

Jord til bord på skemaet
- Skolehaven som folkeskolens nye klasseværelse:

En organisatorisk analyse af skolehaver



En rapport af professor Jesper Strandgaard Pedersen, Institut for Organisation v. Copenhagen Business School udarbejdet i samarbejde med ph.d.-studerende Sophie Cappelen og studentermedhjælpere Sif Mogensen og Mie S. Pedersen.

Projektet 'Jord til bord på skemaet - Skolehaven som folkeskolens nye klasseværelse' er støttet af Nordea-fonden, og undersøgelsen er blevet gennemført i perioden fra januar 2017 til december 2019.

December 2019

4 INDLEDNING

6	KAPITEL 1 - ALMENNYTTIGE FORENINGER, SKOLEHAVERNES HISTORIE OG HAVER TIL MAVERS UDVIKLING
6	Almennyttige foreninger og non-profit organisationer
6	Skolehavernes historie
8	Haver til Maver

10	KAPITEL 2 - DATA OG METODE
10	Dataindsamling og analyse
10	Case-udvælgelse

14	KAPITEL 3 - SKOLEHAVER
14	Skolehaver drevet af Haver til Maver sekretariatet
14	Case 1: Haver til Maver Krogerup Avlsgaard, Fredensborg
16	Case 2: Bernstorff Slotshave, Gentofte
18	Case 3: Frederiksberg Have

20	Centrale skolehaver
20	Case 4: Haver til Maver Odense (Skolehaven Falen og Holluf Pile Skole)
22	Case 5: Haver til Mavers Aarhus
24	Case 6: Haver til Maver Gribskov, Gribskov
26	Case 7: Lilliendal Gods, Mern
28	Case 8: Haver til Maver Fiskbæk, Gråsten, Sønderborg Kommune
30	Case 9: Vildmosegård, Næstved

32	Skolenære/institutionsnære skolehaver
32	Case 10: Baunehøjskolens skolehave, Roskilde
34	Case 11: Ellevilde Haver, Assens
36	Case 12: Aalborg skolehaver
38	Case 13: Skole/Bakkegårdens skolehave, Gladsaxe
40	Case 14: Frederiksværk Skoles skolehaver, Halsnæs

44	KAPITEL 4 - RESULTATER FRA CASEANALYSE
44	Den centrale skolehave
44	Den skolenære/Institutionsnære skolehave
45	Forhold der påvirker forankring af skolehaver
48	Oplevede udfordringer og sårbarhed for skolehaverne
53	Hvad er det som skolehaven kan?
56	Haver til Mavers skolehavekoncept
56	Skolehavernes opfattelse af Haver til Maver
58	Om behovet for sparring og netværksamarbejde

62 KAPITEL 5. OPSUMMERING OG ANBEFALINGER

64 REFERENCELISTE

66 BILAG 1

'Jord til bord på skemaet - Skolehaven som folkeskolens nye klasseværelse':
En organisatorisk analyse af skolehaver

Af Jesper Strandgaard Pedersen, Sophie Cappelen,
Sif Mogensen og Mie S. Pedersen.

© 2019

Institut for organisation,
Copenhagen Business School, forfatterne

Grafik og layout: Mette Reichstein

Foto:
Kasper Leegaard
Haver til Maver

Rapporten kan downloades fra: havertilmaver.dk

Gengivelser og uddrag, herunder citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse.

Rapporten er udarbejdet med støtte fra Nordea-fonden

Indledning

Denne rapport udgør den primære del af afrapporteringen af projektsamarbejdet 'Jord til bord på skemaet - Skolehaven som folkeskolens nye klasseværelse' mellem den almennyttige forening Haver til Maver og Copenhagen Business School (CBS)¹. Formålet med CBS' deltagelse i projektet har overordnet været at gennemføre en følgeevaluering af udbredelsen af skolehaver i Danmark. Samarbejdet mellem Haver til Maver og CBS har, udover nærværende afrapportering af case-undersøgelsen, desuden manifesteret sig i et perspektiv på organisationsudviklingen (OU), der blandt andet har bestået af en workshop-række og seminarer. Denne OU-del vil blive opsamlet af CBS i en senere rapport.

Den almennyttige forening Haver til Maver er etableret i 2006 og er en non-profit organisation, der arbejder for at etablere et nationalt netværk af kulinariske skolehaver. Skolehaven er blevet fremhævet og omtalt som et 'alternativt klasseværelse' og som 'verdens bedste klasselokale' (Otte, 2011) og har vist sig at styrke mad- såvel som sociale kompetencer samt at skabe fokus på sundhed og økologi hos børnene. Dette er tidligere blevet dokumenteret gennem følgeevalueringer fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) af blandt andre Wistoft, Otte, Stovgaard & Breiting (2011) og Wistoft, (2013). Derudover er andre effekter af skolehaver ligeledes blevet dokumenteret gennem en række internationale undersøgelser som for eksempel, Ozer, E. (2007), Passy et al. (2010), Ratcliffe et al. (2011), og Williams & Brown (2012). Skolehaven synes således at rumme et stort potentiale i forhold til at skabe mere fødevarebevidste børn og bæredygtige lokalsamfund gennem et skolehaveprogram med et specifikt uddannelseskoncept.

Haver til Mavers skolehaveprogram er siden etableringen af den første skolehave på Krogerup Avlsgård i 2006 blevet landsdækkende. Nye skolehaver er etableret på forskellig vis i kommuner landet over, blandt andet på gårde, skoler og

andre uddannelsesinstitutioner, på naturcentre, i private haver, og i parker alt efter de enkelte kommuners og de lokale tovholderes ønsker og behov. Selv om skolehavekonceptet nu er et veletableret, solidt afprøvet, videreudviklet og justeret undervisningstilbud, ved vi ganske lidt om, hvilke faktorer og mekanismer der er medvirkende til at sikre en skolehaves forankring, drift og udvikling. Følgende spørgsmål er derfor blevet adresseret i følgeevalueringen:

- 1) Hvilke elementer udgør kernen i Haver til Mavers skole havekoncept, og hvilke forhold (processer, mekanismer, mv.) henholdsvis fremmer og hæmmer praksis i forhold til spredning og lokal tilpasning?
- 2) Hvilke bevæggrunde er der for deltagelse, og hvordan bidrager Haver til Maver som hovedorganisation bedst til de lokale skolehaveprojekters succes, for eksempel i forhold til forankring i kommunale budgetter, undervisningskvalitet og/eller æstetisk genkendelighed?
- 3) Hvilke forestillinger eksisterer der om Haver til Mavers koncept for skolehaver og de mekanismer, der er på spil i forhold til udbredelse og fastholdelse af konceptet?

Projektet 'Jord til bord på skemaet - Skolehaven som folkeskolens nye klasseværelse' er finansieret af Nordea-fonden, og undersøgelsen er blevet gennemført af CBS i perioden fra januar 2017 til udgangen af 2019².

Rapporten er opbygget således, at der i kapitel 1 bringes en indledende gennemgang af almennyttige foreninger og skolehavernes historie samt en kort beskrivelse af Haver til Mavers udvikling. Det efterfølgende kapitel 2 rummer en redøgørelse for undersøgelsens grundlag i form af en gennemgang af, hvilke data der er tilvejebragt og med brug af hvilke metoder. Derefter følger i kapitel 3 en præsentation af de 14 skolehaver,

¹ En forskningsgruppe fra Institut for Organisation, på Copenhagen Business School (CBS) ledet af professor Jesper Strandgaard Pedersen og yderligere bestående af: PhD. Studerende Sophie Marie Cappelen, videnskabelig assistent Sif Mogensen samt videnskabelig assistent Mie S. Pedersen, har gennemført undersøgelsen og udarbejdet denne delrapport.



som vi har undersøgt. I kapitel 4 bringes resultaterne fra case-analysen. Kapitlet indledes med en gennemgang af de to hovedmodeller for skolehaver, som er blevet identificeret samt disse hovedmodellers fordele og ulemper. Dernæst bringes en gennemgang af, hvilke forhold der ifølge undersøgelsen påvirker forankring af skolehaver samt hvilke udfordringer og hvilke former for sårbarhed, som skolehaverne oplever. Dette afsnit følges op af et afsnit med overskriften 'Hvad er det som skolehaven kan?', hvor skolehaverne videregiver deres oplevede erfaringer

og synspunkter i forhold til dette spørgsmål. I det efterfølgende afsnit gennemgås Haver til Mavers koncept såvel som de undersøgte skolehavers oplevelse i forhold til at arbejde med dette skolehavekoncept. Det sidste afsnit i kapitel 4 handler om organisering og skolehavernes oplevede behov for sparring samt netværkssamarbejde. Kapitel 5 afslutter rapporten med en sammenfatning af rapportens resultater og rummer desuden en række anbefalinger, der bygger på rapportens resultater og analyser.

² Det er vigtigt at være opmærksom på at undersøgelsen har fundet sted over tre år og at de præsenterede opgivelser (fx antal ansatte, budgetbeløb mv.) afspejler de opgivelser som vi har fået oplyst på indsamlingstidspunktet. Se endvidere kapitel 2 angående data og metode.

KAPITEL 1.

Almennyttige foreninger, skolehavernes historie og Haver til Mavers udvikling

**ALMENNYTTIGE FORENINGER OG NON-PROFIT ORGANISATIONER**

Den almennyttige forening Haver til Maver opererer i en kontekst, hvor non-profit organisationer historisk set har spillet en essentiel samfundsmæssig rolle lige siden 'friheden til at danne foreninger' blev skrevet ind i den danske demokratiske grundlov i 1848 (Henriksen, Strømsnes & Svedberg, 2019). Ved velfærdsstatens fremvækst efter Anden Verdenskrig og i de efterfølgende år blev foreninger først og fremmest set som en skattefinansieret instans, hvis formål og opgaver blev opfattet som omfordeling af skatteindtægter og sikring af velfærd i samfundet. I denne kontekst begynder danske non-profit organisationer gradvist at vinde frem som interesseorganisationer i løbet af 1960'erne og 1970'erne (Henriksen & Bundesen, 2004). Da velfærdsstaten som model kommer under pres i løbet af 1980'erne, efter oliekriser og økonomisk stagnation mod slutningen af 1980'erne, overlader skiftende danske regeringer i de efterfølgende år i højere og højere grad non-profit organisationerne til at overtage og være ansvarlige for at tilbyde og levere nogle af disse velfærdsydelser. I lovgivninger

fra midten af 1990'erne og frem blev presset på velfærdsstaten øget, og det blev anbefalet, at non-profit organisationer skulle fungere som "entreprenører til at håndtere kommende sociale problemer" (Henriksen et al., 2019:17). Hvor non-profit sektoren har været i vækst, er de offentlige midler til finansieringen af disse opgaver til gengæld langsomt dalet. For at udfylde dette hul har forskellige former for private fonde fået en mere fremtrædende rolle i at sikre den fortsatte drift for danske non-profit organisationer. Alene i 2017 har private fonde doneret mere end DKK 17 milliarder (ca. €2.3 mia.) til denne sektor (Kraft & Partners, 2017). Dette skift har også betydet en reorganisering af non-profit sektoren, der i højere grad bliver kendetegnet ved midlertidige og projektbaserede initiativer udført af non-profit organisationer med medfølgende kortsigtede finansieringsplaner (Pedersen, 2019).

SKOLEHAVERNES HISTORIE

Ud fra et historisk perspektiv kan skolehaven som et pædagogisk redskab spores helt tilbage til 1600-tallet, hvor pædagogikkens og den moderne uddannelses far, Johann Amos Comenius

(1592-1670), forfægter, at en dyrkbar have ved ethvert skolesystem er uundværlig for elevernes velvære. Indenfor denne tradition bliver skolehaven betragtet i en religiøs sammenhæng, hvor det overordnede mål er at realisere det guddommelige gennem skolehavernes praksis. To århundreder senere i Østrig videreudvikler Erasmus Schwab konceptet. I 1873 udgiver han en praktisk manual for udendørs uddannelse med titlen 'Der Volksschulgarten' ('Folkeskolehaven'), en bog der argumenterer for skolehavens enestående potentiale som læringsrum. På dette tidspunkt bliver skolehavekonceptet knyttet an til det spirende naturvidenskabelige felt, som betragter skolehaverne som specielt egnede for botanisk demonstration og læring.

SKOLEHAVERNE I DANMARK: VÆKST, STORHED OG FALD

Ved århundredskiftet har Erasmus Schwabs ideer spredt sig til Danmark, og i 1903 bliver den første skolehave anlagt i Melby ved Kalundborg. Det efterfølgende år bliver 'Københavns Skolehaver' stiftet og den første københavnske skolehave anlagt på Kløvermarksvej på Amager (Madkulturen, 2015a). De nye Københavnske skolehaver skulle bidrage til, at børn der boede i byens overbefolkede lejligheder, fik rigelig med frisk luft og motion (Københavnergrøn, 2016). Bag initiativet står skolelærer P.W. Lindholm, der også er ledende initiativtager til etableringen af Foreningen Skolehaven, som bliver grundlagt samme år (Skovsbøl, 2012). Lindholm, der har hentet sin inspiration fra Tyskland, får samlet støtte og opbakning til skolehaveideen fra ligeindede skolelærere og haveentusiaster (Friedrichsen, 2013). Videre lykkes det for ham at formidle konceptet til de mere indflydelsesrige lag af det danske samfund.

På baggrund af den schweiziske filosof Jean-Jacques Rousseaus tanker, der anser den bedste opdragelse for at være den der fremmer barnets autonomi, nysgerrighed samt mulighed til udfoldelse og dannelse af selvstændige erfaringer, bliver skolehaverne set som et ideelt læringsrum, hvor samspillet med naturen bidrager til at skabe sunde og balancerede livsvalg gennem fysisk arbejde (Rantorp, 2009). Skolehavebevægelsen fortsætter med at vokse i løbet af 1920'erne og 1930'erne, hvor mange nye skolehaver bliver

etableret i både bymæssige og landlige områder over hele landet. I 1937 bliver 'skolehavegerning' officielt introduceret på folkeskolens timeplan gennem den nationale skolereform, som bliver indført samme år. Væksten i skolehaver kulminerer i 1950'erne, da 31 skolehaver er under drift i København, og mere end 200 skolehaver er placeret udover resten af landet. I denne periode leverer skolehaverne et vigtigt tilskud af frugt og grønt til byens befolkning under både Første og Anden Verdenskrig, samt i de efterfølgende år (Københavnergrøn, 2016). Imidlertid bliver 1960'erne en begrædelig vending i skolehavebevægelsens virke, da manglende interesse og omprioritering af arealer fører til, at mange haver bliver lukket. Befolkningstilvæksten stiller krav til øget bolig- og skolebebyggelse, hvilket blandt andet rammer de etablerede skolehavers arealer hårdt. Samtidig opstår der et skift i skolestrukturen, der prioriterer nye og mere akademisk rettede fag frem for den praktisk orienterede skolehaveundervisning (Wistoft et al., 2011). I dag er der derfor for eksempel kun seks igangværende skolehaver i Københavns Kommune.

SKOLEHAVERNES GENOPSTÅEN

Imens skolehavebevægelsen i Danmark mister fodfæstet i løbet af det 20. århundredes anden halvdel, finder nye opblomstringer sted i andre lande. I løbet af de seneste 30 år er England, Tyskland, Norge, Canada og USA blevet eksempler på lande, der har set en levende genopblusning af skolehavekonceptet som et uddannelsesrum og -redskab. Disse former for skoleskolehaver kan klassificeres som 'pædagogiskeskolehaver' og adskiller sig derfor fra de tidligere 'religiøse skolehaver' og 'botaniske skolehaver' ved, at der lægges større vægt på haven som et individuelt og kollektivt læringsrum, hvor en række fag kan inddrages i den pædagogiske proces, og hvor holistisk og interaktiv læring er i højsædet. Den seneste fremvækst af gastronomiske skolehaver har udviklet sig på baggrund af en fælles bekymring for miljømæssig bæredygtighed og sociale problematikker, der blandt andet er knyttet til overvægt og andre sundhedsproblemer. I disse haveforløb fremhæves vigtigheden af bedre madkundskab og ansvarlige dyrkningsprocesser, der gerne er baseret på økologiske principper.

KAPITEL 1.

Almennyttige foreninger, skolehavernes historie og Haver til Mavers udvikling

Det mest anerkendte af disse initiativer er muligvis 'The Edible Schoolyard Project', som bliver etableret i 1996 i Berkeley, Californien, af restauratør, aktivist og Slow Food vicepræsident Alice Waters ('The Edible Schoolyard', 2016). Programmet, der er inspireret af Montessoris filosofi, tager udgangspunkt i erfaringsbaseret læring og fremmer en 'hands-on' tilgang til maduddannelse ('Edible education'). Oprindeligt bliver initiativet navngivet 'the Chez Panisse Foundation' efter Waters restaurant 'Chez Panisse', men stiftelsen bliver så omdøbt i 2011 i anledning af restaurantens 40-års dag, og er siden blevet refereret til som 'The Edible School Yard Project'. Til at demonstrere konceptets universalitet og fleksibilitet etablerer stiftelsen 'Founding Edible Schoolyards', hvilket består af seks forskellige programmer, der forbinder og validerer de forskellige afsæt og miljøer, hvori konceptet kan implementeres ('The Edible Schoolyard', 2016b).

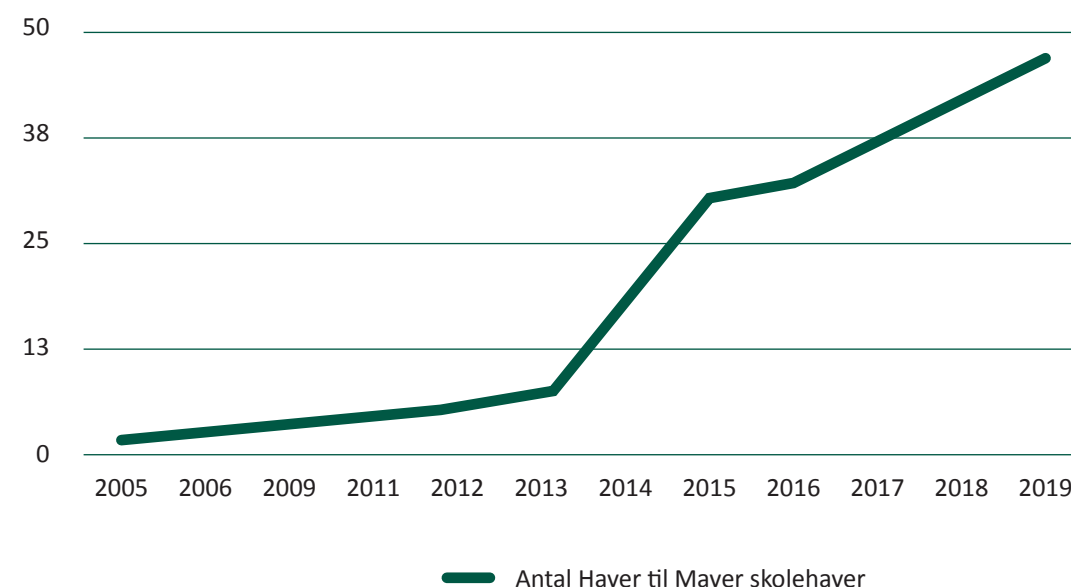
Den oprindelige lokalitet i Californien fungerer nu som en læringsinstitution og undervisningsmodel for skolehaver, madkundskab og 'spiselig uddannelse'. Siden programmets opstart ved Martin Luther King Jr. Middle School i Berkeley er stiftelsen vokset til et verdensomfattende netværk. 'The Edible School Yard Project' består af forskellige former og indretninger af skolehaveklasserum, køkkenklasserum, gårdbaserede initiativer, støtteorganisationer samt virksomheder, og organisationen arbejder aktivt med at knytte undervisere fra hele verden sammen for at kunne udvikle og dele et omfattende og solidt pensum til skolehave- og madkundskabsundervisning. Hvert år modtager stiftelsens hjemsted i Berkeley tusinder af politikere og ledere, der besøger organisationen for at lære om programmet filosofi og arbejdsmetoder. Derudover tilbydes kurser og træningsprogrammer, hvor lærere fra hele verden rejser til og deltager for at blive inspireret og anskaffe sig viden om 'The Edible School Yards' organisation og praksisser, hvilket derefter kan implementeres og forankres i deres lokale læringsmiljø.



Efter et halvt århundrede i dvale er skolehaverne i Danmark imidlertid også i færd med at blomstre på ny. Mens skolehaver har mange år på bagen, er den måde hvorpå Haver til Mavers har udviklet og genskabt skolehavekonceptet nyskabende i en dansk, samfundsmæssig sammenhæng. I det følgende vil vi præsentere resultaterne af vores undersøgelse af erfaringer med Haver til Mavers arbejde med udvikling, udbredelse og forankring af skolehaver i Danmark.

HAYER TIL MAVER

I 2006 bliver den almennyttige forening Haver til Mavers oprettet med formålet 'at styrke børn og unges fortrolighed med og forståelse for madens vej fra jord til bord, for naturen, for økologi og bæredygtighed, for madkvalitet og sund levevis'



(Kilde: Vedtægter for foreningen Haver til Mavers), og den første skolehave bliver etableret på Krogerup Avlsgaard i et samarbejde med Aars-tiderne og Fredensborg Kommune. Foreningen arbejder for at skabe de bedst mulige skolehaver til så mange børn som muligt og 'ambitionen er todelt, og består altså af både udvikling og udbredelse'. Siden organisationens spæde start som almennyttig forening har man i de efterfølgende år således arbejdet på udbredelsen af skolehaver i Danmark. I løbet af årene er Haver til Mavers vokset fra at være et lille lokalt non-profit initiativ på Krogerup Avlsgaard til at blive et landsdækkende netværk af organiserede skolehaver med mere end 40 skolehaver i Danmark i 2019.

Haver til Mavers er således i dag en bevægelse, organiseret som en almennyttig forening, der arbejder for at fremme forbindelsen fra jord til bord baseret på de tre begreber 'Have, Mad og Natur' (Haver til Mavers, 2016d).

Siden organisationen blev etableret i 2006, er den vokset til et bredt netværk og er i dag til stede i 20 kommuner over hele landet. Denne genskabelse og fornyelse af skolehavekonceptet tilbyder en række muligheder for både land- og bysamfund. Mens de mange fordele ved udendørs uddannelse oftest har været de mest fremhævede ('Jordens bedste klasselokale'), rummer fornyelsen af skolehavekonceptet også muligheder for opblomstring af fællesskaber, kollektiv værdiskabelse og nye, innovative forretningsmodeller (Haver til Mavers, 2016d).

Et eksempel på disse fordele har været, hvordan gårde og godser har kunnet skabe alternative indtægtskilder ved at udvikle og tilpasse ejendommene til også at kunne rumme et Haver til Mavers skolehaveforløb, og dermed også blive til nytte for lokalområdets børn og beboere (Fremtidens Herregård, 2016).

¹ I perioden er der etableret 47 skolehaver hvoraf 5 af disse har måttet lukke ned igen.

KAPITEL 2. Data og metode

DATAINDSAMLING OG ANALYSE

Resultaterne af denne undersøgelse er baseret på et omfattende empirisk arbejde i form af følgestudie og dybdegående case-undersøgelse udført i perioden 2016-2019. Datamaterialet er baseret på en række forskellige typer af kilder, såsom arkivdata (fx vedtægter, organisatoriske dokumenter, fondsansøgninger, websider, rapporter mv.) og offentligt mediemateriale (fx nyhedsklip mv.). Derudover har der været udført omfattende deltagerobservation 'on-site' (fx interne møder, skolehavebesøg, skolehaveseminarer, årlig skolehavefestival mv.). Resultaterne i denne rapport hviler i høj grad på de observationsdata (mere end 150 timer), der er indsamlet over samarbejdsperiodens tre år. I denne periode har vi organiseret og deltaget i 18 workshops af ca. fire timers varighed hver, sammen med medlemmer af Haver til Møder organisationens ledelse og sekretariat. Disse møder har haft en dobbelt funktion, i begyndelsen for at indsamle viden om organisationen, dens baggrund, kontekst og udvikling over tid; og senere hen for at indsamle mere specifikke data omkring organisationsmedlemmernes kollektive tilgang til emner som organisationens mission, vision, strategi, identitet, kultur og image (Hatch & Schultz, 2002).

Vi betragter identitetsskabelse som noget, der opstår gennem dialog og sprog, og at det fastholdes og videreformidles gennem narrativer og materielle udtryk. De afholdte workshops såvel som skolehavebesøg var således velegnede fora for denne type dataindsamling, da de tilbyder rammerne for at observere og notere forskellige former for identitetsskabelse. I tillæg hertil tilbyder de også en ramme for, hvordan organisationens hukommelse og forestillinger kommer i spil i en gruppesammenhæng (Olick, 1999). Disse workshops har derudover tilbudt en regelmæssig og hyppig kontakt til organisationen, hvilket har givet os mulighed for at følge den løbende udvikling af organisationens identitetsnarrativ på tæt hold. Endvidere har alle disse møder og on-site observationer givet mulighed for at tage fotos og udførlige noter til fastholdelse af vor egen

hukommelse. Derudover er en enkelt workshop dedikeret specifikt til 'Storytelling' blevet afholdt med samtlige medarbejdere fra sekretariatet på Krogerup. Denne workshop såvel som det øvrige arbejde med narrativer er blevet gennemført efter Boje (2001) og hans tilgang og metoder til organisatoriske narrativer.

Som supplement til vores omfattende observationsmateriale har der ligeledes været gennemført i alt 23 interviews, hvor vi har fulgt Kvale og Brinkmann (2015) og deres retningslinjer for kvalitative forskningsinterviews. Fire interviews blev afholdt med hovedorganisationen på Krogerup. Et af disse interviews blev gennemført med organisationens grundlægger og bestyrelsesformand, og derudover blev der afholdt interviews med tre medlemmer af Haver til Møders sekretariat og ledelsesteam. Ydermere har vi besøgt 14 skolehaver under hvilke interviews har været gennemført med skolehavens repræsentanter. Disse interviews har fundet sted enten som individuelle interviews (10 interviews) eller som gruppeinterviews (4 interviews)¹. Endelig har vi foretaget interviews med repræsentanter fra fem forskellige fonde for at forstå deres overvejelser, forståelse af feltet og måde at agere på i forhold til non-profit initiativer og tildeling af midler. Samtlige interviews er af en varighed på mellem en til to timer. Under interviewene søgte vi at stimulere til genkaldelse og deling af minder og erindringer i form af såkaldte 'Flashbulb memories' (Brown & Kulik, 1977), som er erindringer der følger af en overraskende eller vigtig begivenhed, som folk anser som afgørende for et givet forløb. Vi har desuden taget fat i mere stabile hukommelsesstrukturer bundet i herskende organisatoriske narrativer (Boje, 2001; 2008). Evnen til at huske er "*i høj grad afhængig af en række kontekstuelle faktorer, faktorer der i sig selv er i flux.*" (Olick, 1999:340). Ved spørgsmål om informantens evne til genkaldelse og hukommelse er vi således opmærksomme på de faktorer ('cues'), som vi giver for at få informanten til at kunne genkalde og huske. For at begrænse påvirkningen af de afhængige faktorer var spørgs-



målene formuleret som åbne spørgsmål for så vidt muligt at undgå at påvirke hukommelsesprocessen, og undgå at påvirke respondentens svar til at passe med vores forventninger til afgørende organisatoriske begivenheder.

For at skabe yderligere perspektiver på den organisatoriske kontekst for non-profit organisationer har vi afholdt interviews med repræsentanter fra fem forskellige industrielle fonde. Alle interviews er blevet transskriberet og efterfølgende sendt til godkendelse hos interviewpersonerne. Efter denne validering af interviewet er de transskriberede interviews blevet kodet i NVivo før sammenligning og diskussion af fortolkninger og kodning.

Alle data over begivenheder er samlet i en tidslinje, hvilket har formet et startpunkt samt struktur for den endelige kodningsproces.

