

Haver til Maver – Formidlernes didaktiske virkemidler



SPECIALEAFHANDLING

Engelsk titel:

Haver til Maver – Didactic instruments of the intermediary

Kristian Rødhus

Afleveret d. 31 maj, 2017

Vejleder:

Associate Professor, Ph.d. Nanna Friche

Abstract

PURPOSE: The purpose of this investigation is to achieve a better understanding of which didactic instruments the Intermediaries at Haver til Maver, Krogerup consider to be relevant for the students in the 4. Grade, who participate in the culinary basic course at Haver til Maver.

METHODOLOGY: With a baseline founded in interpretation science the Hermeneutic approach was applied to the investigation. In the case study, conducted at Haver til Maver, which is a project of the school out doors, with classes taking place, in and around a garden, the focus has been on the communication of 2 intermediaries at Haver til Maver. In this investigation, the Hermeneutic approach has been usable. Two semi-structured interviews, along with observations from module 1 and 2 was used to examine the field. The students go through 8 modules/visits, but due to the deadline 31. May 2017 the empirical data were collected in the period from 24. April 2017 to 11. May 2017. The two ways of during empirical data collection have contributed to a nuanced picture of the field investigated.

THEORY: The learning theory of Knud Illeris(2006; 2012) is made use of, as to concretize how learning is understood through this thesis, and how leaning has evolved from the perspective of Illeris. Furthermore, the learning dimension from Illeris is included to describe which elements learning consists of. The leaning dimensions are also used to describe how the Intermediaries comprehend learning, as wells as how they apply them to their communication. Carl R. Rogers theory on the facilitation of learning is made use of to analyse which elements the Intermediaries at Haver til Maver find relevant.

Aaron Antonovsky theory about the experience of coherence in the individual, is used to understand how the intermediaries manage to intertwine context and learning.

ANALASYSE AND

DISCUSSION: The Intermediaries at Haver til Maver use the out-door platform to communicate the content of the lesson. Additionally, the out-door platform at Haver til Maver is made use of, to teach contextually. Moreover, the Intermediaries have the principle of going around the gardens to help the students. They include the students in their own fascination of nature and the out-door platform. The approach of the Intermediaries to the class is to accept the learning potential of the students.

CONCLUSION: The Intermediaries at Haver til Maver view their role as the facilitator of learning. Their approach to the student is that of sympathy, appreciation and sincerity. The facilitation of learning from the Intermediaries means that they are teaching the students to learn. Three overall themes characterise their communication: (1) The communication is appreciative. (2) The classes are constructed such, as to give the student a sense of coherence in the class, to ensure that the student can comprehend and handle the classes and find meaning in the communications of

the Intermediaries at Haver til Maver. (3) The classes are based upon contextuality, which the Intermediaries define as essential to their communication.

1.0 Indledning	1
1.1 Problemfelt	3
1.2 Sparekasseundervisningen	5
2.0 Problemformulering	8
2.1 Begrebsafklaring.....	8
2.1.2 Læring:	8
2.1.3 Formidler:	8
2.2 Videnssøgning	8
3.0 Metodologi.....	9
3.1 Genstandsfelt	10
3.2 Haver til Maver.....	10
3.2.1 Haver til Mavers undervisningsrammer	10
3.2.2 Samarbejde med Haver til Maver	11
3.3 Case – Haver til Maver	11
3.4 Videnskabsteori.....	13
3.5 Forskningstype og forskningsstrategi	14
3.6 Casestudie	15
3.7 Forskningsetiske overvejelser	15
3.8 Validitet og reliabilitet.....	16
3.9 Empiriindsamlingsmetode	16
3.9.2 Interviews	17
3.9.3 Interviews udførelse	18
3.10 Analysestrategi	18
4.0 Teori.....	19
4.1 Læringsforståelse	19
4.2 Læringsforståelsens grundlag	22
4.2 Læringens indre betingelser.....	23
4.2.1 Almen læringskapacitet	23
4.2.2 Kønsorienteret læring.....	24
4.2.3 Læringsudvikling gennem livet	24
4.3 Læringens ydre betingelser.....	26
4.3.1 Forskellige læringsrum	27
4.4 Læringens anvendelsesmæssige arenaer	27
4.4.1 Læringens uddannelse og politiske felt	28
4.4.2 Læringspraksis i uddannelsessektoren	29
4.5 Læringens processer	29
4.5.1 Indholdsdimensionen	33
4.5.2 Drivkraftsdimension	35
4.5.3 Samspilsdimension	36
4.6 Facilitering af læring	37
4.6.1 Oprigtighed hos facilitatoren.....	39
4.6.2 Værdsættelse, accept, tillid	40
4.6.3 Indfølelse forståelse.....	40
4.6.4 Facilitering af læring er ej ligetil	41
4.7 Oplevelse af sammenhæng.....	41

4.7.1 Begribelighed	42
4.7.2 Håndterbarhed	43
4.7.3 Meningsfuldhed	43
5.0 ANALYSE	44
5.1 Formidlerens kategorisering af læring	44
5.2 Drivkraftsdimensionen	46
5.3 Samspilsdimensionen	48
5.4 Oprigtighed hos facilitatoren	49
5.3 Værdsættelse, accept og tillid	50
5.4 Indfølelse og forståelse	51
5.5 Begribelighed	52
5.6 Håndterbarhed	53
5.7 Meningsfuldhed	54
6.0 Metodediskussion	55
7.0 Konklusion	56
8.0 Litteraturliste	57
Bilag	59

1.0 Indledning

Dette speciales undren udspringer fra en artikel om lærerens rolle som læringsleder på folkeskolen.dk(Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren 2015) samt erfaringer som formidler hos Haver til Maver. Artiklen handler om lærerens rolle i folkeskole, primært efter den seneste skolereform. Dette perspektiv startede en undren om, hvilke formidlerrolle Haver til Maver formidlerne kunne karakteriseres som.

Lærerens rolle beskrives på mange måder f.eks. læringsdesigner, undervisningsekspert, læringsleder, gammeldags faglærer eller fleksibel professionel lærer(Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren 2015). Dog karakteriseres alle betegnelserne under en betegnelse, nemlig læringsleder og denne rolle beskrives som: "(...)lærerens hovedopgave i den nye skole ifølge reformen er at lede elevernes læringsprocesser frem mod de nye, forenklede Fælles Mål."(Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren 2015). Reformen har defineret de fælles mål som de læringsmål, lærerne og folkeskolen skal følge. Reformen bebuder at læreren leder eleverne. Denne rolle karakteriseres som en moderne lærerrolle. Dette betyder ifølge professor i pædagogisk sociologi Jens Rasmussen, at lærerens nye rolle er at lede elevens læring. Læreren er faglig og fagdidaktisk kompetent og skal kunne tilrettelægge undervisningen på en motiverende måde, således at elevens læring stimuleres (Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren 2015). Endvidere pointerer professor Jens Rasmussen, at denne rolle ikke er helt ny. Den blev ligeledes beskrevet i skolereformen fra 2003. Det der dog er blevet konkretiseret med de nye fælles mål er, at læreren skal lede elevens læreprocesser. Hvilket betyder, at elevens udbytte af undervisningen er kommet i centrum og dermed er det ikke længere succeskriteriet, om læreren har formået at komme gennem sit pensum. Dette nye perspektiv skaber en anden didaktisk tilgang til det at være formidler(Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren). Denne formidlingsrolle finder jeg meget interessant at belyse og konkretisere gennem dette speciale. Det er den mellem menneskelige kommunikation mellem Haver til Maver formidleren og eleverne, jeg ønsker at undersøge. Dette vil blive gjort gennem specialets case, Haver til Maver, som er et undervisningstilbud for hovedsagligt 4 – 5 kl. elever. En beskrivelse og nærmere konkretisering af Haver til Maver kommer under casebeskrivelsen i afsnit 3.3. Endvidere skal indledningen synliggøre en udvikling i lærerrollen og dermed udviklingen i lærerens formidlingsrolle, da jeg anser Haver til Maver formidlerroller som sammenlignelig med lærerrollen. Aspektet vil yderligere blive operationaliseret i teori afsnittet. Kontekster for formidlerrollen italesættes yderligere i rapporten: Forskningsbaseret viden om varieret læring, udeskole, bevægelse og lektiehjælp, som er udarbejdet i 2014 af Rambøll

Management Consulting, Aarhus universitet, Professionshøjskolen Metropol. UCC
Professionshøjskolen og VIA University College(Bilag nr. 1).

I rapporten beskrives forskellige didaktiske tilgange til og rammer for undervisningen og derigennem formidlernes opgaver. Det første perspektiv er anvendelsesorienteret undervisning, der også beskrives som praksisnær undervisning, dette går på: ”(...)at praksisnær undervisning, baseret på princippet om, at man lærer tingene ved at gøre dem(...)”(Bilag nr. 1). Denne didaktiske tilgang orienteres omkring den eksperimenterende arbejdsform, hvor fokus er på elevens aktive læring(Bilag nr. 1). Endvidere øger koblingen mellem teori og praksis elevens muligheder for at tage del i undervisningen, samt at den anvendelsesorienteret undervisning kan skabe flere læringsveje.

”En af hovedpointerne i forskningen om varieret læring er, at eleverne lærer bedst, når de får viden ind på mange forskellige måder – eksempelvis ved både at få tingene fortalt og ved selv at gøre ting, der afspejler undervisningens indhold.”(Bilag nr. 1).

Ovenstående synliggøre nogle af de didaktiske muligheder og problemstillinger, som kan eksistere for formidleren, der bl.a. arbejder med elever. Når formidler bruger praktiske hjælpemidler i kombination med undersøgende undervisningsmetode skabes en læringsarena, hvor eleverne får mulighed for at sammenskabe og selvinitieret læringen. Dette er et spændende aspekt at anskueliggøre de praksisnære og anvendelsesorienterede dimensioner gennem, samt de didaktiske problematikker ved undervisning i det fri, også kaldet underdørsundervisning eller udeskole. Det, der karakteriserer undervisningen i det fri er, at omdrejningspunktet er det anvendelsesmæssige og praksisorienteret(Bilag nr.1). Endvidere beskrives nogle af de positive effekter ved udeundervisning som: ”(...)undervisning i det fri har potentiale til at løfte elevernes faglighed, motivation for at lære, trivsel og alsidige udvikling”(Bilag nr. 1). Alle disse effekter lyder lovende, men jeg undres over om motivation for læringen, kun er betinget af at eleverne bliver placeret i et andet undervisningsforum eller er der mere til dette? Hvad med formidleren i denne kontekst? Hvad med den mellem menneskelige kommunikation, der eksisterer mellem eleven og formidleren?

Ovenstående spørgsmål finder jeg interessant at undersøge i en udeundervisnings kontekst. Før det vil jeg konkretisere specialets problemstillinger videre og herigennem give et indblik i, hvorledes lærerrollen har udviklet sig fra en traditionel lærerrolle til en moderne lærerrolle. Det skal ikke forstås sådan at speciale vil karakteriserer, hvad en moderne lærerrolle i sin helhed består i. Derimod er det nogle af de tendenser en moderne formidler benytter i udeundervisningen, som vil blive analyseret.

1.1 Problemfelt

Megen udvikling har der været i skolesystemet gennem de sidste mange år. Udviklingen drejer sig om elevperspektivet, den didaktiske forståelse, hvilke tilgang, der benyttes til at måle og evaluere på elevens læring, hvorledes underviserne tilvejebringer læring, altså om det er mål-middel styret eller som nu, hvor det er læringsmålstyret.

Udviklingen er gået fra en traditionel lærerrolle til den moderne lærerrolle. Hvor den traditionelle lærerrolle udelukkende bestod i at danne og uddanne eleverne i og kun i klasselokalet og undervisningen bestod i, hvilket pensum læreren skulle gennemgå med eleverne.

Den moderne lærerrolle udvikledes i 1970erne og 80erne, hvor der skete et paradigmeskifte i lærerens rolle. Læreren skulle ikke længere kun undervise. Læreren skulle nu i langt højere grad også varetage andre pædagogiske perspektiver, såsom individuelle hensyn til elevens læreprocesser. Denne udvikling på lærerens rolle udsprang af folkeskoleloven fra 1993, hvor fokuset nu var på, at "(...)skolen skal skabe "rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse"(...)eleverne skal udvikle "erkendelse, fantasi og lyst til at lære", så de "opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"."(Thejsen 2009). Dette nye perspektiv på lærerens rolle gjorde, at læreren måtte påtage en rolle som 'pædagogiske altmuligmand', hvilket skulle sikre rammerne for bl.a. elevens læringslyst og fordybelse i undervisningen. Denne didaktiske metode skulle opnås gennem undervisning, hvor der tages højde for elevens differentieret læringsforudsætninger, som skulle sikre den mest optimale læring for eleven. Dette betød at læren skulle være lydhør og opmærksom på elevens sociale behov, fordi dette er et af elementerne i at sikre individuelle og optimale læringsforudsætninger for eleven, medvirkende til at en vis faglighed (Grinder-Hansen 2013; Olsen 2015). Jeg er her opmærksom på, at Christine Antorini på daværende tidspunkt var undervisningsminister og derfor udtalte sig ud fra et politisk standpunkt. Undervisningsministrene dikterede ændringerne i skolereformen fra 2014, hvormed Antorini havde en bestemt dagsorden. Endvidere bruges ministrenes udtale kun til at konkretisere ændringer og udviklingen i lærerrollen samt tilgangen for undervisningen.

Lærerrolle har udviklet en sensitivitet overfor eleven fordi det bl.a. ikke længere kun er lærerens rolle at undervise i pensummet, altså at overføre viden fra læreren/formidleren til eleven. Det moderne billede på læreren beskrives som, at læreren skal kunne håndtere sociale behov som eleven måtte have, dette gennem undervisningsdifferentiering. Cand. Mag. I dansk og filosofi og ekstern

lektor i pædagogisk psykologi, Gerda Kraft beskriver i tidsskrift for læreruddannelse og skole fra 2004 under overskriften: Læringsteori eller/og formidling. Kraft beskriver lærerrolle, således: ”Det, der formidles i den funktionaliserede pædagogik, bliver pligten til at stille sig til rådighed for vilkårlige sammenhænge, uden fundament for at vurdere deres værdi i bredere perspektiver.”(Kraft 2004). Kraft beskriver lærerrollen som, at læreren skal have de nødvendige ressourcer til at håndtere situationer med elever, uden læreren har nogle umiddelbar mulighed for at vurdere, hvad perspektivet er af disse handlinger. Dette kunne f.eks. være i formidlingssituationer, hvor lærerne er på opdagelsen i uderummet med eleverne. Her kan læringsrum være så mangfoldigt og nuanceret, at det er svært for læreren at vide eller diktere, hvad eleverne lære. Derfor må den moderne formidler hjælpe eleven med at facilitere læringsprocesser eleverne måtte møde, hvilket ifølge Grønder-Hansen kræver at læreren både har faglige og sociale kompetencer i forhold til elev/lærings situationer(Kraft 2004; Grønder-Hansen 2013). Denne tilgang til læringen kalder Kraft for undervisningsdifferentiering. Hvor formidleren tager udgangspunkt i individets autonomi. Elevens autonomi er afgørende for formålet og målet ved læringen og læringskontekster. Læreren rolle er i disse kontekster, at sikre udvikling i autonomi ved netop ikke at formalisere undervisningen og dens læringsprocesser. Udviklingsperspektivet i læringen opnås ved at læreren forstår, at elevens læringsproces er individuel og i centrum. Tankegangen udspringer af Reform- og erfaringspædagogikken. Denne pædagogiske udvikling og forståelse af individets autonome læringsforståelse blev introduceret i 70’erne og blev konkretiseret i 90’erne.

Endvidere ændres folkeskoleloven i 1993 til at tage udgangspunkt i eleven, hvor udgangspunkt før har været på lærerens præmisser.

Det som reform- og erfaringspædagogikken udfordrer, er spørgsmålet om undervisningsmetode, altså didaktiske procedure og undervisningens struktur. Det, som giver grobund for diskussion, er: ”(...)traditionelle undervisningsmetoder forfejler postulerede intentioner om udvikling af myndige individer, mens de progressive erfarings- og læringspædagogikker vil realisere dem.”(Kraft 2004). Målsætningen for erfaringspædagogikken er, at skabe individualiserede undervisningsforløb, hvor eleven danner subjektive erfaringer. Derfor er det igennem individuel læringsproces at individet opnår autonomi altså:

”Det overordnet mål er elevens ”metalæring”, over undervisningens indhold. Dette falder i tråd med, at ikke alene fagmålene, men også formålene her operationaliseres: læringens formål er opøvelse af udvalgte personlige kvalifikationer, med andre ord træning af bestemte personlighedstræk.”(Kraft 2004).

Det er ifølge Kraft svært at se bort fra, at undervisningen skal tilrettelægges efter den enkelte elev. Fordi som Kraft pointerer i citatet, så er det elevens "metalærer" eller elevens egne refleksivitet over egne læreprocesser som undervisningen skal fremdyrke (Kraft 2004).

Kraft påpeger yderligere at det alene ikke er nok at undervisningen fremdyrker individuelle kompetencer hos eleven. Undervisning skal også tilrettelægges således, at den er motiverende for eleven. Dette gøres f.eks. ved at tilrettelægge undervisning ud fra elevens perspektiv og ikke ud fra lærerens. En moderne lærer eller formidler skal altså tage højde for elevens individuelle faktorer. Kraft beskriver motivations elementer i undervisningen således:

"Med motivationspsykologiske argumenter sættes elevens subjektive forudsætninger og interesser som det fundament, hvorpå undervisningen kan hvile, og hvorfra elevens mål menes at kunne afledes."(Kraft 2004).

Motivationsaspektet samt de individuelle hensyn, formidleren i nutidige kontekster skal tage hensyn til findes relevante at konkretisere yderligere. Derfor medtages et andet perspektiv på dette.

1.2 Sparekasseundervisningen

Det er et begreb som pædagog Paulo Freire(1921-1997) beskriver, hvor det er lærer-elev relationen, som analyseres. Det Freire pointerer er at dette forhold har en foredragende karakter. "Det forhold omfatter et foredragende subjekt(læreren) og tålmodigt lyttende objekter(eleverne). Hvad enten det drejer sig om værdier eller virkelighedens erfaringsmæssige dimensioner, har indholdet en tendens til at blive livløst og forstenet ved at blive foredraget. Undervisningen lider under foredragssygdomme"(Freire 2005(1970); Freire 2012)..

Foredragssygdom er et fænomen, der kan forekomme, hvis det, der bliver formidlet, bliver præsenteret i en forstenet, ubevægelig og statisk fremtoning. Det kan også forekomme, hvis læreren eller formidler præsenterer et emne, der ligger langt væk fra, hvad f.eks. eleverne erfaringsmæssige baggrund kan kapere. Det handler ofte om, at lærerne formidler noget, som ligger ud over elevens eksistentiale sfære, hvor eleven ikke har et perspektiv eller kontekst til at syntetiserer det læreren formidler. Sparekasseundervisningslæreren ser ofte at:

"Hans opgave er at "fylde" eleverne med indholdet af sit foredrag. Et indhold der er løsrevet fra virkeligheden, afskåret fra den helhed der har skabt det og som kunne give det mening."(Freire 2005(1970); Freire 2012).

Ved denne foredragsmetode hænder det ofte, at eleven begynder at memorerer indholdet i

foredraget, dette på en mekanisk og rigid måde. Freire beskriver endvidere konsekvenserne som, at eleverne bliver omskabt til beholder. Dette fører til et lærer-elev forhold, hvor lærerens funktion er at fylde eleven op og jo mere læreren kan fylde i beholderen, dets bedre er læreren. På den anden side står eleven som spagfærdig lader sig fylde, jo nemmere dette lader sig gøre for læreren, dets bedre elev(Freire 2005(1970); Freire 2012). Dette lærer-elev forhold beskrives som et traditionelt lærer-elev forhold. Yderligere sker der det med undervisningen, at:

”Undervisningen bliver således opmagasinering, hvor eleverne er magasiner og læreren lagerforvalter. I stedet for at kommunikere laver lærerne kommunikér og gør ”inds kud” i eleverne som tålmodigt tager imod, memorerer og gentager.”(Freire 2005(1970)).

