

Aksjonsforskning og bærekraft – folkehøgskolen for framtiden



Sluttrapport

August 2017

Forord av Folkehøgskolene og Framtiden i våre hender

Vel tre år har gått siden Framtiden i våre hender kontaktet Folkehøgskolene med spørsmål om å inngå et samarbeid for å øke engasjementet for bærekraftig utvikling. I løpet av de tre årene har det skjedd en stor utvikling og 45 folkehøgskoler har deltatt i arbeidet for en bærekraftig og bedre verden.

Prosjektet har utviklet seg, fra pilotåret hvor fire folkehøgskoler deltok, til oppstartsamlingene de kommende årene med nærmere 200 deltakere og over 40 folkehøgskoler representert. Vi tror at en av grunnene til at folkehøgskolene har engasjert seg så mye i prosjektet har vært koblingen mellom aksjonsforskning- og aksjonslæring og bærekraftig utvikling – to viktige temaer i skolen i dag: Hvordan få til læring som bidrar til økt kunnskap og forståelse, og som igjen motiverer til bærekraftige endringer for både natur og samfunn?

Unges egenutvikling, involvering og engasjement er avgjørende for å lykkes med å skape bærekraftige mennesker og samfunn som sikrer miljø, gode levekår og medbestemmelse for alle i årene framover – både lokalt og globalt. Rapporten viser at prosjektet har bidratt til myndiggjøring hos både elever og ansatte. Deltakere i prosjektet har opplevd å få til konkrete endringer og sett effekten av disse, noe som igjen har bidratt til å gi håp og tro på at hver enkelt kan være en del av løsningen.

Rapporten viser at den helhetlige forståelsen av begrepet bærekraftig utvikling og tilnærmingen til skolen har vært viktige suksessfaktorer. Ansatte fra ledelse, pedagogisk personale og praktisk personale har vært involvert, i tillegg til elever. Miljøledelse og prioriteringer ledelsen har gjort har også vært avgjørende for omfanget til prosjektet på hver enkelt skole.

Som ledere fra samarbeidsorganisasjonene må vi få rette en særlig takk til deltakerskolene som har gjort prosjektet mulig. Videre vil vi takke professor Tom Tiller, vitenskapelig leder for prosjektet, for hans ekspertise i aksjonsforskning- og aksjonslæring og evne til å begeistre og utfordre skolene. Uten prosjektgruppen, bestående av ansatte i folkehøgskoleorganisasjonene og Framtiden i våre hender, samt Tom Tiller, ville vi ikke hatt en framdrift i prosjektet. Prosjektgruppen har gjort en uvurderlig jobb med å veilede, støtte, og motivere deltakerskolene. De har også lagt ned utallige arbeidstimer i prosjektet, som har vært viktig for at vi har fått resultatene denne rapporten viser, og som vi ser på folkehøgskolene som har deltatt. Takk også til Bergesenstiftelsen og Sparebankstiftelsen DNB for troen på prosjektet og økonomisk støtte.

Vi har gjort svært viktige erfaringer i løpet av prosjektperioden, og mener at prosjektet har overføringsverdi, både pedagogisk og innholdsmessig, langt ut over folkehøgskoleverden. Erfaringene som fremkommer i rapporten bør være interessante også for den offentlige skolen og for Kunnskapsdepartementet.

Odd Arild Netland
Folkehøgskolerådet

Christoffer Ringnes Klyve
Framtiden i våre hender

Innhold

Forord av Folkehøgskolene og Framtiden i våre hender	3
Innhold	4
Hilsen fra kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen	6
Hilsen fra kunnskapsministeren	6
Forord av Tora Aasland, leder av den norske UNESCO-kommisjonen	7
Abstract	8
1 Intensjoner og teoriplattform	10
1.2 Prosjektets ide og utforming	10
Kort om bakgrunn	10
Prosjektets relevans	10
1.3 Utdanning for bærekraftig utvikling	12
1.4 Lærings- og forskningsprofilen i prosjektet; den teoretiske plattformen.	14
Trender og oversettelsesproblemer	14
Valg av forskningsprofil for prosjektet	14
Hva er en reflektert praktiker?	14
Det uferdige – et av aksjonsforskningens varemerker	16
Aksjonsforskere er ikke redd for praksis	16
Alltid på søk etter det beste alternativet	17
Noen ekstra ord om aksjonsforskningens lillebror; aksjonslæringen	17
Mot et forskende partnerskap	19
Læringsmetoder for bærekraftig utvikling	20
1.5 Aktiviteter og arbeidsmåter	22
Aktiviteter	22
Arbeidsmåter	23
Pilotåret	23
Prosjektår 1	23
Prosjektår 2	23
1.6 Forsknings- og evalueringsmetodikk	24
Nye tider – nye ord	24
De små metodene	24
2 Realiteter, erfaringer og analyse	26
2.1. Bærekraft i undervisning og drift	26
Generelle tilbakemeldinger	26
På tvers	26
Mat	27
Selvberging, lokalmat og å lage mat fra grunnen av	28
Etisk og miljøvennlig forbruk	29
Transport og reising	32
Energi og vannsparing	33
Etikk og sosialt engasjement	34
Lokalt samarbeid	35
Investeringer og forbedringer på skolen	35
Opplæring	36
Det grønne skiftet	37
2.2 Bærekraft, aksjonslæring og dannelse	38
2.3 Miljøledelse og bærekraft i folkehøgskolene – hva, hvordan og hvorfor?	40
Introdusere miljøledelse i folkehøgskolen	40
Miljøledelse i konflikt med elevengasjement?	40
Ovenfra og ned eller nedenfra og opp?	41
Walk the talk	41

Forventningsavklaring	42
Å legge til rette for elevengasjement	42
Samspill og erfaringsutveksling mellom ulike nivå i skolen	42
Positiv endring	42
2.4 Organisasjonskultur og organisasjonslæring	43
Strukturer – et uttrykk for organisasjonskultur	43
Ledelse	44
Kollegastøtte og tverrfaglighet	45
Endring	45
2.5 Læringserfaringer og læringsaspekter i prosjektet	48
Ulike skoler; ulike prosjekter og læringskulturer	49
Læringens mangfold	49
God læring inkluderer hele mennesket	51
Betydningen av momentum og kraft i gjennomføringen	51
Dokumentering, skriftliggjøring og analyse som problem	52
Eierskap og elevdeltakelse – frivillighet og tvang	52
Tid og rom – kulturell nærhet og distanse	53
Visst kan en skole lære!	54
3 Dypdykk i skolenes erfaringer og læring	56
3.1 Bærekraftig læring! Samtale mellom syv folkehøgskoleelever og en forsker	56
Noen refleksjoner	64
3.2 Den lille forskningen – og samtalens betydning	66
Oppsummering og noen avsluttende refleksjoner	74
4 Sammenfatning og utsyn: Konklusjoner og refleksjoner ved veis ende	76
«Den femte provinsen» – det uutnyttede læringsrommet	76
Ambisiøse intensjoner?	78
En ny start	79
En lærende reise	80
Kritiske påvirkningsfaktorer	80
De trygge rommene er best	81
På søk etter den gode læringen	82
På læringens glasstak...	83
«Det er lov å ha det gøy» - Rektor har ordet!	84
Etterord Læring som bæredygtig utvikling i de nordiske folkehøgskoler	87
Aktører i prosjektet	88
Litteraturliste	89

Rapportforfattere og medlemmer av prosjektgruppa:

Prof. Tom Tiller (vitenskapelig leder for prosjektet), s. 14–19, 24–25, 48–86.

Astrid Bjerke (Framtiden i våre hender), s. 26–37.

Brita Phuthi (Folkehøgskolerådet), s. 12–13, 20–22.

Kristine Lindberg (Framtiden i våre hender), s. 10–11, 40–42.

Marie Wiland (Noregs Kristelige Folkehøgskolelag), s. 23, 43–47.

Sindre Vinje (Folkehøgskoleforbundet), s. 38–39.

Hilsen fra kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen

I år er det 30 år siden Brundtlandkommisjonens sluttrapport *Vår felles framtid* ble utgitt. Det var i denne rapporten at begrepet *bærekraftig utvikling* ble brukt for første gang. Hovedpoenget i rapporten var at verdenssamfunnet må sikre at behovene til de som lever i dag blir fylt, uten at det ødelegger for at fremtidige generasjoner skal få oppfylt sine. Dette høres ganske selvfølgelig ut dag, kanskje nettopp fordi denne rapporten på mange måter endret hvordan vi tenkte om miljøspørsmål. På Rio-konferansen i 1992 møttes et stort antall statsledere fra hele verden og utformet planen Agenda 21. Denne planen la grunnlaget for at bærekraftig utvikling ble satt på agendaen i begynnelsen 21. århundre. I år 2000 ble FNs 8 første Tusenårsmål vedtatt og ett av disse innebar å "sikre en miljømessig bærekraftig utvikling". Siden da har verden tatt store skritt fremover på dette området og mange av disse målene er helt eller delvis nådd. I 2015 vedtok derfor FN 17 nye bærekraftsmål.

Denne historien sier mye om hva vi kan få til hvis vi står sammen, og den sier noe om at vi ikke kan slutte å engasjere oss. Uten samfunnsengasjerte og aktive medborgere, engasjerte fagfolk, forskere og politikere på lokalt, nasjonalt og globalt nivå så ville vi ikke vært der vi er i dag. Vi er alle en del av problemet og derfor også en del av løsningen. For at morgendagens voksne skal kunne bidra til en bærekraftig utvikling trenger de kunnskap om temaet og ferdigheter som gjør det mulig å handle bærekraftig, men ikke minst er det viktig med verdier og holdninger som bidrar til at de opparbeider mot og vilje til å ta gode og ansvarlige valg.

Regjeringen har nå igangsatt en fornyelse av læreplanverket for grunnopplæringen. I fornyelsen har vi valgt å prioritere tre tverrfaglige tema som skal bidra til å se helhet og sammenheng på tvers av faggrenser. Temaene *Bærekraftig utvikling*, *Demokrati og medborgerskap* og *Folkehelse og livsmestring* er på hver sin måte tett knyttet til FNs nye bærekraftsmål. Temaene kjennetegnes av at ett fag alene ikke belyser disse samfunnsutfordringene tilstrekkelig. Bærekraftig utvikling innebærer at vi forstår at ting henger sammen og at hvert lille bidrag betyr noe i den stor sammenheng.

Dette treårige forsknings- og utviklingsprosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft* er et godt eksempel på et slikt samarbeid og engasjement, og jeg vil få takke Framtiden i våre hender, folkehøgskolene og prosjektgruppa for innsatsen. Dere har samarbeidet om et prosjekt som forener pedagogisk utforskning med et dagsaktuelt og viktig fremtidsrettet tema. Erfaringer og kunnskap fra dette prosjektet vil blant annet kunne være til god og nyttig inspirasjon for mange skoler i sitt arbeid med dette temaet.

Med hilsen



Torbjørn Røe Isaksen

Forord av leder av den norske UNESCO-kommisjonen

Tenke globalt – handle lokalt! Oppfordringen fra den første miljøoppvåkingen på 1970- og 80-tallet har fått ny aktualitet.

FN vedtok i 2015 de 17 bærekraftmålene som skal bringe jordkloden fredelig og levende videre. I den sammenheng er alle land utviklingsland: ja, de rike landene er kanskje de som må gjøre mest for å finne igjen den bærekraftige balansen.

I Norge har Folkehøgskolene og Framtiden i våre hender avsluttet et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt hvor målet har vært å finne ut hva som faktisk kan gjøres lokalt – og å vise eksempler på hvordan det kan gjøres, gjennom aksjonsforskning og aksjonslæring.

Sluttrapporten foreligger her, professor Tom Tiller har vært vitenskapelig leder, og 45 av våre folkehøgskoler har deltatt. Det er over halvparten av alle folkehøgskoler i Norge, så det lover godt. Skolene sier selv at bevisstheten rundt bærekraftspørsmål har økt, og at arbeidet vil fortsette etter prosjektet slutt. Kanskje vil den nye metoden «Gjort – Lært – Lurt» være den fornyelsen som «Tenke globalt – handle lokalt» trenger!

Folkehøgskolene har fortjent at vi heier på dem! Og ikke bare heie og la oss inspirere av engasjementet, men selv være deltakere med mot, kunnskap og vilje til å nå bærekraftige resultater.

Som leder av den norske UNESCO-kommisjonen er jeg stolt over UNESCO's sentrale rolle i arbeidet med å gjøre bærekraftmålene om til praktiske handlinger. Det handler om å kunne se ikke bare utdanning, men også utdanningens innhold, å kunne se sammenhengen mellom kultur og velferdsutvikling, å kunne se sammenhengen mellom likestilling, helse og utdanning, å kunne se sammenhengen mellom forbruk og fattigdom og å kunne se sammenhengen mellom rettferdighet og fordeling. Vi er i full gang med å utvikle indikatorer og verktøy for å få dette til i alle land – inspirert av det 17. målet om partnerskap og samarbeid for å nå målene.

Prosjektet denne rapporten beskriver, føyer seg inn i en alternativ forsknings- og kunnskapstilnærming som startet rundt 1980 etter initiativ fra Erik Damman og Framtiden i våre hender. Et opprop om å skaffe mer kunnskap om en alternativ framtid fikk enorm oppslutning, og fikk 1,2 millioner direkte over statsbudsjettet i 1983 til et forprosjekt. Som Finn Carling skrev i Dagbladet den gangen: «Prosjektet Alternativ Framtid er et forsøk på å finne nye veier i et samfunn som alle, uansett politisk syn, må se på med bekymring Det at våre politikere så konkret støttet denne tanken skapte et bedre tillitsforhold til dem enn nær sagt noen annen handling kunne ha gitt.»

I forprosjektet ble både aksjonsforskning og andre grasrotpregete forskningsmetoder utprøvd, samtidig som det var faglige forankringer til etablerte forskningsmiljøer. De fleste utfordrende hypoteser og problemstillinger ble utprøvd: fra mer kunnskap om forurensing og rovdrift av naturen til feminisme og barns oppvekstvilkår; fra overflodssamfunn til en mer rettferdig fordeling, fra arbeidsliv til samfunnsliv. Metodisk var aksjonsforskningsformen sterkt inne med flere forskere som både var deltakere og tilskuere, samt at man forsøkte å forandre gjennom dialog. Prosjektet ble definert både som et utrednings- og debattprosjekt.

Som i dag er helhet og samarbeid helt sentrale perspektiver.

Mange paralleller kan trekkes til dagens utfordringer. De mest utålmodige vil si at vi ikke har kommet så mye lenger. Men jeg er overbevist både om at denne utålmodigheten er bra og må vedvare, og at bevisstheten og kunnskapsnivået er høyere nå. Men motkreftene er fremdeles sterke, og skeptikerne er bedre organisert og mer synlige – både faglig og politisk.

Nettopp derfor er dette forsknings- og utviklingsprosjektet så viktig. Og kanskje er folkehøgskolene nettopp den type skoler som kan gå foran i disse krevende, men givende læringsprosessene.

Den gamle åndshøvdingen Arne Garborg sa det slik i en artikkel allerede i 1886: «Kulturen er det menneskelige åndsliv; dets vekst gjennom verdi (verden) med sjølve soga. Og lat oss fortelja ungdomen at kunnskap må der til. Det er den som opnar augo våre og gjev tanken emne, kveik og mot. Den som ikkje veit noko, kjem ikkje til å tenkja på noko heller.»

Jeg takker alle som har deltatt, alle som har gitt tanken kveik og mot, og bidratt til å produsere en spennende rapport. Vi trenger prosjektets motivasjon og inspirasjon til å fortsette!

Tora Aasland

Leder av den norske UNESCO-kommisjonen

Dette treårige forsknings- og utviklingsprosjektsamarbeidet mellom Folkehøgskolene og Framtiden i våre hender, med prof. Tom Tiller som vitenskapelig leder, er slutt. Men grunnideene- og tankene i prosjektet lever videre i de 45 skolene som har deltatt. Det gis uttrykk for, fra de aller fleste av skolene, at bevisstheten rundt bærekraftspørsmål har økt og at arbeidet vil fortsette etter prosjektets slutt.

Utdanning for bærekraftig utvikling er et sentralt begrep i skolen i dag, og prosjektet har vist at både elever og ansatte har tilegnet seg viktige kompetanser om, i og for en bærekraftig utvikling gjennom å delta i prosjektet.

En av hovedkonklusjonene er at dette prosjektet har gjort en positiv forskjell for deltakerne ved at erfaringene har satt spor som vil vare. Medvirkningen i arbeidet har skapt økt bevissthet om bærekraftarbeidets betydning og påvirket holdninger på en god måte.

Det gis uttrykk for, av mange, at målene for bærekraftig utvikling korresponderer godt med folkehøgskolens dannelsesmål, og at det derfor har vært rimelig greit å argumentere for bærekraftarbeidets plass i skolens totale virksomhet.

En annen konklusjon, som vi har valgt å framheve spesielt i denne rapporten, er at erfaringene i prosjektet har økt elevenes mot og vilje til å ta tak i miljøproblemer og samfunnsutfordringer i det nære, private området, så vel som delta i slikt arbeid lokalt og regionalt.

Flere elever forteller at de kjenner at de har fått større makt over eget liv til å kunne gjøre noe med saken, og at avmaktsfølelser, som resultat av medias tette meldinger om miljøproblemene, til havs og til lands, er blitt mindre. Vi ser her tydelige spor etter målsettingen ved oppstart: å tilby de unge erfaringer som gjør dem sterke og myndige (empowerment) og som øker læringskraften til å kunne ta tak selv, så vel som sammen med andre.

Denne rapporten preges av «forskning fra innsiden», i dobbelt forstand: For det første er vi, som står bak denne rapporten, selv ansatte i Framtiden i våre hender og Folkehøgskolen. På denne måten er det i hovedsak et internt forskende blikk som preger dette arbeidet. Slik sett taper rapporten noe ved at det eksterne forskerblikket er svakt, men samtidig tjener arbeidet på at dypforståelsen øker og at vi raskere kan respondere og hjelpe enkeltaktører og hele skoler når vi ser at arbeidet behøver oppmuntring og bistand.

Det andre momentet som utgjør «den dobbeltsidige innsideforskningen», er at skolene ble invitert til, og tok imot invitasjonen, om å utprøve aksjonslæringen og aksjonsforskningen på en mer systematisk måte enn det de hadde gjort tidligere. På denne måten ble også det interne forskende blikket skarpere og konklusjonene sterkere og mer pålitelige. Det er særlige gjennom valget av metoden som vi kaller Gjort – Lært – Lurt at skoleaktørens erfaringer

er blitt gjennomreflektert og mer analytisk ordnet når vi fikk disse i skriftlig rapportform. På denne måten er også erfaringene blitt gjenstand for en dobbelt granskning, først av skolene og deretter av arbeidsgruppen, som også søkte etter de røde trådene i det store erfaringsmaterialet fra skolene. I tillegg til GLL-metoden og GLL-skrivingen preges prosjektet av et vidt spekter kvalitative metoder, der også begrepet «samtaler i forbifarten» ble skapt som nytt metodisk verktøy.

Prosjektet kom i gang skoleåret 2014-15 med fire pilotskoler som prøvde ut aksjonsforskning som strategi for å forske i egen hverdag, med mål om en bærekraftig utviklingsendring. Fra dette pilotåret foreligger en selvstendig rapport, men noen viktige grep som ble tatt i etterkant var involvering av alle grupper på skolen; ledelsen, pedagogisk personale, praktisk personale og selvsagt elevene. Vi fikk også erfare at aksjonsforskning fort ble assosiert med noe «skolsk» hos elevene, noe de hadde valgt bort ved å gå på folkehøgskole. Videre i prosjektet har vi derfor fokusert mindre på dokumentasjon av endring som ble prøvd ut, og mer på refleksjon rundt effekten av disse endringene – altså aksjonslæring.

Skoleåret 2015-16 ble alle folkehøgskolene i Norge invitert til å delta i prosjektet, og hele 41 folkehøgskoler valgte å bli med. Dette er et svært stort prosjekt i folkehøgskolesammenheng, og det er i seg selv et godt resultat at så mange folkehøgskoler så det som hensiktsmessig å delta. Til oppstartkonferansen i september 2015 møtte alle deltakerskolene med representanter fra ledelse, pedagogisk- og praktisk personale, samt en elevrepresentant. Som det framkommer av denne rapporten har nettopp denne tydelige forankring i **hele** skolen vært en avgjørende suksessfaktor for prosjektet. Da er det ikke kun én engasjert som driver prosjektet, men flere involverte som får eierskap og er med på å forme prosjektet på egen skole.

Skoleåret 2016-17 deltok 35 folkehøgskoler, hvorav fire nye deltakerskoler. Noen av de avmeldte skolene opplevde at de hadde nok kompetanse og kunne drive prosjektet videre på egen skole, mens andre måtte prioritere vekk prosjektet til fordel for andre oppgaver skolen stod ovenfor. Totalt er det 45 folkehøgskoler som har deltatt i prosjektet, over halvparten av de 80 folkehøgskolene som er i Norge.

Siste skoleår i prosjektet har vi sett at skolene er mye tryggere på aksjonslæring, og har god forståelse for hva bærekraftig utvikling handler om. De har funnet modeller som fungerer bedre enten det er valgfagstilbud, prosjektet integrert inn på eksisterende linjer (klasser) og/eller fellesundervisning- og aktiviteter. Vi har også sett at praktisk personale har gjort tydelige grep for å endre driften til å bli mer bærekraftig, og elever og ansatte støtter hverandre i arbeidet med å få til bærekraftige endringer.

Støtte, oppmuntring, inspirasjon og motivasjon har vært viktige nøkkellord i prosjektet. Prosjektgruppen har bevisst løftet frem gode

eksempler og skrytt av disse – alt fra små endringer til større prosjekter. Ved å støtte skolene på det de allerede gjør, opplever skolene en mestringsfølelse og får en positiv holdning, og følelsen av at hver enkelt kan bidra til mer bærekraftige endringer. Denne positive holdningen har også bidratt til kreative og innovative endringer, og slagordet «er det ikke gøy, så er det ikke bærekraftig» har stått sentralt for mange.

Denne sluttrapporten viser et variert utvalg av prosjekter skolene har jobbet med for å bidra til en mer bærekraftig utvikling, da særlig gjennom forskning og utprøving av tiltak i egen hverdag, altså på skolen og i skolens nærområde. Rapporten viser også hvordan ansatte har brukt aksjonslæring og aksjonsforskning i ulike sammenhenger på skolen, og betydningen av organisasjonskultur for måloppnåelse i prosjektet. Et sentralt begrep i prosjektet har her vært miljøledelse, og som rapporten viser har det vært avgjørende at skolens ledelse har satt prosjektet høyt på agendaen og allokert tid og ressurser til dette arbeidet.

Med bærekraftmålene og endringsprosesser norsk skole er inne i nå, er denne rapporten et viktig bidrag inn i debatten om framtidens skole: Både hvordan bærekraftig utvikling kan implementeres i fag, og hvilke metoder som bidrar til livslang læring og troen på at hver enkelt kan bidra til en bærekraftig utvikling.

Prosjektgruppen viser i denne rapporten betydning av samspillet mellom deltakerskolene, Framtiden i våre hender, Folkehøgskolene og prof. Tom Tiller. I tillegg har prosjektet invitert inn ulike eksterne bidragsytere, som har bidratt til å styrke prosjektet med sine perspektiver på læringsmetoder og bærekraftig utvikling, særlig på de nasjonale konferansene prosjektet har arrangert. Her i sluttrapporten er vi veldig glade for de eksterne bidragene fra kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, Tora Aasland, leder av UNESCO-kommisjonen i Norge og Jonas A. Lysgaard, lektor i utdanning og pedagogikk ved Århus Universitet i Danmark.

Til sist må det nevnes at prosjektet og dets omfang ikke hadde vært mulig uten generøs støtte fra Bergesenstiftelsen og Sparebankstiftelsen DNB.



1.2 Prosjektets ide og utforming

Kort om bakgrunn

Prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft – folkehøgskolen for framtiden* har vært et samarbeidsprosjekt mellom Framtiden i våre hender (FIVH) og Folkehøgskolene ved Folkehøgskolerådet (FHSR). Det hele startet i januar 2014 da FIVH holdt et foredrag om bærekraftig utvikling på Jæren folkehøgskule. Foredraget skapte stort engasjement, og det ble drøftet hvordan vi kunne arbeide med å skape engasjement for bærekraftig utvikling på samtlige folkehøgskoler i Norge.

Det varte ikke lenge før FIVH banket på døren til folkehøgskolekontoret og spurte om de var interessert i et samarbeid om et prosjekt, der vi i felleskap skulle invitere alle skoler i landet til å delta i arbeidet med å skape bærekraftige folkehøgskoler. Resultatet ble at vi sammen utarbeidet prosjektbeskrivelse og målsettinger for arbeidet, og søkte om midler til gjennomføring.

Prosjektet ble tildelt midler fra Bergesenstiftelsen og Sparebankstiftelsen, og en styringsgruppe og prosjektgruppe for arbeidet ble nedsatt, med representanter fra FIVH og FHSR. Det første året, skoleåret 2014/15, var en pilot der vi sammen med fire utvalgte folkehøgskoler arbeidet for å etablere prosjektet, samt avdekke mulige suksesskriterier og barrierer som ville være nyttig å vite om før vi lanserte prosjektet nasjonalt. De fire pilot skolene var Elverum FHS, FHS Sørlandet, Hurdal Verk FHS og Sund FHS. Det er laget en egen pilotrapport fra dette året.

Etter pilotåret inviterte vi alle landets skoler til å bli med i prosjektet. I løpet av skoleåret 2015/16 og 2016/17 har 45 av landets 80 folkehøgskoler deltatt i prosjektet.

Mål og forventede resultater

Prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft – folkehøgskolen for framtiden* forener en betydelig pedagogisk fornyelse med et dagsaktuelt og fremtidsrettet tema: Medvirkning til og utvikling av bærekraftige samfunn.

De unges egenutvikling, involvering og engasjement er avgjørende for å lykkes med å skape bærekraftige samfunn som sikrer miljø, gode levekår og medbestemmelse for alle i årene framover – både lokalt og globalt. Elevene har stått i sentrum for prosjektet. Målet har vært å styrke den enkelte, deres læring, engasjement og mestring for å bidra til en bærekraftig utvikling.

Vår erfaring er at engasjement blir til når opplevelsen av avmakt erstattes av myndiggjøring og mestring. Derfor har vi basert oss på involvering og undervisning som legger til rette for felles læring og dialog, og hvor elevene øker forståelsen av virkeligheten og handler på en måte som bidrar til å virkeliggjøre våre grunnverdier.

Prosjektet viser at Folkehøgskolen har et stort potensial som arena hvor ungdom kan utvikle økt engasjement for en bærekraftig hverdag i en bærekraftig verden. Mestring, myndiggjøring og folkelig engasjement for grunnleggende verdier er i tråd med folkehøgskolens tanke om allmenndanning og folkeopplysning.

Gjennom de tre årene med prosjektet har vi jobbet målrettet for å frambringe resultater innen følgende tre hovedmål:

1. Bærekraft skal være en integrert del av undervisning og aktiviteter – på alle landets folkehøgskoler.
2. Styrke og videreutvikle miljøledelse i folkehøgskolens drift og husholdning.
3. Utvikle kunnskap om hvilke pedagogiske prosesser som best fremmer engasjement og læring for bærekraftig utvikling, med særlig vekt på aksjonsforskning og aksjonslæring.

Den røde tråden i prosjektet har vært aksjonsforskning og aksjonslæring, som en integrert del av undervisningsprogrammet. Den tematiske rammen er bærekraftig utvikling, som har dannet selve kjernen og innholdet for undervisningsopplegget. Prosjektets helhetlige tilnærming involverer skolens ledelse, lærere, praktisk personale og ikke minst elevene, og gjør dette til en felles kollektiv innsats.

Vårt mål har hele tiden vært at folkehøgskolen blir en skole som tar reelle bærekraftige grep, som gjenspeiles i undervisning, på internatet hvor elevene bor og i selve driften av skolene. Elevene skal, uansett linjevalg, inviteres til å utforske hvilke handlinger og løsninger som bringer oss nærmere en rettferdig klode i økologisk balanse. Utgangspunktet er elevenes egne interesser og problemstillinger.

Resultater fra prosjektet viser at når unge mennesker får mulighet til å engasjere seg i det de brenner for og tror på, så skapes økt engasjement og en positiv kraft. Ved å legge til rette for egendefinerte forskende oppdrag, fremmer vi sterkere ungdommer, som utvikler et bedre språk og kritisk refleksjonsevne. I følge elevene har prosjektet bidratt til å tenne gnisten og interessen for omverdenen, og skapt en tro på at de kan være en del av løsningen – og ikke problemet. Elevene gir tydelige tilbakemeldinger på at prosjektet har økt deres bevisstgjøring og opplevelse av mestring, og inspirert dem til videre systematisk og langsiktig arbeid med bærekraftsspørsmål.

Prosjektets relevans

Prosjektet har direkte bidratt til å styrke læring og engasjement for bærekraftig utvikling som en integrert aktivitet i både undervisning og drift på norske folkehøgskoler. Slik har prosjektet gitt virkninger også utover selve prosjektperioden. Tilsvarende håper vi at elevenes

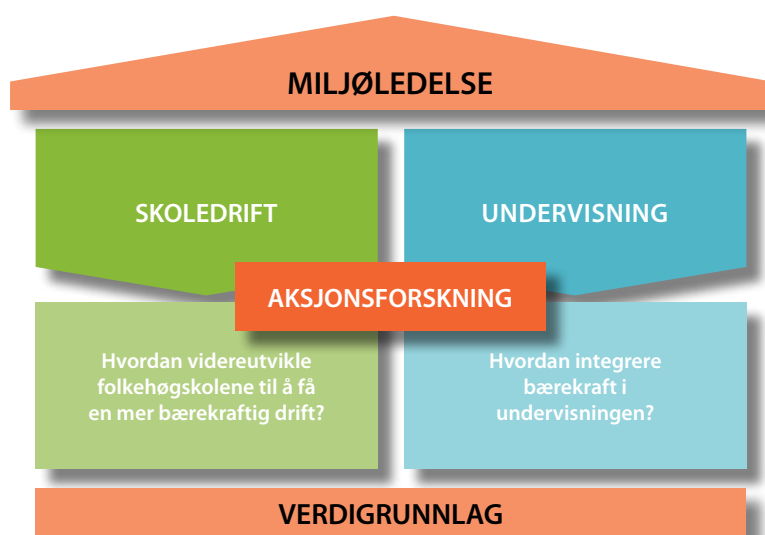
deltagelse i prosjektet vil være en inspirasjon for elevenes senere studie- og karrierevalg.

Tilbakemeldinger fra folkehøgskolene viser at prosjektet har lagt et solid grunnlag for økt og varig engasjement for bærekraftig utvikling i undervisning og drift, og mye tyder på at dette er tilfelle både i ord og handling. Vårt mål har vært at folkehøgskolene skal være en spydspiss for bærekraftige skoler, og prosjektet har allerede fanget andre skolars interesse.

Prosjektets brede relevans for myndighetenes utdanningspolitiske agenda har gjort det naturlig å etterspørre myndighetenes støtte til prosjektet. Sentrale politikere har deltatt på noen av våre arrangementer, og vi har vært i kontakt med representanter fra flere ulike partier. Tilbakemeldinger fra politisk hold har vist en bred entusiasme og tro på prosjektet og dets relevans og overføringsverdi til andre skoleslag.

Vi har sett en voksende tro og entusiasme for prosjektet også blant folkehøgskolene som ikke har deltatt i prosjektet, og bærekraftig utvikling er gjennom prosjektperioden satt på dagsorden i hele folkehøgskolebevegelsen. Under folkehøgskolenes rektormøte i Bodø i januar 2016 var hele samlingen satt av til temaet «Bærekraftige folkehøgskoler for fremtiden». Prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft* ble hyppig referert, og det ble holdt foredrag om miljø og ledelse for rektorene. På samlingen deltok også sentrale politikere både med innlegg og som tilhørere. Også på rektormøtet i januar 2017 var tittelen relatert til prosjektet: «Framtidens folkehøgskole – en bærekraftig skole i en bærekraftig verden».

Prosjektet peker på mulige utviklingsveier for undervisning og elevmedvirkning som har relevans også utover den utviklingsorienterte folkehøgskolen. En av grunnene til den gode oppslutningen for prosjektet anser vi å være nettopp dette, samt at prosjektet er framtidsrettet innenfor rammene av den norske utdanningspolitiske agendaen.



Verdigrunnlag, praksis og miljøledelse i "Folkehøgskolehuset". Miljøledelse anvendes i både skoledrift og undervisning, som begge hviler på skolenes verdigrunnlag. Aksjonsforskning er valgt som pedagogisk strategi for endringsprosesser. Vinje, 2015

1.3 Utdanning for bærekraftig utvikling

Prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft – folkehøgskolen for framtiden* har hatt som mål at bærekraftig utvikling blir en integrert del av undervisning og aktiviteter i folkehøgskolen. Prosjektet skulle også utvikle kunnskap om hvilke pedagogiske prosesser som best fremmer engasjement og læring for bærekraft utvikling. Disse målsettingene har sterke koblinger til begrepet *utdanning for bærekraftig utvikling*, som først ble brukt internasjonalt i handlingsplanen *Agenda 21* i 1992. I denne handlingsplanen for bærekraftig utvikling ble et eget kapittel dedikert til utdanning, kursing og bevisstgjøring av behovet for bærekraftig utvikling i befolkningen (UNCED 1992, kapittel 36).

Utdanning for bærekraftig utvikling, eller UBU, fikk i 2005 et eget tiår av FN, og satsingen på UBU videreføres nå gjennom FNs bærekraftsmål 4.7:

Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetanse som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning for bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av fred og ikkevold, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling.

Bærekraftsmål 4.7. har også Norge forpliktet seg til å nå. I Fafo-rapporten fra 2015, om bærekraftsmålene i norsk kontekst, blir det poengtert at utdanningspolitikk ofte fokuserer på dagens utfordringer og ferdighetsbehov, mens en forutsetning for bærekraftig utvikling også er å bevare et grunnlag for å løse fremtidige og ukjente utfordringer (Fafo 2015, s. 16, egen oversettelse). Det er mange meninger om hvilken rolle utdanning skal ha – skal man utdanne kritiske, demokratiske borgere, eller konkurransedyktige velferdssoldater som kan sikre nasjonens overlevelse? (Lysgaard 2017).

I Folkehøgskoleloven, står det at «folkehøgskolenes formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning» (Folkehøgskoleloven § 1). I tråd med dette har prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft* lagt vekt på behovet for utdanning og danning som gir kunnskapsrike, reflekterte, kritiske, demokratiske og handledyktige elever. UBU forsøker å svare på hvilken kompetanse unge trenger for imøtekomme dagens og fremtidens utfordringer og muligheter for å sikre en mest mulig bærekraftig utvikling lokalt, nasjonalt og globalt. Vi er overbevist om at for å bidra til dette trengs det unge, og voksne, mennesker som har et ønske om bærekraftig endring, og et engasjement som motiverer til å prøve ut nye løsninger for å få til disse endringene. Da må kreative, nyskapende, artige metoder tas i bruk. Som Albert Einstein skal ha sagt: «We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them.»

For at utdanningen skal bidra til å gi denne kompetansen til elevene, er det viktig at bærekraftig utvikling er et eget emne og fag. Men man

kommer ikke langt om UBU kun blir et fag for særlig interesserte. UBU må også integreres i alle fag – som et tverrfaglig emne. Nettopp dette er det Ludvigsenutvalget kom fram til når de skrev NOU 2015:8 med tittelen «Fremtidens skole», hvor de skriver: «Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. For disse tre temaområdene må det være kompetansemål i fag på tvers av fagområdene» (NOU 2015:8, s. 12).

I arbeidet med Stortingsmelding 28 (2015–2016), basert på Ludvigsenutvalgets anbefalinger, har regjeringen lagt grunnlaget for at følgende tre tverrfaglige temaer skal inn i læreplanene: Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring. Selv om prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft* ikke inkluderer elever i skolen, har det vært en svært nyttig erfaring å møte elever som nettopp har fullført grunn- og videregående skole. Disse ungdommene har tatt ulike veier i den videregående skolen – noen har hatt mye om klima, miljø, internasjonal politikk etc., mens andre har lite eller ingen forhold til spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling. Vi tror derfor at dette prosjektet har kommet i en viktig tid, hvor det er sentralt å hente inn erfaringer fra ulike institusjoner og fagmiljøer om hva man har erfart er gode metoder og måter å implementere UBU i undervisningen.

Nettopp denne tverrfaglige tilnærmingen ser vi har involvert mange elever på folkehøgskolene – på tvers av faglige interesser. Når linjer (klasser) blir utfordret til å finne fram til emner innenfor bærekraftig utvikling (sosiale, økonomiske og miljømessige forhold) som de vil endre på og forbedre, har vi sett mange kreative prosjekter som både har bidratt til praktiske endringer på skolen og holdningsendringer hos elevene.

Mange elever har også pekt på at prosjektet har vært spennende og interessant fordi begrepet bærekraftig utvikling inviterer til mange ulike innganger – i forhold til det sosiale – det mellommenneskelige, det økonomiske – ressursfordeling og forbruksproblematikk, og det miljømessige – CO₂-utslipp og klima. Bærekraftig utvikling handler nettopp om å se helheten, finne det som engasjerer oss, og søke etter bedre og mer bærekraftige veier å gå. Her er det også spennende å forholde seg til både lokale, nasjonale og globale nivåer.

Denne helhetlige tenkningen er det mange som også mener er nøkkelen til en bærekraftig utvikling – både alle de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling, og at det involvere oss alle. Dette har vært en viktig grunnstein i prosjektet hvor hver skole meldte på en skoleleder, en lærer, en fra praktisk personale og en til to elever til de to nasjonale samlingene prosjektgruppen arrangerte i løpet av prosjektperioden. Det hjelper lite om elevene sier at de vil ha mer vegetarkost og

kortreist mat om ikke kjøkkenet er med og samarbeider om dette. Denne inngangen trekkes også fram som en suksessfaktor av førsteamanuensis i realfagsdidaktikk, Astrid T. Sinnes, ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). Sinnes kom i 2015 med boken *Utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?* I et intervju med bladet Utdanningsnytt våren 2017 viser hun til viktigheten av denne helhetlige tenkningen:

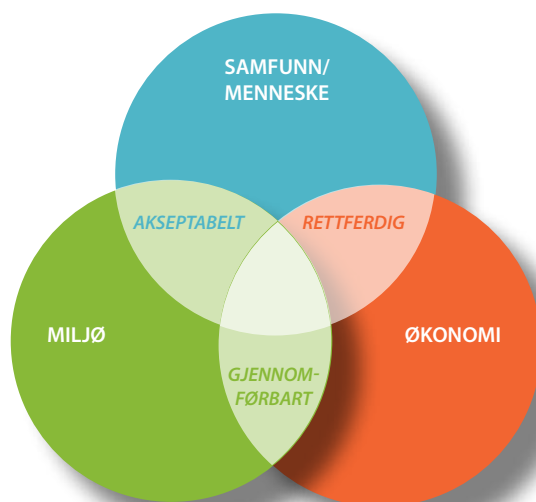
«Det vi vet, som det finnes forskning på, er at det må jobbes helhetlig i skolen hvis bærekraft skal bringes i fokus. I organiseringen av det pedagogiske innholdet kan man for eksempel legge til rette for mer tverrfaglig arbeid. I skolens drift kan man sørge for at elevene får god mat som er bærekraftig når de skal spise i kantinen. Når de skal reise på tur, kan de gjøre det på en bærekraftig måte. Det kan legges opp til at elever og lærere skal komme seg til skolen på en bærekraftig måte.» (Astrid T. Sinnes i Utdanningsnytt 02.04. 2017.)