CASE-UDVÆGELSE

Udvælgelse af cases er et helt centralt aspekt ved case-studier. Den amerikanske professor Robert E. Stake fra University of Illinois formulerer det således,

'Perhaps the most unique aspect of case study in the social sciences and human services is the selection of cases to study.' (Stake, 2000:446)

Gennem de udvælgelseskriterier og overvejelser man gør sig om typen af cases, skaber man samtidig mulighedsrummet for, hvad man bliver i stand til at sige noget om. Vi har taget udgangspunkt i Flyvbjergs strategier for case-udvælgelse (Flyvbjerg, 2006), der bygger på en informationsorienteret case-udvælgelsesstrategi (mere herom nedenfor i teksten).

¹ Det ene skolehaveinterview, der foregik som gruppeinterview, og med efterfølgende deltagelse i et netværksmøde for de 8 lokale skolehaver, der indgik i dette samarbejde, gav således et indblik i flere skolehavers forhold.



Udvælgelsen af skolehave-cases er sket i samarbejde med Haver til Maver ud fra det kendskab, organisationen besad på daværende tidspunkt, og de ønsker vi hver især har haft til cases.

Udvælgelsen af skolehave-cases har fundet sted af to omgange. I første omgang, i efteråret 2017, blev case-udvælgelsen og dataindsamlingen foretaget ud fra et overordnet kriterie om den centrale skolehave overfor den skolenære/ institutionsnære skolehave. Denne form for udvælgelse er informationsbaseret udvælgelse, og Flyvbjerg (2006) betegner udvælgelsen som 'maximum variation selection' og beskriver formålet med denne udvælgelsesstrategi således,

"To obtain information about the significance of various circumstances for case process and outcome on one dimension." (Flyvbjerg, 2006:230).

Indenfor denne overordnede skelnen ønskede vi desuden udvælgelse i forhold til en ambition om at afdække forskellighed og variationsbredde.

² Et skolehavenetværk der inkluderer 8 skolehaver.



Ideen med denne udvælgelsesstrategi er at få et indblik i så forskellige former for skolehaver som muligt med hensyn til alder, geografisk spredning samt organisation. Ideen hermed var at indsamle viden om et bredt spektrum af skolehavers løsninger og problemer, som de hver især oplevede, at de stod overfor. I denne første runde besøgte og interviewede vi følgende otte skolehaver: Næstved Skolehave på Vildmosegård ved Næstved; Natursamarbejdet ved Aarhus; Skolehaven Falen ved Odense; Frederiksværk Skolehaver ved Halsnæs; Baunehøjsskolen ved Jyllinge; Rabarbergården i Gribskov; Ellevilde Haver ved Assens² samt Bakkegården ved Hareskov (se case-beskrivelserne i kapitel 3 for yderligere information om de enkelte skolehaver). Anden runde case-udvælgelse og dataindsamling fandt sted i efteråret 2018. Efter ønske fra Haver til Maver blev der i denne omgang sat fokus på forankring af skolehaverne, samt på hvilke faktorer der påvirker deres levedygtighed samt evne til fortsat drift og udvikling. Da første runde af case-udvælgelse rummede både helt nyetab-

³ Dataindsamlingen i forhold til ildsjæls-testen foregår stadig, da det har været vanskeligt at indhente svar fra skolehaverne. Således har blot 14 ud af 44 lokale ildsjæle besvaret vores undersøgelse på trods af en omfattende rykkerprocedure. Vi har derudover testresultater fra yderligere 10 ildsjæle fra Haver til Maver Krogerup.

lerede cases samt cases med flere års erfaring, havde vi således behov for at supplere vores første case-udvælgelsesrunde med flere cases med nogle år på bagen for at kunne sige noget kvalificeret om levedygtighed. Kriteriet for udvælgelse blev derfor i denne omgang skolehaver, der havde vist, at de kunne overleve og således havde flere års erfaring. I denne runde besøgte og interviewede vi følgende fire skolehaver: Lilliendal Gods ved Vordingborg; Haver til Maver i Bernstorff Slotshave i Gentofte; Skolehaver i Aalborg og Haver til Maver i Fiskbæk Skolehave. Endelig har vi ligeledes lavet case-beskrivelser på Haver til Mavers første skolehave på Krogerup samt på deres nystartede skolehave i Frederiksborg Have. Dette er sket ud fra et ønske om at have alle tre skolehaver drevet af Haver til Maver inkluderet i undersøgelsen.

På baggrund af det indsamlede datamateriale – interviews, observationer og skriftligt materiale – er case-beskrivelserne blevet skrevet frem ud fra en skabelon med en struktur, der muliggør sammenligning på tværs af casene, men som samtidig også gav mulighed for at tilgodese variation i case-beskrivelserne. Ud fra dette case-materiale har vi for hver enkelt case foretaget en analyse af, hvilke ressourcer (formelle og uformelle) den enkelte skolehave baserer sine aktiviteter på. Disse analyser har resulteret i et ressource-diagram for hver enkelt af de undersøgte skolehaver og medtaget som bilag i hver skolehave-case. Der er ligeledes blevet foretaget en indholdsanalyse via word-cloud af de fondsansøgninger, som Haver til Maver har produceret i løbet af årene. Denne analyse har haft til formål at skabe indblik i den enkelte ansøgnings fokus samt til at give et overblik over skift i fokus over tid.

Da det undervejs i forløbet fremgik meget klart fra case-analyserne, at enkeltpersoner (ofte omtalt som 'ildsjæle') synes meget centrale for skolehavens ve og vel, blev det besluttet at foretage en undersøgelse i form af en test af 'ildsjælene' med henblik på at forsøge at kortlægge deres profil³.

KAPITEL 3. Skolehaver

SKOLEHAVER DREVET AF HAVER TIL MAVER SEKRETARIATET

”Hvorfor kigge tilbage på, hvad man har gjort i over hundrede år? Hvorfor ikke kigge frem og sige, hvad der kunne være fantastisk? Så når folk spørger: ’Hvor får I dog alle de her ideer fra med alt muligt?’ så siger jeg: ”Men vi kigger jo frem; Hvad er det vi drømmer om?”
(Søren Ejlersen, grundlægger af Haver til Maver).

CASE 1: HAVER TIL MAVER KROGERUP AVLSGAARD, FREDENSBORG¹

Fysiske forhold og anvendelse:

- Central skolehave på 960 m2. etableret i 2006 med havestykker, udekøkken, halmborg og jordskokkelabyrinth.

- I observationsperioden i 2017 kommer 480 elever i haven fra ni forskellige skoler, hvilket er ca. 40 elever dagligt i løbet af sæsonen.

- Eleverne kommer fra 18 almindelige folke skoleklasser og fire specialklasser med i alt 30 lærere og pædagoger

- Skolehaven på Krogerup bliver primært benyttet af 4.-5. klasse.

- Placering samme lokalitet som Haver til Mavers sekretariat med Aarstiderne og Krogerup Højskole som naboer.

Historie og etablering:

- I 2003, da første spadestik blev taget, var skolehaven et forsøg, hvor otte skoleklasser fik egne haver på Krogerup Avlsgaard.

- Etableret i samarbejde med Fredensborg Kommune og Egmont Fonden. Egmont Fonden finansierede etableringen af skolehaven samt en del af driften i opstartsperioden. Derud-

over har skolehaven tidligt modtaget støtte fra Friluftsrådet og Landbrugsrådet, Tryg Fonden, Johannes Fog Fonden, Tuborg Fondet, mv.

- Skolehaven på Krogerup Avlsgård var den første skolehave, som blev etableret af Haver til Maver, og den udgør en slags fundamentet for det, der senere udbredes til resten af landet. I de første år blev skolehaven drevet af grundlæggeren Søren Ejlersen, en daglig leder samt deltidsansatte og frivillige.

Motivationen for skolehaven bygger på, at eleverne skal finde nogle urinstinkter frem i sig, som beskrevet i en tidligere publikation af Wistoft, Otte, Stovgaard og Breiting (2011) om Haver til Maver:

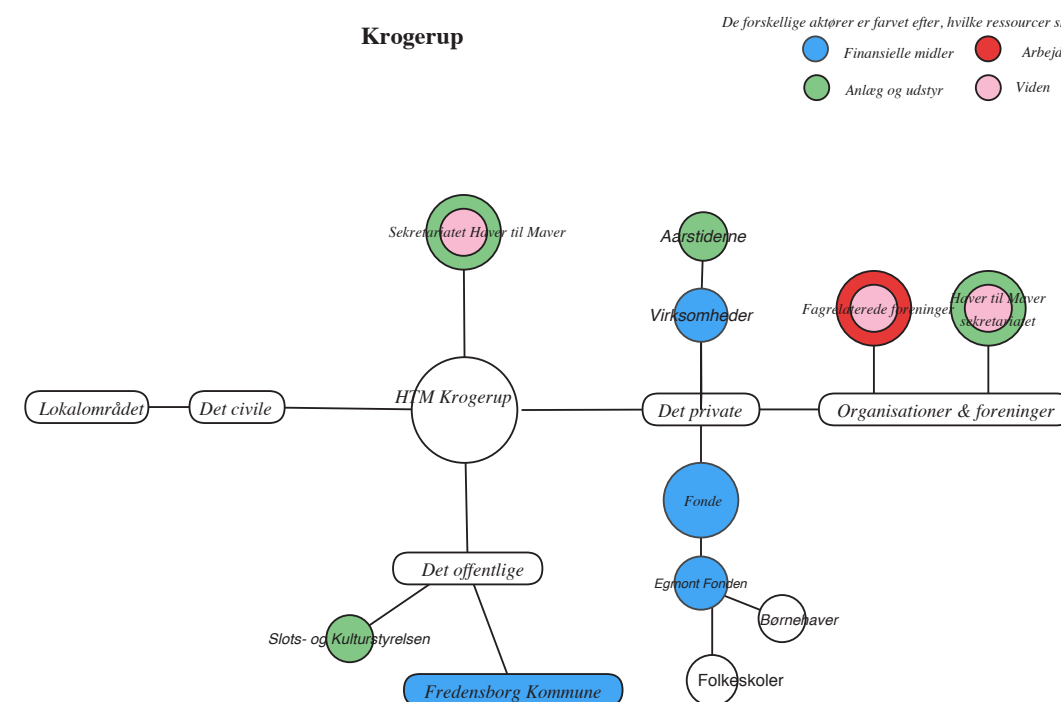
”Vi lærer jo børn at dyrke fødevarer og tilberede dem simpelt over ild. Vi giver liv til nogle urinstinkter, og jeg tror, der ligger rigtig meget god energi i det. Også at vi træder ind i et vakuum, hvor moderne forældre måske ikke selv magter at stille det her system op. Jeg tror faktisk, at der er en stærk drift mod ilden, mod jorden, mod frøet og de her kerneelementer i naturen, som er med til at give os power.”

Formel organiserings:

Haver til Maver er organiseret som en almennyttig forening med en bestyrelse og et sekretariat, der varetager de daglige opgaver og udviklingen af organisationens koncepter. Det er Haver til Mavers eget sekretariat og skolehaveformidlere på Krogerup, som står for skolehaven. Det er derfor også en af sekretariatets formidlere, som er ansvarlig for haven. Endvidere ligger skolehaven på en grund, som forpagtes af Aarstiderne, og på denne måde har Krogerup skolehave en tilknytning til den virksomhed, den oprindeligt udsprang fra. Skolehaven drives af Haver til Maver, som også driver skolehaverne i Bernstorff Slotshave og i Frederiksberg Have. Krogerup skolehave følger Haver til Mavers grundkoncept med

¹ Denne skolehave case er baseret på en række observationer under talrige besøg på Haver til Maver i Krogerup og samtaler med havevejledere samt interviews grundlægger og medarbejdere ved Haver til Maver sekretariatet. Endelig har publikationen ’Dyrk Livet’ af Søren Ejlersen (2019) også været en vigtig kilde.

FIGUR A1



de otte moduler, hvor eleverne bliver undervist i natur og teknik, madlavning, landbrug, fotosyntese m.m.

Ressourcer og drift:

Se figur A1 for at finde aktørordagrammet, hvilket er en oversigt over skolehavernes ressourcer. Diagrammet viser de forskellige aktører involveret i den givne skolehave; interessenter, forskellige finansieringsmuligheder, bestyrelsesmedlemmer, fonde og kommunale puljer, lokale aktører mv.

Udfordringer:

- Den primære udfordring i observationsperioden er, at lærerne enten ikke er forberedte

eller bevidste om egen rolle under skolehave besøget. De skolehaveansvarlige fra Krogerup har arrangeret introduktionsmøder for lærerne, men oplevede ikke stort fremmøde. Formidlernes er begyndt at tage ud på skolerne for at mødes med lærerne, men udfordringen er endnu ikke løst og går langt tilbage (jf. Dyg, Wistoft, Lassen 2016 DPU).

- Desuden har Krogerup skolehave, i lighed med flere af de andre skolehaver i landet, en generel udfordring med at skaffe midler til drift af skolehaven. Specifikt er det en udfordring at skaffe midler til at aflønne og beskæftige formidlere udenfor sæsonen.

**CASE 2: BERNSTORFF SLOTHAVE,
GENTOFTE****Fysiske forhold og anvendelse:**

- Central skolehave på ca. 2.000 m² etableret i 2015 med havestykker, udekøkken, to tipier samt en ældre træhytte, som bliver brugt til redskabsopbevaring. Desuden er der et læsejl, der giver ly for vejr og vind. Der er et toilet i nærheden af haverne, der må benyttes af børn og undervisere.
- I observationsperioden i 2018 kommer ca. 1.000 elever og børnehavebørn i sæsonen fra 11 forskellige skoler og en række børnehaver. Den maksimale kapacitet for skolehaven er 50 besøgsgrupper, hvilket er ca. 100 børn i haven dagligt.
- Børnene kommer fra 30 almindelige folkeskoleklasser, fire specialklasser og 16 børnehavegrupper. Der er få skoler i kommunen, der ikke deltager i Haver til Mavers forløb. Størstedelen af disse skoler har skolehaver på skolens egen grund. En af de tre skoler, der ikke deltager, har på i observationsperioden tilmeldt sig fra næste sæson.
- Skolehaven på i Bernstorff Slotshave benyttes både af 4.-5. classes elever og børnehavebørn.

” [...] man ser det som en gave til at kunne have mange fag herude. Man kan have filosofi og fransk, man kan jo have alting. Det er jo ikke kun madkundskab og natur og teknik. Det at... at vi åbner verden for mange flere mennesker til at se den der utrolighed der er i naturen. Matematiske principper i en solsikkens kerner, hvordan de sidder. Det er mit ønske, fordi jeg brænder for det og altid har gjort det.” (Skolehaveleder).

Historie og etablering:

- Etableret i samarbejde mellem Gentofte Kommune, Slots- og Kulturstyrelsen og Haver til Maver og med støtte fra Naturstyrelsen.
- Blogger Signe Wenneberg og Søren Ejlersen tog de indledende skridt til skolehaven med ønsket om at etablere skolehaver. Enkelte børn havde tidligere deltaget i Haver til Mavers forløb i nabokommunen Fredensborg.

- Skolehaven i Bernstorff Slotshave blev etableret i 2015, da Krogerups sekretariat gik ind i projektet og involverede Gentofte Kommune i etableringen. Fra projektets begyndelse har der været solid politisk og økonomisk opbakning fra kommunen. I tillæg hertil modtog skolehaven en økonomisk opstartspakke fra Haver til Maver via projektet ”Udbredelse af gastronomiske skolehaver” støttet af Nordea-fonden.
- Indledningsvist havde Slots- og Kulturstyrelsen bekymringer om, hvorvidt skolehavens mange børn ville belaste slotshaven, og der blev udarbejdet retningslinjer for, hvordan haven kunne benyttes. Derudover vækkede planerne om et skolehaveprojekt bekymring hos nogle af kommunens beboere, der benyttede slotshaven til hundeluftning og rekreation.

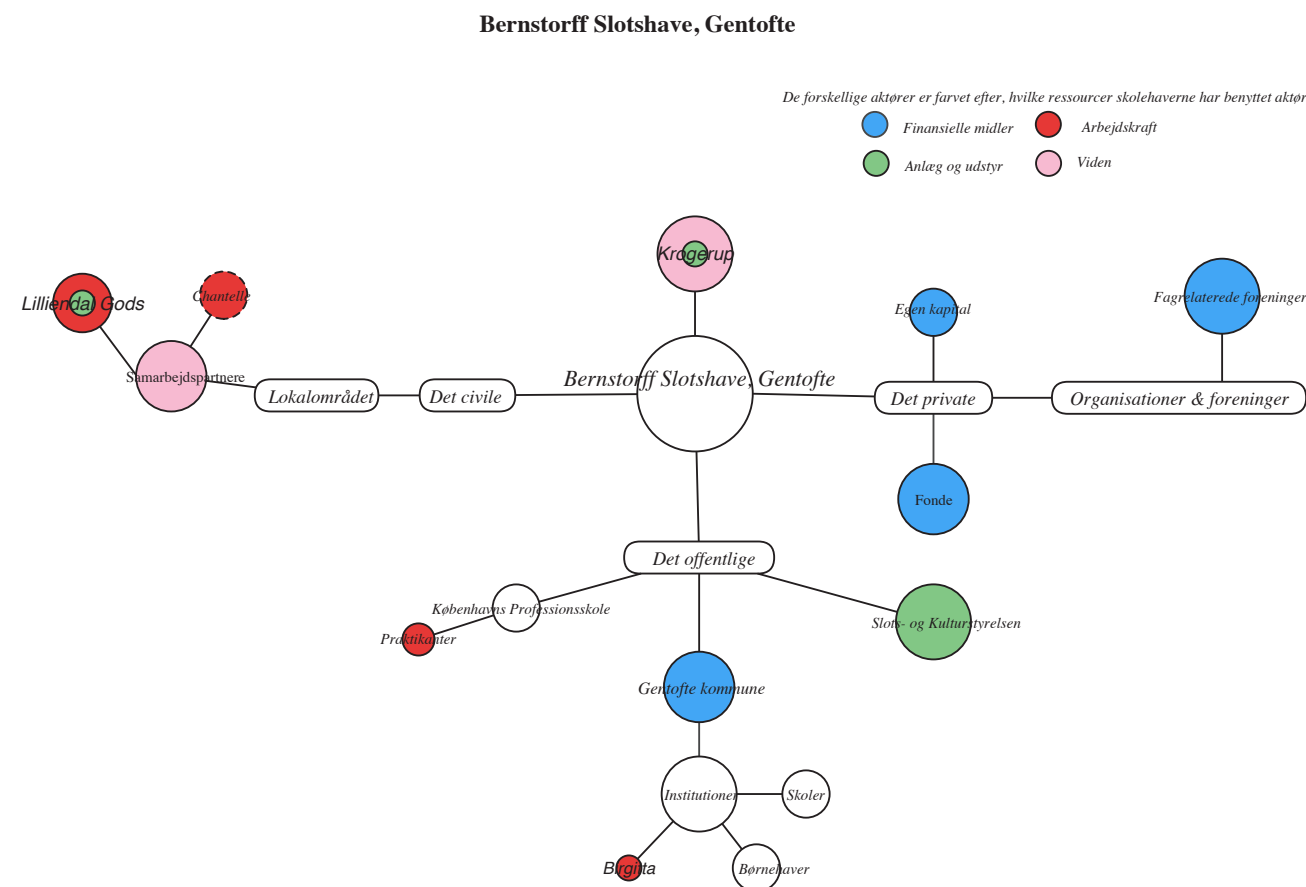
Formel organisering:

Gentofte Kommune lejer arealet af Slots- og Kulturstyrelsen. Dele af grunden er fredet, hvilket betyder, at Slots- og Kulturstyrelsen skal give tilladelse til eventuelle ændringer i haven, ligesom der generelt er meget klare linjer for skolehavens udformning. Der er i observationsperioden givet tilladelse til at bygge et muldtoilet, et skur samt til at udvide redskabshytten. Selve skolehaven drives af Haver til Mavers sekretariat, som også driver skolehaverne på Krogerup Avlsgård og i Frederiksberg Have, og driftsaftalen genforhandles årligt med Gentofte Kommune. Aftalen med kommunen dækker driftsomkostninger samt løn til haveformidlerne. Desuden er Skolehavens ildsjæl frikøbt ti timer om ugen til rollen som projektleder.

” [...] jeg været heldig, at pengene er fulgt med interessen. Og det er derfor at vi nu kan se, at interessen er så stor, vi har lavet en haveplan, der ser sådan her ud og vi har et ønske om at komme på budgettet. Så vi er en del af driften.” (Skolehaveleder).

Ressourcer og drift:

Se Figur A2 om aktørdiagrammet, hvilket er en oversigt over skolehavernes ressourcer. Diagrammet viser aktører, interessenter og forskellige finansieringsmuligheder såsom Gentofte Kommune, Friluftsrådet, Haver til Maver mv.

FIGUR A2

Skolehavens to formidlere, er begge uddannede biologer med lang erfaring indenfor både forskning og formidling. Den ene har været i Haver til Maver siden 2016, hvor hun oprindeligt startede i fire måneders virksomhedspraktik på Krogerup. Efter endt praktik blev ildsjælen ansat i rollen som formidler i skolehavens første reelle sæson med meget kort tid til at forberede sæsonen. Foruden Haver til Mavers to formidlere, engagerer skolehaven jævnligt praktikanter – primært fra Ernæring og Sundhed på Københavns Professionshøjskole – til at hjælpe i sæsonen. Frø indkøbes via sekretariatet for at spare transportomkostninger, ligesom sekretariatet generelt er tæt involveret i driften. Alle store beslutninger tages i fællesskab blandt de involverede parter.

”Der er rigtig meget praktisk arbejde forbundet med at drive en skolehave. Det har I sikkert hørt før? Også det der med at have nogle ekstra hænder, fordi ellers er der altså mange timer, vi skulle lægge i praktisk arbejde, ved bare at rydde op og få gjort klar til næste dag.” (Skolehaveformidler).

Slotshaven adskiller sig ved, at mange børnehavebørn deltaget i en slags ”light model” af grundforløbet. Der lægges større vægt på brug af sanserne, og der tages højde for den mindre koncentrationsevne hos de yngste deltagere.

”Det var noget af det jeg lavede i 16, fordi der var ligesom ikke andre der havde lavet børnehave program. Der var ikke noget skal, skal ikke. Det bestemmer du, men de skal komme otte gange og så var det nærliggende bare at sige godt vi laver det samme som i skolerne, bare i børnehaver. Og det fungerer faktisk [...] Det er det jeg synes som er så fascinerende, for de laver nærmest det samme. De dyrker de samme grøntsager, de får de samme historier om ting. Her er et lille frø og det bliver til en kæmpe plante og de laver stort set samme retter i udekøkkenet.” (Skolehaveformidler).

Udfordringer:

- Den største udfordring har været det store arbejde med selv at tilrettelægge selve dagsprogrammet samtidig med at få haven til at lykkes.
- Den store tilslutning giver desuden nye udfordringer i form af pladsmangel, hvor dynamikken i skolehaven påvirkes, når der er mange klasser samtidig.

”Så kan der være udfordringer med at man skifter lærere over sommeren, altså at kontinuiteten. Og du kan jo klart mærke forskel på, når børnene er forberedte og ved hvad de skal [...]” (Skolehaveformidler).

CASE 3: FREDERIKSBERG HAVE

Fysiske forhold og anvendelse:

- Central skolehave på ca. 2.000 m2 etableret i 2019 med havestykker, udekøkken, frugttræer, bistader, mv. I observationsperioden er skolehaven ikke færdigetableret, og der mangler stadig skur til opbevaring og læ for vind og vej, samt vand i vandhanerne mv.

- I observationsperioden i 2019 kommer ca. 200 elever i sæsonen fra to forskellige skoler.

- Børnene kommer fra otte almindelige folkeskoleklasser.

- Skolehaven er placeret tæt på beboelse, hvor for haven også er åben for naboer. Sammen med andelsboligforeningen, som ligger lige ved siden af haven, har Haver til Maver udviklet såkaldte ’nabohaver’. Endvidere har Meyers Madhus lånt haven til at afholde ’cooking camp’ i sommerferien.

Historie og etablering:

- Etableret i samarbejde med Frederiksberg Fonden og Slots- og Kulturstyrelsen. Fonden finansierede etablering samt drift i første år, hvorefter ambitionen er, at Frederiksberg Kommune engagerer sig.

- Ideen bag Frederiksberg Skolehave går langt tilbage, hvor Jytte Abildstrøm og Søren Ejlersen oprindeligt besøgte arealet bag Det Økologiske Inspirations Hus med tanker om en skolehave. foreslog at anlægge en skolehave der. Efter flere forgæves forsøg hos kommunen er det i observationsperioden netop lykkedes at få godkendelse og finansiering på plads i samarbejde med Frederiksberg Fonden.

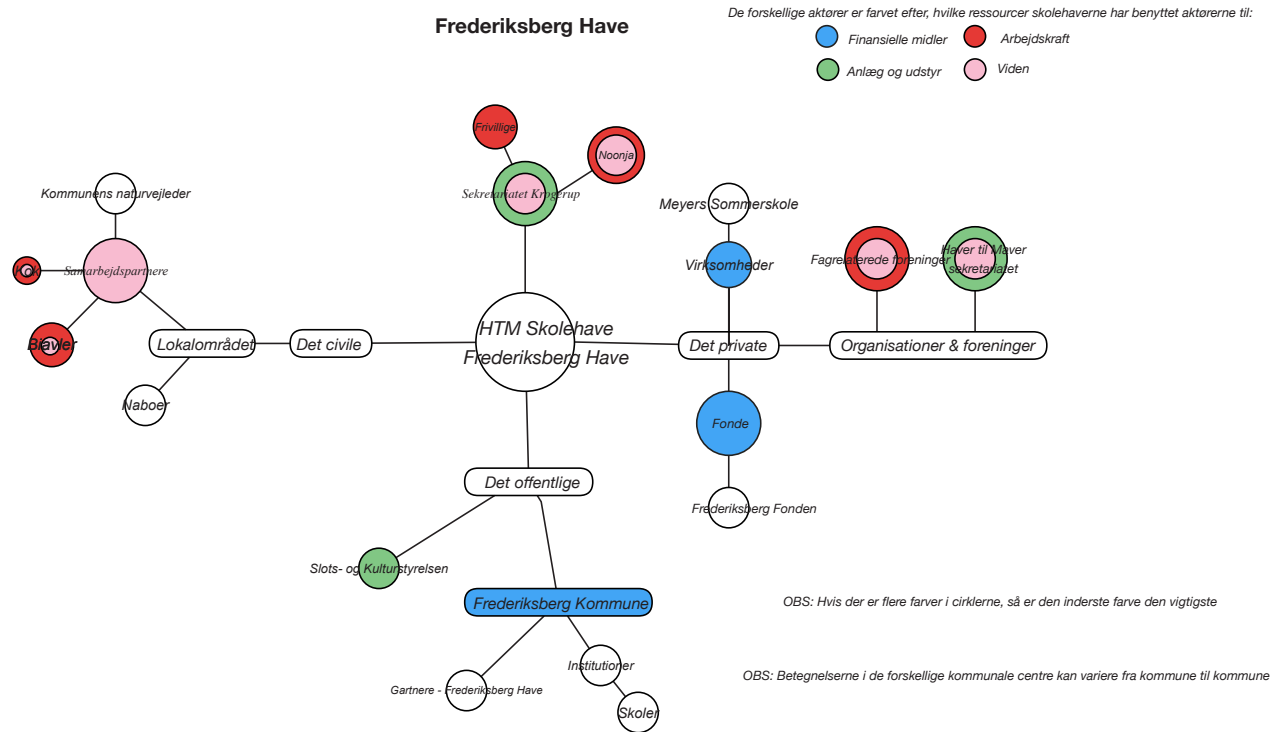
Formel organisering:

Skolehaven drives af Haver til Mavers sekretariatet, som også driver skolehaverne i Bernstorff Slotshave samt på Krogerup Avlsgaard. Arealet lejes af Slots- og Kulturstyrelsen, som også godkender diverse installationer og anlæg, der opføres i forbindelse med etableringen.