Dette fænomen defineres som sparekasseundervisning. Det eneste elever skal kunne, er, at modtage, huske og gentage det læreren har præsenteret for eleven. Problematikken ved denne metode eller tankemåde er, at lærerne eller den vidende, anser sin viden som en gave han skænker til dem, som den vidende anser som ikke-vidende. Denne tilgang til læringsarenaen, læringsprocesserne eller læringsrummet gør at selve processen mister læringspotentiale. Ved at læreren opstiller sig selv som en modpol til eleverne og deres viden, sker der det, at de aldrig vil samskabe viden(Freire 2005(1970)). Fordi som Freire beskriver det: ”Viden opstår kun gennem opdagelse og genopdagelse, gennem den rastløs, utålmodige, fortsatte, optimistiske udforskning, mennesker foretager i verden, med verden og med hinanden.”(Freire 2005 (1970)). Hvordan overkommes eller undgås denne sparekassetilgang? Det gøres ifølge Freire gennem frigørende undervisning.

Frigørende undervisning gøre sig gældende ved at forkaste ideen om sparekasseundervisning.

Denne tilgang til undervisning er en erkendelse af, at individer er bevidste i sig selv, samt bevidste om verden de begår sig i. Ved sådan en tankegang skabes proces til den frigørende undervisning:

”Frigørende undervisning består i erkendelses-handlinger, ikke i overførelse af informationer. Det er en lære-situation, i hvilken objektet der skal erkendes – langt fra at være erkendelses mål – tværtimod danner bindeleddet mellem de erkendende, nemlig læreren på den ene side og eleverne på den anden side.”(Freire 2005(1970); Freire 2012).

Den frigørende undervisnings mål er, at læreren forstår forholdet mellem lærer-elev som et erkendelsessamarbejde, der medfører sammenskabelse af viden. Samarbejdet søger at udviske elevens rolle som beholder og lærerens rolle som ’påfylder’.

Denne problemstilling som Freire fremstiller om læringsituationer er interessant. Fordi hvordan ser foredragsrolle eller underviserrolle ud i undervisningskontekster som udeundervisning? Hvordan ser den mellem menneskelige relation mellem lærer-elev ud i udeskolen?

Udover de udfordringer læreren møder med den nye lærerrolle, findes det åben skole aspekt, som også kom på dagsorden efter skolereformen i 2014, interessant, nogle af hovedtendenserne i denne reform er:

”Brug af varierende undervisningsformer og tid til fordybelse er et af hovedtrækkene i den nye reform(1). Andet træk er, at skolerne i større grad skal inddrage det omgivende samfund som en del af undervisningen(...)”(Otte, Camilla Roed, Bølling, Mads og Scheller, Mikkel Bo. u.å).

Det at skolen skal samarbejde med det omgivende samfund sammensluttet i åben skole tanken, hvilket betyder, at skolen skal åbne op og indgå samarbejdet med lokalsamfundet. Samarbejdet kan være foreninger, museer, skolehaver m.m. Det skal være kontekster, hvor eleven bliver undervist i bestemte emner i autentiske miljøer.

Udeskole er en af de centrale koncepter, der sættes lig med åben skole. Dette bl.a. andet fordi udeskole harmonerer med det moderne syn på relationerne mellem lærer-elev. Udeskole defineres som:

”Uteskole er en arbejdsmåte hvor man flytter dele af skolehverdagen ud i nærmiljøet. Uteskole indebærer dermed regelmæssig aktivitet udenfor klasserommet. Arbejdsmåten gir eleverne anledning til å ta alle sanserne i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten.”(Jordet 2003).

Målet med udeskole er at skabe en mere virkelighedsnær og meningsfuld undervisning, baseret på oplevelser lærere og elever oplever sammen(Jordet 2003). Endvidere fokuserer megen forskningen om læringen i uderummet sig typisk omkring udeskolen. Professor Karen Wistoft fra Danmarks pædagogiske uddannelse har foretaget en undersøgelse af Haver til Maver, som har en specifik måde at drive skolehaver. På baggrund af den undersøgelse kunne Wistoft konkludere, at sådan et skolehave forløb motiverer elever til at lære m.m.(Wistoft 2012). Desuden viser en evalueringsrapport af Haver til Maver fra 2016, at de benytter sig af anerkendende pædagogik, hvor elever er med til at bidrage til undervisning samt, at Haver til Maver relaterer undervisningen til elevernes hverdag, som bevirker at eleverne har nemmere ved at forstå bl.a. naturen(Dyg, Wistoft & Lassen 2016).

Ud fra det ovenstående finder jeg det interessant, at undersøge hvordan formidlerne hos Haver til Maver, Krogerup, forholder sig til den moderne formidlerrolle ud fra et udeskole perspektiv. Jeg vil i specialet derfor forsøge at belyse et felt, der placerer sig mellem: Didaktiske redskaber i udeskole og formidlerens placering i forhold til motivation af eleverne. Nedenfor vil specialets problemformulering præsenteres.

2.0 Problemformulering

Med afsæt i ovenstående vil jeg i dette speciale undersøge og søge større forståelse af, Haver til Maver formidlerne. Dette gøres gennem specialets problemformulering:

Hvilke didaktiske virkemidler karakteriser formidlerne hos Haver til Maver som værende relevante for formidlingen?

2.1 Begrebsafklaring

2.1.1 Elev:

Med brugen af elev refereres der i dette speciale til børn, der går i 4. Kl. og dermed er 10 - 11 år. Dette fordi at eleverne starter deres Haver til Maver forløb i 4 kl. og slutter deres forløb i 5 kl. Men empirien er indsamlet, mens eleverne er 4 .kl.

Deres udviklingsstadiet er i slutningen af det, som kaldes den konkret-operationelle periode hvilket betyder, at børnenes læring er meget fokuseret omkring det konkrete. Barnets læring foregår meget med sanserne(Jordet 2003 s. 77).

2.1.2 Læring:

Læringsteoriene i dette speciale er ikke dissideret konstrueret med fokus på børn. Men de findes stadig relevant at bruge bl.a. fordi de forholder sig til elementer i læringen og hvordan læringen motiveres i individet. Endvidere er der gjort brugt at Piagets stadieteori for at definere, hvilken kontekst læringsteoriene ses gennem.

2.1.3 Formidler:

Jævnfør min problemformulering samt arbejdsspørgsmål har jeg valgt at bruge begrebet formidler i stedet for lærer. Dette fordi at de hos Haver til Maver kalder sig selv for formidler og at begrebet formidler går ud over den traditionelle folkeskole, samt at det er mellem menneskelige relationer mellem formidler og eleven, der undersøges i et konkret udeundervisnings tilbud.

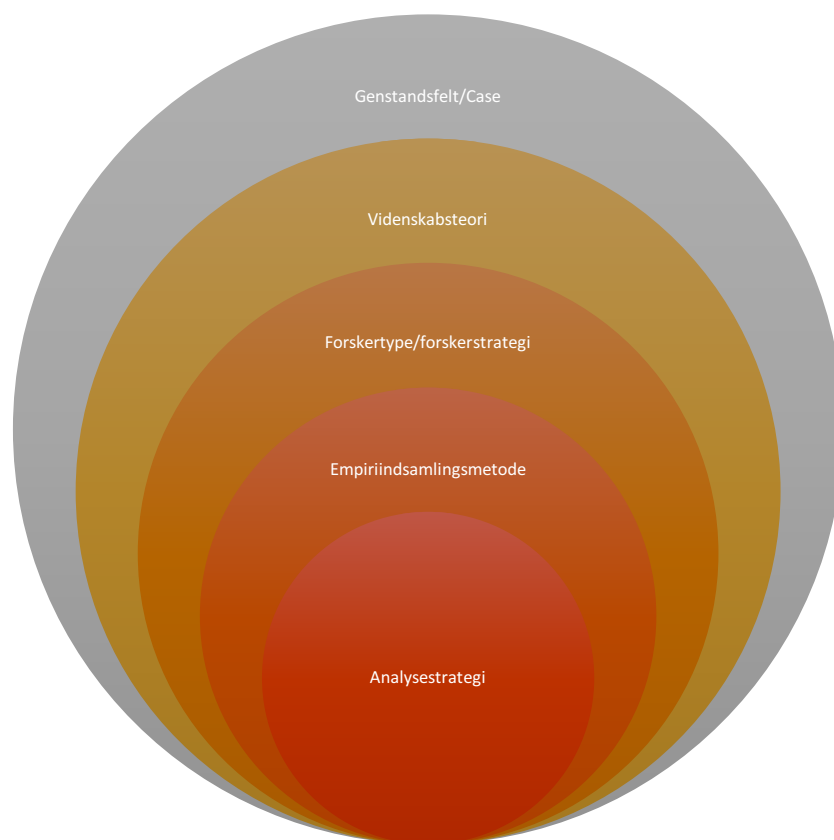
2.2 Videnssøgning

Her redegøres for indgangen til specialets undersøgelsesfelt gennem litteraturen. Jeg har anvendte

en kædesøgning ved at benyttet relevant litteratur som har ledt til mere relevant litteratur(Rienecker og Jørgensen(2006). Udgangspunktet for videnssøgningen har været en rapport af Pernille Malberg Dyg, Karen Wistoft & Mikkel Christian Lassen(2016): Haver til Maver – studie af udbredelse og effekter af kulinarisk skolehaveprogram samt mit 9. Semester projekt. Kristian Rødhus(2016): Motivationens anvendelse ved Haver til maver, som også omhandler Haver til Maver. Begge projekter er anvendt som litteraturinspiration.

3.0 Metodologi

Følgende afsnit redegøre og begrunde dette specialets metodiske overvejelser og tilgang til genstandsfeltet og derigennem empirien. Genstandsfeltet er Haver til Maver, Krogerup som jeg vil undersøge og derfor starter jeg med at beskrive genstandsfelt og casen. Herefter redegøres der for forskertype og forskerstrategi. Efter udredelse af ståsted vil specialets videnskabsteoretiske ståsted blive konkretiseret. De sidste to elementer i metoden er, empiriindsamlingsmetode og analysestrategi. Jeg har valgt, at præsentere metodeafsnittene i figuren nedenfor for at sikre klarhed og synliggøre deres indbyrdes sammenhæng.



Figur 1: Oversigt over metodeafsnitssammenhæng

3.1 Genstandsfelt

Specialet bygger på et samarbejde med Haver til Maver. Når jeg referer til Haver til Maver refererer jeg til Haver til Maver, Krogerup. Samarbejdet mellem genstandsfeltet og jeg som forsker, har været meget tæt. Da jeg både har været i praktik og er ansat hos Haver til Maver. Det er noget jeg vil beskrive under forskertype og forskerstrategi afsnittet. Først vil der som illustreret i den yderste ring på figur 1 komme en beskrivelse af genstandsfeltet efterfulgt af specialets case.

3.2 Haver til Maver

Haver til Maver er en landsdækkende almennyttig forening, som blev stiftet i 2006 af Søren Ejlersen, der også er stifter af Aarstiderne. Deres primær vision er at styrke børn og unges engagement i bæredygtighed, madkultur og sundhed. Haver til maver arbejder efter idealet fra jord til bord, som består i at alle har ret til en have. Haver til maver ser endvidere en problematik, de kalder ”nature deficit disorder”, der omhandler at mennesker, i vores nutidige samfund, er i underskud af naturen. Megen tid bliver i stedet brugt indendørs og ofte foran en skærm. Derfor prøver Haver til Maver at genskabe forbindelsen mellem naturen og mennesket. Deres overbevisning er:

”(…)at ”alle har ret til en have”. At få noget til at gro sammen over tid kan nemlig være et værktøj til at skabe gode liv. Grøntsagerne gror kun sjældent ind i himlen, men vi tror på, at vi kan gro lykkelige mennesker i haven. For natur samvær og god mad skaber glæde.”(Haver til maver uå). Måden hvorpå de forsøger at sikre dette mål, er ved at have kompetencer inden for bl.a. praktisk have dyrkning, haveformidling og gastronomi.

Haver til Maver er en landsdækkende forening med 31 skolehaver landet over. De tilbyder skolehaver og undervisning til 1-6. Klasse, samt specialklasser (Wistoft, Otte, Stovgaard og Breiting (2011); Haver til maver: hjemmeside u.å).

3.2.1 Haver til Mavers undervisningsrammer

Undervisningen er bygget op omkring otte besøg. fire besøg om foråret og fire besøg om efteråret. Hver skoleklasse tildeles et stykke jord som repræsenterer deres have. Haverne samt udekøkkenet er grundlag for alt undervisning ved Haver til Maver Krogerup. Undervisningen er struktureret i to-trin, hvor først trin er undervisning i og omkring haven. Andet trin er udekøkkenet, hvor det ofte er

elevens ny høstede grøntsager der er grundlaget for madlavning og undervisning. Al undervisning foregår udenfor (Haver til maver u.å; Wistoft, Otte. Stovgaard og Breiting 2011).

3.2.2 Samarbejde med Haver til Maver

Specialelets samarbejde er indgået med Haver til Maver, Krogerup, med ønsket om at undersøge formidlingen under grundforløbet i den kulinariske skolehave. Samarbejdet har ikke været præget af begrænsning i bl.a. tilgang til feltet. Dette kan meget vel skyldes, at jeg har et indgående personligt kendskab til Haver til Maver. Dette kendskab opstod i forbindelse med mit 9. Semester projekt, hvor jeg fik en praktikplads hos Haver til Maver, Krogerup, der påbegyndtes d. 2. august 2016. Efter endt praktikperiode d. 20. december 2016, blev jeg tilbudt ansættelse som bl.a. kulinarisk skolehaveformidler, et job jeg har bestridt siden. Derfor har de været meget samarbejdsvillig omkring mit speciale. Min rolle som forsker har været meget involveret i Haver til Maver, hvilket jeg tager stilling til under forskertype og forskerstrategi afsnit 3.5.

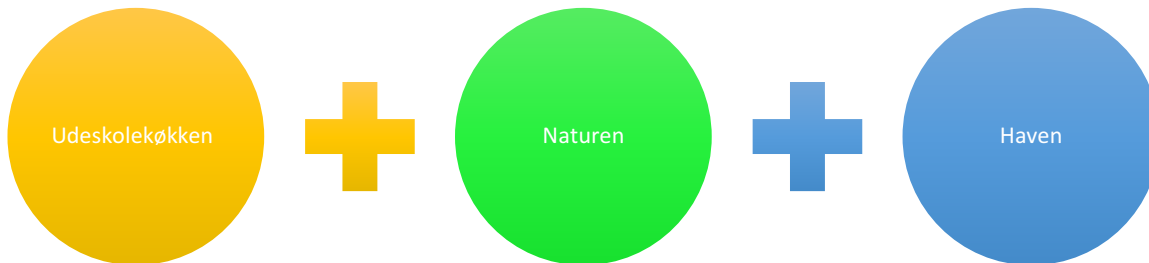
Samarbejdet, der er indgået med Haver til Maver, handler om formidling på det kulinariske grundforløb. Derfor vil dette grundforløb bliver beskrevet nedenfor som specialets case.

3.3 Case – Haver til Maver

Specialelets case omhandler Haver til Mavers formidling gennem undervisningstilbud, som hedder den kulinariske skolehave. Dette forløb karakteriseres som et supplement til den åbne skole. Hvor der er fokus på: ”(...)meningsfuld læring, hvor skoleelever gennem motiverende, praksisnær, fagligt kvalificeret og sansebaseret undervisning tilegner sig den praktiske forståelse af kredsløbet ”jord til bord til jord”(Haver til maver u.å.).

Endvidere er dette grundforløb beregnet til primært 4. og 5. Klasse og forløbet strækker sig over 8 undervisningsdage fra april til oktober. Forløbet er desuden udviklet ud fra folkeskolens fælles mål (Haver til Maver u.å.).

Skolehaver er for Haver til Maver ikke et frikvarter i det fri, men et fagligt klasseværelse. Her møder eleverne f.eks. geometri, stavning og matematik. Haver til Maver er et undervisningstilbud, som kombinerer en treenighed i undervisningen. De tre elementer er illustreret i figur 2:



Figur 2:Treenighed i undervisningen

Elementer giver eleverne mulighed for:

”(...)at udforske og lege, både på egen hånd og med vejledning(...)Haver til Maver formår at tilbyde børnene et sted, hvor de lærer noget samtidig med, at fantasien får frit løb.”(Wistoft, Otte og Stovgaard 2011).

Haver til Maver tilbyder et læringsrum, der arbejder ud fra 4 dogmer, som er den platform hvorfra elevernes læring defineres. De fire dogmer er:

1. ”Haver til Maver består af de tre felter: Skolehave, natur og udekøkken. Alle dele vægtes lige højt.
2. I Haver til Maver praktiseres der en anerkende og inkluderende pædagogik.
3. Børnenes læring i Haver til Maver skal være oplevelsesbaseret
4. Haver til Maver drives økologisk.” (Otte 2011)

Det er de fire dogmer Haver til Maver formidlerne arbejder indenfor og efterlever i deres daglige virke. Det sker indenfor de tre felter, som nævnes under dogme nr. 1. Det er i disse felter, der er foretaget observationer til specialet, og de vil blive beskrevet under afsnit 3.9 i empiriindsamlingsmetode. Haver til Maver beskriver deres inkluderende og anerkende pædagogik som:

”Møder børnene, der hvor de er: Der er ikke noget, der kan gøres forkert – højst på en anden måde. Praktiserer ligeværdighed på tværs af alder, etnicitet og køn. Er lyttende og reflekterende sammen med børnene.”(Otte 2011)

Denne tilgang går ud på, at skabe forandring gennem en positiv tilgang til eleven(Otte 2011).

Casebeskrivelsen giver en forståelse af, hvordan Haver til Maver formidlernes pædagogiske målsætning er og på denne baggrund undersøges formidlingen hos Haver til Maver.

3.4 Videnskabsteori

Erkendelsesparadigmet i dette speciale, har det fortolkningsmæssige udgangspunkt. Dette fordi jeg undersøger og søger forståelse af, hvilke didaktiske virkemidler formidlerne benytter hos Haver til Maver. Den indsamlede empiri foregår således i et fortolkende perspektiv, fordi det er formidlers egne oplevelse af disse dynamikker, der undersøges samt forskerens observationer. Derfor anvendes den hermeneutiske tilgang. Dette fordi hermeneutikken søger:

”(...)at forstå, hvordan de involverede individer opfatter bestemte fænomener og begivenheder ud fra et perspektiv, der er forankret i det konkrete sted og den konkrete tid.”(Egholm 2014). Ydermere ses den kontekst specialet undersøger som værende fortolkninger af fænomener, der er orienteret omkring individs egne forståelse og fortolkning. Derfor anses det ontologiske udgangspunkt som værende realistisk i relation til de meninger og betydninger, der undersøges hos individet. Det realistiske perspektiv betyder at fænomener i udgangspunktet eksisterer i virkeligheden. At de eksisterer forud for forskerens erkendelse betyder, at jeg som forsker skal erkende, at de meninger jeg fortolker, allerede eksisterer hos individet. Dermed er min forståelse af mennesker baseret på intentionalitet (Brinkman og Tanggaard 2010; Langergaard, Rasmussen og Sørensen 2006). Det epistemologiske udgangspunkt bunder bl.a. i de tegn, som kan fremtolke mening eller forståelse for fænomenet (Egholm 2014). Derfor betragtes den kontekst, der undersøges som værende en integreret del af Haver til Maver formidlernes fortolkninger af egne oplevelser og erfaringer. Dette perspektiv vælges fordi de erfaringer formidleren tilskriver mening, tager deres udgangspunkt i den specifikke kontekst. Genstandsfeltet er altså mennesket og dets kultur samt erkendelse. Endvidere påtager dette speciale en funktionel hermeneutik, hvor perspektivet er:

”Mennesket er et tænkende, villende og handlende subjekt, og derfor kan menneskers handlinger ikke forklares som kausalt, men må fortolkes og forstås på baggrund af, hvordan personen selv oplever og opfatter sig selv og sin situation.”(Egholm 2014).