En annen viktig side ved UBU er den store didaktiske utfordringen med å formidle alvoret i problemet uten å skape avmakt og motløshet. I UBU trengs derfor både hodet, hjertet og hånden – kunnskap og forståelse, empati og engasjement, og handlingskompetanse (Grimsgaard og Klein 2017). Mange folkehøgskolelærere i prosjektet har trukket fram at elevene raskt ønsker å komme i gang med handling når noe skal endres på. Da er de også mer klar for refleksjon rundt tiltakene de satte i gang etter å ha prøvd dem ut. Følelsen av å ha fått til noe gir også et engasjement, en tro på seg selv og på at endring er mulig. Professor Tore Linné Eriksen har uttalt at «hvis man får kunnskap uten handlingsalternativer så blir kunnskap ikke makt, men avmakt» (Eriksen 2012). Myndiggjøring (empowerment) og det å oppleve seg selv som en del av løsningen har vært viktige

nøkkelord i prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft*. Noen elever har også brukt ordet «frihet» for å beskrive hvordan det kjennes å ha kompetanse til å bidra til bærekraftige endringer. De opplever seg ikke fastlåst i systemer som begrenser og gjør det vanskelig å velge gode løsninger, men har fått både kunnskap og ferdigheter – og ikke minst troen på at også *de* kan bidra.

En utfordring prosjektet har vist, er balansen mellom de små endringene og de større endringene som må til for at vi skal utvikle bærekraftige samfunn. Mange av prosjektene som har blitt satt i gang på folkehøgskolene har hatt et lokalt fokus, enten om endring på egen skole eller i lokalsamfunnet. Fordelen med dette er at elever i større grad føler at det angår dem og deres hverdag. Utfordringen er likevel å se det store bildet og hva vi som skole, samfunnsborgere osv. kan gjøre for å få til mer strukturelle og politiske endringer. Her har mange skoler vært gode på å hyre inn foredragsholdere, slik at elevene også lærer om utfordringer på metanivå. Men igjen kommer vi tilbake til Eriksen sitt sitat om handlingsalternativer knyttet til kunnskap – elevene må ikke sitte igjen med en følelse av at det er et kjempeproblem som ikke er mulig å løse. Derfor har vi fortsatt troen på at de små endringene på mikronivå kan gi ringvirkninger oppover. Som noen elever sa på den avsluttende samlingen i prosjektet: «Vi er lys som dere har tent i oss. Og vi forsetter videre å lyse på våre veier».

En av verdens mest respekterte ledere har sagt at «utdanning er det viktigste våpenet vi har til å forandre verden» (Nelson Mandela). Prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft* viser hvor viktig det er at utdanningsinstitusjoner tar UBU på alvor og implementerer denne tenkningen inn i hele skolens virksomhet. Denne rapporten viser mange lys som har blitt tent i løpet av prosjektet og hvordan utdanning for bærekraftig utvikling er mulig om premissene er lagt til rette.



1.4 Lærings- og forskningsprofilen i prosjektet; den teoretiske plattformen.

Trender og oversettelsesproblemer

Profesjonelle aktører i skole og utdanning styres ikke av mål. De styrer *mot* mål og arbeider systematisk mot målene med basis i skolens grunnleggende verdier. Å styre de pedagogiske aktivitetene med solid feste i verdiene er et av folkehøgskolens varemerker. Dannelse er en av disse grunnverdiene, der det overordnede målet er å ha hele mennesket i sikte, slik at de unike evnene og ferdighetene kan vokse og gro dette skoleåret.

Et slikt verdianslag er på ingen måte enkelt i en tid der nye ideer og tanker om den gode pedagogikken stadig er på vandring, og særlig i tider der skole og utdanning utgjør et lovende økonomisk marked. Valgene mellom børs og katedral kommer fram i dagen på en særdeles utfordrende måte i slike tider. Strømmen av nye ideer kommer fra alle retninger og fra en rekke ulike organisasjoner og institusjoner. Når utgangspunktet for de nye tankene er høyst forskjellig, og kulturene der tankene er utviklet er ulike, kreves det god oversetterkompetanse av de nye trendene, slik at programmer, metoder, utviklingsgrep mv. som er utviklet i en spesifikk sektor, ikke automatisk blir landet i en annen sektors praksisfelt.

Det er flere eksempler på ideer som er feilplassert og skaper daglige frustrasjoner for de som arbeider i skolefeltet, også folkehøgskolen. New Public Management er en slik moderne trend som ikke alltid har fått en kvalitetsmessig og riktig oversettelse og kan passes inn i de ulike organisasjonene. Feil oversettelse av f. eks. mål- og resultatstyring kan fort skjære seg i forhold til verdifundamentet for skolen. En modell som fungerer godt i den teknisk-økonomiske sektoren, behøver ikke fungere like godt på områder som preges av møter mellom mennesker, og der noen jobber for å støtte og hjelpe andre mennesker (se f. eks. Zaremba 2013). En ikke helt uvanlig oversetterfeil er at det ikke skilles mellom menneskers møter og møter mellom mennesker og ting. Litt enkelt kan man si at målstyring passer bra for organisasjoner som har fokus på tingproduksjon og økonomi, men i de tilfeller der primær oppgaven å er rigge til gode møter mellom mennesker, for eksempel mellom lærere og elever, kreves andre og mer komplekse styringsformer; for eksempel verdistyring eller læringsstyring (Tiller og Helgesen 2014).

Valg av forskningsprofil for prosjektet

Prosjektet har aksjonsforskning med i navnet: *Aksjonsforskning og bærekraft – folkehøgskolen for framtiden*. Forholdsvis mange har stilt spørsmål om hva aksjonsforskning egentlig er, og hvordan dette paradigmat skiller seg fra mer konvensjonell forskning. Og videre: Hvorfor tror vi at aksjonsforskning er så godt egnet for å realisere målene i dette prosjektet?

La oss først si noe om hva aksjonsforskning er: Denne forskningen kan

defineres som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte felt. Mer treffende enn «flua på veggen» som surrer rundt i feltet vil være uttrykket «den sokratiske klegg» (Kalleberg 1992). Det lille vennlige sticket eller bittet, i form av et treffende spørsmål eller viktig kommentar, får aktører og systemer til å røre på seg. Og når mennesker eller sosiale ordninger flytter på seg, åpnes mulighetene for forskeren til å fordype sin innsikt og forståelse.

Forskende mennesker undrer seg over tingenes tilstand. De stiller mange nye spørsmål som krever gode svar. Av og til er det slik at man må gjøre noe for å finne svarene. Bærekraftsmålene krever aktiv handling av oss. De realiseres ikke godt uten at folk flest tar tak i sin egen hverdag. Når undring, nysgjerrighet, granskning og aktiv, målrettet, villet handling knyttes tett sammen, dannes konturene av aksjonsforskning.

Aksjonsforskning er, som ordet indikerer, en forskning der forskeren deltar aktivt i prosessen, gjerne i tett samarbeid med praktikere av ulike slag. I aksjonsforskning er det legitimt at forskeren påvirker arbeidet som man forsker på. Dette forskningsparadigmat er også viktig i arbeidet med å bygge kollektiv kapasitet og kompetanse. Samarbeid og forpliktende fellesskap har vært sentrale ord i dette prosjektet. Vi som har hatt aktive og sentrale funksjoner i prosjektet, tror at forandringskraft- og kapasitet må bygges kollektivt og at kompetanseutviklingen skjer best når den knyttes til praksis på den enkelte arbeidsplassen (Postholm og Tiller 2014).

Målrettet samarbeid og forpliktende fellesskap betyr ikke at alle parter skal gjøre det samme eller at de har de samme forutsetninger til å gjøre det samme. Kjøkkensjefen har de beste forutsetninger for å veilede elevene når det er snakk om mat, kasting av mat etc. Læreren vil fortsatt være den største ekspertten på det å være lærer, mens forskeren har sin ekspertise knyttet til det å være forsker. Men det er likevel flere ting som er felles i et slikt samarbeid om å utvikle en lærende folkehøgskole: En systematisk, forskende tilnærming til virksomhetene som studeres og utvikles er felles for begge. Partene har gjensidig respekt for hverandres kompetanser. Man har felles fokus og tilnærmet felles problemstilling. Partene erkjenner at begge har noe å lære av hverandre og at det er godt håp om positive synergieffekter av samarbeidet.

Hva er en reflektert praktiker?

Vi vet at refleksjon er gull verdt for læring. Uten den refleksive dimensjonen vil vi kunne fare mye rundt omkring, og dernest erfare, men erfaringen blir ikke konvertert og komprimert til læring uten den kraftfulle refleksjonen, der spørsmål som hvorfor, hva og hvordan har en sentral plass.

En folkelig forståelse av ordet vil kanskje kunne være at en reflektert praktiker er en som tenker grundig over saker og ting i hverdagen. En reflektert person nøyer seg ikke med å konstatere at «det som skjer, det skjer, jeg kan ikke si deg mer», som det heter i en gammel norsk slager. Den reflekterte praktiker undrer seg over, gransker saken og søker etter hvorfor det skjer akkurat slik. Den reflekterte praktiker nøyer seg ikke med å uttrykke seg i termer som «jeg aner, jeg synes, jeg føler», men ønsker å øke sine kunnskaper om fenomenet gjennom å spane på det man aner. Den reflekterte praktiker vil også kunne si «jeg vet» eller «jeg vet litt mer nå etter å ha undersøkt.» Det er lettere «å spinne når man først har spanet» på det man aner.

Hva betyr det at vi reflekterer, og finnes det ulike former for eller grader av refleksjon? I sine studier av skoleledere og deres refleksive kompetanse, viser Jorunn Møller at tenkningen domineres av det nære og det interne. Det er de interne forhold som får størst oppmerksomhet. Politiske perspektiv, der man problematiserer sammenhenger mellom aktør og kontekst, eller mellom kode og kontekst, er fraværende i skolelederes «uttalte teorier» (Møller 1995, s. 333). Harmonitenkningen synes å dominere, er en av Møllers konklusjoner. «Kanskje er det slik at lederne selv har en harmonipreget ideologi som skjærer mot et mer politisk og konfliktpreget perspektiv når man spør etter uttalt teori? er et av de spørsmålene Møller stiller i sin doktoravhandling om aksjonsforskning blant skoleledere.

Skoleledere i Møllers studie trakk i svært liten grad inn analyser som viste at skolens praksis hadde sammenheng med motsetningsfylte og ideologiske forhold i samfunnet. Skolelederne gikk sjelden ut over den spesifikke konteksten (ibid. s. 335). Det vi kan kalle den kritiske refleksjon var så godt som fraværende i observasjonene. Når den kritiske refleksjon mangler, vil det også være slik at de grunnleggende verdier som skolens arbeid er tuftet på, blir underkommunisert eller er fraværende. Og når verdiaspektet blir borte, er mulighetene små for at verdikonfliktene tematiseres. Tilbake står de forhold man tar for gitt eller de nære og synlige kontekster og prosesser. Disse vil man selvsagt ha mange meninger om, og mange følelser er knyttet til det nære praksisfeltet, så man går neppe tom for diskusjonsstoff. På denne måten vil det kreve en betydelig kulturendring å øke den kritiske refleksjonen blant ledere og lærere. Så kan vi spørre om skolelederne i denne studien skiller seg mye fra skolelederne i folkehøgskolen?

Møller foreslår et analytisk skille mellom handlingskunnskap, handlingsrefleksjon og metarefleksjon (ibid. s. 175). Handlingskunnskap er noe en lærer kan ha selv om hun/han ikke kan verbalisere sin praktiske kompetanse eller gjøre rede for hvordan man har tilegnet seg kunnskapene. Vi kan si at læreren i dette tilfelle ikke eier sine erfaringer på en slik måte at man kan snakke om dem. Kunnskapene er tause (jfr. Polanyis begrep om «tacit knowledge»). En lærer kan spontant takle en oppstått situasjon korrekt, men har problemer med å sortere elementene i prosessen og gjøre rede for sine handlinger

på en forståelig måte for kolleger eller andre. Vi vet hva en dyktig lærer er når vi ser en dyktig lærer i aksjon, men det er ikke like sikkert at vi forstår hva dyktigheten består i om vi får den forklart av samme lærer. Dette har vi gode eksempler på i prosjektet.

Noen ganger ligger kunnskapene meget tett inn mot handlingene. Kunnskapene kan sies å følge handlingen. Flere, faktisk svært mange, av folkehøgskolene forteller at de synes dette med aksjonsforskning er vanskelig, og at også aksjonslæringen, selv om den ligger tettere på hverdagen og kan syns mer kjent, ikke har fått den plass i prosjektet som skolene ønsker. Når vi så leser grundig hva skolene har gjort, ser vi et noe annet bilde enn det skolene selv tegner. Flere skoler har arbeidet solid med f. eks. aksjonslæring, og dokumenterer dette fullt ut i rapporten, men ser det ikke selv. Dette kan selvsagt bety at vi ikke har lyktes å nå fram til skolene med våre definisjoner og avklaringer, selv om vi har utviklet både småfilmer, videoer og skriftlig ressursmateriale. Vi ser ikke sterke spor etter at skolene har arbeidet systematisk med disse to grunnbegrepene i prosjektet. Aksjonslæringen, og til en viss grad også aksjonsforskningen, er på plass i det faktiske arbeidet, men flere av skolene har ikke sett dette så klart og forklarer på ulikt vis at de ikke ennå har fått arbeidet med disse sakene. Handlingskunnskapen preges av aksjonslæring, men når handlingsrefleksjon og metarefleksjon er manglende eller svak, kan vi få slike paradoksale slutninger.

Handlingsrefleksjon ligger tettest opp til handlingskunnskap. I hverdagen kan vi gjenkjenne handlingsrefleksjonen i forbindelse med nye hendelser eller overraskelser som påkaller oppmerksomhet. Refleksjon blir her en konsekvens av «aha» eller «oj-øj». Når handlingsrefleksjonen blir en mer integrert del av hverdagens gjøremål, har man som leder, og lærer, en mer kritisk lyttende holdning til sin virksomhet. Den kritiske lytting er integrert i handlingens utførelse. Donald Schon bruker jazzmusikere i samspill som eksempel. De lytter årvåkent og foretar lynkjappe avgjørelser og improvisasjoner (Schon 1987, se også Alterhaug 2004).

Metarefleksjon er betegnelsen som benyttes når vi kan beskrive med ord hva som skjer i selve handlingen og dernest reflektere over den foreliggende beskrivelse. Gjennom språket får vi analytisk avstand til virksomheten. Metaforen «å klatre opp på skolens glasstak» kan brukes for å illustrere metarefleksjonen (Tiller 1993). Glasstaket har mye til felles med Deweys metafor om å klatre opp i et tre for å kunne få kraft i refleksjonen som grunnlag for å finne den rette eller den beste veien (1910).

Begrepet «den reflekterte praktiker» har også en noe videre betydning enn det at lærere og skoleledere reflekterer over sine daglige, nære virksomheter i skolestua. Om man begrenset refleksjonen bare til dette, ville det være en åpenbar fare for at feltet ble innsnevret til det teknisk-didaktiske og til følelsene rundt «de nære ting». Relasjonene til viktige sammenhenger utenfor det håndgripelige

og umiddelbart overskuelige vil lett falle utenfor. Den reflekterte praktiker vil relatere det nære til mer eksterne og fjerntliggende forhold, også til kulturelle, kontekstuelle, sosio-materielle forhold som handler om klasse og maktforhold, for eksempel Johan Galtungs begrep om strukturell vold.

Kan den nødvendige distansering for lærere oppnås gjennom samarbeid med andre lærere ved andre skoler gjennom ulike kollegaordninger? Erfaringer viser at slike veiledningsnett vanligvis virker gunstig på læringsprosessen, men at den har en tendens til å stoppe opp. Videre viser erfaringene at lærerne og skolene etter en tid etterlyser større teoretisk innsikt fra dem som er veiledere (se f. eks. Egerbladh 1995 og Tiller 1993). I denne sammenheng kan det også understrekes at teoriveiledning ikke fungerer særlig bra dersom forskeren ikke evner å relatere begreper, modeller og teorier til kjente og aktuelle forhold for praktikerne. I slike tilfeller blir veiledningen lett karakterisert som skrivebordspedagogikk og forskerne karikert som imperialister og kolonialister av andres livsverden og yrkesfelt, noen ganger kanskje også med rette? Skal samarbeidet fungere må begge parter forstå hverandre og akseptere hverandre som likeverdige partnere. I prosjektet har regionale samlinger fungert godt som arena for læring mellom skolene. Her har både veiledere i prosjektet, lærere og andre ansatte kommet sammen for utveksling av erfaringer.

Når vi snakker om et paradigmeskifte i skoleutviklingen er det ikke minst med grunnlag i observasjoner der det framgår at den gjensidige forståelsen er blitt sterkere, og at grunnlaget for et samarbeid er bedre til stede. Jorunn Møller (1995) argumenterer for at det vitenskapelige fellesskapet ikke bør ha monopol på kunnskapsutviklingen. Akademisk og praktisk kunnskap, eller erfaringskunnskap, er av forskjellig karakter, og vi trenger begge deler for å utvikle praksis. Poenget må være å få til en fortsettende kvalifisering der tilførsel av overbyggende begreper og praktiske grep flettes sammen i en holdbar, tett vev (Møller 1995, s.183).

Det uferdige – et av aksjonsforskningens varemerker

Det ferdige alternativ er «ferdig» i dobbelt forstand (Mathiesen 1971). Det ferdige alternativ vil alltid måtte vende tilbake til det gamle. Hvis man ikke våger seg inn i det nye og det uferdige, vil forskningen og utviklingen stanse og størkne. Forskningen har som oppdrag å ligge i front. Målet er at forskning på en sikker og pålitelig måte kan være med å flytte kunnskapsfronten framover, til beste for mennesker, organisasjoner og for samfunn. Å være forsker betyr på mange måter å lære seg å leve med det uferdige, å leve med skissene, med de åpne alternativene. Forskere flest vil befinne seg i en dilemmasone mellom det ferdiges krav og det uferdiges nødvendighet (Tiller 2006). Det som allerede er ferdig, og det er det meste rundt oss i yrke og dagligliv, har sin egen tyngdekraft. Det ferdige øver påtrykk på skissen i retning av den ferdige tegning eller konstruksjon.

Det uferdige har plass i all forskning og i alt innovasjonsarbeid i skolen. Dette prosjektet preges på mange måter av det uferdige, da nye ideer møter gammel virkelighet og etablerte tenkesett. All forskning og forskende praksis søker etter bedre og klarere svar og mer bærekraftige løsninger på de problemstillinger som reises. All forskning og forskende aktivitet vil påvirke de systemer eller de mennesker som berøres eller som granskes. Den verdifrie forskning er en myte som er avlivet for lengst. Thomas Mathiesen sier at slik sett kan all forskning sies å være aksjonsforskning. Det som varierer er måten man aksjonerer på og den konkrete informasjonen som hentes ut (Mathiesen 1971, s. 29). Det er derfor nødvendig å avgrense denne typen forskning ytterligere.

En første grenseoppgang til annen forskning gjelder forholdet mellom informasjonsuthenting og ønsket om realisering av bestemte praktiske eller politiske verdier (Kalleberg 1992). De verdier og mål som danner bakgrunnen for forskningsprosjektene er her styrende for informasjonsuthenting. Verdimomentene påvirker forskningen fra den spede begynnelse og helt til slutt. På denne måten kombinerer aksjonsforskningen på en synlig og bevisst måte to dimensjoner som forsøkes holdt atskilt i forskning ellers.

Aksjonsforskere er ikke redd for praksis

Aksjonsforskere er faktisk avhengig av «å grave» i praksisfeltet, sammen med de som arbeider der fra før, for å kunne få de ønskede resultater. Bevisst og målrettet påvirkning er legitim her, mens den er bannlyst i annen forskning. Dette gjøres dels ut fra innsikt om at forskningen, i alle fall i sine konsekvenser, ikke kan være verdifri, og dels ut fra erkennelsen om at forskere har rett til å være engasjerte samfunnsborgere som gjennom sine forskningsverktøy kan bidra til å skape bedre alternativer til det som eksisterer (Galtung 1976).

Det er kanskje på dette punktet i grensedragningen mellom aksjonsforskning og annen forskning at de store misforståelser har dannet seg. Når balansen mellom systematisk innhenting og analyse av data og de praktiske handlingene tipper i retningen «mye aksjon og lite systematisk gransking og undring», så kan det være grunn til å spørre om dette skal kunne kalles forskning. De fleste synes å være enige om at det skal kunne kreves en refleksiv og teoritilknyttet «tekst» (skriftlig rapport, film, video m.m.) for at et prosjekt skal ha merkelappen forskning på seg. Mathiesen nevner kravet om «et element – en bevissthet om –systematisk informasjonsuthenting som også må være til stede om vi skal kunne tale om aksjonsforskning, og ikke bare aksjon» (Mathiesen 1971, s. 30). Mathiesen innrømmer imidlertid at grensen mellom systematisk og usystematisk informasjonsuthenting unektelig er flytende.

En annen grenseoppgang er at kunnskaper som genereres i et aksjonsforskningsforløp føres tilbake til praksis ut fra målsettingen om å forbedre, endre eller overskride det bestående og ikke utelukkende bli ført i retning av bøkene, rapportene og teoriene.

Aksjonen forutsettes forbedret, noe som også leder til en ny runde med datainnsamling. Ut fra disse kravene må vi nok konkludere med at vårt prosjekt ikke kan sies å være tyngt av aksjonsforskning. Når dette er sagt, ser vi likevel tydelige spor etter aksjonsforskning ved noen av skolene. Dette er imponerende den korte prosjekttiden tatt i betraktning, samt den spede direktekontakten det har vært mellom skolene og forskerne.

«I keep six honest serving men. They taught me all I knew...» Rodyard Kipling forteller gjennom disse ordene om hva som er hans beste hjelper: Spørsmålene! Også aksjonsforskningen, så vel som aksjonslæringen, starter med spørsmålene. Forskere som har svaret før forskningsprosessen igangsettes går i alle fall ikke inn i en spennende prosess. Som aksjonsforsker stiller du spørsmål som er tett knyttet opp mot et ønske om å forbedre, fornye, forandre eller rekonstruere. Men når du møter feltet og de som arbeider der, settes spørsmålene dine på en prøve. Du vil kanskje oppdage at du må se på dine formuleringer på nytt eller innse at det du trodde var gode spørsmål ikke holder som utgangspunkt for arbeidet. Kanskje viser det seg at spørsmålene dine ved oppstart som forsker er de samme som praktikernes, og disse guider et godt stykke ut i prosessen. Kanskje oppdager du og de andre at begge hadde tatt feil eller hatt for liten sikt på problemfeltet, og følgelig må snu og ta opp trådene igjen, denne gang med nye spørsmål i bagasjen på søk etter det gode alternativet.

Alltid på søk etter det beste alternativet

Aksjonsforskning så vel som aksjonslæring handler om å alltid være på jakt etter det beste alternativet. Denne forskningen er verdiladet, og det vil alltid være fare for brytninger og kraftfulle møter med de gamle verdiene. Aksjonsforskningen er derfor ikke konfliktfri, og både forskere og skolefolk bør være klar over at barrierer og hindringer kan oppstå som resultat av at nye og gamle verdier møtes. Alternativet som du styrer mot risikerer å såre kodebærerne. Alternative løsninger kan provosere de som befinner seg i systemets komfortsoner. Motreaksjonene kan være å forsøke å uskadeliggjøre det nye, ofte gjennom neglisjering eller usynliggjøring. Når alternativet antyder at de etablerte ruter ikke fører fram til målet, og foreslår en ny utviklingsvei, vekkes motstand og uventede barrierer reiser seg. Men selv om det kan fortone seg vanskelig å forme ut alternative løsninger og ordninger til det bestående, er det i mange tilfeller umulig å velge bort det uferdige som alternativ i forskningen.

Man kan bli trøtt av å gå den slagne landevei, og den eneste mulighet for å få føttene til å danse er å gå ved siden av veien og trække nytt spor i ukjent terreng. I andre tilfeller, og det er her aksjonsforskningen har sitt arnested, er det umulig å se på rådende forhold uten å aktivt bidra til å forandre dem: Sosial nød, rasisme, undertrykkelse, maktmisbruk, kjønnsmessige ujevnbyrdighet, demokratisk forfall- og underskudd m.m. Det finnes situasjoner som berører forskere og forskende praktikere så inntrengende at det ikke er andre veier utenom å aktivt

søke alternative og bedre løsninger. Slike etiske dilemmaer finnes rundt oss overalt. Vi har i dette arbeidet sett flere eksempler på at føttene til elever og lærere og andre har begynt å danse når de erfarer kraften og spensten i sine prosjekter. Se for eksempel dypdykksdelen i denne rapporten. Samværet med uteliggere, som vi har eksempler på i prosjektet, gjorde et dypt, og uten tvil, varig inntrykk på flere av elevene, som i rapportene ga uttrykk for at de også ønsket å gjøre noe for å bedre situasjonen. Rammene rundt prosjektet har imidlertid ikke vært gunstige for en videre aksjonsforskning på dette feltet. Det skyldes ikke minst at elevene bare har ett år ved folkehøgskolen.

Noen ekstra ord om aksjonsforskningens lillebror; aksjonslæringen

Aksjonsforskningsbegrepet risikerer å forskyve oppmerksomheten fra lærerens praksis til det akademiske feltet. John Elliot er en av dem som understreker faren for at begreper som assosierer nært til forskernes verden og den akademiske tradisjon kan underminere pedagogisk praksis og akademisere den naturlige refleksjon og analyse i skolehverdagen (Elliot 1991, s. 14). Altfor ofte, sier Elliot, er forskning forbundet med noe lærere gjør på sin praksis. De trår ut av sin pedagogiske rolle. Undervisning og forskning blir betraktet som separate aktiviteter, mens det fra praktikernes perspektiv er vanlig å betrakte refleksjon og handling som to gjensidig avhengige prosesser.

Hvis man plasserer refleksjon i en akademisk setting, oppstår det fare for at metodologi betraktes som et sett av mekaniske teknikker i stedet for en samling dynamiske ideer og prinsipper som strukturerer søkningen etter dypforståelse i den pedagogiske prosess (ibid., vår oversettelse). I denne sammenheng, føyer Elliot til i et sterkt språk, kan forskere komme i fare for å opptre som «terrorister» i det de tar ideer som understøtter læreres arbeid og forvrenger disse gjennom oversettelse til en akademisk sjargong. Dermed «kidnappes» tankene fra den pedagogiske kontekst og nettet av inter-relaterte ideer som er i virksomhet innen konteksten. Hvis dette virkelig skjer, kan vi med rette snakke om akademisk imperialisme.

Refleksjonen er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen. I hverdagen er det, som nevnt, ikke alltid lett å finne tid til refleksjon. Mange føler at det beste er å la tingene ordne seg selv og sørge for å komme best mulig ut av situasjonen. En slik holdning er lite gunstig for forandring og utvikling. I krisetider tvinger det refleksive seg på i sterkere grad, men så snart faren-over-signalet har gått, henfaller man til rutinenes verden igjen. En slik være- og handlemåte gir derimot forholdsvis gode betingelser for innøvelse av inkompetanse. I det moderne samfunn er vi opplært til ikke å miste kontrollen når vi står overfor pinlige eller truende situasjoner.

Denne lærdommen forvandles til diffuse praksisteorier som styrer våre handlinger fra skjult hold. Praksisteoriene inneholder regelsett som konstruerer og setter i gang handlinger i hverdagen. Dette fører oss ofte opp i en rekke dilemmasituasjoner, som vi må bruke ulike

strategier for å komme ut av. Når vi anvender slike innøvde handlingsstrategier med støtte fra sosiale dyder som omsorg, respekt, ærlighet, styrke eller integritet, blir resultatet mange ganger at vi tvinges til defensive handlinger. Dette skaper igjen en rekke misforståelser og hverdagsfordreininger. Vi øver dermed inn sosial eller pedagogisk inkompetanse, uten å kunne se og forstå at vi gjør det.

For dette betales en høy pris; omgørelser og tildekninger. Når mange medlemmer i en organisasjon handler slik, kan handlingene gå over i det Argyris kaller organisasjonsmessige forsvarsrutiner, rutiner som hindrer den sosiale sikt, som er antilærende, overbeskyttende og selvlukkende (Argyris 1990). Vi former selvmotsigende budskap, men handler som om budskapene er klare og entydige. Dette er ofte forklaringen på organisasjonsangst, på mistillit, på kynisme og pessimisme. For å hindre at innøvelse av negativ kompetanse oppstår, må vi gjennom refleksjon settes i stand til å se oss selv og våre handlinger i møte med andre og deres handlinger. Dette krever mer enn enkle læringssløyer. Det krever distanse og avstand, og det krever at distanse og nærhet kobles på en god måte. Aksjonslæringen kan være et godt veivalg for å ikke å havne i slike defensive og inkompetanseproduserende spor.

Hvorfor kan ikke lærere være aksjonsforskere? Lærerens og skolelederens arbeid er handlingsorientert og vi kan ikke stille de samme stringente krav til observasjon og analyse som de krav en forsker må forholde seg til. Kravet til argumenterende og problematiserende tekst som diskuteres i offentlig rom er ikke så enkelt å tilfredsstille. Men et stykke på vei kan argumenterende tekster av praktikere produseres. Etter hvert som både lærere og skoleledere trenes og motiveres til å skrive, økes vilkårene for aksjonslæring. Aktiv skrivetrening kan forordnes i skolen så vel som på universiteter og høyskoler. Fra universitetene ser vi gode resultater av skrivearbeidet.

I en rekke studier av skoler i utvikling har vi observert hvilken styrke som ligger i at lærere arbeider refleksivt gjennom skriving av dagbøker mv. (Tiller 2006; Egerblad m.fl. 1994). De ulike refleksjonsdokumentene virker dels terapeutiske og dels kunnskapsgenererende. Man får lettere øye på sin hverdag og settes bedre i stand til å kategorisere denne. Men fordi analytiske begreper ennå er mangelfulle i dagens pedagogikk, er kravet til den argumenterende tekst ikke så lett å innfri. Tida strekker heller ikke til for å gjøre det som må til for at aksjonslæring skal kunne kalles aksjonsforskning. Lærerens lojalitet ligger ikke, og skal ikke ligge, i akademien. Den skal være festet til målet om å organisere meningsfylt, nyttig og deltakende læring for elevene.

Aksjonslæring kjennetegnes av kritiske undersøkelser gjort av reflekterte praktikere som åpner opp for innsyn av sin praksis, praktiserer selvutvikling og engasjerer seg i deltakerstyrt problemløsning i en kontinuerlig profesjonell utvikling. Outrun Zuber-Skerritt (1992) beskriver aksjonslæring gjennom forkortelsen CRASP: Critical, reflective,

accountable, selfevaluating, participative. Finner vi så slike miljøer i virkeligheten som samsvarer med disse beskrivelsene? Hva må til for at en skole skal kunne definere sitt arbeid som aksjonslæring? Zuber-Skerritt skisserer også opp det hun kaller arbeidsdefinisjoner for et aksjonslæringsmiljø. I alt nevnes 9 kjennetegn:

- Organisasjonsmedlemmer som reflekterer og forbedrer sitt eget arbeid og sin egen arbeidssituasjon.
- Refleksjon og handling er knyttet nært sammen.
- Skolen offentliggjør sine erfaringer til flere enn de som arbeider i systemet.
- Deltakerne samler selv data omkring sine egne erfaringer.
- Deltakerne samarbeider om problemløsning og i beslutningsprosessen.
- De danner et kritisk forum.
- Skoler som selv tar ansvar for vurderingen gjennom autonome grupper.
- Det foregår en progressiv læring.
- Refleksjonen understøtter ideen om den selvreflekterte praktiker.

Svarer så erfaringene i dette prosjektet til disse kravene og kriteriene? Delvis, i betydelig grad, flere ganger, i mange tilfeller, vil være svaret! De fleste skolene har samlet data rundt sine erfaringer, ordnet og synliggjort i de mange GLL-rapportene. Ved flere av skolene er det dokumentert god progressiv, trinnvis læring og utvikling. En del skoler har påtatt seg systematisk selvevaluering. Erfaringene fra alle skolene er ivaretatt og offentliggjort i ulike rapporter underveis og ved prosjektets slutt. Vi ser til dels høy grad av refleksiv profesjonalitet ved noen av skolene, der refleksjon danner basis for ny og forbedret praksis og handling. Slik sett har aksjonslæring fått en betydelig rolle i prosjektet, langt større enn aksjonsforskningen, selv om prosjektet som helhet faller inn under rammen for aksjonsforskning. Men som nevnt tidligere er det et paradoks at mange av skolene ikke selv ser hvor stor plass aksjonslæringen har fått i dette arbeidet.

Hva er det så som skiller aksjonslæring fra en vanlig arbeidsdag i skolen? Først er det viktig å understreke at aksjonslæring ikke representerer noe fundamentalt nytt. Det er kanskje her vi ser forklaringen på skillet mellom beskrevet praksis og gjennomført praksis. Enhver dyktig lærer og alle gode skoler vil ha islett av denne læringstypen i seg. Vi kan si at det som skiller er dybde-tilnærming til læringsproblematikken i stedet for en overflate-tilnærming. En dypporientering legger vekt på mening og forståelse av det som konstituerer hverdagen. Overflatelæring og dyplæring behøver ikke å være gjensidig ekskluderende. Også i dette tilfellet viser det seg å være et godt poeng å starte der deltakerne er og foreta en trinnvis opptrapping. De positive sidene ved begge tilnærminger vil kunne kombineres i en strategi. Målet må likevel være å få læringen fra overflatenivået og til der aktørene selv tar ansvar for egen og andres læring. Aksjonslæringen blir her et viktig redskap. Aksjonslæring handler om å utfordre seg selv som profesjons-

utøver. Meningsfylt læring skapes ved at man reflekterer over sine erfaringer, gjerne sammen med andre. Å kunne fortelle sine erfaringer til andre er noe av det aller viktigste i læringssammenheng. Gjennom fortellingene utfordrer og tester man sine tankeskisser og foreløpige konklusjoner (Hermansen 2010; Tiller 2014). I aksjonslæring er utgangspunktet at det finnes alternativer som ikke er undersøkt. Det kan være alternative valg avhengig av de tolkninger som blir gjort og de nye perspektiver vi ser ut fra. Vår eksisterende måte å tenke på kan endres eller erstattes, og da vil nye valgmuligheter komme til syne. En person er ikke predeterminert. Hun eller han står overfor valgsituasjoner.

Aksjonslæring bæres på ideer preget av frihet. Tvang og maktbaserte pålegg harmonerer dårlig med aksjonslæringens grunnleggende verdier. Når man går inn i en aksjonslæringsgruppe, er det ut fra et dypt og ekte ønske om å utvikle seg og sin organisasjon. McGill og Beaty (1992) antyder noen interessante vilkår for å delta i slike grupper: Når man bestemmer seg for å delta, spør man seg selv noen grunnleggende spørsmål, som f. eks. Hva ønsker jeg skal skje? Hva kan jeg selv gjøre for å komme dit jeg ønsker? Hva kan jeg gjøre for å klare brasene før jeg nærmer meg målet? Noe overraskende, heter det videre, vil de fleste som stiller slike spørsmål finne ut at det alltid er noe man kan gjøre med sin egen situasjon. Ved å tenke gjennom spørsmål av denne typen blir man mer klar over situasjonen og egne krefter. Ordet samarbeidsgruppe nevnes av McGill og Beaty (ibid.) som viktig forutsetning for aksjonslæring. Slike samarbeidsgrupper har også blitt etablert av mange deltakerskoler, og ved disse skolene er erfaringene også meget gode med slike fora. Her har det imidlertid variert hvor hyppig man har møttes og hvor god tid man har hatt til møtene.

En slik gruppe består av kritiske venner. Slike venner kan være lærerkolleger, eller elevgrupper som stiller kritiske spørsmål til det som gjøres og sies. Hvert av medlemmene i en slik gruppe tar med seg til gruppen spørsmål og planer, for eksempel fra sine GLL-er, som de ønsker å få diskutert. Gruppen av kritiske venner må være motivert for forandringer. De må være forberedt på handling som krever overskridelse av tradisjonene. I noen grad har skolene forsøkt å praktisere etter GLL pluss IAF, der de siste tre bokstavene står for individuell, arbeidslag og fellesskap (se ressursheftet i prosjektet), men vi har likevel overraskende få gode eksempler på systematisk arbeid etter denne malen.

Grunnregelen i de muntlige framleggene, basert på individuelle GLL-dagbøker, er at deltakerne individuelt legger fram sine synspunkter og erfaringer. Alle må få mange og gode sjanser til å være ekspert i livet, og den som forteller om det han eller hun har erfart, er alltid den største eksperten på sine egne erfaringer. Eksperten i gruppen er den som til enhver tid legger fram sine problemer. Denne arbeidsformen skiller seg fra akademias diskusjoner der en av deltakerne presenterer et forberedt innlegg. Seminarinnlegget

er ofte omkring et problem der ute og ikke nødvendigvis nært knyttet til personens egen praksis og opplevelse. Diskusjonene i seminargruppen knyttes som regel ikke til å hjelpe den person som legger fram «paperet». Lytting, undring og spørring hører med i aksjonslæringsringene. Empati er et grunnleggende begrep.

I gode aksjonslæringsmiljø vil informasjonsflyten være god. Slike miljøer preges av en delingskultur (Skrøvset og Tiller 2015) som gjør at man deler sine erfaringer og synspunkter med sine kollegaer. Dilemmaet ved slik virksomhet er at utvekslingsprosessen stimulerer og provoserer fram skjulte forhold i organisasjonen.

Det man oppnår gjennom åpen erfarings- og idespredning kan man fort tape ved at sensitive data blottlegges på en slik måte at det starter negative generative prosesser. Når slike prosesser er i emning, forsøker man å legge lokket på så snart som mulig, og blir i neste omgang langt mer restriktiv på hva man slipper ut i åpent rom av synspunkter.

Det er ofte lettere å dele erfaringer med kollegaer fra andre skoler fordi spenningen og angsten for det sensitive da vil være mindre. Aksjonslæringsprosesser kan skremme, spesielt i miljøer med høy grad av organisasjonsangst (Moxnes 1981). Slik læring kan skape angst for hva som kan avdekkes underveis. I studier av skoler som drev selv vurdering kom lederens angst for det skjulte frem. (Tiller 1993). Aksjonslæringen kan true de etablerte territorier mellom lærere og ledelse.

Aksjonslæring, og den reflektive kulturen som følger med denne, utfordrer maktstrukturer. Ideen om en demokratisk organisasjon ligger innbakt i tenkning og handling om aksjonslæring. Men realitetene spiller ikke alltid på lag med visjonene. I tider med åpen så vel som skjult sentralisme, og en læreplantenkning med sterke styringstendenser, vil maktaspektet kunne bli tydelig.

Mot et forskende partnerskap

Skiftet i skoleutviklingstenkningen, som vi har vært vitne til de siste ti årene, har praksisnærhet, skolebasert og praksisorientert blant honnørordene. Vi finner sporene av denne utviklingen på en rekke felter og i form av en lang rekke nye utviklingsbegreper: Vurdering for læring, skolebasert vurdering, selvevaluering, kollegaveiledning, skygging m.fl. Utviklingen har kommet nærmere klasserommet og læreren, ikke minst fordi pedagogisk forskning (Knoop 2002; Jarvis 2002; Tiller og Postholm 2014; Tiller 2005; Tiller og Tiller 2008) viser klart til den betydning læreren har for elevenes læring og utvikling.

Det vi trenger i denne situasjonen, er en nytenkende prosess i grunn- og etterutdanning, med større vekt på lærere og ledere som forholder seg forskende til egen praksis, og som på denne måten, gjennom seg selv som eksempel, også kan inspirere elevene til å bli unge forskere i skole og livet ellers. Slik kan man på en sterkere måte kunne realisere

overordnede verdier og mål. Den faglige og sosiale undringen blant unge står høgt i kurs i moderne læreplaner. Ikke så merkelig i en tid der den kanskje største framtidsressursen anses å være menneskets kreative og innovative evner.

I dette påbegynte paradigmeskiftet kreves også nødvendige rammer og ressurser, slik at forskende praktikere, lærere og ledere får mulighet til å virkeliggjøre skolens intensjoner, og rom til å engasjere seg i den dialogen som trengs for å utvikle nye tankemodeller og rekonstruere skolen.