Ressourcer og drift:

Frederiksberg Skolehave drives af Haver til Maver og følger grundforløbet med otte besøg. Havens ildsjæl, får hjælp fra en frivillig og opbakning fra sekretariatet. Se figur A3 for at finde aktørdiagrammet, hvilket er en oversigt over skolehavernes ressourcer. Diagrammet viser de forskellige aktører involveret i den givne skolehave; interesser, forskellige finansieringsmuligheder, bestyrelsesmedlemmer, fonde og kommunale puljer, lokale aktører mv.

FIGUR A3



Skolehavens leder er ansat hos Haver til Maver som have- og madformidler. I forbindelse med sin uddannelse i global ernæring og sundhed ved Metropol var ildsjælen i praktik hos Haver til Maver og blev efterfølgende fastansat som have- og madformidler i skolehaverne i Gentofte og på Krogerup Avlsgaard. På den måde har ildsjælen haft ca. tre hele sæsoner hos Haver til Maver og deler i dag sin tid mellem skolehaverne i Gentofte og Frederiksberg.

” (...) det er et pilotår, så har jeg fokuseret på at køre med det jeg kender og har taget også de materialer, men jeg har også prøvet nogle nye ting af. Blandt andet har vi haft en kok inde en gang før sommerferien, hvor vi snakkede om grundsmage, og han lavede en ret med dem. Og så har vi haft biavlaren inde også (...)” (Skolehaveleder).

Ildsjælen samarbejder desuden med Frederiksberg Haves gartnere om at lave højbede, grave borde ned mv. Endvidere viste naturvejlederen i Frederiksberg Kommune sig også at være en nyttig ressource

ved at indsætte en annonce om den nye skolehave i et nyhedsbrev til lærerne. Tilmeldingen til skolehaven er foregået efter først-til-mølle-princippet, og der har været stor efterspørgsel.

Udfordringer:

- En bekymring og udfordring har været skolehavens langsigtede virke - altså efter Frederiksberg Fondens støtte.

- Det har desuden været en udfordring at finde balancen imellem det praktiske og det æstetiske.

” (...) jeg syntes at den skal være åben og byde velkommen og det er jo også en del af det her med at have lokalmiljøet med, men på den måde, er der jo også helt praktisk forskellige ideer til, hvordan man kan etablere en skolehave som fungerer praktisk, men den ser også flot ud, og det er altså udfordringerne nogle gange at finde noget som både er æstetisk og praktisk.” (Skolehaveleder).

CENTRALE SKOLEHAVER

CASE 4: HAVER TIL MAVER ODENSE
(SKOLEHAVEN FALEN OG HOLLUF
PILE SKOLE)

Fysiske forhold og anvendelse:

- Haver til Maver Odense består af to skolehaver. Skolehaven Falen er en central skolehave på ca. 10.000 M² etableret for ca. 65 år siden med havestykker, udekøkken, halmborg, mv. og bruges af forskellige skoler og er centralt placeret i Odense. Holluf Pile skolehave er en skole-/institutionsnær skolehave, der fungerer som en skolenær/institutionsnær skolehave på ca. 1.500 M².

- I observationsperioden i 2017 kommer ca. 800 elever i haverne fra 20 skoler i Odense Kommune, da resten af kommunens skoler ligger for langt væk.

- Eleverne kommer fra 28 klasser, heraf én klasse med fysisk handicappede børn - primært 3.-5. klasser. I observationsperioden kom 25 lærere og pædagoger i Skolehaven Falen, mens der i Skolehaven Holluf Pile kom 20 lærere og pædagoger.

Historie og etablering:

- Der har eksisteret skolehave i Odense i over 100 år, og denne tradition er fortsat i samarbejde med Haver til Maver, idet skolehaven i 2011 blev en del af Haver til Mavers netværk. Det betyder, at de fleste af de børn, der kommer i skolehaven, har forældre, der selv har dyrket grøntsager i skolehaven som børn.

- Haver til Maver Odense, der omfatter begge skolehaver, finansieres af Odense Kommune og via indtægter fra arrangementer, støttemedlemmer, mv.

Formel organisering:

Der eksisterer to Haver til Maver skolehaver i Odense, dels Skolehaven Falen og dels Skolehaven Holluf Pile. Skolehaven Falen drives af en forening med en bestyrelse, hvor Ildsjælen er kasserer. I bestyrelsen sidder bl.a. repræsentanter for det lokale erhvervsliv. Falen var den første Haver til Maver skolehave uden for Krogerup, og

ildsjælen fik derfor muligheden for at følge og afprøve undervisningen i Krogerup, inden han selv skulle starte op. Efterfølgende har ildsjælen taget denne ordning til sig, således at andre nystartede skolehaver får lov til at følge og overtage undervisningen hos ham.

Ildsjælen gør brug af Haver til Mavers logo som præsentation for skolen og følger også konceptet om de otte besøg. Flere skoler ønsker mere end otte besøg, men ildsjælen har valgt at beholde konceptet om otte besøg, fordi han lægger vægt på, at hvert et besøg skal være uforglemmeligt. Formidlingen i skolehaven omhandler praktisk læring, da eleverne ifølge ildsjælen ikke viser samme niveau af engagement i formidlingen af teori.

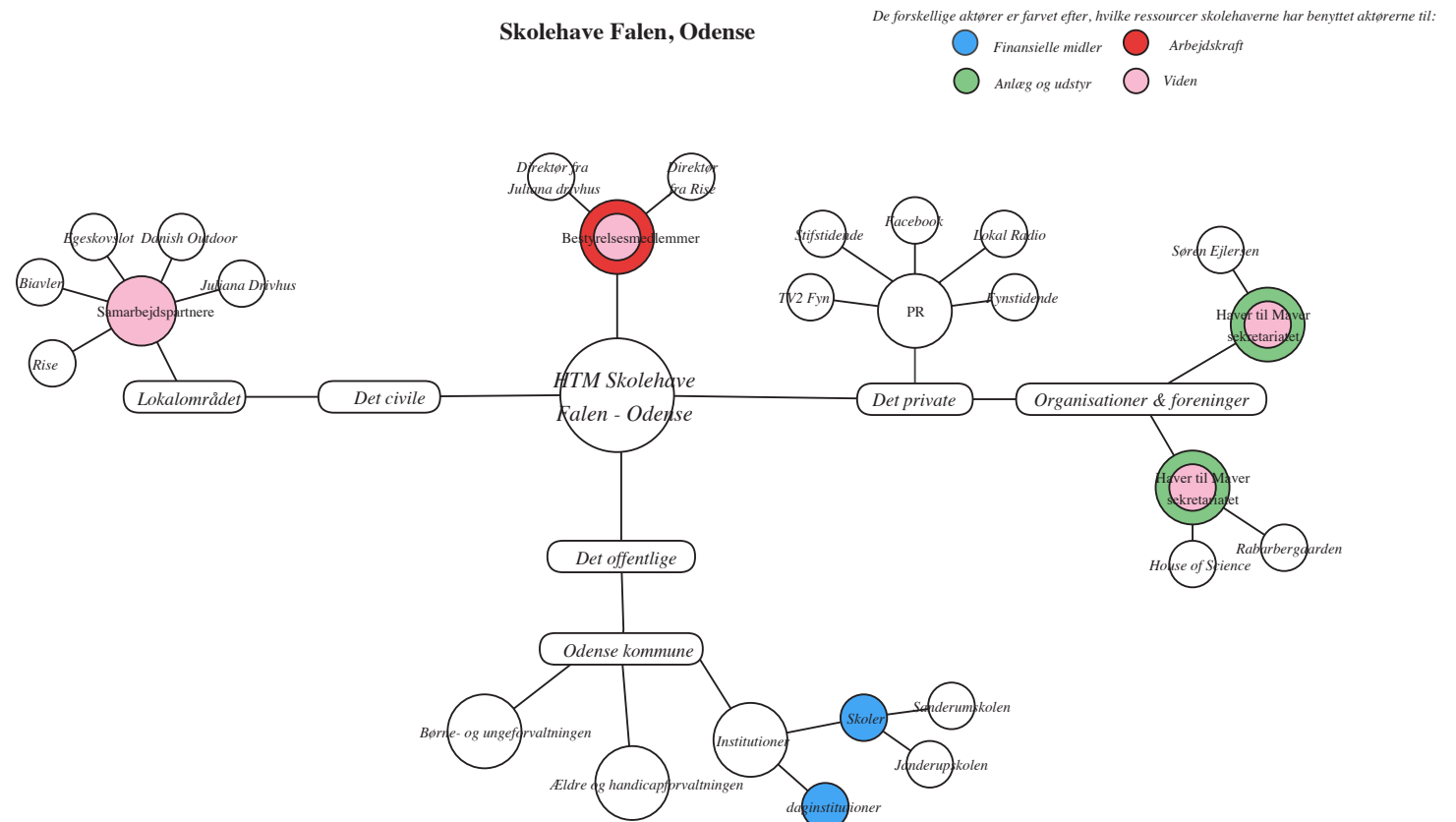
Ressourcer og drift:

Se figur A4 om aktørdiagrammet, hvilket er en oversigt over skolehavernes ressourcer. Diagrammet viser aktører, interessenter og forskellige finansieringsmuligheder såsom Odense Kommune, Egeskov Slot og University College Lillebælt (UCL).

Ildsjælen som styrer Skolehaven Falen i Odense er ansat af Sanderumskolen. Han er uddannet skolelærer og har undervist i fagene dansk og historie. Ildsjælen har været skolehaveleder i to af Odenses skolehaver - første gang for 12-13 år siden, hvor han underviste børnene i at dyrke grøntsager - inden han startede Skolehaven Falen op i samarbejde med Haver til Maver. Ildsjælen bruger meget tid på at engagere sig i lokalsamfundet bl.a. ved at lave PR i forskellige medier for at sikre sig økonomisk støtte fra kommunen. Derudover gør han brug af lokale kræfter til at bygge videre på skolehaven med fx den lokale biavler. På spørgsmålet om hvordan ideen til bierne opstod svarede han:

"Jamen, det var en... Det var en biavler, som jeg kom til at snakke med, som var hernede i haven. Og han spurgte om han kunne få sine bier hernede. Og jeg sagde "Ja, for pokker". Selvfølgelig, fordi det ville være fantastisk. Og så fik vi en aftale i stand også om at et af modulerne, der underviser han faktisk børnene, fordi det giver god mening i sammenhængskraft." (Skolehaveleder).

FIGUR A4



Udfordringer:

- Én af udfordringerne har været en lang opstarts- og tilvænningsproces, hvor lærerne ikke har kendt deres rolle under besøget.
- Desuden kræver PR arbejdet, som er vigtigt for den økonomiske støtte, en del arbejde, som ligger lidt væk fra kerneformidlingen.
- Den største udfordring viste sig i 2017, da Odense Kommune skulle spare 100 millioner kroner. Heldigvis lykkedes det ildsjælen at

finde støtte hos bestyrelsesmedlemmerne, der kæmpede skolehavens sag i kommunen. Det lykkedes at sikre budgettet, men budgettet blev forankret i Sanderumskolens budget, hvor det tidligere havde ligget hos ildsjælen. Det var en udfordring, fordi foreningen derved ikke kunne styrke soliditeten med henblik på investeringer i udstyr og opgraderinger. Kommunens finansiering suppleres derfor af en årlig høstfest, hvor han tjener lidt på at sælge mad, drikkevarer og lotterisedler.

CASE 5: HAVER TIL MAVERS AARHUS

Fysiske forhold og anvendelse:

- Haver til Maver Aarhus udgøres af tre centrale skolehaver etableret i 2014 og fordelt på i alt 10.000 m² havestykker, udekøkken, dyrehold, mv. fordelt på lokaliteterne Natursamarbejdet, Jordbrugets Uddannelsescenter og Lykkegården.

- I observationsperioden kommer ca. 400 børn fra 13 skoler og otte dagtilbud i løbet af sæsonen, hvilket er ca. 30 elever dagligt.

- Skolehaverne benyttes primært af elever fra 2.-6 klasse med i alt 17 lærere og pædagoger.

Historie og etablering:

- Natursamarbejdet har haft en Haver til Maver afdeling siden 2014, som blev etableret i samarbejde med Aarhus Kommune og Haver til Maver sekretariatet.

- De første skridt blev taget af en tidligere led er af Natursamarbejdet i samarbejde med en græsrodsbevægelse i Aarhus med fokus på økologi, haver samt bæredygtighed. Kokken Anne Hjernøe hjalp med at få politisk fokus og dermed økonomisk støtte fra kommunen.

- Skolehaven i Aarhus var den første nyetablere de skolehave i projektet 'Udbredelse af kulinariske skolehaver' støttet af Nordea-fonden.

"Når man har tre steder og de er så forskellige, så (...) stadigvæk kører en ensartethed ud, så vi er sikre på at kvaliteten er i top. Det har været meget vigtigt for mig. Der skal være en høj kvalitet. Skolen betaler for at komme her, så de skal have flødeskum, når de kommer her." (Skolehaveleder).

Formel organisering:

Skolehaverne indgår i driften af Natursamarbejdet og Jordbrugets uddannelsescenter og Lykkegården. Natursamarbejdet er en del af Aarhus Kommune, som råder og budgetterer over tre centrale skolehaver. Skolehaverne er del af en central afdeling i kommunen og er derfor et kommunalt tilbud til skolerne i Aarhus Kommune. Hele Natursamarbejdet er for børn og unge i alderen 0-18 år.

Ressourcer og drift:

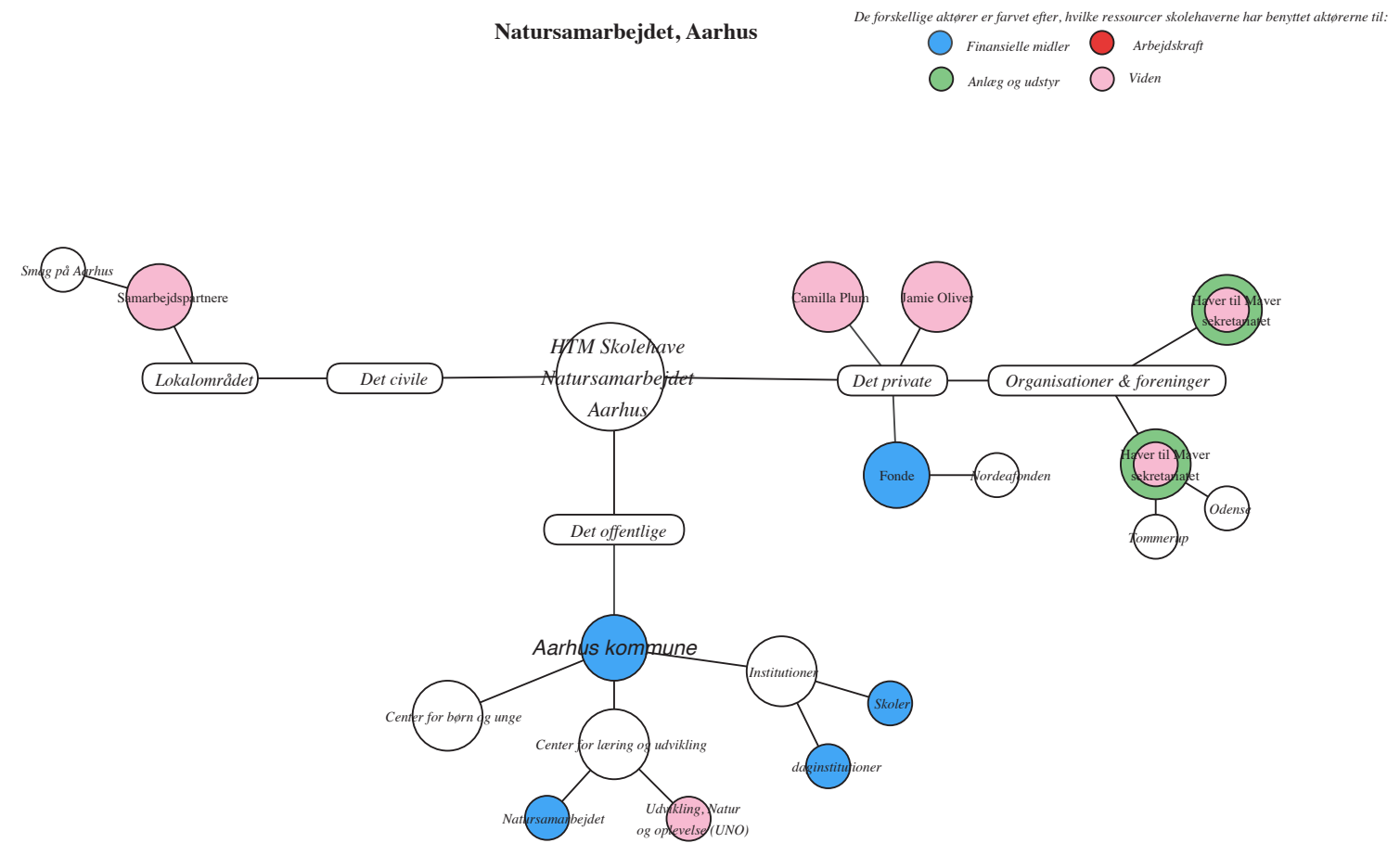
I observationsperioden er det ildsjælen, som er leder for Natursamarbejdet. Der er 10 fuldtidsansatte i Natursamarbejdet, hvoraf to kun arbejder i weekenderne. Derudover er tre frivillige samt nogle studerende i praktik. De tre frivillige er ansat som henholdsvis biavler, administrativ medarbejder og havemedhjælper. Tidligere har gruppen af frivillige bestået af flygtninge og pensionister. Der er ansat en bålkok i samarbejde med natur- og madprojektet 'Smag på Aarhus'. De betaler hver halvdelen af bålkokkens løn, fordi han deler sin tid mellem Natursamarbejdet og Smag på Aarhus. Udover Smag på Aarhus er der kun få eksterne aktører knyttet til skolehaverne, men til gengæld er der mange aktører i Natursamarbejdet. Blandt de eksterne aktører i skolehaverne er for eksempel også Dansk Jægerforbund, da undervisningsforløbet også inkluderer besøg af en jæger.

Foruden det økonomiske grundlag fra kommunen finansieres skolehaverne via brugerbetaling fra skolerne 10.000 kr. pr klasse. Denne indtægt er dog ikke nok til at dække udgifterne ved skolehaverne, da de nok løber op i 20-25.000 kr. per klasse. For mere information om ressourcer og aktører (se en oversigt over skolehavernes ressourcer struktureret i et aktørdiagram i figur A5). Diagrammet viser en oversigt over aktører, interessenter og forskellige finansieringsmuligheder, såsom Natursamarbejdet, andre institutioner og naturcenteret Udvikling, Natur og Oplevelser, som er involveret i Haver til Maver i Aarhus.

De tre skolehaver arbejder ud fra Haver til Mavers koncept om, at skolerne besøger skolehaven otte gange i en sæson, fire besøg før og fire besøg efter sommerferien.

Udover skolehaver har Natursamarbejdet rullende køkkenhaver, som består af 200 bede, der kan lejes af forskellige institutioner. Institutionerne bestiller en pakke med tre bede samt økologiske frø og en vejledning til, hvordan man kan arbejde med de forskellige afgrøder. Institutionerne får derudover tilbudt at leje en bålkok, så der også er mulighed for at lave mad. Dette projekt har Natursamarbejdet lavet i samarbejde med Smag på Aarhus, hvor Smag på Aarhus betaler 50 % af udgifterne, og institutionerne betaler den anden

FIGUR A5



halvdel. Indtil videre har fem skoler bestilt de rullende køkkenhaver.

Udfordringer:

- I opstartsperioden var især økonomien en udfordring, fordi der skulle bygges bede og hytter for at starte skolehaverne. Økonomien spiller stadig en stor rolle, da skolernes betaling ikke dækker udgifterne, og fordi skolerne allerede synes, at de har svært ved at finde luft i deres budget. Det har været en udfordring at strukturere besøgene, så de indeholder både mad-delen, havearbejde og naturvejledning.

- Skolehaven, der er placeret på Jordbrugets Uddannelsescenter, er udfordret i at de skal holde styr på eleverne, når de studerende fra uddannelsescenteret kører rundt på området i store maskiner. Derudover er der intet varmt vand, så vandet bliver kogt vand på en af de andre skolehaver og fragtet derfra. Der er altså en ulige fordeling af ressourcer mellem de tre skolehaver; skolehaven ved Natursamarbejdet har fleste ressourcer, Jordbrugets uddannelsescenter mangler vand, og Lykkegården mangler elever.

KAPITEL 3.
Skolehaver

” [...] det kunne være lækkert hvis man lige kunne gå ind og klikke af. Vi har simpelthen brug for det og det. Det ville vi gerne købe her eller.. Nu starter vi lige op.. Hvis vi nu har planer om at starte en mere op i norden. Kan jeg så købe sådan en færdigpakke, hvor jeg så kan klikke ind. Og så kommer der fem borde og fem bålkomfur og sådan. Det tror jeg også for andre, der starter op, at det kunne være lækkert.” (Skolehaveleder).

- Derudover er udstyret i skolehaverne forældet og skal snart udskiftes. Ildsjælen vil gerne have mulighed for at bestille færdigpakker, når udstyret skal udskiftes. Færdigpakkerne burde indeholde køkkengrej som kopper, kander samt gryder, og det skal være muligt at bestille meget udstyr. Ildsjælen ønsker, at det skal være muligt at bestille udstyr til en helt ny skolehave med ét klik på en hjemmeside.

CASE 6: HAVER TIL MAVER GRIBSKOV, GRIBSKOV

Fysiske forhold og anvendelse:

- Central skolehave etableret i 2013 på ca. 1.500 m² med havestykker, udekøkken, legeområde, dyrehold, mm.

- I observationsperioden i 2017 kommer ca. 350 elever i skolehaven fra fire forskellige skoler fordelt på 12 klasser.

- Skolehaven er tilgængelig for Gribskov Kommunes børneinstitutioner og skoleklasser mellem 0.-5. klasse, og der kommer ca. 60 elever ad gangen.

Historie og etablering:

- Det er et lokalt par, som har startet Haver til Maver op i Gribskov på deres gård Rabarbergården.

- Det første formelle skridt blev taget, da han inviterede Børneudvalget i Gribskov Kommune til Haver til Maver på Krogerup for at vise konceptet frem der. Herfra tog det fart og kommunen kom med, dog med den betingelse, at skolehaven skulle tilbydes til en bredere aldersgruppe end på Krogerup.

Formel organisering:

Rabarbergaarden er en privat virksomhed, og skolehaven har ikke en forening. Den ene af ejerne står for den administrative del af skolehaven, men tilsammen er de ejerne af gården og står for arbejdet i både skolehaven, restauranten

og gårdbutikken. Skolehaven er et kommunalt tilbud, og projektet kan benyttes af forskellige institutioner i Gribskov Kommune. Skolehaven bliver dog også finansieret af Rabarbergaardens private virksomhed, så overskuddet fra restauranten og gårdbutikken dækker et eventuelt underskud i skolehaven.

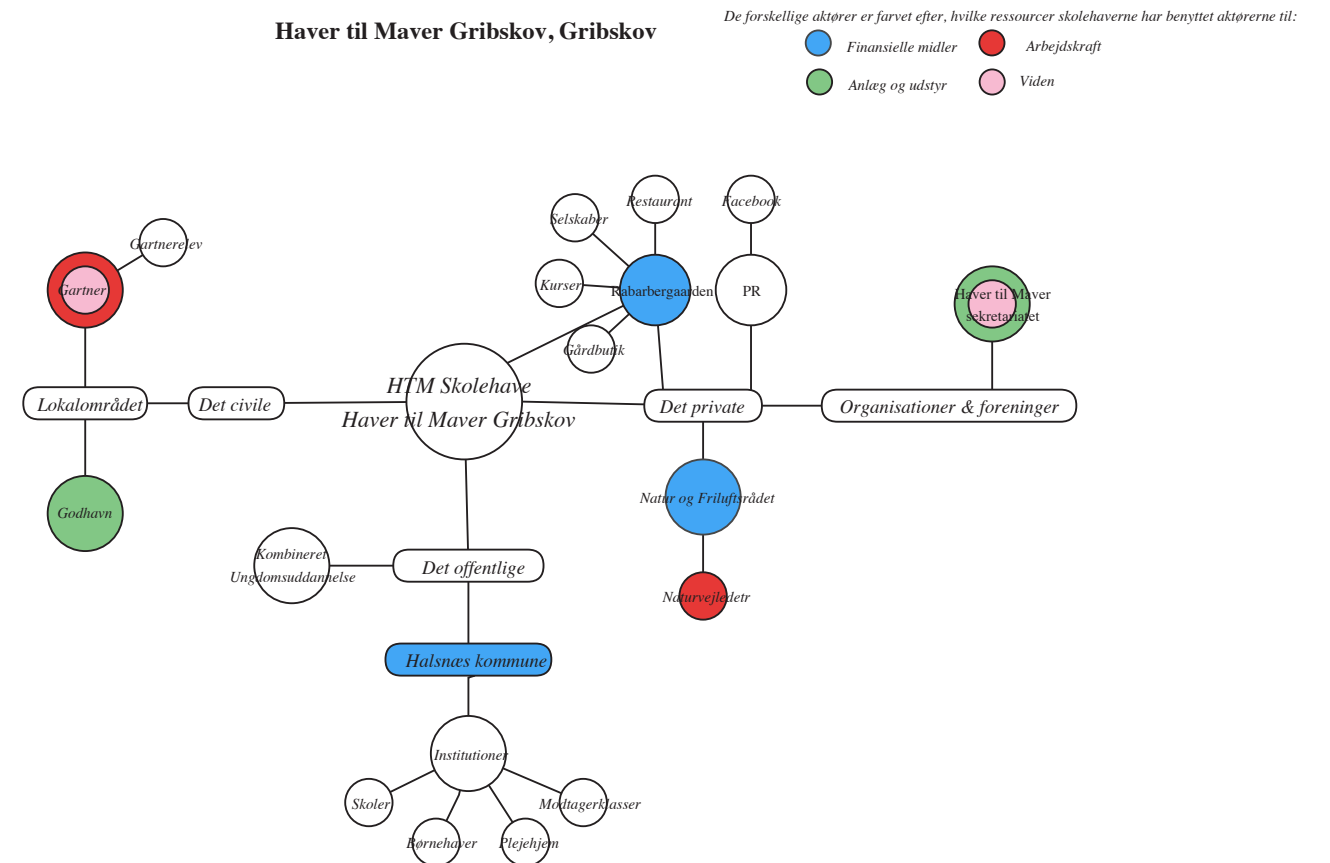
Ressourcer og drift:

Underviserne i skolehaven er fagpersoner. Kokken underviser i maddelen. Hun står for den administrative del af skolehaven samt for at undervise eleverne i landbrug og dyrelivet på et landbrug. Der er ansat en gartner og har en gartner-elev, der hjælper med at holde haverne og undervise eleverne i jordbruget. Rabarbergaarden er det eneste skolehavetilbud i kommunen. Gribskov Kommune besluttede at finde penge til skolehaveprojektet ved at stille en bus til rådighed, så alle skolebørn i kommunen kunne benytte skolehaven.

”Vi har prøvet så vidt som muligt at bruge alle de midler vi har fået lokalt. Og det har været produktionsskole, Godhavn, træhandlen. Hvor vi ligesom kunne finde ud af at her kunne vi købe det lokalt.” (Skolehaveleder).

De finansielle midler fra kommunen er brugt på materialer, som er købt lokalt. For eksempel har de fået det lokale drengehus, Godhavn, til at producere bålkomfurer til skolehaven, og de har fået skurene i skolehaven fra en lokal træhandler. Den økonomiske støtte fra kommunen går til lønninger af fagfolk og vedligeholdelse af skolehaven. Denne fordeling af pengene betyder, at der

FIGUR A6



ikke er nok til at dække de to ildsjæles løn, som derfor hentes fra de andre projekter på Rabarbergaarden. De to skolehaveledere ansøgte om en naturvejleder gennem Friluftsrådet, hvilket resulterede i en treårig løntilskudsstilling, indtil naturvejlederen blev ansat af Gribskov Kommune.

