne med denne type undervisning, så dette kurset kom ”som bestilt” for henne. Siden både hun og mannen har arbeid utenfor gården trenger de ikke dette som biinntekt. Hun hadde tidligere deltatt på kurset om skolehage som er en modul av *Levande skule*, og ønsket å gå videre derfra. En bonde forteller at han på eget initiativ hadde forsøkt å få til et lignende kurs noen år tidligere, fordi han så at både skole og landbruk kunne ha nytte av et slikt samarbeid. Søknaden om økonomisk støtte til å komme i gang ble imidlertid avslått,

⁶ Jordbrukssjefen gikk senere over i ny stilling i kommuneadministrasjonen, men fikk med seg prosjektlederansvaret for GSPR som en del av stillingen.

blant annet fordi de bevilgende myndigheter ikke hadde referanser til lignende samarbeidsforsøk. Han opplevde at når offentlige institusjoner står bak et slik kurs er det lettere å få gjennomslagskraft, og for han ble deltakelse på kurset en måte å komme i gang med samarbeidet gård – skole.

Lærernes motivasjon for å involvere seg i prosjektet og delta på kurs i ”Gården som pedagogisk ressurs” oppgir mange til å være muligheten for å gi elevene kontakt med dyr. Det å komme seg ut av klasserommet er også en viktig begrunnelse, samt at oppleggene på gården gir elevene opplevelser og en konkretisering som de ikke klarer å skape i klasserommet, og som lærerne mener er positivt for elevene. Mulighetene for å ta i bruk alle sansene blir også nevnt som en fordel. Flere lærere begrunner også sitt engasjement med at gårdsbruk er en viktig del av skolens lokalmiljø, og derfor naturlig å bruke i undervisninga. Noen av lærerne oppgir at de har hatt samarbeid med bønder tidligere og har høstet positive erfaringer med dette, og derfor ønsker å videreføre det. Flere nevner at den formaliseringen som nå skjer når det gjelder kontakten mellom skole og gård oppleves som en positiv del av prosjektet. Det ble også nevnt av noen av lærerne at denne måten å undervise på er en god måte å oppfylle læreplanens mål.

4.3 Deltakernes vurdering av det regionale kurset

Vurderingen av det regionale kurset, kursrekke 2, er knyttet til tre forhold; faglig innhold, organisering av samlingene og motivasjon. Det er kurset som motivasjonsfaktor og inspirasjonskilde til å fortsette og utvikle tanken om samarbeid gård – skole, som blir framhevet som det viktigste ved hele kurset av de fleste bøndene og lærerne. Dette blir særlig framhevet av to av bøndene (som begge har universitetsutdanning i biologiske/landbruksfag):

- *”Fagbiten ikke så viktig som motivasjonen. Det (kurset) har gitt inspirasjon til å fortsette”.*
- *”Faglig ikke så imponert. Det å treffe andre som driver med det samme er det som er viktigst, å skape seg nettverk som kan drives senere. Kanskje hadde jeg hatt bedre eller mer faglig utbytte om jeg ikke har hatt den fagbakgrunnen jeg har”.*

Samlingene eller kurset som arena for informasjonsutveksling, blir trukket fram som meget positivt av både bøndene og lærerne. Spesielt i forhold til å få innsyn i hva de andre driver med, og få prøve ut egne ideer. En av lærerne formulerer det på denne måten: *”Det å treffe de andre ... Det er litt med det nettverket vi har, du kan ta kontakt med dem hvis du har spørsmål og spekulerer på ting. Hvordan folk har gjort en del ting. Og da er det veldig greit å ha truffet*

dem før og snakket med dem og blitt litt kjent.” En bonde sier det slik om kurset: ”Artig – kanskje litt mye orientert mot skolehage som er godt belyst, mindre om hva en kan benytte resten av gården til som utmark og viltstell. Jeg lærte også mye om SND og hvordan en skal hente midler derfra.”

Andre opplevde at det ble ”vel mye program”. Tidsskjemaet var for stramt slik at det ble stress for å rekke alt og for lite tid til å prate med de andre kursdeltakerne. Dette var ”verst” på første samling, hvor flere også følte at de ble vel mye behandlet som 12-åringer. *”De pedagogiske oppgavene er lavmål, ble sett på som unger, liten forståelse for spesiell tilrettelegging. Det er viktig at lederne har sosiale antenner. Jeg lærte mest av de som hadde gått på kurset”*. De aller fleste understreker imidlertid at kursledelsen har bidratt til å skape engasjement.

4.3.1 Det nasjonale kurset

Når det gjelder de som gikk på det nasjonale kurset, kursrekke 1, så opplevde deltakerne kurset som nyttig, men for de fleste bøndene og lærerne ble det for virkelighetsfjernt. Det ble for mye antroposofi og idealisme i forhold til å drive et tradisjonelt jordbruk, og flere av lærerne legger til at de ikke opplevde at dette hadde så mye med samarbeid gård-skole å gjøre. Igjen er det verdien av å møtes og utveksle ideer og erfaringer med de andre som blir trukket fram som mest positivt.

4.4 Deltakernes vurdering av samarbeidet bonde – lærer

Bøndene opplever det som udelt positivt å gå på kurs sammen med lærerne. De sier det er interessant å få innsyn i hverandres arbeidsområder og hvordan skolen har behov for de ressurser og den kunnskap bonden har. Flere bønder peker imidlertid på at kontinuitet er viktig, at de kan forholde seg til samme lærer som de deler felles forståelsesramme med når det gjelder GSPR: *”for det tar også tid for læreren å forstå forholda på gården”*. Også lærerne ser denne problematikken. Der det er flere lærere inne i samarbeidet enn den læreren som har gått kurset, kan samarbeidet fungere noe forskjellig. Ved enkelte skoler kan det se ut til å være noe tyngre å engasjere enkelte av de lærerne som ikke er fullt så ”inne i” prosjektet.

Prosjektarbeidet i kurset framheves som spesielt nyttig. De av bøndene som ikke har samarbeid med en lærer har ikke gjennomført prosjektarbeidet. Samtidig er det også en bonde som sier om samarbeidet med lærerens skole at *”kurs i forhandlingsteknikk hadde vært nyttig, for å overbevise skolen at de trenger oss bønder”*. Dette understrekes også av en annen bonde som sier:

”Skolen har avstemming på hvordan de bruker pengene, og det skifter lærere hele tiden. Det er den interne kommunikasjonen ved skolen som svikter, rektor vil ikke. Han er flaskehalsen, samtidig er foreldrene kjempepositive. Og det er ikke min jobb å fortelle skolen at dette er kjempeviktig. Det formelle med skolen må være i orden, jeg synes læreren (makkeren på kurset) er tålmodig i et slikt miljø”.

Samarbeidet mellom lærer og bonde er etablert i kurset, og flere framhever at nøkkelen til å komme videre er økonomi, om skolen har råd til å bruke ordningen. Også de som er både bonde og lærer understreker viktigheten av et nært samarbeid mellom gård og skole for å få ungene inn på gården, og at dette samarbeidet må forankres i skolen, ikke bare hos enkeltlærere.

4.5 Nettverket

Både bøndene og lærerne ser nettverkssamlingene som viktige for å hente inspirasjon. Det er en vitaminsprøyte, man blir oppglødd og *”oppfølging er viktig fordi en kjører seg inn i et spor”*. Samtidig ser også flere internettsidene som en mulighet til både å få informasjon og stille spørsmål. Det er også lett å ringe og spørre prosjektlederen. Innvendingen mot nettverkstreffene er at også de kan kjøre seg inn i et spor og bli like. Bøndene mener det kanskje kan være en ide å bruke mindre grupper og mer tid: *”...for da er det lettere å prate, enn når det kjøres runden rundt hvor alle sitter i sirkel”*. En sier *”Jeg ser for meg at det knyttes band og at noen koordinerer treffene slik at vi kan få kunnskap om hvordan andre har gjort det”*. Flere er også inne på at nettverkstreffene kan knyttes til bestemte tema, som for eksempel små kurs om blant annet lindyrking, tradisjonsmat, plantefarging og historiefortelling. Flere ønsker at nettverkstreffene kan legges hos de ulike deltakerne for å se med egne øyne hvordan andre driver GSPR. En bonde stiller også spørsmål ved bruken av egen tid i forbindelse med nettverkstreffene. Han vurderer den faglige nytten av treffet i forhold til omkostningene ved å delta, som utgifter til reise og avløser: *”Nettverkstreffene skal virkelig være nyttige om jeg må leie inn avløser”*. Samtidig legger han til at han er privilegert som har andre nettverk han kan bruke og at han i tillegg kjenner systemet i landbruket godt.

Andre bønder peker også på at nettverkstreffet må være noe mer enn en sosial møteplass. Også for lærerne handler det om økonomi om de skal få til å delta på nettverkstreffene. Siden GSPR er en del av jobben deres, framholder flere at treffene ikke bør legges til helger, og skal treffene være i arbeidstida, må det stilles vikarmidler til rådighet.

4.6 Kurset som faglig og sosialt utgangspunkt for samarbeidet lærer og bonde

I kapittel 3 stilte vi spørsmålet:

Hvilket grunnlag gir kurset *Gården som pedagogisk ressurs* som faglig og sosialt utgangspunkt for samarbeidet mellom lærer og bonde?

Vi finner at kurset gir et godt grunnlag for samarbeidet mellom lærer og bonde. Det er imidlertid til dels stor forskjell på oppfatningene av innholdet i kurs 1 og 2. Kurs 1 får på en del punkter sterk kritikk, og denne kritikken brukes delvis også overfor første samling i kurs 2. Kritikken går på pedagogisk opplegg, at opplegget var for styrt ovenfra, mens deltakerne hadde ønsket mer medvirkning eller i sterkere grad å bli hørt. De neste samlingene i kurs 2 oppleves langt mer positive og givende. Det er tydelig at den regionale tilpasningen faller heldig ut for kursdeltakerne.

Kurset er viktig som utgangspunkt for å utveksle ideer og erfaringer. Det at deltakerne besitter kunnskap og kompetanse som gjerne kan bli de andre til del i større grad, blir framhevet av flere. Etter kurset blir denne erfaringsutvekslingen videreført i egne nettverkstreff som prosjektledelsen har organisert. I den sammenhengen etterspørres det også at nettverkstreffene kan spres geografisk slik at deltakerne får mulighet til å besøke hverandres lokaliteter, slik at flere kan bli synlige i miljøet. Slik det har vært nå har enkelte stjerneeksempler gått igjen bl.a. i media og overskygget andre opplegg. Spredningseffekten er viktig. Samtidig ligger det utfordringer for læreren som arbeidstaker i å skaffe vikarmidler for å delta på nettverkstreffene. For bonden som selvstendig næringsdrivende vil spørsmålet være om nytten av nettverkstreffet vurderes høyere enn kostnadene forbundet med å delta. Denne nyttebetraktningen omfatter alt fra økonomiske vurderinger til vurdering av sosialt utbytte.

Nettverk sørger i følge Greve (1995) for at institusjonaliseringsprosessene holdes i gang, de er en viktig del av spredning av legitimitet og de vil ha betydning for hvordan individer danner seg meninger og oppfatter informasjon. Nettverkene fortsetter der kurset sluttet og vi må anta at nettverkene har en viktig funksjon i å skape en felles forståelse mellom bønder og lærere som er deltakere i prosjektet. Så langt har nettverket hatt karakter av å være bygd på interne relasjoner, dvs. et nettverk mellom de lærere og bønder som har gått på kurset GSPR.

Hvorvidt nettverket utvikler seg til å bli noe mer enn et møtested for informasjonsutveksling noen ganger i året avhenger blant annet av bruken av internettsidene GSPR og styrken på relasjonene mellom deltakerne i nettverket. For medlemmer i et nettverk er det fordelaktig at nettverket er både sterkt og svakt (Robison og Flora 2002). Med sterke bånd mellom medlemmene vil det kunne utvikles en felles visjon og felles identitet i forhold til GSPR, mens svake bånd innebærer at medlemmene deltar i ulike grupper og kan slik hente inn mer informasjon, kunnskap og ressurser utenfra som i neste omgang vil kunne komme utviklingen av GSPR til gode. Tilknytning til lokale utviklingsnettverk har dessuten blitt identifisert som en svært viktig faktor når det gjelder lokal næringsutvikling (Aarsæther og Vabo 2002), noe som er svært viktig i forhold til om GSPR skal utvikles til å bli næring for bonden. Nettverkstilknytning påvirker slik deltakernes sosiale innflytelse og mulighet til å mobilisere ressurser.

Både bøndene og lærerne ser utfordringene i at bonden bare kan gå på kurs sammen med en av lærerne ved en skole. Hvis flere lærere fra en skole involveres i prosjektet er det en oppgave for skolen å spre kompetansen slik at lærerne deler mål og filosofi i prosjektet (mer om dette i kap. 6.4).

5 Gården som pedagogisk ressurs – ny næring for bonden?

I dette kapitlet presenteres den enkelte bondes opplevelse av de nærings- og inntektsmessige aspektene ved GSPR. I hvilken grad opplever de at GSPR er et gjensidig forpliktende samarbeid mellom gård – skole? Hvilke ringvirkninger ser bøndene av GSPR i forhold til lokalsamfunnet? Men før vi går inn på disse spørsmålene vil vi kople næringsperspektivet opp mot de landbrukspolitiske signalene for næringa og se i hvilken grad vi gjenfinner disse i argumentasjonen hos den enkelte bonde som bakgrunn for å delta i GSPR.

5.1 Landbrukspolitiske signaler i forhold til GSPR

En meget viktig grunn til at det kan være interessant for bøndene å delta i GSPR er behovet for biinntekter. Driftsgranskinga for Trøndelag viser at brukerfamiliene siden midten av 80-tallet har blitt mer avhengig av biinntekter til jord- og skogbruk. Lønnsinntektene fra arbeid utenom bruket betyr mest og øker mest, men også næringsvirksomhet tilknyttet jordbruket øker (NILF 2002). I St.meld. nr. 19 (1999-2000) ”Om norsk landbruk og matproduksjon” (Landbruksdepartementet 1999) understrekes behovet for at det må legges til rette for å øke inntektsmulighetene i næringen, noe som koples sammen med at bønder er selvstendig næringsdrivende. Det er bøndene selv som har ansvaret for en effektiv bruk av ressursene og å utnytte de mulighetene markedet gir. Dette kan gjøres ved å satse på samarbeidsløsninger i landbruket for å få mer fleksibilitet i forhold til arbeidsinnsats og sosiale forhold og utnytte bygninger, maskiner og utstyr bedre, men det kan også gjøres ved å utvikle nye næringer. GSPR kan være en slik mulighet, men i hvilken grad er ny næringsvirksomhet motivet for å delta på GSPR?

Noen få bønder deltar i GSPR av bare økonomiske grunner. Bakgrunnen for de fleste er mer kompleks enn som så: *”Det å fylle ut sesongene på gården, få en arbeidsmessig utjevning er viktig, også for å gjøre det økonomiske overskuddet større. Samtidig må jeg være tålmodig og tenke langsiktig, fordi jeg har lyst til å jobbe med unger.”* En ønsker å utvikle sin egen arbeidsplass på gården fordi hun ikke ønsker å være avhengig av *”å kjøre på arbeid”*. Hun ønsker å bruke tiden på gården og familien. Hun ønsker å skape noe med utgangspunkt i gården som kommer i tillegg til jordbruksdrifta. Men at det ble GSPR var for hennes vedkommende tilfeldig:

”Det er veldig artig og inspirerende. Dagene med ungene har blitt kjempebra. Jeg var usikker i starten på hva det ble, men det har blitt positivt etter hvert. Jeg har et ønske om å få bo her og leve her.”

Flere begrunner deltakelse på GSPR med å fokusere på skoleungene. Enten var det helt naturlig å delta i GSPR fordi de hadde besøk av skoleklasser da egne barn gikk på skolen, eller fordi de hadde arbeidet i skolen og så behovet ungene hadde for en alternativ læringsarena. De tror at de gjennom gården har noe å tilby unger. GSPR kan gi en bedre skolehverdag for mange elever. Et par sier også at GSPR kan bidra til at unger kan møte verden med en bedre ballast.

Egne faglige utfordringer er også motivet for noen av bøndenes deltakelse. Det å få bruke faget, tilby unger noe. Andre deltar først og fremst fordi de er nysgjerrige på hva GSPR er. Ei sier at hun lenge har gått med en drøm om å begynne med åpen gård. Den faglige bakgrunn og den næringsmessige forankring bøndene har kommer til uttrykk i hva de er opptatt av i forhold til GSPR. De som fokuserer på inntekt, formidling av tradisjoner og/eller en ny hverdag for ungene er heltidsbøndene, mens de som innehar dobbeltrollen bonde og lærer er mer fokusert på å få en annen lærings- og mestringsarena for elever. De ser at gårdens ressurser gir en slik mulighet. Noen av dem har også et ønske om å få GSPR som en del av lærerjobben og få jobbe med elever på gården.