Vi har i noen år sett brytningene mellom denne nye pedagogikken og New Public Management sitt inntog i samfunn og skole. Disse kampene vil ganske sikkert toppe seg det neste tiåret, og da gjelder det at de som tror på en demokratisk humanpedagogikk, som setter mennesket og aktørene på grunnplanet i sentrum, stiller med gode argumenter, argumenter hentet fra egen erfaring og forskning.

Dialogen står sentralt i denne diskusjonen. Dialog står opp mot strategi. Vi tenker her på Paulo Freires kjente ord der han sier at å avvise en problematiserende dialog er å opprettholde en ubegrunnet pessimisme overfor mennesker og overfor livet (1974).

Læringsmetoder for bærekraftig utvikling

Ett av målene i prosjektet har vært å utvikle kunnskap om hvilke pedagogiske prosesser som best fremmer engasjement og læring for bærekraft, med særlig vekt på aksjonsforskning og bærekraftig utvikling. Som beskrevet tidligere inviterer metodene i aksjonsforskning- og læring til økt refleksjon, praktiske oppgaver og stor deltakelse både av «forskerne» og målgruppen. Disse metodene har vært viktige for hva slags læring elevene har fått og hvilke endringer man har klart å få til.

I prosjektet har vi også vært svært bevisst hvilken inngang vi har brukt for å snakke om bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling kan oppleves som vanskelig å forstå, og noen tolker bærekraftig utvikling til å handle om klima og miljø, og vektlegger i mindre grad sosiale og økonomiske sider. Dette har også vært tilfellet i opplæring i norsk skole. I Kunnskapsdepartementets *Kunnskap for en felles framtid* (2012-2015) ble det erkjent at man i undervisningen i for liten grad hadde lagt til rette for å se klima og miljø i sammenheng med samfunn og utvikling. En av grunnene var at det hadde blitt lagt for stor vekt på naturfagets rolle, i stedet for en tverrfaglig tilnærming: «I Norge og andre land har det vært erkjent at det i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling hittil har vært for mye fokus på miljødimensjonen, mens utviklingsdimensjonen har kommet i bakgrunnen. Det anbefales å styrke utviklingsdimensjonen i det videre arbeidet og at de to dimensjonene sees som en integrert helhet» (KD 2012: *Kunnskap for en felles framtid*, s. 15). Det er i år 30 år siden verdenskommisjonen for miljø og utvikling, med Gro Harlem Brundtland som leder, definerte begrepet «bærekraftig utvikling» - og her var det nettopp den brede forståelsen av begrepet som ble lagt til grunn.

Prosjektgruppen har jobbet aktivt for å inkludere alle de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling og vært pådriver for at når elevene skal forske i egen hverdag, så er det mulig å se på flere ulike sider av samfunnet. Som vi kan se av prosjekter elevene har satt i gang, så har noen hatt et miljøfokus, mens andre har sett på psykisk helse eller sosiale forhold. Andre prosjekter har kombinert flere forhold f.eks. ved å se på klesproduksjon: Hvordan er arbeidsforholdene til de som produserer klærne vi går med? Hvordan påvirker klesforbruket vårt klimaet og miljøet? Og hvordan påvirker det oss å ha et press for å alltid ha de nyeste klærne? Her har man sett på både økonomiske, sosiale og miljømessige forhold.

Selv om vi har sett flere eksempler som inkluderer alle de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling, har det nok også i dette prosjektet vært hovedvekt på tiltak som først og fremst er miljøvennlige. Her er det viktig å ta med at prosjektgruppen har hatt som mål at skolene skal få en helhetlig forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, men at vi ikke har lagt føringer for hvilke prosjekter skolen, elever eller ansatte har valgt å rette fokus på. Samtidig har elever også uttalt at selve grunnen til at de engasjerte seg i dette prosjektet var nettopp at begrepet bærekraftig utvikling inviterer til å se på flere ulike forhold ved samfunnsutviklingen, som f.eks. mellommenneskelig forhold.

Utover tolkningen av begrepet bærekraftig utvikling har vi i prosjektet vært bevisst hvordan vi har snakket om bærekraftig utvikling og det å bidra til positive endringer. Som lærer kan man velge blant utallige undervisningsstilnærminger, med alt fra indoktrinering til læring som fremmer elevenes deltakelse og engasjement (Sinnes 2015, s. 110). I 2014 foretok UNESCO en evaluering av tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling (2005-2014), og her vektlegges «betydningen av at elevene i en slik utdanning får være aktivt deltakende i undervisning, stille spørsmål, utforske og samarbeide» (ibid). UNESCO sin evaluering er også i tråd med Wals og Dillon (2013) som bl.a. sier at «elever lærer ved å bruke effektive og fleksible læringsstrategier som hjelper dem med å forstå, reflektere, huske og løse problemer». Disse vurderingene styrker prosjektets valg av aksjonslæring- og forskning som strategi for en mer bærekraftig utvikling, nettopp fordi metodene inviterer til aktiviteter som støtter opp om stor deltakelse og involvering fra elevenes side.

Videre er elevenes motivasjon kritisk for all læring. Lærere kan hjelpe elevene med å bli mer motivert gjennom sin oppførsel og det de uttrykker til elevene (Sinnes 2015, s. 111). Gjennom media får vi ofte inntrykk av at problemene knyttet til bærekraftig utvikling, og da særlig klimaendringer, er så store at vi ikke vil klare å gjøre noe med dem. TNS Gallups klimabarometer for 2016 viste bl.a. at 35 % av de under 30 år ser klimaendringer som en av våre største utfordringer, og nærmere halvparten av alle de spurte (alle aldre) bekymrer seg for konsekvensene av klimaendringer. Mange assosierer også bærekraftig utvikling og klimautfordringer med noe som er uhåndterbart og som man ikke kan gjøre så mye med.

Stoknes (2015) har definert fem grunner til at vi ikke bryr oss om klimaendringer eller tar bærekraftige valg, og fem løsninger som kan gjøre oss mer engasjert for en bærekraftig utvikling. De fem årsakene til at vi ikke vil eller klarer å forholde oss til klimaendringer er distanse (tid, sted, sosialt og ansvar), dommedagskommunikasjon, dissonans (om politiske ledere pumper opp mer olje kan vel jeg fly), benektelse (tror ikke at det er så ille som det sies at det er) og identitet (livsstilvalg som bekrefter identitet går foran klimavennlige valg).

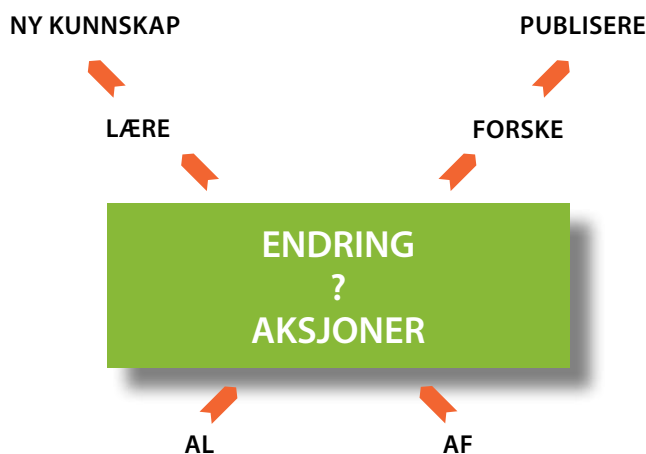
For å bryte ned avmakt og håpløshet, og styrke motivasjonen og engasjement hos deltakerne i prosjektet, har prosjektgruppa bevisst valgt en positiv inngang til bærekraftig utvikling. Når en skole beskjedent har formidlet tiltak de allerede gjør som støtter en bærekraftig utvikling, har prosjektgruppa skrytt av engasjementet og oppfordret skolene til å være stolte og vise frem det de gjør og har fått til. I følge Stoknes (2015) er det fem faktorer som er viktige for å øke engasjementet for en bærekraftig utvikling: det bør være sosialt og lokalt, enkelt, støttende rammer er viktig (vektlegge hva man får, ikke hva man mister), historiefortellinger som fremmer en bærekraftig utvikling, og signaler og tall som viser at vi blir mer bærekraftig år for år. Flere av disse faktorene har vært viktig i prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft*, hvor skolene har fått mye positiv tilbakemelding fra prosjektgruppen på det de har fått til. Deltakerne har også fått fortelle andre skoler om hva man har fått til på egen skole når de har deltatt på regionale samlinger, og eksempler på resultater fra prosjektet har blitt trukket fram på ulike folkehøgskolearrangement. Flere prosjektskoler har brukt morgensamling eller andre felles forum til å dele hva aksjonsforskningsgruppa har fått til på egen skole, og i GLL-notatene har skolene også måtte synliggjøre alt de har gjort.

Videre har lokal forankring og at det har vært sosialt å delta i prosjektet vært viktig – her er det mulig å se endringene og å påvirke

egen skole og eget lokalsamfunn. Prosjektgruppen har også bygd støttende rammer og snakket med store bokstaver om alt det vi får igjen av å ta bærekraftige valg – ikke det vi mister, f.eks. ved å spise mindre kjøtt og mer grønt. «Nudging» er også et ord som etter hvert har blitt hyppig brukt – altså et vennlig dytt i en bærekraftig retning. Eksempler på dette er elever som har dekorert lysbrytere for å oppfordre og oppmuntre medelever og ansatte til å slå av lyset når de går ut fra et rom. Dette har vært enkle tiltak som gjør det lett å skru av lyset. I utforming av disse kunstverkene har elevene også fått bruke både humor og kreativitet.

Ansatte, og særlig ledelsen, har hatt mye fokus på historiefortelling: Hva er allmenndanning og folkeopplysning i dag? Hvilken plass har bærekraftig utvikling i folkehøgskolen i dag og hvilken plass skal det ha i fremtiden? Hvilke verdier er byggesteinene og grunnmuren hos prosjektskolene, og hvordan formidles disse til elevene? Miljøledelse handler om å ta bærekraftige valg, og da er historien hver skole forteller om seg selv sentral.

Mange elever og ansatte melder om at de ofte har dårlig samvittighet for at de ikke gjør bærekraftige valg, eller føler avmakt fordi det virker uhåndterbart og vanskelig. Gjennom prosjektet har vi hatt som mål å snu dette. Vi har støttet opp om de tiltakene skolene har fått til og oppfordret dem til å bygge videre på dette og sette realistiske mål for seg selv – både delmål og hovedmål. Videre har vi vært bevisst på å bygge håp og tro på at vi kan være en del av løsningen, både som enkeltindivid og skole – og ikke minst skoleslag: *Folkehøgskolen for fremtiden*. Resultatene som er å finne i denne rapporten viser at flere har opplevd økt motivasjon, engasjement og håp for en mer bærekraftig framtid. Her er det nettopp fokuset på at det er mulig – og ikke umulig – som har vært en av suksessfaktorene.



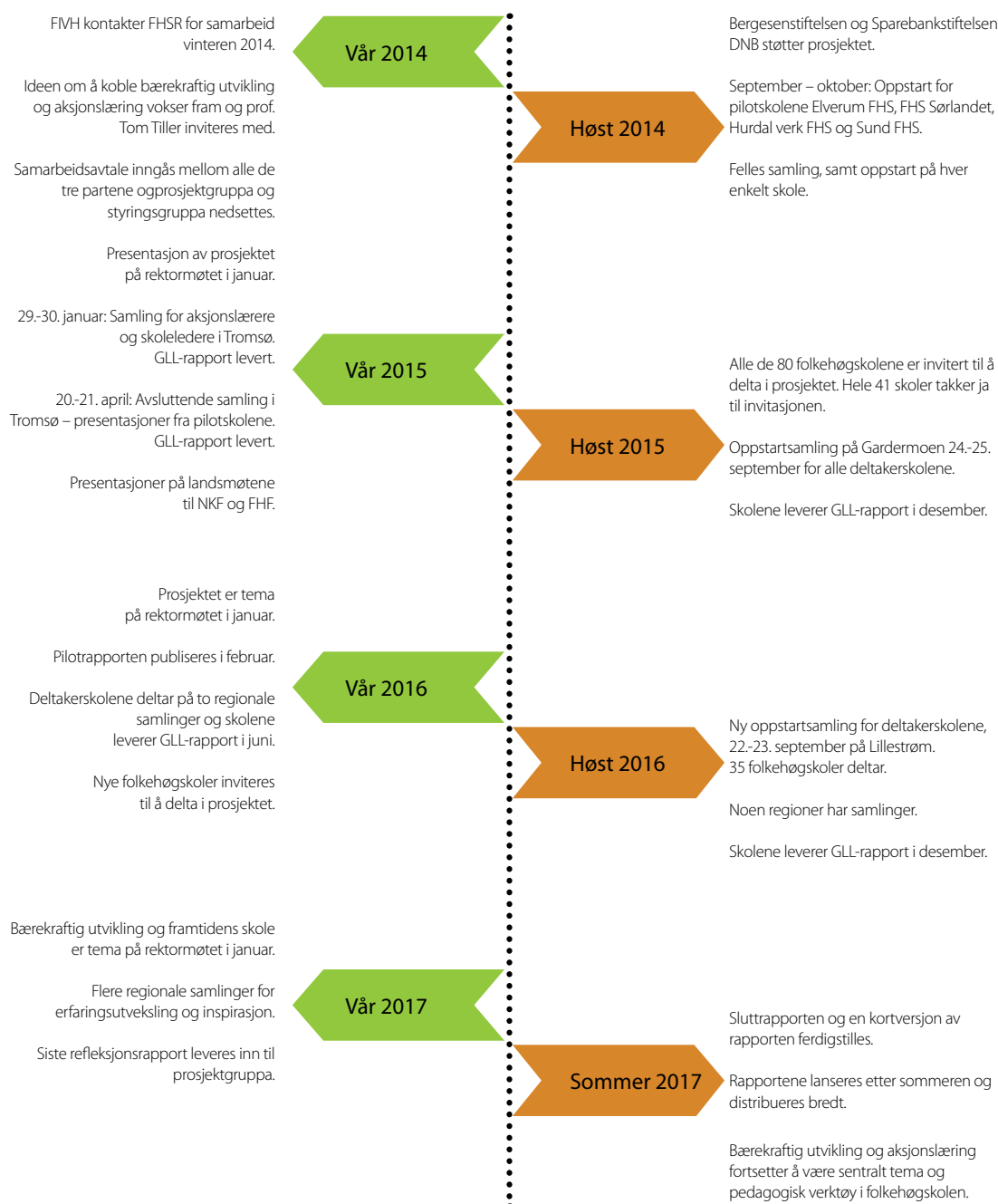
Aksjonslæring (AL) og Aksjonsforskning (AF), Vinje 2015

1.5 Aktiviteter og arbeidsmåter

Aktiviteter

I løpet av de tre prosjektårene har prosjektgruppen arrangert flere møter for deltakerskolene, både nasjonale, regionale, og lokale samlinger. Disse har vært viktig for å gi deltakerne informasjon og kunnskap om prosjektet, aksjonsforskning- og aksjonslæring og

bærekraftig utvikling. Ikke minst har møtene vært viktige for samtaler og veiledning, både med elever og ansatte, og for utveksling av erfaringer, tips og råd. Under er en oversikt over de viktigste aktivitetene i prosjektet i løpet av de tre årene.



Arbeidsmåter

Prosjektgruppen har produsert en rekke ressurser for skolene: både Videoer med Tom Tiller, ressurser til forarbeidsukene til skolene før skoleårets starter, et større ressurshefte, digitale plattformer for deling av materiale (tekst og bilder) og pilotrapport fra første år i prosjektet.

Akkurat som prosjektet har utviklet seg på hver enkelt deltakerskole, har prosjektgruppen også gjort justeringer underveis i kommunikasjon og tilnærming til skolene. En gjennomgang av arbeidsmåtene under, viser hvordan dette har utviklet seg i løpet av disse tre årene.

Pilotåret

Hovedfokus: Utpøving av ulike arbeidsmetoder, gjøre erfaringer, undervise mye i aksjonsforskning og bærekraftig utvikling, være tett på pilotskolene – både elever og ansatte. Informere og rekruttere deltakerskoler.

- Samlinger med alle pilotskolene med bred representasjon fra personalgruppa helt i starten i Oslo, midtveis i Tromsø og avslutning med elevgruppen i Tromsø i april.
- Besøk på alle skoler ved oppstart og avslutning av pilotåret med møte med hele elevgruppa og representanter fra personalet/ hele personalet.
- Ett eller flere besøk underveis i året med møte med aksjonsforskerlærer og aksjonsforskerelevne.
- Innspill til organisering av prosjektår fra tre utvalgte skoler som ikke var pilotskoler på Holtekilen folkehøgskole i april 2015. Her kom det inn viktige bidrag til struktur og gjennomføring.
- Invitasjon til alle folkehøgskolene.
- Presentasjoner av prosjektet på landsmøtene for Folkehøgskoleforbundet og Noregs Kristelige Folkehøgskolelag i juni 2015.

Prosjektår 1

Hovedfokus: Utvikle ressurser og tilby støtte, utvikle en struktur og modell for oppfølging uten å besøke alle skoler.

- Utvikle ressurser; ressurshefte, filmer, PowerPoint-presentasjoner og lignende til skolene.
- Oppstartsamling med deltakere fra alle skoler satt sammen av representanter fra hele personalgruppen og en elevrepresentant.
- Tilbud om unge forelesere fra FIVH eller annen kompetanse fra FIVH eller folkehøgskolekontoret.
- Ferdigstille pilotrapporten og gjøre den tilgjengelig.
- Workshop på høsten i Oslo.
- To regionale samlinger for alle skoler våren 2016 med deltakelse og bidrag fra en eller to i prosjektgruppa på alle samlinger.
- Erfaringssamling med noen deltakerskoler 8. mars med innspill til prosjektår 2.

- Invitasjon til de skoler som ikke deltok første året.
- Innhenting av GLL er i to runder.

Prosjektår 2

Hovedfokus: Prøve å nå ut bredere geografisk med workshops i større deler av landet, trappe noe ned på arbeidet mot de ordinære regionale samlinger. Overlate mer til skolene i forhold til framdrift og organisering.

- Oppstartsamling med deltakere fra alle skoler satt sammen av representanter fra hele personalgruppen og to elevrepresentanter.
- Tilbud om unge forelesere fra FIVH eller annen kompetanse fra FIVH eller folkehøgskolekontoret.
- Tilbud om å delta på workshop om høsten i Oslo, Bergen og Trondheim.
- En eller to regionale samlinger for alle skoler med deltakelse og bidrag fra prosjektgruppa på en av samlingene ved meldt behov.
- Innhenting av GLL er i to runder.
- Tilbud til alle skoler om å delta på avslutningssamling på Rønningen folkehøgskole.



1.6 Forsknings- og evalueringsmetodikk

Nye tider – nye ord

Forskningen er forankret i en praksisrettet forskningstradisjon, der det er en tett kobling mellom forsknings-, utviklings- og evalueringsarbeid. Forskerne har også vært aktivt med i programmet som utviklingsaktører, i tråd med aksjonsforskningstradisjonen.

Nye tider bringer med seg nye kunnskaper og nye ord. Et av disse nye ordene er forskende partnerskap (Tiller, 2006). Michael Fullan sier at skal vi få et skolesystem som virker, må alle parter dra i samme retning (Fullan, 2014). I denne sammenhengen må også forskere og skolens praktikere kunne samle kollektiv kraft og kapasitet ved å skyve i samme retning – eller å dra lasset sammen. Skoleutvikling er en utfordring som krever mange hoder og mange hender, og vi tror på verdien av godt samarbeid, mellom to store organisasjoner, som står bak dette prosjektet, og mellom forskere og forskende aktører i skolens hverdag.

Forskende partnerskap får oss til å tenke på spor etter to parter som vandrer sammen. Av og til går sporene nær hverandre, men noen ganger splittes de og avstanden øker, for så igjen å møtes. Sporene vitner om samarbeid og samordning. De forteller om partnere som sammen søker nye stier fram mot målet. Det er spor av gjensidighet i læring og utvikling. Sporene vitner om undring og fantasi i det sosiale landskapet. Møtet mellom et indre og et ytre perspektiv i utviklings- og forskningssammenheng vil kunne fremme læringen. Perspektivmøtet mellom profesjonelle forskere og forskende praktikere bærer derfor i seg et potensial for innovasjon. Læring oppstår ved at perspektiver møtes og brytes. Møtet mellom et indre (praktikernes) og et ytre (forskernes) perspektiv frambringer ny utviklingskraft og læringsenergi.

Vi kan først tegne et grovmasket og unyansert bilde av forsknings- og evalueringssituasjonen: Utgangspunktet er at ulike grupper med prosjektdeltakere rundt om på skolene har forsket i sine egne erfaringer. Å gjøre et slikt valg er selvsagt ikke helt uproblematisk, selv om aktørene både har vært villige, deltakende og oppmuntrende til å ta en slik forskende posisjon. Dette representerer en betydelig innovasjonsfaktor, og dermed den usikkerhet og utrygghet som det innebærer å være i fronten på et nytt felt i utvikling.

Hverdagsforskning for praktikere er et relativt nytt og ukjent sosialt fenomen, både som begrep og som virksomhet. Vi er vant med at forskning knyttes til skolerte forskere, som har lang utdanning og praksis for denne type samfunnsvirksomhet. Lærere skal undervise – forskere skal forske. Og elever skal konsentrere seg om å lære det som skolen tilbyr. Dette er stereotypiene. Og videre: Forskere skal forske på skolen, på avstand og uten å berøre sitt forskningsfelt med hånd eller ånd. Ingen personlige meninger og forslag har plass

i denne forskningen. Aktørene kalles her forskningsobjekter. De er ikke subjekter eller personer.

Heldigvis er denne tiden med fastlåste holdninger til hva god forskning er, forlengs forbi i pedagogikken, men fra tid til annen dukker slike fastlåste perspektiver opp i andre fagfelter og skaper midlertidig turbulens i den offentlige forskningsdiskursen. Og det kan godt hende at folk flest, som det heter i dagens politiske debatt, har større tro på tellinger av tall enn fortellinger fra levende mennesker som nyanserer hvordan situasjonene er, selv om selveste Albert Einstein har sagt at det som ikke kan telles, kan likevel fortelles. Det viser seg også i praktisk forskning at mye av det som virkelig teller her i livet, er vanskelig å få inn som tall i tabeller og rubrikker, men lettere å få sagt noe klokt om gjennom menneskers fortellinger. Vi mener at både tellinger og fortellinger skal ha sin plass i dette prosjektet.

Vi som står bak denne rapporten tror på mangfoldet! Vi tror at det er sakssvarende å åpne opp for alle typer forskningsparadigmer som kan tjene saken vår; en sak som handler om å styrke de grunnleggende vilkårene for et mer bærekraftig samfunn, og der elever og ansatte ved 45 av våre folkehøgskoler har blitt inspirert til og veiledet på en kyndig måte av lærere og praktisk personale, med rektorene i spissen for arbeidet.

Det er vel knapt noe forskningsparadigme som inkluderer så mange metoder og modeller som aksjonsforskningen, som vi har valgt for dette prosjektet. Når noen standhaftig omtaler aksjonsforskning som en metode, så er det bare en ting å se om dette: Det er så feil som det kan bli, da aksjonsforskning er en forskningsretning, en forskningsstil eller et paradigme, som åpner opp for både kvantitative og kvalitative metoder. I dette prosjektet har deltakerne også brukt metoder fra begge sider av metodologien, der både tall og narrativer er gyldiggjort og sammen har nyansert og fordypet kunnskapene våre.

De små metodene

Prosjektet gjorde det naturlig å hente inn data via det vi vil kalle *de små metodene*, til forskjell fra store metoder som omfattende spørreskjemaer, formalintervjuer og systematisk tilrettede feltarbeider. Slike små metoder ble blant annet valgt som kilde til å hente inn mer systematiske kunnskaper, da vi ønsket at forskningsdelen i prosjektet skulle gli inn i det øvrige arbeidet som en naturlig og integrert del.

Dette prosjektet avkrevde forholdsvis mye rapportering fra skolene. Vi fant det derfor viktig å unngå merbelastning i form av omfattende krav til å få inn forskningsdata, og forsøkte å finne metodiske veier som kunne sikre gode data på en måte som belastet skolene så lite som mulig, og på en måte som deltakerne fant nyttige også for sitt eget arbeid i prosjektet og på skolen ellers.

Etter hvert som arbeidet i prosjektet skred framover, ble vi mer og mer oppmerksomme på forskningsverdien i de forholdsvis små møtene med skolens aktører, og la inn planer for systematisk datainnhenting, der vi møtte skolene på egen arena så vel som «på-tvers-områdene», der flere skoler møttes. Disse dataene, fra fysiske møter så vel som «online-møter» (videokonferanser, skype-møter, etc.) forsøkte vi å ta vare på ved å gjøre lydopptak, ta notater på stedet eller notere i etterkant og skrive ut mindre arbeidsrapporter. Flere av lydopptakene/ videoopptakene ble transkribert ord for ord.

Disse møtene på «på-tvers-arenaene» var gode for bedre å forstå læringsprosessene i bærekraftarbeidet generelt. Når aktørene selv sier at visse arenaer er viktige for refleksjon og erfaringsdeling, er det vår oppfatning at disse arenaene også bør kunne være interessante for oss forskere som ønsker å fordype forståelsen av bærekraftarbeidets utvikling i de deltakende folkehøgskolene. Sammen med skolene har vi søkt etter de til enhver tid beste handlingsalternativer – det vi både i rapporten her og i arbeidet sammen med skolene omtaler som «lurt» å gjøre videre.

På denne bakgrunn forsøkte vi å bruke mer bevisst det vi kan kalle for *små feltarbeider* på konferanser, samlinger og møter, samt der deltakernes ulike erfaringer og perspektiver møttes i mer uformelle rom. Det spontane og uformelle anså vi som viktige aspekter for å få fordypet forståelse av prosessene og de valg aktørene gjorde. Man kan kanskje kalle denne type forskning for «de store ørers forskning». I denne sammenheng betyr «store ører» faglige nysgjerrighet; en vitebegjærighet styrt av prosjektets basale mål og intensjoner.

Flere spørsmål om prosjektet lå i bakhodet hos oss forskere i disse «konferansevandringene»: Er prosjektet på rett kurs? Er dimensjoneringen mellom «gjøring» og «læring» optimal? Inspireres deltakerne av oss forskere og prosjektutviklere? Har vi lyktes med å stille de gode og konstruktive spørsmålene? Er våre responser adekvate? Og ett knippe med spørsmål var vi særlig opptatt av under hele denne prosjektreisen: Er aksjonsforskningen det beste valget? Har deltakerne forutsetninger for å forske i sin egen hverdag? Hvor nytt og uvanlig er dette forskningsopplegget for aktørene i praksis, ikke minst for elevene?

En av de små metodene kan vi kalle *samtaler i forbifarta*. Dette er de små samtalene, som initieres uten de store forberedelsene forut for møtet. Som forsker har man alltid noen tanker lenger framme i pannelappen enn andre. I spontane samtaler forsøkte vi å fordype vår innsikt i ulike sider ved prosjektet, få fram bedre nyanser, lete etter noen røde tråder, etc.

I slike dialoger, som i gode dialoger ellers, kan man få andre svar enn i preformulerte spørreoppsett. I dialogen er begge parter lærende aktører ved at spørsmål og svar utvikles underveis. Det kan for eksempel være slik at den vi prater med sier noe uventet, som bringer nye perspektiver inn i bildet, og som gir utgangspunkt for nye spørsmål fra forskerens side. Uten denne samtalen ville derfor ikke det aktuelle spørsmålet vært stilt. Dialogen genererer kunnskaper og innsikter hos både forsker og forskende medaktør.

I disse samtalene er det ikke lett å skrive notater, da dette kan ødelegge samtalens flyt og dynamikk. Likevel er det mulig å kunne ta vare på essensen i det som blir sagt ved at man stiller ekstra skjerpet og er bevisst på verdien i det som sies. Hvis praktisk mulig, kan en også finne et rolig sted like etter samtalen og notere ned så mye som mulig av det nye og uventede som ble sagt. Det er også mulig å spørre om vår samtalepartner har litt tid etterpå, og da tar vi opp igjen det vi vil få ned på papiret så presist som mulig og tar oss tid til å skrive ned på stedet. Ofte opplever vi at samtalepartneren synes dette er positivt og kjenner seg verdsatt ved at forskeren fatter ekstra interesse for hennes eller hans erfaringer, synspunkter og tanker.

På en måte kan vi si at det vi har forsket mest på i prosjektet er hvordan det går med deltakernes egen hverdagsforskning. De data som vi har fått som grunnlag for forsknings- og evalueringsrapportene har elever, lærere, praktisk personale og skoleledere skaffet oss gjennom flittig skrivning etter GLL-metoden.

Når vi ved prosjektslutt skal oppsummere hvordan det har gått, er det ene svaret at det i hovedsak har gått meget bra, og at aktørene i praksisfeltet jevnt over har funnet GLL-metoden nyttig og meningsfull, og at de ønsker å fortsette med denne etter prosjektslutt og i mange flere sammenhenger enn i bærekraftkontekster.

Det andre svaret er at en del av skolene synes dette har medført noe merarbeid og er mer usikker på verdien. Dette er særlig synspunkter fra elevhold, der forholdsvis mange uttrykker at det kan bli for mye skriftlighet, noe som minner om den vanlige skolen, med mye skrivning i forbindelse med prøver og tester. Slik sett er det ikke GLL-metodikken i seg selv som er problemet, men de negative assosiasjonene den har til sider ved den vanlige skolen, som elevene har fått et dårlig forhold til (Tiller 2014). Vi ser også fra rapportene at disse assosiasjonene sklir over til negative synspunkter på aksjonsforskningen, da denne også blir symbol på noe negativt i tidligere eleverfaringer.

2.1. Bærekraft i undervisning og drift

Generelle tilbakemeldinger

Prosjektet heter aksjonsforskning og bærekraft - folkehøgskolen for framtiden. Det er interessant å se hvilke konkrete bærekraftstiltak som er gjennomført, og om de har ført til en forandring og bevissthetsøkning på den enkelte skole og for folkehøgskolen som helhet.

Når vi leser GLL- rapportene, ser vi at det har vært et stort mangfold av tiltak og kreativitet i aksjonene. Vi har kunnet lese hva som har vært gjort, hva som er lært av det som er gjort og hva som er lurt å gjøre videre. Det er mange eksempler på gjennomførte tiltak, aksjoner, men det kan se ut som en del skoler med fordel kunne ha hatt litt mer fokus på refleksjon. Det har vært flest aksjoner med miljøperspektiv.

Å ha det gøy og å bruke humor, går igjen i flere av rapportene eller som en skoleleder oppsummerer som overordnet: «Det er lov å ha det gøy». Men det er også rapporter som peker på at alt ikke alltid må være gøy: «Kvifor må alt være så gøy? Kanskje vi i dagens samfunn må lære oss å gjere ein innsats for ei god sak, fordi det er det rette å gjere?», og videre: «Gleda av å bidra kan hende kjem som resultat av ei god handling, som igjen kan motivere til å bidra meir vidare».

Aksjonene som har vært konkrete og ikke for vidløftige, har vært de enkleste å gjennomføre og har skapt størst engasjement. Erfaringen har vist oss at elevene har trengt hjelp til konkretisering og å se hva som er mulig å gjennomføre. Dette er justeringer som er gjort av mange etter de første oppsummeringsrundene med GLL. Bærekraftig utvikling kan fort bli litt stort og uforståelig: «I år var informasjonen til elevane meir konkret og meir ned på jorda enn året før på grunn av dei erfaringene vi hadde gjort oss. Vi kunne vise til konkrete opplegg frå året før og eg trur informasjonen blei lettare å ta inn for elevane.»

Det er ikke uvanlig at elevene på folkehøgskolene er lei av tradisjonelle skolefag. Det er mange eksempler på at det å få gjøre noe praktisk, har skapt størst interesse. Det rapporteres at når ting blir for mye «skole», blir engasjementet ikke så stort blant flere: «Teoretisering omkring bærekraft har fungert dårlig. Konkrete prosjekt eller praktiske valgfag med utgangspunkt i «learning by doing» har elever sett at har gitt resultater. Dette fungerte.»

For å formidle budskapet har elevene brukt kunst, kultur, lek og konkurranser som hjelpemidler. Det har vært laget skulpturer og bilder, filmer og fortellinger, teater og sketsjer, dikt og sanger, quiz og spill. I det hele tatt har kreativiteten vært stor, som den pleier på folkehøgskolen.

En skole rapporterer at de har hatt utfordring med at bærekraft siste året har blitt assosiert med kjøttfri og kjedelig. Bærekraft innebærer at skolen tar fra elevene noe de liker. Denne skolen har fått tilbake-

melding fra elevene at bærekraftbegrepet har blitt for teoretisk og moraliserende og at lærerne ikke framsto som brennende engasjert for bærekraftig utvikling. Skolen oppsummerer at dette nok i hovedsak er et kommunikasjonsproblem og at de i framtiden må bruke mer lek og konkurranse og fokusere mer positivt på hva de kan gjøre i hverdagen for å få opp interessen.

På tvers

Vi har lagt vekt på at prosjektet skal være tverrfaglig og transdisiplinært. Vi har ønsket at hele skolen skal føle seg inkludert og ha eierskap til aksjonsforskning/aksjonslæring og bærekraft. På oppstartsamlingene har vi bedt om at en fra ledelsen (helst rektor), en fra praktisk personale, en lærer og elever er med. Dette har også for det meste blitt sammensetningen av prosjektgruppene på skolene.

På noen skoler har praktisk personale vært den gruppen ansatte som har vært mest engasjerte. Det er flere eksempler på at de har ledet an i satsingen. Tilbakemeldinger om at folk har blomstret gjennom å bli inkludert, tyder på at dette har vært en riktig vurdering. Praktisk personale har kunnskap som er viktig for elevene videre i livet og de kan være gode rollemodeller. De møter også ofte elevene en til en og blir viktige personer for dem.

Folkehøgskolen er unik. Det er så mange områder for læring og refleksjon. Ungdommen bor og lever der – lærer om livet. De har undervisning og felleskap. Reisene er også en arena for læring og refleksjon. I prosjektet har vi lagt vekt at de skal bruke hele skolen som læringsarena.

Folkehøgskolen er for mange første gang de flytter hjemmefra. Det er ikke uvanlig at elever har lite erfaring i de daglige, praktiske oppgavene som må gjøres i et hjem. Å etablere gode vaner på folkehøgskolen kan gi en god start på voksenlivet og bidra til at elevene opplever mer mestring.

Aksjonsforskning og bærekraft har tatt utgangspunkt i å se på muligheter heller enn begrensinger. Vi har oppfordret til å ha en positiv vinkling. Et eksempel på at dette er tatt alvorlig, uttrykkes i navnet en av aksjonsforskningsgruppene har valgt «Aksjon fantastisk». I flere av rapportene og i samtaler med skolene har de bemerket at det var godt å kunne ta utgangspunkt i det de allerede gjorde og gjennom det føle at de allerede var i gang med tiltak ved oppstarten av satsingen. Det er også framhevet som en suksess at vi har hatt fokus på det positive, på mulighetene. En skole gir dette rådet: «Formidle håp! Det nytter, små skritt er bedre enn ingen skritt!l»

En skole reflektere over det at alle linjene fikk i oppgave å sett i gang et lite bærekraftprosjekt som de kunne gjennomføre sammen, har

ført til økt bevissthet rundt bærekraft på skolen. På denne skolen har de også hatt bærekrafttips fra elevene som innslag på morgen-samlinger.

Rapportene viser tydelig at der det har vært en helhetlig satsing, og hvor det er satt av ressurser til prosjektet, har de hatt størst suksess. Dette gjelder både i mengden tiltak og i hvor stor grad tiltakene har skapt entusiasme og gitt rom for refleksjon. Her er et råd fra en skole som har slitt med å få opp engasjementet: «Sørg for at nødvendig engasjement er på plass. Helst hos personalet som helhet, men i alle fall hos ledelsen som har mulighet til å banke gjennom bruk av tid og ressurser slik at rammene rundt prosjektet er tilstrekkelige».

For eksempel kan det gjøres som på denne skolen: «Bærekraft som fast post på saklista til fellesmøte for ansatte hver onsdag, er ett enkelt grep som har hatt den effekten at det gjør det vanlig å snakke om bærekraft og dermed lettere å velge mer bærekraftige løsninger for alle avdelinger.»

Skolene rapporterer at det er viktig å la en vane feste seg før neste innføres. Å legge stein på stein, ta et skritt av gangen og ikke gape for høyt, går igjen som en suksessfaktor i mange fortellinger. «Siden oppstarten av dette prosjektet har det vært en sakke, men sikker integrering av en mer bærekrafttanke både hos elever og ansatte, bærekraft har blitt et begrep som blir nevnt i positive vendinger hos oss». I tillegg pekes det på at tiltakene skal være praktiske og tilrettelagte. Et annet poeng er at det er viktig å ha noen tiltak som raskt gir effekt. Det skaper motivasjon.

Det er en stor fordel å gi linjene eget ansvar for aksjoner: «Linjene er de naturlige enhetene som den daglige driften av skolen bygger på, og det er der det er lettest å få ting til å skje. Linjene går sin gang, valgfag ligger på utsiden og blir brutt opp av turer og andre aktiviteter.»

Flere skoler har også skrevet om videre planer for drift av skolen. Dette indikerer at skolene ikke ser på bærekraft som et prosjekt som avsluttes, men som en retning som er staket ut. Dette var også hensikten med prosjektet. At skolene rapporterer og setter seg nye mål øker bevisstheten. Som en rektor sier: «Det å skrive om det vi gjør – forplikter».

Mat

Mat er et område mange har jobbet med. Dette er et takknemlig tema, alle har en mening, det er lett å skape engasjement og det er viktig læring og erfaring for elevene.

At det er en forutsetning for å lykkes at kjøkkenet har eierskap, viser denne uttalelsen: «I fjor ble prosjektet «tredd nedover hodet» på kjøkkenpersonalet, med begrenset suksess. I år har kjøkkenet selv funnet en løsning. Ut fra dette har vi lært at dem som står nærmest tiltakene ofte har de beste løsningene, og at eierskap er viktig».

Skolene har hatt forskjellig tilnærming. De har jobbet med å redusere kjøttforbruket, redusere matkasting, økologi, fairtrade, lokal mat, lage mat fra grunnen, dyrking, selvberging og forståelse for sammenhengen mellom dyr og mat. I tillegg til miljøperspektivet, pekes det på at satsingen på bærekraftig mat har gitt bedre økonomi. Mange skoler gir uttrykk for at de håper og tror at bærekraft på kjøkkenet vil være fokus på folkehøgskolene framover.

Redusert kjøttforbruk

Vi har et kosthold som i stor grad er basert på kjøtt. Veldig mange skoler har idrettslinjer. Det er en utbredt oppfatning i idrettsmiljøet at det er viktig å spise kjøtt. Noen tar også proteintilskudd for å bygge muskler. Det å lære elevene at det er andre kilder til protein, at vegetarmat kan smake godt og er sunt, er en viktig oppgave for folkehøgskolene.

Mange har innført kjøttfrie dager eller vegetardager eller vegetardager, ved bruk av ulike strategier. Noen kaller det vegetar dag, noen sier kjøttfri, en skole har innført gourmetmandag og noen serverer bare vegetarmat på vilkårlige dager uten å si så mye om det. På noen skoler har de kjøttfri mandag eller en annen fast dag, mens andre sprer dem i måneden som en del av menyen. Vi ser også at noen fokuserer på kjøttfrie middager og noen har hele dager uten kjøtttilbud.

For å øke interessen for vegetar har skolene valgt forskjellige tilnærminger. På enkelte skoler kan elevene velge fritt om de vil spise vegetar eller kjøtt. Flere skoler har tilbudt elevene å være prøvevegetarianere en periode. Noen er såkalte fleksitarianere og spiser kjøtt bare noen dager i uka. Det er flere som påpeker at de har begynt å lage plantebasert pålegg.