”Det har faktisk været et krav for os. Fordi vi var sådan lidt ”Vi bliver nødt til at fortælle hvad vi har lavet. I giver os nogle penge”. Altså, det var hele det der med at vi var private og de giver os nogle penge. Vil i ligesom ikke vide at de er brugt til noget. Så det var egentlig os der sagde det i starten, at vi skal gøre det. Og så er det ligesom hængt ved at vi laver sådan en, hvor mange har været her, hvordan er det gået og ja, hvad tænker vi med det nye år?” (Skolehaveleder).

Udfordringer:

- Det var en udfordring for de to ildsjæle at få støtte gennem kommunen, fordi kommunen ikke kunne forstå projektet om at have en skolehave, og hvorfor der var behov for den.

”[...] Børneudvalgsformanden på det tidspunkt, hvad hedder det? Synes det var fantastisk. Problemet var bare at de andre kunne simpelthen ikke forstå... Der er vi bare stadig en bondekommune heroppe. Der er fokus på at folk skal lære at læse og skrive. Så det der med lige pludselig at skulle ud på en mark, de kunne slet ikke se...” (Skolehaveleder).

- Opstartsperioden var derudover svær, fordi vejret var så dårligt, at de først kunne starte i maj, hvor der var kommet ukrudt over det hele. Året efter var der strejke på skolerne, så der var heller ikke mulighed for at starte før midt i maj.

KAPITEL 3.
Skolehaver

CASE 7: LILLIENDAL GODS, MERN

Fysiske forhold og anvendelse:

- Central skolehave etableret i 2017 på Lilliendal Gods i Mern, Vordingborg havestykker, red skabsbod, bålplads, udekøkken, halmborg, tipi samt et stort drivhus med grovkøkken, omklædningsrum og spisesal/skolestue i det tidligere orangeri.

- I observationsperioden bruges skolehaven af 150 elever fra tre lokale skoler.

- Der er normalt to klasser i haven ad gangen, fra mandag til onsdag. Derudover er skolehav en blevet benyttet som lejrskole for en specialklasse, der har besøgt haven og overnattet i havens tipi i to kortere perioder (2-3 nætter).

Historie og etablering:

- Lilliendal Skolehave blev initieret af skolehavelederen som et hobbyprojekt. Hun bor på godset, men arbejder til daglig i København. Inspirationen til at lave en skolehave fik hun, da hendes yngste datter tidligere havde delta get i Haver til Mavers forløb på Krogerup og havde været meget glad for det.
- Drømmen om at etablere en skolehave på godsets grund blev dog først til virkelighed, da Realdania annoncerede kampagnen ”Fremtidens Herregård” – et projekt, der blev udviklet for at sikre bæredygtig brug af danske herregårdes bygningsarv samt til at skabe øget livskvalitet for det lokale område.

” [...] det her med skolehave, det virkede bare som en oplagt idé! Vi havde ligesom et gammelt drivhus, som altså var en ruin, hvor nogle af gavlene nærmest var ved at falde sammen og hele den der glaskonstruktion var væk og sådan noget. Man kunne næsten ikke se at det var et drivhus længere. Det var et udgangspunkt for noget. Det var en bygning, som var fra... jeg mener at den er fra 1824. Og der kunne vi så se en kombination af en skolehave og et drivhus. Det er jo det unikke ved Lilliendal Skolehave at man har drivhuset, for det har de andre ikke rigtigt på den måde, de har mindre drivhuse.” (Skolehaveleder).

Formel organisering:

Lilliendal Skolehave er en almennyttig forening, som lejer jorden af Lilliendal Gods. Dermed bliver det muligt for skolehaven at søge midler fra fonde, samtidig med at haven kan drage nytte af de stordriftsfordele, der følger med at være lokaliseret på et gods med eget landbrug og drift. Disse fordele inkluderer at kunne trække på ressourcer som tømrer, gartner og administrator. Skolehavelederen bruger også selv weekender på at luge i haverne. Skolehavens forening består af en bestyrelse, som skolehavelederen selv er en del af.

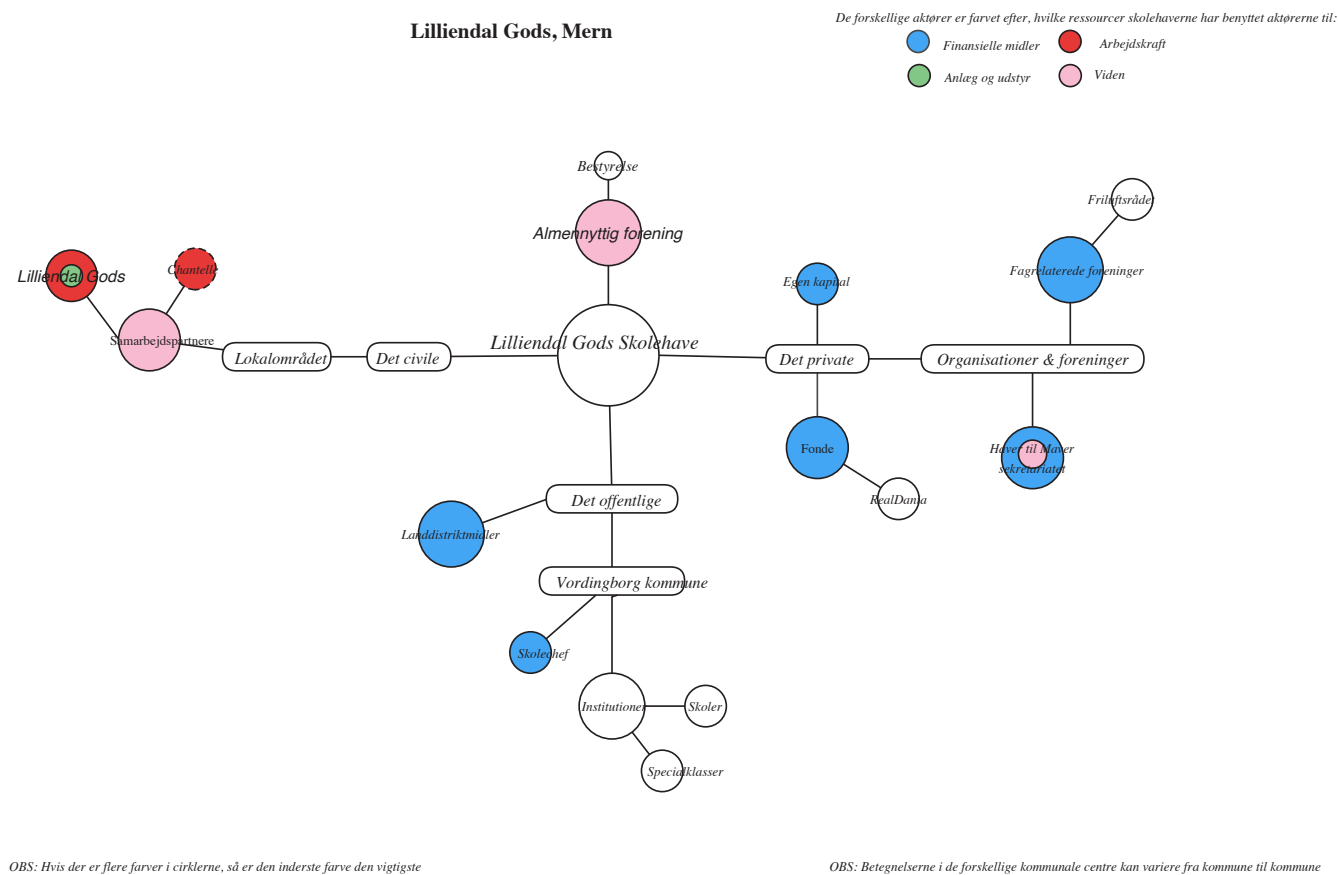
Ressourcer og drift:

Skolehaveforløbet er organiseret efter Haver til Mavers otte moduler. Nuværende skolehaveformidler tager udgangspunkt i sin egen uddannelse og erfaring som gartner, når hun underviser i haven. I løbet af sæsonen kommer også en jæger på besøg for at tale med børnene om jagt og vildt. Godsets grund bliver tit benyttet til gåture i det omliggende terræn, for eksempel til at indsamle insekter.

Med udgangspunkt i drivhuset som restaurationssubjekt og samlingspunkt for den kommende skolehave, ansøgte skolehavelederen – med landskabsarkitekten på holdet – Realdanias kampagne. Med et samlet budget på ca. tre millioner kroner, hvoraf 50 % af udgifterne blev dækket af Realdania, blev projektet til virkelighed efter en længere ansøgnings- og vurderingsproces. Den resterende halvdel af budgettet blev dækket af landdistriktsmidler (ca. 800.000 kr.), Friluftsrådet, et opstartsbeløb fra Haver til Møver via Nordea-fonden (ca. 85.000 kr.), samt 600.000 kr. i egenkapital.

Skolehavelederen tog kontakt til skolechefen i Vordingborg Kommune og blev mødt med positiv respons. Kommunen gav tilsagn om at dække omkostningerne for 150 elever over en treårig periode (2017-2019), hvorefter kontrakten skal genforhandles. Se figur A7 om aktørdiagrammet, hvilket er en oversigt over skolehavernes ressourcer. Diagrammet viser aktører, interessenter og forskellige finansieringsmuligheder, såsom Realdania, Vordingborg Kommune, Friluftsrådet mv.

FIGUR A7



Udfordringer:

- Skolehavelederen påpeger, at der er flere udfordringer knyttet til drift af haven, som primært har at gøre med den økonomiske drift af haven. Til trods for at skolen finansierer børnenes besøg, er der ikke tilstrækkelige midler til at ansætte en haveformidler/-arbejder på fuld tid. Da det er svært at finde nogen, der har mulighed for at arbejde fleksibelt på deltid, er det vigtigt at planlægge og fastsætte besøgsdage med skolerne i god tid.

”En af de store udfordringer har helt klart været at vi har sindssygt dårlig økonomi, så det er det der med at få en person ansat, som ligesom kan koncentrere sig om det her og synes det her er et godt job man har og som er foreneligt med at skruet liv sammen.” (Skolehaveleder).

” [red. En tidligere haveformidler] kunne så ikke få sit arbejdsliv til at hænge sammen, han havde

så 25 timer her og det var svært at få skolerne til at ’committe’ sig til at det var mandag, tirsdag, onsdag. Så lige pludselig begynder de at sige ’fredag’. Så kunne han så ikke arbejde et andet sted fredag. Der var vi bare ikke skarpe nok til at sige til skolerne langt tid ude i fremtiden, at det er ligesom de her tre dage, som vi kører.” (Skolehaveleder).

- I tillæg udgør et meget skiftende lærerpersonale en udfordring, fordi det er svært at tilrettelægge og udføre forløbet, når lærerne ingen erfaring har med skolehaven.
- Opretholdelse af kontakt med kommunen samt skiftende skoleledelse udgør også en udfordring, da interessen for konceptet varierer blandt skolechefer. Opbakning fra skolechefen er dog essentiel for videre drift af haven, da det er skolechefen, der godkender den økonomiske støtte til størstedelen af driftsomkostningerne.

CASE 8: HAVER TIL MAVER FISKBÆK, GRÅSTEN, SØNDERBORG KOMMUNE

Fysiske forhold og anvendelse:

- Central skolehave etableret i 2017 med ca. 1,7 hektar på Gråsten Landbrugsskole, hvor den deler lokaler med Naturskolen. Området består af en stor undervisningssal (’gartnergaragen’) med bænke, borde og tavler, og hvor alt have- og madlavningsudstyr ligeledes opbevares. Udenfor garagen findes bålkomfur er, arbejdsbord, urtebed, høns og et drivhus.
- I observationsperioden i 2018 kommer ca. 600 elever i skolehaven fra alle kommunens skoler.
- Undervisningen er tilrettelagt for 4.-5. klasse. Ud af de 20 klasser, som årligt benytter skolehaven, er fem af klasserne specialklasser. To klasser (ca. 50 elever) besøger skolen (næsten) dagligt i løbet af sæsonen. Tilbuddet er begrænset, men gratis for børn i kommunen.
- I skolehavens første sæson var interessen så stor, at der var tilmeldt ca. 5-7. klasser for mange i forhold til, hvad skolehaven kan rumme. Derfor blev de deltagende klasser udvalgt via lodtrækning.
- I tillæg til skolehaven er etableret syv familiehaver på dyrkningsområdet. Disse familiehaver benyttes om eftermiddagen og organiseres af 4H, som både har familiehaver og eftermiddagshaver. Hensigten med familiehaverne var oprindeligt at sørge for social inklusion og integration i kommunen, men ingen flygtninge eller socialt udsatte har deltaget i projektet. Projektet var støttet af Dansk Flygtningehjælp og Red Barnet.

”Vi har også fået en del grej fra 4H, de der familiehaver er egentlig faciliteret af 4H. De har givet nogle penge til noget grej og det er jo sådan noget, så deler vi det, så bruger familiehaverne det og så bruger jeg det og passer det og sørger for at det bliver holdt ved lige og sådan noget.” (Skolehaveleder).

Historie og etablering:

- Fundamentet til skolehaven blev, da initiativtageren begyndte i et vikariat på Fiskbæk

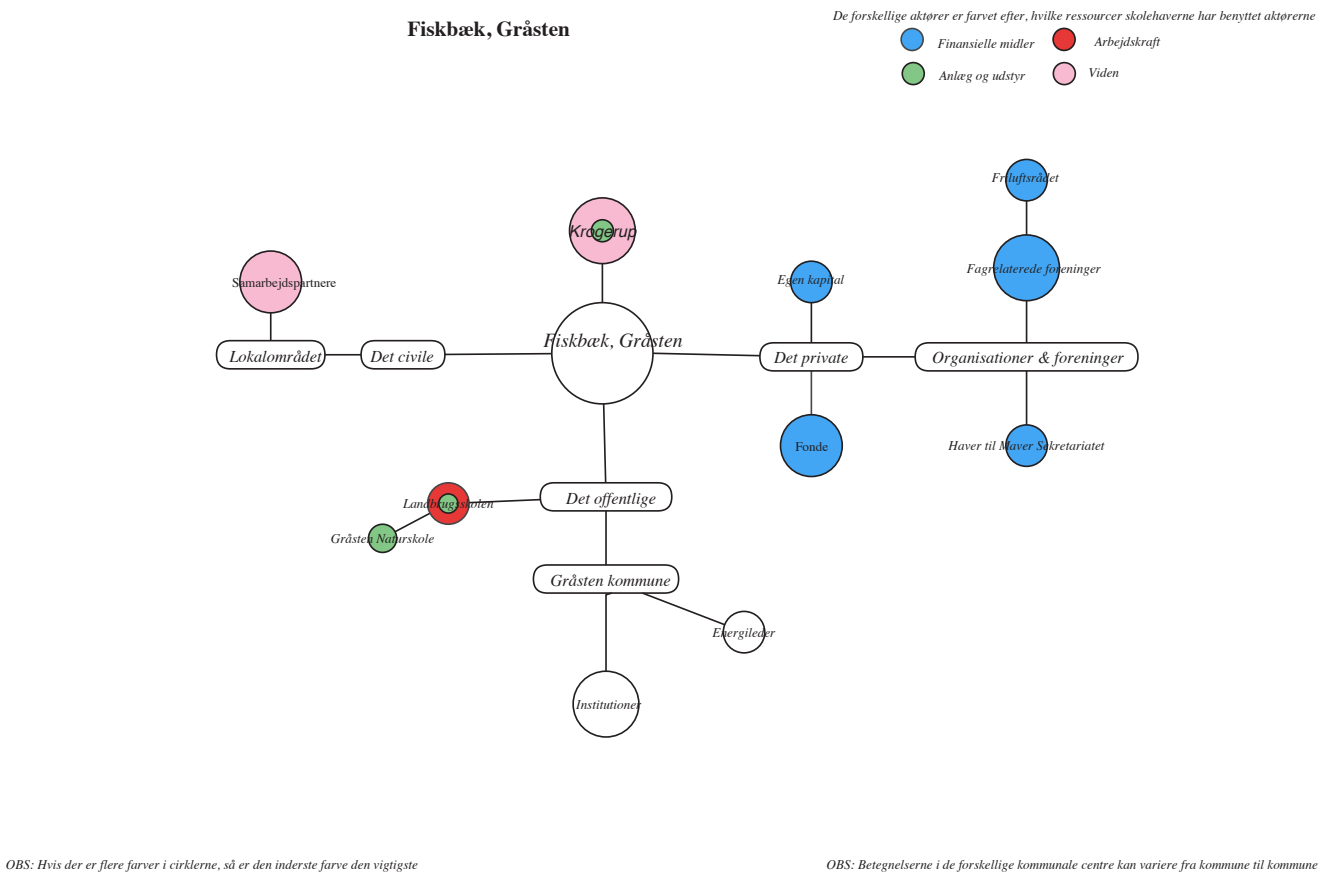
Naturskole, som deler adresse med Gråsten Landbrugsskole og har til huse i landbrugs-skolens gamle kostald. Naturskolens oprindelige leder, havde tidligere ansøgt om penge til at etablere Haver til Maver på naturskolens grund, og efter en toårig ansøgningsproces gav kommunen klarsignal.

- I tillæg til kommunens støtte bidrog Haver til Maver i opstarten med 85.000 kroner til etablering af skolehaven. Da skolehaveprojektet havde sikret den indledende finansiering, og den nuværende skolehaveleders midlertidige vikariat var ved at udløbe, søgte hun stillingen som den nye skolehaveleder. I januar 2017 blev hun ansat til at lede Haver til Maver i Gråsten.
- I forbindelse med etableringen var der en del arbejde med de fysiske rammer. Derfor blev en landskabsarkitekt ansat til at hjælpe til med at bestemme placering og udformning af haverne, ligesom en række personer har været på inspirationsture til Krogerup Avlsgård.

“ [...] vi vil gerne have det sådan at det stadig skulle være lidt rustikt, så det må godt være lidt ude på landet, det behøver ikke at være en kolonihave, men vi vil også gerne lave et haveanlæg, så det blev nogle haverum. [...] vi valgte ligesom at sige at vi vil gerne lave et fast sted, så vi også kunne plante nogle af de der pilebælter og frugttræer og sådan noget.” (Skolehaveleder).

- Imens de praktiske forberedelser var i gang, gik den første indsats ellers med at rekruttere skoleklasser. Den proces viste sig dog at være mere udfordrende end ventet. Skolerne kæmpede stadig med omstillinger efter skolereformen, og overskuddet til at engagere sig i nye projekter og undervisningskoncepter var begrænset.
- For at styrke interessen blandt lærerne investerede skolehavelederen tid i at udvikle brochurer, der tydeligt beskrev undervisningsforløbet, hvilke læringsmål der indgik i de otte moduler, og hvilket læringsudbytte eleverne kunne forvente.

FIGUR A8



Formel organisering:

Skolehaven blev etableret ved hjælp af Haver til Mavers etableringspulje, Sønderborg Kommune og Nordea-fonden. Skolehaven ledes af en skolehaveleder der også fungerer som have- og madformidler. Hun er uddannet agronom fra Landbohøjskolen med speciale i husdyrs fysiologi og ernæring og har tidligere undervist på Gråsten Landbrugsskole i otte år. I tillæg til arbejdet som leder og formidler for Haver til Maver Fiskbæk er hun i gang med en treårig deltids naturvejlederuddannelse.

Ressourcer og drift:

Undervisningen i skolehaven er fordelt på otte besøg og tager udgangspunkt i Haver til Mavers moduler, men er tilpasset skolehavelederens kompetencer og interessefelt. Alle klasserne sår de samme afgrøder.

”Jeg går tit ind og kigger på de otte forløb og ser om der er en eller anden sjov leg, eller er der et eller andet, som jeg godt kunne tænke mig at uddybe lidt, og så går jeg ind og læser, hvad de har gjort, men jeg laver altid min egen version af det, fordi jeg har svært ved at sådan direkte adoptere det faktisk.” (Skolehaveleder).

Skolehaven er delt ind i tre baser, hvor undervisningen starter i ”gartnergaragen”. Der lægges meget vægt på struktur, for at eleverne nemt skal kunne orientere sig i baserne og dermed blive selvhjulpne samt for at spare tid. Skolehavelederen stiller udstyret frem, inden børnene ankommer om morgenen. Hver gruppe (totalt fem grupper pr. klasse) får tildelt et trillebord med udstyr. For hver undervisningsgang bliver der udvalgt en ’vognmester’ og en ’bålmester’.

KAPITEL 3. Skolehaver

For mere information om ressourcer og aktører, se en oversigt over skolehavernes ressourcer struktureret i et aktørdiagram i figur A8. Diagrammet viser en oversigt over aktører, interessenter og forskellige finansieringsmuligheder, såsom Ældresagen, Nordea-fonden, Sønderborg Kommune mv.

Udfordringer:

- Skolehavelederen fortæller, at der var et stort tidspres under forberedelserne til den første havesæson. En af udfordringerne som ny-etableret skolehaveformidler var at sætte sig ind i relevante læringsmål samt de mange faglige emner, der skulle dækkes.

"Det nåede jeg overhovedet ikke. Jeg har fået læst nogle af dem her i vintersæsonen, men da jeg startede op, så var det bare sådan lige hurtigt at slå op." (Skolehaveder).

- Endvidere har det været svært at inddrage lærerne i undervisningen. Under besøg delegerer skolehavederen derfor de praktiske opgaver ud til lærerne, da hun selv gerne vil stå for formidling og undervisning i haverne.
- Den største udfordring er dog at sikre en bæredygtig finansieringsplan for skolehaven. Til trods for at driftsomkostningerne er forholdsvis lave, er der behov for midler til at dække hendes løn.

"Altså den største udfordring når man kigger lidt fremad, er at jeg er ansat på en treårig projektsættelse. Så lige om lidt fra næste år... Jeg har næste år og næste vækstsæson med [...] og så skal jeg begynde at have nogle politikere overtalt..." (Skolehavedleder).

kunne etableres. Hun kontaktede derfor lokalrådet i Næstved Kommune, men det var gennem en ven, at hun fik etableret en kontakt til kommunen.

- Opstarten var en svær proces, da den nye skolereform blev etableret samtidig med, at skolehavederen ville starte en skolehave. Derfor kom de første klasser i skolehaven ikke før i foråret 2017, og skolehaven har af denne grund ikke været aktiv særligt længe. Alligevel vil skolehavederen i slutningen af 2017 udsende evalueringsskemaer ud til elever, forældre og lærere for at vurdere og udvikle skolehaveforløbet. Evalueringerne skal herefter sendes rundt til skolerne, kommunerne og forskellige fonde.

Formel organisering:

Vildmosegårds skolehave er en støtteforening, som blev etableret for at skaffe økonomiske midler. Støtteforeningens bestyrelse består af pædagoger, kommunalt ansatte og psykologer, som skolehavelederen har mødt gennem opstartsperioden. Efter etableringen af støtteforeningen bruger skolehavelederen megen tid på

CASE 9: VILDMOSEGÅRD, NÆSTVED

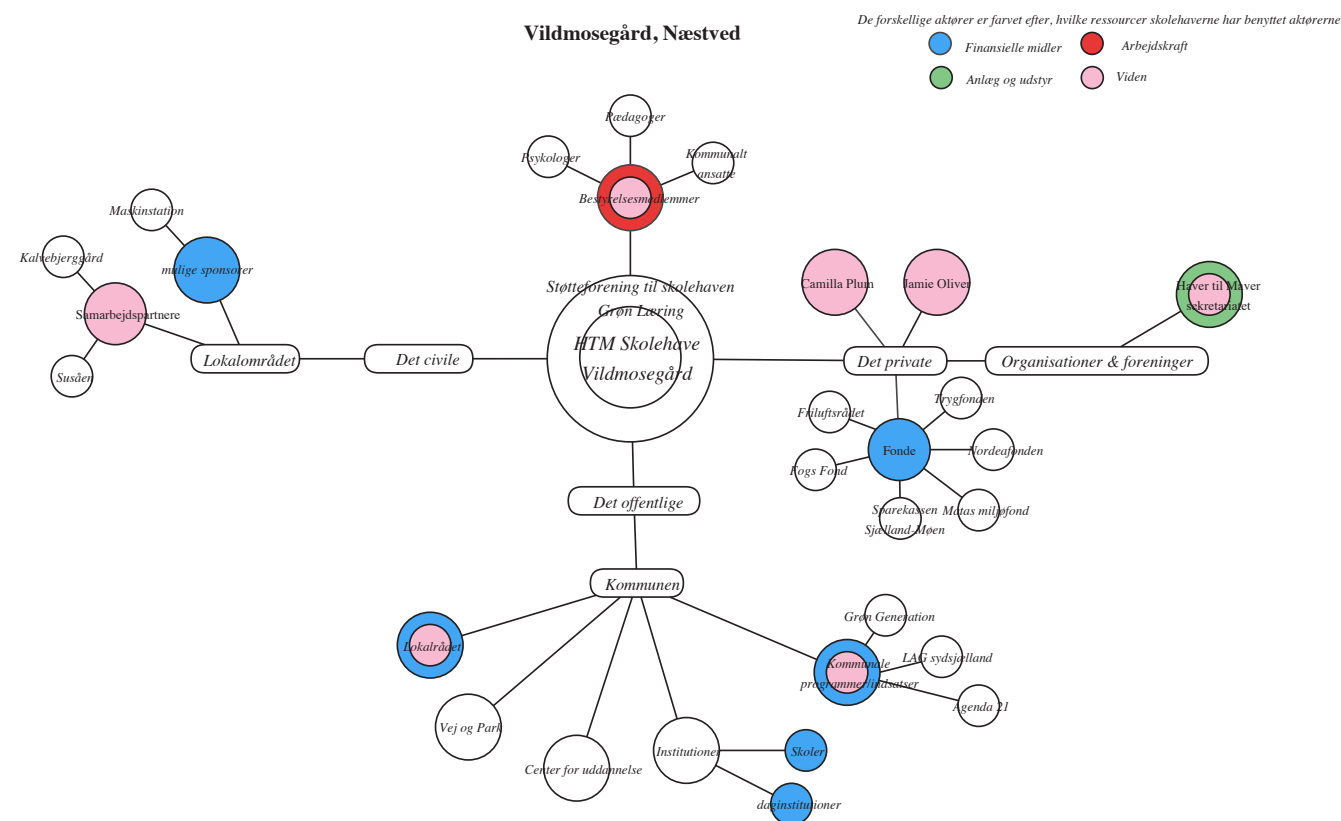
Fysiske forhold og anvendelse:

- Central skolehave etableret i 2017 på ca. 10.000 m2 med havestykker, udekøkken, jordskokkelabyrinth, frugtplantage, skolestue, blomstereng, mv.
- I observationsperioden i 2017 benyttede 75 elever skolehaven fra tre forskellige skoler. Derudover havde en mindre gruppe elever fra det lokale døgnmiljø et særskilt specialforløb.
- I løbet af sæsonen i skolehaven er der en eller to klasser i haven om ugen, og der er altid to lærere til stede i skolehaven sammen med en klasse. I alt syv lærere/pædagoger har været med i skolehaven i 2017.

Historie og etablering:

- Skolehaven er etableret som en central skole have på en del af skolehavelederens egen gård, Vildmosegård i Næstved.
- Da gårdens grund er en kulturarv, skulle hun have tilladelser fra kommunen, før skolehaven

FIGUR A9



OBS: Hvis der er flere farver i cirklerne, så er den inderste farve den vigtigste

OBS: Betegnelserne i de forskjellige kommunale centre kan variere fra kommune til kommune

administrative opgaver som for eksempel fonds-ansøgninger. Hun har modtaget støtte fra 14 ud af 24 søgte fonde.

"Ja. Ja, nu skal jeg... ja, ansøgningerne har fyldt rigtig meget. Og indkøb. Jeg er jo ikke færdig med at købe ind for de midler her. Nu skal der jo plantes frugttræer og buske, så det skal jeg så have købt ind til. Alle de sidste ting skal på plads. Og så skal jeg jo have lavet... få puslespillet til at gå op med det der. Det er jo... interessant når man sidder med så mange fondsmidler; hvordan man skal få det til at... det er et stort arbejde."
(Skolehavedeleder).