Denne funktionelle tilgang beskriver menneskelig handling ud fra konkrete kontekster. F.eks. gennem beskrivelse af institutioner eller kulturelle rationaler, der bevirker at individet handler som det gør. Endvidere er jeg opmærksom på min egen rolle i dette fortolkningsmæssige paradigme som værende en subjektiv tilgang. Dette vil jeg beskrive nærmere i afsnit 3.5 om forskertype og forskerstrategi. Jeg erkender altså at min forforståelse fortolker på undersøgelsesfeltet. Jeg

anerkender min subjektive virkelighedsforståelse i fortolkningerne af formidlernes fortolkninger af deres virkelighedsforståelse (Egholm 2014; Langergaard, Rasmussen og Sørensen 2006).

Den funktionelle hermeneutiske tilgang kan sammenholdes med den filosofiske hermeneutik.

Denne tilgang er et opbrud med adskillelsen mellem objektet og subjektet. Hans-Georg Gadamer påpeger at forskeren kun kan fortolke med udgangspunkt i egne fordomme og forforståelse. Som forsker må jeg erkende at mit ståsted er bundet op på min forforståelse af det fænomen, jeg undersøger. Endvidere ser Gadamer en vekselvirkning mellem forskerens forforståelse og fænomenet, som hele tider rykker forskerens forståelse tættere på fænomenets horisont og dette fører til sidst til horisontsammensmeltning (Egholm 2014). Denne vekselvirkning betegnes som den hermeneutiske cirkel, denne cirkel beskriver forholdet mellem del og helhed i et cirkulært perspektiv. Konkrete handler det om at se delen i lyset af det fænomen, jeg undersøger samt at se hele fænomenet i lyset af delene. Den hermeneutiske cirkel fordrer et metodisk arbejde mellem del og helhed, så der opnås en tættere forståelse af fænomenet (Thisted 2010).

Det hermeneutiske perspektiv betyder for undersøgelsen, at jeg som forsker skal være bevidst om min egen forforståelse, samtidig skal jeg også være bevidst om informanternes forforståelse, samt hvordan de handler ud fra den. Gennem den kvalitative tilgang, brug af observationer og interviews, bringes min umiddelbare forforståelse i spil i forhold til konteksten. Samtidig bliver min forforståelse udfordret gennem den metodiske kvalitative tilgang.

3.5 Forskningstype og forskningsstrategi

Den forskningstype jeg i dette speciale påtager mig er den forstående. Dette betyder endvidere at specialet både har en eksplorativ tilgang til undersøgelsen samt en forstående tilgang. Hvor formålet med undersøgelsen er, at skabe indsigt og hermed viden, omkring netop dette felt (Thisted 2010). Den eksplorativ kvalitative tilgang til feltet er sket gennem interviews med informanter, der har særligt kendskab til feltet. Interviewene er semistruktureret og følger en interviewguide. Hvorledes specialets interviews er struktureret kommer der en beskrivelse af under empiriindsamlingsmetode afsnittet. Den forstående forskningstyper:

”Søger hovedsaglig ved brug af den kvalitative metode at nå frem til en forståelse ved gennem fortolkning at bestemme det, der skal forstås i den sammenhæng, det optræder i – målet er at nå frem til en forståelse af den sammenhæng, der har betydning for det, der skal forstås.” (Thisted 2010).

Der forsøges altså at nå til forståelse af de sammenhæng, som gør sig gældende i undersøgelsen.

Udover overvejelser omkring forskerposition, har jeg også gjort overvejelser i min adgang til genstandsfeltet. Som tidligere beskrevet har jeg indgående kendskab til Haver til Maver, Krogerup, hvor jeg har indsamlet min empiri, efter praktik og nu job i organisationen. Kendskabet betyder, at jeg er meget involveret i det felt, jeg undersøger. Derfor har jeg en metodiske subjektiv tilgang til feltet, hvor der ikke har været adskilles mellem feltet og forskeren. Endvidere betyder dette også, at jeg har kunne skabe forbindelser, der muligvis fører til betragtninger, som et rent objektivforhold ikke ville have ført til.

3.6 Casestudie

Forskningstype og indgang til feltet er endvidere konkretiseret til dette speciale i det ovenstående. Derfor vil jeg nu komme ind på valg af casestudie og overvejelser om dette. Casestudie er valgt i overensstemmelse med specialets problemformulering. Der arbejdes med åbne undersøgelsesvariabler som et middel til at konkretisere de sociale sammenhæng, der måtte være i den indlejret case. Derfor arbejder jeg med single indlejret case, da jeg arbejder med flere delelementer for at forstå casens helhed omkring formidlerne hos Haver til Maver.

3.7 Forskningsetiske overvejelser

I forhold til de etiske overvejelser vil jeg tage udgangspunkt i makroetiske og mikroetiske overvejelser. Dette tjener både som overordnet samfundsperspektiv, men omfatter samtidig etik omkring de deltagende informanter (Brinkmann og Tanggaard 2015). Den makroetiske problematik i dette speciale koncentrerer sig om, hvorvidt specialet har samfundsmæssige relevans og kulturel sammenhæng. Endvidere forsøger jeg at dække dette i indledningen, ved at konkretiseret det til aktuel udvikling, i læringen gennem skolereformen og nærmere den åben skole tankegang.

Derudover søger jeg så vidt mulig gennemsigtighed i specialets.

Nu videre til de mikroetiske overvejelser omhandlende samtykke, fortrolighed og konsekvenser for de deltagende i specialets undersøgelse (Brinkmann og Tanggaard 2015). I forhold til samtykke har jeg fået mundtlig samtykke fra de to formidler hos Haver til Maver som jeg har interviewet.

Observationerne er primært blevet til gennem mit formidlingsarbejde, med accept fra teamleder Amalie Ørsted, Haver til Maver. Da observationerne har været med fokus på formidlerne og ikke eleverne, er der ikke blevet indhentet særskilt tilladelse til at observere, mens de respektive skoleklasser har haft undervisning. I forhold til fortrolighed, er observationerne ikke særskilt bundet

op på de to formidlere, ej heller på bestemte klasser, der har haft undervisning, derfor er klasserne anonyme. De to informanter har ikke ønsket at være anonyme i deres interviews. Dog har jeg valgt at kalde dem informant a og informant b. Det er desuden ikke dette speciales hensigt at sammenligne dem som personer. Men derimod at se tendenser i deres formidlingsmåder. På baggrund af dette, har jeg været meget opmærksom gennem hele specialet på ikke at favorisere den ene frem for den anden.

3.8 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldigheden i specialet, altså om, hvorvidt problemformuleringen egentlig også undersøges i det valgt undersøgelsesdesign. Validitet omhandler det indholdsmæssige i specialet. Validitetskriteriet i dette speciale er bl.a. forsøgt holdt ved at konkretiserer undersøgelsens case i problemformuleringen, samt ved at indledningen og teorien omhandler læring og formidling(Thisted 2010).

Reliabilitet omhandler, hvorvidt dette speciale er pålideligt i anvendelsen af kvalitative metoder. Det handler altså om, pålideligheden i omgangen med de metoder, der er valgt. Endvidere har jeg valgt en kvalitativ tilgang til specialets case, dette fordi den kvalitative metode fordrer et fortolkende perspektiv på de fænomener, der undersøges. Fokuset er på det meningsmæssige i konteksten og den empiri, der indsamles, omhandler udtryk eller handlinger individet synliggøre. Det handler f.eks. om udtalelser fra interviews eller fortolkninger af observationer. Målet for dette speciale er en forståelse af undersøgelsesfeltet og de bagvedliggende variabler (Thisted 2010). Problematikken ved reliabilitet kan være, hvis anvendelse af metoder ikke er præcise nok. Dette kan føre til at resultatet ikke kan reproducere, altså en gentagelse af undersøgelse ikke fører til samme resultat.

3.9 Empiriindsamlingsmetode

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for den indsamlet empiri til dette speciale. Empirien er skabt på baggrund af observationer og to semistruktureret interviews. Gennem disse to metoder får jeg mulighed for, at give et nuanceret og analytisk velfunderet billede af casen, der ønskes undersøgt.

3.9.1 Observationer

Er iagttaget i perioden fra d. 24 april 2017 til d. 11 maj 2017. Det betyder at de observationer jeg

har foretaget, er gjort under henholdsvis modul 1 og modul 2. Eleverne skal igennem 8 modulbesøg i alt. Men pga. Afleveringsfrist på specialet, er der ikke blevet gjort yderligere observationer.

Endvidere har jeg udarbejde empirimatrice bilag 2. og en observation kategorisering bilag 2, som anvendes til at koble det teoretiske perspektiv på observationerne.

Observationerne er samlet til overordnet tendenser, som findes mere hensigtsmæssigt at medtage i specialet. Først vil jeg redegøre for de observationskategorier, jeg har benyttet. For at få alle aspekter med i observationerne har jeg udarbejdet nogle observationskategorier, som jeg har benyttet til at indfange observationerne med. Disse kategorier er inspireret af, interviewguide, som også bruges til at fokusere på bestemte emner (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har inddelt kategorierne i 4 emner for at kunne indfange mest muligt om undersøgelsesfeltet.

Kategoriseringerne er: Rundkreds(start), hoveddelen, udekøkken og rundkreds(slut). Jeg finder det hensigtsmæssige at inddele observationer i disse kategorier, fordi de alle indeholder formidlingsaspekter, da de 4 scenarier starter med, at Haver til Maver formidleren introducerer eleverne til det de skal. Endvidere benytter jeg datamatrice til at kategorisere og operationaliserer observationer, således at de er mere håndgribelige at gå til i analysen(Thisted 2010).

3.9.2 Interviews

Jeg har foretaget to semistruktureret interviews, hvor jeg har anvendt interviewguide. De to informanter kalder jeg for a og b. Dette for at sikre fokuset på den mellem menneskelig formidling frem for fokus på den enkelte informant.

	Informant a	Informant b
Interviewlængde:	54 min 33 sek	52 min 41 sek
Uddannelsen:	Kok/master i fødevarepolitik	Agronom
Ansæt hos Haver til Maver	2 år 9 måneder	3 år

Tabel 1: Interviewtabel

Valgte af semistruktureret interview er gjort for at sikre interviewkvaliteten. Da det felt, der undersøges bl.a. ses gennem informanternes fortolkninger. Derfor er det deres erfaringer og oplevelser, der kommer frem i interviewet. Jeg har haft en overordnet interviewguide med

spørgsmål, der leder ind i teorien(Thisted 2010). Dette for at sikre fokus på bestemte emner. Spørgsmålene er konstrueret ud fra en tematisk dimension og som åbne spørgsmål (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg anvender meningsfortolkning i transskriptionen af interviewene, hvor de relevante svar og dialogere er medtaget i datamatricen for at sikre gennemsigtighed og struktur i analysen. Interviewguide og datamatricen er vedlagt i bilagene.

3.9.3 Interviews udførelse

Det ene interview er udført i et mødelokale hos Haver til Maver, Mens det andet er udført i Bernstorff slotspark fordi det var der, det kunne lykkes at interviewe den en informant. I forhold til omgivelserne, er begge interview udført i stille og rolige kontekster. Informanten er selv været med til at vælge, hvor interviewet skulle foregå. Endvidere virkede det som begge informanter var rolig og ikke påvirket af omgivelserne. Grunden til dette har muligvis været den meget rolig stemning omkring interviewet grundet bl.a. det gode kollegiale venskab, jeg har med informanter. Samtidig kan det også have med den struktur, jeg anvendte til interviewene. At jeg benyttet en interviewguide og at det var semistruktureret. Gjorde både at informanten kunne snakke frit. Men stadig var der retning via de spørgsmål i interviewguide(Kvale og Brinkmann 2009).

3.9.4 Overvejelse om empiriindsamlingsmetode

Generelt har jeg en deltagende rolle i mit undersøgelsesfelt, fordi jeg arbejder som formidler og hermed har et indgående kendskab til både andre formidler(informanter), såvel som den arena, der undersøges. Denne subjektive forskerrolle forsøger jeg at tilsidesætte ved at anvende et teoretisk perspektiv på empirien i analysen, ved at dele den op i treteoretiske perspektiver. Den deltagende rolle har betydet at, jeg har kunne fremme relationel og kontekstuel forståelse til feltet og derigennem danne rammer for mit undersøgelsesfelt (Brinkmann og Kvale 2009; Harboe 2006).

3.10 Analysestrategi

Dette speciale anvender en teoristyret analysemetode i det, jeg har taget udgangspunkt i allerede eksisterende kategorier i teorien. Analysestrategien kaldes også for skabelon metoden fordi den tager udgangspunkt i teoriernes allerede eksisterende kategoriseringer. Dette har den betydning at, man i analyse vil lede efter udtryk for de kategorier som der allerede er fastlagt. Det vil altså sige, at jeg lader teorien styrer analysen gennem de kategorisering som teoriene fordrer (Thisted 2010).

4.0 Teori

I dette afsnit redegøres og argumenteres der for den teoretiske ramme i specialet. Denne ramme danner også grundlag for analysens struktur jf. Analysestrategi . Teoriafsnittet har til formål at synliggøre specialets læringsmæssige ståsted, dette ved anvendelse af professor Knud Illeris, læringsforståelse og læringstrekant. Efterfølgende ses der på formidlingsmæssigt perspektiv på læring, samt hvorledes denne læring karakteriseres gennem Sociolog Aaron Antonovsky, oplevelses af sammenhæng.

4.1 Læringsforståelse

Læring er et begreb, der bruges meget bredt og ofte udefineret eller med forskellige betydninger. Læringen optræder både i negative og positive kontekster. Læringsfeltet er komplekst og mangfoldig. Derfor har jeg valgt at tage udgangspunkt i Illeris' læringsteori samt Illeris' læringstrekant. Illeris definerer læring som:

”(...)enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.”(Illeris 2006).

Det er en meget bred og forholdsvis åben definition. Grunden til det er ifølge Illeris at læringen er en kompleks størrelse, samt at det ofte sker i meget forskellige kontekster. Illeris' definition af læring udmøntes fra fire forskellige hovedparadigmer som er opstillet i tabellen nedenfor:

Lærings hovedparadigmer:

1	”For det første kan ordet læring henvise til resultaterne af de læreprocesser, der finder sted hos den enkelte. Læring betegner således det, der er lært, eller den ændring der har fundet sted.”(Illeris 2006).
2	”For det andet kan ordet læring henvise til de psykiske processer, der finder sted i det enkelte

	<p>individ og kan føre frem til sådanne ændringer eller resultater, som betydning 1 omhandler. Disse processer kan betegnes som læreprocesser, og det er typisk disse processer, læringspsykologien eller læreprocessernes psykologi traditionelt har drejet sig om.”(Illeris 2006).</p>
3	<p>”For det tredje kan både ordet læring og ordet læreprocesser henvise til de samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, der direkte eller indirekte er forudsætninger for de indre læreprocesser, som betydning 2 omhandler (og som kan føre til den læring, som betydning 1 refererer til.)”(Illeris 2006).</p>
4	<p>”Endelig bruges både ordet læring og ordet lærerprocesser meget ofte både i dagligsproget og i officielle og faglige sammenhænge mere eller mindre sammenfaldende med ordet undervisning, idet der udtalt trækkes på den almindeligt udbredte kortslutning mellem,</p>

	<p>hvad der underviser i, og hvad der læres.”(Illeris 2006).</p>
--	--

Tabel 2: Omhandlende Læringshovedtendenser

Tabel 2 illustrere en sondring mellem de gængse forståelse af læringen. Dette skyldes ifølge Illeris at læringen spænder bredt og at det er et felt, som er meget omfattende (Illeris 2006; Illeris 2012). Specialet vil derfor tage udgangspunkt i Illeris’ definitions af læringen.

Illeris påpeger nogle overordnet strukturer for læringsforståelsen, de er udformet i figur 3. Og viser hvorledes og hvordan de indgår i selve læringen, men også på hvilken måde de særskilt karakteriserer dynamikker og processer ved læringen. Nedenfor vil jeg præsentere de forskellige historiske dynamikker og udvikling, der har været under henholdsvis: Læringsforståelsens grundlag, læringens indre betingelser, læringens ydre betingelser og læringens anvendelse. Baggrunden for dette er at synliggøre kompleksiteten i læringen, samt at synliggøre de fra og tilvalg som eksisterer i dette speciale. Dette perspektiv tager sit udgangspunkt i forskellige skildringer som Illeris har foretaget i bl.a. Læring fra 2006 og 49 tekster af læring, 2012.



Figur 3: Lærings hovedområder(Illeris 2012)

Ovenstående figur giver et overordnet indblik i, hvilke og hvordan de 4 hovedområder ifølge Illeris indvirker på hinanden og på selve læringen. Øverst placerer Illeris, læringsforståelsens grundlag denne beskriver Illeris, således:

”(...)de videns- og forståelsesområder, der efter min opfattelse må ligge til grund for oparbejdelsen af en dækkende og sammenhængende forståelse.”(Illeris 2012).

Det handler i bund og grund om de kontekster hvori læringen indgår, altså de psykologiske, biologiske og samfundsmæssige kontekster. Derunder kommer 'læringen' denne karakteriserer Illeris som de processer og dimensioner, der er centrale ved læringstyper samt ved læringsbarrierer etc. Læringens ydre samt indre betingelser peger mod læringen. Illeris påpeger at disse to elementer kunne have været en del af læringens grundlag, men det findes hensigtsmæssigt, at skelne mellem individets indre og ydre læringsbetingelser og læringsforståelsens grundlag. Den sidste rubrik er kommet til fordi, der være nogle overvejelser omkring anvendelsesmuligheder og hvordan læringen anvendes i bestemte kontekster, da dette også påvirker selve læringen(Illeris 2012).

Nedenstående skal forstås som en kort gennemgå af de mest centrale elementer af Illeris' hovedområder om læring. Derudover skal afsnittet give et indblik i kompleksiteten ved læring.

4.2 Læringsforståelsens grundlag

Grundlaget for læringen har traditionelt haft ståsted hos psykologien. En central disciplin hos psykologien er læringspsykologi. Dette har skabt mange psykologiske læringsretninger såsom behaviorismen, gestaltpsykologien og konstruktivismen osv. Ens for alle retninger er, at de har haft deres egen måde at forstå læringen på. Endvidere henter psykologien selv dens forståelse af læringen fra henholdsvis biologien og evolutionsforskningen, samt fra henholdsvis sociologien og andre samfundsvidenskaber. Det betyder at grundlaget for læringsforståelsen er dobbelt forankret. Dels i biologien, men også i samfundet(Illeris 2012).

For at præcisere denne dobbelt forankring beskriver Illeris' det således:

”På linje med andre psykiske funktioner er læringen på den ene side forankret i kroppen og herunder ikke mindst hjernens enormt komplicerende funktioner, der giver mennesket nogle læringsmuligheder(...).På den anden side sætter samfundet også sine mulighedsbetingelser for læringen: de læringsmuligheder, der findes i Danmark i dag, er helt anderledes end for 100 år siden(...).”(Illeris 2012).

Dobbeltheden er altså forankret i selv individet, men dikteres også af samfundsmæssige

betingelser(Illeris 2012).

Ovenstående giver indblik i læringsforståelsen grundlag og hvorfra den udspringer. Nedenfor i afsnit 4.2 om læringens indre betingelser beskrives, nogle af de processer og dynamikker som fordre disse indre betingelser.

4.2 Læringens indre betingelser

Består i individets læringsmuligheder og hvordan individet tilegner sig den læring. Disse processer bliver styret af en lang række forhold, der er indgroet i individet. Traditionelt set har denne vekselvirkning været forstået som balance mellem arv og miljø. Dette er en traditionel tankegang, nyere forskning har påvist at samspillet starter tidligt. Derfor påpeger Illeris at en egentlig differentiering ikke er mulig. Ej heller relevant i de fleste tilfælde. Derimod findes det interessant, at snakke om individs forudsætninger, i forhold til læringens indre betingelser. Dette beskriver Illeris som:

”(...)forbindelse med læring, som de individuelle dispositioner, der gennem samspillet er under stadig udvikling gennem hele livet.”(Illeris 2012).