Rapportene tyder også på at de skolene hvor kjøkkenpersonalet har følt eierskap til det å lage gode og varierte vegetarretter, har større suksess med vegetardager enn de skolene hvor kjøkkenet opplever at de ikke er involvert i vedtaket.

Det viser seg også at de skolene som har satt redusert kjøttbruk inn i en sammenheng, hvor elevene har fått informasjon og engasjerte elever har følt eierskap, har større suksess. På en skole hadde elevene gode resultater etter å ha holdt vegetarmatkurs.

Flere skoler har påpekt at det ser ut som om det å kalle dagen for kjøttfri, skaper mer motstand blant elevene enn å innføre vegetardag. Det ser også ut som det er vanskeligere å innføre vegetardager midt i skoleåret, enn når dagene er etablert ved skolestart. En skole som hadde motstand mot kjøttfrie dager da dette ble innført første året, forventet at det også skulle være motstand andre året. På vegetardagen mobiliserte de lærere og la opp til at elever som ønsket det kunne få diskutere ordningen. Det var få eller ingen elever som hadde innsigelser.

I tillegg til at elevene kan ha lettere for å godta ting som er rutiner på skolen ved skolestart, jobber nok tiden også for vegetaralternativer i samfunnet som helhet. Noe som også gjenspeiles på den felles informasjonssiden for folkehøgskolene for skoleopptak 2017/2018. Der er det nå også informasjon om skolene tilbyr vegetar eller veganmat.

Noen har ønsket å spre vegetardagene utover uten å informere eller propagandere for at det er vegetardager. Argumentet er at det skal være helt normalt å spise vegetar, det er mat som annen mat. Andre skoler argumenterer mot dette fordi de mener elevene vil få et mer bevisst forhold til kjøtt når det settes i sammenheng.

Det å ha et bevisst forhold til kjøttbruken og å la elevene få prøve seg fram, for eksempel ved at de kan unngå å spise kjøtt en periode uten å binde seg til å fortsette, bidrar ifølge tilbakemeldingene, til at flere blir vegetarianere.

I tillegg er det andre måter å redusere det økologiske fotavtrykket fra kjøtt. I GLL-rapportene påpeker flere at de har redusert mengden kjøtt i rettene og at de bruker mindre rødt kjøtt. Rekkefølgen maten serveres i, at kjøtt og fisk settes på slutten av buffeten slik at tallerkenen fylles opp av grønnsaker, bidrar til mindre kjøttbruk.

Dyrevelferd er viktig for mange unge, og for en god del er nettopp dette grunnen til å ikke spise kjøtt. At kjøtt en gang har vært et levende dyr og at dyrevelferd er et aspekt ved kjøttproduksjon, har vært tema på en del skoler. Noen har vist filmer, noen har vært på gårdsbesøk, og på noen skoler er elevene med på slakting. Her er argumentasjonen nettopp at hvis du skal spise kjøtt, må du vite hvor det kommer fra. En skole har skaffet seg geitekillinger som ellers ville ha blitt destruert. Geitene skal ete seg fete over sommeren for så å bli mat til høsten.

Redusert matkasting

Dette er et tema som har engasjert mange skoler og som er et tema i samfunnsdebatten. Aktivitetene har gått fra «dumpster diving», via konkurranser om å kaste minst mulig mat, til å redusere tallerkenstørrelsen og gjøre noe med avfallsbøtta for matavfall i spisesalen. Gjennom det enkle tiltaket at maten serveres på bordene, sånn at elevene kan forsyne seg flere ganger, og at det er blitt vanligere å servere middagens rester som lunsj dagen etter, har bidratt til redusert matkastingen på noen skoler. Et annet tiltak er at det kjøpes inn felles mat på tur, for å begrense matsvinnet.

Initiativ til aksjoner for redusert matkasting er tatt av både ansatte og elever. I Trøndelag organiserte elevene på en av skolene en markering på torget mot matkasting i forbindelse med regional samling. Alle skolene var invitert med. Her satte de opp et matkastebord og inviterte lokale organisasjoner til å være med for å vise hva de gjør for å redusere matkasting. Det var appell og underholdning på torget i Trondheim.

En skole som siste året har jobbet målrettet med elevaksjoner mot matkasting fra hver linje, rapporterer at kreativiteten i aksjonene har vært stor og at det har vært et solid innslag av humor: «Vi tror at humor fungerer bedre enn pekefinger på en folkehøgskole». Her har det vært skjult kamera ved matavfallet, vist skrekkefilm på morgensamling, hengt opp plakater som minner medelever på å ikke kaste mat og noen har veid matavfallet etter hvert måltid. En klasse flyttet beholderen for matavfallet til parkeringsplassen «Slik at de som kaster må vandre i skam, synlig for resten av elevflokk». Leder for bærekraftgruppa rapporterer at linjene som har gjennomført aksjonene reflekterte over prosessen i uka etter aksjonen, men GLL-rapport ble i stor grad glemt. I etterkant har det vært vanskelig å fange opp de refleksjonene som er gjort i klassen.

Det er flere steder de har registret matavfallet i perioder. Fra en skole rapporteres det at en elevgruppe bestemte at de skulle registrere uten å informere om det på forhånd. Deretter hadde de informasjon om hva de hadde gjort og hvorfor det var viktig å redusere matavfallet, for så å registrere matavfallet igjen. Det viste seg at matsvinnet gikk opp ved siste registrering. Dette la grunnlaget for en spennende refleksjon. Hvorfor skjedde dette? Var det på grunn av hva som ble servert? Var det fordi elevene skulle protestere mot gruppa som hadde tatt initiativet? Hadde de ikke kommet fram med informasjonen på en god måte? Det har vært viktig for prosjektet at det er mye læring når ikke vi får de forventete resultatene, noe også eleven som presenterte dette på oppstartsamlingen på Lillestrøm 2016 reflekterte over.

Ikke uventet rapporterer en del skoler at matsvinnet er større ved noen menyer enn når det serveres annen mat. Dette er i enkelte steder satt i sammenheng med vegetardager.

Det er også rapportert fra en del skoler at matsvinn er et mindre problem enn antatt: «Personalet har gjennomført ei helg der dei utan forvarsel vog matavfallet. Det viste seg at elevane kasta svært lite mat!»

Noen skoler oppgir at de har oppgradert kjøøl og frys for å ta bedre vare på maten. Andre har avtale med matbutikk for å ta unna mat som «går ut på dato» eller servere «dumpster» måltider.

Selvberging, lokalmat og å lage mat fra grunnen av

På noen skoler er det tradisjon at elevene skal bidra til matauke. I løpet av prosjektet har flere skoler hatt aksjoner som innebærer alt fra tyttebærseminar, å plukke ville bær og sopp i skogen, via høsting av epler og grønnsaker i nærområdet til egen produksjon av matvarer. Elever har fått være med på havet for å fiske og være med på slakting, sløying, partering og videreforedling. Skoler har lagt vekt på å lære elevene å produsere mat fra grunnen av, og tilbereding på litt utradisjonelle metoder som å steke i kokegrop. For flere skoler har dette også bidratt til at skolen har redusert bruken av halvfabrikata i mattilbudet.

Linjer og temadager fokuserer på selvberging og matproduksjon. Elevene fisker og jakter, driver gårdsbruk og konserverer og videreforedler maten. Det er holdt spirekurs med spiring i gamle syltetøyglass og hullede strømpbukser. En skole har fokusert på å produsere CO2fri tørrfisk og elevene har vært med på hele prosessen i å felle trær, bygge hjell og fange fisk på gammelmåten. En annen skole laget en spiselig oase med spirer midt i skolen som senere ble brukt av kjøkkenet.

Framtidas mat har vært tema. Elevene har vært med på å samle inn tang og tare. De tok for seg hvordan dette kan konserveres og brukes i mat. I tillegg har de satt dette inn i en teoretisk sammenheng. Tang og tare er gode proteinkilder. For skoler med idrettslinjer og stort fokus på proteintilskudd er det noe å hente her. En elevgruppe valgte å bygge "rugekasser" for insekter som skal brukes som proteinkilde.

Selv om egendyrking kan være en utfordring fordi det ikke er ansatte på skolen om sommeren, har flere skoler satt i gang med dette i mindre skala. Og flere skoler melder at de ønsker noe matproduksjon. Et argument er at det går så mye mat på skolen at det å dyrke selv ikke monner. Skolene som er i gang, har pekt på at det er viktig å begynne i det små, med for eksempel noen frukttrær eller noen bærbusker, krydderurter eller lignende. Det er også eksempler på at et års elever på slutten av skoleåret har satt poteter som neste års elever skal høste.

Det er viktig å huske at litt er mer enn ikke noe. Læring og utvikling skjer gjennom å høste erfaringer og så reflektere over hva som er lurt å gjøre videre. Når skolene ikke starter med for mye av gangen, oppleves heller ikke oppgaven som for stor og det blir lettere å endre vaner. Fallhøyden blir også mindre, og terskelen for å sette i gang lavere. Selvberging har blitt valgfag også på skoler hvor dette ikke tradisjonelt har vært fokus.

Lokal mat er et bærekrafttema mange skoler trekker fram. I dagens samfunn har vi mistet mye av forståelsen for hvor maten kommer fra. Den ligger plastpakket, delikat og ren i butikkene. Det kan være en utfordring å forstå at biffen en gang har sagt «mø». Hvis du aldri har sett en potet med jord på, hvordan skal du forstå at den vokser i bakken og ikke på trær? Å få egenerfart kunnskap om produksjon av mat, og å lage mat av råvarene, vil bidra til at elevene får en større forståelse av hvor verdifull maten er og hvor mye arbeid og ressurser som må til for å produsere mat. Det å utvikle respekt for maten er et viktig element i en bærekraftig framtid.

Treplanting

Det er ikke bare matplanter skolene har fokusert på. En skole har trebarnehage. Det innebærer at elevene tar vare på små stedsne trær så de kan vokse seg store. Andre elever har vært med på å plante trær og for noen har det vært en god opplevelse: «Tro det eller ei jeg si med hånda på hjertet, at den beste hangover-kuren jeg noensinne har opplevd, var den dagen vi dro ut i skogen for å plante

trær. Godt for kropp, sjel og samvittighet!». En annen linje, med fokus på solidaritet, plantet trær flere steder de besøkte i Øst-Afrika når de var på studietur, og lærte om bevaring av naturmangfold.

Rettferdig og økologisk mat

En del skoler var Fairtrade-skoler da de ble med i prosjektet, men et gjennomgående trekk var at dette ikke var godt nok kommunisert til elevene. Flere har blitt Fairtrade-skoler i perioden og noen jobber for å få godkjenningen.

Prosjektet har satt fokus på at skolen skal framheve positive tiltak og bruke dem som gode eksempler på bærekraftstiltak skolen gjør, noe skolen skal være stolt av. I den felles markedsføringen av alle folkehøgskolene på nett og i katalog er det lagt inn informasjon om skolene har en sertifiseringsordning. Generelt har bevisstheten om å informere om de bærekraftstiltakene skolene gjør blitt bedre på den enkelte skole. Kjøkkenet på et par skoler var Debiomerket ved prosjektstart. I løpet av prosessen har noen flere skoler hatt fokus på å arbeide med Debio-godkjenning.

I flere av rapportene ser vi at skolene har økt bruken av økologiske produkter: «I sommer deltok me på eit kurs om økologisk mat, arrangert av Sund FHS. Dette synest me var så bra at me fekk arrangert eit kurs her på skolen for alle tilsette på kjøkkenet. Tema for kurset var Grønn mandag». Elever og skoler har vært bevisste på å unngå produkter med palmeolje og etterspurta dette.

Etisk og miljøvennlig forbruk

Det er flere problemstillinger knyttet til forbruk. Hva og hvor mye kjøper vi? Hvordan er kvaliteten? Er produktet miljømerket (Svanemerket)? Inneholder det noen skadelige stoffer for natur eller mennesker? Har de som produserer produktene gode nok arbeidsforhold, har de lønn de kan leve av, utsettes de for farlige kjemikalier osv. Dette er problemstillinger mange elever har ønsket å se på.

Redusert forbruk

Det store forbruket vi har, er en stor bærekraftsutfordring og det er klart at det ikke kan fortsette på dagens nivå. På mange skoler har aksjoner som har som mål å øke bevisstheten og handlingsmuligheten innenfor dette vært temaet. Lavforbruksuker eller lavkostuker er en måte å øke fokuset på redusert forbruk. Eller å ha dager hvor alle elever legger bort mobilen. Dette er ikke nytt i folkehøgskolen, men skolene har koblet dette sammen med prosjektet. Også her ser vi at engasjering og involvering av elevmassen har vært viktig for å få gode resultater. Å kjenne litt på kroppen hvordan det er å for eksempel ikke kunne bruke mobiltelefon, ikke kjøpe det de har lyst på og å klare seg på lite penger, gir godt grunnlag for refleksjon.

Byttearrangementer

Byttemarkeder og loppemarkeder har vært initiert fra både elever og lærere. Noen steder er byttemarkedene holdt internt på skolen,

andre steder er lokalsamfunnet invitert. Ulike faktorer har påvirket resultatet. Noen har opplevd liten interesse, andre har opplevd suksess. Det ser imidlertid ut som både de som har suksess og de som ikke lyktes første gang, gjennomgående ønsker å forsøke igjen. De skolene som oppsummerer at interessen ikke var så stor som ønsket, har flere forslag til ting de kan gjøre bedre: «I fjor hadde vi en byttedag som fungerte svært dårlig. I år hadde vi en tanke om å videreføre og forbedre denne dagen» og videre: «Klesbyttemarkedet ble gjennomført etter mal fra Naturvernforbundet. Det ble informert godt i aviser og i sosiale medier, og dagen ble en suksess. Det kom mange mennesker fra bygda, elevene var godt fornøyde og fant mange skatter. Dagen ble gjennomført uten å ta knekken på de ansvarlige.»

På et par skoler har de «Freeshop» som er et system for bytting og å gi bort ting som ikke er i bruk. En annen god ide er byttebibliotek. Et enkelt tiltak for mange å sette i gang, men det er ikke nok å sette opp en bokhylle å forvente at den skal fungere som et byttebibliotek. Det må markedsføres. I en overhørt samtale blant lærere kom dette fram: «Vi har en bokhylle som er ment for deling, men den er lite brukt.», sa en. «Har vi det? Hvor er den?», spurte en annen.

Produksjon redesign og reparasjon

Redesign var et valgfag på flere skoler også før prosjektet ble startet. Flere skoler har i forbindelse med prosjektet begynt å tilby dette.

Det enkle kan ofte være det det beste. Vi ser at det å lære reparasjon er populært. En skole har kjøpt inn symaskiner og hatt kurs for elever. Flere steder har de åpnet opp syrommet sånn at elevene kan bruke det på fritiden.

En skole har virkelig satt reparasjon i system. I en uke hvert år har de møbelfikskurs. Her lærer elevene oppussing og fiksing av møbler osv. På denne skolen har de flere ganger i uken, til faste tider også VIRR – Vedlikehold, Initiativ, Reparasjon og Rydding, et opplegg andre skoler vurderer å kopiere.

Flere skoler melder om at elevene har fått blitt med på forbedring og reparasjoner. En skole hadde problemer med å engasjere elevene i prosjektet. Vaktmester laget et valgfag han kalte «æksjen» og det ble veldig populært. I dette valgfaget fikk elevene være med på å vedlikeholde og montere utstyr.

Elevene har fått sy handlenett av gamle klær. Det har vært vedhogst, lysestøping av lysestumper. De har laget såpe, tannkrem, og kremer med fokus på å unngå engangsemballasje og giftig innhold i pleieprodukter. Kaffegrut er brukt til hudskrubb osv.

Tradisjonelle måter å produsere på er også en del av bærekraftsopplæringen. Det være seg tømmerhogst og lafting, knivmaking eller andre tradisjonelle håndverk. I det hele tatt ser det ut til at fag

som innebærer at elevene får være aktivt med å gjøre noe praktisk, er populære.

Juleverksted med egenproduserte julegaver er kjærkomment. Elevene gir uttrykk for at de ønsker å lage skikkelige ting som de kan være stolte av å gi bort. Et handlenett, en egenprodusert såpe eller bare et vakkert julekort gir mestringsfølelse og stolthet og kan med fordel settes inn i et bærekraftperspektiv.

Slukpedagogikk er et begrep som ble introdusert ved oppstart av prosjektet som viser hvordan små tiltak kan gi viktig læring. Det innebærer at elevene må være med å rense opp i tette sluk på egne rom. Dette synes mange er en guffen jobb, det ser ekkelt ut og kan lukte vondt. Her må elevene reflektere over hvorfor sluket er blitt tett og de lærer at det går an å løse dette problemet uten å tilkalle rørlegger. Dette er viktig lærdom videre i livet og er også en måte skolene kan bidra til myndighetenes informasjonsarbeid om at bare menneskelig avfall skal i kloakken. Eller som en vaktmester sier: «Når elevene ser at sluket er fullt av råtne nudler, skjønner de at det ikke er lurt å helle nudlene i vasken».

Å leve som i gamle dager, eller at elevene blir bevisste sin egen mobilbruk og jobber med å klare seg uten mange saker, kan bidra til en forståelse for hvor privilegerte vi er og en økt respekt for ting.

Miljøgifter i produkter

Selv om vi etter hvert har faset ut mange av de mest miljøskadelige stoffene i produkter, har vi fremdeles en utfordring med en del stoffer som er vanlige i daglige produkter. Stoffer brukt i konservering og overflatebehandling kan være tungt nedbrytbare og dermed lagres i levende organismer og/eller de kan bidra til at bakterier blir antibiotikaresistente. Dette kan være tilsetningsstoffer i pleieprodukter, stoffer brukt i sportsutstyr og treningstøy, skadelige kjemikalier brukt i produksjonen osv.

Det er flere måter skolene har tatt tak i dette. Flere har laget rene produkter og dermed økt bevisstheten om hvordan vi påvirkes av stoffene rundt oss. Hvor mye trenger vi av kremer og kosmetikk og hva gjør det med oss, er spørsmål som er reist. Det er for eksempel ikke en selvfølge at vi vet at det vi smører på huden kommer inn i kroppen.

Hvorfor er det sølvsalt i treningstøy og hva betyr det, er spørsmål som idrettslinjer har stilt seg. Allergifremkallende stoffer i håndsåpe, kosmetikk og vaskepulver har også vært tema. Svanemerket er et merke som skal hjelpe oss å velge de mest miljøvennlige produktene. Her er det strenge regler for hva som er tillatt at tilsetningsstoffer. Flere steder har økt fokus på Svanemerkede produkter kommet som et resultat av prosjektet.

Redusert bruk av engangs

Å få ned søppelmengden og forbruket av engangs er tiltak mange har pekt på. Flere har kuttet sterkt ned på pappservice og papirduker.

På folkehøgskolen drikkes det kaffe og flere har jobbet med å få bort engangskoppene. Et kreativt tiltak er at alle skal male sin egen kopp. Elevene får utfolde seg og det settes et positivt fokus på ikke å bruke engangs og å heller ikke ta ny kopp hver gang du skal ha kaffe. Et annet tiltak er at alle på skolen får hver sin vannflaske ved oppstart.

Folkehøgskoler er mye på tur og det blir mange matpakker, og et tema er hvordan unngå å bruke så mye matpapir og plast. Ta med egen matboks, står det i velkomstbrevet fra enkelte skoler. Noen kjøper også matbokser til alle elevene. På en skole ble kjøkkenet oppfordret til å ta vare på melposer og annen emballasje som elevene så brukte til matpakka. Når dette settes inn i en sammenheng, og elevene begynner å diskutere hva som er best av plast og matpapir, viser dette at små tiltak kan bidra til refleksjon på høyere nivå. Dermed gir dette større resultater enn bare reduksjon av emballasje.

Å ha egen vannflaske, ikke kjøpe vann på flaske hverken i Norge eller på tur, er noe som går igjen som en måte å redusere avfallsmengden på. I Norge er springvann som regel drikkelig. Det er en utbredt oppfatning at drikkevann må kjøpes straks vi er utenfor Norges grenser. I rapporter er det pekt på at det er mange land hvor springvannet er rent og det er lurt å undersøke på stedet. På turer har det også vært tiltak med enkle vannrensetiltak og å skaffe store beholdere med vann for så å dele det på elevene for å unngå at elevene kjøper så mange flasker med vann. Ikke bruk bærepose, ha eget handlenett, går igjen. Plastproblematikken trekkes inn i disse temaene.

Forestillinger

Flere skoler har teaterbaserte linjer og her har de også tenkt forbruksreduksjon. Det har vært fokus på å bruke opp teatersminken før det kjøpes nytt, gjenbruk av scenografi og kostymer og å bruke vanlige ting som kulisser og kostymer. «Med dette som utgangspunkt, laga me vandreteater av forestillinga «Hysj, ikkje sei det til nokon» ved å bruke skulen slik som den er. Dei ulike monologane vart plasserte ut i ulike rom, kor dei passa inn temamessig. Elevane sjølv valde seg lokasjon, og brukte det som naturleg hørde til i rommet som sine rekvisittar.»

Prosjektet har også påvirket valg av forestillinger. Musikalen «Polymer» ble skrevet av lærere og elever og tar opp hvilken verden vi vil ha og hvilken verden vi er i ferd med å skape: «Hele skolens aula ble gjort om til denne plastverdenen ved bruk av plastavfall fra skolens byggeprosjekt og alle kostymene ble laget av byggeavfall».

Både teater og musikklinjer har vært opptatt av å begrense kopieringen av noter og manus for ikke å kaste så mye papir. De har passet på å dele med hverandre, og at papirene ikke blir borte.

Sykler og sportsutstyr til utlån

Mange av linjene på folkehøgskolene kan kreve en del spesialutstyr og blant ungdom er det et stort fokus på riktig og moderne utstyr. Dette kan fort bli dyrt for den enkelte og den stadige utskiftningen bidrar til stort forbruk. Et viktig aspekt ved dannelse er å passe på at alle kan delta. Om utstyrspresset blir stort, vil det virke ekskluderende på grupper med mindre penger. For å få elevene til å reflektere over dette, og å begrense forbruket av sportsartikler, har skoler valgt forskjellig tilnærming.

Noen skoler har løst dette gjennom å kjøpe inn låneutstyr og ta vare på utstyr lagt igjen av tidligere elever. Andre har tatt en mer aktiv rolle og hatt informasjon og dialog med elever om hva som er forventet og hvordan dette kan løses. Det har vært viktig for skolene å formidle at det ikke er forventet at elevene har det siste og beste utstyret, men få dem til å reflektere over at det er opplevelsen som er det viktige. Flere skoler melder at de oppfordrer elever som ikke ønsker å ha med utstyret hjem ved skoleslutt til å donere det til skolen og framtidige elever.

Avfallshåndtering, søppel og plast

Generelt melder mange skoler at de har jobbet med avfallshåndtering. Selv om kildesortering har stått på agendaen i mange år, er det flere skoler som ikke har hatt ordentlig kildesorteringssystem. Dette har vært et tema som både ansatte og flere av aksjons elevene har tatt tak i. Tilbakemelding fra elevene på en av skolene var at «Håper skolen fortsetter med dette neste år også». Gjennom prosjektperioden har systemene på skolene flere steder kommet på plass. Samtidig melder flere skoler at dette er et område de må arbeide mer med. Erfaringen viser også at vi ikke kan ta for gitt at alle vet hvordan vi skal sortere og at dette er et tema som må opp regelmessig noen år til før vi kan regne med at alle kan det. De fysiske avfallsbøttene må suppleres med pedagogiske tiltak.

Flere steder har det også vært forskjellige søppelstunt, med innsamling av avfall, utstillinger og kunst. En skole skal laget en stor keramikk hval i samarbeid med kunsthistorisk museum for å sette fokus på plast i havet. På en linje ba læreren elevene om å bære med seg alt de fikk av plastemballasje på en ukes tur i Europa, og ta det med tilbake på skolen. Elevene ble engasjerte. De undersøkte produktene og fikk mange fine samtaler. De gjorde det de kunne for å unngå plast, samtidig som de lærte mye om alt som faktisk inneholder det. Tilbake på skolen ble det registrert hvor mye plastavfall hver elev hadde generert, og det ble laget utstilling og kunst.

På flere skoler har de tatt tak i det enorme forbruket enkelte har av tørkepapir. På en skole ble alt tørkepapiret samlet sammen og vist på morgensamling. Hvor mye tørkepapir trenger vi egentlig når vi har vasket hendene, var spørsmålet.

På et internat tok elevene fatt i problemet og valgte å henge opp og vaske egne håndklær. Ellers går diskusjonen: Er det lurt å ha varm-

luftstørking på toalettene, eller er det en kilde til å spre bakterier?

Panteflasker er en ressurs. Innsamling av flasker på skolen hvor panten går til gode formål eller til tiltak på skolene, er vanlig. Det er sikkert mange som gjør dette uten å reflektere over det, men noen har satt dette opp som bærekraftstiltak og brukt det i prosjektet. Både for å redusere restavfallet og for å bidra positivt sammen.

Kompostering

Kompostering nevnes som en ressurs til egen dyrking. Noen er i gang, andre vurderer det. Her er det meldt om en utfordring i at det kan kreves store komposteringsanlegg og at det kan være en utfordring med kapasiteten. En variant er å kompostere det skolen har plass til og å kaste resten i matavfall. Det er mye læring i å se hvordan avfallet blir til jord og næring, kretsløpsforståelse i praksis. Det kreves en del kunnskap og oppfølging for å få en skikkelig komposteringsprosess, men gjennom at elevene er med og komposterer, lærer de mye, ikke minst blir de bevisste hva som kastes. Kompostering oppleves som et positivt tiltak. En enklere variant har vært å bruke kaffegruten som vekstmiddel. Dette krever mindre, men gir også en forståelse av bruk av ressurser i matproduksjon.

Søppelrydding

Sporløs ferdseil og rydding av søppel har stått på agendaen mange steder. Det har vært alt fra å plukke søppel på tur i marka, til å arrangere egne strandryddingsdager. Mange folkehøgskoler ligger ved vannet og mange linjer er relatert til sjøen. Etter at plastproblematikken virkelig har kommet på agendaen, har strandrydding vært et viktig tiltak. Noen steder har skolene tatt del i strandryddingsprosjekter satt i gang av andre organisasjoner og avfallsselskap, andre steder har ryddingen vært gjort på initiativ fra skolen og elevene. Dette er aksjoner som er blitt lagt merke til og som bidrar til bedre integrering av skolene i lokalmiljøet.

Elevene har gjennom dette blitt oppmerksomme på hvor stort problemet er. De har sett hva som faktisk flyter i land og hva som bruker lang tid på å brytes ned. Det har blitt reflektert over hvordan det kan være så mye plast på strendene når vi har så god kildesortering i Norge.

Strandryddingsprosjekter og andre søppelryddingsprosjekter har gitt mye læring og grunnlag for refleksjon: «Dessverre er det slik at mye søppel havner i havet, og som konsekvens av dette, i magen til fugl og fisk. Her hadde vi lyst og mulighet til å gjøre en innsats. Vi delte oss i to grupper og dro til hvert vårt sted for å rydde. Til sammen samlet vi 30 sekker + en haug med plastikkdunker! Nå ser det bedre ut og fugler, dyr og turgåere har kanskje fått en fin julegave!»

Transport og reising

I løpet av prosjektperioden har reising med fly kommet høyt på agendaen og dette var blant annet et tema på rektorsamlingen i 2017. Flere skoler gir uttrykk for at de skal redusere belastningen

fra reisene, men at dette er en forandring som tar tid: «Gjennom bærekraftprosjektet har reising blitt drøftet; hvor reiser vi og hvordan reiser vi? Konsekvensene her er at antall flyreiser har blitt redusert i inneværende år og vil ytterligere bli redusert neste år. I løpet av 2 år vil vi ha kuttet antall flyreiser med 210 enkeltreiser!»

En annen skole oppsummerer på slutten av prosjektet: «Bærekraft har blitt et hverdagsord internt. I drift og i pedagogisk sammenheng. For eksempel: Kortreist undervisning – hva er nærmeste mulighet for denne aktiviteten? Er det kollektivtransport som alternativ til bilkjøring? Det snakkes om lange flyreiser og CO2 regnskapet. Kan vi reise mindre, eller til andre destinasjoner og kan vi bruke andre framkomstmidler? Hvor viktig er reisene i forhold til rekruttering av elever?»

Det er flere måter å angripe problematikken på. Det kan dreie seg om både hvordan, hvor og hvor ofte de reiser. Noen få skoler reiser helt uten å fly og flere skoler kutter ned på de lange turene: «Vi har revidert utlandsturane våre, og gjort slik at elevene berre har høve til å velje ein av dei dyre og lange turane. Vi har flytta tidspunktet for studietur til rett etter nyttår, slik at elevene som skal på utlandstur kan møte direkte på flyplassen. Ved dette grepet sparer dei fleste ein eller fleire flyturar i løpet av året.»

En del skoler peker at det skal være en grunn til at elevene sendes på reise, det skal være dannelsesreiser. Elevene skal ikke reise som turister, men ha et sosialt perspektiv på reisingen. Bruk av interrail som reisemåte har økt. En rektor peker på at det å reise langsomt er en viktig erfaring. Fra en annen skole meldes det: «Vi begrenser vår reisevirksomhet til det europeiske kontinent. Dette gir selvsagt store besparelser av klimagassutslipp. Vår holdning er at en allmenndannende skole må ha svært tungtveiende grunner for å skulle kunne sette seg på flyet til fjerne strøk, - nettopp fordi bærekraft er et så tungt innslag i allmenndanningsplattformen til skoleslaget.» Det er flere skoler som rapporterer at de legger større vekt på at reisene skal ha et etisk innhold som følge av at de har deltatt i Aksjonsforsknings- og bærekraftsprosjektet. Etter at me som skule bestemte oss for å prøve ein meir etisk tur til Kina, der noko av fokuset var å setje positive fotspor etter oss, er eg ikke i tvil om at det var positivt for elevene.

I prosjektet har vi ønsket at skolene skulle bruke reisene som arena for aksjonslæring/ aksjonsforskning. Det kunne med fordel vært flere skoler som hadde gjort dette. Kan det at det ikke er flere som har brukt reisene som arena for prosjektet, henge sammen med at reisene ikke ses på som en del av skolelivet, at det er noe som kommer i tillegg? Eller har vi i prosjektgruppa ikke vært tydelige nok? Noen skoler valgte å se på reisene. Eksempel på tiltak: Reise med lite bagasje, avtale om at det ikke skal være shopping på tur, undersøke forholdene der de reiser, bidra med søppelrydding i lokalsamfunnet der de reiser og plante trær gjennom samarbeid med lokal organisasjon.

For å øke bevisstheten rundt reisingen har et tiltak vært at alle skal kjøpe klimavoter når de skal på tur. Disse pengene har gått til aksjonsgruppa som har bestemt hva pengene skal brukes til.

På en skole har de bestemt at de skal lage en egen forpliktende klimavtale, og de ønsker også å utfordre andre skoler til å gjøre det samme.

Reising i skolehverdagen

Det er kreative forslag til hvordan begrense reisingen. På en skole har de begynt å ta betalt av elevene når de skal låne bil: «Det er bra at det koster penger å låne bil, så blir det ikke unødvendig kjøring. Me kører helst fleire i lag. Til nærbutikken er det mange som går eller ror», skriver en elev. Noen skoler påpeker at de har begynt å ha flere aktiviteter i nærområdet, at de sykler og går mer, og at de bruker mer kollektiv transport for å komme seg dit de skal.

Skoler som har dårlig kollektivtilbud, har også gjort flere tiltak for å redusere belastningen fra kjøring. Oppstart etter ferier tilpasses rutetider, kjøring til og fra kollektivknutepunkt samordnes osv.

På en skole som har et høyt bevissthetsnivå på bærekraft og som gjør mange tiltak, kom en av elevene opp med forslag om at skolen skulle leie buss når det er mange som skal reise på en gang. Dette hadde ikke skolen tenkt på og det er et eksempel på at gode forslag kan komme når det åpnes for det.

Å velge aktiviteter i nærområdet

Hvorfor skal vi kjøre bil når vi kan få trim ved å sykle? En lærer melder at fordi han ikke har minibusslappen, må alle hans elever sykle til lokale aktiviteter. Når elever fra andre linjer kommer kjørende til den samme aktivitet, danner det grunnlag for refleksjon og økt forståelse. Noen skoler peker på at å ha gode tilbud til aktivitet på skolen reduserer behovet for transport. Det være seg ballbaner eller andre arenaer. En skole ser at gjennom at barneskolene i området får låne svømmehallen deres, reduserer de det totale behovet for transport.

Flere skoler melder også at de har blitt mer bevisste nærområdet og har funnet egnede områder for aktiviteter nærmere skolen. Og hvorfor skal ikke skoler ta toget til Hardangervidda og sykle Rallarvegen? Det var det en lærer som kom på, og som sagt så gjort. Og hvorfor kan ikke elevene gå på ski på fjellet i nærheten? Turer kan godt gå i Norge!

Låne sykler på skolen, sykkelgarasjer sykkelreparasjon

Noen skoler har fått større fokus på å bruke sykler. Det har vært kurs i sykkelmekking og det er eksempler på at det er etablert sykkelverksteder. En skole har sykkelbygging som valgfag. På en annen skole har elevene fått være med å pynte sykler.

Elever er oppfordret til å ta med sykkel, og noen skoler har kjøpt inn sykler for å ha til utlån. Noen har tatt vare på sykler som har blitt igjen

etter gamle elever. De peker på at flere lærere har begynt å sykle: «Det blir stadig flere sykler på tunet og selv den mest ihuga SUV-kjørende bilentusiasten i personalet har gått over til el-bil og irriterer seg over venner som ikke tenker bærekraft.»

Energi og vannsparing

Mange har brukt mye ressurser på tekniske energisparetiltak på skolene. Disse tiltakene er satt i gang for å spare energi, penger og få bedre inneløsning på skolene, men er ikke brukt pedagogisk i særlig grad. Her er det et uutnyttet potensiale.

Flere elever har aksjonert for å få lavere energiforbruk. Et godt eksempel er en elev som oppdaget at det sto lys på i koffertrommet på skolen. Hun bestemte seg for at hun ville at det skulle aksjoneres for å bruke mindre unødvendig lys for å spare strøm. Under middagen ble det sjekket hvor mange rom som hadde lyset stående på mens elevene var i spisesalen, og det ble tatt tak i at lys ikke ble slukket i klasserom og felle-sarealer. Gjennom denne aksjonen oppdaget aksjonselevene at lys bare står for en liten del av energiforbruket. De ble også oppmerksomme på at skolen hadde flere tekniske tiltak for å spare strøm. De fikk en tur på det lokale e-verket også. Det mest interessante med dette eksemplet er kanskje elevens kommentar: «Jeg har hørt om miljø og energi på ungdomsskolen og på videregående. Det har gått inn det ene øret og ut det andre. Nå når jeg har vært mer «hands on», har dette festet seg i meg på en annen måte». Elevers engasjement for energisparing ved å slå av lys har gitt kunnskap, fordi elevene ble oppmerksomme på de energisparetiltakene som skolen hadde gjort.

Gjennom å involvere elever og ansatte i hva som gjøres av bygnings-tekniske forbedringer, hvorfor det gjøres og hva som kan oppnås gjennom tiltakene, vil forståelsen for sammenheng og hva som er viktig øke.

Mange blir inspirert og motivert av konkurranser. Der hvor det er separate målere på internatene for vann eller strøm, har det vært sparekonkurranser mellom byggene. Noen skoler har investert i målere i internatene. På en skole var det en elev som undersøkte og fant ut hvordan skolen skulle installere strømmålere uten for store kostnader, en innsats skolen har berømmet han for å gjøre.

Earth Hour

Lys er som sagt ikke det som forbruker mest energi, men det er veldig synlig og enkelt å bruke for å fokusere på energisparing. Etter inspirasjon fra den internasjonale Earth Hour markeringen har mange skoler med stort hell gjennomført egne mørketimer. Flere skoler har gjort det til faste rutiner å ha Earth Hour med jevne mellomrom. Lys slukkes i fellesområder og elevene oppfordres til å ikke tenne lys. Så samles de i peisestuer eller elevstuer med stearinlys, quiz, brettspill og andre sosiale aktiviteter. Telefoner og datamaskiner slås av, dette handler om å være sammen. I tillegg til å fokusere på energiforbruk, har dette en viktig sosial dimensjon. Når bærekraftstiltak gir en god

opplevelse, øker dette interessen for problemstillingen og kan inspirere til å bidra mer.

Hvor flinke elevene er til å slå av lyset på internatene, lukke vinduene osv., er også gjenstand for flere gjennomførte aksjoner. Det er sjekket om lysene er av på rom uten folk for så å informere om enøk, og så registrere igjen for å se om dette gjør noen forskjell. Informasjon om lysslukking har vært gitt på mange måter. Ganske vanlig er oppslag med oppfordring om å slå av lyset. En skole har laget lysbryterkunst. Noen steder er det investert i sensorlys og elever har kommet med forslag om at dette skal installeres.

Det har vært diskusjoner om det er et lurt pedagogisk grep; vil det at lyset tennes og slukkes automatisk gjøre elevene mindre bevisste, eller vil det bidra til at de blir vant til at lys slukkes og dermed flinkere til å slå av lys som ikke er i bruk?

Et annet fokus er bruk av unyttig strøm gjennom å la ladere stå i kontakten osv. når de ikke er i bruk. Her har skoler også snakket om brannfaren ved at lader står i kontakten og også fått informasjon om dette fra eksterne.

Dusjing og vannforbruk

En litt oppgitt kommentar fra personalet er at «Det kan da ikke være nødvendig å dusje tre ganger i døgnet.» Med idrettslinjer og mye trening kan det fort gå mye vann. På en skole kunne vaktmester fortelle at kommunen lurte på om det var vannlekkasje da skolen fikk installert vannmåler.

Det er flere eksempler på at elevene har ønsket å gjøre noe med dusjing. De har målt tiden folk bruker i dusjen, hatt spørreundersøkelser og diskutert temaet. Det å gjøre elevene bevisste på at det heller ikke er bra for huden å dusje for mye, har også vært brukt i denne sammenheng.

Før de installerte sparedusjer på en skole, var elevene med på å sjekke hvilke dusjer som brukte mest vann og som var mest nødvendig å bytte. De skrudde dusjen på fullt trykk og målte hvor lang tid det tok å fylle en tilters bøtte. Og det ble byttet til sparedusjer der det var mest hensiktsmessig.

Klesvask er et tema som har vært trukket fram. Mange elever har aldri vasket klær selv når de kommer på folkehøgskole. Gjennom opplæring har det vært fokusert på ved hvilken temperatur det skal vaskes, hvor ofte klærne må vaskes, at det lønner seg å fylle maskinen, at flere kan vaske klær sammen og hvor mye vaskemiddel det skal brukes.

Som et resultat av fokuset på dette har flere begynt å kjøpe inn felles klesvaskemiddel. Det blir kjøpt svanemerket middel og den totale mengden har gått ned. Dette har også en sosial dimensjon, det

blir lettere å vaske sammen, ingen snylter på andre og de slipper beskyldninger om at elever tar andres vaskemiddel.

Etikk og sosialt engasjement

De fleste rapporterer om aksjoner rettet inn mot miljø og klima, men en del skoler trekker fram sosiale aktiviteter. For eksempel er bruk av mobiltelefon på skolen et tema som har vært problematisert av flere. På en skole nærmet de seg problemstillingen på denne måte: "Mange sitter med mobilen i matsalen framfor å snakke med hverandre. Hvordan kan vi endre dette?" hverandre

Folkehøgskolene har en tradisjon for sosialt engasjement, og gjør mye på området. Skoler har samarbeid med barnehjem og institusjoner i andre land. Det arrangeres pengeinnsamlinger, og en del skoler sender også elever for å arbeide frivillig og være på lokale institusjoner osv. På noen skoler får elevene mulighet til å oppleve å bo sammen med lokalbefolkningen, i regnskog, landsby eller by.

Det å bety noe for andre og å være en positiv kraft, er det flere som peker på som et suksesskriterium. Dette stemmer også med lykkeforskningen. Det som gjør oss aller mest lykkelig, er når vi kan være noe for andre og gjøre gjerninger som ikke motiveres av egeninteresse.