5.2 GSPR – inntekt for bonden?

Erfaringene fra *Levande skule* viser at lønnsmidler til bonden er en flaskehals (Parow 2000a). Læreren har mottatt samme lønn enten klassen har vært på gården eller skolen, mens bonden har blitt lønnet som ufaglært over skolebudsjettet. Det har vist seg at det har vært relativt enkelt for bonden å oppnå BU-midler til investeringer. Samtidig har det også vist seg uproblematisk å få betalt for omsorgstjenester, så som avlastning for vanskeligstilte familier, opphold på gård i helger og ferier, tilbud til HVPU og psykiatriske pasienter. De økonomiske vanskelighetene oppstår når gård - skoletilbudet skal gjelde alle elever som del av den vanlige undervisningen. I utviklingen av GSPR er spørsmålet om hvordan bonden skal sikres økonomisk et gjennomgangstema. Spørsmålet dreier seg om hvordan kommunene skal kunne etablere et fast, allment tilbud innenfor de ordinære budsjetttrammene. Av de i alt 17 bøndene, bonde/lærerpar eller lærerbønder er det 3 som har oppnådd samarbeidsavtaler med

kommunen, foruten bøndene i Verran som står i en særstilling i og med at kommunen har organisert samarbeidet gård-skole som et eget prosjekt (kap. 4.2).

5.2.1 Individuelle avtaler som gir bonden inntekt

Tre bønder har inngått avtaler. Avtalene er forskjellige, men for alle tre innebærer de en lønnsdel og en driftsdel knyttet til kompensasjon for bruk av gårdens ressurser.

En bonde har fått en toårig avtale med skolen på 206 undervisningstimer med lønn etter avtale. Selve avtalen ble inngått før kommunen fikk eksempelstatus, så her er det skolen som har funnet plass til en avtale innenfor egne budsjetttrammer. Før avtaleperioden utløper i juli 2004 skal det avklares om prosjektet skal bli en fast del av skolens opplæring, og om bonden skal tilsettes fast i kommunen som lærer i sammenheng med GSPR. Det er også inngått en egen avtale om leie av rom og gårdsanlegg som løper i samme periode og som ved eventuell forlengelse skal reforhandles før avtalen utløper. Denne omfatter et årlig leiebeløp som blir indeksregulert. Bonden tror generelt at de fleste involverte aktørene i GSPR hadde tjent på at Nord-Trøndelagsprosjektet hadde blitt forlenget i tid. Om utgangspunktet for å reforhandle egen avtale sier han: *”Jeg må prøve å gjøre en god jobb, så de vil fortsette. Det er opp til skolen å prioritere.... Lærerne er opptatt av at jeg blir lærer – en av dem, for da slipper de å forholde seg til noen utenfor. De ønsker å ha meg som kollega”*. Denne bonden understreker at det er viktig å ta seg betalt i forbindelse med GSPR både for bonden og for skolen. *”Viss du ikke kan ta deg betalt - ja, så er det ikke godt nok. Jeg tror også at for skolene er det som en lettelse å få betale. De kvier seg for å be seg hjem! ... en må ta seg betalt fordi det er bra.”* For bonden er det snakk om å lære og ta seg betalt. Han presiserer at det er viktig med skikkelige avtaler i bunn som ballanseres opp mot fleksibilitet for alle parter.

I en annen kommune, der det er ansatt prosjektleder, har gårdbrukeren deltatt på kurset sammen med en av lærerne på skolen. Men gårdbrukeren er i hovedsak knyttet opp mot aktiviteter innen ”Grønn omsorg” og ikke *Gården som pedagogisk ressurs*. Der er det prosjektlederen som har hovedansvaret. Gårdbrukeren er lønnet over skolebudsjettet og helse- og sosialbudsjettet for arbeidet innen ”Grønn omsorg”. Når det gjelder GSPR har gårdbrukeren og prosjektlederen dannet et ansvarlig selskap som bl.a. leier ut undervisningsrom til klassene som er på gården. De har kjøpt og bygd om anleggsbrakker til

dette formålet. Bondens egen vurdering av økonomien i prosjektet kan best illustreres gjennom følgende sitat:

”Hvorfor vil jeg dette? Jeg holder på med et lavtlønnsyrke og går over i et annet? Det er arbeidstopper vår og høst og skal jeg leie avløser går jeg 40 kr i minus per time....Det er et stort problem å passe bøndene inn i regulativene. Jeg synes ikke jeg får betalt for arbeidet, jeg synes ikke akkurat det, nei.”

Han legger til at det er vanskelig å se sammenhengene i systemet, spesielt siden hver sektor i kommunen har eget budsjett som gjør det vanskelig å ivareta helheten. Sektortenkningen gjør at gevinstene ved forebygging, f.eks. GSPR som ny mestringsarena, ikke kan tallfestes. Det er først om noen faller utenom systemet og må ha ekstra oppfølging at det blir en budsjettpost.

Den siste samarbeidsavtalen som er inngått mellom skole og bonde gjelder fra inneværende skoleår 2003/04 og fem år framover. Avlønningen til bonden skal trappes opp fra 15 % stilling som lærer i 2003 til 30 % stilling i 2005. Skolen kanaliserte de økonomiske ressursene som følger hver elev ved skolen, til gården tilsvarende den tiden gården blir brukt som pedagogisk arena. Det er bonden og læreren som deltok på kurs i GSPR som har ansvaret for planleggingen ut prosjektperioden for GSPR (2002-04). De er for øvrig et av bonde/lærereparene som har gått kurset. Men etter 2004 får bonden ansvar for å utarbeide og gjennomføre opplegg i samarbeid med de lærerne og førskolelærerne som benytter gården som pedagogisk ressurs. I avtalen ligger også en forpliktelse om at gården har tilrettelagt stabburet for bruk i GSPR til starten av skoleåret 2004/05.

5.2.2 Bondens inntekt i Verran-prosjektet

I tillegg til disse tre bøndene som har fått avtaler med skole og/eller kommune får de fem bøndene i Verran kommune en godtgjørelse per time elevene er på gården. Den økonomiske godtgjørelsen inkluderer tilrettelegging og bruk av bondens tid og gårdens ressurser. Høsten 2002 var det økonomiske vederlaget kr. 100 per time, og summen som var bevilget fra kommunen var totalt kr.60.000. For 2003 har kommunen øremerket kr. 140.000,- til prosjektet, og besluttet å gi bonden/gården en timelønn på kr. 400,- .

Selv om bøndene/gårdene har en avtale i prosjektperioden eksisterer det en viss usikkerhet blant bøndene om den fortsatte driften av GSPR: *”Ingen gjør dette fast viss det ikke blir noe igjen for det. Det er et spørsmål om kommuneøkonomien.”* Usikkerhet i forhold til framtida

for GSPR preger de fleste, en usikkerhet de kopler til kommunens økonomi og skolebudsjettet. En sier det slik: *”Hva som skjer etter treårsperioden er mer et åpent spørsmål, for uten et økonomisk vederlag er det uinteressant i lengden”*. En annen formulerer det slik: *”Kommunen bevilger penger til dette slik at skolene holder på med det, men jeg er ikke interessert i å gjøre dette for glassperler og glansbilder”*. Ektefellen konkretiserer forholdet til GSPR og økonomi slik:

”Det hadde vært kjekt om vi kunne fått en stilling i skolen, fått et prosjekt som vi kunne jobbe med hele året og blitt lønna som en lærer en av oss. Men det synes ikke som det er penger å hente i skolen, selv om behovet for at ungene skal få kontakt med prosessene i naturen og få en annen læringsarena er like stor i bygda som i byen.”

De er også inne på at godtgjøringa per time ikke samsvarer med planleggingen som er nødvendig for å ha denne timen, eller som to andre sier: *”Skal du ha en time må du ha en dag til planlegging”.... ”En må få tilbake for tida en legger i det”*. Et bondepar ser GSPR i sammenheng med å utvikle flere nisjeprodukter på gården slik at det til sammen kunne gi en arbeidsplass. Samtidig skyter de inn at de føler litt motstridende signaler fra skolen og kurset. Kurset la stor vekt på det pedagogiske som går på skole, samtidig som det ble påpekt at den viktigste ressursen bøndene hadde var at de ikke var lærere. Nå føler de imidlertid at skolen synes det hadde vært en fordel at de hadde vært lærere.

5.2.3 De øvrige bøndenes vurdering av inntektsgrunnlaget i GSPR

De fleste av de andre bøndene har en noe avventende holdning i forhold til hvorvidt GSPR kan bli en inntektskilde, og skepsisen bunner i kommuneøkonomien. De fleste viser til at kommuneøkonomien er dårlig, men samtidig er det et spørsmål om prioritering. *”Viss ledelsen prioriterer – Dette vil vi satse på - ja, da hadde det gått. Og hadde økonomien vært god, så hadde det ikke vært nødvendig med så hard prioritering”*. De stiller også spørsmål ved om skolen og spesielt rektor, betrakter gården som et ”klasserom” og som en del av skolens ordinære virksomhet. Og om skolen er interessert i å gjøre omprioriteringer som er nødvendig på skolens budsjett for å inkludere GSPR i skolens virksomhet.

”Etter 2 år synes skolen det er flott, men ikke mer. Jeg må ta kontakten og det er en masse lærere inne. Gården tilbyr et klasserom, men lærerne må være med på grunntanken med det, og det merker jeg at de ikke er. Noe annet som gjør det vanskelig er at det skifter lærere hele tiden. Lærerne er på tur. Det er jeg som lager opplegget.”

Denne bonden understreker som en av flere at det er viktig at lærerne er kjent på gården og tar medansvar for opplegget. Samtidig er det viktig å ha formelle avtaler mellom gård og skole før en starter med GSPR, slik at skolen tar GSPR seriøst. Skolen må selv oppleve at GSPR er viktig, det er ikke bonden som skal fortelle skolen at GSPR er viktig for elevene. Flere påpeker at flaskehalsen for GSPR er lærerne og hvilken innstilling de har til prosjektet. Noen tror at det kan komme av usikkerhet i forhold til læringsaspektet, men også i forhold til hvordan GSPR skal gjennomføres i praksis. En effektiv måte å komme videre på er å ta kontakt med noen som er i gang, eller gå på kurs selv *”som er en effektiv måte å treffe andre som er i samme situasjon”*.

Flere signaliserer også at de er usikre på den næringsmessige biten av GSPR. En bonde, som hadde arbeidet i skoleverket tidligere, trodde i utgangspunktet at det ikke ble noen inntekt, men ønsket å være bidragsyter for å få satt tiltaket på kartet. Hun ble imidlertid oppfordret av landbrukssjefen til å søke investeringsstøtte for å få gjennomført tilrettelegging på gården for GSPR. Hun understreker at det er viktig med et økonomisk vederlag, for det har noe med seriøsiteten ved GSPR å gjøre: *”Nå har jeg god samvittighet i forhold til gården når jeg bruker tid på det. Må kunne prøve og feile litt, men jeg bør ha fastlønn fra neste høst, viss ikke... vel jeg kommer nok til å fortsette, for det gir meg så mye....”*

En annen bonde med noenlunde samme bakgrunn som den forrige, har også i utgangspunktet en litt ambivalent forhold til kravet om at det skal bli næring og næringsinntekt. Han stiller spørsmålet: *”Må det bli økonomi ut av det?”* Han ønsker å ta det sakte, men sikkert, for å se hvordan det fungerer.

”Jeg tror ikke det blir noen stor næring eller en stor del av gården. Dette vil bli en liten del av gården og det er jeg som skal stå for det. Ønsker ikke at så mange kommer hele tida, jeg ønsker å bli kjent med de som kommer. Litt tynt om det bare er økonomi som skal styre det. Det er viktig med penger, men jeg klarer ikke å styre etter de økonomiske målene. Ja, i husdyrproduksjonen har jeg økonomistyring, men her er det andre mål det styres etter. Her er det viktig for ungene å få se hva som skjer, få et forhold til naturen og dyra.”

En lærerbonde er klar når hun sier: *”Vi trenger ingen tilleggsinntekt på gården, vi tjener penger begge to”*. Samtidig sier hun at mannen hennes som er bonde kunne fått et vederlag, mens hun som lærer har 20% av stillingen knyttet til GSPR. Hun nevner også at det er lett å få lån til gården som pedagogisk arena, men ikke enkelt å få godtgjort for slitasje i forbindelse

med bruken av gården som ressurs i GSPR. Hun ser på GSPR som en nisje på gården, men skulle det blitt næring måtte de ha satset mer.

Nøkkelen som flere er inne på for å utvikle GSPR som en næring er om skolen har råd til å bruke ordningen. Og med økonomi konkretiserer en bonde det til å innebære kontinuitet koplet opp mot ei anstendig timelønn som sikrer han en 20% stilling. Men som en hevder, skal GSPR bli næring så ”*må jeg gjøre noe som jeg synes er ubehagelig – å gå på og selge produktet. Må drive mer PR for prosjektet*”. Det går igjen at de fleste bøndene opplever at de må være pådrivere for å få GSPR fra prosjekt til drift og at de skal få betalt for både arbeidet de gjør og bruken av gårdens ressurser.

5.2.4 Økonomiske ringvirkninger på gården av GSPR

Flere bønder ser GSPR som en mulighet til å styrke det økonomiske grunnlaget på gården. Foruten at GSPR kan utvikles til å bli en tilleggsnæring på gården, så kan GSPR utløse annen næringsvirksomhet. Det tenkes da på ringvirkninger av investeringer i forbindelse med GSPR, for eksempel kan restaurering av ei mastue eller et stabbur til bruk som ”klasserom” på gården legge grunnlaget for enda en næringsvirksomhet. Av slik virksomhet er det flere som nevner ”Grønn omsorg” og gårdsutsalg. En bonde sier det slik:

”Når grunnlagsinvesteringene er gjort så åpner det for flere ting. Blir det tomt en plass så er det tilrettelagt for andre ting, derfor er det viktig at grunnlagsinvesteringer med rom og sanitæranlegg er på plass.... Grunnlagsinvesteringene er med på å styrke selve grunnlaget for neste generasjon. Vi ønsker å sikre mer enn en arbeidsplass, for vi ønsker å bruke mer tid på gården. Og viss vi gjør en jobb blir det sikkert spørsmål om mer. For gården som arbeidsplass er det viktig”.

En annen bonde som ikke er kommet like langt i utviklingen av GSPR gjør følgende betraktninger omkring spørsmålet om investeringer:

”Viss vi må investere så må det være faste planer, ikke bare for å hanke inn BU-midler og lignende. Det følger med en forpliktelse, for det er skummelt å investere 100.000,- til 150.000,- kroner. Jeg har imidlertid en visjon om å skape et gårdsmuseum, videreforedle produktene på gården, ta i mot spesialelever. Jeg er ferdig med idealismen. Jeg må ha penger på konto.”

En tredje bonde sier det slik: ”*Jeg tar denne satsingen alvorlig. Jeg ønsker å komme videre og må som bedriftslederen se muligheter, utvikle noe og få til noe mer. Målet er en arbeidsplass til med nisjeprodukter med lokalt tilsnitt.*” En annen tenker slik om egne ressurser: ”*Gården har mange ressurser. Jeg har tenkt grønn omsorg*”. En annen sier det

slik: ”Også grønn omsorg – stabburet kunne vært brukt til mye”. En annen bonde har også planer med bygningene på gården, for som han sier: ”En må utnytte gårdsressursene på en annen måte. En må finne på noe dersom en skal være med på gamet”.

Flere bønder viser også til konkrete eksempler på at gründerideen hos elevene vekkes til live, for eksempel gjennom salg av ved. Elevene får hjelp av bonden til å felle trær, mens ungene sager, tørker og selger veden i sekk. Bøndene trekker fram dette som eksempel på praktisk arbeid i kombinasjon med både naturfag og matematikk. Det er mange faser før salgsprisen på veden er klar. De skal kjøpe veden på rot og betale bonden for felling av trærne, emballasje skal også innregnes i vedprisen. I en slik sammenheng kom spørsmål om hva en kubikkmeter er. I læreboka var kubikk framstilt som en kube, mens veden var stablet i rekker. Da lærte de at en kubikk var knyttet til volum og uavhengig av form.



Figur 4: Illustrasjon som viser sammenhengen mellom m^3 tømmer/ved og mål for m^3 i matematikkboka

Bøndene hadde flere lignende eksempler på hvordan teoretisk kunnskap ble omsatt i praksis og hvor teorien fikk et konkret innhold gjennom arbeidet. Flere bønder snakket også om at GSPR var egnet som et grunnlag for å sette i gang elevbedrift, hvor elevproduktene kunne selges på gården sammen med andre lokale produkter som både var tilvirket på gården, men også ellers i bygda. Dette ble blant annet begrunnet med at GSPR har åpnet opp for å se nye verdier og muligheter i ressursene på gården. Flere viser til at de har ”tomme” hus på gården som med litt målrettet oppussing og restaurering kan bli et klasserom eller arbeidssted for ungene eller egen virksomhet. En del av restaureringen kan ungene delta på.