Det er altså bl.a. gennem individets læringskapacitet, udvikling af læringen foregår i forhold til de indre betingelser. Illeris beskriver nogle hovedtendenser ved individets forudsætninger disse omfatter: almen læringskapacitet, læring & køn og læring & livsalder(Illeris 2012).

4.2.1 Almen læringskapacitet

Forstås som det at individet har og vil altid have forskellige læringsforudsætninger(Illeris 2006). Endvidere påpeger Illeris, at en egentlig definition af læringskapacitet ikke gør sig gældende, da dette refererer til begrebet intelligens. Endvidere er intelligens begrebet aldrig blevet defineret ud fra en fast og enig definition. Begrebet er også blevet anfægtet fra to forskellige ansæt(Illeris 2012). De to forskellige anskuelser beskrives i tabel nedenfor:

Amerikanske psykolog Howard Gardner	Amerikanske psykolog Daniel Goleman
”(...)ud fra både praktiske og teoretiske tilgange hævdedet, at der er	Begrebet 'følelsernes intelligens' omhandler individets evner til bl.a.

tale om en række forskellige intelligenser på forskellige områder, der er uafhængige af hinanden og ikke kan måles.”(Illeris 2012).	selvbeherskelse, indføling og motivation(Illeris 2006).
---	---

Tabel 2: Forskellige positioner på det traditionelle intelligensbegreb

Det som Illeris påpeger er at der ikke eksisterer et konkret og veldefineret intelligensbegreb. Det er dog heller ikke dette specialets fokus at definere dette begreb, derfor refereres der således til det, at læringsmuligheder og forudsætninger for læring er af individuel karakter, som udvikles konstant gennem den til stadig påvirkning som individer gennemgå og involveres i(Illeris 2012).

4.2.2 Kønsorienteret læring

Dette perspektiv på indre læringsbetingelse er et felt, hvor:

”(...)kvinder og mænd naturligvis lærer på samme måde, er det klart, at der også er nogle forskelle i de læringsmønstre eller –profiler, der er typiske for de to køn.”(Illeris 2012). Dette kønsorienteret perspektiv er dog ikke et jeg vil gå mere ind i, da det ikke specialets fokus at skildre forskellig mellem kønnene og deres læring.

4.2.3 Læringsudvikling gennem livet

Læring i forhold til livsalder er relevant i forhold til specialets case. Da det er børn fra 4 kl., der modtager undervisning og agerer ud fra de læringsperspektiver som Haver til Maver formidleren formidler.

Illeris pointer at der hersker forskelle mellem børns og voksnes læring og beskriver det således: ”At der findes sådanne forskelle, kan der imidlertid ikke være nogen tvivl om, hvis man ser det i relation til et læringsbegreb, der ikke kun omfatter den indholdsmæssige tilegnelse, men også læringens drivkrafts- og samspilsdimensioner.”(Illeris 2012)

Der er altså ifølge Illeris sådan at individet gennemgår løbende udvikling og dette specielt på to læringsmæssige områder nemlig motivation mod læring og samspil med omgivelserne. Disse to perspektiver ændres gennem livet for individet og dette medfører at læringens karakter også ændres

på nogle områder(Illeris 2012) Endvidere inddeles individets livsforløb i tre kategorier barndommen, ungdommen og voksenalderen.

Læring i barndommen er karakteriseret gennem en slags erobringer, hvor barnet udvikler sine potentialer for at forstå og håndtere verden. Dette betyder ifølge Illeris, at:

”Læringen er derfor ucensureret, man må tilegne sig det, der er, fx det sprog og den kultur, man er omgivet af.”(Illeris 2012)

Læringen er ucensureret ved at det er den umiddelbare kontekst barnet møder, som er dens læringsarena og barnet censurerer ikke, hvad den tager ind. Barnet prøver derimod at syntetisere det, for at give det mening og derigennem kontekst for læringen. Barndommens læringen er derudover også tillidsfuld, fordi barnet bliver nødt til at have tillid til at de voksne, der omgiver barnet, som guider og vejleder mod de hensigtsmæssige læringsmuligheder og –arenaer(Illeris 2012). F.eks. kan denne tillid ligge ved den umiddelbare opmærksomhed og fokus mod formidlerens undervisning og derigennem læringsindhold. Dette er et perspektiv som formidleren skal være opmærksom på i formidlingsøjemed.

Læringen i ungdommen karakteriseres ved:

”(...)at man gradvis søger at overtage styringen af sin egen læring ved bevidste valg eller fravalg , og i det moderne samfund også ved udvikling af den delvis automatiserede hverdagsbevidsthed(...).”(Illeris 2012)

Læringen i ungdommen påvirkes og styres af en masse til- og fravalg, f.eks. i forhold til uddannelse, kæreste, livsstil, interesser samt overbevisninger m.fl. Perioden hvor disse lærings valg sker er oftest defineret som mellem starten af puberteten, til individet har en temmelig fast forståelse af egen identitet. Det der hovedsageligt karakteriserer denne periode er at alle valgene præger hvordan individet lærer og ikke lærer(Illeris 2012).

Læring i voksenalderen beskriver Illeris som det sidst livsaldermæssige læringstrin som:

”(...)læringen i voksenalderen først og fremmest karakteriseret ved grundlæggende at være selektiv og skeptisk. Man kan i den moderne verden umuligt lære det hele, man må hele tiden vælge fra og til, og det vil man gerne gøre bevidst ud fra egne præmisser(...).”(Illeris 2012). Læringen i voksenalderen er karakteriseret af stor grad af fravalg og tilvalg ud fra præmissen om, at individet bliver nødt til at være selektiv. Dette gør sig særligt gældende omkring læringen som individet har dårlig erfaringer med, f.eks. bestemte formidlingsteknikker mødt i ungdommen eller i voksenlivet,

og som ikke virker hensigtsmæssigt set i forhold til individets eget perspektiv på det tidspunkt, hvor individet står overfor lignende situationer (Illeris 2012).

Ovenfor er læringens indre betingelser blevet redegjort for, samt blevet konkretiseret gennem bl.a. lærings forudsætninger og læringen gennem individets livsalder. Det gældende for de indre betingelser er, at de er indgroet i individet. Det er altså ud fra individets at de indre betingelser skal forstås. Nedenfor vil der blive redegjort for de ydre påvirkede faktor som Illeris beskriver som læringens ydre betingelser (Illeris 2012).

4.3 Læringens ydre betingelser

De ydre betingelser er karakteriseret ved at være alt lige fra aktuelle situationer og scenarier for individet til at have mere samfundsmæssig, kulturel og/eller politisk karakter og som influerer på individets læringsituation. Illeris påpeger en vis kompleksitet ved læringsituationer som beskrives således:

”Selve læringsituationerne kan imidlertid være så forskellige, at det i forbindelse med en generel teori ikke giver nogen mening at forsøge at forholde sig direkte til situationerne i sig selv.” (Illeris 2012).

Illeris prøver ikke at samle en generel teori, derimod operationalisere Illeris læringsituationer til en bredere kategorisering, hvor han finder at begrebet læringsrum som en hensigtsmæssig ramme. Nedenfor vil der blive redegjort for det Illeris kalder de almene ydre betingelser og forskellige læringsrum. Det for at synliggøre, hvorledes de ydre betingelser gør sig gældende i forhold til individet (Illeris 2012).

Læringens ydre betingelser konkretiseres indenfor socialisationsforskningen som værende hvordan individets læring og udvikling korrelerer eller defineres af de samfundsmæssige og kulturelle forhold. Dette perspektiv synliggør at der i samfundet findes forskellighed blandt grupper, klasser og samfund. Dette begrebsliggøres bl.a. som social arv som Illeris definerer som: ”(...)at det mest afgørende forhold for den enkeltes uddannelses- og læringsmuligheder generelt er det kulturelle miljø, man er opvokset i – og selv om dette forhold ikke er determinerende for det enkelte individ, har det på et generelt samfundsmæssigt plan vist sig at være uhyre svært at påvirke.” (Illeris 2012) Det som Illeris påpeger er at de ydre samfundsmæssige og kulturelle betingelser har og er bestemmende for, hvorledes individet læringsmuligheder har og bliver udviklet. Samtidig er de aktuelle læringsbetingelser også afgørende i en samfundsmæssige kontekst, fordi det er afgørende

hvilke muligheder forskellige individer og grupper har i forhold til f.eks. uddannelse- og læringsperspektiver, altså hvorledes den sociale arv påvirker individets læringsmuligheder (Illeris 2012).

4.3.1 Forskellige læringsrum

beskriver Illeris som:

”(...)læringsrum betegner generelt den direkte ydre sammenhæng, læringen finder sted i, og det kan bruges både om en konkret læringsituation og mere generelt om forskellige typer af læringssammenhæng.” (Illeris 2012)

Læringen ses ofte i f.eks. hverdag, arbejdslivet og skole og uddannelsesinstitutionerne mv. Læring i både arbejdslivet eller hverdagen er interessant, men er ikke dette speciales fokus. Derimod er skole og uddannelsens orientering meget relevant i det, at Haver til Maver netop tilbyde undervisningsforløb. Læring i skole og på uddannelser karakteriserer Illeris som organisatorisk læring. Det skal forstås som læring, der er defineret og bestemt ud fra nogle bestemte principper. Denne slags læring kan forekomme i direkte form, hvor samfundet til dels tilbyder, men også påtvinger et skole- eller undervisningsforløb ned over individet. Det kan også forekomme som en indirekte forhold, hvor individet skal følge bestemte uddannelsesforløb for at bl.a. opnå bestemte muligheder i samfundet. Illeris beskriver yderligere læring indenfor bl.a. fritiden samt netbaseret læring disse er ikke medtaget her i specialet, da de ikke er relevante (Illeris 2012).

Ydermere beskriver Illeris det, at kombinere forskellige læringsrum som ’særdeles befordrende for læringen’ ved at veksle mellem skole- og uddannelsesforløb og praktik skabes en samspil mellem f.eks. læringen i skolesystem og f.eks. læringen i arbejdslivet. Der ligger dog en problematik i at kombinere forskellige læringsarenaer. Den problematik er bl.a. at koblingen mellem to lærings-scenarier ofte ikke hænger ordentlig sammen. Illeris påpeger at en sådan sammenhæng er et vigtigt element for formidleren eller arrangøren at have fokus på (Illeris 2012).

4.4 Læringens anvendelsesmæssige arenaer

Læring anvendes i alle sammenhæng i individets liv. Det, der karakteriserer et moderne anvendelsesfelt for læringen, er primært uddannelsessektoren. Her er læring det helt centrale kriterie. Uddannelsessektorens kriterier er ifølge Illeris, at skabe og præge individerne med hensigtsmæssige, samt samfundsmæssig læring. Uddannelsessektoren er noget der gennemsyre

samfundet. Deri ligger en stor del af indsigten i hvorledes læring finder sted, karakterisering af typer af læring, samt læringsbarrierer mv.

Under læringens anvendelsesfelt skelnes mellem et uddannelsespolitisk niveau, som bl.a. består i strukturering af uddannelsesmæssige læringsaktiviteterne. Dette andet skel er praksisniveauet.

Illeris beskriver dette som niveauet, hvor alt den praktiske læring foregår f.eks. undervisning. Illeris pointerer at det på begge niveauer er meget afgørende at læringen forstås og hvordan denne forståelse udmønstres (Illeris 2012). Derfor vil begge anvendelsesmæssige læringsfelter blive beskrevet nedenfor. Dette for at give et indblik i hvorledes og hvilke anvendelsesfelter som specialets begår sig indenfor. Det først felt er det uddannelsespolitiske læringsfelt, derefter kommer jeg ind på det praksismæssige læringsfelt.

4.4.1 Læringens uddannelse og politiske felt

I forhold til uddannelsespolitisk sammenhæng karakteriseres læring som en vare eller et produkt og Illeris beskriver det således:

”Med et moderne ord drejer det sig om produktion af menneskelige kompetencer, hvor mennesker med deres iboende læringsmuligheder opfattes som en slags råstof, der bearbejdes under anvendelse af forskellige former for ressourcer(...).” (Illeris 2012).

Det bliver med andre ord, således at individets udviklingsmæssige kompetencer og dens læringsmuligheder bliver omdannet til en ressource for samfundet. Dette betyder at gennem denne produktionsorienteret tænkning kommer sådanne nogle tiltag som ’effektivitetsberegninger’ og ’cost-benefit-overvejelser’ hermed dannes grundlaget for uddannelsernes dimensionering og uddannelsens ressourcer mv. (Illeris 2012). Det er dog ikke hensigtsmæssigt at begribe læring på en produktionsmæssige facon fordi læringen er en kompleks størrelse, som ikke kan ses i 1:1 forhold fordi, som Illeris beskriver det at:

”(...) først og fremmest fordi sammenhæng mellem input og output er afhængige af en lang række indre og ydre menneskelige forhold, der ikke kan reguleres direkte og præcist – det drejer sig jo om levende mennesker med alle deres forskellige individuelle og gruppemæssige forudsætninger som fx tænkemåder, følelser, lidenskaber, interesser, præferencer, aversioner, blokeringer osv.” (Illeris 2012)

Det er en meget relevant forståelse af de samfundsmæssige og politiske barriere og læringsforståelse som jeg redegør for her, dog er dette ikke selve fokuset for specialet. Jeg ser det

dog som relevant at behandle dette, da også indledningen behandler samfundsmæssige mønstre og konsekvenser for læringen (Illeris 2012).

4.4.2 Læringspraksis i uddannelsessektoren

Læringsforståelse på det uddannelsespolitiske niveau er orienteret omkring styringstiltag og beslutningsprocessen deromkring. Hvorimod på det praksismæssige niveau er det konkret det læringsmæssige niveau der orienteres imod. Forholdene, der her behandles, er indenfor den pædagogiske disciplin og kaldes didaktik – dette handler om tilrettelæggelse af uddannelsen altså strukturen på hvad der formidles og hvordan dette formidles. Det er her at læringsteori og forståelse spiller en vis rolle. Fordi de i høj grad er med til at tilrettelægge og udforme retningslinjer for forskellige former for uddannelsesforløb samt skoleforløb (Illeris 2012)

Det, som i de foregående afsnit, er blevet synliggjort er at læringen har tre dimensioner. Disse tre dimensioner definerer Illeris som:

”(...)indholdsmæssige, den drivkraftsmæssige og den samspilmæssige – der altid vil gøre sig gældende og derfor også altid må medtænkes ved planlægning og analyse af læringsaktiviteter.” (Illeris 2012).

Der vil i den nedenstående afsnit om Illeris' læringstrekant komme en uddybning af begreberne og deres fortsatte brug i dette speciale. Dette fordi jeg ser begreberne som meget toneangivende og gennemløbende for dette speciale. Fra et mere overordnet perspektiv på læringens bl.a. indre og ydre betingelser og forståelsen heraf. Vil der i det nedenstående gennemføres en konkretisering af, hvad og hvordan læringens processer og dimensioner kan redegøre for og bruges til at operationalisere givne læringssituationer, læringsrum og/eller læringsarenaer.

4.5 Læringens processer

Illeris påpeger at to processer er afgørende for al læringen. Disse to processer er vidt forskellige, men begge skal være aktive for at læringen gør sig gangbar for individet. Processerne opfattes ofte som værende samtidig for individet og derfor oplevelse de, ej heller som værende forskellige. Det er dog ikke et kriterie at processerne foregår samtidig for at læringen skal gøre sig gangbar for individet, de kan forekomme forskudt (Illeris 2006).

Samspilsprocessen er den først proces jeg vil beskæftige mig med. Illeris beskriver den således:

”Den ene proces er det samspil mellem individet og dets omgivelser, som finder sted i hele vores

vågne tid, og som vi kan være mere eller mindre opmærksomme på – hvorved opmærksomhed eller ”rettethed” bliver et vigtigt forhold af betydning for læringen.”(Illeris 2006).

Det er altså forståelsen af at omverden påvirker individets læring. Individet er mere eller mindre opmærksom på denne påvirkning. Ydermere bliver individets samspil med omverden afgørende for dens læring.

Tilegnelsesprocessen er den anden proces som Illeris karakteriserer. Denne proces beskrives som: ”(...)den individuelle psykologiske bearbejdelse og tilegnelse, der sker af de impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer.”(Illeris 2006).

Denne tilegnelsesproces sker ofte på baggrund af nye impulser kombineret med individets individuelle erfaringer, hvilket gør at læringen tilegnes et individuelt præg. Det er altså en proces orienteret omkring individet, altså en individualiseringsproces, som påvirkes af samspillet, altså i hvilke kontekster og samspil tilegnelsesprocessen sker i(Illeris 2006) Det er f.eks. når Haver til Maver formidleren formidler noget for eleven. Formidleren styrer, hvad der bliver præsenteret og konkretiseret, men har derimod ikke kontrol over hvordan dette bliver modtaget hos modtageren dog kan formidleren påvirke, hvorledes formidlingen modtages af eleven gennem læringsdimensionerne.

Illeris beskriver en udvikling i læringsprocesserne - Indtil 1980'erne var der ikke den store interesse for samspilsprocessen, dens sociale karakter ansås ikke for at være relevant. Men det ændrede sig fra slutningen af 80'erne. Her opstod et paradigmeskifte mod, at læring også er et socialt og samspilsmæssigt anliggende, der opererer med faktorer bl.a. mellemmenneskelige aspekter(Illeris 2006). Illeris konkretiserer konteksterne for samspilsprocessen, således:

”De afhænger af omgivelsernes sociale og materielle beskaffenhed og dermed af tid og sted.”(Illeris 2006)

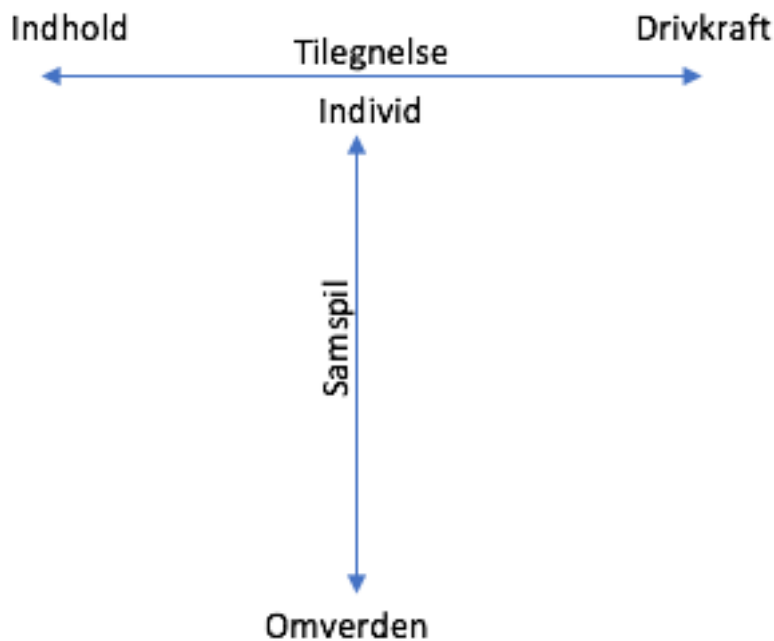
Det der her beskrives, er det perspektiv at læringen i en samspilsmæssige kontekst, at defineret både ud fra materielle og sociale rammer, der er til rådighed, men også hvilke, der benyttes. Det er altså faktorer der kan karakteriseres som ydre betingelser.

Hvor samspilsprocessen er en proces af socialt og materielt karakter, er tilegnelsesprocessen derimod en iboende proces i individet. Illeris beskriver det som:

”De forhold, der er bestemmende for tilegnelsesprocessen, er derimod grundlæggende af biologisk karakter. De er blevet til gennem udviklingsproces(...)der har givet os nogle helt særlige læringsmuligheder(Illeris 2006).

De forhold, som påvirker processen er iboende i individet og tager udgangspunkt i et individuelt

ståsted. For at give en grafisk forståelse af, hvordan de to processer arbejder sammen fremstilles de nedenfor i figuren.