Flere skoler har også tradisjon i å bidra i sosiale aktiviteter i Norge. Det er samarbeid med for eksempel Kirkens bymisjon og Frelsesarmeen. Elever får møte mennesker som sliter. Dette gir viktig erfaring. Etter et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på rusavhengige, reflekterer en elev over at de rusavhengige også kan fleipe og le, og er som vanlige mennesker.

Fattig og rik

For å sette vår velstand i perspektiv, få elevene til å reflektere hvor ulikt ressursene er fordelt i verden og kanskje få kjenne på urettferdigheten, bruker folkehøgskolene materiale fra konseptet «Pedagogikk for de rike» Dette er utviklet av Internasjonalt Utvalg for folkehøgskolen, og består av en rekke deltakende undervisningsopplegg. Flere skoler har tradisjon for å ha seminarer eller enkeltopplegg knyttet til Pedagogikk for de rike-tematikk.

En del skoler har brukt opplegget "urettferdig måltid" i fellesundervisning. Opplegget er at elevene, uten å være forberedte, får et måltid som gjenspeiler fordelingen av rikdom i verden. En liten gruppe får en treretters flott middag servert, en større gruppe får vanlig mat, noen får bare brød og vann og noen får bare vann.

Dette skaper reaksjoner og er nok en opplevelse som elevene vil huske. Egenerfarte opplevelser setter generelt dypere spor enn bilder sett på film eller teoretisk kunnskap. Skoler har meldt om elever som har gjort opprør. Om «fattige» elever som har stjålet fra de «rike», og «rike» elever som har ønsket å dele maten med de «fattige». I etterkant er det samtaler om det de har opplevd. Gjennom disse

samtalene melder skolene at de fleste elevene ser sammenhengen og forstår hva de har lært av det de har vært gjennom. Elever sier de har satt pris på opplevelsen da det har fått dem til å tenke.

Etiske klær

Frida Ottesen, en av de unge foredragsholderne fra FIVH er med i serien *Sweat Shop - dødsbillig mote*, som setter fokus på lønn og arbeidsforhold for tekstilarbeiderne i Kambodsja. Episoder fra filmen har vært vist på mange skoler og Frida har fortalt om hvordan det var å bli kjent med, jobbe og å bo sammen med tekstilarbeidere. Mange skoler melder om at dette har gjort inntrykk på elevene og at de har blitt mer bevisste på sammenhengen mellom billige klær og lønnen arbeiderne får. Elevene blir opptatt av hva de kan gjøre, og noen har gått rundt i butikkene og spurt de ansatte om butikkene har åpne leverandørkilder, om de vet hvilken lønn og hvordan arbeidsforhold tekstilarbeiderne har for eksempel.

En skole melder om at de før skoletur til Kambodsja så noen episoder av *Sweat Shop 2* og *STUCK*. Elevene valgte å undersøke utdanning og teknologi, menneskehandel, kvinnesyn, tekstilindustrien og barns rettigheter. Svarene fikk de gjennom samtaler med guide og en ung student, samt egne observasjoner. Elevene oppsummerer at de har lært at virkeligheten ikke alltid er som det vi ser på TV, at det er store kontraster i landet og at for å få gode svar er det lurt å komme i kontakt med dem det gjelder. Elevene foreslår at for å få gode svar, skulle de ha møtt en gruppe ungdommer og ha tid å bli kjent for å tørre å stille spørsmål om vanskelige tema. De oppsummerer at det er lurt å gjøre research før reisen og at det er mye lærdom i å tenke igjennom spørsmål. Det å få kontakt med lokalbefolkning, ikke minst de som har dårlige kår, kan være vanskelig og vil kreve en innsats fra skolen.

Lokalt samarbeid

For en god del skoler har prosjektet ført til økt samarbeid med lokalsamfunn, og flere skoler ønsker å utvide denne satsingen: «Vi ønsker å samarbeide mer med krefter i lokalsamfunnet. Vi har så smått begynt». Flere steder får lokale folk og foreninger bruke skolens fasiliteter.

Andre skoler har tradisjon for å arrangere aktiviteter for lokalbefolkningen. Det kan være dans for psykisk utviklingshemmede, eldrefest, kafe for flyktninger, tilbud for kommunens grunnskoleelever osv. Gjennomgående rapporteres det at dette er populært både i lokalsamfunnet og for elevene. En skole forteller at et av de mest populære valgfagene er det hvor 60 til 70 psykisk utviklingshemmede kommer til skolen en gang i uka og danser sammen med elevene til fengende musikk. Gjestene påpeker at dette besøket er ukens høydepunkt.

Flere har hatt samarbeid med lokale organisasjoner. Her er to eksempler på erfaringer: «Vi ble invitert til å være med på en Discokveld

på asylmottaket og tjueto personer stilte, og det ble en fantastisk fredagskveld. Elevene ga uttrykk for at dette gav dem en god følelse å være med på. Vi fikk tilbakemeldinger fra Blå kors om at dette hadde stor positiv betydning for beboerne. Det ble arrangert en ny discokveld, trettiseks elever reiste inn, det ble på ny en positiv opplevelse for alle»

«Vi har fått kursing og opplæring i kajakk, og klubben har fått tilgang til bassenget vårt en kveld i uka. Tiden har de brukt til padling med psykisk utviklingshemmede og enslige mindreårige asylsøkere. Gjennom dette samarbeidet kan vi redusere innkjøp av utstyr - flere kan dele på kajakkene, elevene får møte ildsjeler som utvilsomt kan fungere som forbilder, skolen får vist seg frem som en positiv ressurs i lokalsamfunnet».

Det er også rapporter om skoler som har hatt aktiviteter som tilbud til barn og unge, eldre, og folk som sliter psykisk.

Flere lokale aktiviteter

Det er mange eksempler på involvering i lokalmiljøet. Alt fra epleplukking og strandrydding til stunt som å spille på gata og si noe pent til en fremmed for å spre glede. På en skole hadde de nattaksjon hvor de hang opp bannere med Bærekraftbudskap. På flere skoler har elevene skrevet leserinnlegg i aviser og også skrevet brev til kommunestyret, bedrifter osv. En skole arrangerte klimamarsj med fakler i byen sin.

For å spre det glade budskap til lokalmiljøet har også media vært tilstede på arrangementer. I tillegg til at dette viser fram gode eksempler på tiltak, øker det skolens synlighet i nærmiljøet og skaper stolthet. Skolene har også brukt egne nettsider og sosiale medier for å spre info.

Investeringer og forbedringer på skolen

De fleste skolene har relativt gammel bygningsmasse og det er god økonomi i oppgradering og vedlikehold. Mye av det som nevnes som positive tiltak skolene har gjort, har med energiøkonomisering å gjøre. Det er oppgradering av ventilasjonsanlegg, styringssystemer for lys og varme, oppgradering til sparedusjer og sparelys, varmepumper og jordvarme, pellets og fjernvarmeanlegg utskifting av vinduer og etterisolering.

De fleste tiltakene som er gjennomført i løpet av prosjektperioden ville nok ha blitt gjennomført også uten at skolene hadde deltatt i prosjektet, men noen er helt klart et resultat av økt fokus på bærekraft, og skolene har nok også satt dette mer i sammenheng med prosjektet.

En skole som skulle lage ny kunstgressbane har vært nøye på at det ikke skulle brukes oppmalte bildekk, og har brukt tid på å finne det mest miljøvennlige dekket. En annen skole rapporterer at den økte sykkelbruken har ført til at de har bygget ny sykkelparkering under tak.

Opplæring

Folkehøgskolen har ikke pensum og har derfor frihet til å lære bort det de har kompetanse på. Mange skoler gir tilbakemelding om skoletrøtte elever som ønsker noe annet en tradisjonell skole. Gjennomgående legger skolen stor vekt på praktisk og fysisk undervisning. I prosjektet har kombinasjonen av praktisk og teoretisk lærdom vært viktig. Skolene har en spørre- og undringskultur som andre skoleslag med fordel også kunne praktisere i større grad.

Mange skoler har hatt foredrag fordi aksjonselevne har ønsket fordypning i bærekraft. Det har vært allmenne foredrag og mer spesifikke temaer.

Skolene er autonome, men har mye til felles. Alle skolene har lørdagsseminar og alle har morgensamlinger. Dette har på flere skoler vært arenaer for bærekraftsspørsmål. Elever og lærer har informert om prosjekter og tema på morgensamlinger, og på lørdagsseminarer har flere invitert inn foredragsholdere. En tilbakemelding er at det kan være lurt å spise bærekraftundervisning til spesielle temaer, ikke snakke om alt. Da er det lettere å engasjere.

Undervisning, foredrag og filmvisning

Framtiden i våre hender har unge foredragsholdere som tilbyr foredrag og lørdagsseminar til skolene. Foredragsholderne har fått opplæring i formidling, bærekraft og i innholdet i prosjektet. Mange skoler rapportere at dette har vært vellykket. Det at gode formidlere på elevenes egen alder formidler bærekrafttemaer har fungert bra. De har skapt engasjement og aktivitet.

Foredragsholderne har både sine spesialtemaer og kan holde foredrag om generelle temaer. Skolene rapporterer at de har brukt andre eksterne krefter. Foredrag, undervisning og filmer er nevnt. Noen har også vært på ekskursjoner for å lære om spesialtema.

Gjennomgående rapporterer de at det er godt å få inn eksterne som kan vise at dette er noe flere enn oss er opptatt av. Vi vil påpeke at det er viktig at det settes av tid til refleksjon for at det skal gi læring.

FNs bærekraftsmål har vært utgangspunktet for aksjonsforskning og bærekraft på enkelte skoler. Veldig mange av tiltakene skolene setter i gang kan relateres direkte til bærekraftsmålene. Gjennom denne koblingen blir det lettere å vise hvordan de små tiltakene hver og en spiller en rolle i en større sammenheng.

Opplæring av personalet

Også i opplæringsøyemed har det vært lagt vekt på å bygge på det skolene allerede gjør og bygge opp kompetanse etter hvert. Litt er mer enn ikke noe.

I prosjektperioden har Folkehøgskoleforbundet holdt to praktiske kurs for kjøkkenpersonale på Hadeland folkehøgskole, i samarbeid med prosjektgruppa, i vegetarmat og hvordan bruke mindre kjøtt i

tradisjonelle retter. Her har det både vært hyret inn eksterne kursholdere og brukt interne krefter. Kursene har, i tillegg til at deltagerne arbeidet sammen om å lage god og sunn vegetarmat, satt dette i sammenheng med en teoretisk innføring i hvorfor det er viktig med redusert kjøttforbruk, og hvordan vi kan regne ut hvor stort CO2 utslipp det er fra kjøtt. Bærekraftig mat har også vært tema på samling for kjøkkenpersonale, arrangert av Noregs Kristelige Folkehøgskolelag.

Tilbakemeldingene fra personalet har vært at dette har vært hyggelig, lærerikt, inspirerende og ikke minst at det er veldig godt å kunne samarbeide og lære av hverandre. Det er også gode eksempler på at det å besøke andre skoler har vært viktig inspirasjonskilder.

Fra flere skoler har det kommet tilbakemelding om at kjøkkenpersonalet har blomstret etter at de ble med i prosjektet. Dette viser at det å føle seg sett og inkludert er viktig for at folk skal få utnyttet potensialet sitt. Kanskje kunne prosjektet arrangert flere fagkurs for praktisk personale. Vaktmesterkurs, kurs for renholdspersonale, for internatledere. Bærekraft i praksis handler i stor grad om alle de daglige gjøremålene. Når du skal gjøre rent, vaske tøy, luften, reparere og holde orden, kan dette gjøres på mer eller mindre miljøvennlige måter. Kunnskap som kommer gjennom praksis fester seg lettere og kan bli vaner for resten av livet.

Det er etterspurt en ressursbank fra skolene. Erfaringene fra prosjektet viser at skolene har mye forskjellig kompetanse som de kan dele med hverandre. Ting som er gjort på en skole, kan også gjøres på en annen. Eller som det står i en av rapportene: «Å hente informasjon og ideer fra noen som har gjort ting før, er også en strålende ide».

Miljøfyrtårn og Grønt flagg

Noen skoler var Miljøfyrtårn og noen Grønt flagg. I løpet av aksjonsforskning- og bærekraftsprosjektet har noen skoler blitt Grønt flagg og Miljøfyrtårn og noen vurderer det. Satsingen på Fairtrade har også økt.

Å bruke de eksisterende miljøsertifiseringene anbefales. Dette er utprøvd miljøledelsessystemer som gjør det lettere å vite hva som er lurt å gjøre og gjennom egenrapportering vil skolene ha kontroll på hva de faktisk gjør.

Merkeordning

En annen anbefaling er at skolen bruker de offisielle merkeordningene som styringsverktøy. Svanemerket, EU blomsten og Debiomerket er tredjeparts miljømerke. Det innebærer at en nøytral instans sjekker om produktene er så bra som de gir seg ut for. Dette gjør valgene lettere for skolene.

Det samme gjelder for Fairtrade produkter, som er en måte Fairtrade produkter en måte å vite at varene er etisk forsvarlig produsert. Arbeiderne har ordnete lønns- og arbeidsforhold.

Det grønne skiftet

«Jeg tror folkehøgskolene kan delta og markere seg i det grønne skiftet. Dette er et tema som passer inn i skolenes verdigrunnlag og om ikke kampen for kloden er verdt å kjempe – ja, hva skal vi da kjempe for?»

«I 2 år har Folkehøgskulen vore ein del av prosjektet «Bærekraft og Aksjonsforskning i Folkehøgskulen». Når me no reflekterer over det, kan me tydeleg sjå at noko har endra seg. Ved å bli påminna om at det er tid for samling eller innlevering av rapport, er det lett å tenke at tida har gått altfor fort- og at me ikkje har hatt tid til å gjere

så mykje. ...Samstundes vert ein obs på at ein faktisk har endra litt måten å tenke på, og at det pregar vala ein tek i det daglege.

Som dette kapitlet viser er det gjort mange endringer på folkehøgskolene og mange opplever at de kan gjøre en forskjell. Da passer det å ta med dette sitatet fra en elev, etterfulgt av et dikt, skrevet av en lærer:

«Jeg kan så klart ikke forandre verden alene, men jeg kan forandre meg selv. Av det kan jeg faktisk påvirke andre og skape ringvirkninger. Det handler mye om å tro på seg selv og ikke tenke at det ikke er noen vits»

Dikt om å yte og nyte

«Alla vil til himmelen men få vill ju dø

Man vil kamma inn vinningen, men sår inga frøn»

Du synger med på refrenget frå svenske Timbuktu

men visste du at den «Man» han skrev om - det er nettopp jeg og du

Man vil Man vil Man vil

Men gjør man virkelig det som må til

Man vil fremstå ansvarlig og være politisk korrekte

men det å tenke først på seg selv - det kan man jo ingen nekte

Man sympatiserer med grønt men stemmer blått

for mere skatt er ikke aktuelt – for vi tener jo så smått

Man må gjerne snakke om urettferdighet, bærekraft, klima og vær

men rør ikke de billige prisene på mat og klær

Det er soleklart innlysende at noe radikalt må gjøres

men rør ikke oljeindustrien vår - for da er det jo så mange som berøres

Vern vår inntekt og vern om vår årlige tur til syden

Vern min båt og min Harley - for jeg liker jo så godt den brummende lyden

Rør ikke prisen på diesel og bensin

for da blir det så dyrt å kjøre til jobben min

Rør ikke oljefyren for den har vi nettopp bytta

rør ikke varmekablene våre og jacuzziene på hytta

Rør ikke min lange varme dusj, min hvitvin eller min hummer

for litt luksus har vi fortjent – vi har jo tross alt en veldig kort sommer

Rør ikke min Skoda – uten at du gir meg en Tesla

Man kan jo ikke bare gå da – man må jo tenke på småen og vesla

Rør ikke de såpass få middagene vi har med kjøtt

men gi oss mer kylling – for hvitt kjøtt er visstnok mye bedre enn rødt

Nei bort med vegetarmat, fisk og salat

gi oss skinke og bacon på alle fat

Man er ivrig etter å høste - men ønsker ikke å være den som sår

Man er tydeligvis villig til alt – bortsett fra det som berører vår egen komfort)

2.2 Bærekraft, aksjonslæring og danning

Folkehøgskolen lever i et spenn mellom verdigrunnlag og formål. Hver skole er autonom, men de må alle forholde seg til folkehøgskoleloven. Den enkelte folkehøgskole skal selv definere innhold i sitt formål og må selv kunne uttrykke hva skolen legger i allmenndanning og folkeopplysning. Ut fra dette skal hver enkelt skole definere sitt verdigrunnlag.

Internatet som en integret del av læringsarenaen og eksamensfrihet, er felles faktorer for alle skolene. Videre er skolens definerte verdigrunnlag og formål de eneste pedagogiske markører i folkehøgskoleloven. Folkehøgskolen skal være et pedagogisk alternativ, og har definitivt rammene for å ta i bruk ulike pedagogiske metoder. Her finnes lite av formynderi og detaljstyring.

Friheten i folkehøgskolen skal brukes til å fremme allmenndanning og folkeopplysning (jf. Folkehøgskoleloven §1). Sedvane i folkehøgskolen er å bruke begrepet dannelselse (eller danning) som et samlet begrep på lovens «allmenndanning og folkeopplysning». Dannelselse er i så måte fellesnevner for den pedagogiske aktiviteten i folkehøgskolen. Fagene, undervisningen, internatet og det sosialpedagogiske arbeidet blir i så måte verktøy for å styrke elevene i deres dannelsesprosess.

Hva er så dannelselse? Det finnes mange definisjoner og bruk av begrepet dannelselse. Store norske leksikon (www.snl.no) bruker følgende definisjon:

Dannelselse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning. Dannelselse er ett av pedagogikkens klassiske temaer. Historiske dannelsesbegreper er antikkens paideia og det tyske Bildung. Som teoretisk begrep bygger dannelselse på oppdragelse og sosialisering, men begrepet dannelselse har i tillegg en normativ og en kulturell dimensjon som disse begrepene mangler. Begrepet allmenndannelselse brukes om et minstemål av dannelselse som blir sett på som noe som burde være felles for alle innbyggerne i et samfunn.

Dannelsesbegrepet i folkehøgskolen

Dannelsesbegrepet er selve navet i folkehøgskolens pedagogiske arbeid, men hvordan bruker skoleslaget selv dannelsesbegrepet? Siden folkehøgskolene har vaktet om sin autonomi, har det også opp gjennom tidene vært noe ulikt syn på forståelsen av dannelsesprosesser. Men felles for alle folkehøgskolene er at de har sitt historiske og pedagogiske grunnsyn tuftet på tanker fra Grundtvig. I dette mangfoldige landskap har det tidvis vært forsøkt på en omforent «uniformering».

I 1976 (NOU 1976:39 «Folkehøgskolens stilling i skoleverket») prøvde man å få til en konsensus på innhold av folkehøgskolens formål og intensjon. Nå ble det derimot ingen enighet om innstillingen fra NOU 1976:39 og løsningen ble at hver enkelt skole selv definerer sin forståelse av mandatet folkeopplysning og allmenndanning, og ut fra det knesetter eget verdigrunnlag. Dette gjenspeiles i Folkehøgskoleloven av 2002, §1: «Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen.»

I dagens folkehøgskole er dannelselse et mye brukt ord. I praksis er dette et begrep som for de fleste ansatte er synonymt med «allmenndanning og folkeopplysning» jf. Folkehøgskolelovens §1.

Den enkelte folkehøgskole skal altså selv definere innhold og substans og ut fra det knesette sitt verdigrunnlag. Praksisen som da skjer på skolene gjennom undervisning og internat skal speile verdigrunnlag og formål. Det skal med andre ord være en bru mellom verdigrunnlag, praksis og formål.

Praksisbrua

Modellen «praksisbrua» (Vinje 2015) illustrerer hvordan verdigrunnlag og formål blir bundet sammen av skolens undervisning og internat. Lik folkehøgskolenes autonomi har også den enkelte folkehøgskole stor grad av råderett, både i metodikk, didaktikk og innhold. Men alle må uansett utføre sin praksis med et blikk på skolens verdigrunnlag og formål. Praksisen skal kunne speiles både i verdigrunnlaget og formålet. Dersom skolen for eksempel har demokrati som et sentralt element i deres verdigrunnlag, så skal man finne demokrati og demokratiske prinsipper i skolens praksis, likeledes i deres definisjon av formålet. Det er her i spennet mellom verdigrunnlag og praksis at det må være en tydelig bru.

Hva er felles – både for den enkelte skole og for skoleslaget?

Et sentralt spørsmål for den enkelte skole blir således hva er felles? Hva ønsker vi at alle elever skal ha med seg i bagasjen når de avslutter sitt skoleår? Hva og hvordan ønsker vi å styrke elevene? Hvordan definerer skolen sitt formål og verdigrunnlag – og hvordan kan vi se dette gjenspeilet i praksis?

På samme måte gjelder dette hele skoleslaget. Hva har vi av felles tolkninger av vårt formål og hva ligger som basis for det som er felles i vårt verdigrunnlag?

I dette mangfoldet og frihetsrommet som folkehøgskoleloven gir, og der pedagogikken og de gode elevmøter trives, finner vi folkehøgskolens læringslandskap. Folkehøgskolen er i så måte ikke

en enkelt arena, men et læringslandskap bestående av et mangfold av arenaer og møteplasser for læring og utvikling. Det er en skole som ikke er slutt etter undervisning. Internatet er elevenes hjem under skoletiden, og skal følgelig være en integrert del av læringsprogrammet (jf. Folkehøgskoleloven § 2b). Elevene lærer og utforsker i undervisning, på studiereiser og internat. Skolehverdagen har derfor heller ingen klart definert start og slutt. Livet og hverdagen er således skolehverdagen.

Dannelse og bærekraft i folkehøgskolen

Dersom bærekraft eller elementer man kan relatere til begrepet bærekraft er inkludert og integrert i skolens verdigrunnlag, så vil dette da også da følgelig gjenspeiles i skolens praksis og formål (jf. «Praksisbrua»).

En måte man kan illustrere dette på er ved en modell av et tre. Treet har sine røtter i jordsmonnet. I modellen er dette skolens historie og kultur. Røttene blir skolens verdigrunnlag. Dersom det ikke er et solid fundament i godt jordsmonn vil heller ikke treet slå rot. Røttene er de som gir liv til resten av treet. Stammen i treet er folkehøgskolens praksis, den didaktikk og metodikk som utøves i elevmøtene. Kanskje skolens stamme også har med noe som er unikt på den enkelte skole? Ut fra stammen bretter hele læringslandskapet seg ut i et mangfold av grener. Elevmøter skjer både gjennom internat og undervisning. Her finner vi linjefag, kjøkken, studiereiser, fellesfag og peisestua. Mangfoldet av arenaer der elevene utfordres i sine dannelsingsprosesser. Fruktene vil i denne modellen da være de enkelt deler av den helhelhetlige dannelsesprosessen. Enkelte skoler har definert disse enkeltdele som at de ønsker å styrke elevenes kompetanse innenfor etikk, samhandling, kritisk tenkning etc. Dannelsen ligger som lag av løvverk og forener de ulike grener og frukter.

Dersom bærekraft er en del av skolens verdigrunnlag skal dette da gjenspeiles i praksis og formål.

Er bærekraft en integrert av dannelsen?

Så kan man jo stille et spørsmål om ikke bærekraft er en integrert del av dannelsesbegrepet. Dannelse og bærekraft er begge store og komplekse begreper, med et mangfold av definisjoner og forklaringsmodeller.

Mange vil hevde at bærekraft og det å være bærekraftig er et sentralt element i elevenes dannelsesprosess. Slik sett berører dette prosjektet selve kjernen i folkehøgskolens formål, nemlig allmenndannelse og folkeopplysning.

Aksjonsforskning – en motor i arbeidet med bærekraft og dannelse

I dette prosjektet har aksjonsforskning fungert som en motor i elevenes og skolens arbeid med bærekraft og dannelse. Aksjonsforskning gir elevene en plattform for å tenke kritisk, være søkende, problemløsende og selv ta ansvar i egne liv.

Elevene selv har gitt tilbakemelding om dette. Her ved Brage fra Folkehøgskolen Sørlandet (sitat hentet fra prosjektets pilotrapport 2014-15):

«Når man tenker forskning, så tenker man på matte og fysikk, så tenker man på disse fagene. Men det man lærer i skolen, jeg føler ofte skolen stiller feil spørsmål for de gir oss den her retningslinjen, det er riktige svaret, ikke sant? Men i aksjonsforskning får du den friheten du trenger for å engasjere deg i et skolefag. Det som kanskje er litt problem med skolegang i dag kan være at det forhindrer deg, fordi den vanlige skolen bare gir oss en vei å gå.»

«I oppstarten av dette prosjektet så skapte vi en gnist. Jeg har alltid tenkt gjennom livet at hvis jeg har sjansen til å gjøre en forskjell, så vil jeg gripe den. Og den gnisten fikk jeg av oppstarten her, så allerede fra starten så tenkte jeg at her kan jeg gjøre noe annet enn det jeg har gjort så langt i livet. Her kan jeg starte på noe nytt, og jeg kan til og med gå så langt som å si at for noen så kan dette være meningen med livet deres. Det er egentlig det å åpne opp for nye ting og å ville gjøre en endring som gir mening. Jeg tror at alle innerst inne egentlig har en gnist. Det gjelder derfor å kunne ta tak i denne gnisten. Da tror jeg nesten alle kunne være aksjonsforskere.»

Den politiske filosofen Hannah Arendt sier følgende om skolens egentlige formål: «Målet med undervisningen er å få elevene til å elske verden så mye at de vil ta ansvar for den.» Vår erfaring fra dette prosjektet gir håp og en veiviser for hvordan vi kan jobbe videre både med folkehøgskolene og andre skoleslag for bærekraft og dannelse.

2.3 Miljøledelse og bærekraft i folkehøgskolene – hva, hvordan og hvorfor?

Klimaendringene akselererer, og Norge har forpliktet seg til å redusere sine utslipp med 40 prosent innen 2030 i forhold til 1990, og å bli et lavutslippssamfunn innen 2050. Behovet for omstilling er stor og tiden er knapp. Alle virksomheter uansett sektor vil, enten man vil eller ikke, bli påvirket av denne omstillingen. Å inkludere en målrettet og tilpasset miljøledelse i virksomhetene vil være et nyttig verktøy for å ta del i denne omstillingen med de mulighetene hver enkelt virksomhet har.

Miljøledelse er en sentral del av prosjektet, uten at selve begrepet «miljøledelse» har blitt definert innenfor strikte rammer. Det finnes flere forskjellige miljøledelsessystemer, tilpasset ulike typer virksomheter. En del folkehøgskoler har allerede etablert slike systemer, blant annet som Miljøfyrtårn og Grønt flagg. Flesteparten av skolene har ikke det, men det er fullt mulig å ha en god miljøledelse i en virksomhet uten å etablere eksterne miljøledelsessystemer.

I prosjektet handler miljøledelse i beste fall om at ledelsen tar initiativ til og ansvar for å formulere en bærekraftspolitikk for skolen. Dette innebærer at hensyn til bærekraft inkluderes i skolens øvrige planer og styringsdokumenter, samt at det defineres noen miljømål for å styre aktivitetene ved skolen, skolens «produkter» og tjenester for elever, ansatte og nærmiljø. I praksis vil dette innebære at ledelsen legger strategiske og praktiske føringer for å regulere skolens innvirkning på miljø (natur og sosialt) og CO₂-utslipp – tilpasset skolens samfunnsoppdrag. Miljøledelse kan med fordel inngå som en integrert del av andre styrings- og ledelsesfunksjoner i skolen.

Introdusere miljøledelse i folkehøgskolen

Vår inngang til miljøledelse i prosjektet har først og fremst vært å bevisstgjøre ledelsen på deltagerskolene om verdien av å iverksette miljøledelse, blant annet gjennom forankring i skolenes overordnede målsetninger og verdigrunnlag, og i planleggingen av et nytt skoleår.

At ledelsen går foran og bestemmer at bærekraft skal reflekteres i skolenes undervisning og drift, har mye å si for oppslutningen i skolenes undervisning og drift, har mye å si for oppslutningen i prosjektet generelt sett. Skoler som ikke har gjort dette har blant annet gjort seg følgende erfaringer: «Ein noko svak bit hos oss er at vi ikkje har fått på plass langsiktige konkrete planar vedrørende korleis vi organiserer, tenker og planlegger. Vegen blir litt til medan vi går. Det er den såkalla kvardagen som tek oss, og gjer at vi ikkje får tid til alt som vi kunne ønske.»

For at «bærekraftige folkehøgskoler» skal gi mening, har vi i dette prosjektet vært opptatt av at skolene selv fyller begrepet bærekraft med et innhold som gir mening for den enkelte folkehøgskolen. Vi har med andre ord jobbet med å anvende bærekraftbegrepets definisjon og modell innenfor den konteksten som den enkelte

folkehøgskole befinner seg i, og finne fram til mulighetene dette gir. Dette er ikke minst viktig for å skape eierskap til prosjektet, noe som blir framhevet som et suksesskriterie av skolene selv: «Eierforhold til prosjektet er viktig både hos lærerne som skal lede det og hos elevene som skal delta».

Spørsmål som har blitt diskutert i skolene er: Hvordan skal vi vekte hensynet til miljø, klima og natur på vår folkehøgskole? På hvilke områder har skolen størst potensial for å bidra til en bærekraftig utvikling for miljøet? Er det nok å redusere reiser, kildesortere, redusere matkasting og skifte ut glødepærer med LEDlys? Eller har folkehøgskolene et potensiale for å vise vei inn i et lavutslippssamfunn, hvor nullutslipp er målet, og hvor hensyn til biologisk mangfold og forsvarlig utnyttelse av ressurser integreres i skolens drift?

Andre spørsmål som er diskutert er på hvilken måte skolene støtter utviklingen av det hele mennesket og utviklingen av bevisste og deltakende globale medborgere? Hvordan jobber skolene med solidaritet og rettferdig fordeling av jordas ressurser? Hvordan støtter skolene opp om demokratiske verdier og muligheten til å påvirke samfunnsutviklingen og å få sin stemme hørt?

Vi har vært opptatt av å ikke sette to streker under svarene, men heller oppmuntre til at ledelsen legger til rette for en levende diskusjon i skolene om hvordan anvende bærekraftbegrepet. På den måten vil hver enkelt skole gjøre seg opp en mening om hvordan de kan få til en bærekraftig skole for framtiden, på sine egne premisser, gitt den konteksten de befinner seg i. Og det er også det dette prosjektet har invitert til, hvor aksjonsforskning og aksjonslæring vil være en viktig strategi for å få til denne endringen, og hvor målet er en folkehøgskole for framtiden.

Miljøledelse i konflikt med elevengasjement?

I starten av prosjektet fikk vi lite respons fra deltagerskolene da vi løftet begrepet miljøledelse til agendaen. En epost ble sendt ut til alle rektorer med ønske om innspill om på hvilke måter miljøledelse – i bred forstand – var en del skolens drift og styring. Det kom få svar. Dette var nok et uttrykk for noe annet enn at ikke rektorene synes miljøledelse er et viktig tema. Først og fremst er det nærliggende å anta at miljøledelse som begrep i liten grad har vært anvendt i folkehøgskolene tidligere, og sånn sett gav liten gjenklang.

Men mer forklarende, konkluderte vi med, var det tilfellet at det raskt hadde vokst fram en forventning om og forståelse av at arbeid med bærekraft i deltagerskolene måtte vokse fram «nedenfra og opp» – med utgangspunkt i elevenes engasjement, uten den store innvirkning fra ledelsen. Og det ligger i miljøledelsens natur at dette er et verktøy som ledelsen bruker for å styre og påvirke virksomheten

i en mer bærekraftig retning. Det kan sånn sett se ut som at introduksjon av miljøledelse og oppfordring til elevengasjement kom i konflikt med hverandre.

På de skolene hvor dette elevengasjementet manglet, ble det mer utfordrende å jobbe med bærekraft i skolene. Disse skolene strevde med å få til oppslutning fra elevene og opplevde stillstand i prosjektet. Dette ble problematisert av en rektor som hadde gjort seg noen betraktninger rundt akkurat dette. Han konkluderte med følgende: «Skal man ha et større prosjekt på skolen må dette forankres i personalet som helhet til å begynne med. Man må ha en ledelse som sier at dette er så viktig at dette skal vi gjennomføre skikkelig.» Det rektoren på denne skolen påpeker, er at skolene ikke kan basere seg på elevenes mulige engasjement for bærekraft, men at personalet må ville det og ledelsen må ta styringen.

Halvveis inne i prosjektets første ordinære år bestemte vi oss for å ta opp miljøledelse som et eget tema på den årlige rektorsamlingen. Dette ble godt mottatt, og flere henvendte seg til prosjektgruppa etter foredraget om tips og råd til hvordan jobbe mer målrettet med miljøledelse. Dette ble fulgt opp med et brev til rektorene ved alle deltagerskolene på slutten av skoleåret 2015/16 med forslag om hvordan ledelsen allerede i forberedelsen av det påfølgende skoleåret kunne legge til rette for miljøstyring på skolene. Dette innbar blant annet en oppfordring om tidlig forankring av bærekraftsarbeid blant personale, avklaring av sentrale begreper knyttet til miljøledelse og bærekraft, inkludering av tiltak, mål og planer i skolens års- hjul og andre styringsdokumenter. Flere skoler fulgte dette opp med gode erfaringer.

Ovenfra og ned eller nedenfra og opp?

Så litt tilbake til dilemmaet med å introdusere bærekraft på skoler hvor elever viser liten interesse for temaet. I prosjektet har det med rette vært et uttalt mål om at det er elevene som står i sentrum for prosjektet – i motsetning til miljøledelse som lett assosieres med ledelse og noe som er styrt ovenfra og ned. I prosjektbeskrivelsen heter det: «De unges involvering og engasjement er avgjørende for å lykkes med å skape bærekraftige samfunn som sikrer miljø, gode levekår og medbestemmelse for alle i årene framover – både lokalt og globalt. Målet er å styrke den enkelte, deres læring, engasjement og mestring for å bidra til en bærekraftig utvikling.»

Aksjoner og aktivitet knyttet til bærekraft skal med andre ord ha sitt utgangspunkt i elevenes interesser og engasjement. Men hva når elevene på en skole ikke er så interessert i bærekraft? En lærer var tydelig på at: «Vi setter bærekraft på agendaen gjennom initiativ og motivasjon fra elevene.» En annen linjefagslærer uttalte litt oppgitt på en erfaringsamling: «Elevene begynner ikke på denne skolen for å jobbe med bærekraft!»

Hva har så dette med miljøledelse å gjøre? I prosjektet har vi vært opptatt av skolens autonomi og selvstendighet. Deltagerskolene må selv avgjøre på hvilken måte de skal organisere arbeidet med å skape en bærekraftig skole. Men dette arbeidet krever både rammer og retning. Man kan ikke overlate til elevene å skape en bærekraftig skole – det er ledelsens ansvar. Spørsmålet blir da hvordan ledelsen ved skolene legger til rette for at elevene engasjerer seg i temaer relatert til bærekraft? En viktig del av dette er å skape forståelse. En elev var tydelig på dette på en samling: «Det er godt å vite hvorfor vi skal gjøre bærekraftige ting, da er det mye lettere å engasjere seg.»

Miljøledelse i vår kontekst handler derfor om at ledelsen tar ansvar for rammer og retning hva både gjelder undervisningens innhold, fysiske omgivelser på skolene og drift – og at dette begrunnes ut fra et overordnet bærekraftsmål for skolen, som alle er ansvarlig for. Når man vet hvorfor, er det lettere å engasjere seg.

Et eksempel hvor dette manglet, viste seg på en skole som ønsket å kutte ned på kjøtt med en kjøttfri dag i uka. De opplevde stor motstand fra elevene da de introduserte kjøttfri lunsj og vegetarmiddag på menyen. Måten å roe ned elevene på ble å fordele kjøttfrie måltider over flere dager, slik at opplevelsen av en kjøttfri dag i uka ble mindre. Men kjøkkensjefen ved skolen var allikevel misfornøyd og beskrev dette som «en form for «snik-bærekraftifisering» i skolen, hvor elevene satt igjen med lite læring.

Walk the talk

Det kunne vært interessant å se om aksepten for kjøttkutt på menyen blant elevene hadde vært større om dette tiltaket ble forklart og begrunnet av ledelsen som ett av flere viktige bærekraftige tiltak ved skolen. På den samme erfaringsamlingen uttrykte en annen lærer bekymring over det han beskrev som manglende «walk the talk» fra personalets side på skolen: «Elevene vil at vi skal være en bærekraftig skole, og de vil se håndfaste eksempler på at vi er det og at dette er noe vi lærere tar på alvor. Vi har input/undervisning om viktigheten av bærekraft, men manglende «walk the talk». Det blir lite troverdig.»

En rektor oppsummerte «fra talk til walk» veldig fint som en prosess, på følgende måte: «Det tar tid å endre en organisasjon, men vi ser at ting begynner å skje. Det blir stadig flere sykler på tunet, og det begynner å synke inn hos personalet at dette er viktig, og at det er noe som er en naturlig del av det dannelsesarbeidet som skjer ved en folkehøgskole. Selv den mest ihuga, SUVkjørende bilentusiasten i personalet har nå gått over til el-bil, og irriterer seg over venner som ikke tenker bærekraft. Så det skjer en holdningsendring blant oss som jobber på skolen. Vi har en ledelse som gir oss stor frihet, og som støtter ulike prosjekter vi ønsker å sette i gang. Det at ting skjer, bidrar til motivasjon og lyst til å fortsette arbeidet for en mer bærekraftig skole, også etter at prosjektperioden er over.»

Forventningsavklaring

Miljøledelse handler om å skape tydelige forventninger til en gitt standard hva hensyn til bærekraft angår – både blant ansatte og elever. En rektor forteller for eksempel at: «Vi har endret på profilen til skolen for å få inn bærekraft som et mer overordnet mål for skolen.»

Forventninger om en bærekraftig folkehøgskole kan komme til uttrykk i styringsdokumenter, i all kommunikasjon, i de fysiske omgivelsene og i de ansattes «walk the talk». Å avklare forventninger kan også, som tilfellet var ved flere av deltagerskolene før siste prosjektår, være at skolen allerede i introduksjonsbrevet før skolestart gjør elevene oppmerksomme på at de nå starter på en skole som tar hensyn til bærekraft. Disse skolene skrev også om dette på egne hjemmesider. På den måten var elevene på første skoledag bevisst på at på denne skolen velger vi bærekraftig. Vi kildesorterer og vi kaster ikke mat. Vi sykler i stedet for å kjøre bil der det er mulig. En eller to kjøttfrie dager i uka kommer ikke som en så stor overraskelse for elever som starter på en skole hvor forventningene om bærekraft allerede er lagt.

Å legge til rette for elevengasjement

Miljøledelse i vår kontekst handler om at rektorene peiler elevene inn på et spor som er romslig nok til at de kan ta utgangspunkt i nettopp egne interesser og være kreative i sitt engasjement. I dette ligger det blant annet å ta bærekraftbegrepet og oversette det inn i de linjefagene og temaene som skolene tilbyr elevene. Flere skoler har gjort nettopp dette, og det er på mange måter disse skolene som kanskje har hatt best utbytte av prosjektet. De har adressert bærekraft i teaterlinjer, i idrettsfag, i designfag og på skolereiser. De har invitert elevene til å utforske hva som er bærekraftig, med utgangspunkt i fagene som elevene har valgt selv og som de interesserer seg for. I tillegg har kjøkkenpersonale, internatledere og vaktmestere lagt til rette for at elevene også opplever hvordan de kan utforske og ta bærekraftige valg i sitt øvrige liv på skolen. Å lære seg bærekraftige liv handler om å legge til rette for bærekraftige alternativer i alt hva vi gjør i hverdagen: bærekraftige liv er ikke noe man lever separat fra det «normale» liv.