Ressourcer og drift:

Skolehavens koncept er inspireret af Haver til Mavers skolehavekoncept. Eleverne ankommer i skolehaven om morgenen og forlader den igen

omkring kl. 13 om eftermiddagen. For at eleverne får så meget tid i haverne som muligt, står skolehavederen selv for oprydningen, efter at eleverne er kørt. Eleverne medbringer en logbog hver gang, som de bruger til at kunne huske, hvad de lærer og oplever samt til besvarelse af arbejdsspørgsmål ved forløbets slutning. Hun passer selv udearealerne, men om sommeren har lærerne lavet et skema over, hvilke forældre der passer haverne og hvornår. Skolehavederen har derudover nogle forløb med socialt belastede klasser. Disse haver passer hun selv henover sommeren.

Næstved Kommune har, som tidligere nævnt, givet økonomisk støtte til transport, så det også er muligt for skoler i Næstved, som ligger uden for cykelafstand at benytte skolehaven.

KAPITEL 3.
Skolehaver

Derudover har skolehaven en støtteforening med en bestyrelse, som gør det muligt at søge fonde om økonomisk støtte. For mere information om skolehavens ressourcer, se figur A9 om aktørdiagrammet, hvilket er en oversigt over skolehavernes ressourcer. Diagrammet viser de forskellige aktører involveret i den givne skolehave; interesserter, forskellige finansieringsmuligheder, bestyrelsesmedlemmer, fonde og kommunale puljer, lokale aktører mv.

Udfordringer:

- I forbindelse med opstarten af skolehaven oplevede skolehavelederen udfordringer med manglende netværk og information samt

økonomiske problemer. Hun oplevede, at hun manglede information og rådgivning om fondssøgning for at kunne få hjælp til det økonomiske.

- Derudover synes skolehavelederen, at det var svært at overskue, hvem man skulle kontakte efter at have besluttet sig for at starte en skolehave. Hun mener, at der mangler et diagram over netværksforbindelser for at se, hvem man skal kontakte. Skolehavelederen efterspørger især viden om, hvilke nøglepersoner i kommunerne man skal have fat i, da hun selv havde problemer med at få tilladelse af kommunen til at starte skolehaven.

SKOLENÆRE/INSTITUTIONS-
NÆRE SKOLEHAVERCASE 10: BAUNEHØJSKOLENS SKOLE-
HAVE, ROSKILDE**Fysiske forhold og anvendelse:**

- Skolehaven blev etableret i 2013-2014, men har haft en genstart i foråret 2017.
- Skolehaven er 1150 m2 og består af højbede, et drivhus, samt faciliteter til bier og høns.
- Der er 495 elever på skolen og lige så mange elever, der benytter skolehaven. Det er derfor muligt at benytte skolehaven som lærer på alle klassetrin.
- I den første sæson i 2017 var der ca.100 elever i skolehaven hver dag, og ca. 40 lærere og pædagoger har benyttet skolehaven.
- I 2018 var skolehaven helt booket.

Historie og etablering:

- De to som er ansvarlige for skolehaven har henholdsvis en baggrund som pædagogisk leder og biologilærer, begge er meget passionerede omkring natur og alt, hvad der er grønt.

- Skolehaven blev startet allerede tilbage i 2013-14 af en tidligere hjemkundskabslærer og den daværende skoleleder.

Formel organisering:

Baunehøjskolens skolehave er placeret på skolens egen grund og styres af et team på to personer (en biologilærer og en pædagogisk leder). Skolehaven er til fri afbenyttelse for alle lærerne på skolen, når de har booket en tid gennem deres intranet. Skolehaven følger ikke Haver til Møvers koncept med de otte besøg, men skolehaven kan bruges til hvad som helst i forbindelse med undervisningen.

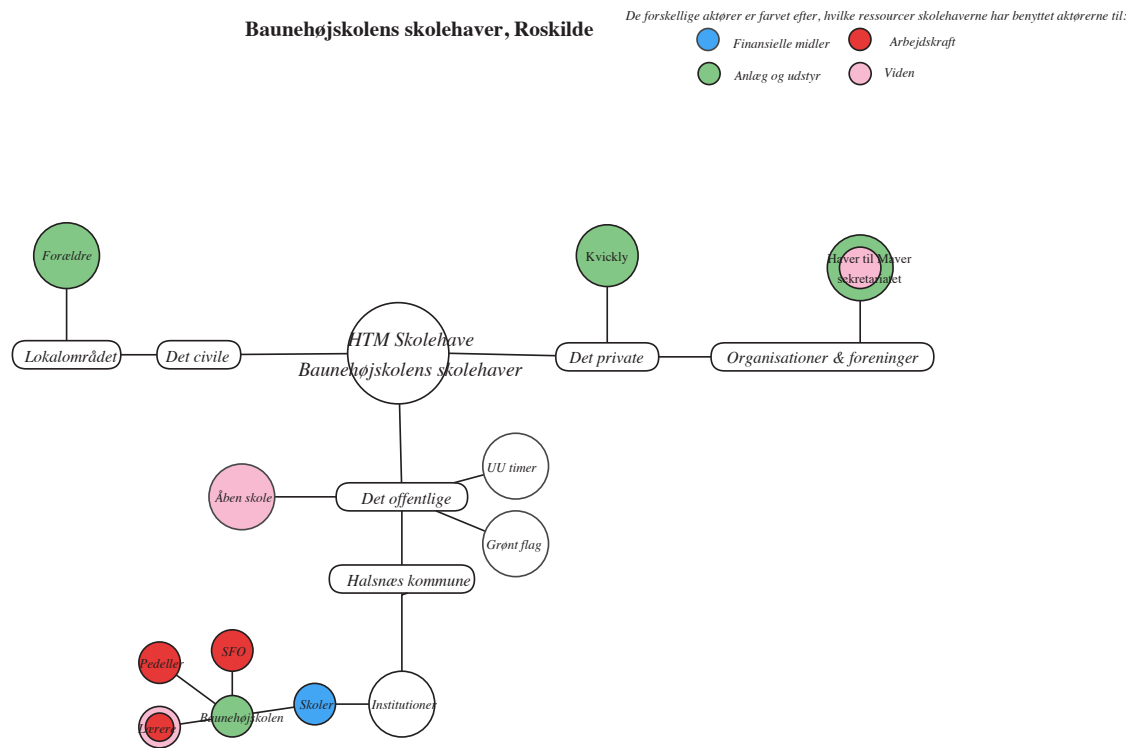
Ressourcer og drift:

Skolehaven på Baunehøjskolen blev startet med finansiel støtte fra Roskilde Kommune. Støtten blev brugt på udstyr til skolehaven. Nogle af de samme distributører, som den tidligere leder og lærer brugte, er fortsat blevet brugt til at købe frø og udstyr. Forældrene er blevet bedt om at hjælpe til i skolehaven, og de har for eksempel bidraget med materialer, planter og frø.

Udfordringer:

- Skolehaven oplevede i opstartsperioden udfordringer med, at den daværende leder og hjemkundskabslærer, som havde visionerne og startede skolehaven op, var stoppet.

FIGUR A10



OBS: Hvis der er flere farver i cirklerne, så er den inderste farve den vigtigste

OBS: Betegnelserne i de forskellige kommunale centre kan variere fra kommune til kommune

”Problemet er lidt.. Eller hvor vi skal starte forfra er at ham der... Læreren der stod for det, han er her ikke mere. Hans indgang til det var primært, at han synes det var fedt at starte nye ting op, så han var med til at bygge hele idé cirkuset op og den leder vi havde tidligere brændte rigtig meget for at få sådan nogle ting ind. Det passede perfekt i den nye skolereform. Men de stoppede bare.” (Skolehaveansvarlig).

- De nuværende skolehaveledere har været udfordret, fordi de ikke ved, hvad de to initiativtageres vision var med skolehaven og kender derfor ikke tankerne bag opbygningen af haven, såsom hvor-dan bierne i skolehaven skal involveres i undervisningen.
- Derudover ved de stadig ikke, hvad konceptet skal være med skolehaven, da de mangler at tage nogle beslutninger angående det.

De mangler derudover at beslutte, hvordan de vil skaffe afgrøder, frø og materialer. Den ene skolehaveansvarlige mener ikke, at beslutningen om, hvilke afgrøder lærerne skal benytte, skal tages ud fra, hvad der er mest hensigtsmæssig at dyrke, men at det skal være op til de enkelte lærere selv at bestemme.

- De nuværende skolehaveansvarlige giver udtryk for, at de mangler tid til at udføre ideerne. Der er flere af lærerne, der har udtrykt ønske om at bruge skolehaven, men de mangler viden omkring, hvordan de skal undervise derude. Der er ikke særligt mange lærere, der har benyttet sig af bookingsystemet af skolehaven over intranettet, men den ene skolehaveansvarlige mener, at det vil ændre sig, når de begynder at bruge bålpladsen i skolehaven til at lave mad.

KAPITEL 3.
Skolehaver

- Skolehaven er derudover udfordret ved, at haven er baseret på højbede. Bedene er bygget i forskellige højder, så de passer til forskellige klassetrin. Det gør det til en udfordring at tildele bede til klasserne, især fordi eleverne får tildelt bede tidligt i skolehaveforløbet, men først har hjemkundskab i 7. klasse, hvilket betyder, at bedene ikke længere passer til elevernes højde. Det er endvidere en udfordring, at højbedene skal vandes meget,

da det optager en stor del af undervisnings tiden i skolehaven, fordi vandingen foregår med vandslanger og vandkander.

- Hærværk har også været en udfordring i skolehaven, da der kommer unge mennesker i weekenden og ødelægger haven. I et tilfælde havde de unge lukket hønsene ud, og mange af dem var blevet dræbt. Eleverne i udskoling har været svære at få engageret i skolehaven.

CASE 11: ELLEVILDE HAVER, ASSENS

Fysiske forhold og anvendelse:

- Ellevilde Haver er et netværk, der består af 11 skolehaver, hvoraf de fleste er skolenære, da de er placeret på skolernes område, eller kun benyttes af én skole.

- Tommerup Skole har skolehaven Tumes Have, der ikke er placeret på skolens område, men på en del af ildsjælens egen grund, der støder op til skolen. Skolehaven er således at betragte som skolenær, da det kun er Tommerup Skole, der benytter haven. Tumes Have har eksisteret i fire år. Skolehaven bliver brugt af 1.-6. klasse, men haven er til fri afbenyttelse som enten et udendørs klasselokale eller til at så afgrøder. Tumes Have er 40 m², og syv forskellige klasser har benyttet haven i 2017. I alt har der været 130 elever i skolehaven i 2017. Det er omkring 20 elever i haven om dagen i skolehavens sæson.

- Brylle Skole er ligeledes en skolenær skolehave, da haven kun benyttes af skoleelever fra Brylle Skole. Skolehaven har eksisteret i tre år og bliver brugt af 4.-6. klasse samt af en børnehave. Skolehaven er på omkring 75-100 m², og tre klasser har benyttet haven i 2017. I alt har der været 56 elever i skolehaven i 2017. Det er omkring ni børn i skolehaven om dagen i skolehavens sæson.

Historie og etablering:

- Ellevilde Haver er et netværk af skolehaver i Assens Kommune.

- Netværket er opstartet af skolelederen og en kontaktperson fra Tommerup Skole samt ildsjælen som i dag er lederen i skolehaven.

- Den første skolehave blev startet op i 2014.

- I 2015 kom yderligere 10 skolehaver til.

- Da skolehaverne manglede sparring blev Ellevilde Haver startet, som et netværk for alle skolehaverne i Assens.

- Det er skolehavelederens ønske at alle skolehaverne dyrker efter økologiske principper uden kunstgødning og gift.

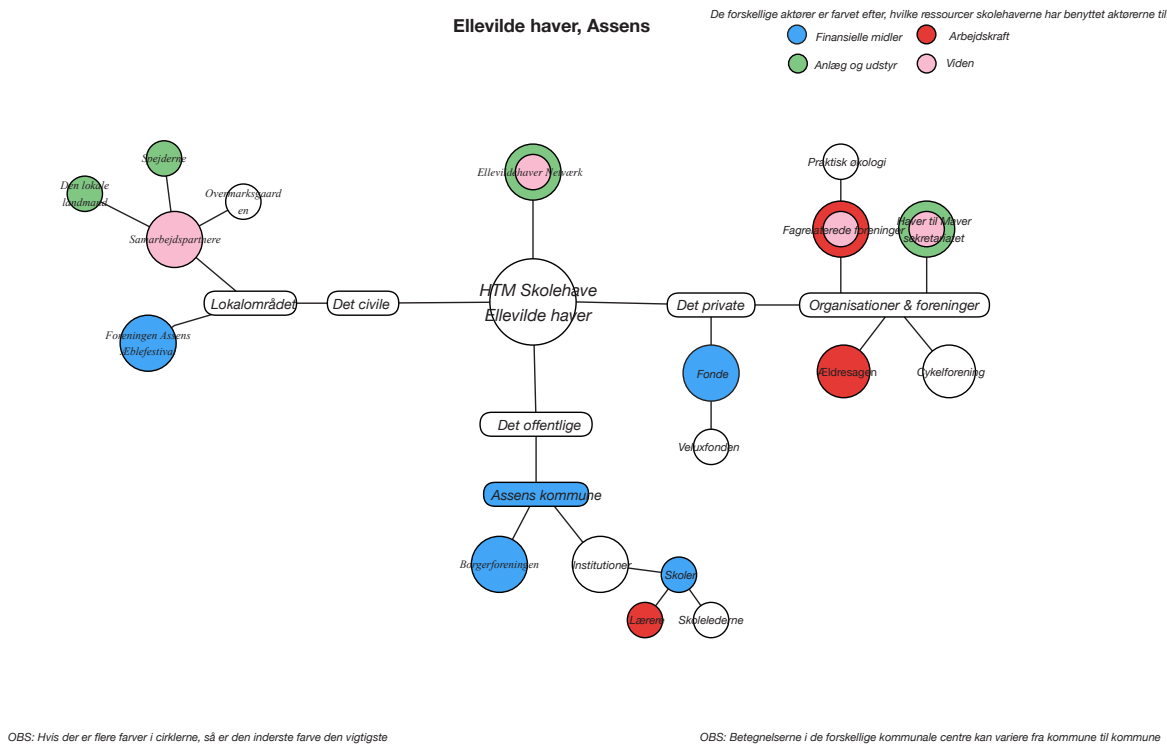
Formel organisering:

Ellevilde Haver er et netværk, der består af 11 forskellige skoler, som har skolenære skolehaver. Netværket bruges til sparring og indkøb af materialer til skolehaverne. Netværket er ikke en forening, men det diskuteres, om de skal være en forening, eller om de skal være en del af en anden forening, som kan støtte netværket. Der har været overvejelser om det ville forankre netværket og skolehaverne, hvis de bliver en del af Foreningen Assens Æble Festival.

Ressourcer og drift:

Den tidligere landdistriktskoordinator, søgte finansielle midler gennem kommunen, og netværket fik samlet udbetalt omkring 80-90.000 kr. Skolehaverne fik hver især 8.000 kr., og resten finansieres af skolerne selv. Skolehaven har samarbejdet med Overmarks-gården, Ældresagen, Foreningen Assens Æblefestival og

FIGUR A11



den lokale produktionsskole. Produktionsskolen blev kontaktet af flere skolehaver, som spurgte, om de ville lave bålkomfurer.

Overmarksgården er en økologisk gårdinstitution på syv tønder land, hvor der både er vuggestue og børnehave. Overmarksgården og de lokale spejdere er gået sammen om at lave et udendørs klasseværelse i et skovområde, der tilhører den lokale kirke, men som skolerne og de lokale spejdere gerne må benytte.

Foreningen Assens Æblefestival har tilbudt at betale for æbletræer til skolehaverne i Ellevilde Haver netværket, og fire skolehaver har takket ja til tilbuddet. Nogle skolehaver samarbejder med personer, der har æblelunde i Assens, om at skoleeleverne kan cykle ud og besøge dem. Nogle skolehaver har indgået et samarbejde med Ældresagen og foreningen Skolens Venner, hvor ældre mennesker kan tilbyde deres hjælp på skolerne:

Udfordringer:

- Der var udfordringer i forbindelse med opstart af skolehaven, da det var svært at overtale lærerne, som ikke havde et klart billede af, hvad en skolehave er og indebærer.

- En af ildsjælene mener, at årsagen til, at ikke alle skoler har en skolehave, er uvidenhed, og at lærerne tror, at det kræver meget arbejde. Det var også en udfordring, da skolereformen var i sin opstart, og den omstilling var meget tidskrævende. Ifølge skolelederen kunne de ikke have startet en skolehave op på dette tidspunkt, hvis ikke ildsjælen havde været i virksomhedspraktik på skolen. Ildsjælen har haft udfordringer som facilitator for netværket, da hun ofte ikke får svar på de beskeder, som hun sender rundt. Det er derfor blevet besluttet, at man kun mødes, når der er noget vigtigt at samles om som for eksempel fordeling af frø til næste sæson mv.

- I februar 2017 besluttede Assens Kommune, at Tommerup Skole skulle omdannes til kun at have elever i 0.-6. klasse, hvor de førhen havde klasser fra 0.-9. klasse. I august 2017 blev de nye 7. klasser flyttet til naboskolen. Mange lærere besluttede at stoppe i skolehaven, da der ikke længere vil være en udskolingsafdeling på Tommerup Skole.
- Skolehaverne i netværket Ellevilde Haver har generelt udfordringer med forankring på grund af personalekift. En af skolehavederne har forsøgt at imødegå dette problem ved at anbefale skolehaverne at have to kontaktpersoner ad gangen.
- Ifølge en af skolehavederne er vejen til at forankre skolehaverne at oprette flere skole haver, så skolehaverne udbredes til hele kommunen. Hun mener ikke, at det er muligt at lave én central skolehave i Assens, fordi det er en landdistriktskommune med mange små skoler, der ligger langt fra hinanden.
- Der er både fordele og ulemper ved at etablere skolehaver på andre måder end som almindelige haver i jordhøjde. For eksempel giver højbede overskuelighed for børnene, men har til gengæld nogle dyrkningsmæssige udfordringer.

CASE 12: AALBORG SKOLEHAVER

Fysiske forhold og anvendelse:

- Haver til Maver i Aalborg blev etableret i 2015 i regi af kommunen med opstart af syv decentrale og institutionsnære skolehaver.
- På nuværende tidspunkt er 12 skolehaver i drift, hvoraf fem af de syv oprindelige haver stadig eksisterer og er aktive; Frejlev Skole, Farstrup Skole, Grindsted Skole, Mou Skole og Ferslev Skole.
- Skolehaverne er placeret lokalt på skolerne og benyttes derfor kun af den enkelte skole.
- Det er dog ikke alle 12 skoler, der benytter sig af Haver til Mavers navn og koncept.

Historie og etablering:

- De første skolehaver blev etableret i Aalborg Kommune i 2015 som følge af skolereformen, der blev implementeret i 2013. Kommunen havde gennem flere år haft strategisk fokus på bæredygtighed, og da skolereformen blev en realitet opstod muligheden for at udvikle et naturligt koblingspunkt mellem de to områder. En af de kommunale målsætninger i forhold til bæredygtighed var at understøtte børn og unges forståelse for miljø- og klimaproblemer.
- Som et svar på denne strategi koblede den kommunale skoletjeneste op til, Grønt Flag

Grøn Skole, Friluftsrådets miljøundervisningsprogram for bæredygtig udvikling med forvaltning af natur og miljø. Programmet fungerer som en ramme for undervisning i bæredygtighed, der inddrager og kombinerer læringsmål fra flere fag.

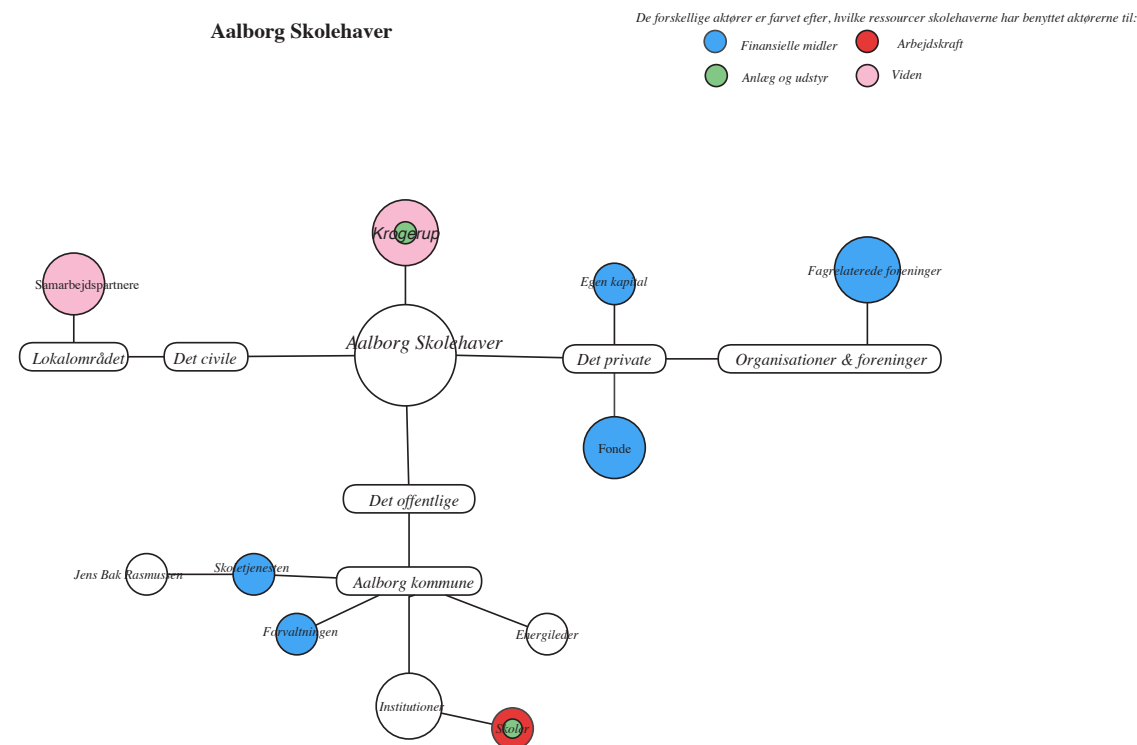
- I 2015 gik alle kommunens 56 skoler i gang med at implementere det Grønne Flag, og for at nå det mål bliver Haver til Maver et centralt element. Det er lederen for Skoletjenesten i Aalborg kommune som er drivkraften bag initiativet om at indføre Haver til Maver i Aalborg kommune i samarbejde med en anden ildsjæl. De tager kontakt til By- og Landskabsforvaltningen for at begynde processen med at finde et velegnet område for haven.

Formel organisering:

Selv om skolehaverne oprindeligt var et kommunalt initiativ, er skolehaverne selvstyrende og modtager ingen direkte økonomisk støtte af kommunen. Dette gør det samtidig svært for kommunen at styre den retning, som skolehaverne udvikler sig i.

Til trods for at skolehaverne opererer uafhængigt af kommunen, vil Skoleforvaltningen gerne støtte op om skolernes initiativer. Derfor stiller forvaltningen to medarbejdere til rådighed, hvoraf den ene er leder af Skoletjenesten og kan være behjælpelig med at finde nye samarbejdspartnere til skolerne. Desuden frikøber Skoletjenesten

FIGUR A12



nogle ansatte på skolerne for at knytte et tættere samarbejde mellem kommunen og skolerne. Ordningen vil typisk være tre dage på skolen og to dage hos kommunen.

For at opretholde kontakten med de enkelte skoler besøger lederen af Skoletjenesten og kommunens energileder hvert år samtlige skoler og undersøger, hvordan der står til med Haver til Maver og/eller Grønt Flag Grøn Skole. Hans erfaring er, at det er afgørende for de skolenære haver, at der er en engageret serviceleder, en skoleleder og mindst en ildsjæl blandt lærerne, for at sikre en bæredygtig skolehave.

"Det er ikke solo det her. Som ildsjæl kan man ikke agere som solo. Det dør man af tror jeg på sigt. Du er nødt til at have det der samspil."
(Leder af Skoletjenesten).

Ressourcer og drift:

Med hjælp fra de kommunale fundraisere opdager lederen af Skoletjenesten, at der er mulighed for at søge om etableringsstøtte fra

Haver til Maver, og han kontakter de skoler, hvor han forventer at blive mødt med interesse for ideen. Planen om at etablere en central skolehave blev derfor ændret. I stedet ville man initiere en række skolenære haver, udover det store, geografisk spredt område i kommunen.

"[...] det gode ved Haver til Maver, det er at de har ikke været så konforme. Det vil sige, at det skal være en helt bestemt ramme. Der er tit problemer med når man skal søge fonde, at man har nogle gode idéer, som bliver svækket lidt, fordi så skal det presses ind i en helt speciel skabelon."
(Leder af Skoletjenesten).

For at styrke interessen yderligere tager Skoletjenesten på jævnlige besøg på hver af kommunens 56 skoler. Møderne er åbne for alle interesserede og plejer at tiltrække både skoleledere, tekniske serviceledere og lærere, hvoraf mange underviser i naturfag eller i madkundskab. I 2015 kom de første haver i gang på seks af kommunens skoler. Hver skole fik tildelt ca. 15.000 kr. i opstartsmidler.

Haver til Maver har bidraget til at skabe et pædagogisk koblingspunkt til kommunens bæredygtighedsstrategi. På de fleste af skolerne er Haver til Maver blevet implementeret som en forlængelse af Grønt Flag konceptet, som var den obligatoriske del af de kommunale skolars bæredygtigheds-satsning.

Udfordringer:

- Da skolehaverne ikke modtager nogen form for økonomisk støtte fra kommunen, anser Jens den største udfordring for at være be-

CASE 13: SKOLE/BAKKEGÅRDENS SKOLEHAVE, GLADSAXE

Fysiske forhold og anvendelse:

- Bakkegårdsen skolehave fungerer som en skolenær/institutionsnær skolehave i den forstand, at det kun er Hareskov Skole, der benytter haven, selvom den er placeret udenfor skolen på demenscenteret Bakkegården.
- Skolehaven er etableret i foråret 2017 og er på undersøgelsestidspunktet et år gammel. Skolehavens areal er 20 m2 og består af plantekasser på hjul.
- Det er specialklasserne fra 0.-3. klasse på Hareskov Skole, der har mulighed for at benytte skolehaven.
- Der er 13 elever i en klasse, og kun én klasse har benyttet skolehaven indtil videre. Klassen besøger skolehaven hver onsdag, og enten er halvdelen af klassen af sted med to lærere/pædagoger eller en hel klasse og som regel fire lærere/pædagoger.
- Foruden plantekasser har skolehaven fire udekøkkener.
- En ansat på Bakkegården har fået plantekasserne af Gladsaxe Kommune, som ellers ville smide dem ud. På Bakkegården, hvor skolehaven er placeret, er der både får, fugle og fisk, som eleverne er meget begejstrede for. Nogle

grænset mulighed for at styre skolehaverne samt mangel på udstyr i skolehaverne.