5.3 De sosiale ringvirkningene av GSPR - bygdeperspektivet

De sosiale ringvirkningene av GSPR kan sammenfattes i ”bygdeperspektivet” som fokuserer på effekten i lokalmiljøet/bygda av et formalisert samarbeid gård – skole. I et informasjonsnotat fra Ressurssenteret Staup (07.11.2000) om samarbeidet gård – skole, framheves det at samhandlingen mellom landbruk og storsamfunn kan gi positiv synergieffekt for begge parter. Landbruket kan som en naturbasert og kulturbærende næring gi en annen læringsarena for ungene, og bidra til formidling av matkultur og lokale tradisjoner. På den annen side kan det bli mer liv på gården og landbruket kan i større grad få en positiv verdi for samfunnet. I dette avsnittet stiller vi spørsmål ved hvordan bøndene opplever de sosiale sidene av GSPR. Hvordan er forholdet til elevene som er på gården, lærerne, foreldrene og bygdefolk generelt? Bidrar GSPR til å bygge bro mellom landbruk og lokalsamfunn?

5.3.1 Bondens opplevelse av de sosiale sidene ved GSPR

I samtalene med bøndene synes de fleste å være mer opptatt av å formidle de sosiale sidene ved GSPR enn den næringsmessige betydningen samarbeidet har, kanskje fordi de sosiale sidene er mer synlige og umiddelbare. Spesielt tydelig blir dette når de reflekterer over hvordan GSPR skal generere inntekt og ender opp med utsagn som: *”Det gir meg mye - jeg er en sosial person og det betyr mye, men er så realistisk at vi tar et år om gangen - dessuten har jeg fått et annet forhold til kårkallen. Vi har fått noe felles å prate om”*. Det er flere eksempler på at GSPR kan synes å bygge bro mellom generasjonene på gården.

”Jeg ser en helt ny verdi i kunnskapen til foreldrene mine. Jeg har lært mye om gårdsdrift, hvordan det var her, hvordan sætra ble brukt og jeg har fått et annet forhold til gårdshistoria. Jeg hadde ikke gjort det uten dette – ser verdien i røttene mine på en helt annen måte. Pappa forteller ting når jeg spør, ting som han ellers ikke har pratet om. Styrker tilhørigheten jeg har til gården fordi vi har funnet tonen. Bondeyrket er litt ensomt, men gjennom dette arbeidet ser jeg gjennom pappa at han har fått andre kontakter... Jeg har snakket seterliv med farmor og lært ting av pappa som jeg ikke lærte som barn.”

Samarbeidet fører til kontakt med folk i bygda på en annen måte når ungene har vært på gården. Som en bonde sier: *”Jeg kommer i prat med folk på en annen måte når ungene har vært på gården. Det er artig at de oppsøker meg på butikken. Jeg lærer ungene å kjenne.”* Et bondepar sier det slik: *”Vi ønsker å utvikle oss – få flere hit, barn sammen med voksne – og formidle historiene”*. I tillegg er det også flere som ønsker å trekke inn andre bønder i grenda som kan fortelle sine gårdshistorier. Dette mener de kan skape liv i grenda, og kanskje som en

bonde antar, at ungene forteller historiene videre til sine foreldre eller besteforeldre som kan nikke gjenkjennende til historiene og kanskje bidra med egne historier. Hun ser for seg at det kan bli en dominoeffekt av historiene, og at det også kan ha en kontaktskapende effekt mellom generasjonene. Med historier tenkes både på gårdshistorie, og på historier knyttet til spesielle steder i bygda og om hvordan livet var i gamle dager.

En viktig grunn til at flere av bøndene er opptatt av å formidle både lokalhistorie og lokale mat- og håndverkstradisjoner er ønsket om å gi ungene et forhold til stedet og røttene sine, eller som en av flere bønder sier: *”Viktigst er hensynet til ungene, at de får nærhet til prosessene i naturen... Gi ungene noen andre opplevelser, få dem til å tenke på hvordan vi levde før”*. En bonde hevder at GSPR er *”en ressurs for folket som bor her. Det at elevene får komme hit å lære noe.... Det gir elevene et forhold til både næringa og lokalsamfunnet. De får en stedsidentitet som blir mer og mer viktig i dagens samfunn”*. En lærerbonde sier det slik: *”Kanskje bør vi tenke annerledes, de er så hjelpeløse og ingen har tid til å være sammen med ungene sine – det er så rart”*. Spesielt lærerbøndene er opptatt av at ungene har behov for andre skoledager. De registrerer at enkelte av ungene får et ”kick” av å gjøre praktisk arbeid. De opplever at det er positivt for ungene at de får følge livssyklusen til planter og dyr på gården, og at de på denne måten får mer forståelse for prosessene i naturen. En bonde understreker dette og legger til at det ser ut til at ungene også trives med det. Han legger til: *”Bra å gjøre ting i praksis når en har tid til det – det setter seg i kroppen.”* Og med prosessene i naturen favnes alt fra å dyrke egne grønnsaker, til safting, sylting og slaktning eller vedhogst for salg.

Bøndene er i det hele tatt opptatt av at ungene skal få ta del i en vanlig arbeidsdag på gården.

En bonde sier det slik:

”Viktig at ungene deltar slik at de blir en del av det, at det blir fint når de rydder og ordner. Viktig med en vanlig rytme, selv om hele dagen går med til det for min egen del. Arbeidsmessig bare trøbbel, men det er positivt for landbruket og bøndene – ungene får se at det ligger noe bak det de spiser. Også er det en motvekt til Hegnar og hans likemenn.”

En annen side ved GSPR som flere av bøndene var opptatt av, var at gjennom å delta i arbeidet på gården og ta ansvar for ulike oppgaver fikk ungene gode holdninger som de bærer med seg videre. Samtidig får også ungene et eierforhold til det de dyrker og et spesielt forhold til gården. Det er flere som forteller at de har truffet unger på butikken i sommerferien som har spurt etter hvordan ”åkeren vår ” hadde det. Enkelte steder er det også inngått avtale om at

ungene skal luke ugress om sommeren, at det er deres ansvar å sørge for at ikke ugresset tar overhånd. Noen steder har ungene kommet, mens andre steder har foreldrene tatt et tak. Ved innhøstinga ser de resultatene av arbeidet, og de får med seg grønnsaker hjem som de har dyrket selv, samtidig som de enkelte steder lager for eksempel grønsakssuppe på gården.

Men hvorvidt GSPR skal bli et vellykket prosjekt, mener bøndene er avhengig først og fremst av elevenes opplevelse og av at foreldrene synes det er viktig. Opplever de at GSPR er viktig, så tror bøndene at landbruket som helhet vil tjene på GSPR. I tillegg gir GSPR en annerledes hverdag for de bøndene som er med i prosjektet, for selv om flere av bøndene understreker at bondeyrket er positivt, så opplever de en generell holdning i samfunnet om at det er bedre å holde på med andre ting. I så måte er GSPR en brobygger mellom landbruk og lokalsamfunn.

5.4 Uforutsette utfordringer i kjølvannet av GSPR

Flere av bøndene peker på at det har dukket opp uforutsette utfordringer underveis, for eksempel er problemstillinger knyttet til det flerkulturelle Norge ikke bare et storbyfenomen. En bonde som har svineproduksjon forteller om møte med muslimske elever, og hvordan opplegget måtte tilrettelegges spesielt for disse elevene. Det hadde hun ikke reflektert over før situasjonen oppsto.

En annen bonde stilte spørsmål ved om GSPR er for alle bønder eller om det først og fremst er for de som har yrket som levevei. Hun opplevde at de som ikke levde av jordbruk, men som ønsket å tilrettelegge gården for elevene med i første rekke "klappedyr", ikke ble betraktet som like interessante for GSPR: *"Jeg har en følelse av at det burde vært en gård som blir drevet på ordentlig."* Hun satte ungene i fokus og ikke landbruket og stilte spørsmålet: *"Hvem er ordentlige bønder? Sørgelig viss det skal gå ut over ungene"*. Andre på sin side er opptatt av at ungene skal få et innblikk i hva jordbruk dreier seg om. En bonde ser GSPR som en fin måte å presentere næringa på: *"... og da skal det være et møte med næringa slik den er..."* Han begrunner det med at landbruk er ei pressa næring, som gjør at: *"...vi har behov for å få forståelse for det vi holder på med"*.

Denne problematikken har også en annen side som er knyttet til behovet for bønder og gårdsbruk i GSPR. Skal det være fritt fram for alle som vil? Noen mente at det var viktig at

det ble åpnet for alle bønder, mens andre var redde for hvordan ”markedet” ville bli. Noen ser andre bønder som potensielle konkurrenter om knappe økonomiske ressurser, for det er viktig å få en sikker arbeidsplass på gården. Andre er opptatt av at de kan løse et eventuelt dilemma ved å knytte seg til ulike skoler, ulike klassetrinn og ha ulike produkter å tilby.

Bøndene forteller også om holdninger de møter på skolen og hos enkelte lærere av typen:

”Skal man ta fra spesialtimene ... Synd for gruppen at de har mistet så mange skolekjøkkentimer... Dette er bra, men vi har ikke råd”. Mens noen har et veldig bra samarbeid med skolen og alt fungerer, er det andre som har blitt møtt av en veldig tilbakeholden rektor når de har kontaktet skolen. Et møte med en rektor blir referert slik: *”Skolen kunne ikke bare ta med oss, det måtte være konkurranse om hvem de skulle velge. Rektor var redd for at vi kom for nært skolen, og vi som trodde det var viktig med et nært samarbeid med skolen!”* Flere karakteriserer skolen som et lukket system. En lærerbonde mener at *”det er en del ting en ikke skjønner når en ikke har vært innom.”* Hennes råd er å drive lobbyvirksomhet, ta kontakt med en lærer som er interessert og skolens ledelse.

Dessuten tror hun at det er viktig å kunne legge fram skisser til et opplegg som en har stor tro på blir vellykket, og en må ta det gradvis. Hun og flere med henne, er ikke i tvil om at skolen burde hatt dette i læreplanen (L97), for som hun sier: *”Skoleverket er veldig konservativt og personavhengig – derfor må opplegget forankres høyere i læreplanen på departementsnivå.”* Hun opplever det imidlertid gunstig for GSPR at hun har dobbeltrollen lærerbonde, som er en brobyggerrolle mellom landbruk og skoleverket, for hun ser behovet begge steder for et gjensidig samarbeid.

5.5 Drøfting GSPR – Næring for bonden

I dette avsnittet vil vi diskutere resultatene av datainnsamlingene i forhold til teori og tilnærme oss spørsmålet som ble stilt i kap 3.1 : Hvilke oppfatninger har bonden i forhold til om samarbeidet gård – skole skal bli næring?

5.5.1 Entreprenørtankegangen

For bøndene som deltar i GSPR synes entreprenørtankegangen å være sentral. De ser GSPR som en mulighet til å etablere og drive ny inntektsgivende virksomhet med utgangspunkt i gårdens ressurser. De fleste bøndene er slik opptatt av entreprenøriell innovasjon, som vil si at

de forsøker å finne fram til nye kombinasjoner av hovedsakelig kjente ressurser og gjennom det skape ny økonomisk aktivitet (Berg 2002). Motivasjonen for å skape ny økonomisk aktivitet er først og fremst knyttet til å sikre et næringsøkonomisk grunnlag på gården for seg selv og neste generasjon, men også fordi de har et annet perspektiv på bruk av både gårdens ressurser og egne ressurser enn det som ligger til tradisjonell jordbruksdrift. Kurset GSPR og prosjektarbeidet har for enkelte i særlig grad synliggjort nye bruksområder for gårdens ressurser, for eksempel at det kan ligge en verdi i ”alle” husene på gården. Flere har begynt å stille spørsmål ved om husene kan brukes til noe. I forhold til GSPR kan de brukes som klasserom eller samlingssted når skoleklassene har sine læringsøkter på gården. Samtidig ser flere for seg at restaurerte hus kan legge grunnlaget for annen virksomhet, som eksempel nevner de grønn omsorg, salg av lokale gårds- og husflidsprodukter eller utleie av selskaps- eller møtelokaler.

GSPR har for mange vært en utløsende faktor for å se gården som en arena for integrerte aktiviteter, mens andre har sett GSPR som et tillegg til allerede planlagte eller eksisterende tilleggsnæringer på gården. Det næringsøkonomiske argumentet bygger i mange tilfeller på det integrerte perspektivet, som i entreprenørskapsforskningen springer ut av at viktige valg som gjøres med hensyn til å starte og drive ny virksomhet avspeiler grunnleggende familieforhold (Aslesen 2002). Og i avveiningen og begrunnelsen for å starte med GSPR er relasjonene i familien en viktig faktor for å utvikle og sikre egen arbeidsplass på gården. For småbarnsforeldre dreier det seg ofte om å være tilgjengelig for barna og familien i hverdagen. Tilgjengelighet for familien handler om en vurdering av alternative arbeidsmuligheter i lokalsamfunnet i forhold til bruken av tid på arbeidsreiser til et større arbeidsmarked. Det er et sterkt ønske om å unnsnippe tidsklemma og kunne styre sin egen arbeidstid i forhold til familien. Ønsket om å eie sin egen tid, eller makten til å bestemme over egen tid i forhold til å være avhengig av en arbeidskontrakts regulering av arbeidstiden kommer for øvrig stadig mer i fokus i dagens samfunn (Ellingsæter 2002).

5.5.2 Den selvstendige livsform

Problematismen bøndene gjør av tid kan også betraktes som et spørsmål om valg av livsform, og om hvordan de kan realisere ”det gode liv”. I landbruket har familiebruket vært eksempel på den selvstendige livsformen (Christensen 1997), som blant annet innebærer at

det ikke er en oppdeling mellom virksomheten, gården, og arbeidskraften. Denne oppdelingen finner vi i lønnsarbeiderlivsformen hvor arbeidstiden er regulert i arbeidskontrakten. Flere bønder har erfaringer både fra å være lønnsarbeidere på heltid og deltid i kombinasjon med gårdsdriften. De har tydelig reflektert over hva det vil si å leve i spenningsfeltet mellom andres makt over egen tid i forhold til å ta makten over egen tid. De ser at utviklingen av GSPR som næring kan gi økte valgmuligheter i et ellers komplekst hverdagsliv, og bidra til å gjenskepe elementer fra den selvstendige livsformen som det tradisjonelle jordbruket var preget av. Bøndene bidrar slik til å binde sammen livsløp, noe som Frønes (2001) generelt understreker er viktig når det skal foretas valg mellom alternativer som åpner for innovasjoner. Men hvorvidt dette blir et valg og hvorvidt det blir valg mellom reelle alternativer avhenger av om GSPR kan bli næring og gi inntekt til bonden.

5.5.3 GSPR - en ny læringsarena som produserer lokal tilknytning

Om hensynet til å sikre familien et økonomisk fundament på gården er basisen deltakelse i GSPR hviler på, så er hensynet til skoleungene mer tydelig i bøndenes argumentasjon for nødvendigheten av GSPR. De knytter argumentasjonen til erfaringer de har med egne barn i skolen, til skoleklasser som har vært på besøk på gården, i tillegg til generelle refleksjoner over barns oppvekstvilkår i dagens samfunn. Oppfatningen bøndene formidler er at skolebarna trenger GSPR med sitt praktiske utgangspunkt som et supplement til den tradisjonelle læringsarenaen. Og at de som forvaltere av naturressurser har en plikt til å tilrettelegge for bruk av gårdens ressurser for skolebarna, fordi elevene fortjener en annen skolehverdag og et annet skoleinnhold. I bøndenes argumentasjon møtes ideologien fra tidligere tider som var bygd på pliktfølelsen og rettet mot kollektivets beste, og ideologien i det senmoderne samfunn som er individrettet og som kan sammenfattes i slagordet: *”fordi jeg fortjener det”* (Frønes og Brusdal 2000).

Bøndene har dessuten forventninger til at GSPR i tillegg til å bli en ny mestingsarena for enkelte elever og gi bedre forståelse for prosessene i naturen, kan bidra til både å gi et realistisk bilde av landbruket som næring og en sterkere lokal tilknytning for elevene. Flere bønder synes derfor det er viktig å formidle stedets og bygdas historie til elevene slik at de skal få både kunnskap om bygda og en tilhørighet til den. Noen legger opp til bruk av kulturstier, mens andre formidler fortellinger om stedet og hvordan folk levde på gården i tidligere tider. I fortellingen tar de med elevene i en prosess fram mot dagens samfunn. Å

bruke fortellinger er etter bøndenes oppfatning viktig fordi de i neste omgang gir en inngang til fortolkning, som gir mening til handlingene eller det livet som ble levd (Frønes 2001).