Figur 4 : Læringens to processer(Illeris 2006)

I figur 4: er samspilprocessen placeret lodret mellem individet og omverden. Omverden er placeret nederst fordi de ydre sociale og materielle omgivelser er det grundlæggende, det er et socialkonstruktivistisk syn, Illeris pålægger læringen ved at se den sociale omverden som et grundlag. Endvidere placerer Illeris individet foroven på samspilspilen, fordi individet er centralt for denne læringsmodel. Det var beskrivelse af placeringerne for samspilspilen. Tilegnelsespilen placeres foroven over individet. Denne proces er udelukkende en proces, der sker i individet. Illeris beskriver en dobbelthed ved denne proces. Denne dobbelthed ligger i, at tilegnelsesprocessen altid omfatter et indhold og en drivkraft(Illeris 2006). Denne fremstilling af læringens to processer har ført til præsentation af tre poler i figur 4. Det er henholdsvis indholdsdimension, drivkraftsdimension og samspilsdimension. Disse tre dimensioner vil blive tydeliggjort nedenfor samt eksemplificeret i forhold til dette speciale både i hvordan de forstås, men også hvilken brugbarhed de har. Men først vil der blive redegjort for en problematik ved tilegnelsesprocessen, som også vil konkretisere dette speciales ståsted.

Det at Illeris inddeler det mentale felt altså tilegnelsesdimension i to poler betyder, at Illeris og derved også dette speciale, bevæger sig væk fra den traditionelle tredeling af det mentale felt. Den traditionelle orientering består af tre kategorier, der ses i tabel 3 nedenfor.

Kognitive kategori:	Effektive eller emotionelle kategori:	Konative kategori:
Den kategori handler om det individet erkender	Her handler det om det følelsesmæssige hos individet	Denne kategorisering handler om det viljemæssige

Tabel 3: Tredeling af det mentale ud fra et forskningsmæssige perspektiv (Illeris 2006)

Denne tredeling finder Illeris problematisk, da den helt overser det motivationelle aspekt, samt at der skelnes mellem det følelsesmæssige og det viljemæssige. Det er ifølge Illeris denne deling af de tre drivkraftsmæssige elementer, der er problematisk fordi:

”(...)måske kan være meget hensigtsmæssige i dagligsproget, men er svær at opretholde fagligt med klare kategorier og grænsedragninger(...)”(Illeris 2006). Derfor findes det også mest hensigtsmæssige i dette speciale, at benytter en to deling. Hvordan dette forstås kan ses i tabellen nedenfor.

Indholdsdimensionen:	Drivkraftdimensionen:
Kognitive Fornuftsmæssige	Motivationelle Følelsesmæssige Viljemæssige

Tabel 4: Todeling af tilegnelsesprocessen(Illeris 2006)

Denne inddeling findes mere hensigtsmæssige ifølge Illeris, fordi den indfanger helheden i de forskellige elementer i tilegnelsesprocessen ved individet(Illeris 2006). Ydermere findes det også hensigtsmæssige at bruge denne inddeling i dette speciale. Dette fordi det heller ikke her, er hensigten at konkretiserer hvilke processer, der muligvis bliver påvirket under de tre læringens dimensioner. Det er samspillet mellem de tre dimensioner, der analyseres i forhold til casen. Nedenfor beskrives de tre læringens dimensioner, som kan ses i figur 4. Under hvert af deres afsnit vil der blive redegjort for deres position, samt på hvilken måde de skal bistå dette speciale.

4.5.1 Indholdsdimensionen

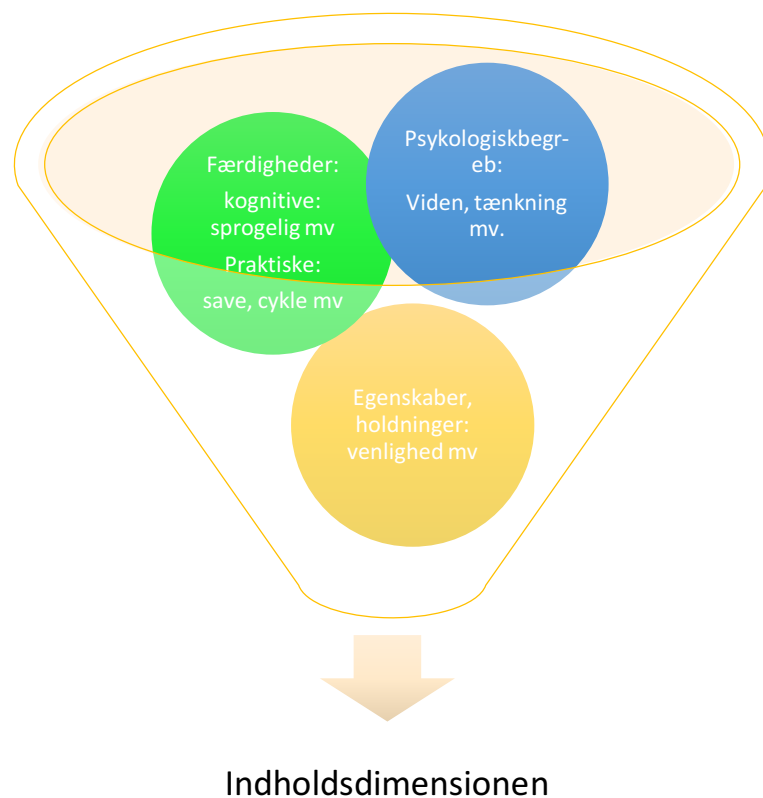
Indholdet beskriver Illeris som:

”Indholdet er det, der læres. Man kan ikke meningsfuldt tale om læring, uden at der er et læringsindhold, et eller andet der læres. Det kan fx have karakter af viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger eller kvalifikationer(...)”(Illeris 2006). Illeris konkretiserer således, at det ikke giver mening at tale om læring uden læringsindhold. Hvilket betyder, at for at det er meningsgivende at tale om læring, skal der altid være et læringsindhold og rammer for dette læringsindhold sætter Haver til Maver formidlerne og derfor er det også igennem disse rammer at indholdsdimension vil synliggøres Processen for læringsindhold kan ses nedefor i figuren.



Figur 4: læringsindholds proces(Illeris 2006)

Som figur 4 illustrer er det en proces, der omfatter læringsindholdet, hvor det ikke kun er individets kognitive aspekter, som indregnes. Kognition er et aspekt der beskriver viden, tænkning, forståelse og erkendelse mv. og det er en psykologisk etiket. Men for at indholdsdimension er fyldestgørende i dens funktion påpeger Illeris, at det ikke kun er nok at medtage den kognitive dimension. Fordi i dette mangler de praktiske færdigheder, som både kan have kognitiv karakter såsom sproglige færdigheder. Derudover findes også praktiske færdigheder såsom save, cykel og gå mv. Disse praktiske færdigheder ligger normalt udenfor den kognitive sfære, men i Illeris' læringsdimension er de en del af indholdsdimension. Denne dynamik og proces har jeg illustreret i figur 5.



Figur 5: Delelementerne ved Illeris' indholdsbegreb(Illeris 2006)

Som fremstillet i figuren overfor, er indholdsdimensionen opbygget af flere delelementer som alle er afgørende for, det der læres. Illeris beskriver nogle nøgleord der knyttes til indholdsdimension og det er viden, forståelse og færdigheder mv. Ved at tage både viden, forståelse og færdigheder i samme kognitive båd, gøres der op den gængse læringsorientering og derved åbnes op for en mere nuanceret og mangfoldig måde at indfange læringens fasetter på(Illeris 2006). Det er gennem indholdsdimension at eleven udvikler dens indsigt, forståelse og formåen. Det der tilstræbes er: "(...)at opnå her, er dels at skabe mening, dvs. en sammenhængende forståelse af tilværelsens forskellige forhold."(Illeris 2006)

Det at skabe mening i mødet med tilværelsens forskellige forhold betyder at f.eks. eleven søger at mestre f.eks. færdigheder til at overkomme praktiske udfordringer. Det indholdsmæssige ved tilegnelsesprocessen, er kun et af elementerne ved denne proces. Det andet karakteriseres som drivkraftsdimension. Denne dimension er den anden pol på tilegnelsesproceslinjen.

Drivkraftsdimension er et relevante aspekter for dette speciale, fordi det er en del af det der søges undersøgt altså hvorledes formidleren bruger dette læringsbegreb.

4.5.2 Drivkraftsdimension

Denne dimension omhandler det at individet skal akkumulere energi altså drivkraft mod den givne læreproces, individet bliver stillet overfor. Illeris beskriver det således:

”Det drejer sig helt fundamentalt om, at der skal psykisk energi til at gennemføre en læreproces(...)Der skal være noget der, sætter tilegnelsesprocessen i gang og gennemfører den.”(Illeris 2006).

Det handler om, at noget skal drive værket. Det er et forholdsvis nyt fænomen, hvor perspektivet ikke er på, hvad der læres eller hvordan det læreres, men på hvordan individet drives eller driver sig selv til at tilegne sig denne læring. Det er erkendelsen af, at enhver læringsprocessen er drevet af lyst og interesse eller af tvang og nødvendighed. Derfor vil det altid påvirke og præge læringsresultatet samt læringsprocessen(Illeris 2006). Drivkraftsdimensionen anses herfor som en del af hele processen snarere end en kickstarter proces. Nøgleordene: Motivation, følelser og vilje karakteriserer drivkraftsdimension (Illeris 2006).

Dimension uddyber Illeris endvidere således:

”Det drejer sig som nævnt om mobilisering af den mentale energi, som læringen kræver, og vi engagerer os grundlæggende i denne mobilisering for hele tiden af opretholde vores mentale energi og kropslige balance.”(Illeris 2006).

Mobiliseringen, opretholdes af individets mentale energi, samt kropslig balance er f.eks. orienteret mod nysgerrighed eller udækkede behov, som engagerer individet mod læringsindhold. Altså at individet søger ny viden, forståelse eller nye færdigheder for hele tiden at opretholde balance mellem de kropslige færdigheder, mentale færdigheder og egenskaber osv. I forhold til formidlingsrollen ser jeg et spændende perspektiv i drivkraftsdimension. Dette pga. den motivationsproces Haver til Maver formidleren må akkumulere for at individet motiveres mod tilegnelsesprocessen. Tilegnelsesprocessens to dimensioner er ovenfor blevet gennemgået og konkretiseret til dette specialets fokus. Den sidste dimension i læringstrekanten figur 4 er læringens samspilsdimension. Den dimension vil der blive redegjort i afsnittet nedenfor, med en beskrivelse af, hvorledes denne dimension vil benyttes i specialet.

Imidlertid skal det påpeges, at Illeris' i sin grundlæggende model for læring desværre ikke uddyber eller accentuerer netop læringens drivkraft eller motivation i særlig grad. ”Drivkraft” relateres til forhold som usikkerhed, nysgerrighed eller udækkede behov, der bringer os til at opsøge ny viden, forståelse eller nye færdigheder for at genoprette vores mentale og kropslige balance (Illeris 2006). Ved at gøre dette udvikles samtidig vores sensitivitet eller følsomhed i forhold til os selv og vores

omverden.

4.5.3 Samspilsdimension

Den beskrives af Illeris, således:

”(...)individets samspil med den sociale og materielle omverden, der gør sig gældende på to niveauer: på den ene side det nære, sociale niveau, hvor samspilssituationen udspiller sig, fx i et klasseværelse eller i en arbejdsgruppe, og på den anden side det overordnede samfundsmæssige niveau, der sætter præmisserne for samspillet.”(Illeris 2006)

Individet interagerer endvidere på to niveauer med omverden, det sociale niveau og det samfundsmæssige perspektiv. I forhold til at konkretisere dette speciales fokus, vil det i denne kontekst betyde at det overordnet samfundsmæssige perspektiv f.eks. referer til, hvad skolesystemet beskriver som didaktisk hensigtsmæssige formidlingsegenskaber, altså hvorledes og hvordan formidlingen udføres ud fra perspektiver som læringsmål og åben skole reformen. Disse perspektiver vender jeg tilbage til i analysen. Det sociale niveau refererer i denne kontekst til Haver til Mavers læringsrum. Læringsrummet er som sagt udenfor og det er beskrevet under afsnit nr. Jeg vil nedenfor synliggøre dette perspektiv i tabel 5.

Samspilsdimension:	Nære, sociale niveau:	Overordnet samfundsmæssige niveau:
Generelt	Klasseværelset eller arbejdsgruppe	Samfundets normer og værdier
Haver til Maver	Udelæringsrum: Haven eller udekøkkenet mv.	F.eks. normer fra skolereform om læringsmål

Tabel 5: Oversigt: to niveauer under samspilsdimensionen(Illeris 2006)

Perspektivet illustreret i tabel ovenfor som illustrere Illeris' beskrivelse af de to niveauer- Herefter har jeg oversat niveauer til specialets kontekst. Det fundamentale for denne dimension er handling, kommunikation og samarbejde, som også er de markør eller nøgleord Illeris påpeger.

Samspilsdimensionen omhandler individets agerende i relation til omverden. Samspillet med omverden i en social kontekst fordrer sociale sammenhænge og fællesskaber for individet, som

ifølge Illeris bidrager til udvikling af elevens socialitet. Endeligt fører denne udvikling til, at eleven på en hensigtsmæssige måde kan engagere sig, samt at individet kan fungere i forskellige sociale kontekster (Illeris 2006). Dette var den sidste af dimensioner i læringens trekant. Dermed er det gennem overstående afsnit konkretiseret, hvorledes dette speciale forholder sig til læringen forskellige dimension, betingelser og processer.

4.6 Facilitering af læring

Psykolog og psykoterapeut Carl Rogers har udformet en teori om facilitering af læring. Rogers beskriver udfordringer for moderne uddannelse som:

”Vi står for mig at se overfor en helt nu situation i forhold til uddannelse, hvor uddannelsesmålet(...)er facilitering af forandring og læring. At være uddannet vil i dag sige at have lært, hvordan man lærer, at have lært, hvordan man tilpasser forandrer sig, at have forstået, at ingen viden er sikker, at kun den proces, hvor man opsøger viden, giver grundlag for sikkerhed, Foranderlighed, at stole på processen frem for på statisk viden(...)”(Rogers 2005(1967)).

Rogers bruger betegnelsen facilitering af læring og beskriver den rolle som en facilitator rolle i specialet benytter jeg betegnelsen formidler og sætter lighedstegn ved disse to.

Det er som Rogers pointerer er, at det er meningsløst at undervise i et statisk miljø altså:

”At undervise og bibringe kundskaber giver mening i et uforanderligt miljø.” (Rogers 2005(1967)). Sådanne statisk eller uforanderligt miljø eller arena er svær at forstille sig i læringskontekster, for hvor er der ikke forandringer henne? Særligt, når det handler om læring blandt mennesker. Det er netop også Rogers pointe, det eneste der er sikkert og uforanderligt, er at det moderne menneske lever i en verden, der konstant forandres (Rogers 2005(1967); Rogers 2012).

”Hvis der er noget, der er sikkert, er det, at den fysik, studerende i dag bliver undervist i, er uaktuelt om et årti. Undervisningen i psykologi vil med sikkerhed være uaktuel om tyve år. De såkaldte ’historiske facts’ afhænger i høj grad af den nutidige kulturs tilgang. Kemi, biologi, genetik og sociologi er i så hastig udvikling, at hvad der i dag er et sikkert udsagn, næsten med sikkerhed vil være ændret på det tidspunkt, hvor de studerende skal bruge deres uddannelse.” (Rogers 2005).

Det at undervise og at instruere er ikke i sig selv en værdi. Ej heller er det i sig selv en lærings handling at lede, vejlede eller vise viden eller færdigheder. Det skal dog her siges, at denne ikke-værdi ikke ligger i selve disse handlinger, men mere i det at uden progression, udvikling og fremsigt, bliver det blot nogle automatiseret undervisningshandling, hvor der ikke eksisteres didaktik eller læringspædagogik. Men hvorledes opnås værdi i disse handlinger? Et muligt

perspektiv kunne være, at faciliteter læringsprocesser. Hvor det at undervise og vejlede osv. bliver inkluderende aktiviteter. Rogers opstiller det således:

”At være uddannet vil i dag sige at have lært, hvordan man lærer, at have lært, hvordan man tilpasser og forandrer sig, at have forstået, at ingen viden er sikker, at kun den proces, hvor man opsøger viden, giver grundlag for sikkerhed.” (Rogers 2005)

Facilitering af læring søger en synliggørelse af, at underviseren skal have tillid til foranderligheden i læringsprocessen. Underviseren må forstå at målet ikke er den statiske viden, men læringsprocessen dertil. Læringsprocessens mål er, som Rogers beskriver det at individet/eleven opnår bl.a. analytiske kompetencer til selv at opnå og søge relevant viden om bestemte emner (Rogers 2005(1967)).

Det ovenstående skal ikke forstås som et opbrud mod folkeskolen og dens didaktiske- og pædagogiske praksis. Mere som en italesættelse af hvilket fokus, der er vigtigt at orientere formidlerne, underviseren eller læreren om. Da disse i dette speciales case (Haver til Maver) og ofte ellers står overfor komplekse læringsituationer, hvor det umiddelbart er vigtigt, at de har deres didaktiske overvejelser på plads. Disse didaktiske overvejelser kunne ifølge Rogers gå på, hvordan læren osv. faciliteter læring. Det handler om at, være:

”(...)i stand til at omdanne en gruppe – og her mener jeg alle medlemmerne af gruppen, inklusive mig selv – til fællesskab af lærende, har engagement nået næste uanede højder.” (Rogers 2005)

Facilitering af læring handler om, at befri elevens nysgerrighed, at tillade elevens egen interesser at skinne igennem og selv at vælge vejen derfra, at stille alting åbent for spørgsmål og undersøgelse. Det handler for læreren eller underviseren om at slippe kontrollen og gøde en sådan læringsarena. Rogers påpeger at det er komplekst at synliggøre og fordre dette for eleven. Men ikke desto mindre ser Rogers det, som egenskaber underviseren kan fremme gennem:

” (...) selvinitieret, signifikant, erfaringsgivende, kropsligt integreret læring for hele personen.” (Rogers 2005).

At underviseren har mulighed for bl.a. at fordre selvinitieret læring, er ikke ens betydende med at det altid bliver effektueret. Dog har Rogers et bud på dette:

”(...) at igangsætning af en sådan læring afhænger af lederens undervisningsfærdigheder, ikke af faglig viden om emnet, ikke af indholdsmæssig planlægning, ikke af audiovisuelle hjælpemidler, ikke af læringsprogrammer, ikke af forelæsninger og fremlæggelser, og ikke af en hel masse bøger, selv om hvert af disse elementer på et eller andet tidspunkt kan spille en vigtig rolle.” (Rogers 2005).

Her ses også tydelige eksempler på elementer, som ikke har værdi for facilitering af læring. Det handler ikke om faciliteterne omkring læringsarena eller læringsrummet. Men det handler om underviserens kompetencer, færdigheder og erfaringer, der kommer i spil under de utallige interaktioner mellem lærer og elever. Rogers opsætter nogle kriterier for, hvorledes facilitering af læring og selvinitiering opstår og disse tager udgangspunkt i undervisningsområde.

Rogers teoretiske perspektiv fokuserer på voksenlæring. Dette er selvfølgelig et element jeg er opmærksom på. Dog ser jeg det ikke som en egentlig problematik, da Rogers orientere sig om, hvorledes og hvordan formidlingen tilstede kommer læringen gennem formidlerens forståelse af dens rolle. Altså binder Rogers sin teori op på læringsprocesser og ikke på, hvilke læringsudviklingstrin individet er på.

Endvidere opstiller Rogers nogle kriterier for hensigtsmæssig facilitering af læring disse tager deres udgangspunkt i rolle som facilitator altså hvordan formidleren faciliterer læringsprocesser.

4.6.1 Oprigtighed hos facilitatoren

Rogers først kriterium er, at facilitatoren skal være oprigtig og ægte i rollen som formidler:

”Når facilitatoren er et ægte menneske, der fremstår som den hun er, og indgår i en relation med den lærende uden at gemme sig bag facade, har hun langt større chance for at være effektiv.”