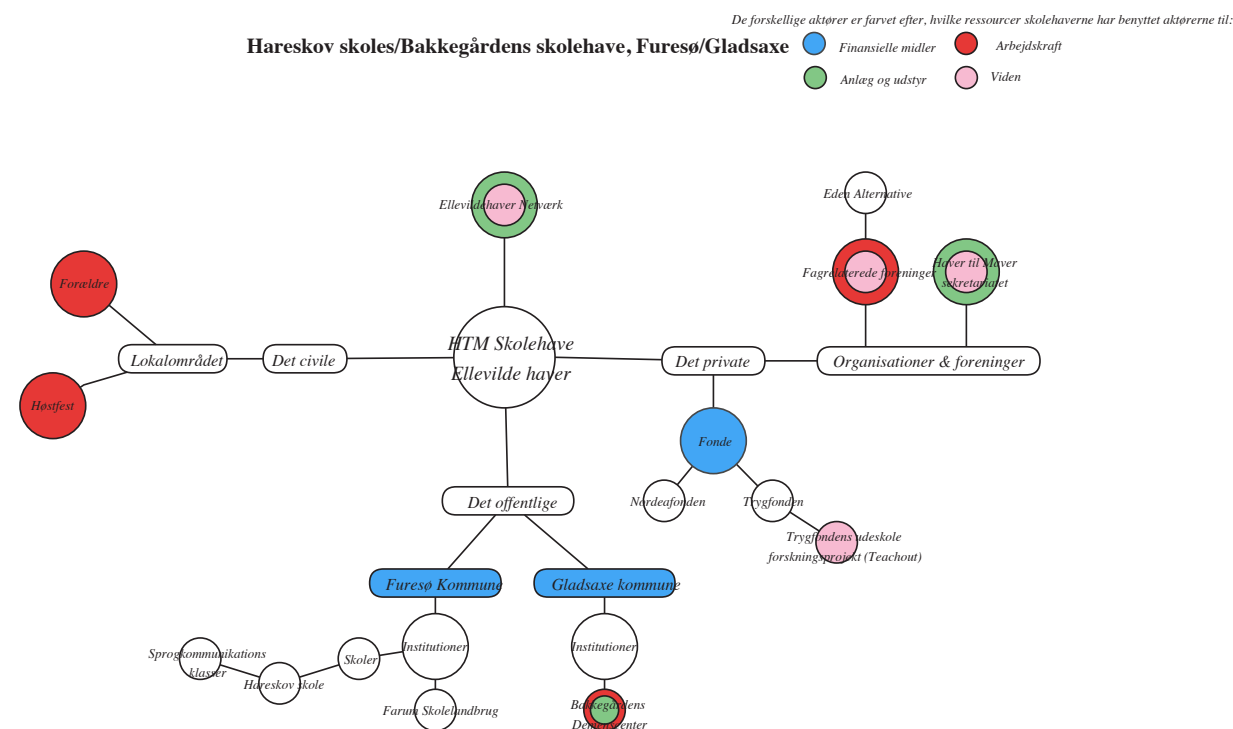
- Mangel på tid er en central udfordring for lærerne og gør det vanskeligt for dem at deltage i for eksempel Haver til Mavers undervisningsforløb.
- Det er også svært at motivere lærerne til at tage med til skolehavearrangementer. De er presset på tid og føler et mindre behov for at sparre med andre.

beboere har også hunde. Dyrelivet på Bakkegården skaber en meningsfuldhed, blandt andet ved at eleverne kan fodre dyrene med grøntaffaldet fra plantekasserne.

Historie og etablering:

- De to ildsjæle som startede skolehaven er henholdsvis speciallærer på Hareskov Skole, og demenskoordinator på Bakkegården. De to ildsjæle er også i familie og det er baggrunden for, at de har talt om at starte en skolehave. Derudover er en aktivitets- og oplevelsesmagter fra Bakkegården også en del af skolehaveprojektet.
- Skolehaven er kommet i forbindelse med implementeringen af filosofien fra Eden Alternative, som er en selvstændig undervisningsvirksomhed. Filosofien bygger på en mere personcentreret omsorg, der fokuserer på at modvirke ensomhed, kedsomhed og hjælpeløshed. Eden konceptet går ud på at inkorporere børn, dyr og natur i omsorgen og den daglige pleje. Visionen med samarbejdet mellem Hareskov Skole og demenscenteret Bakkegården er, at begge grupper ofte er stigmatiseret og udsatte. Mange af beboerne og eleverne har samme type kommunikations- og relations problemer. Skolehaven skaber et rum, hvor disse problemer ikke er i fokus.
- Opstarten af skolehaven foregik ved, at der blev sat plantekasser op på Bakkegården. Herefter deltog en af ildsjælene i den ene af de to

FIGUR A13



personaledge, der er på Bakkegården om året, og hjalp med at gøre skolehaven klar. Den første sæson i skolehaven begyndte i april 2017.

Formel organiserings:

Bakkegården er et demenscenter i kommunalt regi. Skolehaven har ikke en forening, fordi haven egentlig skulle have været en del af Hareskov Skole, men endte med at ligge på Bakkegården. Skolehaven er ikke et kommunalt tilbud, og er derfor finansieret af nogle af de midler, der i forvejen ligger i Hareskov Skoles og Bakkegårdens budgetter.

Bakkegården er placeret i Gladsaxe Kommune, og Hareskov Skole er placeret i Furesø Kommune. Det er en udfordring for samarbejdet, at projektet går på tværs af kommuner.

Ressourcer og drift:

Skolehaven modtog finansielle midler af Furesø Kommune til indkøb af komfurer, frø og jord i forbindelse med etablering af en skolehave på Hareskov Skole. Den skolehave blev dog ikke realiseret, hvorfor der er blevet givet tilladelse til at

låne udstyret ud til skolehaven på Bakkegården, og plantekasserne fra Gladsaxe Kommune. Se figur A13 om aktørdiagrammet, hvilket er en oversigt over skolehavernes ressourcer.

Udfordringer:

- En udfordring på mange skoler er, at lærerne ofte skifter arbejde. Men på Hareskov Skole arbejder lærerne med sprogkommunikationsklasser, og det er dermed de samme lærere, der er i klasserne hver dag. Der er derfor ikke behov at koordinere og tjekke de andre læreres skemaer for at få det til at gå op med at være i skolehaven.
- Det giver udfordringer at koordinere skolestarten med sæsonerne i skolehaven. I 2017 begynder en ny 0. klasse for eksempel i skolehaven samtidig med en klasse, der allerede har været i skolehaven otte gange, fire gange før sommer og fire gange efter, og har fået et tilhørsforhold til den. Udfordringen er, at de nye elever ikke får samme tilhørsforhold til skolehaven. Det må derfor overvejes, hvornår det er mest hensigtsmæssigt, at de forskellige

klasser begynder i skolehaven. Her vurderer en af ildsjælene, at det er en god idé, at børnene starter med at se planterne i efteråret, inden de går i gang med den bare jord i foråret.

- Det er også udfordrende at have 13 elever af sted samtidig, især hvis både 0. og 2. klasse skal kunne være i skolehaven i samme sæson. Skolehavens største udfordring er dog, at

CASE 14: FREDERIKSVÆRK SKOLES SKOLEHAVER, HALSNÆS

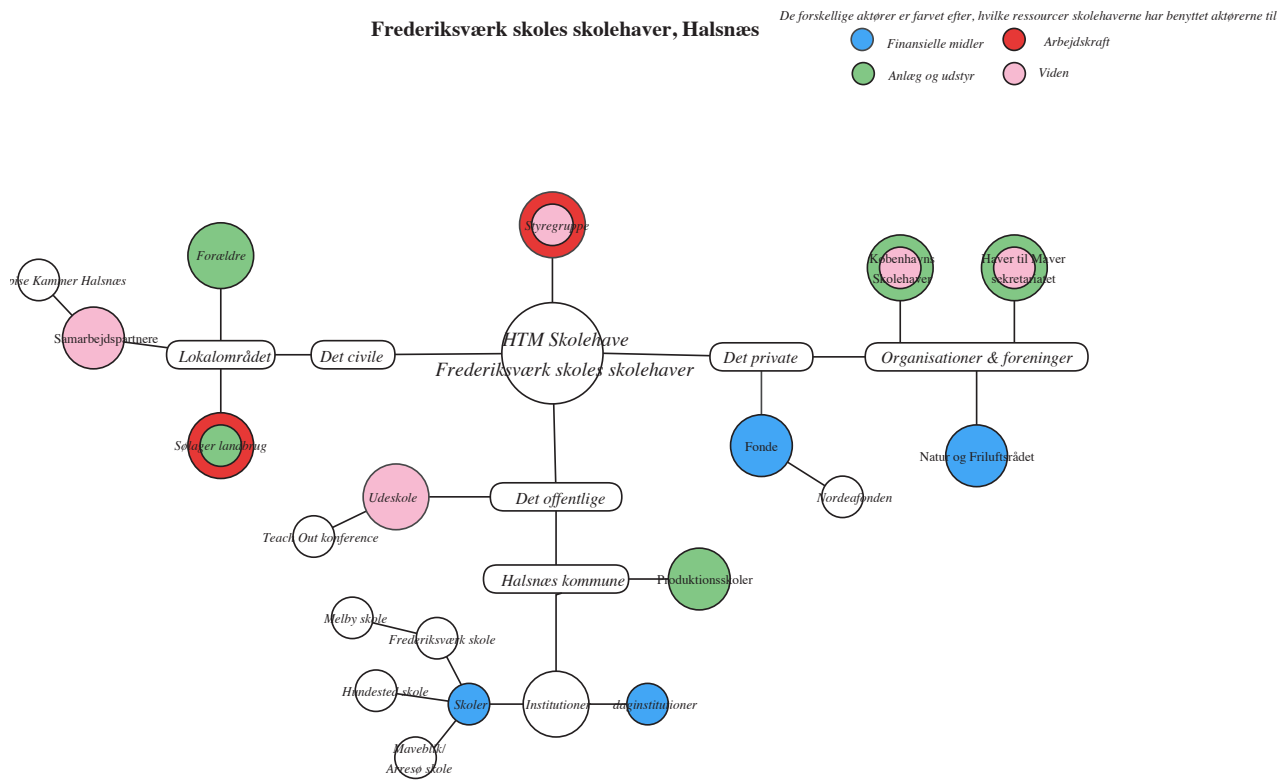
- Fysiske forhold og anvendelse:**
- Frederiksværk Skoles skolehaver er ikke placeret på selve skolen, og kunne i princippet fungere som en central skolehave. Skolehaven benyttes dog kun af Frederiksværk Skole, der består af to afdelinger, hvorfor skolehaven i denne sammenhæng betragtes som værende skolenær. Skolen i Frederiksværk og skolen i Melby blev slået sammen til én skole, hvilket er årsagen til, at skolen er opdelt i to afdelinger.
 - Skolehaven har været åben og aktiv siden foråret 2017 og er placeret på Sølager Landbrug, hvor Frederiksværk Skole lejer 300 m2 af landbrugets jord, som skolen betaler for årligt. Med denne ordning får skolen lov til at låne redskaber og bestille frø gennem landbruget. Sølager Landbrug hjælper med at gøre jorden forårsklar og gøde haven i efteråret.
 - Eleverne cykler fra Frederiksværk Skole hen til haven, som ligger 10 km væk. Eleverne får dermed større indblik i lokalområdet, og de bliver mere selvhjulpne i forhold til at kunne transportere sig rundt uden deres forældre.
 - Frederiksværk Skole er delt i to afdelinger, hvor den ene afdeling ligger i Frederiksværk og den anden i Melby. I afdelingen i Frederiksværk benytter to 5. klasser og to 6. klasser skolehaven, mens afdelingen i Melby har to 5. klasser og en modtagerklasse, som benytter skolehaven.

Furesø Kommune har forsøgt at stoppe projektet, efter at de opdagede, at nogle af de midler, som kommunen har bidraget med til opstart af skolehaven på Hareskov Skole, er blevet brugt på Bakkegården, som er placeret i Gladsaxe Kommune. Furesø Kommune ville have at en af ildsjælene skulle starte et skolehaveprojekt op på Ryetbo Plejehjem, der ligger i Furesø Kommune.

- I 2017 besøgte 75 elever skolehaven om ugen, og seks lærere og pædagoger var involveret i skolehaveprojektet.
- Historie og etablering:**
- Ildsjælen som startede skolehaven er natur/teknik- og hjemkundskabslærer på Frederiksværk Skole, hvor hun på undersøgelsestidspunktet i efteråret 2017 har været ansat i to år.
 - Visionen for skolehaven var, at børnene skulle i kontakt med en større del af det lokale samfund.

- Baggrunden for, at kontakten til lokalsamfundet skulle gå gennem skolehaven, er ildsjælens bekendtskab med en koordinator for Københavns Skolehaver. Ildsjælen har dermed fået kendskab til skolehavekonceptet gennem sin private omgangskreds.
 - I 2016 blev Frederiksværk Skole en demonstrationsskole for projektet om udeskoler. En udeskole er en skole med forløb uden for skolens område. Forløbene skal ikke nødvendigvis handle om natur/teknik. Skolen bestemmer selv forløbene, og hvert forløb dokumenteres og indsendes til Undervisningsministeriet.
- ” (...) lige kort tid efter jeg blev ansat, der havde jeg børnene ude i hjemkundskab på Sølager Landbrug, fordi jeg gerne ville have dem til at grave deres egne kartofler op og i det hele taget se på nogle grøntsager. De var ikke så familiære med det og det blev klart understreget, da vi skulle grave dem op. En meget pudsig oplevelse,

FIGUR A14



da vi stod og gravede kartofler op og de var sådan ”Ej der er en til og der er en til. Fantastisk”. Og så blev de ved med at grave ned ad, og så var der pludselig ikke flere kartofler. Det var da mærkeligt, de havde jo været der i overfladen. De vidste ikke at kartoffel planten kun er lige der omkring roden og der ikke var nogen længere nede. Jeg måtte sige til dem: ”Hvis du rykker til næste plante, så finder du flere der”. Der er jo mange kartofler. Så kunne jeg godt se, at det måske er meget smart at begynde at lave noget med havebrug, fordi der var ikke særlig meget viden om det.” (Ildsjæl).

- Skolehaveprojektet er stadig i udvikling, da de ikke har et budget eller særlig meget tid til skolehaven.

Formel organisering:

Skolehaven er placeret på Sølager Landbrug, og samarbejdet finansieres af Frederiksværk Skole. Der er ikke nogen ansat i skolehaven og dermed ingen, som har ansvaret for at ordne haverne. Men betalingen til Sølager Landbrug for brugen af jorden dækker også, at de forbedrer jorden i foråret og lukker for haven i efteråret. Der er oprettet en styregruppe, som består af to lærere foruden ildsjælen. Styregruppen står for facilitering og undervisningen i skolehaven. Styregruppen er blevet tildelt tre dage om året, som de kan bruge til at arbejde i skole haven med for eksempel at ordne marken og havekøkkenerne.

KAPITEL 3.
Skolehaver**Ressourcer og drift:**

Frederiksværk Skoles skolehaver er stadig i udvikling, da lærerne ikke har (fået) afsat særskilt tid til den. Skolehavens budget trækkes fra Frederiksværk Skole, og budgettet er ikke stort. Madvarerne, der bruges i skolehaven, trækkes fra hjemkundskabsbudgettet.

Undervisningen har intet budget, fordi skolehavebesøgene er substitut for udeskoledagene, og lærerne lønnes som normalt. Skolehaven har brugt midler fra Friluftsrådet, som de egentlig havde fået i forbindelse med et andet projekt. Lokalsamfundet er brugt til at skaffe materialer og hjælp. Ildsjælen og andre lærere har været på loppemarkeder for at købe ind til skolehaven, fx har de købt borde og bænke. Forældrene er desuden blevet spurgt, om de kunne afsætte materialer til skolehaven.

Udfordringer:

- En af udfordringerne i skolehaven er, at der ikke er et overdækket område med læ for eleverne. Ildsjælen i skolehaven ville gerne benytte skolehaven som et hyggeligt sted at være om vinteren, hvor de kan tage ud og drikke varm kakao. Men det er ikke muligt, så længe der ikke er et overdækket område, hvor de kan sidde i læ. Der blev sat en tipi op i skolehaven, men den væltede efter kort tid.
- Mangel på overdækning og den lange cykeltur i dårligt vejr fremstår således som udfordringer for skolehaven. Skolen vil dog gerne holde fast i cykelturen på de 10 km ud til skolehaven, da bevægelse også er en del af udeskolekonceptet.

- Den største udfordring er tiden. De mangler tid til arbejdet i skolehaven. Styregruppen har kun tre dage om året til at ordne skolehaven, og lærerne skal bruge deres forberedelsestid på arbejdet i skolehaven. Manglende tid og ingen ansatte i skolehaven betyder, at skolehaven ikke bliver forberedt, inden eleverne kommer. Det kan være en udfordring, når der kommer 50 børn og tre lærere. Derfor har skolen valgt at lade klasserne være to år i skolehaven, så man kan fokusere på at gøre eleverne fortrolige med stedet det første år og undervise dem noget mere det andet år.
- Siden lærerne ikke har meget forberedelsestid i skolehaven, har de valgt at benytte undervisningsmaterialerne fra Haver til Maver. Men det har været udfordrende, da opskrifterne forudsætter, at man har redskaber og afgrøder, som Frederiksværk Skoles skolehaver ikke har.
- Personaleskift har givet nogle udfordringer. Den afdelingsleder på skolens mellemtrin, der i høj grad bar projektet, arbejder ikke længere på skolen. Dertil har der været nogle udfordringer i forhold til, at Frederiksværk Skole fik ny ledelse.
- Skolen i Frederiksværk og skolen i Melby blev slået sammen til én skole, hvilket er årsagen til, at skolen er opdelt i to afdelinger. Derudover er der fundet svamp på Frederiksværk Skole, og skolen er dømt til nedrivning.



KAPITEL 4. Resultater fra caseanalyse

Når vi taler om skolehaver og modeller for skolehaver, kan vi opdele dem i to hovedtyper: **’Den centrale skolehave’** overfor **’den skolenære/institutionsnære skolehave’**. Disse to hovedtyper vil blive uddybet og forklaret i det følgende¹.

Den centrale skolehave

Den centrale skolehave er en betegnelse for den type skolehave, der betjener flere skoler i et givent geografisk område, typisk en kommune. Afhængig af den fysiske afstand fra skole til den centrale skolehave vil skolerne skulle organisere en eller anden form for transport (typisk cykel eller bus) mellem skole og den centrale skolehave. Den centrale skolehave er typisk *relativt godt forankret*, da den ikke hviler på blot en enkelt skoles deltagelse og ressourcer (økonomi såvel som ’ildsjæle’) men er bredt forankret i kommunen og i flere af dens skoler. En yderligere fordel og styrke ved den centrale skolehave er endvidere, at den kan *dele og fordele ressourcer* (fx. håndværkere; gartnere; medhjælpere mv.) med andre dele af kommunens enheder. Et eksempel herpå er følgende udtalelse fra en leder af en central skolehave.

”Pedeller, jeg kan anbefale dem varmt... og bønder... Ja, men altså nogle der kan noget med jord og maskiner, så du ikke skal gå at knokle (...) det hele gennem med en spade og det din mand kan med en skruemaskine i weekenden.” (Leder af central skolehave).

Den centrale skolehave er typisk også *større* (end den skolenære/institutionsnære skolehave), da den som oftest benyttes af hele eller store dele af kommunens skoler. Dette forhold betyder dog også, at den centrale skolehave på nogle områder er *mindre fleksibel* med hensyn til adgang og benyttelse (end den skolenære/institutionsnære skolehave), da de forskellige kommunale skoleklassers besøg er nødt til at være planlagt, koordineret og booket ind i et større system. Den centrale skolehave er som oftest (men ikke altid) *godt opkoblet* (jfr. Orton og Weick, 1990) til kommunen (mere herom senere i afsnittet om

’kommunens betydning’) og har finansieret langt størstedelen af sin drift via kommunale midler og med deltagerbetaling fra de enkelte skoler, der benytter skolehaven. Sammenfattende om den centrale skolehave kan man sige, at ’prisen’ for den centrale skolehaves forankring og robusthed således er at indgå i et større system af afhængigheder (jfr. Mintzberg, 1995), der giver mindre rum for spontan benyttelse af skolehaven.

Den skolenære/Institutionsnære skolehave

Den skolenære/Institutionsnære skolehave er betegnelsen for den type skolehave, der er fysisk beliggende på en skole eller et andet institutionssområde. Denne type skolehave er kendetegnet ved nærhed og vil derfor typisk give mulighed for en høj grad af fleksibilitet med hensyn til benyttelse. Besøg og benyttelse af skolehaven skal ikke planlægges af den enkelte lærer og koordineres i forhold til andre skolers benyttelse eller indgå i et større registreringssystem, sådan som det er tilfældet i den centrale skolehave. Nærheden og den høje grad af fleksibilitet betyder, at en lærer med relativt kort varsel kan indarbejde skolehaven i undervisningen i forbindelse med bestemte undervisningsmæssige temaer, uden at skulle booke tid eller organisere transport af eleverne til skolehaven, da den jo er beliggende lige udenfor døren. Udover dette forhold synes der også at være en tendens til, at den skolenære/institutionsnære skolehave også opleves som lettere at få startet op end den centrale skolehave, da beslutningerne om skolehaveetablering kan foregå decentralt på den enkelte skole og er beslutninger, der kan træffes af skolelederen og skolebestyrelsen.

’Prisen’ for den fleksibilitet, som den skolenære/institutionsnære skolehave rummer, er flere. For det første bevirker denne fleksibilitet, at den skolenære/institutionsnære skolehaver i langt *mindre udstrækning benytter Haver til Måvers koncept* og strukturen med de otte besøg som udgangspunkt for hver undervisningsgang, da benyttelsen af skolehaven er langt mere spon-

tan og ad hoc præget. For det andet gør den skolenære/institutionsnære model det også ofte vanskeligere for Skoletjenesten i kommunen at både følge med i og påvirke den retning, de forskellige decentrale skolehaver udvikler sig i indenfor den enkelte kommune.

Endelig rummer den skolenære/institutionsnære model en større sårbarhed overfor personaleskift, end det er tilfældet med den centrale skolehave (mere herom senere i afsnittet ’udfordringer for skolehaverne’).

Forhold der påvirker forankring af skolehaver

Organiseringen af skolehaverne rundt i landet varierer som sagt og er typisk tilpasset lokale forhold. I dette afsnit vil vi præsentere nogle af de erfaringer, som de forskellige skolehaveledere og skolehaveansvarlige har gjort sig i forhold til, hvad der påvirker skolehaverne med hensyn til opstart, drift, udvikling og forankring.

Organisering af skolehaverne – kommunens betydning

Organiseringen af skolehaverne varierer – dog står det meget klart, at kommunen spiller en meget central rolle i forbindelse med tilvejebringelse af ressourcer til skolehavens opstart, drift og forankring. Vores analyser viser helt overordnet, at det især er de centrale skolehaver, som har succes med at få ’hul igennem’ til kommunen. De skolenære/institutionsnære skolehaver er derimod mindre succesfulde i forhold at få ’hul igennem’ til kommunen og disse skolehaver baserer sig i højere grad på ’lokale’ og ’frivillige’ løsninger for skolehaverne for at tilvejebringe ressourcer til at klare dagen og vejen. Dette kan skyldes flere forhold. For det første, at de centrale skolehaver i udgangspunktet er opstartet og etableret i samarbejde med kommunen (eller på kommunalt initiativ) og har flere ressourcer til at arbejde sig ind på kommunen sidenhen. For det andet, at de i forvejen er opkoblet eller forholdsvis let kan koble sig op til andre eksisterende initiativer (jfr. Cohen, March og Olsen, 1972;



¹ Denne skelnen er helt central i forhold til de forskellige typer af og modeller for organisering af skolehaver, der alle er vokset frem under meget forskellige lokale betingelser.

KAPITEL 4. Resultater fra caseanalyse

Orton & Weick, 1990). For det tredje (og nogle gange i tilknytning til eksisterende initiativer), at der findes en interesse og vilje hos politikere og kommune i forhold til at se vigtigheden af og behovet for skolehaver, hvilket forekommer at være meget forskellig fra kommune til kommune.

En skolehaveleder af en central skolehave påpeger, at selv om vedkommende er ansvarlig for det meste af skolehavens organisering, så er den kommunale opbakning særdeles vigtig:

“Man skal have nogle gode folk i kommunen, som man skal overbevise om at det her, det er bare godt, og så skal det lægges ind under noget kommunalt driftsbudget. Så man siger, det er noget vi vil, og det bliver prioriteret. Så man skal jo have fundet nogle inde i kommunen, som synes det er en god idé.” (Skolehaveleder).

En anden skolehaveleder støtter synspunktet om vigtigheden af kommunal opbakning og formulerer det således:

“[...] kommunen er den store hurdle. Det er det. Du kan godt komme ud til skolelederne. Du kan bare gå ud og banke på jo. Men det er ikke altid dem, der har noget at skulle have sagt. Og man skal jo have fat i kommunen hvis det skal køre – hvad kan man kalde det – bæredygtigt og selv-kørende fremover.” (Skolehaveleder).

I den forbindelse argumenterer en skolehaveleder fra en central skolehave for at lave flerårige aftaler med kommunen:

“Vi har lavet en treårig aftale med [navn udeladt] kommune, og det er ligesom en hensigtsserklæring lige fra starten, at det handlede om 150 børn årligt i de der otte forløb. Og så kunne de ligesom selv finde ud af, hvilke klassetrin det var [som der var behov for].”

Med hensyn til organisering peger flere af informanterne på nødvendigheden af at være flere om arbejdet, hvilket især gælder de skolenære/institutionsnære skolehaver. Informanterne har følgende erfaringer vedrørende sådan en form

for teambaseret organisering. En informant formulerer det således;

“Det med ildsjæle, det er jo ikke et enmands-projekt, det er jo tit faktisk... Det fandt jeg også ud af, da jeg skiftede skole første gang, at det var det... Det var sørme også alle de gode kollegaer, som man mistede, som var med til at få tingene til at lykkes, og så kunne man lige pludselig slet ikke det, som man kunne før. Når man står med en helt ny baggrund og skal have bygget op igen.” (Skolehaveansvarlig).

Ligeledes baseret på erfaringer, synes det afgørende for de skolenære/institutionsnære skolehaver, at der er en engageret serviceleder, skoleleder og mindst en såkaldt ’ildsjæl’ blandt lærerne, for at sikre en bæredygtig skolehave.

“Det kan næsten ikke køre uden. Det kan næsten ikke køre uden den ’treenighed’ der [en engageret serviceleder, skoleleder og mindst en ildsjæl blandt lærerne]. Det kan det næsten ikke.” (Skolehaveansvarlig).

En anden informant formulerer sig omkring problematikken på følgende vis:

“Det er ikke solo det her. Som ildsjæl kan man ikke agere som solo. Det dør man af, tror jeg, på sigt. Du er nødt til at have det der samspil.” (Skolehaveansvarlig).

Opkobling til andre initiativer

I forhold til opstart og etablering af en skolehave og kommunens betydning herfor, stødte vi på følgende beretning fra opstartsforsøg på en central skolehave:

“[...] vi prøvede at lave nogle ansøgninger, så var der nogle, der gjorde os opmærksomme på, at Haver til Maver faktisk kunne være lidt spændende [her] i [navn udeladt] kommune. Så prøver man at lave nogle ansøgninger og nogle midler, innovationsmidler osv. Men der var ikke rigtig noget at hente. Så det endte med at man fik lidt overskudsmidler fra egne rækker til at starte op for [...]”.



I forbindelse med hvor i kommunen man kan have succes med at komme igennem med sine ønsker og forslag, så peger en række informanter på ’Børn- og Ungeafdelingen’ i den kommunale forvaltning.

“Inde fra Børn og Unge, fordi der så er politisk fokus på det. Vi prøver at finde et eller andet til det og så må vi jo se. Så det var sådan et engangsbeløb vi fik til det.” (Skolehaveleder).

En anden skolehaveansvarlig har samme iagttagelse, men formulerer det mere kortfattet: *“Kommunen finansierer via Børn- og Ungeafdelingen.”* (Skolehaveansvarlig).

Opkobling til eller sammenkobling med andre initiativer kan være en måde at få fremdrift i projektet både i forhold til opstart og etablering, men også i forhold videreudvikling og drift. Hvilket det følgende eksempel fra [navn udeladt] og Friluftsrådets ’Grønt Flag’ illustrerer.

Som en del af en ny strategi for kommunen adopterede den kommunale skoletjeneste ’Grønt Flag Grøn Skole’, der er Friluftsrådets miljøundervisningsprogram for bæredygtig udvikling med forvaltning af natur og miljø. Programmet fungerer som en ramme for undervisning i bæredygtighed, der inddrager og kombinerer læringsmål fra flere fag. Målsætningen er at styrke den tværfaglige forståelse samt øget elevinddragelse gennem udvikling af løsninger til skolens miljøspørgsmål. I 2015 gik alle kommunens 56 skoler i gang med at implementere det ’Grønne Flag’. Til opnåelse af dette mål bliver Haver til Maver et cen-

tralt element i takt med udrulningen af ’Grønt Flag’ programmet, som det fremgår af nedenstående udtalelse:

“... vi begynder at sidde og snakke, og hun er simpelthen så inspirerende, fordi hun brænder sådan for det! Hvordan kan vi gøre noget her i [navn udeladt] og så videre og så videre. Så begynder hun faktisk at snakke om, at Haver til Maver kunne være en sjov måde at få skolerne til at arbejde med økologi og sådan noget og sund kost og ernæring.” (Skolehaveansvarlig).