Mange bønder opplever at samfunnets fortelling om landbruket er svært negativ, at landbruket blir framstilt som ei næring det ikke er verdt å satse på. Ved å åpne næringa for skolene gjennom GSPR, så åpner de samtidig opp for en av de viktigste sosialiseringsinstitusjonene i samfunnet. På denne måten kan næringa bidra til å påvirke den dominerende fortellingen eller oppfatningen som folk har av landbruket. Noe vi allerede kan si at GSPR har lyktes med. En spørreundersøkelse våren 2003 blant foresatte for elever ved 9 skoler som deltar i GSPR viser at etter de foresattes mening fører GSPR til en bedre skolehverdag for ungene, og til økt forståelse for landbruket (Lyngstad 2003). Vi kan si at GSPR på denne måten produserer sosial kapital for landbruket, at bøndene får ”sympati” eller forståelse for næringsvirksomheten de driver (Robinson og Flora 2003).

Bøndene er også opptatt av at GSPR kan gi elevene en tilhørighet til bygda og gjøre bygda til et element i identitetsbyggingen til elevene, blant annet fordi de ser en sammenheng mellom stedsidentitet og framtidige valg av bosted. De antar at GSPR kan produserer stedsidentitet eller forsterke elevenes forhold til bygda gjennom både fortellingene knyttet til gården og bygda, og gjennom at elevene tar del i den praktiske hverdagen på gården. Bønder forteller om elever som får et eiendomsforhold til både dyra og gården, at de snakker om ”kalven min” og ”åkeren min”.

Forskning viser imidlertid at valg av bygda som bosted er kompleks, og at stedsidentitet i den sammenheng bare er en del av en identitetspakke den enkelte har (Gullestad 1996, Wiborg 2000). Hjemstedet er likevel for de fleste et viktig forankringspunkt eller tilhørighetskategori, men da i betydning hjemmet. Det er først og fremst ”foreldrenes hus” som har fått en mer sentral plass både i folkelig ideologi og praksis, mens nabolagets praktiske betydning er blitt redusert (Gullestad 1996, Wiborg 2001). Samtidig finner Paulgaard (2001) at lokalitet som referanse for identitet og tilhørighet har blitt styrket på grunn av de mange overløke påvirkninger folk utsettes for i dagens samfunn. Lokal identitet og egenart har av den grunn fått en ny og intensivert betydning. Det er slik motstridende synspunkter på hvilken betydning lokal tilknytning har for valg av framtidig bosted.

Det synes som at GSPR bidrar til å skape en positiv opplevelse av bygda og styrker den kulturelle kategorien av bygda som et ”trygt og godt” sted (Villa 1999). Elevene får da en sterkere relasjon til stedet som kan bidra til at de i en annen livsfase kan velge om ikke hjembygda, så bygda som bosted. Opplevelsen av et trygt og godt oppvekstmiljø og skolegang gjør at de har et positivt bilde av bygda, noe som gjør det lettere i neste omgang å velge bygda, så framtidig arbeid å få der som passer i forhold til utdanning og at det er venner der slik at de kan ha noen som er lik dem selv (Verstad 1999). Elevenes stedsidentitet er et element som kan styrkes gjennom GSPR, men hvorvidt det får betydning for elevenes framtidige valg av bosted er i første rekke avhengig av om det finnes aktuelt arbeid i nærheten, alternativt at GSPR har bidratt til entreprenøriell innovasjon også blant elevene slik at de ser muligheter i å skape sin egen arbeidsplass på stedet.

5.5.4 Hvilke bønder skal delta i GSPR?

Mange bønder har vært opptatt av hvilken forankring GSPR skal ha i landbruket gjennom å stille spørsmål ved om GSPR skal være åpen for alle bønder, eller om spesielle utvalgs-kriterier skal legges til grunn for rekrutteringen av nye bønder til GSPR. Spørsmålet er reist med ulike innfallsvinkler avhengig av hvilke erfaringer den enkelte bonde har gjort seg så langt i prosjektet. Vi kan plassere bøndene i tre grupper. En gruppe bønder er redd for at den næringsøkonomiske siden ved GSPR blir svekket for den enkelte dersom GSPR er åpen for alle. De frykter konkurranse mellom bøndene som vil føre til at en eventuell økonomi i prosjektet vil smuldre hen. Denne gruppen bønder ser for seg at kommunen eller den enkelte skole har avsatt midler til GSPR som bøndene skal konkurrere om i forhold til å levere best mulig produkt. I en frikonkurransesituasjon ser de for seg at tilbudet i første omgang vil øke, noe som vil føre til inntektsfall dersom GSPR-midlene skal deles på mange.

Den andre gruppen bønder er de som vil forbeholde GSPR for de som driver allsidig jordbruksproduksjon slik at elevene skal få et realistisk bilde av næringa. Disse to første gruppene har et næringsøkonomisk perspektiv, de ønsker å tilby et best mulig produkt, men vil ha en regulering av antall gårdsbruk for å sikre økonomien i prosjektet. De argumenterer blant annet med at det er viktig at de gjør en god jobb slik at skolen ikke har råd til å la være å bruke GSPR. Disse to gruppene skiller seg fra den tredje gruppen bønder som først og fremst ser GSPR fra elevenes side, at elevene trenger en annen skolehverdag. Denne gruppen ser ikke på spørsmålet om hvilken gård eller type produksjon gården har som så viktig. Det

viktigste er at de kan tilrettelegge for en annen skolehverdag for elevene med tilgang til klappedyr og utearealer for lek og hagebruk.

Bønder i disse tre gruppene har slik oppfatninger om hverandre og hvilke roller de skal spille i utviklingen av prosjektet, noe som kan være en kilde til konflikt mellom de ulike identifiseringsgruppene av bønder. De latente konfliktene handler på den ene siden om kulturelle møter mellom bønder med ulik yrkesidentitet, hvor vi kan snakke om sosiale motsetninger mellom bønder. Konfliktpotensialet i de sosiale motsetningene kan videre deles inn i kognitive og affektive konflikter. De kognitive konfliktene kan defineres som rasjonelle stridigheter om ressurser, mens de affektive konfliktene bunner i emosjonelle motsetninger der identitet, normer og verdier ligger under (Sørensen og Grimsmo 2001).

Det stilles slik spørsmål ved om det er likhetsstrategien eller kompletteringsstrategien som bør brukes i rekrutteringen av gårder og bønder til GSPR. Likhetsstrategien innebærer en rekruttering av bønder/gårder som er noenlunde lik mht til ressurser, mens kompletteringsstrategien innebærer en komplettering av den kompetanse som finnes slik at det blir et bredt spekter av bønder å velge mellom (Foss og Gabrielsen 2002). Det er etter bøndenes mening viktig for prosjektet GSPR at det er tydelig hvilke grupper bønder/gårder som skal delta og at dette kommuniseres ut til alle. Holdningen styringsgruppa har til dette spørsmålet kan vi lese i brev (udatert 2002) til kommunene med anmodning om å søke pilotstatus, hvor det står følgende om kriterier for samarbeidet gård-skole:

”Det er viktig å understreke at prosjektet ikke er ute etter volum/omfang når det gjelder samarbeidet gård-skole, men kvalitativt gode opplegg som har stor sannsynlighet for å lykkes. Vi trenger allmennmodeller som har en åpenbar og overkommelig overføringsverdi til andre kommuner, gårder og skoler.”
(Staup vgs. 2002)

På kommunenivå kan vi si at dette vil være kriterier for hvilke gård - skolesamarbeid det bør satses på, altså at det ikke er rekrutteringskriterier som går mot den enkelte gård eller bonde, men mot relasjonen gård - skole. Dette gjenfinner vi også i annonseringen av kurset GSPR, hvor det fokuseres på at deltakerne bør stille i par lærer – bonde. På bakgrunn av dette brevet kan vi si at rekrutteringskriteriet er en skjønnsmessig vurdering av om samarbeidet kan bli vellykket. Gårdens ressursgrunnlag er isolert sett derfor ikke noe kriterium, heller ikke hvorvidt bonden er heltids- eller deltidsbonde. De potensielle motsetningene mellom gruppen av bønder vil fremdeles kunne være der og føre til en tretthet eller håpløshet i forhold til

prosjektet om ikke problemstillingene bringes fram og blir diskutert åpent (Nylehn, 2002). En avklaring av rekrutteringsstrategien av bønder til GSPR er også viktig i forhold til at handlingene til de første bøndene i GSPR, eller pionerene, også fører til nye kulturelle mønster som i følge Frønes (2001) nedfeller seg som motivasjon hos nye grupper.

5.5.5 Næringsøkonomien i GSPR

Bøndene fokuserer det næringsøkonomiske aspektet noe forskjellig avhengig av hvilket kontraktsforhold det er mellom bonden og skolen, etter hvorvidt det er en relasjon mellom partene for å muliggjøre et samarbeid gård og skole over tid. Tidselementet er viktig i diskusjonen av kontrakter (Kolltveit og Reve 2002). De av bøndene som har en forretningsmessig avtale med skolen som regulerer forholdet mellom skole og bonde mht arbeidsoppgaver, bruk av gårdens ressurser og inntekt er opptatt av at kontraktene skal bli langsiktige. Dette for å sikre at GSPR ikke bare blir et tidsavgrenset prosjekt, men muliggjør en viss planleggingshorisont for bonden både når det gjelder investeringer og bruk av ressurser i forhold til å sikre GSPR kvalitativt og for at GSPR skal bli en del av gårdens virksomhet.

For de fleste bønder er kontrakten med skolen først og fremst av psykologisk karakter, dvs. at kontrakten i første omgang dreier seg om forventninger eller tanker om betingelser, krav og ansvar på begge sider og er basert på en utvekslingsprosess der begge både gir og får for eksempel kunnskap, tid, lojalitet, status og eventuelt lønn (Kaufmann og Kaufmann 1998). Disse bøndene kan vi si befinner seg i en første fase av prosjektet som for de fleste bøndene synes å være preget av en form for idealisme. Ønsket om at elevene skal få en annen skolehverdag og en levende læringsarena synes å være viktigere enn at GSPR gir inntekt til bonden.

De fleste ønsker en forretningsmessig kontrakt med skolen som sikrer inntekt, noe som også etter manges mening er viktig for seriøsiteten til GSPR, siden inntekt i dagens samfunn er målestokk på hva som er verdifullt eller ikke. Lav inntekt er en indikasjon på at tiltaket har liten verdi – det er ikke så viktig. Inntekt har slik med anseelse å gjøre, hvordan de selv vurderer sin egen innsats og hvordan andre vurderer verdien av arbeidet de utfører og ressursene de har. I den sammenheng er bøndene opptatt av hvilke holdninger foresatte og

lærere har til GSPR. En spørreundersøkelse våren 2003 viser at begge disse gruppene er entydig positive til samarbeidet gård - skole (Lyngstad 2003).

Vi har sett at GSPR produserer sosial kapital for landbruket, at bøndene får ”sympati” eller forståelse for næringsvirksomheten. I første omgang kan det synes som om sosial kapital er umulig å måle eller å verdsette i forhold til inntekt, men på lengre sikt kan sosial kapital bidra til inntekt gjennom å produsere ”sympati” for næringa. Bourdieu (1996) bruker sosial kapital til å betegne ulike former for sosiale kontakter eller nettverk som kan brukes til å fremme interesser. Sosial kapital kan slik bidra til opinionsdanning i forhold til viktige aktører i GSPR som foresatte, skole, forvaltning og politikere når det gjelder å sikre bonden en forretningsmessig kontrakt med skole eller kommune. Kanskje kan den også bidra til at en tverrsektoriell tankegang utvikles i forvaltningen, slik at GSPR ikke bare blir et skoleanliggende forbeholdt oppvekstetaten, men et anliggende både for helse- og sosialetaten og næringsetaten. Et problem flere bønder beskriver i dag er offentlig sektors manglende evne til å tenke tverrsektorielt, noe som gjør det vanskelig å utløse offentlige midler til allmenne pedagogiske tiltak og ikke til spesialtiltak. Elever blir først en budsjettpost når de får øremerkede midler i form av spesialtiltak, ikke i forhold til forebyggende tiltak som også en del bønder opplever GSPR kan være.

Vi kan derfor slå fast at hvis samarbeidet gård – skole skal bli næring for bøndene så er bøndenes oppfatning at samarbeidet må komme til uttrykk i en forretningsmessig kontrakt mellom gård og skole som har et visst tidsperspektiv.

6 Gården som pedagogisk ressurs - den pedagogiske utfordringa

I dette kapitlet presenteres lærernes erfaringer med prosjektet. I grunnlagsdokumentene for *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag (Staup vgs. 2002) understrekes det at læreplanen skal være utgangspunkt for det man gjør på gården; hvordan bruker lærerne læreplanen inn i dette samarbeidet? Fungerer det slik prosjektet ønsker, at aktivitetene på gården skal være en integrert del av elevenes skolearbeid? Lærer elevene noe av slike tiltak, og utnyttes læringseffekten i oppleggene? Vi har presentert hvordan bøndene vurderer det økonomiske aspektet i samarbeidet, hvordan ser lærerne på de økonomiske utfordringene?

6.1 Prosjektets omfang i skolen

Ved 5 av de 13 involverte skolene deltar så godt som alle klassetrinn i prosjektet, men det er kun en av disse fem skolene som har ungdomstrinn. Ved de 8 andre skolene er det ulike modeller. Det kan være to klassetrinn som deltar sammen gjennom skoleåret, eller at prosjektet går over to trinn, ved at det for eksempel begynner i 2. klasse og avsluttes i 3. klasse. Ved en skole deltar tre lærere på kurset, og da er alle deres tre klasser trukket inn i prosjektet. Ved to skoler er det kun ett klassetrinn som er tatt inn i prosjektet.

Lærere som ikke arbeider ved skoler der alle klassetrinn er med, ønsker å utvide prosjektet til flere trinn i framtida. Men det vil i hovedsak være økonomien som avgjør om det skal bli en realitet.

Ovenfor er variasjonsbredden i involverte klassetrinn vist, fra alle til ett trinn ved skolen. I tillegg er det stor variasjon når det gjelder prosjektets omfang på de involverte klassetrinnene. Det varierer mellom skoler og mellom klassetrinn på hver enkelt skole. Variasjonsbredden er fra et besøk hver uke størsteparten av skoleåret (da er prosjektet begrenset til to trinn som deltar sammen), til ett besøk i løpet av skoleåret (da har skolen opplegg for alle klassetrinn). Det vanligste er 4-5 besøk per skoleår for de aktuelle trinnene.

6.2 Bruk av L97 i utviklinga av de pedagogiske oppleggene

Fra prosjektets side er det understreket at *Gården som pedagogisk ressurs* skal være en alternativ og gjerne bedre måte å undervise det ordinære lærestoffet, det skal ikke komme som et tillegg, og elevene skal gjennom oppleggene på gården lære ting de ut fra læreplanen skal gjennomgå på det aktuelle trinnet. Hvordan er læreplanen (L97) brukt i utviklingen av prosjektene på disse 13 skolene?

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF 1996) styrer virksomheten i den norske skolen, gjennom en generell overordnet del og via planer for hvert enkelt fag. Den generelle delen legger stor vekt på lokalsamfunnets betydning som læringsmiljø for elevene, og poengterer at det må benyttes på en aktiv måte. I planen uttrykkes blant annet at det er viktig å styrke kunnskapen om og tilknytningen til naturen og næringene, tradisjoner og levesett i lokalmiljøet. Samtidig trekkes også det praktiske arbeidet fram, og også sammenhengene mellom teori og praksis. Det fortelles om hvordan man gjennom tidene har utviklet kunnskap gjennom praktisk virke og erfaring, og at elevene må bli klare over denne måten å skaffe kunnskap på. I flere av fagplanene er det også føringer for praktisk arbeid og bruk av erfaringer fra konkrete oppgaver. Som eksempel kan nevnes planen for natur- og miljøfag der det står at elevene i 2. klasse skal lære om bær, frukt og grønnsaker, at de i 3. klasse skal lære å så frø og stelle planter, samt bli kjent med husdyr, og at de i 6. klasse skal få kjennskap til ulike plantedelers funksjoner. I planen for heimkunnskap legges det opp til at elevene på småskoletrinnet blant annet skal bli kjent med lokale skikker og mattradisjoner. På mellomtrinnet skal de blant annet lære om hvor noen viktige matvarer stammer fra, høste inn spiselige nyttevekster og bruke dem i mat. Læreplanverket åpner på denne måten i stor grad for aktiviteter som kan knyttes til et samarbeid mellom skole og gård.