Å legge disse rammene for elevengasjement er en viktig del av miljøledelse. Det innebærer at ledelsen har tatt et valg om at vår skole er en skole som setter bærekraft på dagsorden – i både undervisning og drift. Å overlate dette til elevens mulige engasjement, uten å gi dem disse rammene og forventningene blir, slik vi innså etter hvert, en misforstått måte å sette elevene i sentrum på.

Samspill og erfaringsutveksling mellom ulike nivå i skolen

En god miljøledelse handler videre, i denne konteksten, om å invitere til et samspill mellom det overordnede nivået representert ved ledelsen hva struktur, organisering, strategi og styring angår, og det operative arbeidet med undervisning og drift – representert ved lærere, elever og praktisk personale. Samspill og dialog mellom ulike nivå er god miljøledelse i praksis, og helt avgjørende for at skolene skal kunne utvikle arbeidet med bærekraft over tid.

I løpet av prosjektet har det blitt gjennomført flere elevaksjoner, hvor temaer relatert til bærekraft er undersøkt og satt på dagsorden internt i skolene. Flere av disse aksjonene har berørt sentrale områder som ville vært naturlig å adressere i skolenes miljøledelse. Eksempler er elever som har gjennomført forskning og aksjoner i skolene knyttet til strøm- og vannforbruk, ressursgjenvinning- og forbruk, kjøttkutt og matsvinn.

Funnene og læringen – hva som er lurt å gjøre – fra disse aksjonene er gode innspill til ledelsen som kan videreutvikle arbeidet med bærekraft på skolene, og noe som med fordel kan vurderes å innlemmes i skolens videre drift.

Positiv endring

Miljøledelse er avgjørende for å få til en målrettet omstilling til bærekraftige folkehøgskoler. Dette er først og fremst ledelsens ansvar, og kan bidra til flere fordeler for folkehøgskolen som utdanningsinstitusjon – både på kort og lang sikt. Det kan ha betydning for skolenes omdømme. Det kan ha noe å si for motivasjonen til de ansatte og elever og deres stolthet over hva skolen får til, og det er det flere skoler som gir uttrykk for. I tillegg kan økt vektlegging av miljøbevissthet og livsløpskostnader bidra til større økonomisk effektivitet også for folkehøgskolene. Sist, men ikke minst, kan en bærekraftig folkehøgskole bidra til generell økt måloppnåelse for skolene, ikke minst hva arbeidet med danning angår.

I prosjektet har vi definert begrepet miljøledelse bredt. Vi ville ikke fortelle rektorene hva de burde gjøre, men heller foreslå noen verktøy og måter å ta miljøledelse inn i sin eksisterende ledelse av skolen. Fra å oppleve en lav respons på temaet miljøledelse i starten av prosjektet, opplevde vi på siste store samling i prosjektet at rektorer selv løftet viktigheten av ledelsens involvering, styring og miljøledelse som avgjørende for å lykkes med prosjektet.

2.4 Organisasjonskultur og organisasjonslæring

Når vi så gjennom GLL rapportene med et særlig øye på organisasjonskultur og organisasjonslæring, og hvilken betydning disse aspektene har for målrealisering i prosjektet, merket vi oss spesielt utsagn og refleksjoner knyttet til disse temaene:

- Strukturer som kan fremme og støtte eller hindre og stoppe læring, og endring på de ulike skolene.
- Leders rolle og funksjon i gjennomføringen av prosjektet på de ulike skolene.
- Kollegafellesskapets betydning på de ulike skolene i prosjektet.
- Hva forteller skolene om utvikling og endring i kunnskaper, holdninger og handlinger?

Strukturer – et uttrykk for organisasjonskultur

Den mest slående strukturen på en folkehøgskole er selve skolebygget. Hvor skolen er plassert, i hvilket landskap, rominndelingen og selve bygningsmassen er av stor betydning for innholdet i det arbeidet som gjøres. Samtidig er det utallige eksempler på at en folkehøgskole med et «slitent» internat kan ha et svært godt internatmiljø eller at en skole som ligger midt i byen likevel kan tilrettelegge for gode naturopplevelser.

Andre viktige strukturer er timeplaner, dagsrytme, årskalender og faste møtepunkt i personalet. Disse strukturene forteller noe om hva som er prioritert på arbeidsplassen. De gir viktig informasjon om organisasjonens kultur. Ikke minst kommuniserer disse strukturen noe når de blir utfordret. Det kan vise seg nesten umulig å flytte på et timeplanelement på en skole, men på en annen skole går en lignende operasjon smertefritt.

«Bare det ikke stjeler tid fra linjeundervisningen!». Dette er et utsagn som ofte går igjen i folkehøgskolen når en ansatt ønsker å gjøre noe nytt på skolen. Utsagnet sier noe om en kultur hvor det er viktig å beskytte en bestemt del av virksomhetens arbeid. Linjeundervisningen er timeplanfestet som så mye annet i folkehøgskolen. (Ja, til og med fellesvask står på timeplanen på mange skoler. En internatleder ville nok motsette seg sterkt om fellesvasken med jevne mellomrom ble erstattet av noe helt annet som f.eks. undervisning om klimaspørsmål eller energitiltak.) Når noe «går ut over linjetida» vil de fleste linjelærere protestere. Da kan mange velge å bruke argumenter som at «det er jo derfor elevene er her», eller «dette er et bra tiltak, men ledelsen må finne et annet tidspunkt».

Døgnet har kun 24 timer også på en folkehøgskole. Flere av dem som har arbeidet i prosjektet vårt har møtt på utfordringer med å få satt prosjektet jevnlig på dagsorden, gitt det tid og rom. På en regional samling våren 2017 kom en elev med et lite hjertesukk. Han var fra et annet europeisk land og litt ukjent både med Norge og med folkehøgskolen. Derfor kunne han også se oss litt mer utenfra.

Eleven hadde et mangeårig og tydelig engasjement for bærekraft, spesielt klima og miljø. På sin folkehøgskole deltok han aktivt i en gruppe som arbeidet med bærekraftprosjektet. Han hadde merket seg at det ikke alltid var like lett å finne tid for å ta opp temaer og gjennomføre tiltak. På den andre siden så han at skolen hadde satt av mye tid til allsang, også formelt på timeplanen som korundervisning for alle elevene. Allsang var noe som naturlig ble brukt i mange sammenhenger. «Tenk om bærekraft ble like naturlig som allsang i folkehøgskolen», sa denne eleven.

Noe nytt krever plass og da må noe annet og etablert vike eller oppta mindre plass. Dette handler selvfølgelig om både fokus og vilje. Men det handler også om strukturer. Strukturer som blir mer synlige når noe nytt blir satt på agendaen.

Her kommer noen sitater fra forskjellige skoler som illustrer dette: «Vi har lært at det er minst like vanskelig å motivere personalgruppen som elevene til å gå inn for bærekraftprosjektene. Dette handler selvfølgelig både om tid, prioriteringer, mange andre prosjekter og aktiviteter og interessen som sådan. Dette er utfordrende for den eller de få som må «mase» om bærekraft i skolehverdagen og føle at man jobber litt mot strømmen.»

«Det er tross alt begrenset hvor mye en kan få engasjert de samme folkene. Hvis en vil satse på bærekraft så må en kanskje redusere noe annet.»

«Vi starter alltid året med stasjonsundervisning for elevane der dei får praktisk informasjon om skulen på ulike områder. Vi hadde for andre år på rad ein stasjon om bærekraft. I år var informasjonen til elevane meir konkret og meir ned på jorda enn året før på grunn av dei erfaringane vi hadde gjort oss. Det å få bærekraft inn i fellesundervisninga har vore forholdsvis enkle endringar og dette er noko som eg tenkjer vi har etablert og noko som vil vedvare. Det har vore meir utfordrande å få bærekraft og aksjonsforskning inn på linjene.»

«Vi har jobbet en del med hvordan prosjektet skal inn på timeplanen. Vi endte med å ha det som et alternativ til fellesfaget «aktuelt» som handler om dagsaktuelle nyheter. De som ønsker kan da ha bærekraftprosjektet i stedet. Dette er 1 time i uka. Det viktigste momentet er at skal man få gjennomført et såpass stort prosjekt som dette er å ha gjennomslagskraft til å få det prioritert. Enten ved at store deler av kollegiet er engasjerte eller ved at ledelsen på skolen sier at dette skal vi prioritere. Her har undertegnede blitt stående mye alene, selv om inspektør har vært positivt innstilt og prøvd å få det inn på timeplanen, men uten at andre ting skal bli berørt. Slik sett har ikke prosjektet i høst hatt den prioritet det måtte hatt for å bli gjennomført slik man helst skulle. Etter jul har vi derimot fått til bedre

rammebetingelser. Her har det pga. overgang fra felles studieturer på linjene blitt ledig plass på timeplanen der forberedelsestimer til studietur tidligere lå. Her fikk vi i fjor til et opplegg som de involverte har eieforhold til.»

Det siste sitatet forteller noe om en lærer som opplever å stå nokså alene. Prosjektet får en time på timeplanen i uka for de elevene som ønsker dette. Men så skjer det en strukturendring på skolen som kommer projektet til gode. Det blir frigjort noe tid fordi et annet, etablert opplegg, blir endret. Bærekraftprosjektet står først i køen og fikk «overta» denne tiden. Læreren stod ikke lenger alene med elevene en time i uka, men sammen med kollegaer som hadde et eierskapsforhold til undervisningsopplegget.

Noen ganger oppdager man noe uventet når en skal innføre nye ordninger som f.eks. en samtalelunsj mellom elever og personalet: «Vi gjorde en oppdagelse i høst, som jeg som prosjektleder har tenkt mye på. Vi har bestemt å innføre samtalelunsj med fokus på bærekraft noen ganger i løpet av året. En gruppe i personalet fikk i oppgave å utarbeide organisering og spørsmål til samtalelunsj. Gruppen mente at det ville være invaderende å skulle sette seg ned i lunsjen og snakke med elevene om bærekraft. Personalet ved skolen spiser ikke lunsj sammen med elevene, så det er unaturlig å skulle sette seg ned og prate om bærekraft...»

Løsningen ble: «Prosjektgruppa har i samråd med rektor bestemt at samtalelunsj skal gjennomføres likevel, men uten å bruke ordet bærekraft, heller snevre temaet inn til noe mer konkret og ufarlig.» Ideen om et nytt møtepunkt for å sette bærekraft på dagsordenen var god. Men slik den etablerte strukturen var på skolen ville det oppleves unaturlig for både elever og ansatte å plutselig sette seg ned å snakke om bærekraft. Skolen ved ledelsen velger først å etablere dette møtepunktet på en ufarlig måte. Det nye møtepunktet vil kanskje på sikt bli brukt til andre og mer krevende temaer? I denne prosessen oppdager skolen ved ledelsen at de mangler et strukturelement for å kunne gjennomføre et opplegg. Skolen velger bevisst å gjøre noe med strukturen før de går videre i prosessen.

En av målsetningene for projektet var at skolene skulle oppleve bærekraft og aksjonsforskning som en integrert del av undervisning og drift. Målsetningen er blitt oppfylt i svært varierende grad ut fra hva skolene har maktet og hvilken situasjon de er i. De siste to sitatene kan illustrere dette:

«Nå i oppstarten har projektet ikke vært en integrert del. Projektet har dermed (i hvert fall for ansvarlig lærer) føltes som mye ekstra ansvar og har vært en tilleggsoppgave som har kommet på toppen av alt det andre.»

«For alle mål, stor eller små, enkle eller meir omfattande så gjeld det å ha fokus på det heile tida. Her er linjelærar heilt sentral og særleg

i oppstarten. Det tar tid å få ulike bærekraftsmål til å bli ein naturleg del av kvardagen, men der ein har enkle mål og tiltak ser ein at ein kjem raskt i gang.»

Ledelse

Skolene har valgt å organisere projektet på veldig mange ulike måter. Noen skoler har opprettet en tverrfaglig gruppe på skolen som driver projektet. Andre skoler har gitt mer ansvar til enkeltlærere eller enkeltpersoner. På noen skoler har rektor hatt en sentral rolle i framdriften og utformingen av projektet. Andre rektorer har valgt å delegere dette til mellomledere eller andre ansatte.

Uansett organiseringsform har det kommet tydelig fram i rapportene fra skolene at rektor må være en aktiv pådriver dersom projektet skal ha en mulighet til å lykkes.

Når man ønsker å innføre noe nytt, arbeide på nye måter eller på nye områder, er det viktig å forankre dette i hele personalet. Flere skoler tar opp dette i sine rapporter. På en skole skriver rektor: «Alle mellomledere må få ansvar – slik at de kan ta ansvar.» Dette utsagnet handler om delegering men også om ansvarliggjøring. Når en mellomleder får et nytt ansvarsområde som f.eks. at hans eller hennes avdeling skal arbeide mer bærekraftig, er det viktig at denne mellomlederen blir bevisstgjort sitt nye ansvar og hva det innebærer for måten avdelingen skal utføre arbeidet på. Dette handler om den praktiske gjennomføringen av et nytt mål. Eller sagt på en annen måte; iverksettelse av skolens uttrykte teori.

Mange skoler tar ofte opp sammenhengen mellom elevenes engasjement og at projektet er elevstyrt. Engasjement henger tett sammen med elevenes mulighet til å påvirke projektets utforming og innhold. Samtidig skriver mange skoler at elevengasjementet ikke er nok til å holde liv i projektet gjennom et helt skoleår. Engasjementet og trykket må også komme ovenfra:

«I år erfarte vi at mange var veldig inspirert rett etter regionsamlingen, og hadde mange ting de ønsket å sette i gang, men etter noen uker var alle hentet inn av normalen igjen og disse tankene var ikke så viktige lenger. Dette er en utfordring.»

«Bærekraft må jevnlig opp på agendaen. Når ledelsen og staben står samlet om prosjekter, er det mye enklere å få gjennomført bærekraftige tiltak. Det er også helt essensielt å være tilstede for elevene, motivere og følge dem opp.»

«Skal man ha et større projekt på skolen må dette helst forankres i personalet som helhet til å begynne med. Alternativt må man ha en ledelse som sier at dette er så viktig at dette skal vi gjennomføre skikkelig.»

Den tydelige leders betydning blir ekstra viktig i et utviklingsprojekt hvor de ansatte skal ut i ukjent terreng:

«Vi har en ledelse som gir oss stor frihet, og som støtter ulike prosjekter vi ønsker å sette i gang. Det at ting skjer, bidrar til motivasjon og lyst til å fortsette arbeidet for en mer bærekraftig skole, også etter at prosjektperioden er over.»

Kollegastøtte og tverrfaglighet

Fokus på bærekraft er ikke noe nytt for de fleste folkehøgskoler. Noen skoler har arbeidet med temaet i mange år og har det godt innarbeidet i sin undervisning og drift. Andre skoler har mer sporadisk fokus på dette tema. På disse skolene har det ofte vært en ansatt eller en liten gruppe ansatte som har båret skolens bærekraftengasjement.

Et viktig mål i prosjektet var at bærekraft skulle bli en integrert del av skolens undervisning og drift. I dette ligger det et mål om at alle ansatte arbeider med bærekraft på sin måte i de ulike avdelingene. I hvilken grad har prosjektet lyktes med å spre ansvaret og engasjementet? Er skolene fortsatt avhengig av den ene brennende bærekraftsentusiasten eller er bærekraft i større grad blitt en delt visjon?

Nettopp på dette området har det skjedd mye spennende skoleutvikling. Personalet på en folkehøgskole er satt sammen fra flere fagområder i større grad enn en ordinær skole. Dette henger for det meste sammen med internatdriften. Det er ikke alltid like naturlig for en lærer, kjøkkenleder eller vaktmester å samarbeide eller snakke så mye om sine ulike arbeidsoppgaver. Prosjektet har hatt fokus både på undervisning og drift. Dette har resultert i en tverrfaglig samarbeidsmodell på flere skoler. På oppstartsamlingen for prosjektet høsten 2015 ble skolene blant annet bedt om å sende representanter fra praktisk personalet, lærergruppen og skoleledelse. For mange ansatte var det første gang de deltok på en samling i folkehøgskolen som var så bredt sammensatt. Skolene skriver mye om hvilken betydning dette har fått i arbeidet med prosjektet: «Det at prosjektgruppa består av forskjellige ansatte og to elevrepresentanter gjør at hele skolen er involvert og det skjer aktiviteter og tiltak med samme fokus på forskjellige arenaer, som rapporten også viser.»

«Det vi sitter igjen med så langt i prosessen, er at vi har lært noe av fjoråret og gjort dette bedre i år. Det gjelder å skape engasjement, få alle med seg, og for at det skal lykkes, er starten og introduksjonen av prosjektet kjempeviktig.»

«Alle i kollegiet må bidra for å dra lasset i det daglige og å understreke kvifor den enkelte gjer dei vala som ein gjer, reflektere rundt handlingsmønster.»

Hva kan være utfordringene når alle på skolen skal delta i et utviklingsprosjekt? To skoler har gjort seg nokså like erfaringer og refleksjoner:

«I fjor ble prosjektet «tredd nedover hodet» på kjøkkenpersonalet, med begrenset suksess. I år har kjøkkenet selv funnet en løsning.

Ut fra dette har vi lært at de som står nærmest tiltakene ofte har de beste løsningene, og at eierskap er viktig. Prosjekter man får «ordre» om å gjennomføre, er mindre motiverende enn prosjekter man selv har vært med å utvikle.»

«Det vi i alle fall ser tydeligst av forskjeller mellom i fjor og i år per nå, er at ovenfrastyrt eller et prosjekt der først og fremst ei lita kjernegruppe driver prosjektet, kan være – la oss kalle det – ‘effektivt’. Demokrati og medvirkning fra ei stor gruppe som skal få eierskap og drive et prosjekt framover med egen drivkraft tar derimot tid. Lang tid. Men, det er kanskje et mer genuint prosjekt som forhåpentligvis gir dypere endringer på sikt.»

En skole oppsummerer sin rapport på denne måten:

«Så langt har vi ikkje så mange erfaringar, dvs. Lært-punkt, men ein ting er heilt sikkert: Utan engasjement frå alle tilsette med leiinga i spissen er bærekraft- og aksjonsforskningsprosjektet til inga nytte. Skolen må vere dette bevisst.»

På en regional samling våren 2017 fortalte en personalgruppe hvordan det andre året i prosjektet hadde utviklet seg hos dem. De begynte sin presentasjon ved å forklare at «bærekraftslæreren» hos dem hadde permisjon dette skoleåret. Men før vi som hørte på rakk å trekke den naturlige eller normale konklusjonen at derfor hadde prosjektet gått inn i mer dvalemodus, fortalte de det helt motsatte. I stedet for å legge prosjektet mer på is hadde ansvaret blitt fordelt på flere. Det gikk også fram av tiltakene deres og GLL-rapport. Det var også tydelig å se at engasjementet hadde spredd seg. Det er ikke sikkert denne skolen lenger kan si at den har en bærekraftslærer.

Endring

Hva sitter skolene igjen med etter to til tre prosjektår? Er bærekraft blitt en integrert del av undervisning og drift? Hvilken plass har refleksjon over egen praksis fått i denne prosessen? Forteller skolene om overflateendring, eller kan vi finne historier om nye måter å arbeide på som et resultat av aksjonslæring?

En organisasjon kan ikke lære. Men når de ansatte er inne i en kontinuerlig prosess av kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling og endring, skjer det en læring som er mer enn summen av det den enkelte ansatte sitter igjen med.

I denne sammenheng ser vi på skolene som organisasjoner. I tillegg ligger det mange muligheter for læring i prosjektgruppa og i de organisasjonene som har deltatt i prosjektgruppa og driftet prosjektet sentralt.

Vi skal først se på det skolene formidler om egen refleksjon og læring: «I staden for at eg skal reflektere åleine over kva me som skule gjer med det store «Bærekraftsspørsmålet», har eg snakka litt med ulike personer rundt på skulen. Eg har her samla nokre tankar og refleksjonar rundt bærekraft her på skulen.»

I denne refleksjonsrunden er forfatter av denne rapporten innom flere lærere, elever og andre ansatte. Vi begynner med teaterlærer som ønsket fokus på økologisk teater; scenekunst med fokus på mindre CO2 avtrykk:

«Oppsummert så har me sett svært lite spor etter oss, når me no er ferdig med denne teaterproduksjonen. Når me til våren lagar teater som skal på turnè til Bergen, skal me ha same tanke som utgangspunkt - kor lite kan me klara oss med av utstyr, og det me absolutt treng, kan det lånast/leigast og kan det bli gjenvunne når siste ord er sagt. Det er ein forholdsvis ny måte å tenkje teater-scenografi på – teater er forgjengelig – det eksisterer berre i det augeblinken det blir spelt ut til eit publikum, og det er då svært tilfredsstillande å vidareføre denne tanken også til det som oftast blir kasta etter teppefall».

Denne lærerens refleksjon er et eksempel på at linjefokus og bærekraftfokus blir koblet sammen. Dette er blitt en måte å organisere prosjektet på for flere skoler. På en annen skole skriver en lærer:

«Det å legge elevprosjekta på klassenivå har gitt oss moglegheit til å spele på kvarandre og å gi elevane moglegheit til å velge tema som ligg nært knytta til det dei er interesserte i.»

En lærer kommer med denne mer overordnende refleksjonen: «Det er viktig å følgje med i tida og vere i forkant av det som skjer. Vi som tilsette må alle prøve å tenke nytt. Kanskje vi kan arrangere praktiske kurs på skulen. Vi må auke vår eigen kompetanse innan bærekraft.»

En skole har sett nærmere på hvordan engasjementet har spredd seg i elevflokkene:

«Elevene har vært veldig positive gjennom hele prosessen og det har vært morsomt å se engasjementet deres vokse gjennom høsten. Engasjement avler engasjement, og elevene har dratt med seg flere og flere elever inn prosjektene og vært flinke til å snakke med venner og romkamerater for å få flere interessert i hva aksjonsforskerne har drevet med. I tillegg til planlegging av de forskjellige små aksjonene våre har vi også brukt tid på å få inn mer kunnskap, slik at vi ofte har hatt en liten undervisningsøkt eller sett en film på de to skoletimene vi har hatt til rådighet en gang i uka. Nå som faget fortsetter etter jul ønsker jeg at elevene i tillegg til å fortsette med de små aksjonene som gjør oss synlige og som er relativt lette å gjennomføre, tar på seg et litt større prosjekt som kan måles og dermed jobbes med mer på «forskervis» over tid.»

Litt den samme konklusjonen om å ta det trinnvis og skynde seg langsomt har en lærer ved en annen skole også kommet fram til:

«Vi tror at det er lurt å ta relativt små steg. Når vi har et konsept som ikke fungerer, så jobber vi med det til det fungerer, i stedet for å stadig komme med flere prosjekter. Med unntak av sykkelverksted

og sykkelgarasje, er årets arbeid preget av forbedringer av tiltak som vi satte i gang i fjor – i god aksjonslæringsånd.»

Det er særlig utfordringer i forhold til elevens læring og utbytte i prosjektet som flere lærere tar opp. Disse erfaringene er viktig for oss i prosjektgruppa å legge merke til:

«Først og fremst har vi lært at våre elevkull i veldig liten grad er interessert i aksjonsforskning med mye dokumentering og skriftliggjøring av bærekraftprosjektene sine. I den grad de har blitt tent på ulike ideer har det handlet om å gjøre ting og gjennomføre. De er handlingsfokuseret og vi har konkludert med at aksjonslæring passer best for oss i vår folkehøgskolehverdag. Samtidig har vi lært at det å få tilbakemeldinger fra elevene spesielt på hva som er lurt å gjøre videre er en krevende øvelse og forutsetter at også linjelærere er veldig aktive i forhold til dette. Vi har også lært at en viss grad av «frivillig tvang» er nødvendig for å få i gang og gjennomføre ulike elevstyrte bærekraftprosjekter.»

Den samme læreren skriver også dette:

«En annen lærdom er at en del linjeprosjekter fort kan bli litt for lærerstyrt dersom elevene har få ideer selv. Dette kan for all del være veldig gode ideer til prosjekter og handlinger, men gjør at elevene har enda mindre eierskap til prosjektet. Ut ifra det tenker vi at det er bedre at prosjektene er små og elevstyrte, enn store og lærerstyrte.»

Vi ser at begrepene i prosjektet til tider kan ha stått i veien for både motivasjon og læring:

«Bærekraft, aksjonsforskning og aksjonslæring skiller vi ikke stort mellom, kjenner på at begrepene ikke er viktige for elever, tvert om da de er på folkehøgskole og vil ha et år uten pugging på dette. Men som lærer prøver jeg å bruke de ulike begrep, uten å drepe motivasjonen for å være med hos elevene.»

På en skole skriver de om en lignende erfaring under overskriften elevmotivasjon:

«Det var vanskelig å motivere enkelte elever til å jobbe godt med aksjonsforskning. Det kan skyldes flere forhold: Det kan være at aksjonsforskning er en ny og ukjent arbeidsmetode for både elever og lærere. En årsak kan være at til tross for at aksjonsforskning er en spennende arbeidsmetode, ligner det likevel litt for mye på noe de har opplevd på videregående skole. Mange av elevene på vår skole er sterkt fokuserte på sine respektive linjefag, og kan dermed virke mindre motivert for fellesfag som aksjonsforskning. Enkelte uttaler at grunnen til at de er på vår skole er for å drive med linjefag. Det kan også være at elevene ikke fikk god nok tid til sine aksjoner, at vi ikke har ivare tatt gruppeprosessene godt nok eller ikke tydeliggjort fremdriftsplanen godt nok.»

De fleste skolene, med unntak av pilotskolene, er med i prosjektet kun to år. Likevel har en skole fått til en metarefleksjon over hvordan de helst ønsker å arbeide med et prosjekt av denne typen. De har valgt to ulike veier inn i prosjektet i år en og i år to. Dette gir mulighet for spennende refleksjoner omkring skolens læringsmiljø og hva som skaper varig læring for både elever og ansatte:

«I år ønsket vi fra ansatthold å bevisst la prosjektet være så elevstyrt som mulig. Dette valget har vi tatt på bakgrunn av refleksjonene fra elever og ansatte etter fjorårets prosjekt, på erfaringen om det flotte som vokste fram når vi ansatte i tidsklemme til tider var mindre tilstedeværende i prosjektet enn vi ønsket å være – og fordi aksjonsforskning i år er tema for vår selvevaluering. I selvevalueringen ønsker vi blant annet å bruke erfaringene fra to år; et der prosjektet er ansattstyrt og et der det i større grad er elevstyrt for å lære noe om hvordan innfallsvinkelen påvirker læringsutbyttet, endringsvilje og evne, og totalopplevelse for både ansatte og elever. Vi vil teste våre hypoteser rundt tematikken «Hvordan vi presenterer/introduserer et prosjekt for elevgruppen, hvilke ansatte som målbærer det og på hvilken måte, har stor betydning for hvordan prosjektet forløper og 'suksessen' av prosjektet.» Videre vil vi i år at så mange som mulig av skolens «innbyggere»; elever som ansatte, er involvert og ansvarliggjort og har et eieforhold til prosjektet.»

Gjennom prøving og feiling, valgfagmodell, linjemodell og andre undervisningsmetoder, har noen skoler funnet fram til løsninger som fungerer i deres skolehverdag. En skole valgte å opprette et helt nytt fellesfag som de kaller multifag:

«Dette faget var eit flott tilskot til fellesfaga våre. Ei blanding mellom kor og bærekrafttema annakvar veke. Faget har fungert som ein augeopnar inn i ulike tema som elevane har reflektert over. Multifaget har fungert som ei støtte til Verdifag, som også er eit refleksjonsfag. På denne måten har ein kunna drege parallellar mellom faga og styrka bodskapen.»

Til slutt en refleksjon fra en rektor som stiller noen sentrale spørsmål om både læring og formidling i folkehøgskolen:

«En ting er sikkert. Det er ikke lett å finne ut hvilken vei som er den beste å gå. Rektor skriver i sitt GLL-notat at det er lurt å fortsette å tenke at jo mere vi investerer i menneskers engasjement, jo større utbytte får vi. Dette burde også gjelde den enkelte lærer. Hvor mye er hver enkelt beredt til å investere i å, f.eks., lære seg mere? Det er lett å peke på at det trengs flere ressurser, og stanse der, men hvordan

kan en få lyst og engasjement til å finne ut hva en kan gjøre innenfor de ressursene som en har? Eller burde en lage noen mere spesifikke innsatser, rettet mot lærerne, for å skape det engasjementet?»

Et siste eksempel på den til tider vanskelig balansegangen mellom både å handle og reflektere over handlingene:

«Det er lettere å skulle gjøre noe med bærekraft på linjene, men vanskeligere å skulle gjøre noe med aksjonslæring. En stor del av hele personalet ser poenget med bærekraft, mens aksjonslæring fortsatt er et fremmed begrep. Dette har også blitt diskutert i skoleutviklingsutvalget. Vår aksjonslærer, som er godt innsatt i prosjektet etter de årene som har vært, mener at også aksjonslæring er viktig, siden det å bare sette i gang tiltak faktisk kan ha motsatt virkning. En kan ikke bare ta for gitt at alt er bra, men man må finne ut av hva som har en positiv effekt, reflektere rundt det, og ikke bare gjøre ting for å gjøre ting. Men det er ikke sikkert at 'alle andre' vil mene det samme. Det er en diskusjon som pågår.»

Diskusjonen eller samtalen om hva som skal til for at folkehøgskolen skal bli mer bærekraftig er kanskje ett av de viktigste resultatene fra prosjektet. Prosjektet har gjort det mulig å sette bærekraft på dagsorden både på den enkelte skole og mer sentralt der skolene og folkehøgskoleorganisasjonene møtes.

På prosjektskolene har mange ansatte opplevd at bærekraft nå er et fokus hos flertallet av kollegaene og ikke lenger et ansvarsområde for noen få brennende sjeler. På same måte opplever noen folkehøgskoler at de ikke lenger står alene med å fronte bærekraftperspektivet.

Villigheten til å endre strukturer og gi bærekraft plass på timeplanen og i arbeidsåret har endret seg. Skoleledere har både tatt og gitt ansvar. Kollegastøtten på tvers av arbeidsområder har gitt mange ansatte mulighet til å arbeide sammen på nye måter. Det er ikke mulig å vedta et mål om en mer bærekraftig meny uten å involvere kjøkkenpersonalet. Det er heller ikke mulig for kjøkkenpersonalet å sette et mål om mindre matkasting uten at både lærerpersonalet og vaktmestere deltar i arbeidet.

Prosjektet har åpnet for en samtale om hva skolene kan gjøre lokalt og også hva skolene kan gjøre sammen. Målet er at alle de unge menneskene som hvert år velger et år på folkehøgskole skal få verk-tøy til selv å leve et mer bærekraftig liv - også etter folkehøgskoleåret.

2.5 Læringserfaringer og læringsaspekter i prosjektet

Se, min skole redder verden - litt! har blitt vårt motto i år.

«Dette er andre året skolen er med på prosjektet «Aksjonsforskning for bærekraft». Å være med på dette prosjektet har gjort oss bevisste på at et år her ved skolen er en eneste stor ni måneder lang (og deretter livslang) aksjonslæringsopplevelse. Vi har fått navn på og utvidet begrepsapparatet for å sette ord på hva som er unikt med et år på folkehøgskole.

Aksjonslæring skjer hele tiden i alle kroker og krokar av skolen, synes vi. Men aksjonsforskningen, som er litt mer systematisk, har vi valgt å begrense til visse deler av alt det som syder og koker på vår vakre plass. I fjor så vi på noen av skolens store fellesopplegg. I år har vi valgt å konsentrere vårt forskerblikk på hver enkelt linjes aksjonsforskningsprosjekt. Dette henger sammen med at «Aksjonsforskning for bærekraft» er tema for skolens selvevalueringsrapport i år. I selvevalueringsrapporten ville vi se på forskjellen mellom store fellesprosjekter i plenum og fellesprosjekter som legges på linjenivå og hva som må til for at et prosjekt skal lykkes.

Vår skole har som mål å være en grønn, global og kristen skole. Bærekraft er derfor noe som naturlig bør gjennomsyre vår skole, og vi gjør mye bra samtidig som det alltid er mer vi kan gjøre.

På aksjonsforskningssamlinger med andre skoler har vi merket oss at det er lett for alle skolene å ville fokusere mest på hva vi gjør, altså «gjort»-rubrikken i GLL-skjemaet. Ofte er det inspirerende å høre hva andre skoler har gjort og få ideer til ting vi kan gjøre på egen skole. Det er også fristende å skryte av alt vi får til heller enn å utforske og lære av det vi ikke har fått til ennå.

Men ønsket fra prosjektgruppa til denne sluttrapporten var å la «gjort»-rubrikken ta liten plass og fokusere mest på «lært» og «lurt». Det har vært spennende å dykke inn i dette i år...»

«Det vi sitter igjen med så langt i prosessen, er at vi har lært noe av fjoråret og gjort dette bedre i år. Det gjelder å skape engasjement, få alle med seg, og for at det skal lykkes, er starten og introduksjonen av prosjektet kjempeviktig.

Vi har mange i personalet som i utgangspunktet er veldig positive til dette, og vi brukte litt tid på innskoleringsdagene våre, før elevene kom, for å få med også nye ansatte og stipendiater på hva vi tenkte rundt vår tilnærming. Det har vært stor enighet om at selve aksjonsforskningsbiten skal ligge på linjenivå.

Vi har også lært at det er veldig bra å finne to engasjerte elever til å sitte i bærekraftkomiteen. Deres rolle overfor resten av elevene er

kjempeviktig. Etter konferansen på Lillestrøm (oppstartsamling) lot vi derfor disse to introdusere «Aksjonsforskning og bærekraft» for resten av elevene, og det ga signaler om at elever og ansatte står sammen om det vi skal gjøre i år.»

«Samtalelunsjen skapte nok en gang stort engasjement. Listen over hva vi kunne gjøre allerede her og nå med bærekraftsmålene ble lang. At kjøkken-, internat- og kontor-personalet sitter ned med elever og snakker om et tema, er i seg selv en svært positiv sak og understreker nok en gang at dette er vi med på alle sammen.

Elever (og ansatte) liker veldig godt å knaske grønnsaker når de begynner å bli litt sultne og det er en stund igjen til neste måltid. Sunt og godt.»

Gode seminarer skaper engasjement

«Prosjekt Øst-Afrika er en svært viktig side ved skolen vår som engasjerer alle elevene. Mange gir mye tid og krefter og penger til dette formålet. Veldig mye bra skjer på skolen vår. Og som sagt, vi er ikke kommet helt i gang med elevprosjektet enda, så det er mye igjen. Mye er gjennomtenkt fra skolens side når vi kommer til vår tenkning og praktisering rundt mat, kosthold og kjøkken- og internatdrift. Men vi har nok kanskje en del å gå på når det gjelder å formidle til både elever og ansatte hva som faktisk gjøres av bærekraftiltak. Hvorfor serverer vi fisk to ganger i uka, hvorfor har vi vegetarmiddag en gang i uka, hvorfor får de mindre pasta enn de er vant til hjemmefra, etc. Her må vi nok mer på banen, snakke mer om sunt kosthold.

Å få med seg alle ansatte og stipendiater fra start, å få to engasjerte elever med på laget, og finne de riktig arenaene der vi kan skape prosjektet sammen, har vært lurt og vil nok være nøkkelen framover også.»

Vi er godt i gang og gleder oss til å gå videre

Vi har valgt å starte denne delen av rapporten, som fokuserer på hva skolene har lært i prosjektet, med et utdrag av GLL-tekster fra to av skolene som hele veien har vært positive, og der ledelsen har lyktes å skape entusiasme og engasjement for prosjektet hos medarbeidere og elever. Tonen i disse tekstutdragene er optimistiske, noe som også preger de aller fleste av rapportene vi har fått inn, samt kontaktene med skolene gjennom prosjektet.

Det som sies i en av tekstene er som klippet ut av lærebøkene i fornyelsesarbeid og innovasjonsteori: Samtalens og samarbeidets betydning! Vi har uthevet dialogens verdi, så vel som nødvendigheten av at man trekker lasset sammen, og i samme retning. Disse momentene henger tett sammen, noe vi fant empirisk grunnlag for å understreke allerede i Pilotrapporten fra prosjektet. Vi har i andre

sammenhenger i prosjektet underbygd de empiriske funnene med teori, blant annet Michael Fullans teser om den kollektive kapasiteten (Fullan 2014).

Her i rapporten har vi flere steder pekt på at aktivitetsnivået i prosjektet er høyt. Dette kommer også fram i den delen der skolen skriver om hva de har gjort. Bærekraftideen har uten tvil fenget både elever, lærere, praktisk personale og ledere. Det hersker liten tvil om at dette prosjektet er et prosjekt i tiden, og at arbeidet gir håp om at prosjektet har gjort en positiv forskjell; «se min skole redder verden – litt». Når dette blir et motto og et mantra er det grunn til å være optimistisk – litt – i alle fall!

Ulike skoler; ulike prosjekter og læringskulturer

Prosjektene spriker betydelig både i innhold og form. Dette er som forventet. Prosjektledelsen har gitt skolene helt frie tøyler til valg av aktiviteter, samt frihet til å definere omfanget, så vel som organiseringsformer av arbeidet. Variasjonsbredden har derfor blitt betydelig, noe som gjør at komparasjon mellom skolene ikke er blitt vektlagt i særlig grad fra vår side.

Alle skolene som har meldt seg på dette arbeidet har en tanke om positive endringer, men ikke alle har hatt samme rammevilkår, samme pedagogiske forutsetninger, og samme muligheter for øvrig. Noen klarte å komme i gang forholdsvis raskt, mens andre behøvde en lang oppvarmingsperiode. Slik vil det alltid være, og det er viktig å respektere de lokale variasjonene, og ikke bedømme eller dømme ut fra standarder som ikke svarer på realitetenes krav.

Når noen problemstillinger og temagrupper likevel er gjengangere, som mobilbruk, økologisk mat, matkasting etc., så skyldes dette at kommunikasjonen mellom de 45 deltakerskolene har vært god gjennom hele prosjektperioden, og videre at mange ble inspirert av de fire pilotskolenes temavalg og erfaringer.

Vi har registrert en tendens gjennom hele prosjektet til at «gjøre-kulturen» er tydeligere enn «lærekulturen». Det finns trolig flere ulike årsaker til dette, en tendens som selvsagt heller ikke er unik for folkehøgskolen. En årsak ligger muligvis i forhold som har å gjøre med tidligere skolegang, og vi ser et og annet utsagn som kan tyde på at læring og teoretisk arbeid er blitt knyttet sammen og at mange ikke ønsker å gå inn i situasjoner som minner for sterkt om videregående skoles kunnskapspress.

En annen grunn til diskrepansen mellom gjøre og lære kan også ligge i det forhold at det er «morsommere» å gjøre enn å høste læring av det man gjør. Å gjøre er håndgripelig, synlig, tydelig. Å lære av erfaring oppfattes mer krevende. Det fordrer at man bruker språket ved at man reflekterer, diskuterer og argumenterer. Læring og «hodets kunnskap» henger sammen. Gjøring og «håndens kunnskap» henger på tilsvarende vis sammen. Når vi så gjennom GLL-systemet har et

slags innebygd krav om at skolene arbeider systematisk med å lære gjennom det man gjør, er det rimelig at man får mer data på «gjøring» enn man får på læringssiden. Dette ser vi gjennom mengden av empiri under rubrikken «gjort», mens vi får betydelig mindre data når vi spør om hva deltakerne har lært gjennom det de har gjort. Når dette er sagt, er det flere av skolene som har arbeidet grundig og systematisk med læringsaspektet både for elevene og de ansatte, og der rektorene har gått i spissen som gode modeller for å lære i hverdagen.

I årets GLL-rapporter aner vi også at læringsaspektet har fått en tydeligere plass enn i tidligere rapporter. Hvis vi har rett i vår antakelse, kan dette være et tegn på at mange skoler ikke har hatt en sterk kultur for didaktiske dimensjoner som erfaringslæring og selvvrurdering, men at offensiv satsing på større læringsferdigheter gjennom dette prosjekt og andre prosjekter (blant annet selvvrurdering) begynner å gi registrerbare resultater hva gjelder læringskulturen ved skolene. Tegnene vi aner er likevel ikke så tydelige at vi kan si noe sikkert om dette. Det vi imidlertid kan si med sikkerhet, er at det framkommer mange spennende utsagn om hva deltakerne selv mener de har lært gjennom dette arbeidet. Nedenfor trekker vi fram noen av disse utsagnene, og vi har gjennom empiriske studier kategorisert funnene på læringsfeltet i ulike tematiske områder.