(Rogers 2005).

Et oprigtigt formidler er for Rogers et menneske, der møder f.eks. eleven på lige fod altså et person til person plan. Måden hvordan formidler rammer denne målsætning er ikke enkel. Det indebærer, at formidleren involverer egne følelser i sammenspillet med eleverne. At inkluderer formidlerens egne følelsesmæssige erfaringer før til en inkluderende formidling, hvor resultatet bliver at formidler indgår i direkte og personligt møde og kommunikation med eleven. Det som Rogers italesætter er, at formidler skal være sig selv og ikke agere som en:

”(...)ansigtsløs legemliggørelse af et undervisningsindhold eller et sterilt redskab til overlevering af viden fra generation til den næste.”(Rogers 2005).

Det er en meget skarp retorik Rogers bruger om formidlere, der ikke inkluderer deres egen person i formidlingen. Det som Rogers prøver at synliggøre, er at der ifølge observationer ofte sker det, at læreren påtager en bestemt rolle overfor eleverne. Det er en rolle som er mere eller mindre bevidst. Det er en slags lærerfacade som først tages af, når denne ikke er på skolen mere. En formidler skal altså imødekomme en form for ærlighed og oprigtighed i den måde formidleren agere og kommunikere med eleverne. (Rogers 2005).

4.6.2 Værdsættelse, accept, tillid

Rogers påpeger, som også skrevet i det ovenstående afsnit, at det at facilitere læring kræver at formidler møder eleven, der hvor eleven er. Det at værdsætte, acceptere og have tillid til eleven beskriver Rogers som, at:

”(...)værdsættelse af den lærende, hendes følelser, hendes meninger, hendes person. Som omsorg for den lærende, men en ikke-omklamrende omsorg.”(Rogers 2005).

For formidler er det vigtig, at forstå og anse eleven som et selvstændigt individ. At acceptere individet egne værdier og meninger. Derudover er det vigtig at forstå og have tillid til at individet er fuldkomment til at stole på. En form for basal tillid. Hvis formidleren har en sådan holdning til eleven fordrer det en kommunikation, hvor læringsmiljøet udvikler sig. Formidleren skal altså forstå og anerkende eleven som en:

”(...)værdsættelse af den lærende som et ufuldkomment menneske med mange følelser og potentialer. Facilitatorens værdsættelse eller accept af den lærende er et praktisk udtryk for hendes grundlæggende tillid til og tro på den menneskelige organismes muligheder.”(Rogers 2005).

Det at formidleren anerkende eleven som et ikke fuldkomment menneske gør, at formidler også kan acceptere at eleven muligvis har personlige følelser, der på den ene side kan forstyrre elevens fokus, hvis der f.eks. er familiære problemer, men på den anden side også kan fordrage og motiverer læringen gennem f.eks. konkurrence blandt eleverne. Ved at formidleren skaber en værdsættende og accepterende atmosfære, dannes samtidig et inkluderende læringsmiljø, hvor eleverne kan udvikle sig(Rogers 2005).

4.6.3 Indfølelse

Det sidste kriterium eller holdninger formidleren skal påtage, er indfølelse. Hvis formidler bringer en sådan forståelse til læringsrummet vil formidleren, ifølge Rogers, skabe et selvinitieret læringsmiljø:

”Når læreren er i stand til at forstå den studerendes reaktion indefra og har en følsom opmærksomhed overfor, hvordan uddannelses- og læreprocessen opfattes af den studerende, så øges også sandsynligheden for signifikant læring.” (Rogers 2005).

Det som Rogers beskriver er, at hvis formidleren formår, at sætte sig ud over formidlerens egne personlige sfære, da skabes et læringsforum eleven udvikler sig i. Det som gerne skulle elimineres, er den ’vurderende og analyserende’ forståelse, som har meget travlt med at kategoriserer, hvad eleven går igennem. Det som formidleren gerne skulle skabe er et forum, hvor eleven føler, at

formidleren ikke bedømme eller analyserer eleven. Eleven skulle derfor opleve, at formidleren forstår og accepterer elevens situation, og herved har formidleren dannet et forum, hvor eleven tænker:

”Nu kan jeg udfolde mig og vokse og lære.”(Rogers 2005). Det at formidleren formår at sætte sig i elevens sted fordrer altså et dynamisk læringsmiljø. Rogers påpeger er, at formidleren skal agere indfølelse, så eleven ikke føler at der hverken sker vurdering eller bedømmelse. Hvor eleven blot bliver forstået ud fra elevens egne erfaringer og oplevelser og ikke formidlerens fortolkninger af dette(Rogers 2005). Agenda for læreren bliver netop at sætte sig i elevens sted. Eksempelvis kunne det være, når eleverne hos Haver til Maver er ude og opleve i haven og formidleren hos Haver til Maver blot møder denne oplevelse uden af forklare det med hans/hendes umiddelbar viden eller erfaringer, men blot har en ikke-vurderende tilgang til oplevelsen.

4.6.4 Facilitering af læring er ej ligetil

For at faciliteringen af læring kan forekomme hos formidleren, skal denne have en meget stor tillid til eleven og dets læringspotentiale. Rogers beskriver det således:

”Hvis jeg ikke troede på mennesket, ville jeg være nødt til at fylde det med mit eget udvalg af information, for at det ikke skal følge sine egne fejlagtige veje. Men hvis jeg tror på det enkelte menneskers evne til at udvikle sine egne potentialer, så kan jeg stille mange muligheder til rådighed og lade tillade den enkelte af vælge sin egen vej og sin egen retning i læringen.”(Rogers 2005).

Det er altså vigtig for formidleren, at udvikle eller skabe et læringsmiljø samt et personlig forhold til eleverne. Et forhold, der bygger på en fundamentale tillid til at individet gerne vil lære, udvikle sig og skabe noget. Læringsmiljøet skal altså ifølge Rogers have plads til at eleven kan udvikle disse naturlige dynamikker eller processer(Rogers 2005).

Overstående har præsenteret en indføring i Rogers begreb af facilitering af læring, nedenfor vil Oplevelse af sammenhæng blive beskrevet.

4.7 Oplevelse af sammenhæng

Antonovsky er sundheds sociolog. Igennem hans virke har Antonovsky udfoldet og skabt teorien om oplevelse af sammenhæng. Teoriens perspektiv er at, alle individet konfronteres af modgang, problemer og udfordringer i livet. Disse konfrontationer påvirker individerne sådanne, at det handler og/eller udvikler sig på baggrund af de betingelser som individet møder i livet. I dette

speciale er disse udfordringer karakteriseret i læringskontekster mellem formidleren og eleven hos Haver til Maver. Det der karakteriserer individet i mødet med disse faktorer, er, hvordan individet reflekterer over dem og hvad individet tager med videre fra situationerne. Antonovskys antagelse er at en stærk oplevelse af sammenhæng betyder at individet håndterer udfordringer på en mere stabil måde. Men det er ikke kun individets tilgang til bl.a. udfordringer, som er betydende for individets oplevelse af sammenhæng. Oplevelse af sammenhæng skal ifølge Antonovsky forstås som en basal tilgang til det individs møder i verden altså hvordan individet forholder sig til dette. Det er gennem erfaringer, kultur, sociale og historiske sammenhæng at individet danner sin egen oplevelse af sammenhæng og begrebet er af udpræget kognitiv karakter (Antonovsky 2000). Dette kan give eksempelvis give formidler en skabelon til udarbejdelse af formidling til individet (Antonovsky 2000). Antonovsky definerer oplevelsen af sammenhæng som:

”Oplevelsen af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i.” (Antonovsky 2000).

Som det synliggøres i definitionen af oplevelsen af sammenhæng opbygges denne af tre elementer. Disse betegner Antonovsky som: begribelighed(1), håndterbarhed(2) og Meningsfuldhed(3). Det er balance mellem dem, der er afgørende for individets oplevelse af sammenhæng, det er denne balance, som påvirker hvorledes individet kan mestre sit liv. Endvidere er de tre begreb oprindeligt udviklet til brug i sundhedsmæssige kontekster (Antonovsky 2000). I dette speciale vil teorien om oplevelse af sammenhæng anvendes i en anden kontekst, og anvendes her til den læringsarena, der foregår mellem formidlerne hos Haver til Maver og eleverne. Meningen med at overføre denne teori til læringskontekster er, at det gerne skulle anskueliggøre de komplekse læringssituationer, der eksisterer bl.a. mellem formidleren og eleven.

4.7.1 Begribelighed

Dette element defineres som:

”Det henviser til den udstrækning, i hvilken man opfatter de stimuli, man konfronteres med enten i det indre eller ydre miljø, som kognitivt forståelige, som ordnet, sammenhængende, struktureret og tydeligt information i stedet for støj – kaotisk, uordnet tilfældig, uforklarlig.” (Antonovsky 2000).

Det er således med dette begreb, at de individer, der oplever en stærk form for begribelig har en

forståelse af, at de stimuli som de møder har en vis form af forudsigelige, at de passe ind i en sammenhæng og at de kan forklares. Der opereres med det, at individet opfatter stimuliene som kognitiv forståelig, altså at de for individet forstås som sammenhængende (Antonovsky 2000). I konteksten med Haver til Maver formidlerne, kan det at de arbejder kontekstuel med formidling, fører til en grad af begribelighed for eleven. Samtidig kan denne begribelighed i formidlingen medføre et øget motivationselement for eleverne, mens der ydermere er en stor del af forudsigelighed i at formidle kontekstuel.

4.7.2 Håndterbarhed

Antonovsky beskriver dette element af oplevelse af sammenhæng som:

”(...)den udstrækning, i hvilken man opfatter, at der står ressourcer til ens rådighed, der er tilstrækkelige til at klare de krav, man bliver stillet over for af de stimuli, man bombarderes med.” (Antonovsky 2000).

Håndterbarhed omhandler, hvorvidt individet oplever at besidde tilstrækkelig grad af ressourcer til at kaperer de stimuli, det konfronteres med. Der ligger en dobbelthed i, hvorledes ressourcer anskues i dette begreb. Dette fordi at tilstrækkelige ressourcer kan ligge hos individet, men disse ressourcer kan også kontrolleres af det Antonovsky karakteriserer som en legitim anden. Det kan i dette speciales kontekst betyde f.eks. Haver til Maver formidler. Da denne rolle karakteriseres som en person:

”(...)man føler, man kan stole på og har tillid til. I den udstrækning man har en stærk oplevelse af håndterbarhed, føler man ikke, at man er offer for omstændighederne(...)” (Antonovsky 2000)

Håndterbarheden hos Haver til Maver formidlerne kan bl.a. ses i haven, hvor formidlerne samarbejder med eleverne om at, nå frem til det, det skal handle om i haven. Altså formidleren har en overordnet struktur, men det er gennem et samarbejde med eleverne det fastlægges hvordan og hvad, der skal ske. Deri ligger der et eksempel for håndterbare for eleven. Ressourcerne skal både ses som en individuel kompetence, men også som en gruppemæssige dynamik (Antonovsky 2000).

4.7.3 Meningsfuldhed

Det sidste element i oplevelse af sammenhæng, er begrebet meningsfuldhed.

”(...)den udstrækning, i hvilken man føler, at livet er forståeligt rent følelsesmæssigt, at i hvert fald visse af de problemer og krav, tilværelsen fører med sig, er værd at investere energi og engagement i, at de er udfordringer, man glæder sig over i stedet for byrder, man hellere ville være

foruden.”(Antonovsky 2000).

Det sidste element indebærer, både følelsesmæssige og kognitive aspekter som individet anser, som værd at engagerer sig i. Antonovsky beskriver dette element som af betydning for individets motivation(Antonovsky 2000). Det at Haver til Maver strukturerer undervisningen på en kontekstuel og anerkendende måde, medfører at eleverne muligvis finder mening i det og dermed investerer den fornødne energi i Haver til Mavers undervisningskontekst.

Alle tre elementer i oplevelse af sammenhæng har betydningen og derfor vil det heller ikke blive konkretiseret yderligere hvilken relation, der er mellem de tre elementer fordi de alle påvirker oplevelsen af sammenhæng. Begreberne blive anvendt til at konkretisere, hvorledes formidlingen hos Haver til Maver giver en oplevelsen af sammenhæng hos eleven. Dette gennem specialets empiri.

Overfor er det teoretiske perspektiv for specialet blive konkretiseret og synliggjort, hvad og hvordan dette vil anvendes i specialets analyse.

5.0 ANALYSE

Nedenfor vil specialets empiri analyseres med afsæt i teorirammen samt empirimatricen. Analyse operationaliseres gennem tre primære hoveddele som er, de tre teoretiske perspektiver, der er medtaget i specialet. Analysen vil følge teoriafsnittes rækkefølge og derigennem danne grundlaget for specialets konklusion.

Endvidere er den første teori, der benyttes Illeris læringstrekant, efterfølgende anvendes Rogers, facilitering af læring og derefter Antonovsky, oplevelse af sammenhæng. Jf. Empirimatrice er empiri operationaliseret til teorien og dette er det udgangspunkt som analysen benytter.

Referencerne til empirimatricen er gjort med bilag nr. 1. og med et a eller b for henholdsvis informant a eller b. Derudover er tidsangivelse for citatet medtaget. Observationer er indsat i empirimatrice og de vil i analyse refereres til med bilag nr. 1. og observationskategoriseringen. Derudover bruges også observationer fra observationskategoriseringen som ikke helt kunne rammesættes i empirimatricen disse refereres til med bilag nr. 3.

5.1 Formidlerens kategorisering af læring

Denne analyse del tager sit udgangspunkt i Illeris indholdsdimension og konkretisere, hvorvidt informanterne tilkendegiver dette aspekt i formidlingsmæssige kontekster, informanternes

interviews er udgangspunktet og ydermere vil det suppleres med observationerne.

I Illeris' indholdsdimension skal der være et læringsindhold for at der kan tales om læring. Det er i form af viden, forståelse eller færdigheder, der skal tilegnes (Illeris 2006). I specialets perspektiv er det om formidleren italesætter læringsindholdet som noget konkret og derigennem viser tegn på læringsoverdragelsesegenskaber. Endvidere beskriver informant a, hun gerne tage del i elevernes læring:

”Min indgangsvinkel er sådan helt egoistisk til min faglighed som er kok at jeg synes det kunne være vildt spændende at være i børns læring fra at de både sår, dyrker og laver mad med det, de har sået og dyrket. øhm så det var at koble min faglighed på de dyrkning også fordi eller så har den ellers, jeg har undervist i madlavning. Men ikke i dyrkningen og jeg kunne rigtig godt tænke mig at være med i alle led i jord til bord undervisning.”(bilag 2 - [00:02:50.08] – a).

Informant a har interesse for at være med til at udvikle på læringsindholdet hos Haver til Maver. Dermed er informant a opmærksom på at tilfører noget indhold til læringen hos Haver til Maver. Endvidere er det ikke ligegyldigt, hvilket indhold altså f.eks. hvilke færdigheder eller forståelse som der formidles. Der er ifølge Informant b, vigtigt, at:

”Næ det synes jeg ikke. Jeg synes jeg gøre det sammen altså mit mål det er at sætte en eller anden faglig ramme.”(bilag 2 - [00:30:26.02] – b).

Hvor indholdet bliver konkretiseret til noget fagligt. Ydermere fremstår det som at rammerne er meget fastsatte ud fra, hvad formidleren forstår som relevant og konkret viden. Hvor agendaen er: ”Mission er at børn for bedre jordforbindelse og i det ligger der det at børn skal kunne involveres i obligatoriske undervisningsforløb som giver dem en forståelse for dyrkning eller altså ja, det er jo begrebet fra jord til bord, altså der er fra dyrkning eller fra såningen til dyrkningen til høsten til madlavning også komposten og kredsløbet forfra engang til. Så giver dem(eleverne) en jordforbindelse så de(eleverne) har en anden forståelse af hvordan mad bliver produceret og forbrugt, spist og genbrugt kan man sige.”(bilag 2 - [00:05:49.01] – a).

Men som informant a her beskriver, så går de læringsmæssige rammer meget på at formidle forståelse, viden eller færdigheder, der er knyttet til naturen. Dette er ydermere knyttet til:

”Så giver dem(eleverne) en jordforbindelse så de(eleverne) har en anden forståelse af hvordan mad bliver produceret og forbrugt, spist og genbrugt kan man sige.”(Bilag 2 - [00:05:49.01] – a).

Yderligere er det blevet tydeligt at formidleren konkretiserer deres formidling ved at tilrettelægge læringsindholdet i kontekstuelle arenaer. Dette f.eks. ved:

”Meget af det der sker i haven er kontekstuel, hvor formidleren viser eleverne, hvad der skal ske

og hvordan dette gøres.”(Bilag 3 – Havedel).

Det kontekstuelle kunne f.eks. være det at formidleren underviser om haven i haven. Som informant b, beskriver således:

” Ja jeg tænker de(eleverne) skal ikke abstrakter, Det er det her med at undervise i haven om haven. Det her med at gøre det meget konkret.”(bilag 2 - [00:23:31.14] – b)

Denne kontekstualitet i læringsindholdet kan også ses i udekøkkenet hvor: ”Formidleren giver en kort intro til dagens madprogram og til hvilke råvare der er til rådighed og derefter sættes eleverne i gang. Grunden til den korte intro er at formidleren går rundt og assisterer ved de forskellige madgrupper. Mens de er i gang.”(Bilag 3 – udekøkken). Formidleren bruger altså de forskellige rammer de formidler i, på en aktiv måde. Det ses det i det ovenstående at formidlerne forsøger at holde en kontekstualitet i forhold til læringsholdet, formidlerne konkretiserer f.eks. de færdigheder som eleverne skal lære ved foretage undervisningen kontekstuelle og praksisnære omgivelser.

5.2 Drivkraftsdimensionen

Benyttes i dette speciale til at beskrive, hvorledes formidlerne motiverer eleverne. Dette perspektiv analyseres gennem Illeris’ drivkraftsdimension, som betegner, hvorledes individet motiveres til at tilegne sig viden og færdigheder m.m.(Illeris 2006). Det forstås altså at formidleren er en del af denne mobiliserings effekt.

Som informant b beskriver det, handler drivkraftselementer for hende om, at give motivationen videre:

”Men for det andet, så er det også noget med at give min, det jeg brænder for at få andre til brænde for det samme. Altså følelsen af at give energi videre fordi jeg synes at det er vigtig at børn og voksne har energi i dyrkning og madlavning.”(Bilag 2 - [00:01:16.10] – b).

Informant b beskriver drivkraftselementer som et element hun kan formidle videre til eleverne.

Informant a tilslutter denne beskrivelse ved:

”(...) vi prøver at bidrage med energi og meget sådan nærvær overfor børnene og personlighed(...)”(Bilag 2 - [00:08:56.19] – a).

Formidlerne anser altså drivkraftsdimensionen som et element, de er meget fokuseret på at påvirke i en positiv retning. Motivationselementet ligger for formidlerne i, hvordan de får eleverne med i den læring som de formidler, informant b giver udtryk for det således:

”Min motivation er ligeså meget at nu er det mig der skal, jeg skal simpelthen være så skarp at vi kommer igennem det hele på en god måde og de(eleverne) synes det har været en sjov dag. Mit

fokus er hele tiden, hvordan kan jeg få dem(eleverne) til at være på, hvordan kan jeg få dem til at være nysgerrig, hvordan kan jeg få dem til rent faktisk at forstå de her ting og tage dem til sig.

Hvordan kan jeg få dem til at føle at det er vigtigt at luge?”(Bilag 2 - [00:19:07.14] – b).

Det informant b giver udtryk for at hun er klar over, at hun som formidler, er nødt til at sikre at eleverne er motiveret for det de skal i gang med. Dette forsøger hun at efterkomme ved at, være opmærksom på, hvordan hun får eleverne til at være med i de aktiviteterne formidlinger omhandler.

Informant a konkretiserer det i en kontekst:

”Jeg prøver at skabe nysgerrighed ved at nævne de ting som de(eleverne) skal igennem.”(Bilag 2 - [00:14:23.12] – a).