Tilvejebringelse af ressourcer

Begge typer skolehaver kan i princippet trække på en række andre ressourcer, end dem de kan tilvejebringe gennem kommunen. Men skolehavernes træk på andre ressourcer end de kommunale ressourcer er kendetegnet ved, at de gør det i forskellig grad (jfr. ressource-netværksmodel eller for casene i kapitel 3) og med forskellige konsekvenser (jfr. Pfeffer og Salancik, 1978). De oftest benyttede lokale ressourcer er: forældre, pensionister, lokale erhvervsdrivende (gartnere, håndværkere, bønder), praktikanter (fra erhvervsskoler, landbrugsskoler, gartnerier og seminarer) samt lokale foreninger (fx spejdere), lokale ildsjæle og andre frivillige. Et eksempel på tilvejebringelse af sådanne lokale ressourcer ses i følgende udtalelse fra en skolehaveleder,

“Lærerne spurgte mig: “Skal vi ikke oprette sådan et fag, der hedder ‘Praktisk Arbejde’, spurgte de mig lige inden jeg skulle til at etablere skolehaven, så sagde jeg: “Jo det synes jeg lyder som verdens bedste fag”. Så jeg har haft rigtigt mange

KAPITEL 4. Resultater fra caseanalyse

landboskoleelever til at hjælpe med at plante træer og strø grus ud og alle sådan nogle ting. Og etablere en sti ned gennem sådan et lille skovområde, så skolebørnene kunne gå den vej ned gennem, når de stod af bussen.” (Skolehaveleder).

Et andet eksempel på tilvejebringelse af ressourcer er involvering af lokale ildsjæle med særlige kompetencer, så som lokale jægere, hønse- eller biavlere. Som det ses i nedenstående udtalelse, indgår et (populært) supplement til undervisningen i form af en biavler i læringsforløbet.

“Det er mega godt. Det er faktisk rigtig fedt med nogle eksterne inde, fordi de synes det er virkelig sjovt, at der kommer en anden, og at det er en anden profil, når de nu er vant til mig. Og så kommer der Peter-Bimand, som kom med nogle andre tricks. Det fungerer rigtig godt. Ham er de meget glade for.” (Skolehaveleder).

Endelig er den næste beretning et levende eksempel på både udfordringen med at tilvejebringe ressourcer samt den foretagsomhed og kreativitet, som de lokale skolehaveansvarlige står overfor, og som de udviser for at løse problemerne:

“Ja, vi har trukket nogle penge af skolens budget. Dem har vi vist fået indover vores leje af skolehaverne, eller det har vi [alle griner]. Og man kan sige de madvarer og ting, som jeg har brug for ved siden af, dem har jeg trukket ud af hjemkundskab. For vi har jo lagt nogle hjemkundskabs timer i. Rent undervisningsmæssigt, så ligger de i vores udeskoledage. Og så har vi trukket [nogle] få penge ud af budgettet til at købe haveredskaber; og så fik vi i forbindelse med Friluftsrådet ... [her] havde vi søgt nogle midler, fordi vi også har en shelter oppe i skoven. Nogle af de midler har vi simpelthen fået lov til at bruge, fx træ til at bygge et borde og bænkesæt ude i haverne. Så på den måde... Og så har vi simpelthen skrevet ud til forældrene ‘Vi har fået skolehave og vi har brug for noget hjælp, fordi vi har ikke nogle ting. Kom med hvad I har’. Og de kom med gamle redskaber og gryder, pottes og pander.” (Skolehaveansvarlig lærer).

Dette er et (skole)eksempel på initiativ, kreativitet og foretagsomhed i forhold til at tilvejebringe alternative ressourcer til skolehavens opstart og drift. Andre skolehaver har gjort brug af andre kombinationer af ressourcer, hvilket kan ses ud fra de forskelligartede ressourcenetværk for de enkelte cases (se kapitel 3).

Oplevede udfordringer og sårbarhed for skolehaverne

Vores analyser af skolehaverne viser, at på tværs af de to hovedmodeller for skolehaver oplever de alle en lang række udfordringer i forhold til deres daglige virke. De to største og hyppigst forekomne udfordringer, som skolehaverne oplever på tværs af de to modeller og som giver anledning til sårbarhed, er følgende:

1. Tilvejebringelse af nødvendige ressourcer (økonomiske, menneskelige mv.)
2. Personaleskift (lokal ’ildsjæl’, skoleleder, kommunal kontakt mv.)

Disse udfordringer vil blive udfoldet i det følgende².

Tilvejebringelse af nødvendige ressourcer
Mangel på og tilvejebringelse af ressourcer tager mange former, og man forsøger på bedste og forskellig vis at løse disse udfordringer. En måde, som det kommer til udtryk på, er mangel på tid og penge. Det er en generel udfordring for skolehaverne over en bred kam, men i særdeleshed en udfordring for lærerne der ønsker at være aktive og tage del i skolehaven. For eksempel bevirker det, at det er forbundet med store vanskeligheder for lærerne at deltage i Haver til Mavets undervisningsforløb, hvilket følgende udtalelse forklarer,

“Problemet med timer og konsulentbistand er, at det koster skolen penge. Fordi hvis de skal have lærerne ud til en dag, til en undervisningsfag, så skal de have købt dem fra egen skole, og så skal de have sat vikar på. Det koster jo. Det skærer undervisningen lidt i stykker.” (Skolehaveansvarlig).



² Derudover nævntes en række andre udfordringer og problemstillinger, så som: ‘Synlighed og kendskab i omgivelserne’, ‘Manglende kendskab til og viden om konceptet hos lærerne’, samt ‘Involvering af lærere og forældre’. Disse er søgt indarbejdet og behandlet under de to første punkter.

KAPITEL 4.
Resultater fra caseanalyse

Et andet aspekt af mangel på tid og ressourcer (og bud på afhjælpning) er forskellige forsøg på involvering af lærere og forældre i en central skolehave. De centrale skolehaver oplever ofte, at lærerne har manglende kendskab til konceptet og viden om skolehaven. For at styrke interessen blandt lærerne, investerede skolehavelederen tid i at udvikle brochurer, der tydeligt beskrev undervisningsforløbet, hvilke læringsmål der indgik i de otte moduler, samt hvilket læringsudbytte eleverne kunne forvente.

“Jeg gjorde rigtig meget ud af at lave en fin brochure, hvor man beskrev forløbene og selvfølgelig hænge det op på noget af det, som [Haver til Maver] Krogerup allerede har lavet og så med nogle ting, som jeg selv synes, jeg ville have ind i det. Og så lavede jeg sådan nogle læringskort, hvor jeg prøvede at sige, jamen hvilke tegn er der på læring, hvilke læringsmål er vi inde at berøre, og det lavede jeg for de to første forløb. Det var et rigtig stort arbejde og ret omfattende.” (Skolehaveleder).

I tillæg til brochurerne blev der afholdt flere fælles informationsmøder i kommunalt regi.

Et særligt aspekt i forhold til økonomi og tilvejebringelse af ressourcer omhandler iagttagelsen af at ‘anskaffelse af midler til opstart og etablering er nemmere at skaffe end midler til drift’. Denne iagttagelse er en stor udfordring for skolehaverne, hvilket kommer tydeligt til udtryk og udfoldes i de to nedenstående udsagn,

“Det er ligesom med så meget andet, så støtter fondene etablering og anlæg, men når man så er i driften, så er det bare en helt anden historie.” (Skolehaveleder).

“En af de store udfordringer har helt klart været, at vi har sindssyg dårlig økonomi, så det er det der med at få en person ansat, som ligesom kan koncentrere sig om det her, og synes det her er et godt job man har og som er foreneligt med at skrive et liv sammen.” (Skolehaveleder).

At fondene støtter etablering og anlæg, men ikke drift betyder dog ikke på nogen måde, at etablering er let. Der synes at ligge en række udfordringer i forhold til opstart og etablering. For eksempel har det delvise sammenfald med implementeringen af skolereformen budt på både fordele og ulemper. På den ene side gav skolereformen en række nye muligheder for skolehaver med det øgede fokus på nye og gerne udendørs undervisningsaktiviteter for skoleeleverne. På den anden side kæmpede skolerne dog stadig med implementering af nye tiltag og omstilling som følge af skolereformen, og der har derfor været begrænset overskud hos lærerne til at engagere sig i nye undervisningskoncepter som for eksempel det koncept, som Haver til Maver tilbyder i forhold til skolehaver. Følgende udtalelse illustrerer dette ganske godt,

“...de kunne slet ikke overskue det. Der var ikke rigtig nogen, der synes det kunne være en fed idé at tage herud og have et haveforløb, som skulle strække sig over otte gange. Så derfor var jeg meget nervøs for, om der overhovedet ville komme nogen.” (Skolehaveleder).

En anden type udfordring af ressourcemæssig karakter er relateret til vækst og succes. Hvis skolehaven bliver meget populær (og relativt hurtigt), så har det i flere tilfælde skabt kapacitetsproblemer. Nogle har imødekommet denne udfordring ved at vælge at lave ventelister, mens andre har valgt at tage flere børn og klasser ind, hvilket dog også er forbundet med problemer, som en informant forklarer således:

“Man kan også godt mærke det, når vi har tre klasser, men når vi har fire klasser, så er vi blæst. Det er for [meget] stordrift, du når ikke rigtig at have nogen interaktion med dem. Det bliver hele tiden sådan ‘bom bom! Nu skal vi det og kom den her vej’ og... der går hurtigt lidt for... Ja.” (Skolehavevejleder).

At succes fulgt af pludselig og voldsom vækst også kan give problemer for en organisation er en problemstilling, man har kendt til indenfor organisationsteorien i en årrække (jvf Greiner, 1972). Sådan pludselig og voldsom vækst bør derfor føre til overvejelser omkring behovet for

tilpasning af organisationsstruktur og -form (Mintzberg, 1995; Scott & Davies, 2007) såvel som til overvejelser om behovet for tilpasning af *organisationens kultur* (Schein, 1985; 2010; Strandgaard Pedersen, 2017) og *identitet* (Albert & Whetten, 1985; Hatch & Schultz, 2004).

Personaleskift

Personaleskift er ligeledes blevet hyppigt nævnt som en stor udfordring for skolehaverne og tager mange forskellige former og kommer til udtryk i forskellige sammenhænge. Eksempler herpå er skift af lokal ‘ildsjæl’, skolelærere, skoleleder, kommunal kontakt, politisk ledelse i kommunen med videre. Udfordringerne ved personaleskift og især sårbarheden overfor disse skift synes mest udtalt i forhold til de skolenære/institutionsnære skolehaver. I dette afsnit give nogle konkrete, oplevede eksempler herpå. En informant fra en skolenær/institutionsnær skolehave giver følgende beskrivelse af udfordringerne ved personaleskift:

“Fordi det bliver jo tit sådan på skolen, at det bliver lagt over på den lærer som der gerne vil det. Og hvis den lærer går på barsel, så sker der ikke noget. [...] Ja. Går på pension eller skifter job eller et eller andet og så dør det projekt, og det har det også gjort på [skolenavn udeladt]” (Skolehaveansvarlig).

Denne iagttagelse understøttes af et par andre skoleansvarlige, der netop har taget over efter at de tidligere skolehaveansvarlige holdt op på den pågældende skole:

“Problemet er lidt... Eller hvor [navn udeladt] og jeg skal starte forfra er at ham der... Læreren der stod for det, han er her ikke mere. Hans tilgang til det var primært at han synes det var fedt at starte nye ting op, så han var med til at bygge hele ‘idé-cirkuset’ op, og den skoleleder vi havde tidligere brændte rigtig meget for at få sådan nogle ting ind. Det passede perfekt i den nye skolereform. Men så de stoppede bare.” (Skolehaveansvarlig skolelærer).

En anden form for sårbarhed i forhold til personaleskift på en skolenær/institutionsnær skolehave kommer til udtryk, når der kommer ny ledelse på skolen.

KAPITEL 4.
Resultater fra caseanalyse

”Min frygt er at... Det ved jeg jo ikke, men vi har ny ledelse, og der er også en helt ny ledelse, der skal beslutte, hvad de vil med den skolehave. Hvor meget skal den fylde, og hvor mange ressourcer har vi? Vi har ikke de samme ressourcer mere, som vi har haft før. Vi skal også tænke i det altså.” (Skolehaveansvarlig lærer).

En oplagt og mulig løsning på denne problematik kunne være at organisere sig i teams og/eller større netværk (se mere herom i afsnittet ’om behovet for sparring og netværkssamarbejde’. Men selv hvis man har organiseret sig i et lokalt skolehavenetværk, kan der opstå problemer i forhold til skift.

De fleste af skolehaverne i [navn udeladt] netværket har ligeledes udfordringer med at forankre skolehaverne, når den gennemgående figur i skolehaven stopper. Skolehavelederen har forsøgt at løse dette problem, ved at fortælle skolehaverne, at de skal have to kontaktpersoner ad gangen. Der har dog været udfordringer med at få involveret flere lærere fra samme skole.



To af skolehaverne i netværket har derfor været passive år. Skolehavelederen mener, at de kunne være i gang, hvis vedkommende selv havde haft tid til at understøtte dem.

Eksemplerne på problemer for skolehaven som følge af personaleskift er utallige. Der var for eksempel en skole og en børnehave, der ejede en skolehave sammen, hvor kontaktpersonen fra børnehaven gik på barsel, og derfor er børnehaven stoppet med at komme i haven. En anden skolehave, der har været placeret på et ældrecenter, skulle flyttes tilbage på skolen, men skolehaven blev droppet, da kontaktpersonen fik tilbudt et nyt job.

En yderligere udfordring, som ikke kun de skolenære/institutionsnære skolehaver oplever, men som de centrale skolehaver også oplever, er den form for personaleskift der sker, når eleverne skifter klasse efter sommerferien og har fået nye lærere.

”Så kan der være udfordringer med at man skifter lærere over sommeren, altså at kontinuiteten [forsvinder]. Og du kan jo klart mærke forskel på, når børnene er forberedte, og ved hvad de skal.” (Skolehavevejleder i central skolehave).

Et andet eksempel på personaleskift handler om skift af politisk ledelse i kommunen, som dog viser at det også kan gå den anden vej. Her spirede håbet frem på ny, da en ny politisk ledelse indtog kommunen i 2014.

”Hvad er det nu der sker? Jo, der sker faktisk det, at vi får ny ledelse i ’14, og vi får ny politisk ledelse. Jo, og får ny direktør og chefer, så det er en ordentlig omrokade. Det er altid spændende. I kraft med dét der blev der faktisk ansat nogle fundraisere. Det er en ny vej. Man vil godt bringe nyt liv i skolen med at hjælpe skolerne med at søge fonde, og med alt det der kommer i forbindelse med den nye skolereform.” (Skolehaveansvarlig).

Eksempler på andre typer af udfordringer i forbindelse med personaleskift kommer i form af lærere, der flytter skole og nye skal tage over i skolehaven. Viden om skolehaven er ofte stærkt personbåren, og da den skolehaveansvarlige lærer overtog ansvaret for haven, var der ingen viden eller information tilbage efter den foregående tovholder, der var holdt op på skolen. Et bud på, hvordan man vil kunne imødegå denne udfordring, kommer fra en skolehavevejleder i en central skolehave:

”Når folk spørger mig, om det bedste råd jeg kan give, det er jo at: du må ikke være alene om det, man må simpelthen ikke stå med det alene. Det er for hårdt og for kedeligt.” (Skolehavevejleder).

Dette råd om ikke at være alene om arbejdet med skolehaven, og at det er en klar fordel at organisere sig som en duo eller i større teams, er et muligt bud på problemstillingen omkring sårbarheden ved personaleskift. Problemstillingen med videtab handler om, at viden typisk er individuel, personbåren og eksisterer som ’tavs viden’ (Nonaka & Takeuchi, 1996). Et andet bud på udfordringen kunne derfor være at gøre den relevante viden mindre individuel, mindre personbåren og mindre tavs ved at gøre vigtig viden om skolehaven organisatorisk blandt andet ved at omforme den til eksplicit viden, som vi kender det fra forskningen i videnledelse (Nonaka & Takeuchi, 1995; Choo, 1998). Et greb til at

gøre tavs viden til eksplicit viden vil for eksempel være gennem at nedfælde og dokumentere den vigtige viden (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Hvad er det som skolehaven kan?

Første gang skolelæreren opdagede, at der var behov for en skolehave, var da hun tog sine elever med ud på et landbrug for at grave kartofler op til hjemkundskab, og opdagede at eleverne manglede viden om havebrug:

”(...) lige kort tid efter jeg blev ansat, der havde jeg børnene ude i hjemkundskab på et landbrug, fordi jeg gerne ville have dem til at grave deres egne kartofler op og i det hele taget se på nogle grøntsager. De var ikke så bekendte med det, og det blev klart understreget, da vi skulle grave dem op. En meget pudsigt oplevelse, da vi stod og gravede kartofler op, og de var sådan ”Ej der er en til og der er en til. Fantastisk”. Og så blev de ved med at grave ned ad, og så var der pludselig ikke flere kartofler. Det var da mærkeligt, de havde jo været der i overfladen. De vidste ikke at kartoffelplanten kun er lige der omkring roden, og der ikke var nogen længere nede. Jeg måtte sige til dem: ”Hvis du rykker til næste plante, så finder du flere der”. Der er jo mange kartofler. Så kunne jeg godt se, at det måske er meget smart at begynde at lave noget med havebrug, fordi der var ikke særlig meget viden om det.” (Skolelærer).

Efter denne oplevelse gik skolelæreren i gang med at etablere en skolehave på et økologisk landbrug. Projektet om skolehaven er stadig i udvikling, da de ikke har et budget eller særlig meget tid at afsætte til skolehaven.

En anden skolehaveleder, der leder en central skolehave, formulerer med følgende ord hvad det er skolehaven tilbyder og kan:

”Det vi tilbyder, er det her læringsmiljø, hvor der er højt til loftet, og de møder autentiske fagpersoner. De ser en gå rundt i området, som lugter lidt af ged, fordi han har været nede ved gederne. De mærker et andet lokale, hvor de bliver undervist. Hvor de ikke sidder ved en tavle, og hvor de ikke sidder på stole. De kommer herud,

KAPITEL 4.
Resultater fra caseanalyse

hvor vi også ser, at de børn der er helt særlige, og som har nogle udfordringer. De kan nogle andre ting (...) Man prøver mange grænser af herude.” (Skolehaveleder).

Et andet konkret eksempel på, hvad skolehaven kan tilbyde både med hensyn til faglighed og bevægelse, beskriver en skolelærer på følgende således:

”Altså der er masser dansk i det. Børnene har lært at læse på pakkerne og studere og læser en masse faglige tekster og... Der er en masse



fagord i det. Vi har haft meget... Hvad hedder det? Fagordstræning. [...] Når jeg har børnene med derude, og fx de drenge der ikke kan sidde stille, de får lov... Der er nogle rammer derude, og jeg har nogle regler. Men ellers så får de lov til at brænde gas af derude. Så skolehaven er faktisk virkelig også oplagt til at lave rigtig meget bevægelse derude.” (Skolehaveansvarlig lærer).

To andre informanter er ligeledes meget begejstret for skolehavens muligheder og Haver til Maver, da de mener, at skolehaven kan rumme alle typer børn - også dem med særlige behov. En skolehaveansvarlig beskriver det således:

” Vi har jo opdaget... [navn udeladt] og jeg har været ude og fortælle om det her på et tidspunkt, hvor vi fandt ud af, at inklusionsordningen også har noget med vores skolehave at gøre. Der er dejlig højt til loftet, når man er derovre. Og der er mange opgaver, og der er mange tilkobling-



smuligheder. Der er en vandkande, der skal holdes og... Der sker bare et eller andet med sindet, sådan et sted som den have I kommer over ser. Der sker bare noget ... konfliktniveauet det dæmper sig.” (Skolehaveansvarlig).

En anden skolehaveansvarlig beskriver det på følgende måde:

”Dem der er videnshungrende og som tager fra, og dem der har svært ved at agere i en normal klasse, de har det godt derude, typisk. Og kan... Det er nemt at niveaudele opgaverne, sådan så alle kan føle, at det er meningsfuldt. Det er derfor, at jeg synes, at skolehaverne giver så god mening.” (Skolehaveansvarlig).

Selv om informanten anerkender muligheden for at udvide anvendelsen af skolehaven til flere brugergrupper, er der også udfordringer knyttet til dette, da de andre brugergrupper typisk er underlagt andre kommunale forvaltninger.

”Det er forskellige forvaltninger. Det er lige præcis det der kernen. Vi er syv forvaltninger og Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen, de har en anden



[aldersgruppe]. De har måske [børn] op til skole. Vi har kun fra 0. klasse op til 10. klasse og derudover rækker mine ressourcer ikke til mere.” (Skolehaveansvarlig).

Endelig nævnte en af skolehavelederne et yderligere aspekt ved skolehaven.

”Ja jeg har vist internationale havefolk rundt, som var meget optaget af det. Hvor der er jo... Folk fra Holland og Italien. Der er jo folk mange steder fra, der tænker nyt på det her med haver. De bliver selvfølgelig tiltrukket af, at vi har en bevægelse, som Haver til Maver, som er hastigt voksende og som meget gerne skulle brede sig endnu mere.” (Skolehaveleder).

Der synes således at være en stor interesse i forskellige lande og byer for skolehaver. Denne interesse bygger sandsynligvis på en bredere interesse for det sunde liv, klima og miljø – en grøn bølge, som breder sig langsomt men sikkert nationalt og internationalt. I den sammenhæng kan haverne være med til at ’brande’ de byer og kommuner, som har en skolehave at vise frem og som kan dele ud sine erfaringer med skolehaven.

KAPITEL 4.
Resultater fra caseanalyse**Haver til Mavers skolehavekoncept**

Ifølge grundlægger og formand Søren Ejlersen, er Haver til Mavers koncept såre simpelt: *”Skoleklasser fra lokalområdet besøger gården otte gange, og på gården sår, høster og tilbereder de deres egne økologiske grøntsager. Vi præsenterer dem for jorden en haveplet ad gangen.”* (Dyrk Livet, Søren Ejlersen, s. 12).

Haver til Mavers skolehavekoncept bygger på de tre elementer *”Have, Natur og Køkken”*. Grundforløbet i den kulinariske skolehave er et sammenhængende undervisningsforløb målrettet mellemtrinnet, primært på 4. og 5. årgang. Eleverne følger en dyrkningssæson fra tidligt forår i april, til frosten melder sig og gør jorden hård i oktober. Over otte undervisningsdage lærer eleverne grundprincipperne for dyrkning, tilberedning og kompostering af økologiske grøntsager og får en forståelse for, hvordan naturen omkring skolehaven har indflydelse på dyre- og plantelivet i skolehaven. Undervisningsforløbet er udviklet med baggrund i folkeskolens fælles mål for fagene natur/teknologi og madkundskab. Der er desuden rig mulighed for at inddrage flere fag som fx dansk, matematik, sprogfag eller idræt og

forløbet kan tilpasses andre alders- og målgrupper. (Haver til Maver hjemmeside, sidst besøgt d. 5/12-2019).

I det følgende vil vi se på, hvorledes skolehaverne opfatter Haver til Maver og deres skolehavekoncept. Opleves det for eksempel som et for stramt og begrænsende koncept eller tværtimod som et for løst og ukonkret koncept med behov for opstramning og konkretisering?

Skolehavernes opfattelse af Haver til Maver

En skolehaveleder af en central skolehave synes, at der udelukkende er fordele ved at være en del af Haver til Mavers forening og skolehavenetværk, og for denne centrale skolehave opleves sekretariatet på Krogerup at have været en essentiel del af opstartsprocessen, lige fra den tidlige begyndelse:

”De har været uundværlige i hele den der proces med at starte op... og også det der med at drive udviklingen fremad og hjælpe en med at få idéer til ens strategi, eller hvad man skal kalde det.” (Skolehaveleder).

Udover det første økonomiske etableringsbidrag har sekretariatet på Krogerup hjulpet med anskaffelse af bålkomfurer, borde, økologiske frø og indretning af bede mv., hvilket fremgår af nedenstående udtalelse:

”Det er jo fordi, de har enormt meget erfaring med det, så kan de sige: ”Det her er en god måde at gøre det på”. Altså for eksempel så havde vi i vores første tegning, at hver gruppe havde et højbed, så det var plasteret til med højbede og der sagde de: ”Nej lad være med det. I skal kunne komme ind med nogle maskiner og ligesom pløje jorden igennem”. Fordi det der med at have nogle fine kasser og sådan noget, det virker ikke.” (Skolehaveleder).

En anden skolehaveleder er ligeledes inde på den megen viden og erfaring som sekretariatet på Krogerup sidder inde med:

”Det er en organisation som har rigtig meget know-how omkring skolehaveudbredelse. Og som er levende og under udvikling hele tiden. Og som er et undervurderet koncept som endnu mangler at komme ud, altså at blive banket ud.” (Skolehaveleder).

Haver til Mavers brand og evidensbaserede undervisningskoncept bliver af en anden skolehaveleder fremhævet i forhold til at have styrket gennemslagskraften med hensyn til at komme igennem hos kommunen:

”Hele det her med, at undervisningen er planlagt i otte forløb, og der er evidens for, at det er godt for skolebørnene både sundhedsmæssigt og fagligt osv. At det system fungerer, det giver os en legitimitet i forhold til kommunen. Og at der er gennemsigtighed i forhold til hvilken vare de køber, at det er ligesom ’open source’, så de kan gå ind og se, sådan, sådan, sådan. Det synes jeg er super, super vigtigt. Så synes jeg selvfølgelig også hele den der support funktion i forhold til etablering og gode råd og sparring og sådan noget. Det er de enormt gode til.” (Skolehaveleder).

En anden skolehaveleder påpeger dog, at Haver til Maver stadig ikke er kendt i den bredere offentlighed.

”Der er mange her, der ikke har hørt om det [Haver til Maver]. Når jeg så kobler det på og siger ’Hey, det er oppe på Aarstiderne. Har I hørt om Aarstiderne...? Nå...! Deroppe!’ og pludselig, så har de måske hørt om det. Men ellers så... så mangler de... Det kan også godt være at det bare er her i [områdenavn udeladt], men det er mit billede af det.” (Skolehaveleder).

Der er foretaget en del for at skabe kendskab til Haver til Maver i en bredere offentlighed, hvilket bestyrkes af en skolehaveleders ønske om mere ’merchandise’ for at skabe mere synlighed omkring organisationen:

”Men det er sådan nogle ting, som jeg kunne bruge dem [Haver til Maver] til nu... Det er i forhold til merchandise. Jeg synes nogle gange, at det kunne være lidt lækkert, det der med, at vi havde nogle flag, hvor der stod ’Haver til Maver – [navn udeladt]’. Når vi er ude nogle steder, at man måske har en key-chain eller et eller andet. Sådan noget, fordi det kan børnene godt lide. Det er bare noget med at få nogle poser med, hvor der står Haver til Maver – [navn udeladt] - så er vi lige pludselige ude og handle sammen med mor og far, når de er ude at købe ind. Det er at få sat sådan noget i gang. Det har [navn udeladt] været rigtig behjælpelige med.” (Skolehaveleder).

En anden interessant problemstilling for Haver til Maver har været, og er stadig, *balancen mellem at udrulle et standardiseret koncept overfor at muliggøre lokal tilpasning og variation*. Denne problemstilling ligger i forlængelse af overvejelser om at blive kendt ved at have et skarpt og præcist brand, fx i form af et standardiseret og genkendeligt koncept via forskelligt ’merchandise’. Samtidig knytter disse overvejelser også op til diskussionen om forankring. Hvis man fra Haver til Mavers side vælger et for stramt koncept, har de enkelte lokale initiativetagere til skolehaver svært ved at se sig i konceptet og ofte få vanskeligere ved at tilvejebringe lokale ressourcer og vil således lettere kunne miste motivationen i forhold projektet.