Læringens mangfold

Det finnes fire hovedpilarer for god læring: Å lære å vite, å lære å gjøre, å lære å være og å lære å leve. (Tiller og Tiller 2002). Den første pilaren henspiller på å lære seg ny kunnskap, den andre har bæring mot aktivitet og praktisk handling, den tredje er myntet på relasjoner og samarbeid mens den fjerde og siste handler om å leve sitt liv med basis i gode og bærekraftige verdier.

Alle disse fire grunnstolpene for læring finner vi mange eksempler på i rapportene. Ofte finner vi dem innvevd i hverandre, men i mer sjeldne tilfeller er de tilnærmet ordnet langs de teoretiske linjene. Den første og andre, samt den tredje og fjerde grunnbjelken, er som regel knyttet sammen, og det er de også i de teoretiske utlegningene om læring. I flere tilfeller ser vi også at alle fire dimensjonene i læringens verden er med i utsagnene. Det er derfor vanskelig å sortere de ulike utsagnene i distinkte kategorier, og egentlig har det heller ikke så stor betydning å gå opp slike skarpe analytiske skillelinjer.

Fra prosjektstart har vi introdusert elever og ansatte for GLL-systemet. GLL har fått sentral plass i metodeforslagene som arbeidsgruppen har introdusert overfor skolene (se Ressurshftet, laget av prosjektgruppen). Det skal litt øving til for å skrive GLL-rapportene i tre adskilte grupper.

Å skrive hva man har gjort synes å være det enkleste og det som også gis mest plass i rapportene. Gjort-dimensjonen er den beskrivende delen av GLL-systemet. Det er nesten ikke grenser for hvor mye som kan noteres her, og noen skolerapporter preges av enormt stor aktivitet på «gjort-siden». Lært-kategorien synes å være den

vanskeligste å få satt ord på, mens «lurt» ofte blir en forlenging av det som er lært, og mange ganger kunne det som står under lurt like godt vært plassert som lært. I tekstene som følger ser vi at det også blir nødvendig å fortelle litt både om hva elevene har gjort og hva som er lurt å gjøre, for at de som leser skal forstå hva som er lært.

Tekstene under kan illustrere dette:

«Siden det ble antatt at eplene måtte plukkes temmelig raskt etter skolestart, og da det ble litt hektisk, fant vi ut etterpå at eplene hang i hvert fall 4 uker etter at de skulle vært i hus. I tillegg ristet vi grenene for å få eplene ned fra trærne, det er ikke noe problem dersom man får presset/brukt eplene innen 1 til 2 uker etterpå, men hvis det går litt flere uker, råtner de. Den dagen vi skulle plukke eplene var det fire elever med, vi plukket tre fulle Bamakasser på en time. Vi skulle vært ute flere ganger, og hadde godt med tilbud om trær. Det ble ikke helt tid til det, og dette medførte at flere av elevene ikke fikk plukket epler. Neste gang vil vi bruke litt mer tid til dette, plukke flere ganger og kanskje sette av en hel ettermiddag til pressing slik at det blir litt mengde av det.»

«Noen elever er ikke vant til å omgås dyr, og kan være litt brå og uforsiktlige. Elevene lærte mye om foring og oppdrett av kjøttfe, hjort og villsau, helt fra fødsel til ferdig produkt. Det ligger mye læring i nærkontakt med dyr, i tillegg syntes vi alle det var en stor opplevelse å se en flokk med store kyr, deriblant en 1500 kg okse, komme løpende for foring og kos. Mange har ingen motforestillinger mot å spise et kjøttstykke de kjøper i butikken, men de kunne aldri tenkt seg å spise et kjøttstykke fra et dyr de har hatt nærkontakt med.»

«Elevene har mange gode ideer og tenker stort, i noen tilfeller for stort. Man må og i overraskende stor grad organisere hvem som skal gjøre hva, etter at vi i samarbeid har funnet ut hva vi skal sette i gang med. Når man derimot har fått delegert oppgavene, virker de ivrige og fulle av engasjement etter å komme i gang. Det er veldig interessant og lærerikt når vi sitter sammen i gruppa og prater. Mange har tanker rundt klima og miljø som kommer frem her. Nå er vi en stor gruppe som varierer fra 16–20 personer, det er mange som skal involveres i prosjektene. Det hadde vært et ønske om at de skulle styre seg mere selv, og det vil nok være lurt at de i en enda større grad ble oppfordret til dette.»

Flere av rapportene trekker frem læringen rundt relasjoner, fellesskap og samvær.

«Ved å ta runden og snakke om bærekraft saman, kjem ein gjerne på nye, gode idear – og ein innser at små endringar til saman kan ha stor effekt.»

«Man trenger minst to elever som blir engasjert i samme tema for å skape et engasjement. De trenger ikke å være enige, men det drar

gruppen fremover, og andre kommer da gjerne med innspill. Så har man forhåpentligvis en diskusjon med flere vinklinger.»

«I dette smått utrolige, men fortsatt jordnære prosjektet, har vi som en enhet/gruppe lært at ikke livet alltid går som planlagt. Vi har lært å jobbe sammen om et felles mål og oppnå hva vi satte oss ut fore å gjøre, selv om hindringene sto i kø. Også lært at NN ikke nødvendigvis er den mest samarbeidsvillige personen i dette feltet. I tillegg til dette lærte vi at det ikke skal så mye til for at folk får øynene opp for vegetarmat, og at de fleste bare trenger litt mer kunnskap om det. Likevel opplevde vi fortsatt at folk var ganske negative til det, men det er helt greit.»

«Med en gang vi kom inn var det litt anstrengt fra begge sider, men det tok ikke lang tid før stemningen ble mer avslappet. Da vi var på diskoteket, imponerte elevene stort med hvordan de klarte å skape en avslappet stemning, lærte seg nye danser, og alle var bare ungdommer som hadde en hyggelig stund sammen. For flyktningene som i hovedsak var fra Afghanistan, var dette et godt avbrekk fra en tung hverdag og usikker fremtid. Det å få besøk av ungdommer de kunne være trygge på og ta kontakt med uten å være redd for å bli avvist hadde stor betydning. Flere av elevene sa etterpå at de syntes det var så godt å føle at de var med å gledet andre, og de ville gjerne tilbake igjen ved en senere anledning, og ta med seg enda flere elever fra skolen inn. Vi fikk og tilbakemelding fra de som arbeidet på mottaket at det var tydelig at ungdommene der satt pris på besøket.»

«Elevene er kjempeflinke bare de har noe konkret å jobbe opp mot. De vil gjerne i gang med mange forskjellige interessante ting og temaer, og det kan være utfordrende å ikke la det skli ut til å bli en uoverkommelig oppgave. I tillegg er det ofte noen linjer på tur, og da blir det nye som tar over de sine prosjekter. Det som er utrolig positivt er at vi stadig har nye elever som kaster seg med i prosjektene våre, de blir en del av gruppen, og tilfører ny energi og kunnskap.»

«Motivasjon, alle med, tenke smått sidan det fort kan bli store tankar og visjonar som i praksis kan bli vanskeleg å gjennomføre i ein hektisk kvardag. Alle i kollegiet må bidra for å dra lasset i det daglege og å understreke kvifor den enkelte gjer dei vala som ein gjer, reflektere rundt handlingsmønster. bruke andre ord enn faguttrykk for å gjere konseptet så lettfatteleg og klart som mogeleg, fordele prosjekta på klasse slik at linjelærarane også kunne fungere som vegleiarar og ikkje berre aksjonslæraren frå prosjektgruppa, treng større kompostar, multifag treng meir kontinuitet då musikalperioden tok mykje tid og fokus, tida flyr i folkehøgskulen og det var lurt å satse på klasseprosjekt då alle klassane kunne legge opp til eit løp som var tilpassa den enkelte klasse. Fleire burde lært kompostering sidan den i personalet som hadde fått opplæring vart sjukemeldt i løpet av hausten.

NB! I samband med dei tiltaka som skulen allereie hadde innført ved skulestart er det vanskeleg å seie noko om det har endra haldninga til elevane, sjølv om det har ført til tvungen endring for mange og der det praktiske resultatet er forutbestemt. Dette fordi vi ikkje har undersøkt kva elevane tenker om dette endå. Det kjem seinare i løpet av året.»

God læring inkluderer hele mennesket

Vi har ovenfor sett at læring kan forstås som fire ulike bærebjelker, som når de virker sammen, tilfører mening, nytte og deltakelse, de tre dimensjonene som konstituerer den gode læring. Det finnes flere slike teoretiske «filtre» som læringsbegrepet kan ses gjennom. Ett av disse filtrene tar sitt utgangspunkt i en metafor, der god læring betraktes som fire delsoler, som til sammen danner en strålende læringssol. Meningsfylt læring skaper en indre varme, som stråler ut av ansikt og kropp. Mennesker som opplever den gode læringen stråler av glede. Og vi tror at den gleden vi ser utenpå henger nært sammen med den meningen og nytten som de lærende opplever i situasjonen. Når vi studerer denne store læringssolen litt nærmere, ser vi imidlertid at den består av fire små læringssoler, som alle må skinne samtidig og gi varme til hverandre. Vi ser også at hvis bare en av disse småsolene slukkes eller brenner ut, så slukkes gradvis de tre andre også. Meningsfylt læring skaper en indre varme, som stråler ut av ansikt og kropp.

Den moderne skolen vektlegger kunnskaper sterkest av alt. Den første av våre småsoler, som handler om kunnskapene, er svært tydelig i både utdanningspolitikk, læreplanutforming og pedagogisk praksis. Selv om den kanskje ikke har samme dominante posisjon i folkehøgskolen som i f.eks. videregående skole, har den opplagt en sentral plass også her, noe den med rimelighet bør ha i et moderne kunnskapssamfunn. Kunnskaper er og forblir viktige for menneskers læring og vekst og utvikling for øvrig.

Problemet er at resten av det hele mennesket ikke alltid har blitt prioritert like høgt. Det kan være en forklaring til læringsvegring, motivasjonsproblemer og frafall når denne solen overstråler, eller overskygger, de andre tre. For at den store solen skal skinne og skape læringslyst og læringsglede, må kunnskapene ha kontakt med emosjonene, eller følelsene, som vi snakker om i dagligspråket. Vår tese er at når kunnskaper og følelser inngår i gode dialoger, så skinner halve læringssola.

Den andre halvdelen av den store læringssolen består av solene vi kan kalle for vilje og tro. God læring preges også av at viljen stimuleres og viljen utgjør den tredje læringssola. Den fjerde delsolen, men slett ikke den minst betydningsfulle, er troens sol. Tro i denne sammenheng kan innebære alt fra religiøs tro til altruisme, troen på det gode mennesket eller det gode samfunnet, troen på at jeg eller vi sammen skal klare oppgaver, og at læringsarbeidet på skolen er nødvendig og verdifullt og utgjør en viktig del av livet.

Det er samarbeidet mellom disse fire solene som får den store læringssolen til å skinne, men fordi alle de fire solene er gjensidig avhengige av hverandre, kan ingen av dem slukkes. Den gode læring favner det hele mennesket. Skolen blir et godt sted å være når den store læringssolen skinner (Tiller og Gedda 2017).

«Sterke bilder når de så tusenvis av haifinner som lå for salg på illegale markeder, og hvordan haier med avkappede finner ble kastet ut i vannet i påvente av å sulte i hjel eller bli spist av andre fisk osv., men og det å se at det nytter å engasjere seg, om hvordan en person kan ha betydning og påvirkningskraft til å skape en endring. Det som burde vært pratet om i forkant av denne dokumentaren var at det er mange fattige som ikke har annen mulighet til å brødfø sine barn og familie enn ved å være en del av den illegale industrien. De må bli presentert for andre muligheter for å overleve. En landsby som tidligere hadde drept hvalhaier i hopetall for å overleve, hadde byttet til å drive turisme, der man kunne observere og dykke sammen med hvalhai. Nå tjente de mer på dette enn de gjorde ved å drepe hvalhaiene. Det handler om å øke kunnskapen på alle plan.»

«Elevene ble påvirket av det de så i de to "Sweat shop"-episodene, det er ungdommer på egen alder som reiser ned til Kambodsja og er med i hverdagen til tekstilarbeiderne lokalt. Dette skaper sterke inntrykk og følelser hos de som er med i serien og de som ser på den. Det er ekte vare, og det blir en mer «sannhet» for ungdommene å få det presentert på denne måten og ikke bare i form av tall og fakta. Vi skulle ha en liten juleavslutning i valgfaggruppen etterpå, da endte vi med å sitte i to timer og prate om hvordan vi kan finne ut mer om klesforbruk og kunnskap om produksjon av tøy som selges i Norge. Elevene fant ut at like etter nyttår skal de sette seg ned å formulere spørsmål til de som arbeider i klesbutikker, og de som er kunder der.»

Betydningen av momentum og kraft i gjennomføringen

Den gode samtalen, der alle får sjansen til «å fortelle seg selv», skaper glede, entusiasme og mot, tre faktorer som er viktig for at innovasjons- og læringsprosesser skal forløpe i positiv retning. Det er flere rapporter som peker på disse momentene når skolene skriver om hva de har lært i dette prosjektet.

Noen skriver også om betydningen av å lære av de feilene man gjør, at prosjektet har eierforhold, tydelighet, og gjennomslagskraft, og at man slipper å stå alene i slike prosesser:

«Det viktigste momentet for at man får gjennomført et såpass stort prosjekt som dette, er å ha gjennomslagskraft til å få det prioritert. Enten ved at store deler av kollegiet er engasjerte eller ved at ledelsen på skolen sier at dette skal vi prioritere. Her har undertegnede blitt stående mye alene, selv om inspektør har vært positivt innstilt og prøvd å få det inn på timeplanen, men uten at andre ting skal bli berørt. Slik sett har ikke prosjektet i høst hatt den prioritet det

måtte hatt for å bli gjennomført slik man helst skulle. Etter jul har vi derimot fått til bedre rammebetingelser. Her har det pga. overgang fra felles studieturer til turer på linjene blitt ledig plass på timeplanen der forberedelsestimer til studietur tidligere lå. Her fikk vi i fjor til et opplegg som de involverte har eierforhold til. Det er «vårt». Ikke Framtiden i våre hender sitt. Akkurat dette har vært en utfordring da noen har vært negative til hele prosjektet. Til tross for dårlige rammebetingelser har vi fått gjennomført noe bra. Dette tror jeg er pga. at vi tok konsekvensen av rammebetingelsene og jobbet ut fra disse. Tydelig deadline og mer tydelige tips og råd fra lærer enn før. Vi la større vekt på å få noe gjort enn på metoden rundt. Læringsutbyttet blir helt sikkert mindre enn i ett fullstendig prosjekt, men bedre enn ved å legge lista så høyt at man ikke en gang blir ferdige med tilløpet før vi må avslutte. En annen forutsetning var motiverte elever som jobbet effektivt og var villige til å bruke mer enn kun de avsatte timene. Skal man få til noe med så begrenset tid er dette en forutsetning. Dermed ender vi på at dette er noe elevene bør velge selv, ikke noe de skal pålegges.»

«Vi har lært av våre feilsteg fra fjoråret. Vi har fått til å kutte ut bruk av pappkrus. I fjor ble prosjektet «tredd nedover hodet» på kjøkkenpersonalet, med begrenset suksess. I år har kjøkkenet selv funnet en løsning. Ut fra dette har vi lært at de som står nærmest tiltakene ofte har de beste løsningene, og at eierskap er viktig. Prosjekter man får «ordre» om å gjennomføre, er mindre motiverende enn prosjekter man selv har vært med å utvikle. Kjøkkenet har i det hele tatt stått mer på egne ben i år, kanskje først og fremst fordi de har vært forberedt på hva som kommer, og de har hatt besøk av Astrid Bjerke (medlem av den sentrale prosjektgruppen) som har vært med å gi dem noen ideer og tro på egne vurderinger. I tillegg har valgfaggruppa fått mindre makt, og de ulike avdelingene gjør i større grad vurderingene sine selv.»

Dokumentering, skriftliggjøring og analyse som problem

I flere av GLL-rapportene framkommer det at «gjøring» er greiere enn «læring». Vi har gjennom hele prosjektet kunnet registrere at noen av elevene yter motstand mot å skriftliggjøre sine erfaringer, og at de har problemer med å omdanne aktivitetserfaringer til læring. Dette kommer blant annet til uttrykk som motstand mot forskningsdelen av prosjektet, der de selv forventes å dreie den tradisjonelle elevrollen fra en «reseptrolle» til en rolle som handler om «å lære seg å tenke selv-rolle.»

«Vi ble i denne rapporten oppfordret til å legge større fokus på hva vi har lært og hva som er lurt å gjøre videre. Omfangsmessig har vi nok ikke klart det, men ettersom det nå er andre året vi er med i prosjektet ønsker vi å peke på noen av de tingene vi har lært som peker seg ut.

Først og fremst har vi lært at våre elevkull i veldig liten grad er interessert i aksjonsforskning med mye dokumentering og skriftliggjøring

av bærekraftprosjektene sine. I den grad de har blitt tent på ulike ideer har det handlet om å gjøre ting og gjennomføre. De er handlingsfokusert og vi har konkludert med at aksjonslæring passer best for oss i vår folkehøgskolehverdag.»

«Det var vanskelig å motivere enkelte elever til å jobbe godt med aksjonsforskning. Det kan skyldes flere forhold: Det kan være at aksjonsforskning er en ny og ukjent arbeidsmetode for både elever og lærere. En årsak kan være at til tross for at aksjonsforskning er en spennende arbeidsmetode, ligner det likevel litt for mye på noe de har opplevd på videregående skole. Mange av elevene på skolen er sterkt fokuserte på sine respektive linjefag, og kan dermed virke mindre motivert for fellesfag som aksjonsforskning. Enkelte uttaler at grunnen til at de er på skolen er for å drive med linjefag. Det kan også være at elevene ikke fikk god nok tid til sine aksjoner, at vi ikke har ivarettatt gruppeprosessen godt nok eller ikke tydeliggjort fremdriftsplanen godt nok. Alle punktene som nevnes nedenunder kan ha hatt betydning i forhold til elevenes motivasjonsnivå»

«Samtidig var det tilbakemeldinger om at det ble for mye skriftlig arbeid. Det ble mye fokus på skriving av gjort-lært-lurt skjemaer. Derfor var planen å kutte litt ned på det skriftlige arbeidet i år, og heller gjøre mye av gjort-lært-lurt arbeidet muntlig i gruppene. Dette fungerte ikke optimalt. Grunnet stor klasse og mange elever ble det liten tid per gruppe til å jobbe med GLL sammen med læreren. Det var også vanskelig for lærer å notere ned alt som ble sagt på gruppemøtet. Her ser vi enda et eksempel på at klassen som helhet har vært i største laget for én lærer.»

«Aksjonsforskning er et fag som krever god oppfølging av lærer. Skal det være kun én lærer bør ikke antallet elever overstige 20, for å sikre best mulig oppfølging fra lærer. Neste år bør vi vurdere å ha aksjonsforskning som et frivillig valgfag eller i hvert fall sette et tak på 20 elever. I tillegg bør ikke gruppene være større enn 5–6 elever. I motsetning til i fjor har det vært ganske lite skriftlig arbeid. Grunnet for dårlig tid og lite oppfølging fra lærer, ble det ikke gjennomført like mye muntlig GLL med gruppene som først planlagt. Neste år kan det være lurt å kreve noe mer skriftlig arbeid fra elevene, kombinert med den muntlige prosessen med GLL. Et eksempel kan være at én elev får ansvar for å skrive inn svar på hva de har gjort hver økt, for eksempel i stikkordsform. På den måten sikrer vi noe skriftlig arbeid, samtidig som det ikke vil være for tidkrevende for gruppene. Slike oppgaver kan være: Hva har dere gjort i dag? Skriv 5 stikkord. Hva har dere lært i dag? Skriv 5 stikkord. Hva er lurt å gjøre videre? Skriv 5 stikkord. Disse leveres til lærer på slutten av timen.»

Eierskap og elevdeltakelse – frivillighet og tvang

«Vi burde gjort mer for å sikre deltagelse fra alle i gruppene ved å hjelpe elevene med å konkretisere arbeidsoppgavene tydeligere. Vi kunne brukt mer tid på å evaluere gruppeprosessen i hver gruppe underveis. Noen av elevene har ikke bidratt så mye i prosessen. Dette har gitt mer arbeid til de andre i gruppen og gjort at enkelte

av disse ikke klarte å opprettholde tilstrekkelig trøkk gjennom aksjonen. Erfaringene vi gjorde i fjor var at det kunne vært smart med en gruppeleder, gjerne også sekretær og andre ansvarsoppgaver i gruppen. Dette ble ikke tilstrekkelig gjennomført i år, selv om det var hensikten. Hver gruppe utnevnte en leder i gruppen, men arbeidet og ansvarsoppgavene til lederen ble ikke fulgt godt nok opp av læreren.»

«Samtidig har vi lært at det å få tilbakemeldinger fra elevene spesielt på hva som er lurt å gjøre videre er en krevende øvelse og forutsetter at også linjelærere er veldig aktive i forhold til dette. Vi har også lært at en viss grad av «frivillig tvang» er nødvendig for å få i gang og gjennomføre ulike elevstyrte bærekraftprosjekter. Foreløpig har vi brukt linjevisse bærekraftprosjekter som metode for å få til dette. Utfordringen med dette er igjen at ikke alle linjelærere føler de har nok tid, lyst, kunnskap og/eller motivasjon til å pushe elevene på dette. Utslaget av dette igjen er at prosjektene får svært forskjellig utfall fra linje til linje. Vi har også erfart at ideen rundt et felles prosjekt som samler elevene fra de ulike skolene på regionsamlingene har vært bra. I fjor handlet det om å arrangere aktiviteter for flyktninger på skolen vår, og i år hadde vi som sagt tema «en bærekraftig folkehøgskolekolleksjon». Elevene blir inspirert av å høre hva de gjør på andre skoler, og høre andres ideer rundt hvordan en felles ide kan gjennomføres på ulike måter på ulike skoler. I tillegg lærte vi i år at et slikt felles prosjekt rundt skolegensere gjerne skulle vært satt i gang ennå tidligere på skoleåret, ettersom en del elevråd allerede hadde begynt prosessen med skolegensere og kanskje ikke var så interessert i å endre kurs. Samtidig så vi hvordan en skoles ideer om en mer bærekraftig leverandør spredte seg til andre skoler fra denne samlingen. Ulempen igjen var at vi kanskje skulle hatt bedre tid til at elevene skulle sette seg inn i flere ulike alternative leverandører og hva de virkelig tenkte om bærekraftighet.»

«En annen lærdom er at en del linjeprosjekter fort kan bli litt for lærerstyrt dersom elevene har få ideer selv. Dette kan for all del være veldig gode ideer til prosjekter og handlinger, men gjør at elevene har enda mindre eierskap til prosjektet. Ut ifra det tenker vi at det er bedre at prosjektene er små og elevstyrte, enn store og lærerstyrte. Sist men ikke minst har vi lært at det mest utfordrende er å følge opp engasjementet/prosjektene til elevene utover i skoleåret. Erfaringsmessig dabber engasjementet gradvis av etter hvert, og mange planer fra starten på året blir ikke nødvendigvis gjennomført. I år erfarte vi at mange var veldig inspirert rett etter regionsamlingen, og hadde mange ting de ønsket å sette i gang, men etter noen uker var alle hentet inn av normalen igjen og disse tankene var ikke så viktige lenger. Dette er en utfordring.»

«Det er positivt med elevengasjement. Å ha et elevstyrt opplegg opplevde vi som meningsfylt og engasjerende. Dette er noe vi kan fortsette med.

Vi bør jobbe mer med motivasjonen til elevene. Det å få dem til å sette ord på hva som hemmer og fremmer motivasjon i gruppene kan være et tiltak i så måte. Dersom vi skal ha dette faget i samme termin og på samme dager neste år bør timene utnyttes enda bedre. Gruppene bør inndeles etter første økten og lærer bør sørge for at elevene har en effektiv fremgang på arbeidet med sin aksjon. Som i fjor tenker vi at for å sikre at elevene arbeider godt og ikke sluntrer unna, kan vi gi konkrete ansvarsoppgaver innad i gruppen. For eksempel sekretær, motivasjonsansvarlig og leder. Vi bør følge opp hver gruppe mer tydelig gjennom gruppeprosessen. Ta en prat om viktigheten at alle bidrar og være litt tydeligere på oppfølgingen av dette.»

«I fjor var temaet for aksjonsforskningen nært knyttet opp til skolens store fellesprosjekt gjennom hele året: Fokus på flyktningsituasjonen og musikalen vår med samme tematikk. Det gjorde at prosjektet på overordnet nivå på mange måter ble ovenfrastyrt fra ansatthold, selv om mye av det som skjedde sprang ut av dynamikker i fjorårets elevkull. I år ønsket vi fra ansatthold å bevisst la prosjektet være så elevstyrt som mulig. Dette valget har vi tatt på bakgrunn av refleksjonene fra elever og ansatte etter fjorårets prosjekt, på erfaringen om det flotte som vokste fram når vi ansatte i tidsklemme til tider var mindre tilstedeværende i prosjektet enn vi ønsket å være – og fordi aksjonsforskning i år er tema for vår selvevaluering. I selvevalueringen ønsker vi blant annet å bruke erfaringene fra to år; et der prosjektet er ansattstyrt og et der det i større grad er elevstyrt for å lære noe om hvordan innfallsvinkelen påvirker læringsutbyttet, endringsvilje og –evne og totalopplevelse for både ansatte og elever. Vi vil teste våre hypoteser rundt tematikken «Hvordan vi presenterer/introduserer et prosjekt for elevgruppen, hvilke ansatte som målbærer det og på hvilken måte, har stor betydning for hvordan prosjektet forløper og 'suksessen' av prosjektet.» Videre vil vi i år at så mange som mulig av skolens «innbyggere»; elever som ansatte, er involvert og ansvarliggjort og har et eieforhold til prosjektet. Vi mener det er viktig – og vi erfarer at det tidvis kan være svært så frustrerende for engasjerte, idealistiske sjeler som oss, noe en elev også skriver om seinere i rapporten. Hvis vi rekker det innimellom julelunsjer, julemiddag, siste kontorarbeidskrampe, pakking til juleferie, rigging av julekrybbe og alt annet fint og koselig vi driver med nå i innspurten, vil dere få en videosnutt som viser hvor frustrerende vi til tider synes det er. Det vi i alle fall ser tydeligst av forskjeller mellom i fjor og i år per nå, er at ovenfrastyrt eller et prosjekt der først og fremst ei lita kjernegruppe driver prosjektet, kan være – la oss kalle det – 'effektivt'. Demokrati og medvirkning fra ei stor gruppe som skal få eierskap og drive et prosjekt framover med egen drivkraft tar derimot tid. Lang tid. Men, det er kanskje et mer genuint prosjekt som forhåpentligvis gir dypere endringer på sikt. Det blir spennende å se om vi mener å kunne trekke noen konklusjoner om dette i sommerens rapport.»

Tid og rom – kulturell nærhet og distanse

«Erfaringene vi gjorde oss i fjor var at gruppene hadde litt for lite tid

til å gjennomføre aksjonene sine grundig nok. I år hadde vi en økt mer, da den første i fjor ble brukt til et foredrag fra Fremtiden i våre hender. Likevel ble det i år noe trangt med tid til å gjennomføre aksjonene. Dette skyldes delvis at læreren ble "tatt litt på sengen" ved at selve valgfaget aksjonsforskning hadde 42 elever, kontra 28 i fjor. Dermed brukte man mer tid på prosesser som å dele inn i grupper og generelt å organisere undervisningen. Dette førte til at gruppearbeidet startet en uke senere enn planlagt. En annen grunn til at det ble litt dårlig tid for noen av gruppene skyldtes nok sløvheter og lite jobbing av elevene. Mengden elever gjorde det vanskelig for lærer å følge opp gruppene godt nok.»

«Under planleggingen av faget før oppstart la læreren opp til at det skulle være ca. 20 elever totalt i valgfaget aksjonsforskning. Dette var basert på fjorårets antall og inntrykket av elevmassen som helhet. Dette slo feil ut, og som nevnt endte faget opp med 42 elever. I tillegg har vi kuttet ned slik at vi bare har vært en lærer i motsetning til to i fjor. Med andre ord ble det ganske mye å holde styr på for en enkelt lærer. Dette kan være en av forklaring på de ovennevnte utfordringene. En annen utfordring med tanke på antall elever var at noen av gruppene ble i overkant store. Den største gruppen hadde 10 elever, noe som er altfor mye. Tanken var at flest mulig skulle få være på en gruppe med en aksjon som de selv rangerte høyt, på den måten forhåpentligvis øke motivasjonen til eleven ved at de får jobbe med et tema som de engasjerer seg for. Men når gruppen blir så stor, er det lett for enkelte elever å bli "gratispassasjerer".»

«Under reisen lærte vi at de brutale tingene vi ser når vi ser det på TV eller liknende, er gjerne ikke den virkeligheten vi ser når vi er der nede selv. Selv om vi vet at de dårlige forholdene eksisterer, skjules det godt både av folkene når man snakker med dem og av byenes struktur. Man må utenfor i andre områder for å se det. Kambodsjanere er veldig sjenerte og ønsker ikke å snakke dårlig om noen deler av sitt land eller kultur, og det var tydelig når vi forsøkte å stille spørsmål om for eksempel kvinnes rettigheter i landet.

Vi lærte også mye om hvor store kontrastene er fra by til bygd, både når det gjelder hvor vestlige de er og økonomien. Også kvinnesynet er ulikt. Et annet eksempel er at på landsbygda lever de så primitivt at de får opplæring i hvordan man skal vaske seg på hendene på riktig måte, mens i byen kjører de rundt i fine biler og lever generelt et mye mer moderne liv.

Noe annet vi lærte fra forskjellige mennesker vi møtte var at landet fortsatt sliter på grunn av tilstandene og kaoset som herjet på 70-tallet, fordi de mangler store deler av en generasjon med utdannede mennesker. Læring gjennom egne erfaring og refleksjon er viktig, selv om man ikke får konkrete svar på de spørsmålene man stilte.»

Visst kan en skole lære!

Vi avslutter denne delen om læring i prosjektet med et ekstensivt utdrag fra den siste GLL-rapporten fra en av skolene. Dette utdraget oppsummerer også langt på vei de læringstrådene vi har funnet og diskutert i det overstående.

I denne avsluttende GLL-rapportene finner vi en skole som har lagt ned mye arbeid i å klatre opp på «glasstaket» over egen erfaring, og reflektert over hva lærerne selv sier at de har lært.

Denne skolen eksemplifiserer på en god måte hva det innebærer å forske i sin egen hverdag og egen kultur. De har med dette tatt aksjonslæringen, så vel som organisasjonslæringen et stykke videre. Til en viss grad tydeliggjøres også aksjonsforskningens mulighetsrom for skoleutvikling. De har selv søkt etter de røde læringstrådene, og lagt ned et betydelig arbeid i analysene. Et eksempel til etterfølgelse! Vi har valgt å gi god plass for dette spennende læringseksemplet:

«Det har vært interessant å lese lærernes GLL-skjemaer og se på de røde trådene som kommer fram i de ulike lærernes refleksjoner, hva som er likt og hva som er ulikt. Det er særlig tre aspekter som går igjen i lærernes GLL-skjemaer: Det kanskje mest sentrale aspektet som de fleste lærerne peker på i sin evaluering, er eierskap. For at endring og god læring skal skje, må elevene føle eierskap til prosjektet. Dette har linjene lyktes med i ulik grad.

Videre gjør lærerne seg tanker om at opplevd eierskap hos elevene ofte krever engasjement og opplevelsen av eierskap til prosjektet fra lærerens side. Flere av linjelærerne nevner at lærerens grad av engasjement er viktig og kanskje sågar avgjørende for at elevene skal bli engasjerte. Noen lærere gjør seg tanker om at deres engasjement smittet synlig over på elevene.

Andre gjør seg tanker om at de selv følte de ikke helt hadde fot på prosjektet eller at det druknet i mange andre ting som også er viktig. De mener dette tydelig ga seg utslag i hvordan klassen som gruppe grep aksjonsforskningsprosjektet an og om elevene ble grunnleggende positive eller negative til prosjektet.

De lærerne som erkjenner at de ikke selv følte så stort eierskap til eller engasjement for prosjektet, nevner at tydelig informasjon og opplæring av ansatte i starten av skoleåret er en viktig faktor for å skape opplevelsen av eierskap. For at læreren skal kunne inspirere elevene, må hen både ha forstått begrepene 'aksjonsforskning' og 'aksjonslæring' og prosjektet og være engasjert selv. Her hviler mye av ansvaret på oss i aksjonsforskningsgruppa og på ledelsen som må rydde plass, f.eks. i lærernes forarbeidsuker, til at gruppa kan kurse sine kolleger.

Et annet aspekt som mange lærere trekker fram, er behovet for tid, rom og oppfølging. Skal vi mene alvor med et aksjonsforskningspro-

sjeikt, må prosjektet gis sentral tid og være noe av det som vi stadig minner hverandre om i hverdagen. Noen lærere foreslår at prosjektet skulle vært et fast punkt på mandagens Ukeblikk (der ukas informasjon blir gitt) og at linjene ukentlig tok opp prosjektet på klassens time på fredager. Slik ville det i enda større grad bli noe vi er bevisste på i hverdagen, og vi minner hverandre på at aksjonsforskning er noe vi har fokus på her på skolen. Dette bringer oss videre til det neste punktet lærerne trekker fram:

Skolen er bevisst på sine verdier og hva vi ønsker å oppnå med et skoleår. Skolens grunnverdier gjennomsyrrer hverdagen gjennom vår praksis. De er også noe vi snakker om og setter ord på i plenum med alle skolens elever og ansatte, det nevnes på og gjenspeiles i morgensamlinger, felles dannelsesfag, LEVE-grupper (internatgrupper) og på personalråd og lærerråd.

Mye av skolehverdagen var allerede før vi ble med i aksjonsforskningsprosjektet preget av aksjonsforskningens og –læringens tilnærming. Men, som én av lærerne klokkelig påpeker: «Det er et hav av konkurrerende gode saker våre elever presenteres for hvert år, og vi er som skole litt lite flinke til å tørre å bli i et prosjekt før vi haster videre til neste, eller sneier innom noe annet midt i en prosess. [Jeg] ønsker meg derfor mer ro rundt det som skal være våre hovedprosjekter, det vil gi mer engasjerte elever også tror jeg.» En annen sier: «Et slikt prosjekt må forankres bedre hos lærere – det føler jeg ikke har vært tilfelle i år, vi har behandla det litt stemoderlig fra starten av.»

Vår erfaring gjennom mange år er at det vi velger å gjøre til våre store fellesprosjekter, det får stort rom også hos elevene. Men det er kanskje en begrensning på hvor mange store (hoved)prosjekter vi kan inkludere i et skoleår på ni måneder.

Opplevelsen til både ansatte og elever i år har vært at aksjonsforskningsprosjektet kommer som en (kanskje litt løsrevet) tilleggsgting som kommer på toppen av alt annet vi gjør i et ellers sammenhengende og helhetlig skoleår. Som nevnt skyldes dette på mange måter hvordan vi har presentert prosjektet og hvilket rom og fokus vi har (eller ikke har) gitt det.

Men hvilket rom og fokus det har fått skyldes kanskje ikke først og fremst at vi ikke brenner for aksjonsforskning og bærekraftighet – men nettopp om bærekraftighet i hverdagen; det er allerede fullt av gode og viktige fokusområder, gode og viktige prosjekter, gode og viktige vaner, og et skoleår har sin begrensning. I tid, men kanskje vel så mye i fokus. Skal vi gå i dybden og virkelig ønsker å oppnå dyp erfaring, kunnskap, erkjennelse, bevissthet og holdnings- og vaneendring, er det grenser for hvor mange fronter vi kan gjøre det på samtidig. Så kan vi velge at aksjonsforskning for bærekraft er ett av de som får dette ekstra fokuset, men da må vi velge bort noe annet – og det er ofte smertelig.

Vi har lært at folk er mindre engasjert på et dårlig fremført prosjekt. Vi har også lært at elevene engasjerer seg mer for prosjekter som de føler tilhørighet til. Selveste ledelsen og aksjonsforskningsgruppa burde være mere engasjert og tilstede under prosjektene, og de burde forklare nøyere hva det er prosjektene kan gå ut på. Vi burde også forklare bedre hva aksjonsforskning går ut på, og at det ikke kun handler om naturmiljøet, men også det psykososiale miljøet. Vi har lært at det kan være vanskelig å være i aksjonsforskningsgruppa og samtidig være vanlig elev. Sett at man får en slags overordnet rolle innenfor skolen, og at man blir oppgitt over ledelsen når de ikke gjør sånn som har blitt anbefalt av aksjonsforskningsgruppa.

Det vi også har lært, er at det er lurt å se på årets situasjon før man starter et sånt prosjekt, for å ikke få for store forhåpninger på store prosjekter. I år har alle linjene hatt sine egne prosjekter, og kun de linjene lærte noe av det. Elevene i aksjonsforskningsgruppa mener ledelsen skulle ha samlet alle GLL-rapportene og hatt et lite foredrag for hele skolen, og inkludert alle elevene til å tenke på den informasjonen linjene har skaffet gjennom prosjektet slik at hele skolen får nytte av de andres lærdom. Vi har også lært at det er viktig å sette av faste tider i timeplanen for prosjektet slik at vi holder det i fokus.

I år valgte vi å legge prosjektet hovedsakelig på linjenivå. Hver linje valgte ett område de ville endre og så forske på seg selv. Vi ville skaffe oss erfaring på hvordan det fungerte å delegerer dette ned på linjenivå sammenlignet med fjoråret der aksjonsforskningsgruppa forsket på noen av skolens store fellesprosjekter. Kanskje er det veien å gå videre å legge det på linjenivå. Kanskje er det riktigere for skolen vår å ha aksjonslæring- og forskningsfokus på ett av de store fellesprosjektene som vi hvert år har. Disse initieres fra ansatthold, men med stor innflytelse fra elevgrasrota i løpet av prosjektet. Et eksempel her er skolens årlige prosjektuker som vi har nevnt tidligere.

Prosjektukene er et fellesprosjekt der alle, både ansatte og elever, løfter i flokk og har ett felles overordnet fokus. Vi forbereder prosjektet i god tid i forveien med informasjon. Vi samler fokuset inn mot prosjektukene og gir det mye tid og rom. Nettopp det som både elever og lærere trekker fram som noe det var behov for mer av for at aksjonsforskningsprosjektet på linjenivå skulle bli så vellykket som mulig. I lys av dette tenker vi at det kanskje er vel så riktig for oss slik skolen driver, og heller rette vårt aksjonsforskningsblikk på de store fellesprosjektene som allerede ligger inne i skoleåret vårt. Alternativt må vi gjøre aksjonsforskningsprosjektene på linjenivå til ett av våre hovedprosjekter. Og kanskje hadde det vært riktigst? Vi har ingen tydelig konklusjon. Hva vi velger å gjøre videre, blir gjenstand for drøfting i personalgruppa – inkludert neste års stipendiater – i etter- og forarbeidsdagene fram mot neste skoleår.»

I dette kapitlet gjengir vi to dypdykk fra samtaler vitenskapelig leder for prosjektet, Tom Tiller, har gjennomført med en elevgruppe og en personalgruppe satt sammen av representanter fra to folkehøgskoler.

Disse samtalenes er eksempler på hvordan vi har arbeidet med å samle inn erfaringer i dette prosjektet. Samtalene er også et eksempel på den læringen som kan skje når praktikere reflekterer seg imellom og samme med vitenskapelig leder.