Informant a prøver således, at mobiliserer en nysgerrighed i eleverne som derigennem skal motivere eleverne. Dette gør hun, ved:

”(...)nysgerrigheden prøver jeg at italesætte i forhold til, hvad tror i(eleverne) at der er sket altså så man ligger det ud som en spørgsmål, som de(eleverne) skal forholde sig til. De skal kombinere deres viden med deres interesse med deres nysgerrighed for at tænke, hvad det der foregår oppe i deres haver.”(Bilag 2 - [00:14:23.12] – a).

Informant a forsøger at italesætter elevernes interesse i forhold til en bestemt kontekst for derigennem at motivere eleverne. Desuden pointerer begge formidler, at det handler meget om at være anerkende og komme hen til eleverne, hvor de nu er i gang:

”Det er meget det med at gå hen og anerkende, hvor ser det godt ud, hvad laver i. Fordi så får de mulighed for at sætte ord på processen, hvem styrer det og hvad laver jeg(eleven).”(Bilag 2 - [00:34:51.14] – a).

Informant a giver altså udtryk for at motivationsaspekt ligger meget i at møde eleverne på en anerkende måde, informant b tilføjer til dette punkt, at:

”Ja det bliver man(formidler) fordi, igen jeg står jo ikke og holder et langt foredrag om udskæring og smag og alt muligt. Så nå de er ude ved bordene, så er min opgave at prikke lidt til dem og spørge lidt ind til, hvad de har gang i motiverer dem til at være kreative.”(Bilag 2 - [00:39:44.23] – b).

Det er altså tydeligt at begge formidler arbejder med drivkrafts elementet ved at være anerkende og åben for elevernes egne nysgerrighed. Endvidere er det også observeret at:

”Formidleren overfører meget ansvar fra hende til eleverne og forklarer, at det er elevernes have og deres arbejde som gør at haven vokser og producerer grøntsager.”(Bilag 3 – Havedelen). Det at formidleren giver elever mere medansvar, er også et aspekt som formidlerne arbejder med.

Ydermere prioritere formidlerene meget at komme rundt til eleverne, imens de er i gang med aktiviteter:

”Formidleren giver en kort intro til dagensmadprogram og til hvilke råvare der er til rådighed og derefter sættes eleverne i gang. Grunden til den korte intro er at formidleren går rundt og assisterer ved de forskellige madgrupper. Mens de er i gang.”(Bilag 3 – udekøkkenet). Formidlerne arbejder med en praktisk struktureret fremgangsmåde til rammer og undervisningsaktiviteterne, men er forholdsvis åbne i den praksismæssige måde, hvorpå tingene bliver gjort. Formidlerne arbejder altså aktivt med at akkumulere elevernes egne motivation via forskellige metode som at møde elever, hvor de er altså f.eks. at komme hen til eleven i stedet for de skal komme til formidleren. Endvidere bruger de begrebet at være anerkendende mod eleverne for at motiverer dem. Denne metode virker umiddelbart til at være motiverende for eleverne, men ikke du fordi formidlerne anerkende at eleverne er tilstede. Men mere fordi formidlerene sætter eleverne læring ind i en kontekst som virker til at give mening for eleven.

5.3 Samspilsdimensionen

Illeris beskriver denne dimension som et samspil individet har med den sociale og materielle verden(Illeris 2006). I forhold til samspilsdimensionen beskriver informant a, det således:

”I forhold til skolehaver øhm som have og madformidler, øhm så handler det om at lave undervisningsforløb, som hænger sammen, som er øhm, hvad hedder sådan noget, passer til folkeskolen læringsmål.”(Bilag 2 - [00:04:25.17] – a).

I forhold til det informant a beskriver, er der tydelige tegne på både en påvirkning fra det samfundsmæssige niveau med folkeskolens læringsmiljø, men der er også et andet aspekt nemlig det læringsrum som informant a formidler i, hvor det ifølge informant a handler om at lave undervisningsforløb som hænger sammen. I forhold til observationerne, så forsøger formidlerne også at gøre undervisningen kontekstuel til det miljø som de arbejder i. Endvidere fremlægger formidlerende aktiviteterne som eleverne skal igennem som værende rammefaste, men indenfor rammer har eleverne meget bevægelsesrum(Bilag 3 – Udekøkkenet). Dermed fordrer formidlerne en læringsrum, som er åbent for, at eleverne kan danne sociale relationer indenfor nogle forudbestemte aktivitetsrammer. Informant a beskriver rammerne som fastlagte med udgangspunkt i folkeskolens læringsmål og uddybe dette. Informant a har accepteret omverdens påvirkning og tænker ikke over det mere. Dette er interessant fordi Haver til Maver strukturere alt deres undervisning udenfor og under de samme rammer som skolen. Ydermere er undervisningen altid

bundet op på noget som eleverne gør aktivt. Formidlerne forsøger altså at efterleve folkeskolens læringsmål i deres undervisning, hvorfor det? Er det fordi organisation har en folkeskole politik agenda eller simpelthen fordi deres kunder dikterer dette. Det er desværre ikke et perspektiv som formidlerne kommer mere ind på. Det er bare meget naturligt for dem at undervisningen hos Haver til Maver arbejder ud fra folkeskolens læringsmål selvom Haver til Maver har deres egen agenda med Jord til Bord idealet. Dette er et samfundsmæssigt perspektiv der med specialet empiri ikke kan belyse yderligere. Endvidere forsøger formidlerne også på et mere nært socialt niveau, at rammesætte undervisningen i forhold til eleverne, så at de har de bedste betingelse for læring, mens de er hos Haver til maver

5.4 Oprigtighed hos facilitatoren

Oprigtigheden hos formidleren er ifølge Rogers at møde eleverne uden at formidleren gemmer sig bag ved en facade, af f.eks. viden og at formidleren er følelsesmæssige involveret i formidlingen(Rogers 2005).

At være følelsesmæssige involveret viser informant a eksempel på:

”Det der med at sige "hey" du og jeg har en relation og derfor skal du gøre, hvad jeg siger. Også få organiseret rundkredsen og så handler den jo meget om at sætte en ramme for dagen, som gør at de(eleverne) føler sig velkomne. De(eleverne) bliver sådan nysgerrig på, hvad er det vi skal i dag og de får også sat rammen for, at vi er her for at lærer noget og vi skal huske hvad vi lærte sidst gang. Det skal vi lige prøve at samle op på.”(Bilag 2 - [00:12:04.27] – a).

Det handler for informant a om, at sætte noget specifikt på eleverne og beskriver det yderligere, som:

”Det med at sætte noget specifik på dem, sådan at de ikke bare tænker, at de er en sådan neutral masse som det her menneske går igennem, hver dag.”(Bilag 2 - [00:12:41.24] – a).

Det beskrevne passer udmærket med, hvad Rogers påpeger en oprigtig facilitator skal gøre(Rogers 2005). De sammen tendenser ses ved informant b:

”Fascination af, hvad det er, der foregår i en køkkenhave altså det er jo den jeg selv har. Jeg synes det er et mirakel. Eller ikke et mirakel, men fantastisk hver gang, at de frø man har sat i jorden begynder at spire og den fascination og fantastisk utrolighed vil jeg gerne give videre og nyde sammen med eleverne og de voksne.”(Bilag 2 - [00:04:10.04] – b).

Her beskriver informant b netop en oprigtighed i informant b egen fascination til havedelen og dermed til en af de kontekster som formidlingen foregår i. Fascinationen kan ifølge Rogers

beskrives som at formidleren følelsesmæssigt involvere sig i formidling og interaktionen med eleverne. Dette kan også ses i, det informant a beskriver:

”Altså i udekøkkenet. Det er meget interessant, det har måske noget at gøre med min faglighed. I udekøkkenet tager jeg helt klart et tema altså sætter en ramme for, hvorfor de skal lave det, hvorfor de skal lave lige præcis den mad på den måde eller serverer det eller anrette det på den måde eller smages til. Det motiverer mig også rigtig meget med at finde på de temaer fordi jeg synes det er skide sjovt med de der temaer.”(Bilag 2 - [00:32:04.29] – a).

Igen her ses en meget inkluderende formidling og pædagogik, hvor formidleren åbner op og invitere eleverne ind i formidlerens faglige fascination og dermed inkluderer eleverne uden en facade.

5.3 Værdsættelse, accept og tillid

Formidlerne skal kunne værdsætte og acceptere, de individuelle karaktertræk eleverne har, samt kunne udvise tillid til at eleven er fuld af potentiale(Rogers 2005). I forhold til informanterne beskriver informant a besværlighed ved at udvise en fuldstændig tillid til eleverne, dette kan f.eks. ses i:

”Men jeg vil gerne udvikle mere og mere på at børnene kommer mere på banen og dermed i stedet for at det er mig der står og eller os der stå og fortæller og fortæller.”(Bilag 2 - [00:17:58.16] – a).

Samtidig med dette tilkendegiver informanterne også at have tillid og accept til eleverne, ved at sætte dem i gang med at lave mad i udekøkkenet med meget få instruktioner(Bilag 3 – udekøkken).

Rogers værdsættelse, accept og tillid udviser informant b også ved som hun, beskriver:

”Jeg prøver at spørge ud selvom det er første gang de er i haven. Så kan man godt spørge om nogle meget ledende spørgsmål. F.eks. i instruktion af redskaberne. Hvad tror I(eleverne) der sker med riven, hvis i ligger den ned med tænderne op ad og det kan de fleste svare på eller hvorfor tror i, vi fjerner stenen, kan planterne lide at gro ned i en sten eller tror i ikke de kan lide det.”(Bilag 2 - [00:17:55.12] – b).

Dette er et meget fint eksempel på, hvorledes informant b går til formidlingen, ved at acceptere elevens potentiale. Informant b uddyber endvidere med:

”De skal på en eller anden måde have haft aha oplevelsen, nå ja det kan jeg godt se(eleven).”(Bilag 2 - [00:20:07.10] – b).

Informanterne skaber et anerkende læringsmiljø på baggrund af værdsættelse, accept og tillid. Hvor de som informant a, beskriver det er åben for elevernes potentiale:

”Men derfor kan det være super cool at anerkende, sådan en virkelig spændende tilgang til at være

underviser, at hallo i(eleverne) er så meget sejere end mig, jeg er. Eller i ved nogle ting som jeg ikke ved og lade os endelig deles om den her viden.”(Bilag 2 - [00:18:32.19] – a). Formidlerne forsøger at udvise værdsættelse, tillid og accept imod eleverne og dette lykkes ifølge dem selv også meget vel. Dette gennem en anerkende, hvor formidlerne sætter rammer for oplevelserne eller forsøger at sætte de rigtige rammer for f.eks. aha oplevelser. Formidlerne arbejder altså ud fra nogle formidlingsmetoder og tilgange som fordrer bl.a. tillid til eleven.

5.4 Indfølelse forståelse

Dette begreb beskriver vigtigheden i at formidleren kan sætte sig i elevens sted og være anerkendende overfor eleverne i stedet for at være bedømmende eller vurderende. Det at formidleren kan være indfølelse skaber ifølge Rogers et dynamisk læringsmiljø(Rogers 2005).

Dette perspektiv handler for informant b, om praktikken i formidlingssituationerne:

”Også en helt vildt vigtig rolle og det er den læreren har enormt svært ved at tage, de(lærerne) har det med og pege og det er rigtigt at eleverne skal gøre tingene selv. Men så peger de(lærerne) hen og siger kan du ikke lige tage den her og gøre det der. Og der er det sindssygt vigtig at vi er medspiller. så man(formidler) går ned til gruppen/eleven og sætter sig ned sammen med dem(eleverne) luger sammen med dem altså gøre tingene konkret sammen med dem. Ved siden af dem(eleverne) Det synes jeg(Formidler) er vigtig for motivationen, at man spiller med.”(Bilag 2 - [00:22:27.02] – a).

I forhold til Rogers begreb indfølelse forståelse, påpeger informant b, at det er meget vigtig, at komme til eleven og hjælpe dem der, hvor de er fysisk, men også mentale. At formidleren møder eleven og anerkende, hvad eleven har brug for. Endvidere synliggøre informant a en problematik:

”Der er den balancegang, at det er så komplekse at dyrke og så. Så det nytter jo ikke, hvis vi ikke tager rollen på os som dem der ved det meste og dem som der styrer processen. Men at vi så altså det er også det jeg siger, at jeg bliver mere og mere motiveret af at lade børnene selv opdage. Men dermed ikke være sagt at jeg eller vi som samlet grupper(formidlerteamet) ved mest.”(Bilag 2 - [00:17:48.25] – a).

For det først er problematikken at formidleren har en agenda i form af et program eleverne skal igennem. I dette tilfælde, at der skal dyrkes noget, hvilket er en kompleks proces. Derfor finder informant a det nødvendigt at tage styringen. Men samtidig beskriver informant a også et perspektiv i at lade eleverne styre deres egen oplevelser i læringsrummet. Ifølge Rogers kan dette skabe et selvinitierende læringsrum(Rogers 2005). Det er også et perspektiv, jeg har observeret f.eks. i

udekøkkenet:

”Formidleren lad det oftest være op til eleverne, hvordan de laver maden altså hvilken ting de benytter til at forbedre råvarerne.”(Bilag 3 – udekøkkenet). Formidlerne lader det altså være op til eleverne selv at definere deres forståelse af opgave og dette skaber ifølge Rogers et læringsrum der fordrer initierende læring. Formidlerne er begge enige om at være anerkende overfor eleverne. Men informant a ser også en problematik i dette fordi Haver til Maver har et overordnet undervisningsindhold som eleverne skal i gennem på de forskellige dage. Derfor er der grænser for, hvor indfølelse informant a kan være over for eleven. Det kan også diskuteres, hvorvidt om læringsmiljøet ikke stadig kan være dynamisk selv om formidleren ikke er fuldstændig indfølelse.

5.5 Begribelighed

Handler i specialets kontekst om, hvorvidt formidleren gør undervisningen begribelig for individet. Begribelighed for individet er, om de påvirkninger, det møder forstås som kontekstuelle(Antonovsky 2000). En måde at anskue begrebet begribelighed er gennem informant a, udsagn:

”Jeg(formidler) tror at nysgerrigheden prøver jeg at italesætte i forhold til, hvad tror i(eleverne) at der er sket altså så man ligger det ud som en spørgsmål, som de(eleverne) skal forholde sig til. De skal kombinere deres viden med deres interesse med deres nysgerrighed for at tænke, hvad det der foregår oppe i deres haver.”(Bilag 2 - [00:14:23.12] – a).

Informant a prøver således at gøre undervisningen begribelig for eleverne, ved at vække elevernes nysgerrighed og give eleverne en fornemmelse for medbestemmelse. Endvidere beskriver jeg også den tendens i observationerne, hvor f.eks. formidlerne i rundkredsen(start) tager eleverne med i programmet. Altså ved ikke at diktere dagen. Men ved at åbne for en dialog med eleverne får de muligvis en fornemmelse af begribelighed(bilag 3 – rundkreds(start)). Endvidere beskriver informant a også et andet perspektiv, som gør undervisningen begribelig, hvilket er, at formidlerne formidler på en kontekstuel måde, altså:

”Som det er lige nu så er vi i gang med at vise dem, hvilke så metoder som de(eleverne) skal bruge. De skal se en kartoffel, de skal se en lugeklo. Det er simpelthen med at sætte sig ved et bed og der samler jeg dem(eleverne) ved et bed, sådan at de kan forholdes at det er et bed, så det formidler forklarer lige nu er selvfølgelig også det der skal gøre over i vores(eleverne) bed lige nu.”(Bilag 2 - [00:23:45.26] – a).

Formidlerne hos Haver til Maver forsøger at gøre formidling, altså undervisningen begribelig ved at

undervise i kontekstuelle rammer. Begribeligheden i forhold til kontekstuelle rammer kan være ved at eleven finder meningsgivende at kaste sig ud. Denne egenskab benytter formidlerne sig af, ved at strukturere undervisning sådan at den ligger op til at eleverne bruger de praksisnære og kontekstuelle rammer.

5.6 Håndterbarhed

Dette begreb handler om hvorvidt individet oplever at have tilstrækkelige ressourcer til rådighed for at kunne klare en given situation (Antonovsky 2000). Dette kunne f.eks. være at eleven kan klare de læringssituationer, som det står overfor i Haven til Maver. For at eleven har en oplevelse af håndterbarhed kræver det af formidlerne hos Haven til Maver, forstår at strukturere undervisningen på en måde, hvor eleverne føler de kan klare det. Dette perspektiv beskriver informant b:

”Ja jeg tænker de (eleverne) skal ikke abstrahere, Det er det her med at undervise i haven om haven. Det her med at gøre det meget konkret.” (bilag 2 - [00:23:31.14] – b).

Informant b forsøger at gøre formidling håndterbar ved at gøre undervisning konkret, der undervises om haven i haven. Informant a beskriver det, således:

”Som det er lige nu så er vi i gang med at vise dem, hvilke så metoder som de (eleverne) skal bruge. De skal se en kartoffel, de skal se en lugeklo. Det er simpelthen med at sætte sig ved et bed og der samler jeg dem (eleverne) ved et bed, sådan at de kan forholde sig til det er et bed, så det formidler forklarer lige nu er selvfølgelig også det der skal gøre over i vores (eleverne) bed lige nu.” (Bilag 2 - [00:23:45.26] – a).

Informant a beskriver, hvorledes hun forsøger at gøre undervisningen håndterbar for eleverne ved at vise dem redskaberne og hvordan de skal bruges i haven. Altså informant a viser dem en færdighed i de rette kontekster. Rammerne for formidlingen er meget faste, idet eleverne skal lære noget om redskaberne i haven eller om bedet. Men indenfor disse rammer, har eleverne forholdsvis fri rammer, til at håndtere de givne situationer som de vil. Endvidere forsøger formidlerne i udekøkkenet også at holde en meget åben aktivitet ved:

”Formidlingen i udekøkkenet er meget åben og det er meget op til eleverne om det mad, der laves, lever op til deres egne forhåbninger (Bilag 3 – udekøkkenet)”. Jeg ser det som at formidlerne forsøger at gøre undervisningen håndterbar ved koble det til praksisnære kontekster som f.eks. at vise eleverne, hvordan man bruger lugeklo.

5.7 Meningsfuldhed

Beskriver hvorledes individer finder mening i de udfordringer, de måtte møde og om det er værd for individet, at engagere sig i disse udfordringer (Antonovsky 2000). Som gjort overfor i begribeligheds- og håndterbarhedsafsnittet finder jeg det muligt, at overføre dette begreb til en formidlingskontekst. Dette ved at analysere på, hvad formidlerne forbinder med meningsfuld formidling til eleverne.

Informant a forsøger gennem elevernes nysgerrighed at give undervisningen mening.

”Jeg(formidler) tror at nysgerrigheden prøver jeg at italesætte i forhold til, hvad tror i(eleverne) at der er sket altså så man ligger det ud som en spørgsmål, som de(eleverne) skal forholde sig til. De skal kombinere deres viden med deres interesse med deres nysgerrighed for at tænke, hvad det der foregår oppe i deres haver.”(Bilag 2 - [00:14:23.12] – a). Informant a forsøger altså at appellere til elevernes nysgerrighed. Ved at gøre dette kan det formodes, at elever finder det værd at investere energi i. Desuden forklarer informant b også, hvordan hun forsøger at skabe en rød tråd i programmet eleverne skal igennem:

”Jeg bestræber mig generelt på at kæde tingene sammen på et modul, så det binder en tråd til at nu står vi i udekøkkenet i(eleverne) har lige været ude og samle vilde urter og de urter skal vi bruge i maden. Få sat ord på, hvorfor tingene hænger sammen.”(Bilag 2 - [00:33:22.22] – b). Informant b forsøger at kæde undervisningen sammen på en meningsfuld måde ved at forklare eleverne programmet og hvorfor de skal igennem det. Herefter forsøger informant b at sætte en kontekst som eleverne finder værd at investere i, ved at eleverne skal bruge de urter de selv har indsamlet i maden. Informant a bruger en anerkende metode, hvor:

”Det er meget det med at gå hen og anerkende, hvor ser det godt ud, hvad laver i. Fordi så får de mulighed for at sætte ord på processen, hvem styrer det og hvad laver jeg(eleven)”(Bilag 2 - [00:34:51.14] – a).