Vi er ikke i vores undersøgelse stødt på kritik af, at konceptet skulle være for stramt og/eller begrænsende. Både skolehaveledere og skole-

KAPITEL 4. Resultater fra caseanalyse

haveansvarlige udtrykte derimod, at de er godt tilfredse med Haver til Mavericks koncept og måde at fungere på. En skolehaveansvarlig formulerer det på følgende måde:

“Det gode ved Haver til Mavericks, det er, at de har ikke været så konforme. Det vil sige, at det skal være en helt bestemt ramme. Der er tit problemer med det, når man skal søge fonde, at man har nogle gode idéer, som bliver svækket lidt, fordi så skal det presses ind i en helt speciel skabelon.” (Skolehaveansvarlig).

En anden skolehaveleder er enig i dette synspunkt og gør sig følgende betragtninger angående Haver til Mavericks koncept:

“[...] Men [jeg] kan ikke se hvor ulempen skulle være altså. Og det undersøgte jeg i starten, når jeg lærte Haver til Mavericks at kende... om de på nogen måde begrænsede min udvikling og mine lyster og ønsker, for så er jeg ikke med længere. Men der kunne jeg så se, at man kunne gøre lige præcis det man ville, så længe man overholdt de der ting. Altså, økologi og bla bla... og det synes jeg er så fedt. Altså, det er jo kun udviklende. [...]” (Skolehaveleder).

En tredje skolehaveleder er enig med hensyn til fleksibiliteten i konceptet, da det opleves som at rumme mulighed for lokal tilpasning, hvilket man tilsyneladende gør brug af:

“[...] det her med at Haver til Mavericks har et fantastisk fundament at stå på. Det kunne vi godt lide. Vi kunne tilslutte os det. Både bæredygtigheden, økologien og det her med at, tænke sammenhæng og forståelse for børnene. Der var bare så mange gode ting i det, som vi jo ikke selv behøvede at opfinde. Når man kunne læne sig op ad det. Det twist vi har lavet er, at vi har lavet en [bynavn udeladt] model, fordi det er ikke, at vi helt finder os i at få trukket et koncept ned over os, vi laver også vores egne opskrifter og vores egne læringsmål og det er godt at man har nogle forslag inde fra Haver til Mavericks hjemmeside. Det

er super, super fint. Men det er ikke lige det vi gør, vi gør noget andet. Sådan er [bynavn udeladt] lidt.” (Skolehaveleder).

Om behovet for sparring og netværksamarbejde

På tværs af de forskellige typer af skolehaver rundt omkring i landet er man rimeligt enige om behovet for at sparre med andre og høre, hvordan de driver skolehave, samt blive inspireret og generelt udveksle erfaringer. Når man dykker lidt ned under disse formulerede ønsker, så dækker de over lidt forskellige typer af behov og betingelser.

Flere af især de centrale skolehaver ser Haver til Mavericks Krogerup som ‘hovedkontor’ og som deres primære sparringspartner³.

En skolehaveleder for en central skolehave udtrykker meget kort og klar, hvorledes man ser på netværk og Krogerups rolle heri:

“Jo, jo. Vi er jo i netværk med Haver til Mavericks, og vi snakker rigtig meget sammen, og på den måde så hører vi lidt, at de har prøvet at gøre det på den og den her måde.” (Skolehaveleder).

En anden skolehaveleder for en central skolehave formulerer sit syn på netværksamarbejde og Krogerups rolle på følgende måde:

“Jamen, jeg tænker egentlig... og det kan godt være at det er fuldstændig forkert... Men jeg tænker at Krogerup, for mig, er sådan et hovedkontor. Hvor der sidder nogle fantastiske folk, som sætter en masse ting i gang og så har de en skolehave ved siden af. Det er sådan, at jeg har forstået konceptet. Der forestiller jeg mig egentlig, at det er dem, der skal være en sådan form for central, hvor de genererer alt det gode og så spreder de det ud til de her forskellige netværk, som der er i Danmark, og så kan man melde ind, hvis man har lyst til at være en del af et netværk eller man kan trække sig, hvis man ikke har lyst til at være en del af det. Det bestemmer man lidt



³ Med ‘primære sparringspartner’ menes, at de centrale skolehaver oftest også er del af andre netværk – fx. Økologisk landbrug, mv.

KAPITEL 4.
Resultater fra caseanalyse

selv... og jeg tænker at netværket spiller ind til Krogerup og så samler Krogerup [op] og så er de dem der står for at tingene de sker.” (Skolehaveleder)

Denne skolehaveleder beskriver meget rammende, hvordan vedkommende forstår Krogerup som havende en helt central rolle og som den ud-farende kraft i forhold til skolehavenetværket.

En del af de *skolenære/institutionsnære skole-haver*, især på landet og med en betydelig afstand til næste skole, oplever at de er relativt ‘isolerede’. Deres primære kontakt, i den udstrækning at de har kontakter, er ligeledes Krogerups seminarer og netværksmøder. Men de synes selv, at de ofte ikke har tid og kræfter til at deltage i så mange af disse møder.

Et eksempel på en relativt isoleret, skolenær/institutionsnær skolehave er følgende:

[Interviewer] *”Kender I til andre skolehaver? Jeg tænkte på andre skolehavenetværk eller måske nogle her i [bynavn udeladt]?”*

[informant] *”Nej, altså vi sparer ikke med nogen. Det gør vi ikke... Ikke endnu i hvert fald.”* (Skolehaveansvarlig lærer).

Et andet eksempel på dette er fra en anden skolehave:

”Jeg har kun været til et møde, hvor vi var i [by-navn udeladt] oppe at se nogle skolehaver, der var deroppe på pædagogseminaret, tror jeg at det var. Det han... Det er bare guld værd altså.”

En løsning for disse lokale og relativt isolerede skolehaver synes at kunne ligge i en eller anden form for digital organisering. Enten i form af et kontaktforum (fx. Facebook eller anden platform) eller som en digital erfaringsplatform, hvor man kan ‘uploade’ ens spørgsmål og erfaringer. En skolehaveleder formulerede det på følgende vis:

”Det ville være vildt fedt at have sådan en online... Ligesom Facebook.” (Skolehavansvarlig).

Nogle få skolenære/institutionsnære skolehaver har allerede organiseret sig i *lokale skolehave-netværk* og typisk indenfor den enkelte kommune. Denne løsning synes dog at kræve en vis geografisk nærhed skolerne imellem, så man ikke har alt for lange transporttider for at kunne mødes. Derudover kræver det, at der er en ud-farende og koordinerende kraft (nogle gange også kaldet ‘ildsjæl’), med et vist ledelsesmæssigt



drive og en administrativ flair. Vedkommende skal for eksempel kunne organisere lokale netværks-møder, indkalde med dagsorden, samt typisk ofte også lave ansøgninger og regnskab for foreningen, hvis netværket har organiseret sig som en forening, hvilket man ofte har for at kunne ansøge om midler.

En af disse kræfter beskriver sig selv og arbejdet på følgende måde:

”Jeg ville selv kalde mig have-ambassadør og specielt indenfor skolehaver er jeg facilitator af netværket [navn udeladt] her i [kommunenavn udeladt]... i området, jeg var med til at starte op sammen med skolelederen i 2014. Og der var der kun skolehave på [skolenavn udeladt] og i 2015 kom der så... Der var vi otte skolehaver og så kom der to mere med. Så der er egentlig 10 af de lokale skoler, som har en lokal skolehave. Den er tæt på skolen eller ligger tæt på skolens område. Og det var mere af nød end noget andet, at vi dannede et netværk, for ligesom at kunne have det netværk hvor vi kunne spare med hinanden og udveksle idéer og se hinandens haver. Vi har holdt netværksmøder hos hinanden og set de forskellige haver.” (Skolehaveansvarlig).

En anden skolehaveansvarlig kan slet ikke forstå, hvordan man kan undvære at være i en eller anden form for netværk og udtrykker det på denne måde:

”Jeg kunne i hvert fald godt tænke mig noget... Jeg kunne godt tænke mig, at vi holder fast i vores netværksmøder. Jeg kan være undrende overfor at vi har, [utydeligt] ude i Haver til Maver, som ikke er aktive ude på vores Facebook side, og at der er nogle der ikke deltager i vores netværksmøder. For pokker de må da føle sig ensomme. Lever de mon i deres egne små cirkler der? Der tror jeg det er vigtigt at vi kommer med ind der i bevægelsen og hele tiden lærer af hinanden.” (Skolehaveansvarlig).

Endelig har en skolehaveleder gjort sig lignende overvejelser om denne form for netværksorganisering, men med et perspektiv på dets betydning udenfor sæsonen. Det formuleres på følgende måde:

”Jamen jeg tror egentlig at det ville være en god ide at tage [det] regionale, og sige at dem der er på Sjælland lad os mødes lidt oftere og så måske et landsdækkende [møde] engang om året... Men jeg tror det kunne være rigtig smart, hvis det er udenfor sæsonen at få samlet folk og så måske sådan noget som, men det er der sikkert lavet før tror jeg, med Facebook gruppe, hvor man kunne skrive ‘hov jeg har det her problem med skolehaven hvad ville I gøre’ så man kan bruge hinanden uden at det skal kræve så meget. Fordi det er travle folk der er derude og det er jo også noget med (utydeligt).” (Skolehaveleder).

KAPITEL 5. Opsummering og anbefalinger

I dette afsluttende kapitel vil vi sammenfatte resultaterne af case-analysen og i den forbindelse komme med en række anbefalinger.

To hovedmodeller for skolehaver:

Undersøgelsen af skolehaverne viste, at det gav mening at skelne mellem to hovedmodeller for skolehaver: Den centrale skolehave og den skolenære/institutionsnære. Analysen viste endvidere, at hver model har forskellige styrker og svagheder, som man bør tage ind i sine overvejelser, når man overvejer at etablere en skolehave.

Kommunens store betydning for etablering og drift:

Flere forhold omkring skolehaver synes at have betydning for skolehavernes etablering, drift og fortsatte forankring. Skolehavernes evne til at 'få hul igennem' til kommunen og til at tale ind i kommunale dagsordner og koble sig op til eksisterende initiativer er helt centrale forhold til skolehavens forankring. Undersøgelsen viser desuden, at de centrale skolehaver forekommer at være bedst til at 'få hul igennem' og tale ind i kommunens politiske dagsordner.

I den forbindelse vil det være nærliggende at anbefale, at skolehaveledere og de skolehaveansvarlige gennem et undervisningsforløb blev opkvalificeret i forhold til at få øget indsigt i og forståelse for, hvordan den kommunale sektor fungerer organisatorisk, økonomisk og politisk. Fra den organisatoriske forskning i spredning af ideer og koncepter (fx Alvarez et al. 2005; Røvik, 2007) ved vi, at netop kortvarige kurser og faglige netværk er effektive redskaber til sådan spredning af viden, hvilket yderligere kunne tale for et sådant uddannelsesforløb.

Skolehaverne er sårbare overfor personaleskift: På tværs af de forskellige skolehaver og hovedmodeller ('Central skolehave' overfor 'Skolenær/institutionsnær skolehave') er personaleskift en stor udfordring for skolehavernes forankring og fortsatte drift. Personaleskift på skolen eller i kommunen fører ofte til tab af viden og erfaring eller kontakt til kommunen – og begge dele er kritisk for skolehavens forankring og drift. Organisering i teams og en form for delt ledelse i skole-

haverne forekommer at være ét hensigtsmæssigt svar på denne udfordring. Et andet svar på udfordringen kunne være at gøre vigtig viden om skolehaven mindre personafhængig og mere organisatorisk. Fra forskningen i videnledelse (Nonaka & Takeuchi, 1995; Choo, 1998) ved vi, at det for eksempel kan ske gennem at nedfælde og dokumentere den centrale viden om skolehaven.

Tilvejebringelse af ressourcer er en udfordring for skolehaverne:

Erfaringen hos skolehavelederne er, at finansiering til etablering og opstart er væsentligt lettere at skaffe end at skaffe midler til drift. Det synes at udgøre et stort problem for skolehaverne og deres fortsatte drift. Problemstillingen er kendt mere bredt for almennyttige foreninger og andre non-profit organisationer, der er dybt afhængige af ekstern finansiering og typisk har brug for en form for grundfinansiering. Studier fra fx filmbranchen viser, at hvis man i forvejen har en form for grundfinansiering, øger det sandsynligheden for at tilvejebringe yderligere finansiering (jf Strandgaard Pedersen, Darmer og Mathieu, 2013).

I den forbindelse kunne man forestille sig, at en opkvalificering af skolehavelederne i forhold til økonomi, regnskab og udarbejdelse af ansøgninger kunne være en hensigtsmæssig måde at håndtere denne udfordring på. CBS har i samarbejde med Haver til Maver udviklet et forslag til tre forskellige typer af, hvad vi har kaldt 'robuste finansieringsmodeller'. Disse tre modeller er henholdsvis benævnt 'Kommunal driftsaftale', 'Offentligt, privat, civilt (OPC) partnerskab' samt 'Hybridfinansiering' (se bilag for en nærmere beskrivelse af de tre modeller).

Opstart tager tid:

Case-analysen har vist, at når man ønsker at etablere en skolehave, er der mange forskellige aktører, der skal mobiliseres og tages i ed. Det er ofte en langstrakt og kompleks proces, hvor man kan risikere at miste overblikket og motivationen undervejs i forløbet. Denne iagttagelse er en kendt problemstilling fra en række andre organisationer og bevægelser, der er baseret på en betydelig grad af frivillighed (Christensen & Molin, 1995). Denne problemstilling er også

BILAG 1

kendt fra etablering af en kulinarisk bevægelse som Nyt Nordisk Køkken (Byrkjeflot, Strandgaard Pedersen & Svejenova, 2013) samt fra etablering og udbredelse af andre fødevarebevægelser (Svejenova, Mazza & Planellas, 2007; Cappelen & Strandgaard Pedersen, 2016; Slavich, Svejenova, Opazo & Patriotta 2019). En anbefaling til at skabe sig et overblik over de forskellige aktører vil være at kortlægge de forskellige aktører i et ressourcediagram og foretage en interessant-analyse.

Balancen mellem koncept og fleksibilitet:

Det koncept, som Haver til Maver har udviklet og udbredt over tid, består kort fortalt af følgende elementer: De tre grundpiller 'Have, Natur og Mad' samt ideen om 'Jord til Bord'; De otte besøg; En digital platform med diverse tilgængelige materialer; samt viden om den fysiske indretning af skolehaven (arealinddeling, haveredskaber, bålkomfurer, borde, vaske mv.). Det fremgår klart fra de undersøgte skolehaver, at man fandt at Haver til Mavers skolehavekoncept har en passende balance mellem styring og fleksibilitet.

Om behov for samarbejde og netværksorganisering:

Krogerup ses som videntcenter og udfarende kraft i forhold til at tage initiativer og organisere skolehaverne. Dette gælder især for de centrale skolehaver. De skolenære/institutionsnære skolehaver oplever sig ofte som relativt isolerede, og i den udstrækning de har tid og kræfter, vil de deltage i enkelte af Krogerups arrangementer. Tid og afstand er dog for nogle en stor barriere. Nogle skolehaver har organiseret sig i lokale netværk, hvilket er en type løsning. En anden type løsning synes at ligge i forskellige former for digitale løsninger. En pointe er i den forbindelse at lave løsninger, som ikke er for ambitiøse, eller er løsninger der kræver mange opdateringer og andet tidskrævende administrativt arbejde, da dette kan have en demotiverende effekt på de aktive 'ildsjæle' i skolehaverne.

Endeligt, anbefaler vi at passe på ikke at tænke fysiske møder overfor digitale møder og organisering som et enten/eller, men derimod som et både/og, da de kan forskellige ting og altså komplementerer hinanden.



Ting tager tid og forandringer er konstante:

Denne indsigt fra undersøgelsen gælder for så vidt både Haver til Maver generelt som for de forskellige lokale skolehaver, der er blevet undersøgt. I skolehavernes tilfælde er problemstillingerne allerede nævnt ovenfor i forhold til opstart, etablering og fortsat drift. I forhold til organisering og ledelse af Haver til Mavers sekretariatet på Krogerup er balancen mellem udvikling og drift en stor udfordring. Fortsat varetagelse af eksisterende opgaver såvel som udvikling og iværksættelse af nye opgaver synes at være et konstant og fortløbende arbejde, der kræver vedvarende udvikling og tilpasning af organisationen til denne opgavevaretagelse. Helt overordnet, har vi dog oplevet en slags tipping point vedrørende selve opgaven med udbredelse i løbet af observationsperioden. Et slags overgangspunkt, hvor mulighederne for udbredelse kom til sekretariatet i form af mere ressourcestærke henvendelser med større forarbejde. Dette lægger dog yderligere pres på Haver til Maver som sekretariat og organisation, hvilket er omdrejningspunktet for vores supplerende OU-undersøgelse, der blev introduceret indledningsvist.

Referenceliste

Albert, S. & Whetten, D.A. (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*. Vol. 7:263-295.

Alvarez, J.L., Mazza, C. and Strandgaard Pedersen, J. (2005). Editorial introduction to: The Role of the Mass Media in the Consumption of Management Knowledge. Special Issue. *Scandinavian Journal of Management*. 21 (2): 127-132.

Byrkjeflot, H., Strandgaard Pedersen, J. & Svejenova, S. (2013) From Label to Practice: The Process of Creating New Nordic Cuisine, *Journal of Culinary Science & Technology*, 11:1, 36-55, DOI: 10.1080/15428052.2013.754296

Boje, D.M. (2001) *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*, Sage

Boje, D.M. (2008). *Storytelling organizations*. Sage.

Brown, R., & Kulik, J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5(1): 73-99.

Cappelen, S.M. & Strandgaard Pedersen, J. (2016). Culinary Innovation Through Culinary Movements, (pp.20-78). In: Strandgaard Pedersen, J., Bevort, F., Bille, T., Cappelen, S.M., Munar, A.M. Ooi, C-S., Stjerne, I & Svejenova, S. (2016). *‘Examining the Variety of Contexts for Creativity’*. Research Report 2.1.2. for CRE8TV.EU under the 7th European Framework Program. (pp.1-176).

Choo, C. W. (1998) The Knowing Organization. *How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions*. Oxford University Press.

Christensen, S. & Molin, J. (1995) *I den gode sags tjeneste. Frivillige organisationer i Danmark*, Handelshøjskolens Forlag.

Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1): 1-25.

Ejlensen, S. (2019). *Dyrk Livet. Skolehaver, klimatanker og fornyet jordforbindelse*. Peoples Press. København. Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2): 219–245.

Fremtiden Herregård (2016). ”Lilliendal”, hentet fra <http://www.fremtidensherregaard.dk/projekter/lilliendal>, sidst besøgt d. 13.12.2019

Friedrichsen, C. (2013). ”Hvad er en skolehave?”, *Del Jorden*, hentet fra http://deljorden.dk/artikler/skolehaver/hvad_er_en_skolehave.html.

Greiner, L. (1972) Evolution and Revolution as Organizations Grow, *Harvard Business Review*, 50(4): 37-46

Hatch M.J. & Schultz, M. (2004) *Organizational Identity*. A Reader, Oxford University Press.

Haver til Maver (2016). ”Om Haver til Maver”, hentet fra <http://havertilmaver.dk/om/om-haver-til-maver/>. Sidst besøgt: 13.12.2019

Henriksen, L.S., & Bundesen, P. (2004). The moving frontier in Denmark: Voluntary-state relationships since 1850. *Journal of Social Policy*, 33(4): 605-625.

Henriksen, L.S., Strømsnes, K., & Svedberg, L. (2019). Civic Engagement in Scandinavia. *Volunteering, informal help and giving in Denmark, Norway and Sweden*. Cham: Springer.

Kraft & Partners (2017) Den Danske Fondsanalyse 2017. Analyse af fonde med almennyttige uddelinger i Danmark. Kraft & Partners.dk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) Interview. *Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, Hans Reitzels Forlag, 3. Udgave.

Københavnegrøn (2016). ”Skolehaverne”, *kobenhavnergron.dk*, hentet fra <http://www.kobenhavnergron.dk/place/skolehaverne/>, sidst besøgt: d. 13.12.2019

Madkulturen (2015). *Skolehaven i folkeskolen. En introduktion*.

Mintzberg, H. (1995) The Structuring of Organizations, I: Mintzberg, H., Quinn & Ghosal, *The Strategy Process*, Prentice Hall.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: *How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

Olick, J.K. (1999). Collective memory: *The two cultures*. Sociological Theory, 17(3): 333-348.

Orton, J.D., & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2): 203-223.

Otte, C.R. (2011). Haver til Maver – En guide til Jordens bedste klasselokale. Manual. Haver til Maver, Krogerup.

Ozer, E. (2007): The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and considerations for maximizing healthy development. *Health Education and Behavior*. Vol 34(6): 864-863.

Parmer, S., Salisbury-Glennon, J., Shannon, D. & Struempfer, B. (2009): School Gardens: an experiential learning approach for a nutrition education to increase fruit and vegetable knowledge, preference, and consumption among second-grade students. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. Vol 41(3): 212-217.

Passy, R., Morris. M. & Reed, F. (2010): Impact of school gardening on learning. *National Foundation for Educational Research*.

Pedersen, E.S. (2019) *Udviklingsarbejde organiseres på en ekstremt dyr måde og opnår meget lidt*, Information, 23. Januar 2019. URL: <https://www.information.dk/debat/2019/01/udviklingsarbejde-organiseres-paa-ekstremt-dyr-maade-opnaar-lidt>

Pfeffer, J. and Salancik, G. (1978) *The External Control of Organizations: A Resource-dependence Perspective*. New York: Harper & Row.

Rantorp, J. (2009). *16 tanker om barndom – fra Rousseau til Broström*. FOA – Fag og Arbejde, FOAs trykkeri.

Ratcliffe, M., Merrigan, K.A., Rogers, B.L. & Goldberg, J.P. (2011): The Effects of School Garden Experiences on Middle School-Aged Students Knowledge, Attitudes, and Behaviors Associated With Vegetable Consumption. *Health Promotion Practice*. January 2011. Vol. 12(1): 36-43.

Røvik, K.A. (2007) *Trender og Translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*, Universitetsforlaget.

Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership – a Dynamic Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, Edgar H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. 4th edition, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Scott, R.W. & Davies, G.F. (2007) *Organizations and Organizing. Rational, Natural, and Open System Perspectives*, Pearson.

Skovsbøl, U. (2012). *I praksis: Skolehaver*, Forlaget Frydenlund.

Slavich, B., Svejenova, S., Opazo, M.P & Patriotta, G. (in press). Politics of Meaning in Categorizing Innovation: How Chefs Advanced Molecular Gastronomy by Resisting the Label. *Organization Studies*.

Stake R.E. 2000. Case studies. In *Handbook of qualitative research*, eds NK Denzin and YS Lincoln, 435–454. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Strandgaard Pedersen, J., Darmer, P., & Mathieu, C. (2013). Bureaucracies and Judgmental Autonomy: Film Consultants in a Public Film Institute. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 16(1), 68-89.

Strandgaard Pedersen, J. (2017) Organisationskultur. I: Andersen, P.T & Jacobsen, M.H. (red.) *Kultursociologi og Kulturanalyse*, Hans Reitzels Forlag.

Svejenova, S., Mazza, C., & Planellas, M. (2007). Cooking up change in haute cuisine: Ferran Adrià as an institutional entrepreneur. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 28(5): 539-561.

The Edible Schoolyard (2016). The Edible School Yard, hentet fra <https://edibleschoolyard.org/our-story>, sidst besøgt: d.13.12.2019.

Williams, D.R & Brown, J.D. (2012). *Learning Gardens and Sustainability Education: Bringing Life to Schools and Schools to Life*. Routledge.

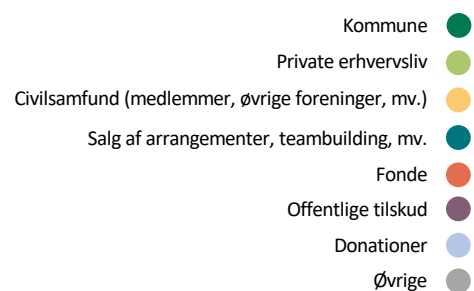
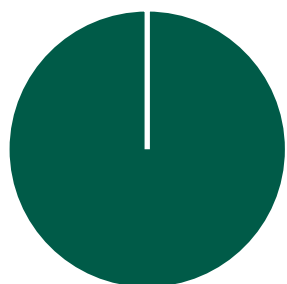
Wistoft, K., Otte, C.R., Stovgaard, M., & Breiting, S. (2011). *‘Haver til Maver’: et studie af engagement, skolehaver og naturformidling*. Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Wistoft, K., (2013) The desire to learn as a kind of love: gardening, cooking, and passion in outdoor education, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(2): 125-141.

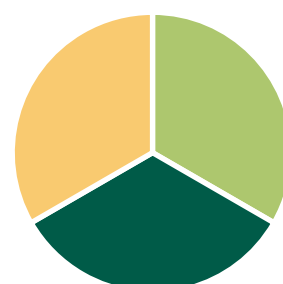


Robuste grundfinansieringsmodeller

Ud fra casestudierne og Haver til Møders erfaring er der identificeret tre modeller for lokal grundfinansiering af skolehaver. Grundpræmisser for alle tre modeller er 1. økonomisk engagement fra kommunen, og 2. høj grad af involvering i- og interaktion med lokalsamfundet.



Kommunal driftsaftale. Disse findes i flere former afhængig af om det er en central – eller skole/institutionsnær skolehave. Frem mod indgåelse af en egentlig driftsaftale kræves engagement og kontakt med skoleledere, lærere, pædagoger m.fl. og varer typisk flere år før en hel årgang er med. Da budgetter forhandles årligt er det bedst mulige resultat en fortløbende samarbejdsaftale med ét års opsigelsesvarsel. Fordele ved denne model er, at den efter indfasningsperioden af ca. 2-3 år bliver relativt stabil. Indledningsvist er der politisk risiko forbundet ved at kæmpe for skolehaven, mens der efter 2-3 år er politisk risiko ved at lukke den, fordi den så er folkeligt forankret.



Offentligt, privat, civilt (OPC) partnerskab. OPC-partnerskaber er den mindst udbredte finansieringsmodel (pt. findes den kun i Odense og er undervejs i Frederiksberg Havn). Især det private erhvervslivs engagement, fx i form af donationer, bestyrelsestid, advisory board, er et relativt udforsket aspekt af lokal forankring af skolehaver. Kombineret med civilsamfundets bidrag i form af medlemsskaber, frivillige, forældrebetaling kan de tilsammen understøtte den svære indfasning i kommunen og fungere som robusthedsmekanisme ift. usikkerheden i den kommunale aftale. OPC-modellen viser potentiale som den mest robuste forankringsmodel.



Hybridfinansiering. Hybridfinansiering er især udbredt steder, hvor centrale skolehaver indgår som del af en gårds - eller et gods aktiviteter, fx Rabarberggården, Skolelandbruget i Furesø eller Lilliendal. Her skabes stillinger typisk af flere forskellige funktioner, ligesom mange målgrupper er i spil for at realisere projekter fra flere parter. Kommunalt tilskud eller ophæng udgør en grundlæggende del af hybridfinansieringen. Fordele ved denne form for finansiering er, at modellen ikke er så følsom overfor konjunkturer, politiske vinde, fondsfokus mv.

Indledningspunktet for vores supplerende OU-undersøgelse, der blev introduceret indledningsvist.



Institut for Organisation ved CBS har fulgt udbredelsen og forankringen af Haver til Mavers skolehaver siden 2017. Rapporten giver et case-nært indblik i hvilke barrierer og forhold, der gør sig gældende i udbredelsen af ideer.

Hvordan institutionaliseres et skolehavekoncept i en kommune og i et lokalsamfund? Hvordan er Haver til Maver lykkedes med forankring, og hvilke forskelle viser sig mellem visionen for en skolehave og den virkelighed, der møder børn ude i landet?