L97 er brukt i planarbeidet ved alle skolene, på en eller annen måte. Skillet går i hovedsak mellom de som har brukt L97 og en eller flere av fagplanene i denne som utgangspunkt, og de som har brukt gårdens ressurser som utgangspunkt og deretter sjekket med L97 om det passet på det aktuelle trinnet. Til den første gruppa hører blant annet en skole som har brukt fagplanen for natur- og miljøfag som grunnlag og plukket ut de tema som de i samarbeid med bonden så lot seg gjennomføre på gården. Denne skolen brukte også lærebøkene i faget for å sjekke hva læreren måtte dekke gjennom sitt for- og etterarbeid, og hva som i sin helhet ble gjennomgått på gården. Denne skolen trekker også inn noen andre fag, men har i første

omgang valgt å legge hovedvekten på natur- og miljøfag. Ved flere andre skoler har lærerne plukket tema fra flere fagplaner og satt sammen til det opplegget som blir gjennomført på gården. Men også hos disse er mye av innholdet hentet fra planen for natur- og miljøfag. Andre fag som ofte er inne er norsk, kunst- og handverk, heimkunnskap, kroppsøving og matematikk. I den andre gruppa ble ressursene på gården brukt som utgangspunkt, det vil si hvilke aktiviteter gården kunne tilby. Så ble dette opplegget videre sjekket opp mot L97 slik at man kunne ”forsvare” det. Flere av lærerne i prosjektet poengterer at aktivitetene i GSPR stemmer godt med føringene i læreplanen:

”Nesten uansett hvor du begynner i L97 så finner du en hel masse som du kan dekke på gården, av både det sosiale og det faglige.” ”Ellers så tror jeg vel at mye av det vi gjør passer veldig godt inn i læreplanen, nærmest uten at vi er helt 100% bevisst på det. For den er jo faktisk sånn praktisk retta”.

Det er en del forskjeller når det gjelder hvem som har utviklet eller stått bak planene ved de ulike skolene, om det har vært læreren, bonden eller om de har gjort det i fellesskap. Utgangspunktet i de fleste samarbeidene har vært oppgaven lærer og bonde skrev sammen på kurset, men de fleste har gått videre etter dette. Ved noen av skolene er det lærerne som deltar på kurset eller kollegiet som står bak planene, gjerne i samarbeid med bonden, men ved et flertall av skolene er det bonden som kommer med et forslag til plan over hva elevene kan gjennomføre på gården på de aktuelle klassetrinnene. Dette kan lærerne justere i samarbeid med bonden hvis det ikke passer. Enkelte av lærerne uttalte at de opplevde det slik at bonden hadde tatt over mer og mer av den praktiske planlegginga etter hvert. Ved fire av skolene der lærer og bonde enten er samme person eller læreren er gift med bonden, blir planleggingsarbeidet mer spesielt etter som læreren kjenner begge sidene i samarbeidet godt.

6.3 Integrering av GSPR i undervisninga

Det er naturlig å presisere hva vi i denne sammenhengen legger i begrepet integrering av prosjektet. Her bygger begrepsdefinisjonen på de signalene som ligger i bakgrunnsdokumentene om *Gården som pedagogisk ressurs* i Nord-Trøndelag (Staup vgs. 2002). At prosjektet er en integrert del betyr at aktivitetene på gården ikke står som isolerte enheter, men at oppleggene blir forberedt på skolen og at opplevelsene bearbeides i etterkant, og settes i sammenheng med andre ting som angår temaet på det aktuelle trinnet.

Elevene skriver gjerne logg og/eller tegner i etterkant av undervisninga på gården. Det varierer hvor omfattende dette blir gjort, alt fra at gruppen som er på gården har ei felles loggbok som de skriver og tegner i før de forlater gården, til at elevene for eksempel har laget egne temabøker i forbindelse med oppleggene på gården. Noen klasser har i lekse å skrive logg fra gårdsaktivitetene. En av lærerne forklarte at hun i hver logg krevde at de også skulle skrive om det som hadde vært dummest med dagens opplegg og det som hadde vært best. I følge henne var det dummeste alltid at elevene måtte så fort heim fra gården igjen. En annen lærer sier det slik om for- og etterarbeidets rolle i prosjektet:

”Jeg tror tida etterpå, etterarbeidet, vil gi oss en pekepinn på hva de har fått med seg. Og kanskje sette det inn i en naturlig sammenheng. Det kan være ting som kommer opp av spørsmål og kommentarer som viser at de har fått med seg en del av sannheten, og så kan vi flette det inn i en større helhet. Så både for- og etterarbeidet er veldig viktig for at de skal lære noe. De får med seg deler på ’Åpen gård’, og så må vi kanskje fylle ut. Og ’Åpen gård’ -besøkene får de mer ut av hvis man forbereder det.”

Lærerne ved en del skoler mener gårdsoppleggene ennå blir stående for mye alene, at det er et potensial å utnytte der. Ved en av skolene har den aktuelle læreren klassen bare denne dagen som brukes på gården, og det er ikke avsatt samarbeidstid mellom henne og klassens hovedlærer, noe som begrenser informasjonsflyten og mulighetene for å bearbeide elevenes erfaringer fra denne undervisninga. Som hun sier:

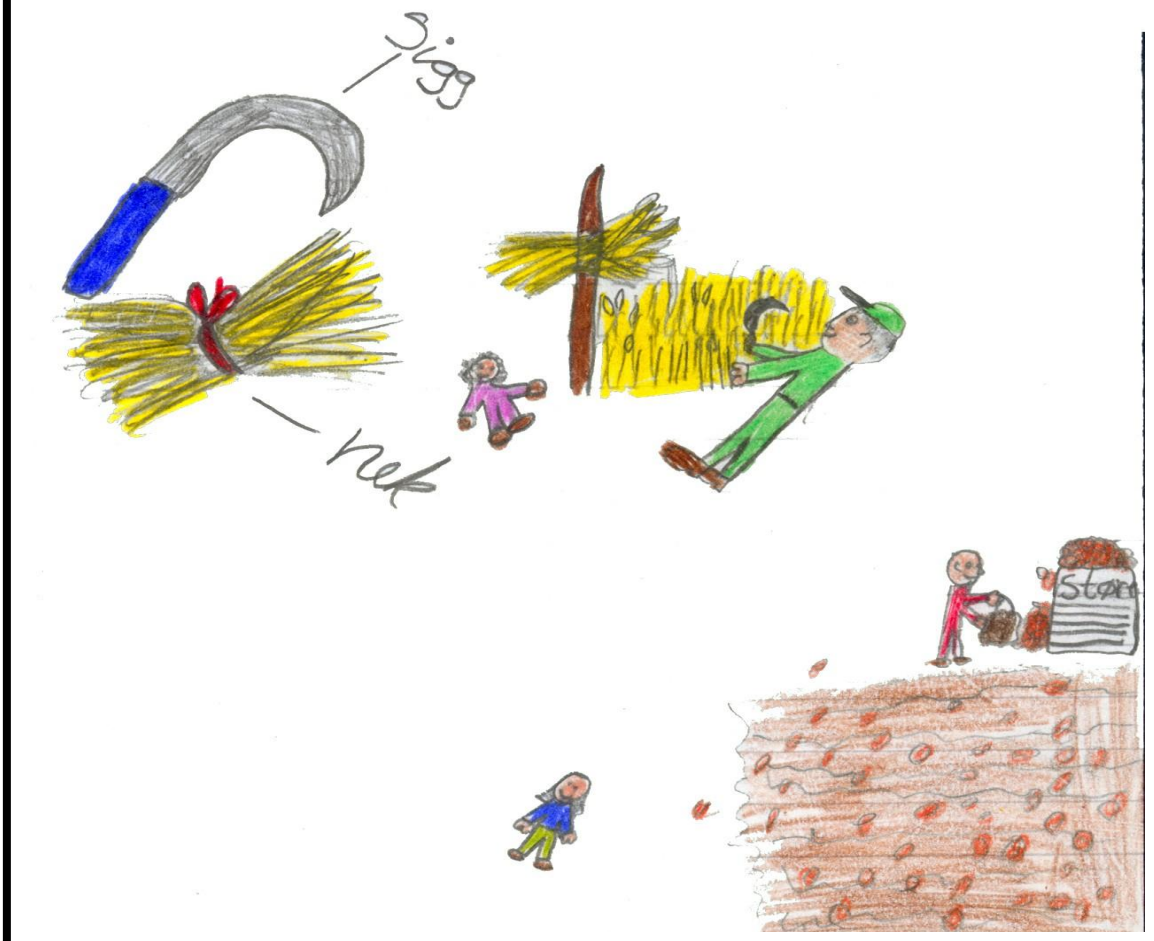
”Vi har prøvd det litt ... men har ikke fått det til kjempebra. Kunne sikkert vært mer. Men det hadde vært lettere hvis denne ene læreren hadde vært med på opplegget, for da hadde det blitt mer levendegjort for denne personen også og vært lettere å få til å videreføre det. Men etter som jeg ikke er mer inne heller, og vi ikke har noe samarbeidstid utenom, så blir det lite.”

Når det gjelder i hvilken grad opplevelsene fra gården blir trukket med videre inn i annen undervisning, ut over det aktuelle for- og etterarbeidet, forklarer lærerne at det skjer til en viss grad. De fleste nevner matematikkfaget her, der de kan trekke fram erfaringene fra gården når de lager egne regnestykker. Det positive i at lærer og elever får felles opplevelser og erfaringer ble framhevet av en av lærerne:

”Og så får vi en felles erfaringsarena, jeg og ungene, som vi siden kan dra nytte av. Både i matematikken, for da kan vi ta eksempel at der gjorde vi sånn og sånn, ...gange sauer og antall desiliter mel, og ... Vi får liksom en felles erfaringsbakgrunn. For jeg har ikke den samme erfaringsbakgrunn som de ofte drar fram fra sine data- og Tv-spill, og den verden der.”

Eksempel 1: Logg fra 5. klasse

"Vi plukket potet og det var fint vær. Det var to forselige typer potet den ene var rød den andre hvit vi var i masstua. Kloken halv elve dro vi for å spise mat. Etter det skulle vi lage Jule nek. Det var to menn der som skulle hjelpe oss. Vi brukte noe som de kalte sigg for å kute det nederste på korne. Det ble en lang og travel dag vi fikk med 3 poser potet så det var vert strevet. Men det ble selvfølgelig en tung sekk og vi fikk en fin dag på 'gården'."



I en klasse ble erfaringene fra aktivitetene på gården uttrykt gjennom tekstsaking i 1. klasse. Når de året etter skulle på nytt opplegg på gården, hadde læreren skrevet om denne teksten til formskrift og brukte den forut for gårdsopplegget, som en kombinasjon av skriftspråkinnlæring og forberedelse til en ny dag på gården.

Generelt varierer det betydelig i hvilken grad lærerne så langt opplever GSPR som en integrert del av skolens virksomhet. Men alle lærerne hevder at prosjektet må bli en naturlig

og integrert del for å være ”levedyktig”. På spørsmål om når et slikt prosjekt var vellykket, svarte en av lærerne slik: ”Når alt får satt seg i forhold til samarbeidet gård-skole, ..., slik at det blir en mer naturlig del av skoledagen, at det ikke er noe ekstraordinært, men noe naturlig og vanlig for oss, da er også sannsynligheten for å lykkes enda større.”

Når det gjelder arbeidet videre med GSPR, og utfordringene som ligger i dette, beskriver en av rektorene det på denne måten:

”Tror ikke vi har jobbet langt nok enda med å få tilbudene fra gården godt harmonert med det vi likevel skal jobbe med elevene på. For det er ganske mye jobbing. Kan se det på papiret, at der står det om dyrene og det skal du gjøre der og der, og det kan vi få på gården. Men koblinga derimellom er en bit pedagogisk handverk, det. Det tror jeg ikke vi har jobbet godt nok med. Vi kan si at vi lykkes rimelig bra i og med at det legges opp praktiske oppgaver på gården, av gårdbruker og lærer i samarbeid, som gjennom at elevene er med på det lærer for eksempel om kua, sauene eller hva det måtte være. ... Men den pedagogiske koblinga tror jeg vi må fortsette å jobbe mer bevisst med. For det er da først man får fram læringsverdien og utbyttet hos elevene. Det er en del jobb hos oss sjøl.”

Men lærer elevene noe av et slikt opplegg? På dette spørsmålet svarer alle lærerne et klart ja. Men det er vanskeligere å presisere hva elevene lærer. De lærer ”andre ting” i følge mange lærere. Da nevnes blant annet utvikling av holdninger til dyr, til det å være ute eller til praktisk arbeid, og det å måtte gjøre ferdig et arbeid du har begynt på. Du kan for eksempel ikke bare gå din vei når du har foret halvparten av kalvene, du må gjøre deg ferdig. Dette mener lærerne har overføringsverdi til aktiviteter på skolen. Dette stemmer også overens med bøndenes opplevelser. De er også opptatt av det positive i praktiske aktiviteter, og det å få nærhet til prosessene i naturen (jfr. 5.3.1).

Eksempel 2: Logg fra 6. klasse

*”Per’ fortalte at de skulle så Rug for første gang på 100 år. Han har dyrket havre og erter i år og det blir til dyrefor. Ertene har det stoffet som dyrene trenger og er viktig for dyrene. Halmen kan dyrene spise, men det er ikke så veldig bra for dem. ’Per’ bruker halmen til liggeunderlag til kalvene og for. Han har hatt bygg i år også, det har han som regel alltid. Under der det var bygg blir det en eng som blir til rundballer/silo til neste år. ’Per’ har mange kornsorter, som sån: Havre, Bygg, hvete og erter. Vi fikk starte skurtrøsken hans også. Kona til ’Per’ heter ’Kari’. Vi ble delt opp i 3 grupper, gruppe 1 skulle være inn til ’Kari’ å lage vafler. Vi fikk låv til å gå oppe i kornet for å jevne ut.
DET VAR KJEMPEGØY”*

6.4 Forankring og spredning av prosjektet innad i skolen

Det varierer mellom skolene hvor i organisasjonen dette prosjektet er forankret. Ved enkelte skoler er alle i kollegiet informert og i stor grad involvert i prosjektet. Det gjelder både ledelse og lærere. Ved andre skoler er prosjektet i større grad sentrert rundt enkeltlærere, og det varierer i hvilken grad resten av kollegiet er informert og om ledelsen er involvert. I prosjektet er det også skoler der det var rektor som deltok på kurset sammen med en bonde, og da ser utfordringen ut til å være å innlemme personalet i filosofien i prosjektet og få dem engasjert. Det blir også fortalt at rektor, hvis vedkommende ikke er nok involvert i prosjektet, kan fungere som ”stopperen” når det gjelder å drive fram prosjektet ved skolen.

Det er gjennomgående at lærerne påpeker viktigheten av at kollegene er informert om prosjektet, spesielt kommer det fram i diskusjoner om ressurser og økonomi (se pkt. 6.6). En av lærerne sa det slik, med ettertrykk: *”For det å inkludere kollegene ... for å få dem til å få samme forhold som vi har til dette prosjektet...”*

Ved alle skolene er prosjektet lagt inn i de aktuelle klassenes årsplaner, men det er ikke ensbetydende med at det også er beskrevet i alle skolenes virksomhetsplaner. Årsplanen legges av klassens lærer(e) for hvert år eller halvår. Virksomhetsplanen er skolens egen overordnede plan, og gjelder gjerne for en lengre periode. Tiltak som er forankret i en virksomhetsplan har en høyere ”status” og er i større grad befestet i skolens helhetlige virksomhet enn det som gjelder for en årsplan.

Fra en del av lærerne ble det problematisert hvordan den kompetansen de har opparbeidet seg skal spres i personalet, slik at det ikke bare er de som enkeltlærere som har et ideologisk og erfaringsbasert fellesskap med bonden, men at dette tilflyter personalet som helhet. Lærere opplever at de er inne i prosjektet det året de tar kurset fordi deres klassetrinn ble valgt ut, mens de året etter ikke får bidra med sin kompetanse fordi de følger klassen sin videre. Det ble etterlyst både en strategi for kompetanseutveksling eller -spredning i personalet og ”gjenbruk” av den kompetansen som faktisk var opparbeidet.

6.5 Gården som pedagogisk ressurs - en ny mestringsarena for elevene?

I intervjuene med lærerne nevnes ofte de elevene som kanskje sliter eller ikke er enere på skolen, men som får vist fram sine positive sider i det praktiske arbeidet på gården. En av lærerne refererte til en elev i 3. klasse som, da han fikk høre om aktivitetene de skulle gjøre på gården det kommende året, sa ”Åh, kanskje det ikke blir så verst skoleår likevel dette”.

Lærerne får også se flere sider ved elevene ved at elever som for eksempel framstår som tøffe på skolen, i en del sammenhenger på gården viser seg enten som myke jenter eller gutter som gjerne koser og klapper på dyrene, eller at de kanskje må gå ut når de får se blod. Motsatt er det også elever som i forkant av en aktivitet ikke tror de tør å delta, men som er til stede og deltar når dette skjer i en sammenheng med andre ting. Lærerne snakker om at det gjerne er andre unger enn det de er vant med som ”tar tak”. De ”praktiske” elevene kan gjerne fungere som veiledere for de andre under arbeidet på gården.