Gennem den anerkende metode forsøger informant a, at give aktiviteterne mening for eleverne. I observationer ses det også at formidlerne forsøger at lave en rød tråd fra rundkredsen i starten til rundkredsen i slutningen, hvor de i den sidst rundkreds reflektere over, hvad der har givet mening for eleverne(Bilag 3 – Rundkreds(slut)). Denne meningsfuldhed som formidlerne forsøger at tillægge undervisningen virker hensigtsmæssig, men formidlerne forklarer ikke noget om hvorfor de bl.a. har valgt at undervisningen skal give mening. Endvidere virker det til at være en meget naturlig del af, formidlernes struktur for undervisningen.

Resultaterne fra analyse vil blive jeg konkluderer på i konklusionen, Endvidere vil jeg i diskussion beskrive de teoretiske og metodemæssige konsekvenser for specialet.

6.0 Metodediskussion

Anvendes til at rette et kritiskperspektiv på brugen af teori og empirimetode og hvilke konsekvenser det har for specialets konklusion.

Valgt af specialets teoretiske ramme er gjort for at skabe et nuanceret billede på, hvordan læringen har udviklet sig samt til at beskriver og analysere, hvorvidt de to informant beskrive dynamikker i deres formidling. Endvidere synes det tydeligt, at blive meget positiv sporet, hvor teorierne passer på informanternes udtalelser. Den teoretiske ramme har stadig vist et nuanceret billede af formidlerne hos Haver til Maver. Dog kan omfanget i teorierne afsnittet kritiseres for at have mange analytiske vinkler og dette har medført at analysen er blevet meget teoristyret. Hvor f.eks. empiri som ikke direkte kunne overføres til teorikategorierne muligvis er blevet overset.

I forhold til empiriindsamlingsmetode har det været intentionen at opnå et nuanceret forståelse billede af, hvorledes formidlerne hos Haver til Maver karakteriserer formidlingen. Derfor er empirimaterialet fokuseret på formidlingen hos Haver til Maver og opnået et tæt samarbejde med formidlerne gennem mit arbejde hos Haver til Maver. Den deltagende tilgang til feltet, har vist sig at påvirker resultatet. Første og fremmest i observationer, da der har været mange og endvidere har mange af det været med sammen synspunkt som formidlerne. Derudover har det været vanskeligt ikke at have en forudindtaget mening og holdning til empiri og det har påvirket både strukturen på empirimetoden og specielt.

7.0 Konklusion

Formålet i dette speciale har været, at opnå en bredere forståelse af, hvilke didaktiske virkemidler formidlerne karakteriserer som relevante for formidlingen

Der er gennem det analytiske arbejde blevet synliggjort nogle faktorer som karakteriserer formidlingen hos formidlerne ved Haver til Maver. På trods af at formidlerne hos Haver til Maver ikke er uddannede lærere. Formår de alligevel at strukturere undervisningen, ud fra nogle didaktiske virkemidler. Formidlerne betegner tre hovedtendenser ved deres undervisning: (1) Undervisningen er anerkendende, (2) Undervisningen er struktureret, sådan at eleven har en oplevelse af sammenhæng i undervisningen, dette fordi at eleven kan begribe og håndtere undervisningen samt at eleven finder mening i formidlingen hos Haver til Maver, (3) Undervisningen er bundet i kontekstualitet altså i haven om haven eller om virkeligheden i virkeligheden. Dette finder formidlerne også som værende afgørende for formidlingen.

Ved at formidlerne strukturerer undervisningen efter, hvilke arenaer de underviser i. F.eks. at formidlerne underviser om haven i haven. Endvidere ser formidlerne hos Haver til Maver deres formidlerrolle som facilitator af læring. Hvor de møder eleven på en indfølelse, værdsættende og oprigtig måde. At to formidlere som ikke har en didaktisk baggrund virker, så velovervejede i forhold til deres didaktik er underfundig. Men ikke desto mindre, viser empiri og analysen at formidlerne formår, at strukturere deres formidling, så deres rolle både har en balance af oprigtighed mod eleven samtidig med at de giver eleverne plads via accept, værdsættelse og tillid til at elever nok skal udfylde deres læringspotentialer. Formidlerne arbejder yderligere med en tilgang til formidlingen, hvor det mere, er en prioritet, at facilitere tilgange til, hvordan eleven opnår læring f.eks. gennem at vise vejen for eleven gennem praksisnær aktivitet, hvor formidleren ikke kun instruerer undervisningen. Som Rogers beskriver det, så er det ikke selve den statiske viden, der er det fornemste ved læringen, det er derimod at individet har lært, hvordan man lærer. Dette perspektiv finder jeg at formidlerne beskriver gennem deres interview som værende et princip det forsøger at efterleve gennem formidlerne tre didaktiske hovedtendenser.

8.0 Litteraturliste

Antonovsky, Aaron(2000): Helbredets mysterium. 1. Udgave, 11. Oplag. Hans Reitzels Forlag, København

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene(2015): Etik i en kvalitativ verden. Hans Reitzels Forlag 2015. 2. Udgave, 1. Oplag.

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene(2010): Kvalitative metoder – en grundbog. 1. Udgave, 2. Oplag- Hans Reitzels oplag. Haver til Maver samt forfatterne.

Dyg, Pernille Malberg, Wistoft, Karen & Lassen, Mikkel Christian(2016): Haver til Maver udbredelse – Studie af udbredelse og effekter af kulinarisk skolehaveprogram. Danmarks institut for pædagogik og uddannelse(DPU). Aarhus Universitet, forfatterne.

Egholm, Liv(2014): Videnskabsteori – Perspektiver på organisationer og samfund. 1. Udgave, 2. Oplag. Hans Reitzels Forlag

Freire, Paulo(1970): 'De undertrykkes pædagogik' i Illeris, Knud og Berri, Signe(2012): Tekster om voksenlæring. 1. Udgave 2005. Roskilde Universitetsforlag.

Freire, Paulo: 'De undertrykkes pædagogik' i Illeris, Knud og Berri, Signe(2012): Tekster om voksenlæring. 1. Udgave 2005. Roskilde Universitetsforlag.

Grinder-Hansen, Keld(2013): Den gode, den onde og den engagerede -1000 år med den danske lærer. 1. Udgave. Forlag Musemann

Harboe, Thomas(2006): Indføring i samfundsvidenskabelig metode. Frederiksberg forlag
Haver til Maver. Om Haver til Maver.

<http://havertilmaver.dk/foreningen/> Lokaliseret d. 26 maj – 2017

Haver til Maver. Om Haver til Maver.

<http://havertilmaver.dk/haven-skolen-boernene-haven/>. Lokaliseret d. 27 maj – 2017

Illeris, Knud(2006): Læring. 2. Revideret udgave. Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud(2012): 'Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?' af Illeris, Knud og Berri, Signe(Red): Tekster om voksenlæring. 1. Udgave, Roskilde Universitetsforlag 2005

Jordet, Arne Nikolaisen(2003): Nærmiljøet som klasserom. 4. Opplag. Cappelen Akademisk Forlag as. Oslo.

- Kraft, Gerda: 'Læringsteori eller/og formidling' i Teori og Praksis – Tidsskrift for læreruddannelse og skole. 24. Årgang – November – 2004
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend(2009): Interview – introduktion til et håndværk. 2. Udgave, 5. Oplag. Hans Reitzels Forlag
- Langergaard, Luise Li, Rasmussen, og Sørensen(2006): Viden, videnskab og virkelighed. 1. Udgave, 5. Oplag. Forlaget Samfundslitteratur
- Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren(2015): Ny rolle som lærer: Læringslederen.
<https://www.folkeskolen.dk/563142/ny-rolle-som-laerer-laeringslederen> Lokaliseret d. 30 maj - 2017
- Otte, Camilla Roed(2011): Haver til Maver – En guide til jordens bedste klasselokale. 1. Udgave, 1. Oplag.
- Olsen, John Villy(2015): Antorini: Folkeskolereformen er en læringsreform.
<https://www.folkeskolen.dk/563150/antorini-folkeskolereformen-er-en-laeringsreform>. Lokaliseret d. 30 maj - 2017
- Otte, Camilla Roed, Bølling, Mads og Scheller, Mikkel Bo: Udeskole: En mulig løsning på den nye skolereform. <http://www.skoven-i-skolen.dk/blogs/udeskole-en-mulig-løsning-på-den-nye-skolereform>. Lokaliseret d. 30 maj - 2017
- Rogers, Carl R.(1931): 'Mellemmenneskelige relationer og facilitering af læring' af Illeris, Knud og Berri, Signe(Red): Tekster om voksenlæring. 1. Udgave, Roskilde Universitetsforlag 2005
- Rogers, Carl R.(2012): 'Hvad er læring? – om signifikant læring' i Illeris, Knud(2012): 49 tekster om læring. 1. Udgave. Samfundslitteratur 2012
- Thisted, Jens(2010): Forskningsmetode i Praksis – Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik. 1. Udgave, 1. Oplag. Munksgaard Danmark, København
- Rienecker, Lotte og Jørgensen, Peter Stray(2006): Den gode opgave. 3. Udgave, 2. oplag. Forlaget Samfundslitteratur
- Rødhus, Kristian(2016): Motivationens anvendelse ved Haver til Maver. 9. Semester projekt.
- Thejsten, Thorkild(2009): Kampen om folkeskolens formål - Folkeskolens formålsparagraf fra 1814 til 2006: <https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf> lokaliseret d. 30 maj - 2017

Wistoft, Karen,; Otte, Camilla Roed,; Stovgaard, Mikkel og Breiting, Søren(2011): Haver til Maver – Et studie af engagement, skolehaver og naturformidling. 2. Udgave, 2. Oplag. Århus Universitet, institut for Uddannelse og Pædagogik(DPU) samt forfattere

Wistoft, Karen(2012): The desire to learn as a kind of love: gardening, cooking, and passion in outdoor education. Aarhus University, Denmark.

http://pure.au.dk/portal/files/51414753/Desire_to_Learn_in_Outdoor_Education_12_12_12_kw_JA_EOL.pdf.

Bilag

Bilag nr. 1: Rambøll Management Consulting, Aarhus universitet, Professionshøjskolen Metropol. UCC Professionshøjskolen og VIA University College(2014): Forskningsbaseret viden om varieret læring, udeskole, bevægelse og lektiehjælp.

Bilag nr. 2: Empirimatrice

Bilag nr. 3: Observationskategorier

Bilag nr. 4: Interviewguide

Bilag nr. 5: Interview(Lyd) – Informant a

Bilag nr. 6: Interview(Lyd) – Informant b

Bilag nr. 7: Informant a – Transskription – Interview

Bilag nr. 8: Informant b – Transskription - Interview

Haver til Maver – Formidlernes didaktiske virkemidler

Kristian Rødhus

Læring og forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstrakt

Formidlerne er et element af Haver til Maver, Krogerup. Den foregår i kontekstuelle rammer som er en del af virkeligheden. Case undersøgelse er foretaget på baggrund af semistruktureret interviews med to Haver til Maver formidlere og viser, at formidlerne drage nytte af de kontekstuelle uderammer som fordre at formidling ifølge formidlerne bliver begribelig, håndterbar og meningsfuld. Yderligere gør rammerne også at formidleren kan have en oprigtighed, værdsættelse og tillid til eleven. De kontekstuelle rammer, fordrer også en praksisnær tilgang til læringsindholdet ved at formidlingen foregår i haven om haven altså i virkeligheden om virkeligheden.

Introduktion til genstandsfeltet

Genstandsfeltet tager sin begyndelse med en beskrivelse af læringslederen:

”(...)lærerens hovedopgave i den nye skole ifølge reformen er at lede elevernes læringsprocesser frem mod de nye, forenklede Fælles Mål.” (Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren 2015)

Det som der beskrives er et meget interessant formidlingsperspektiv, hvor det jeg ser som der relevant og interessant, er det at læreren skal lede elevernes læringsprocesser. Denne rolleforståelse er, ligeledes beskrevet i skolereformen fra 2013 påpeger professor i pædagogisk sociologi Jens Rasmussen. Læringsleder betyder, formidlerne skal lede elevens læring samt at læreren skal kunne tilrettelægge undervisningen, således at læringen stimuleres (Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren 2015). Endvidere skaber dette nye didaktisk tilgang formidleren skal overveje. Læreren har udviklet sig fra en traditionel lærerrolle til en moderne lærerrolle. Hvor den traditionelle lærerrolle udelukkende bestod i at danne og uddanne eleverne i og kun i klasselokalet og undervisningen bestod i, hvilket pensum læreren skulle gennemgå med eleverne. Denne lærerrolle udvikles til igennem 70'erne og 80'erne. Læreren skulle nu i langt højere grad varetage pædagogiske aspekter end før (Thejsen 2009).

Et andet perspektiv på dette hedder sparekasseundervisningen som er, at læren er den vidende og eleven, den uvidende som beskriver som en beholder der skal fyldes op af læreren. Denne tankegang bliver det gjort op med i den frigørende undervisning. Den frigørende undervisning erkender, at eleven er bevidst om sig selv og verden omkring individet. Denne undervisningsform handler om, ikke at overføre informationer til eleven som til en tom skal (Freire 2005(1970); Freire 2012). Denne udvikling i lærerrollen falder i tråd med åben skole politiken som er et af skolereformsmålene. Åben skole er at skoler bl.a. i højere grad skal benytte det omgivende samfund som en del af undervisningen (Otte, Camilla Roed, Bølling, Mads og Scheller, Mikkel Bo. u.å). Et koncept som sættes lige med åben skole, er uteskole konceptet.

”Uteskole er en arbejdsmåte hvor man flytter deler af skolehverdagen ud i nærmiljøet. Ute-

skole innebærer dermed regelmæssig aktivitet udenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir eleverne anledning til å ta alle sanserne i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten.”(Jordet 2003).

Målet med dette er, at skabe en mere virkelighedsnær og kontekstuel undervisning.

Haver til maver

Haver til Maver er et undervisningstilbud og en landsdækkende almennyttig forening som blev stiftet i 2006 af Søren Ejlersen som også er stifter af Aarstiderne. Visionen hos Haver til Maver er, at styrke børn forståelse og unges engagement i bæredygtighed, madkultur og sundhed. Dette gøres gennem idealet om jord til bord tankegangen

Haver til Maver er en landsdækkende forening med 31 skolehaver landet over. De tilbyder skolehaver og undervisning til 1-6. Klasse, samt specialklasser (Wistoft, Otte, Stovgaard og Breiting (2011); Haver til maver: hjemmeside u.å).

Haver til Mavers undervisningsrammer

Undervisningen og læringsmålene er bygget op omkring otte besøg. fire besøg om foråret og fire besøg om efteråret. Hver skoleklasse tildeles et stykke jord som repræsenterer deres have. Haverne samt udekøkkenet er grundlag for alt undervisning ved Haver til Maver Krogerup. Undervisningen er struktureret i to-trin, hvor først trin er undervisning i og omkring haven. Andet trin er udekøkkenet, hvor det ofte er elevens ny høstede grøntsager der er grundlaget for madlavning og undervisning. Al undervisning foregår udenfor (Haver til maver hjemmeside; Wistoft, K. Otte, C. Stovgaard, M. & Breiting, S).

Problemfelt

Hvad karakteriserer formidlerne som værende relevante didaktiske virkemidler, Haver til Mavers kulinarisk grundforløb? Dette undren synliggøres gennem casen. Som er Haver til Mavers formidlingsaspekt på det kulinariske grundforløb.

Metode/Diskussion

Her vil kort introduceres til artiklens metode og videnskabelige tilgang. Jeg har foretaget en kvalitativ undersøgelse på casen med et hermeneutisk fortolkningsmæssigt perspektiv. Jeg har foretaget semistruktureret interviews med to formidler ved Haver til Maver, Krogerup samt observeret på modul 1 og 2 som er iagttaget i perioden fra d. 24 april til d. 11 maj. Samarbejdet med Haver til Maver har været meget indgående fordi, jeg har arbejdet der. Mens jeg har foretaget empiriindsamlingen. Dette har gjort, at jeg har en meget deltagende forskerrolle som har påvirket undersøgelse retning.

De tre teoretiske perspektiver som medbragt nedenfor er alle tre adapteret til undersøgelsesfeltet. Dog skal der her påpeges at, Aaron Antonovskys teori ikke er udarbejdet i et læringsperspektiv. Men jeg vælger at overføre den til læringskontekster, da den kategoriserer nogle tendenser ved læring som, jeg finder relevante.

Analysefund

De fund der er gjort i analyse er gjort på baggrund af en teoretisk rammer som omhandler, Professor Knud Illeris, Læringsdimensioner, Psykolog Carl R. Rogers, Facilitering af læring samt Sundhed sociolog Aaron Antonovskys teori, Oplevelsen af sammenhæng. Alle tre teorier beskriver aspekter ved læringen.

Analysen har synliggjort en række faktorer som karakteriserer formidlingen hos Haver til Maver. Den har endvidere også synliggjort, hvorledes formidlerne hos Haver karakteriserer disse

didaktiske virkemidler. På trods af at formidlerne ikke er uddannede lærere. Formår de alligevel at strukturere undervisningen, ud fra nogle didaktiske virkemidler. (1) Undervisningen er anerkendende, (2) Undervisningen er struktureret, sådan at eleven har en oplevelse af sammenhæng i undervisningen, dette fordi at eleven kan begribe og håndtere undervisningen samt at eleven finder mening i formidling hos Haver til Maver, (3) Undervisningen er bundet i kontekstualitet altså i haven om haven eller om virkeligheden i virkeligheden (Illeris 2006; Antonovsky 2000). Dette finder formidlerne også som værende afgørende for formidlingen. Endvidere findes det, at formidlerne strukturerer undervisnings kontekstuel ud fra, hvilke kontekster de står i, om det er i haven. Så handler undervisning om haven altså undervisning er kontekstuel. Der bliver undervist om virkeligheden i virkeligheden. Ydermere karakteriserer formidlerne en formidlerrolle som prioritere, at facilitere tilgange til læringsprocesser altså at eleven lærer, at lærer. Dette gøres gennem en indfølelse, værdsættende og oprigtig måde. (Rogers 2005(1931)).

Referencer

Antonovsky, Aaron(2000): Helbredets mysterium. 1. Udgave, 11. Oplag. Hans Reitzels Forlag, København

Haver til Maver. Om Haver til Maver.

<http://havertilmaver.dk/foreningen/> Lokaliseret d. 26 maj – 2017

Illeris, Knud(2006): Læring. 2. Revideret udgave. Roskilde Universitetsforlag

Jordet, Arne Nikolaisen(2003): Nærmiljøet som klasserom. 4. Opplag. Cappelen Akademisk Forlag as. Oslo.

Olsen, John Villy og Winther, Mie Borggren(2015): Ny rolle som lærer: Læringslederen.

<https://www.folkeskolen.dk/563142/ny-rolle-som-laerer-laeringslederen> Lokaliseret d. 30 maj - 2017

Otte, Camilla Roed, Bølling, Mads og Scheller, Mikkel Bo: Udeskole: En mulig løsning på den nye skolereform. <http://www.skoven-i-skolen.dk/blogs/udeskole-en-mulig-løsning-på-den-nye-skolereform>. Lokaliseret d. 30 maj - 2017

Rogers, Carl R(1931): 'Mellemmenneskelige relationer og facilitering af læring'

af Illeris, Knud og Berri, Signe(Red): Tekster om voksenlæring. 1. Udgave, Roskilde Universitetsforlag 2005

Thejsen, Thorkild(2009): Kampen om folkeskolens formål - Folkeskolens formålsparagraf fra 1814 til 2006: <https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf> lokaliseret d. 30 maj - 2017

Wistoft, Karen,; Otte, Camilla Roed,; Stovgaard, Mikkel og Breiting, Søren(2011): Haver til Maver – Et studie af engagement, skolehaver og naturformidling. 2. Udgave, 2. Oplag. Århus Universitet, institut for Uddannelse og Pædagogik(DPU) samt forfattere