Likevel er ikke lærerne så sikre på om den nye ”statusen” til de elevene som får vise seg fram blir med dem tilbake i klasserommet. Men de avviser den likevel ikke som verdiløs: ”Når de kommer tilbake til klasserommet er det den gamle arenaen, ofte.... Og vi er der (på gården) så sjelden at den ikke vinner å sette seg denne statusen til de ungene... Men det betyr mye for de som får denne statusen å ha det bare disse dagene også!”

Men det blir også pekt på at dette ikke er noe absolutt enten - eller. Noen elever framstår som flinke på flere felt, både på skolen og på gården.

6.6 Økonomien i prosjektet – sett fra lærernes side

Alle lærerne beskriver økonomi som det sentrale punktet i forhold til om dette er et prosjekt som skal bli varig ved skolen, og eventuelt kunne utvides til flere klassetrinn der dette er aktuelt. Flere forklarer at de opplever resten av kollegiet som positivt innstilt til prosjektet, men at det lett blir interne drakamper når det blir snakk om hvem som skal få midler til hva ved skolen. Så lite ressurser som de opplever at skolen har, krever at det de faktisk bruker penger på er skikkelig verdifullt.

Men det er også eksempler på at skoler har klart å prioritere interne midler for å kunne lønne gårdbrukeren. Høsten 2002 gjaldt dette tre skoler. På to av skolene hadde de valgt å definere deler av stillingen til en av de ansatte som lærerbondet, dvs. være lærer ved egen gård. Ved den tredje skolen hadde de vært i stand til å hentet ut timerressurser slik at de kunne ansette bonden i om lag 20% stilling. Ved en fjerde skole hadde de det ikke klart enda (høsten 2002), men intensjonen var at de skulle kunne lønne gårdbrukeren innen skolens egne rammer og kollegiet var villig til å sette av midlene.

Som beskrevet i kap. 2.2 og 4.2 var det høsten 2002 flere eksempler på at kommuner finansierte eller bidro til å finansiere aktivitetene på gården. Det gjaldt bl.a. i de fem eksempelkommunene.

Ved noen skoler etterlyste lærerne ”friske” midler utenfra til prosjektet. De mente at når skolen utførte flere oppgaver enn tidligere, måtte de også få tilført mer penger.

Lærerne beskriver frustrasjonen de opplever ved ikke å vite fra år til år om det er midler til å drive et slikt prosjekt videre. Det er frustrerende i deres samarbeid med bonden, og det er frustrerende i forhold til planleggingen av aktiviteter, det å kunne skape en progresjon i prosjektet. Og elevene spør om de skal tilbake på gården neste år også.

6.7 Drøfting GSPR – Læring for elevene

Lærerne som har deltatt i disse intervjuene har så godt som bare positive erfaringer med å ha elever med på gårdsaktiviteter. Elevene ser fram til besøkene, de er positive og ivrige når de er på gården, det er få konflikter disse dagene, og de spør når de skal tilbake. Noen lærere forteller om elever som har tatt kontakt med bonden på eget initiativ, for å få komme tilbake utenfor skoletida. Lærerne i denne undersøkelsen er meget samstemte om at prosjektet har verdier som er positive i skolen.

6.7.1 Aktivitet og læring

Aktivitetene på gården har klar egenverdi for elevene. Læreplanen (L97) beskriver også utvikling av viten eller innsikt gjennom ”*praktisk virke og læring gjennom erfaring*”

(KUF 1996:22), som en av tre måter viten utvikles på. Denne type erfaring kan ofte være taus kunnskap, noe utøveren ”bare gjør”, men som hun har vanskelig for å forklare for andre. Mye av den kunnskap og erfaring bonden besitter kan være taus kunnskap, men den kan formidles til elevene ved at de deltar i aktiviteter sammen med bonden, i det miljøet erfaringene ”hører heime”. Dette svarer på mange måter til det som legges i begrepet ”mesterlære” (Nielsen og Kvale 1999). Et av hovedtrekkene ved mesterlæren er at den skjer i et praksisfellesskap. Det vil si at den som lærer (eleven) gjennom deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet (sammen med bonden) gradvis tilegner seg håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier. Det er dermed viktig at det satses på autentiske aktiviteter i GSPR, slik at det lærte kan benyttes i den sammenhengen opplæringen foregikk, ikke ”leikeaktiviteter” som er laget for elevene med gården som ramme. Et annet hovedtrekk ved mesterlæren er at læringen skjer gjennom handling. Som Nielsen og Kvale (ibid.:19) uttrykker det: *”Mesterlære medfører en kompleks og differensiert struktur hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren utfører.”*

For de fleste av de klassene som er involvert i denne delen av evalueringa, står natur- og miljøfaget sentralt i de oppleggene som gjennomføres på gården. I en evaluering som er gjort av dette faget blant lærere og elever ser vi at til tross for at begge parter ønsker et praktisk fag, opplever mange det som teoretisk (Almendingen et al. 2003). Den aktuelle rapporten viser at disse erfaringene har betydning for elevenes holdning til faget og til læreren. Forfatterne konkluderer med at læreplanens mål og intensjoner om varierte og praktiske arbeidsmåter er viktige, men at de ikke realiseres i samsvar med planen. I GSPR gjennomføres det mange praktiske aktiviteter med klare forbindelser til natur- og miljøfaget, men opplever elevene at de har et mer praktisk natur- og miljøfag?

I tillegg til den kunnskap og de opplevelsene som ligger i selve aktivitetene, er spørsmålene og utfordringene i dette prosjektet blant annet hvordan læringspotensialet i disse aktivitetene kan utnyttes best mulig. Sagt på en annen måte, hvordan kan man optimalisere utbyttet av det som skjer på gården?

Gjennom læreplanen (L97) er skolen forpliktet på et innhold, og som det er vist i kapittel 6.2 er det mange argumenter for at deler av dette innholdet kan gjennomføres i et samarbeid med gården. Og lærerne mener både den generelle delen og fagplandelen av læreplanen forsvarer denne type aktiviteter. Men hvordan øke læringsutbyttet slik at dagene på gården ikke bare

blir frittstående, morsomme hendelser? Gunn Imsen (1999: 246) uttrykker dette slik: ”Praktiske handlinger alene fører ikke til erfaringer. På ett tidspunkt må handlingen komme i møte med andre kunnskapsformer, slik at den får ’et løft’ i retning av ettertanke og refleksjon.” Som vist tidligere i dette kapitlet peker også noen av lærerne på denne problematikken når de berører viktigheten av for- og etterarbeid og det pedagogiske håndverket som skal til for å knytte skole og gård nærmere sammen. I mange læringssituasjoner opererer man ofte med en motivasjons- eller forberedelsesfase i forkant og en bearbeidingsfase i etterkant av den sentrale læringsaktiviteten. Gjennom motivasjonsfasen er det blant annet en fordel å hente fram elevenes egne erfaringer knyttet til temaet og finne de ”knaggene” man kan henge det nye stoffet på. I bearbeidingsfasen gjenkaller man opplevelsene, og har mulighet for å legge til og eventuelt korrigere ting elevene sitter igjen med. Men undervisning og læring er ikke det samme. Hvert enkelt individ konstruerer i stor grad sin egen kunnskap på bakgrunn av de erfaringer man allerede sitter med, og da sier det seg selv at elevene etter en dag på gården med ulike aktiviteter og informasjon, kan ha konstruert noe forskjellige forståelser. Men læringsarbeidet kan oppmuntres og påskyndes – eller hemmes og hindres – av andre, blant annet læreren. For- og etterarbeid kan dermed øke mulighetene for en mer funksjonell kunnskapskonstruksjon, og bidra til at gårdsaktivitetene inngår i en større helhet. En annen viktig side ved denne type arbeid er at elevene gjennom gårdsoppleggene får en felles referanseramme, de har sett og opplevd stor sett det samme. Når man da knytter annet læringsstoff til disse opplevelsene er det en økt mulighet for at alle elevene kjenner seg igjen, eller finner ”knagger” å henge det nye stoffet på. I tillegg har de også en felles erfaringsarena med læreren, noe som gjør kommunikasjon og samspill lettere.

6.7.2 Planlegging

Når enkelte lærere opplever at bonden har overtatt mer og mer av planlegginga, og enkelte skoler får et ferdig planforslag fra bonden, er det grunn til å stille spørsmål om dette er en gunstig utvikling. Hvordan blir skolens/lærernes eierforhold til prosjektet og mulighetene for å integrere det i resten av undervisninga, når de ikke er en aktiv part i planleggingsarbeidet? Hvor enkelt er det å legge opp til målrettet forarbeid hvis lærerne bare har en ferdig plan å forholde seg til, uten å ha deltatt i diskusjonene rundt hvilket innhold aktiviteten på gården skal ha? Selv om bøndene kan sette seg inn i læreplanen er dette tross alt lærernes fagfelt;

hvordan sikre at man ivaretar læreplanens intensjoner hvis man ikke deltar i planleggingsarbeidet?

Når det gjelder lærernes bruk av læreplanen i utviklingen av skolens egne prosjekter, ser vi en generell oppfatning av at dette er aktiviteter som stemmer godt overens med læreplanens innhold. Ved noen skoler var det læreplanen som styrte utvalget av aktiviteter knyttet til GSPR, mens det ved andre skoler ble valgt innhold ut fra andre kriterier, blant annet hva gården kunne tilby. Men også ved de siste skolene ble planen for GSPR holdt opp mot læreplanen for eventuell korrigerende. Lærerne i GSPR sin holdning til og bruk av læreplanen som styringsredskap kan sees i sammenheng med resultatene av en undersøkelse som er gjort av 677 norske lærere og deres forhold til læreplanen (L97; KUF 1996) (Bachmann 2002). Lærerne i Bachmann sin undersøkelse mener at om lag 70% av undervisningen blir fastlagt gjennom læreplanen. Læreplanen har med andre ord en viktig plass i undervisninga i følge disse lærerne. Omlag 80 % av de samme lærerne mener at læreplanen er til hjelp ved bestemmelse av undervisningens mål og innhold, mens bare omlag 30% av dem mener at læreplanen er til hjelp ved fastsetting av undervisningsmetoder og planlegging av den enkelte undervisnings-enhet eller time. Dette mener Bachmann gjenspeiler den nordiske didaktiske tradisjon der de mer overordnede aspekter ved innhold og mål fastsettes av læreplanen, mens læreren har en friere stilling ved valg av metoder og læremidler i egen undervisning. Lærerne bruker gjerne læreplanen som et retningsgivende hjelpemiddel, uten å følge den slavisk. Bachmann mener man heller ikke kan forvente en ensrettet påvirkning ovenfra og ned, fra læreplan til undervisning. Kanskje, mener Bachmann, må implementeringen av læreplanen skje ved at mål og innhold i planen blir utgangspunkt for utvikling av læremidler, kurs, evalueringsarbeid og lignende, som igjen får betydning for lærerens konkrete planlegging og gjennomføring av undervisning.



Figur 5: Kursets rolle mellom læreplan og undervisningspraksis

Selv om mange av lærerne i GSPR forteller at de har vært på gårdsbesøk med klassene sine tidligere, er dagens gjennomføring av GSPR ny for dem. GSPR har ikke en tradisjon som de vanlige fagene har, det er mer å regne som en undervisningsmetode eller et læremiddel. Og

som Bachmann viser i sin undersøkelse, opplever lærerne læreplanen i langt mindre grad som hjelpemiddel til fastlegging av metoder og midler, enn for innhold og mål. Noe som kan bidra til å forklare lærernes ulike bruk av L97 knyttet til GSPR.

6.7.3 Forankring og spredning

Det er mange faktorer som påvirker om et slikt prosjekt skal være vellykket og gli godt inn i skolens hverdag, men flere av de skolene som ser ut til å ha et velfungerende opplegg som inngår som en integrert del av undervisninga, har noen felles trekk. Ledelsen ved disse skolene er involvert i prosjektet og positive til det. Det samme gjelder for kollegiet, som er informert og i større eller mindre grad involvert, og de ser verdiene i prosjektet. Disse skolene har gjort et omfattende arbeid i forhold til å legge planer for prosjektet, og L97 har blitt brukt aktivt og bevisst. De er også bevisste på behovet for at prosjektet blir integrert i skolehverdagen, og legger opp til for- og etterarbeid for å forsterke elevenes utbyttet av gårdsaktivitetene.

Denne evalueringa har vist hvordan rektor har en nøkkelrolle i utviklingen av slike prosjekt. Prosjektet må være forankret hos ledelsen, og rektor bør innta en rolle som tydelig pedagogisk og økonomisk leder. Skolen kan ikke satse på og utvikle slike aktiviteter hvis rektor ikke er med og drar i samme retning, og er tydelig når det gjelder den økonomiske prioriteringa og hvordan opparbeidet kompetanse skal utnyttes ved skolen. Prosjektets forankring og spredning internt på skolene ser ut til å være et av suksesskriteriene. Slike satsinger ser ikke ut til å få fotfeste hvis hele kollegiet ikke kjenner prosjektet, og har fått forståelse for de faglige, pedagogiske og sosiale verdiene i det. De lærerne som opplevde at prosjektet enda var "enkeltmannsforetak" ved skolen fortalte at det var uheldig og slitsomt. Særlig gjaldt det når det ble diskusjoner om økonomi, for da hadde de fleste et "hjerdebarn" de ville kjempe for. Da er det viktig at det er skolens prosjekt og ikke bare noe som en ildsjel blant lærerne kjenner verdiene ved.

Dette kan sammenlignes med erfaringene fra prosjektet "OMSTART!", et prosjekt ved 29 ungdomsskoler i Sør-Trøndelag som handlet om å integrere IKT i skolens planer og lærernes undervisning (Sellereite 2003). Et sentralt ledd i prosjektet var involveringen av skolelederne. En av evalueringsrapportene fra prosjektet beskriver det slik:

”Skolelederne har en sentral rolle i prosjektet. De har ansvar for framdriften på egen skole, og uten aktive og utviklingsorienterte skoleledere med innsikt i og entusiasme for pedagogisk bruk av IKT lar prosjektet seg vanskelig gjennomføre – og videreføre etter at prosjektet er slutt. Det finnes mange eksempler på gode prosjekter som ebber ut underveis eller dør ut når perioden med ekstra støtte er over. Ved å dra med skoleledere og fokusere på at alle skal være deltakere i utviklingsprosessen, kan en motvirke dette. ... Lederne som deltar i prosjektet, ser det som viktig at skolens ledelse behersker og bruker IKT, og bekrefter at deres rolle er sentral når hele skolen skal ta i bruk IKT.” (ibid.:20)

Skolelederne møtte til samlinger allerede et halvt år før lærerne ved skolene ble trukket inn i prosjektet. Ved inngangen i prosjektet ble det stilt krav om at *”Skolene må planlegge gjennomføringen og sørge for at prosjektet får en sentral plass i skolens virksomhetsplan.”*

(ibid.:21). Lærerne måtte også legge det inn i egne årsplaner og egne arbeidsplaner.

I en tidlig fase av vurderingen av prosjektet ”OMSTART!” ble noen av erfaringene oppsummert slik: *”De som lykkes, har gjennomført et stykke utviklingsarbeid som lett kan videreføres, fordi det har gitt hele personalet et felles ståsted”* (ibid.:22). Prosjektet ”OMSTART!” hadde allerede i utgangspunktet lagt stor vekt på ledelsens rolle, forankringen av prosjektet i skolens planverk og spredningen internt i personalet, og konkluderer med at dette er viktige faktorer hos de som har lykkes. Dette har helt klare paralleller til skolens arbeid med GSPR, og bidrar til å understreke skoleledernes sentrale rolle i nyskapende aktivitet, nødvendigheten av forankringen i skolens planer og behovet for at hele personalet får innsikt i og deler verdier og innhold i prosjektet.

6.7.4 Identitet og mestring

Læreplanen sier dette om utvikling av identitet: *”Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner...”* (KUF 1996:19). Imsen utdyper dette når hun sier at skolen skal arbeide med lærestoff som er hentet fra elevenes omgivelser, slik at det virker kjent og relevant for dem (Imsen 1999). Hun mener eksemplene skal hentes fra næringslivet på stedet, fra det lokale kulturlivet, fra lokalhistorie og fra stedets flora og fauna. På denne måten bidrar skolen i utviklingen av elevenes lokale identitet. Vi ser at dette ligger nært opp til det mange legger til rette for i GSPR, og i kapittel 5.5.3 ser vi hvordan bøndene også trekker fram utvikling av elevenes stedsidentitet som begrunnelse for sitt engasjement og valg av aktiviteter.

I samtalene med lærerne ble det tydelig at de opplevde en del elever som fikk en ny og alternativ arena gjennom GSPR. De opplevde elever som fikk vist styrker de har, som ikke kom fram i samme grad i ”skolestua”. Omfanget av GSPR så ikke ut til å være stort nok til at den nye statusen og selvtilliten ble en varig endring av elevenes identitet og rolle på skolen, men opplevelsen ble likevel ikke avskrevet som verdiløs av lærerne. GSPR ser ut til å være en ny læringsarena der lærestoff får en annen vinkling enn den tradisjonelle, og arbeidsformene blir mer praktiske. Dette kan ”treffe” flere elever, og kanskje andre elever enn de man ”treffer” med ordinær undervisning. Også de elevene som lærer fagstoffet på en grei måte gjennom tradisjonell undervisning, kan kanskje få en bedre forståelse for stoffet gjennom de konkretiseringene som skjer i GSPR. Dryden og Vos (1995) mener vi kan dele inn personer etter hvilken læringsstil vi har. De opererer med fire kategorier av læringsstiler: auditiv, visuell, taktil og kinestetisk. Den auditive lærer best ved å høre, den visuelle ved å se, den taktile ved å berøre ting og den kinestetiske ved å bevege seg. Vi har som regel en dominerende styrke og en sekundær styrke. Forfatterne mener tradisjonell undervisning i for stor grad har vært rettet mot de visuelt sterke, og delvis mot de auditivt sterke. Siden 15 % av elevene, i følge dem, lærer best ved å berøre og 15% lærer best ved å bruke kroppen, bør man legge til rette for aktiviteter som møter elever med ulike læringsstiler. I aktiviteter der elevene kan håndtere materiale, være kroppslig aktive og være involvert i virkelige opplevelser, vil flere elever kunne bruke sin læringsstyrke. Her kan man nok finne svaret på hvorfor de elevene lærerne trekker fram i denne sammenhengen er andre enn de som de oftest vurderer som faglig sterke i klasserommet. I et opplegg der man legger til rette for både praktiske og noe mer teoretiske aktiviteter, kan man imøtekomme flere elever og utnytte både deres primære og sekundære læringsstyrke.

7 Sentrale utfordringer videre for GSPR i Nord-Trøndelag

I dette avsluttende kapitlet vil vi på bakgrunn av det som er lagt fram tidligere i rapporten, fokusere på utfordringer vi ser GSPR står overfor, sett i forhold til de formulerte intensjonene for GSPR.

7.1 Hvorfor GSPR i skolen

Som vist i kapittel 6 har *Gården som pedagogisk ressurs* klare forbindelseslinjer til skolens læreplan (L97). Det gjelder både planens generelle del og flere av fagplanene. *Gården som pedagogisk ressurs* legger til rette for praktiske og autentiske aktiviteter som bidrar til å konkretisere lærestoffet elevene skal tilegne seg. Denne typen aktiviteter gir også mulighet for at elevene kan ta i bruk mange sanser, og dermed imøtekomme elever med andre læringsstiler enn den visuelle og auditive. Kontakten med bonden og gården gir et lokalt tilskudd til elevenes identitetsutvikling og kjennskap til lokalt næringsliv. For den videre bearbeidingen av opplevelsene er det også gunstig at alle elevene, og elever og lærer, på denne måten har en felles erfaringsbakgrunn. Som beskrevet i kap. 7.4 kan et slikt prosjekt også gi en faglig, pedagogisk og sosial *merverdi*, ut over det man ser direkte. Det kan blant annet dreie seg om motivasjon, økt forståelse for innholdet i lærestoffet, det å møte flere elever "hjemme" og utvikling av holdninger og verdier. Vi har ikke nok data til å fastslå dette, men etter første fase av evalueringa tyder en del på at dette er tilfelle. Her ligger det problemstillinger for videre forskning, og elevenes læringsutbytte og utvikling av holdninger i tilknytning til denne type aktiviteter burde vært undersøkt nærmere. Dette er problemstillinger som krever en langsiktig forskningstilnærming. En annen problemstilling gjelder entreprenørskapstankegangen. Her etterspørres det kunnskap om barn og unges tanker og ideer i forhold til nyskaping, og hvordan disse kan stimuleres bedre gjennom skolen (Foss 2002).

7.2 Organiseringa av GSPR i skolen

Som vist i kapittel 6 er prosjektets forankring i skolens planer, både virksomhetsplan og årsplaner, viktig for seriøsiteten i prosjektet. Ledelsen ved skolen har en sentral rolle både når det gjelder forankring og spredning av prosjektet internt i skolen. Den interne spredningen

skal sikre at enkeltlærerne får en individuell identifisering med prosjektet, slik at denne type satsing ikke baserer seg på enkelte ildsjeler i personalet.

Utfordringene i tiden framover for GSPR når det gjelder forankring og spredning, ser for det første ut til å være at skolen ser verdiene i et slikt gård - skolesamarbeid, både faglig, pedagogisk og sosialt, og er interessert og villig til å gjøre de ”grep” som trengs for å integrere prosjektet i egen virksomhet. En annen utfordring er at skoler som går inn i et slikt samarbeid er villige og ser muligheten for intern finansiering av prosjektet. Er det realistisk å tro at GSPR blir en integrert og varig del av skolens virksomhet hvis det baserer seg på ekstern finansiering? Mer om dette i kapittel 7.5

7.3 Pedagogisk innhold

Den prinsipielle forankringen av *Gården som pedagogisk ressurs* i læreplanverket er klar. Forskjellene og utfordringene ligger i hvordan planens intensjoner og gårdens muligheter omsettes til pedagogisk virksomhet, det vil si undervisning av elevene.

En av utfordringene i tiden framover ser ut til å være hvem som skal stå for planleggingsarbeidet. Er det bonden, er det læreren/skolen eller er det bonden og læreren/skolen i fellesskap? Hva sikrer på beste måte læreplanens intensjoner? Hva sikrer en best mulig integrering av aktivitetene på gården i skolens virksomhet? Hva sikrer en best mulig utnyttning av gårdens ressurser? En annen utfordring er en klarlegging av bondens og lærerens ulike roller i dette samarbeidet. Bonden er selvstendig næringsdrivende og disponerer sin egen tid, læreren får sin lønn enten undervisninga skjer på skolen eller på gården og er mer styrt av arbeidstidsavtaler. Hvordan kan dette påvirke involveringen i samarbeidet, og i hvilken grad kan det påvirke arbeidet for at prosjektet skal bli så godt som mulig og et langsiktig tiltak?

7.4 Næring for bonden

Bøndene som deltar i GSPR er ikke i tvil om at de som partnere i samarbeidet gård-skole bidrar til å produsere en rekke konsumentgoder for elevene, skolen og samfunnet. Problemet er betalingsvillighet. Først og fremst fordi godene ikke kan måles ut fra vanlige økonomiske

kriterier, for hvordan kan for eksempel antakelse om mindre mobbing, en ny mestringsarena eller en bedre skolehverdag prissettes? De godene som kan prissettes er timebetaling til bonden og økonomisk vederlag for bruk av gårdens ressurser, men utgangspunktet for denne prissettingen er en forståelse av at det å flytte en del av skoletiden til gården gir en merverdi for elevene. Det er merverdien elevene og skolen oppnår ved å bruke gårdens ressurser og bondens kunnskap som er argumentet skolene har for å delta i GSPR.

En utfordring for prosjektet videre er å fastsette godene som GSPR produserer for elevene, skolen og samfunnet som gjør det interessant å bruke gården som pedagogisk arena. En annen utfordring er å finne økonomiske kriterier for verdsetting av godene. Noe som kan være problematisk fordi en del av godene ikke er umiddelbare konsumentgoder, men for eksempel kollektive goder som en bedre skolehverdag og individuelle goder hvor vi antar at GSPR kan produsere selvtillit for noen elever gjennom en annen mestringsarena. I seg selv er det vanskelig å vurdere selvtillit og læringsarena ut fra økonomiske betraktninger, når i tillegg den antatte positive effekten har en tidsdimensjon som påvirker bruken av konsumentgoder i framtida blir regnestykket ytterligere komplisert. Verdsettingsproblematikken kan illustreres gjennom nåverdibegrepet (Ringstad 1995). Kan vi få en "inntekt" B av GSPR t år fram i tid mot å betale C nå? Nytte-kostnadsanalyse (Ringstad 1995) er en annen mulig metode som kan benyttes til å skaffe fram mest mulig fullstendig og sammenlignbar informasjon om alle samfunnsøkonomiske nytte- og kostnadskomponenter ved GSPR.

Vi har tidligere slått fast at den største utfordringen for at GSPR skal bli næring for bonden er at det kan inngås en forretningsmessig kontrakt mellom gård og skole med en viss varighet. Det krever en bevissthet om at GSPR produserer unike konsumentgoder alternativt at konsumentgodene kan dekomponeres i elementer som kan verdsettes ut fra økonomiske kriterier.

7.5 Forankring på kommunenivå

Forankring av GSPR som et allmennpedagogisk tiltak på kommunenivå er også knyttet til spørsmålet om økonomi. Fra prosjektledelsen har det blitt understreket overfor skolene at gården ikke er et **ekstra** klasserom, men et alternativt "klasserom" som innebærer en annen måte å undervise på. Vi har i denne første fasen erfart at en del skoler har gått inn i GSPR og

antatt at samarbeidet gård/skole ville utløse friske midler. Noe som har bare skjedd unntaksvis, som for eksempel i Verran som definerte GSPR som et eget prosjekt hvor kommunestyret gikk inn med øremerkede midler for å drive prosjektet. Forutsetningen for deltakelse i GSPR har vært at skolene skulle foreta de nødvendige omprioriteringer for å finne plass til GSPR innenfor skolens ordinære budsjett.

Men gjennom å være et allmennpedagogisk tiltak produserer GSPR tilleggsgoder, noe som også gjør det interessant å tenke tverrsektorielt i kommunen også når det gjelder finansiering av GSPR. Spørsmålet er da om det politiske og administrative systemet i kommunen fungerer slik at ressursene blir fordelt best mulig. Har kommunene nødvendig kontekstuell effektivitet (Aarsæther og Vabo 2002), dvs er kommunen i stand til å utnytte samspill og nærhet mellom ulike typer ressurser og aktiviteter som finnes i GSPR. Kontekstuell effektivitet utfordres av blant annet av kommunenes generelle økonomiske situasjon. Sektortenkningen eller gruppetenkning kan være en annen utfordring for å oppnå kontekstuell effektivitet, fordi sterke normer om enstemmighet i den enkelte gruppe gjør det vanskelig å se samarbeidsmuligheter. Utfordringen på kommune nivå er å få til et tverrsektorielt perspektiv på GSPR som fremmer kontekstuell effektivitet i finansiering og drift av GSPR.

Litteratur

- Almendingen, Siv, Tom Klepaker og Johs. Tveita (2003) Tenke det, ønske det, ville det med, men gjøre det...? En evaluering av natur- og miljøfag etter Reform 97. *Høgskolen i Nesnas skriftserie nr. 52*. Nesna, Høgskolen i Nesna
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Studentlitteratur.
- Aslesen, Sigmund (2002) Entreprenørskap – med basis i familiestatus. I: Berg, Nina Gunnerud og Lene Foss (red.) *Entreprenørskap. Kjønn, livsløp og sted*. Oslo, Abstrakt forlag, s. 153 - 170
- Bachmann, Kari E. (2002) Læreplanens betydning for lærernes arbeid. I Nesje og Hopmann (red.): *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag, s. 63 - 77
- Baklien, Bergljot (2000) Evalueringsforskning for og om forvaltningen. I: Foss, Olav og Jan Mønnesland (red.) *Sentrale kriterier for evaluering av offentlig forvaltning og tjenesteyting*. Oslo, NIBR
- Berg, Nina Gunnerud (2002) Kjønn, livsløp, sted og entreprenørskap – en teoretisk diskusjon. I: Berg, Nina Gunnerud og Lene Foss (red.) *Entreprenørskap. Kjønn, livsløp og sted*. Oslo, Abstrakt forlag, s. 26 - 54
- Bourdieu, Pierre (1996) *Symbolisk makt*. Oslo, Pax Forlag A/S
- Christensen, Lone Rahbek (1997) *Hver vore veje*. København, Museum Tusulanums Forlag
- Dryden, Gordon og Jeanette Vos (1995) *Læringsrevolusjonen: en praktisk håndbok for livslang læring*. Nissedal, Oddysey of the Mind.
- Ellingsæter, Anne Lise (2002) Postindustrielle tidskontrakter. Fra tidsdisiplin til tidssuverenitet? I: Ellingsæter, Anne Lise og Jorun Solheim (red.) *Den usynlige hånd? Kjønns makt og moderne arbeidsliv*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag, s. 79 - 109
- Foss, Lene (2002) Oppsummering og forslag til nye perspektiver. I: Berg, Nina Gunnerud og Lene Foss (red.) *Entreprenørskap. Kjønn, livsløp og sted*. Oslo, Abstrakt forlag, s. 299 - 323
- Foss, Lene og Hanne Cathrin Gabrielsen (2002) Likt eller ulikt? Holdninger til kompetanseanskaffelse. I: Berg, Nina Gunnerud og Lene Foss (red.) *Entreprenørskap. Kjønn, livsløp og sted*. Oslo, Abstrakt forlag, s. 192 - 218
- Frønes, Ivar (2001) *Handling, kultur og mening*. Bergen, Fagbokforlaget
- Frønes, Ivar og Ragnhild Brusdal (2000) *På sporet av den nye tid: kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen, Fagbokforlaget

- Gullestad, Marianne (1996) *Hverdagsfilosofier*. Oslo, Universitetsforlaget
- Greve, Arent (1995) *Organisasjonsteori – nyere perspektiver*. Oslo, Universitetsforlaget
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1996) *Metodevalg og metodebruk*. Oslo, Tano Aschehoug
- Hugo, Aksel (2000) ”... å ta skrittet ut”.
Prosjektrapport Levande skule (1996-2000), del 1. Ås, Norges landbrukshøgskole
- Imsen, Gunn (1999) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 2. utgave. Oslo, Tano Aschehoug.
- Kalleberg, Ragnvald (1997) Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo, Universitetsforlagets metodebibliotek, s. 26 - 72
- Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann (1998) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen, Fagbokforlaget
- Kolltveit, Bjørn Johs. og Torger Reve (2002) *Prosjekt – organisering, ledelse og Gjennomføring*. Oslo, Universitetsforlaget
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo, KUF
- Landbruksdepartementet (1999) *St.meld. nr. 19 (1999-2000) Om norsk landbruk og matproduksjon*. Oslo: Landbruksdepartementet
- Lyngstad, Øyvind (2003) *Evalueringsrapport. Gården som pedagogisk ressurs*. 1. utgave. Levanger videregående, Staup
- Lysø, Roald og Nils Arvid Sletterød (2003) *Samarbeid uten forpliktelser? Følgeevaluering av Felles helse- og sosialplan for Buskerud. NTF-rapport 2003:1*
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999) *Mesterlære som aktuell læringsform*. I: Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo, Ad Notam Gyldendal, s. 17 - 33.
- NILF (2002) *Økonomien i jordbruket i Trøndelag. Utviklingstrekk 1991-2000. Tabellsamling 1995-2000. NILF-notat 2002-6*. Oslo: Norsk institutt for landbruksøkonomisk forskning
- Nylehn, Børre (2002) *Prosjektorganisering*. Bergen, Fagbokforlaget
- Parow, Kristina (2000a) *Det store spelet. Garden som pedagogisk ressurs*.
Prosjektrapport Levande skule (1996-2000), del 2. Ås, Norges landbrukshøgskole
- Parow, Anne-Kath. (2000b) *Brev til Norsk bonde- og småbrukarlag*, datert 01.11.00
- Paulgaard, Gry (2001) *Sted og tilhørighet*. I: Heggen, Kåre, Jon Olav Myklebust og Tormod

- Øia (red.) *Ungdom. I spenninga mellom det lokale og det globale*. Oslo, Det Norske Samlaget, s. 18 - 36
- Ringstad, Vidar (1995) *Innføring i samfunnsøkonomi og økonomisk politikk*. Oslo, Bedriftsøkonomenes Forlag A/S
- Robison, Lindon J. & Jan L. Flora (2003) The social capital paradigm: Bridging across disciplines. *American Agricultural Economics Association. No. 5 p. 1187 - 1193*
- Ryen, Anne (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen, Fagbokforlaget
- Sellereite, Bente (2003) OMSTART! – IKT i læringsarbeidet. I: *IKT i skolen*. Oslo, Læringscenteret, s. 19 - 22
- Statistisk Sentralbyrå (2003) Jordbruksstatistikk 2001. *NOS C 736*. Oslo – Kongssvinger: SSB
- Staup videregående skole, Ressurssenteret Staup (2002) Dokumentoversikt, Gården som pedagogisk ressurs, 1998-2002. *Dokumentsamling*
- Sørensen, Bjørg Aase og Asbjørn Grimsmo (2001) *Varme og kalde konflikter*. Oslo, Tiden Norsk Forlag
- Thagaard, Tove (1998) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget
- Verran kommune (2003) Søknad om pilotstatus i prosjektet Gården som pedagogisk ressurs – Nord-Trøndelag som pilot og foregangsfylke. Brev 16.01.03 til Staup Videregående skole
- Verstad, Berit (1999) Hvor skal jeg bo? I Guldahl, Tale M. (red.) *Forskningsdagen '99 ved HiNT*. Steinkjer, *Arbeidsnotat nr.85 HiNT*
- Villa, Mariann (1999) Bygda – sosial konstruksjon av ”trygt og godt”. *Sosiologi i dag*, s. 31 - 53
- Wiborg, Agnete (2000) Høgskolestudenter fra distriktene – i spenningsfeltet mellom by og land, arbeid og tilhørighet. I: Husmo, Marit og Jahn Petter Johnsen (red) *Fra bygd og fjord til kafébord*. Trondheim, Tapir Forlag, s. 79 - 99
- Wiborg, Agnete (2001) Utdannelse, mobilitet og identitet. Studenter fra distriktene i høyere utdanning. I: Heggen, Kåre, Jon Olav Myklebust og Tormod Øia (red.) *Ungdom. I spenninga mellom det lokale og det globale*. Oslo, Det Norske Samlaget, s. 136 – 151
- Widerberg, Karin (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo, Universitetsforlaget
- Aarsæther, Nils og Signy Irene Vabo (2002) *Fristil og velstyrt? Fokus på kommune-Norge*. Oslo, Det Norske Samlaget

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuskjema og guide – bønder

Vedlegg 2: Intervjuguide – lærere

Vedlegg 3: Brosjyre for kurset ”Gården som pedagogisk ressurs”

VEDLEGG 1

INTERVJUSKJEMA BAKGRUNNSVARIABLER

A. GÅRDEN

1. Hvilket areal er det på gården?

a. Total areal	daa
b. Dyrket mark	daa
c. Utmark	daa
d. Skog (tilvekst)	m ³

2. Jordleie

nei
ja → _____ daa

3. Hvilke bygninger er det på gården?

	ja	nei
a. Våningshus		
b. Egen kårbolig		
c. Driftsbygning		
d. Redskapshus		
e. Stabbur		
f. Andre bygninger:		

4. Hvilke maskiner/redskaper er det på gården?

5. Hvilken produksjon er det på gården?

(f.eks. melk, kjøtt, grønnsaker, korn, tømmer, gårdsturisme.....)

6. Inngår gården i noen form for samdrift/samarbeid?

nei
ja → hvilken type samdrift eller samarbeid?

B. BONDEN:

7. Hvor gammel er du?år

8. **Sivilstatus?**

gift
samboer
skilt
enke/enkemann
enslig

9. **Har du barn?**

ja
nei

10. Når overtok du gården? år

11. Hvilken utdanning har du?

12. Hvilken yrkeserfaring hadde du før du overtok gården?

13. **Er du med noen fagorganisasjon?**

nei (gå til spørsmål 15)
ja (gå til spørsmål 14)

14. **Hvilket forhold har du til fagorganisasjonen?**

Leser medlemsbladet
Deltar på medlemsmøter
Har tillitsverv
Deltar i studiesirkel
Annet

15. Hvilke fritidsinteresser har du?

16. **Arbeider du heltid på gården?**

ja (gå til spørsmål 19)
nei (gå til spørsmål 17)

17. **Hvordan fordeler du arbeidstiden på gården og annet arbeid?**

arbeidstid på gården.....%
arbeidstid i annet yrke

18. Hva jobber du med i tillegg til gården?

19. Om du har barn

- a. Hvor mange barn har du?
- b. Bor noen av barna hjemme?
 - ja
 - nei
- c. Har noen av barna planer om å overta gården?
 - ja
 - nei
- c. Deltar barna i arbeidet på gården?
 - deltar regelmessig i arbeidet
 - deltar i ferier og helger
 - deltar sjelden
 - deltar aldri

20. Om du er gift/samboer

- a. Hvor gammel er ektefelle/samboer?..... år
- b. Deltar ektefelle/samboer i arbeidet på gården?
 - deltar regelmessig i arbeidet
 - deltar i ferier og helger
 - deltar sjelden
 - deltar aldri
- c. Hvilken utdanning har ektefelle/samboer?
- d. Hvilket arbeid har ektefelle/samboer nå?

21. Bor det kårfolk på gården?

- ja
- nei

22. Deltar kårfolket i arbeidet på gården?

- deltar regelmessig i arbeidet
- deltar i ferier og helger
- deltar sjelden
- deltar aldri

23. Har du tidligere samarbeidet med skolen (besøksgård....)?

INTERVJUGUIDE

C. KURSET - prosessen fra start til mål

Hvordan fikk du kjennskap til kurset?

Hvem tok initiativ til at du ble med på kurset (skolen – kommunen – du)?

Hvordan vurderer du nytten av å delta på kurset?

Hvilken oppfølging etter kursavslutning mener du kan være nyttig for deg?

Hvordan har oppfølgingen fra prosjektledelsen vært?

Hvilken verdi har nettverkstreffene for deg?

D. GÅRDEN SOM LÆRINGSARENA - NY NÆRING!

Hvordan kan "gården som pedagogisk ressurs" bli en inntektskilde?

Hvilke faktorer er viktige for å komme fra prosjekt til drift?

Beskriv gården din som læringsarena for unger på barneskolen?

Hvordan har du tenkt eller sett for deg at samarbeidet skole – gård skal fungere?

Hvem konkret samarbeider du med på skolen?

Har du inntrykk av at hele skolen kjenner til eventuelt står bak dette prosjektet?

Hvordan skjer avlønning for deg som bonde?

Hvilken rolle spiller kommunen i prosjektet?

Hvilken rolle ønsker du å ha når skolen er på gården?

E. BI-EFFEKTER AV PROSJEKTET

Hvilke bi-effekter ser du av samarbeidet gård – skole? (for eksempel: den ensomme bonde/ forståelse for næringa /oppvurdering av landbrukets verdier og ressurser....)

F. OPPSUMMERING

Hva var/er avgjørende for at du ble med på kurset – kom i gang?

Hva er etter din mening viktig for at det blir et vellykket prosjekt?

Hvilke hindringer – barrierer – flaskehals ser du?

Har du noen råd til andre som vil starte opp med samarbeid gård – skole?

VEDLEGG 2

Gården som pedagogisk ressurs

SAMTALE MED LÆRER

1. Hvilken gård/gårdbruker samarbeider dere med?
2. Hvem tok initiativet til samarbeidet gård-skole?
(gårdbruker, lærer, rektor, andre)
3. Hva var din personlige motivasjon for å gå inn i et slikt samarbeid/prosjekt?
4. Har du spesielle forutsetninger som kommer til sin rett og/eller bidrar til engasjementet ditt i prosjektet?
(for eksempel utdanning, tidligere praksis, personlige erfaringer)
5. Om prosessen - fra ide til dagens gjennomføringer (hvordan har dere arbeidet?)
Hvilken posisjon/rolle har kurset i denne prosessen?
Utbytte av kurset? (Første eller andre kursrekke?)
6. Prosjektledelsen
 - opplevelsen av prosjektledelsens rolle
 - opplevelsen av prosjektledelsens medvirkning eller bidrag i prosessen
 - opplevelsen/utbyttet av nettverkstreffene (behov for å dele lærere og g.brukere i to grupper?)
 - behov for slike treff etter at prøveperioden er over?
7. Hva er den/de viktigste målsettingene (for deg) med et slikt gård-skole samarbeid?
(Hva er målsettinga med å drive denne type undervisning?)
8. Hvilke klassetrinn fra skolen er involvert i prosjektet?
(samme kl.trinn hvert år; rullering; bare ett trinn eller flere;...)

Omfang? (Hvor ofte, hvor lenge hver gang?)
 - flere lærere inne? Noen med hovedansvar, evt. koordineringsrolle?
 - responsen fra de andre lærerne som ikke er direkte involvert?
 - forankring; skole eller enkeltlærer?
 - hva skjer nå i høst (ift. evt. observasjon)?
9. Har du flere fag i denne klassen?
(Dvs. mulighet for å knytte gårdsbesøkene til ulike fag; mulighet for å jobbe tverrfaglig)

Hvilke fag blir brukt i forbindelse med gård-skole samarbeidet?
10. Hva legger dere vekt på i forbindelse med elevenes besøk på gården
(hva anser dere som viktig)

- i forhold til opplevelse, læring, kunnskap (sosialt, andre ting?)
- forarbeid og etterarbeid (hva gjør du/dere i for- og etterarbeid?)

11. Lærerenes rolle

- i planlegginga
- under gjennomføringa (gårdsbesøkene) (observatør, deltaker, organiserer, leder aktiviteter, andre)
- for- og etterarbeidet

12. Gårdbrukerens rolle

- i planlegginga (langtidsplaner og korttidsplaner)
- under gjennomføringa (møter elevene bonden i en aktiv rolle eller en annen som har en mer tilretteleggerrolle, evt. ektefelle)
- for- og etterarbeid

13. Hvilke erfaringer (de viktigste) har dere gjort med dette samarbeidet så langt?

- fra læreren/skolens side (positive og mindre positive); utilsiktede virkninger
- har noe av dette ført til justeringer i opplegget?

14. Respons / reaksjoner fra

- elevene (eks. forskjeller jenter/gutter ift. engasjement og aktivitet?)
- foreldrene
- andre lærere og skolens ledelse (rektor og oppvekstetatt)

15. Fører elevene noen form for logg eller lager arbeidsbok i forbindelse med gårdsbesøkene og arbeidet rundt dette?

- har arbeidsboka faste ”punkter” som skal være med, eller mer åpen?

16. Hvordan er dette samarbeidet gård-skole nedfelt i planer på skolen?

- lokal læreplan / virksomhetsplan
- temaplaner
- årsplaner

Hvilken posisjon har L97 hatt i dette planarbeidet? Hvordan er den blitt brukt?

Hvem har vært delaktige i dette planarbeidet?

I hvilken grad opplever du at dere har nådd de målene dere har satt?

17. Hva opplever du som det mest verdifulle eller det viktigste med et slikt prosjekt? (hvor utmerker et slikt prosjekt seg ift. ordinær undervisning? Hva er det som gjør at prosjektet forsvarer den ekstra bruken av penger fra skolens budsjett?)

Hva opplever du/har du erfart er det mest problematiske i et slikt prosjekt?

18. Hva skal til for at et slikt prosjekt kan beskrives som vellykket?

Vil du beskrive deres prosjekt som vellykket?
Hvorfor/hvorfor ikke?

19. Den økonomiske siden av prosjektet: Hvordan er dette ordnet?

Opplevs økonomien som en begrensende faktor ift. den pedagogiske siden?
(lønn bonde; ”husleie”; skyssutgifter; utgifter for foreldre? ...)

Har evt. tildelingene som pilotkommune endret dette?
(Grong, Levanger, Meråker, Verdal, Verran)

Evt. utfordringer for å få dette innpasset på lærerens arbeidsplan?

VEDLEGG 3

Økonomisk støtte

Kursarrangøren (Ressursenteret Staup) vil sende felles søknad på vegne av deltakerne til FMLA og Statens Lærerkurs. Ressursenteret vil også være behjelpelig i forbindelse med individuelle søknader.

Nærmere opplysninger om kurset fås ved henvendelse til:

- Ressursenteret Staup
- Einar Skjetnemark, tlf 74 08 61 40, e-post: eskmark@online.no
 - Øyvind Lyngstad, tlf 74 08 61 40, e-post: olyngst@online.no

Faglige spørsmål rettes til:

- Program for pedagogikk, NLH
- Aksel Hugo, tlf 64 94 93 82, e-post: aksel.hugo@adm.nlh.no
 - Hans Erik Lefdal, tlf 64 94 75 83, e-post: hans-erik.lefdal@adm.nlh.no

Velkommen!

Porto

Ressursenteret Staup, Staup vgs.
Staupslla 41
7600 Levanger


SEVU - NLH • SEKSJON FOR ETTER- OG VIDEREUTDANNING

GÅRDEN SOM PEDAGOGISK RESSURS

Oktober 2001 - våren 2003

3 vektall

 **NLH**
NORGES
LANDBRUKSHOGSKOLE
Program for pedagogikk


Ressursenteret Staup,
Staup videregående skole

GÅRDEN SOM PEDAGOGISK RESSURS

Videreutdanningskurs for lærere og bønder (3 vekttall) • Oktober 2001 - våren 2003

Hvordan kan min og elevenes hverdag bli bedre ved å flytte deler av undervisningen ut på et gårdbruk? Hva må til for at min gård kan egne seg som inntektsbringende undervisningsarena? Pågangen av slike og lignende spørsmål er bakgrunnen for at Ressurscenteret Staup tilbyr et slikt kurs i Nord-Trøndelag. Dette skjer i tett samarbeid med Seksjon for Etter- og Videreutdanning ved Norges Landbruks-høgskole (SEVU-NIH), som har det faglige ansvaret.

Målgruppe

Lærere og bønder som ønsker å utvikle et forpliktende, allmenpedagogisk samarbeid mellom gård og skole.

Forutsetninger for å delta

Det kreves ingen formelle forkunnskaper av deltakerne; verken når det gjelder pedagogikk eller jordbruk. Da vi regner med stor pågang, ønsker vi imidlertid å prioritere dem som kan komme i "par", dvs. der det allerede eksisterer kontakt mellom bonde og lærer og der begge har muligheter til å følge *hele* kurset.

Faglig innhold

De pedagogiske, organisatoriske og økonomiske sidene ved gård-/skolesamarbeid. Noen stikkord:

- Utviklingspsykologi; aktiviteter på ulike alderstrinn
- Kjennskap til og forankring i læreplanene
- Opplegg for barn med spesielle behov
- Eldre folk og foreldre som ressurspersoner
- Videreforedling - elevbedrift
- For- og etterarbeid på skolen
- Timeplante tekniske løsninger - årsplanlegging
- Fysisk tilrettelegging; fjøs, gårdstun, redskaper
- Sikkerhet; sikringstiltak, lovverk, forsikring
- Finansieringsløsninger

På hver av samlingene vil det bli gitt bidrag fra ressurspersoner på områdene nevnt over. Det vil også bli lagt vekt på øvelser der en iakttar barn, dyr og planter. Hver samling vil ha et klassetrinn som tematisk tyngdepunkt (småklassene, mellomtrinnet og ungdomstrinnet).

Kursforløp

Kjernen i kurset er et prosjekt som den enkelte kursdeltaker gjennomfører på sin gård eller skole i løpet av kursperioden. På den første samlingen (oktober 2001) legger hver kursdeltaker fram sin utgangssituasjon og hva de ønsker å ta fatt på. Her får de presentert en palett av muligheter for samarbeid mellom gård og skole som en spore til å konkretisere sitt eget prosjekt fram til neste samling. På den andre samlingen legger deltakerne fram sine prosjektplaner og på den siste samlingen går vi inn på gjennomføringen av disse planene.

Prosjektoppgaven sammenfattes i et skriftlig arbeid som blir evaluert med bestått/ikke bestått.

Kompetansegivende

Deltakere med studiekompetanse vil få godskrevet 3 vekttall etter bestått kurs (med forbehold om godkjenning). Kurset er en modul av Levande skules kurspakke. Samtlige deltakere får et kursbevis, som for bøndenes del vil øke muligheten til å få opprettet bærekraftige samarbeids-avtaler med skoler/kommuner.

Tid og sted 12.-14.

1. samling: 5.-7. oktober 2001
Staup videregående skole i Levanger
2. samling: Februar 2002
Staup videregående skole i Levanger
3. samling: August 2002
Hegli gård, Nannestad
4. samling: Våren 2003
Staup videregående skole i Levanger

Kursavgift

Samlet kursavgift er kr 4 000,-, dvs. kr 1 000,- per modul. Dette inkluderer kursmaterieell og mat. Reise og ev. overnatting kommer i tillegg. Deltakerne vil bli fakturert etter hvert som modulene gjennomføres.

PÅMELDINGSFRIST 15. SEPTEMBER 2001

Påmelding skal være skriftlig. Vennligst bruk påmeldingslippen i brosjyren. Forbehold om gjennomføring/ deltakerbegrensning!
Påmelding er bindende. Ved avmelding etter påmeldingsfristens utløp belastes en avgift på kr 1 500,-. Ved avmelding senere enn 10 virkedager før kursstart eller manglende fram møte, belastes full avgift.

Påmelding til kurs

GÅRDEN SOM PEDAGOGISK RESSURS

Navn _____

Arbeidssted _____

Adresse _____

Postnummer _____ Poststed _____

Stilling _____

Arbeidsområde _____

Tlf (dagtid) _____ Faks _____

E-post _____

Dato

Signatur