3.1 Bærekraftig læring! Samtale mellom syv folkehøgskoleelever og en forsker

*Elever som har vært elev på skolen i 2015-16
(første prosjektår etter pilotåret):*

Andreas	Kari
Anne	Henrik
Anne Helene	Kristina
Vibeke	

Forskeren:
Tom Tiller

«*Man må begynne et sted...*»

Tom:

«Hva har deltagelsen i dette prosjektet betydd for dere – sånn rett fra hjertet?»

Kristina:

«Jeg vil si det har betydd noe for å skape holdninger på skolen vår, og for meg. Bare det at du merker at folk engasjere seg og bryr seg. Det gjør noe med deg så at du får lyst til å engasjere deg selv. Hvis vi ikke hadde hatt dette bærekraftprosjektet og aksjonsforskninga, så hadde vi sikkert snakka om det på skolen, men ikke i så stor grad i hvert fall. Og så fikk vi lov til å bidra litt selv også, så det er jo ... ja!»

Tom:

«Du sier holdninger, Kristina. Hva tenker du på når du sier det?»

Kristina:

«Jeg mener at man på en måte har det i bakhodet hele tida da, for jeg føler at det er veldig mange som ikke bryr seg i det hele tatt egentlig. Eller mange som har lyst til å bryr seg, men ikke gjør det. Men *man må begynne et sted*. Og da er det jo sånn at jo flere som ... Eller hvis alle bryr seg litt, så er det fortsatt bedre. Da vil det på en måte bare spre seg selv.»

Tom:

«Men du, bare for å få en presisering; Du sier at det ikke bare er dine holdninger, men du merker også at det har skjedd noe med holdningene på skolen?»

Kristina:

«Ja, mm. I hvert fall hos mange, ikke nødvendigvis alle, men hos flere liksom.»

Tom:

«Hvis du skal anslå gruppen, hvor mange; Hvor stor prosent av elevene mener du har blitt smittet av iveren om bærekraftprosjektet?»

Kristina:

«Prosent, jeg er ikke helt sikker, jeg tror det kommer an på hvem du snakker med.»

Tom:

«En løs antagelse; halvparten, en tredjedel?»

Kristina:

«Litt, ja kanskje en tredjedel da, vil jeg si hvis jeg skal anta da, men jeg vet jo ikke hva alle tenker.»

Tom:

«Nei, det er vanskelig å gå inn i innboksen til folk. Er det flere ting du har lyst til å si om hva det har betydd?»

Kristina:

«For meg så har det jo ... vi skulle lage et bærekraftprosjekt, så det har på en måte hatt ganske direkte betydning på meg fordi vi utførte prosjektet og fikk noe ut av det.»

Tom:

«Si litt om prosessen. Hvordan var starten i forhold til hvor dere er nå?»

Kristina:

«Det begynte på en måte med å bare introdusere prosjektet og få en til å prate litt for inspirasjon. Men jeg synes egentlig vi kunne fått enda mer informasjon, kunne snakka enda mer om det før vi begynte, for da hadde man kanskje blitt enda mer ... For det var ikke alle som skjønte helt hva prosjektet gikk ut på i utgangspunktet. Men etter hvert som man kom i gang, så ble det jo litt bedre. Det har jo variert hva folk har fått ut av det, men, ja, prosessen har jo vært grei sånn stort sett. Men jeg tror vi kunne ha snakka mer om det, egentlig.»

Tom:

«Ja, riktig. Nå er det jo alltid en risiko for at man kan gjøre ting for ferdig. Og blir ting for ferdiggjort for unge mennesker, så kan det liksom bli ferdig i dobbelt forstand. Det kan bety at ikke det blir så spennende. Nå har jo dere fått utvikle selv. Altså det uferdige har sin pris, men har også sin verdi? Hva har du å si til det?»

Kristina:

«Det gir mening når du sier det på den måten.»

Tom:

«Apropos mening. Har det her vært meningsfylt for deg?»

Kristina:

«Jeg synes det. Fordi, eller bare det at du.. Eller man har jo på en måte lyst til å gjøre et eller annet, men så vet man ikke helt hvor man skal begynne. Da fikk du her en arena for å gjøre noe. Eller du fikk liksom noe konkret, en konkret oppgave. Det var veldig greit å få gjort det på denne måten. Men jeg tror likevel kanskje det er veldig variert hvor mange som har funnet det meningsfylt. Det er jo heller mindretallet, men alle har fått en liten smak av det i hvert fall.»

Tom:

«Hva tror du at du gjør kommende høst?»

Kristina:

«Hva jeg tror jeg gjør neste oktober?»

Tom:

«Ja?»

Kristina:

«Det er det ikke godt å si.»

Tom:

«La oss nå si at du sitter sammen med syv nye kamerater. Så er det en som leser i en avis, for eksempel Aftenposten, der det står litt om bærekraftens betydning i samfunnet, og så er det en som sier at; «Blir det nå aldri slutt på dette bærekraft- og bærekraftsspørsmålet?» Hva sier Kristina da?»

Kristina:

«Da sier Kristina; at det er en grunn til at man snakker så mye om det. Man hører jo allerede nå at folk blir så lei av alt skriveriet og det er jo alt for mye snakk om bærekraft, men det er jo fordi det er viktig, det er jo fordi, det, ja, at det trengs å tas på alvor.»

Tom:

«Kjenner du at du gjennom dette prosjektet har fått bedre argumenter og et sterkere språk til å snakke om dine meninger?»

Kristina:

«Kanskje litt? Jeg har jo fått litt mer informasjon og erfaring.»

Tom:

«Nå har dere andre lyttet på dialogen jeg har hatt med Kristina. Hva vil dere si, og hva har dere andre lyst til å fortelle?»

Andreas:

«Ja, hallo, jeg går da på samme skole som Kristina. Vi på linja mi hadde delt opp prosjektet på linjebasis, så hele skolen hadde ikke samme prosjekt, men hver linje hadde på en måte sin base. Vi hadde da et fokus på, jeg går villmarks, på sporløs ferdsel i naturen. Mens Kristina hadde mer fokus på ei lavkostuke, der det handlet om å spise mindre kjøtt, ha mindre mobilbruk og den biten da. Jeg følte faktisk at jeg fikk mer ut av de andre linjene sine prosjekt enn jeg fikk av mitt eget. Det var ting de andre gjorde som lå nærmere meg. Sånn som kreativ design og redesign. Noen sydde om gamle klær, sydde nye ting av gamle klær og gamle ting, ordna møbler. Dette er noe som har satt mer fokus på at du kan gjøre noe nytt av gammelt. Sånn sett har hele prosjektet gitt meg veldig mye, hvis du blander litt av alle tingene.»

Tom:

«Så fint, handler det om at du søkte etter flere ting som ga mening?»

Andreas:

«Absolutt.»

Videre samtale om prosessen: Gjorde det en forskjell?

Tom:

«Interessant, Andreas! Det er også viktig å få fram i forskningen, at unge mennesker gjerne vil ha noe de kan gjøre, og ikke bare høre.»

Andreas:

«Jeg føler i hvert fall at hvis det blir for verbalt så blir det veldig flytende. Hvis du har noe håndfast, som hvis du har et prosjekt som handler om å være vegetarianer ei uke, noe som for meg er så å si umulig ... , så får du en helt annen holdning, for det er et konkret mål der framme. Sånn som redesign, der har du et fast mål. Det har en fysisk effekt. For du kaster mindre og du får brukt noe nytt.»

Kristina:

«Hvis jeg bare kan skyte inn noe her? Vi holdt på med vårt prosjekt en uke, og inviterte med resten av skolen, men det var jo ikke så mange som hadde lyst til å bli med på det. Men likevel så føler jeg at de ser hva vi gjør og det plantes en tanke, selv om de ikke ble med på det.»

Henrik:

«Jeg tror det er mange som ble med på noe, men som ikke ble med på alt sånn som dere skulle gjøre. Eller de tenkte at den og den tingen

kan jeg gjøre, mens de andre tingene blir for vanskelige.»

Tom:

«Hvem var det som introduserte prosjektet for dere?»

Kristina:

«Jeg tror de hadde en presentasjon på en morgensamling av han som ledet prosjektet på vår skole, som presenterte hva det var, og så fikk vi beskjed om at nå skulle alle linjene finne et bærekraftprosjekt hver og utforme det.

Andreas:

«Det er noe her jeg synes er nesten litt kritikkverdig. For jeg føler at vi fikk veldig lite informasjon. Før vi startet, og egentlig underveis også. Det var vanskelig å komme i gang; for hva skulle vi gjøre og hvorfor skulle vi gjøre det? Så jeg savner en del informasjon i utformingen av prosjektet vårt.»

Henrik:

«Og ansvarsfordelingen ... jeg tror det også var litt uklart om det var læreren som skulle bestemme hva vi skulle gjøre, eller om elevene skulle gjøre det selv. Dette kunne vært tydeligere.»

Andreas:

«Det var veldig flytende. En god stund, føler jeg. Og så litt oppsummering etterpå har jeg også savna.»

Tom:

«Men dette er jo interessant, og jeg kan jo bare respondere ut fra pilotprosjektet da vi summerte opp. Der var det også skoler som sa at det var for diffust, litt for lite info, litt for lite trykk på betydningen av dette arbeidet i starten. Så det er litt av samme erfaring. Men det er jo veldig gledelig å høre at prosessen tok seg så fint opp for dere.»

Vibeke:

«Jeg føler at det er annerledes på vår skole, for vi har hatt det som valgfag. Jeg føler at det er vi elever som har hatt det valgfaget som har hatt størst påvirkning av det.»

Tom:

«Hvordan er det med de andre elevene? Har de vært veldig nysgjerrige, har dere følt at dere har vært «stjerner» på skolen eller. Har dere ført en litt anonym tilværelse? Hvordan føles det?»

Vibeke:

«Jeg føler at veldig mange har hatt mange fordommer mot det der med bærekraft, og har sett på oss med et lite skråblikk. Hvorfor holder dere på med det der? Jeg har i hvert fall følt på det. Jeg vet ikke hvordan de andre tenker på det her. Folk har syntes det har vært litt lite vits i at vi har gjort det. De har ikke sett så langsiktig på det, dessverre.»

Tom:

«Hva slags følelse, eller kunnskap har du om i hvor stor grad dere har nådd fram og spredd erfaringene fra prosjektet?»

Vibeke:

«Vi har jo hatt aksjoner der vi har hatt med resten av skolen. Min gruppe hadde en klesbytteaksjon med resten av skolen, og da fikk vi jo se hvorvidt de interesserte seg? Og det var jo halvparten som virket interessert, og halvparten som ikke brydde seg i det hele tatt.»

Vibeke:

«Nei, jeg tror ikke det er så veldig annerledes for oss folkehøgskole-elever egentlig enn for resten av folket.»

Anne Helene:

«Kan jeg bare skyte inn noe til det Vibeke sa? Jeg går på den andre skolen som er representert her, og sjøl om vi har fått litt kritikk innimellom, spesielt da vi tvang på de andre en vegetardag, det ble ikke så god stemning. Men uansett så har jeg opplevd at det har vært en tankevekker for mange. Du merker at det er mange som snakker om det og tenker mer på det, selv om det ikke alltid nødvendigvis er veldig positive ting de har å si. Men jeg har allikevel følt at selv om vi er veldig få, vi er bare tre stykker på gruppa vår, så har vi kunnet skape en ganske stor endring, i hvert fall om det som folk tenker på. Ikke nødvendigvis alle gjør en endring, men de har i alle fall begynt å tenke på det og snakke om det, og det synes i alle fall jeg er positivt.»

Tom:

«Veldig spennende Anne Helene: Jeg skulle gjerne spørre deg om en ting om deg selv: Føler du at du i stigende grad har blitt mer bevisstgjort?»

Anne Helene:

«Ja, det har jeg. Jeg syntes jo før vi begynte med prosjektet at bærekraft og de temaene vi har jobbet med var veldig interessante. Men etter vi hadde begynt, så føler jeg at jeg sitter med mye mer kunnskap og føler at det jeg gjør alene har mye mer å si enn det jeg trodde før vi begynte. Og videre tenker jeg at det er mange flere ringvirkninger av det en enkelt person gjør, og også at jeg er mye mer bevisst på hvilke valg jeg selv tar til daglig.»

Tom:

«Tenk deg et år fram i tid: Du tar du med deg den beste venninna di ut i skogen i hvitveisen, og så forteller du engasjert til venninna hva dette prosjektet har betydd for deg. Hva ville du fortelle da?»

Anne Helene:

«Oj. Æ hm ... Jeg ville vel sagt at det var et prosjekt som virkelig fikk meg til å forstå hvor mye det har å si hva en liten gruppe engasjerer seg for. At vi virkelig kan gjøre en forskjell! At det var utrolig moro å kunne få være med å starte på sånne prosjekter og se hvordan andre

folk åpner øynene og sammen med andre endrer litt holdninger og tenker på alle de vi har snakket med på skolen, og kanskje har plaget litt med bærekraftideene. Alle har tatt det med seg hjem til sine venner og sine familier. Og sikkert er det mange som har snakket om det seinere og tenker på at det kanskje kan gjøre en forskjell.»

Tom:

«Du verden! Takk Anne Helene.»

Når de små tingene blir starten på noe stort, og når «selvfølgeligheter blir en selvfølge».

Tom:

«Henrik, du har sikkert masse på hjertet. Ta samme posisjon som de andre: Du går ett år fram i tid og sier hva du tror dette det har betydd for deg.»

Henrik:

«Vår del av prosjektet var å synge og spille musikk for eldre og demente, og lære om hva slags effekt det har. Og det jeg lærte mest av, er at man selv virkelig kan gjøre en forskjell og det å jobbe med bærekraft trenger ikke bare å være de ting man har hørt om, som for eksempel å ikke kaste mat. Bærekraft er mye mer enn det.»

Tom:

«Fortell gjerne mer Henrik om de eldre og hvordan de reagerte på dette musikkprosjektet?»

Henrik:

«Vi fikk først besøk av en dame som kunne ganske mye om dette, og hun fortalte en del om det først. Og da lærte vi blant annet at for demente så kan musikk, som de har hørt på tidligere, føre til at deler av hjernen som de har sluttet å bruke, blir tatt i bruk igjen. Slik at de kan begynne å huske ting som de har glemt og på en måte våkner til live igjen. Så det har en veldig konkret og positiv effekt. Men også for eldre som ikke er demente kan det å synge sanger som de sang i sin ungdom og som de har gode minner fra, skape en utrolig god stemning. Og da vi var der, så begynte flere av dem å synge med, og du kunne se at de liksom våknet opp og de synes det var veldig trivelig. Da blir det fin ting for oss også, når vi har så bra publikum. Det var rett og slett en veldig positiv opplevelse både for dem og for oss.»

Tom:

«Hvordan har dette bærekraftarbeidet påvirket deg selv, da, din bevissthet og dine holdninger?»

Henrik:

«Umm ... For meg er det nok viktig å få innøvd vaner, gode vaner

som gjør at man lever mer bærekraftig. En ting som jeg i hvert fall har oppdaget at jeg gjør nå, og som jeg ikke gjorde før, er at jeg slukker lyset når jeg går fra rommet, mer enn nødvendig egentlig. Det er en ting jeg gjør uten å tenke over det nå, som jeg måtte tenke over litt i starten. Så har det blitt en slags vane. Også mye av det de andre gruppene har gjort da, jeg har prøvd litt av.»

Tom:

«Og nå er jeg spent på høre hva du Anne har gjort, lært og tenkt på i dette prosjektet?»

Anne:

«Jeg var i Oslo og jobbet med rusavhengige en hel uke, og det fikk jo meg til å se at rusavhengige også er mennesker. Så jeg ser jo mye større verdi i andre rundt meg enn jeg gjorde før!»

Tom:

«Veldig interessant. Kan du si litt mer om dette? Hva er det som gjør at du ser på dem på en ny måte?»

Anne:

«Jeg var jo sammen med dem en hel uke. Jeg så at de hadde humor og hadde de samme behovene som jeg har. De trenger jo mat og jobb og sånne ting. Og jeg så også at de gjorde en innsats for det også. Når de var på jobben, så var de jo der frivillige der. De var mer aktive i samfunnet enn jeg trodde.»

Tom:

«Spennende. Du bodde sammen med dem i sovepose ute eller?»

Anne:

«Nei, vi sov på et klasserom. For oss sjøl.»

Tom:

«Og så stillet dere tidlig på morgenen og var sammen med dem hele dagen?»

Anne:

«Ja, vi hadde arbeidsdag inne der.»

Tom:

«Hvordan ble dere akseptert?»

Anne:

«Det var forskjellig, for vi var to forskjellige steder. Det ene var mer som en kafe, mens det andre var liksom en jobb. På kafeen var vi mer bak disken og jobbet for dem, mens den andre plassen så var vi en av dem som gjorde det samme som de gjorde hele dagen.»

Tom:

«Veldig spennende å høre om de to forskerposisjonene. Ja, så da

trenger jeg nok ikke å spørre deg mer om hva det har gjort av bevisstgjøring for deg, for disse inntrykkene har nok vært sterke, skjønner jeg.»

Anne:

«Mmmm ... å ja!»

Tom:

«Har det vakt glød og glede for andre når du forteller dette?»

Anne:

«Jeg kan ikke egentlig si at jeg har snakket så mye om det egentlig?»

Tom:

«Hvorfor det?»

Anne:

«Jeg er veldig glad i å la andre få snakke.»

(Latter)

Tom:

«Kari, du har fått vente lenge. Fortell ...!»

Kari:

«Vi hadde jo onsdag der vi «tvang» de andre til å ete vegetarmat, nei da ... det var frivillig tvang. Og så har vi jo hatt vegetarkurs. Og det var veldig interessant å se på hvordan noen som var med og laget maten sammen med oss kanskje ikke var de som var mest åpne for vegetar. Men etterpå så var det sånn at de gikk rundt og sa «skikkelig god mat». Og det var veldig koselig å høre da. Og så veldig gøy å se på alle kommentarene og reaksjonene til folk som ikke visste når vi hadde vegetardag. Det var veldig interessant å se på det og høre og oppleve at de var litt sinte på oss, for de fant jo ut jo hvem det var. Og det ga jo en erfaring i å oppleve hvordan det er å være den som blir litt hata på da. Men det var en veldig fin erfaring.»

Tom:

«Du har fått ekte erfaring av hva det vil si å være i front og gjøre nytt, det som på litt fint språk heter å være innovatør eller entreprenør. Det å få inn dette budskapet om bærekraftig mat på en slik måte tror jeg er genialt. Om ett års tid reiser du hjem, innerst i fjorden din, og der sier du til alle at de må spise mer vegetarmat. Hva skjer da, tror du?»

Kari:

«Nei, vet du hva, da tror jeg de hiver meg på fjorden. Innerst inne der er alle sauebønder, og jeg er litt utstøtt siden jeg ikke spiser kjøtt, da. Så jeg tror ikke det vil bli så godt mottatt egentlig.»

Tom:

«Det er et stykke å gå her, forstår jeg Hvordan strategi skal man ha

når man brenner for noe, for eksempel vegetarmat, og skal formidle det til andre som har andre meninger og matvaner? Hvordan strategi vil du Kari velge?»

Kari:

«Hm ...»

Tom:

«Altså, det du har sagt; det er vel neppe noe poeng å gå på samfunns- huset når det er fullt av folk der og si: «Hør nå her! Nå har jeg lært noe nytt om bærekraftig mat som dere bør få høre».

Kari:

«Kanskje ha et vegetarkurs, der de kan få lov til å være med å lage maten, for vi fikk en erfaring der at de er mer mottakelig for det når de vet hva det inneholder og hvordan det blir laget og sånn. At det på en måte er lettere å forstå det hvis du får lage det sjøl og være med på det. Så jeg tror jeg kanskje ville hatt et vegetarkurs da, og snakke om det og få være med å lage et måltid og spise det så klart. Og på en måte hatt en koselig sammenkomst med god mat da en laget det sjøl, så samles alle og har det kjempekjekt. Det tror jeg jeg ville ha gjort hvis ...»

Tom:

«Da skal jeg begynne å avslutte denne delen av samtalen. Kristina, er det noe du sitter og føler på at ikke er blitt sagt?»

Kristina:

«Nei, egentlig ikke ... bortsett fra at jeg kanskje har fått en tanke om hvordan folk tar imot sånne ting. Det er alltid noen som synes at bærekraft og sånn er veldig viktig, men at det høres på en måte ut som noe som er veldig kjedelig. Så man får en vekker om hvor lite man faktisk gidder å gjøre, hvis man ikke har lyst til å begynne med seg selv på en måte. Jeg har blitt veldig bevisst selv at jeg er nødt til å leve opp til det jeg mener i praksis og ikke bare si det med ord. For det er jo snakk om veldig små ting. I hvert fall i vårt prosjekt; ikke sånne svære ting, bare veldig hverdagslige ting. Og jeg lærte at man bare skal utføre de små oppgavene som en selvfølgelighet. Selvfølgelig skal du slå av vannet i dusjen når du såper deg inn, og selvfølgelig tar du ikke mer mat enn du vet du spiser opp. Selvfølgelig skal du slå av lyset i rommet når du går. Det er på en måte gjennom sånne små ting at du blir mer bevisst og husker på det i hverdagen.»

Tom:

«Nydelig formulert om de små ting som til sammen blir så stort og viktig! Jeg satt og skrev for meg selv at: «Når selvfølgeligheter blir en selvfølge.»

(Humring)

Tom:

«Andre som sitter og brenner med tanker om betydningen av å være med i dette prosjektet?»

Anne Helene:

«Kan jeg si noe?»

Tom:

«Avgjort kan du det!»

Anne Helene:

«Jeg vil bare si at jeg synes det er veldig morsomt å se at skolen vår er blitt med. Ledelsen, læreren og de på kjøkkenet, og alle sammen, har vært veldig... ikke alle elevene, men nesten alle de som jobber på skolen, har vært veldig støttende og veldig villige til å hjelpe oss med alt vi skal. I forhold til mat spesielt har vi tenkt å begynne å dyrke ting og. Det er veldig mye mer bevissthet ikke bare blant elevene, men spesielt blant de ansatte. Jeg tror at det kommer til å være en ganske annerledes skole de som begynner til neste år begynner på, enn det vi startet på.»

Tom:

«Du verden, det er jo fantastisk. Føler dere at dere som elever har gjort en forskjell når det gjelder skolemiljøet?»

Anne Helene:

«Jeg skal ikke si det er vi som skal ta all æren, for det er ikke bare vi elever som har vært med på prosjektet, men det har jo vært kult å kunne være med å påvirke, uansett.»

Andreas:

«De små tingene er en start på noe større. For det er lettere til neste steg igjen og så da påvirke videre. For når alle har en samlet holdning på at vi skal bli grønnere, vi skal bli bedre, så er det lettere å påvirke i neste ledd.»

Hva er hva? Samtale om aksjonsforskning og aksjonslæring

Tom:

«Hvordan opplevde dere å møte denne forskningsverdenen, og kanskje spesielt møtet med begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring?»

Anne Helene:

«Ja, jeg føler det er litt spesielt fordi helt fra starten av fikk vi beskjed at dette var noe helt nytt, men jeg har egentlig ikke opplevd det sånn. Jeg føler det er veldig likt som det vi har jobbet med på skolen tidligere. Det føles litt ut som et naturfagsprosjekt, bare at du gjør det på mennesker.»

(Latter i gruppen)

Anne Helene:

«Det høres kanskje litt drøyt ut når jeg sier det sånn, med du lager deg en hypotese og så setter du i gang en aksjon og så skriver du ned, så tar du tester og ser hvordan det går, og så trekker du en konklusjon ut fra det.»

Tom:

«Jeg ble glad for det du sier; at hvis det var sånn at aksjonslæring og aksjonsforskning var noe helt nytt, så var det helt feil. For det er ingen forskere som er i stand til finne noe komplett nytt. Så det nye er at dette er relativt nytt.»

(Latter)

Tom:

«Det nye med det her er at en gjør mer av det en har fått gjøre tidligere. Men for andre kunne det kanskje virke litt mer overraskende og nytt, så jeg vil gjerne høre dere andre også.»

Kristina:

«Jeg syntes det var litt vanskelig å skjønne hva det gikk ut på, at det var forskning, på en måte. De prøvde jo å forklare det, men jeg tror ikke at folk klarte helt å skjønne hva det var. Det ble litt bedre etter hvert. Ok – det er på en måte et slags forskningsprosjekt. Jeg vet ikke hvor mye klassene har brukt tid på å evaluere prosjektene igjen etterpå. Ja, nei, jeg synes det er litt vanskelig, men det var også litt nye ord som du nevnte – nye ord og uttrykk som vi ikke visste helt hva gikk ut på. Men jeg tror det gikk bedre etter hvert.»

Tom:

«Jeg spør om forskning fordi når folk hører ordet, så forbinder man gjerne en forsker med en eldre mann (oftest en mann) med hvitt hår og langt hvitt skjegg og hvit frakk langt nede i et gammelt rom i en kjeller. En mann som er fryktelig distre med pulverposer på hyller og i skuffer, og masse fargerik røyk rundt omkring. Det er jo det som mange forbinder med en forsker – den naturvitenskapelig forskeren – med testing og utprøving og laboratorier. Og det er veldig mange som ikke har tenkt over hva en samfunnsforsker er, til forskjell fra denne type forskere?»

All forskning handler om å stille spørsmål, også den type samfunnsforskning som vi holder på med her. Dere har jo gått i den vanlige skolen, og jeg selv har gått i samme skole, som er preget av en svarkultur. Det gjelder liksom å finne rett svar på ferdige spørsmål. Når vi forsker, enten i rollen som forsker, der jeg selv er, eller som forskende folkehøgskoleelever som dere, endrer vi svarkulturer til spørrekulturer.

Spørsmålene vil være avgjørende for å kunne gjennomføre et godt forskningsarbeid. For uten at vi stiller gode og relevante spørsmål, så klarer vi aldri å gi noen gode svar heller. Mens tradisjonell skole

preges av svarkulturer, preges forskning av spørrekultur. Forskning er selvsagt mer enn dette, men fokus på de gode spørsmålene er veldig sentralt.

Når spørsmålene er stilt, er det kanskje bare å tenke seg litt om og så gi et svar på strak arm? Ja, hadde det vært så enkelt. I aksjonsforskning krever det gode spørsmålet at man ser seg rundt i den verden man er i, eller den vi prøver å forandre, der man bruker sitt skarpeste og mest kritisk-konstruktive blikk, for å se om vi finner sporene til de gode svarene.

Når spørsmålene har nådd fram og prøves i den komplekse virkeligheten, kan det hele se ganske kaotisk ut. Det er her vi får bruk for andre gode hjelpere på veien: Teoriene og modellene. Når vi leser hva andre har skrevet og funnet ut om samme eller lignende saker som vi selv studerer, så hender det ganske ofte at vi får en aha-opplevelse og ser røde tråder i vårt datamateriale som vi ikke klarte å se uten denne teorihjelpen.

Når vi så systematisk kobler praksis og teori, og nærmest kjører slalåm mellom disse to portene nedover prosjektbakkene, så ser vi til slutt målet, eller svaret, der framme. Av og til kommer svaret som en ferdig konklusjon, men minst like ofte ender vi opp med et nytt spørsmål som vi selv eller andre må ta tak i for å finne de svarene vi leter etter. På denne måten skaper forskning grobunn for stadig ny forskning.

Aksjonslæringen da? Den er lillesøster, eller lillebror, til aksjonsforskning. Det er et relativt nytt begrep, derfor denne lillesøsken-betegnelsen. Noen syntes det var et mystisk og uklart begrep når det ble introdusert (Tiller 1999), og at grensen til aksjonsforskning ikke var trukket opp så klart som ønskelig. Så hva er aksjonslæring da?

Egentlig er det ikke så komplisert som vi tror. Praktikere forholder seg forskende til sin praksis. Du blir ikke forsker, selv om du er lærer eller elev, og forsker i din egen praksis. Men du kan likefullt bli en forskende aktør der du kan ta i bruk flere av de samme metodene som trenede forskere. Derfor kan vi snakke om forskende elever, forskende lærere, forskende internatpersonale og forskende ledere.

Det er denne rollen som forskende elever vi har oppfordret dere til å gå inn i, og vi ser at mange har akslet både aksjonsforsknings- og aksjonslæringstrøyene på en imponerende fin måte.

Og – bare kort til slutt: Forskjellen mellom aksjonsforskning og aksjonslæring er i hovedsak denne: Aksjonsforskningen krever at du skriver og publiserer artikler, avhandlinger eller bøker, og diskuterer det du har funnet ut med andre forskere i det vi kaller det offentlig rommet.

I aksjonslæringen stilles ikke samme krav til skriftlighet, analyse og kritisk saumfaring av materialet. Men det stilles krav til at du har

reflektert over det du har gjort, og på bakgrunn av det du skriver om er din egen læring av prosjektet, kreves det også at du sier noe klokt om hva du mener er lurt å gjøre videre.

Som dere forstår så er GLL-metoden en metode som fanger aksjonslæringsidealene på en god måte. Du skriver hva du har gjort, reflekterer og skriver videre hva du har lært av det du har gjort. Endelig tenker du grundig over og skriver litt om hva du tror er lurt å gjøre i fortsettelsen. Lurt-dimensjonen er det som sikrer handlingen videre, eller aksjonen, som jo betyr handling.

Men nå lurer jeg på: Var disse begrepene, aksjonsforskning og aksjonslæring, uklare eller rimelig avklart når dere startet arbeidet?»

Henrik:

«Her tror jeg nok definitivt at det burde vært mer informasjon. Jeg tror det var mange som bare gikk løs på disse prosjektene uten å ha tenkt noe særlig over begrepene og hva det innebærer. Og måten du forklarte det på nå tror jeg veldig mange hadde trengt å høre tidligere.»

Andreas:

«Jeg er egentlig helt enig her. Vi har fått alt for lite informasjon føler jeg, i hvert fall på linja mi.»

Vibeke:

«Jeg føler at begrepene i seg selv er veldig vanskelig å forklare på en måte, for det var flere som kom til meg etter at jeg hadde valgt det valgfaget og spurte: Ja, men hva er aksjonsforskning – jeg har tenkt på å kanskje velge det etter jul. Og da var det sånn at ... jeg visste ikke hvordan jeg skulle forklare det på en måte. Det ble jo sånn: Ja, vi forsker nå på litt bærekraft og sånn da. Det var jo det som ble svaret, og da forsto jo ikke folk helt hva det gikk ut på. Jeg synes det var utrolig vanskelig å sette ord på hva aksjonsforskning og aksjonslæring var for noe.»

Tom:

«Det skjønner jeg godt. Til og med mange unge forskere opplever uklarheter og stiller samme type spørsmål som dere. Kanskje jeg kan klargjøre dette problemet noe mer ved bruk av tre preposisjoner: Når man er aksjonsforsker, så forsker man egentlig ikke så mye på noe.

Som aksjonsforsker forsker man i feltet og sammen med andre, praktikere gjerne. Aksjonsforskning, til forskjell fra mer tradisjonell forskning, der man forsker på noe, er at her ligger det også inne en aksjon. Altså en handling, noe konkret som du ønsker skal kunne forandre en situasjon til noe bedre enn det var før du startet prosjektet.

For hvis det var sånn at man visste hva som var den beste løsningen så behøvde du ikke gå inn i en krevende aksjon. Men fordi vi ikke vet svaret på hva som er det beste alternativet av det gamle og det nye, så må du gjøre en aksjon.

I dette prosjektet har dere valgt en rekke forskjellige aksjoner, som alle har det til felles at vi tror og håper at aksjonene vi har valgt vil kunne føre fram til bedre løsninger på bærekraftproblemene enn de etablerte løsningene, vanene og tradisjonene.

Men så er det jo det at da kan man bli så oppslukt av aksjonen at man glemmer forskningen og læringen som skal guide oss framover på veien der spørsmålet var om det vi har arbeidet med har gjort en forskjell. Hva vet vi nå, hvordan fikk vi vite det, har vi dokumentasjon som underbygger våre antakelser, påstander eller konklusjoner? Er det bare synsing osv.

Problemet med aksjonsforskning er ofte at veldig mange gjør mange aksjoner, der forskningsdelen forsømmes, og dermed glemmer man å svare på egne spørsmål gjennom systematiske undersøkelser. Man kan kanskje si at lojaliteten til aksjon og forskning må fordeles likt for at det skal bli god aksjonsforskning.»

Invitasjonen fra selveste Jan Sundt

Tom:

«Dere får en uventet, men veldig hyggelig invitasjon av en som underskriver med Jan Sundt, og snart forstår dere at denne karen ikke er noen hvem som helst, men han som gjorde det økonomisk mulig å gjennomføre dette viktige nybrottsarbeidet for større bærekraft.

Dere blir invitert fordi dere har utført et veldig spennende prosjekt om bærekraft og aksjonsforskning. Det er en svær konferanse med 1000 ledere fra hele landet, deriblant elevrådsledere og stipendiater fra folkehøgskolen. Dere blir bedt om å summere opp kort de viktigste erfaringene, nærmest i stikkordsform på denne konferansen.

Vær så god; sett i gang og finn nøkkelordene for dette foredraget.» (Svarene kom litt nølende det første minuttet av samtalen, men så ble det fart i sakene):

Utforskende

Veldig lærerikt

Bevisstgjørende

Bedre holdninger

Tankevekkende

Lærer nye ting

Lærer å se ting på nye måter

Du begynner å tenke på andre måter enn før og på nye ting

Frigjørende

Tom:

«Frigjørende??? Det må dere si litt mer om. Hva er dere du blir fri fra og fri til?»

Anne Helene:

«Man blir fri til å spørre de spørsmålene man selv ønsker å stille. Og det har jo vært veldig sånn: Vi stiller til disposisjon, gjør hva du vil. Og så har jeg fått lov å springe rundt å mase på folk om vegetarmat, fordi det var det jeg hadde lyst til å gjøre. Men hvis jeg hadde lyst til å stjele mobilene til alle sammen, som jeg også gjorde, så fikk jeg lov til det. Og det har vært veldig deilig å bare liksom Det har bare vært veldig åpent.»

Tom:

«Det er så pent formulert: Frihet til å stille spørsmålene sjøl. Ja, er det ikke det det handler om? En liten sammenligning med skolen ellers?»

Anne Helene:

«Ja, det opplever jeg som noe veldig nytt. Det er ikke noe du har mulighet til en vanlig skolehverdag som... Gjennom videregående og sånn så er det veldig lagt opp til at du skal stille de og de spørsmålene, og finne de og de svarene, ikke sant?»

Tom:

«Du vet kanskje at en mann som heter Ludviksen har ledet arbeidet med en stor offentlig utredning; Ludviksen utvalget. Myndighetene har nå behandlet denne og gått inn for mange av forslagene her, og et av disse er at det skal bli mer tid til å være litt mer forskende og kreativ i skolen. Så det er jo kanskje noe på gang. Men jeg tror du har helt rett, Anne Helene. Mange elever og ungdommer som slutter eller hopper av videregående, sier at dette er en av hovedgrunnene til at de ikke orker denne pedagogiske tvangstrøya på lengre. De fikk små sjanser til å være utforskende og kreative, og det tappet dem for energi og motivasjon til å fortsette (Tiller 2014). Å få større frihet til å stille spørsmålene som ung ville kanskje ha forandret på denne situasjonen for mange av disse elevene?»

Den kompliserte erfaringen: Motsigelser og dilemmaer

Kristina:

«Jeg vil komme med to litt motsigende ord egentlig: Jeg vil si at arbeidet både har vært demotiverende og engasjerende på en gang. Fordi man blir oppmerksom på hvor lite folk egentlig bryr seg i utgangspunktet, og det er litt sånn...»

Tom:

«Demotiverende?»

Kristina:

«Ja, og i tillegg blir man oppmerksom på hvor godt vi har det i forhold til så veldig mange andre. Og det er jo både demotiverende og litt sånn engasjerende til å gjøre en forskjell. Men hvis man da prøver, og så ser man at folk ikke bryr seg fordi man i utgangspunktet ikke trenger å bry seg fordi vi på en måte har det så godt i utgangspunktet, så blir man demotivert.»

Tom:

«Men er det ikke dette som preger samfunnet. Det er jo aldri renskårne ting. Det er jo alltid dilemmaer, motsigelser, dikotomier og denne type forhold som bærer to forskjellige retninger og energier i seg. Det ene står ikke alene, men har en motpart med seg på laget, eller lasset, om man vil.

Verden forstås kanskje mange ganger bedre gjennom sånne motsetninger og motsigelser? Den opplevede verden er ofte full av motsetninger. Noen ganger kan man ikke forstå et komplisert forhold bare ved det ene ordet. For eksempel er ordet desentralisering best forståelig hvis man setter det opp mot sentralisering.

Kanskje er det sånt dette sosiale livet egentlig er; det rettlinjede er mest teori. I praksis er livet flerlinjet, og linjer som spriker i mange retninger.

Kanskje er den første følelsen eller erfaringen at dette er litt demotiverende, men når du blir engasjert, og ser at du kan gjøre noe konkret med saken, så blir du mindre demotivert, og etter hvert skikkelig motivert, så det ene påvirker det andre.»

Noen refleksjoner

I samtalen med disse elevene framkommer det, med tydelighet, at prosjektet har gjort noe med både vanene og holdningene hos de unge i forhold til miljøarbeid og bærekrafttenkningen. Kristina sier innledningsvis at man påvirkes av at de andre elevene bryr seg mer med disse sakene etter at prosjektet startet, og at det gjør noe med deg selv som person. De andre elevene samtykker i dette.

Det antydes, under noe tvil riktignok, at ca. en tredjedel av alle elevene er blitt positivt påvirket.

Denne relasjonstråden mellom individet og gruppen er en særdeles viktig tråd å følge videre i analysen av hvordan virksomheten påvirker holdninger og tenkning. I det hele må vi være på stadig søken etter forbindelseslinjene mellom aktører, og mellom aktører og systemer, samt hvordan praktiske endringer påvirker og endrer kulturer, både kulturer for læring og kulturer for bærekrafttenkning og -handling.

Dette inntrykket om holdningsendring bekreftes også etter skype-dialogen med ledere, lærere og andre ansatte ved de to samme skolene. Så for disse to skolenes vedkommende kan vi svare på vårt eget spørsmål om prosjektet har gjort en forskjell som holdningsskapende aktivitet? Og svaret er bekreftende. Det har gjort en positiv forskjell!

Endrede holdninger gjør også noe med hvordan man tenker, og praktisk forholder seg i hverdagen angående bærekraftproblematikken. Endrede holdninger påvirker og endrer hendingene, eller de

konkrete handlingene, og vise versa. Hva som her er høna eller egget er ikke så interessant å diskutere, da vi kjenner fra egen erfaring og fra en rekke teoretiske ståsteder at det er sterke toveis interaksjonsband mellom hvordan vi tenker og føler, og det vi gjør i hverdagen.

Vi tror nok likevel at det også i vårt prosjekt forekommer innslag av paradoksal kommunikasjon, her som andre steder, det vil si at vi sier en sak og gjør noe annet, eller at vi gjør noe annet og sier samme sak. Slike paradoksale innslag i utviklingsarbeid kan likevel være tidsavgrenset, slik at noen miljøer og skoler trenger lengre tid enn andre til å justere og kalibrere mellom de ulike dimensjonene.

Vi kan likevel ikke strekke de svært positive observasjonene og konklusjonene fra to små fordypningsstudier ved disse skolene for langt og antyde noe om prosjektskolene på bred front. Vi vet at disse to skolene har vært helt i front, der den ene har vært en aktiv og motivert pilotskole i prosjektet, og den andre har utmerket seg ved at ledelse og personale har arbeidet målbevisst og systematisk med å realisere prosjektets bærende ideer og mål. Vi vet også at det finnes flere andre skoler i denne kategorien i vårt prosjekt, men også at det i tidligere rapporter og analyser er registrert betydelig variasjon i skolenes engasjement og drivkraft, som selvsagt har mange ulike grunner, ikke minst av praktisk art.

I møte med disse elevene framkommer videre, og ikke overraskende, at de små, praktiske tiltakene har større betydning enn store vyer og ord. Å starte i det små, med avgrensede prosjekter, er viktig for motivasjonsdanning og energiskaping. Man må kunne kjenne at dette er noe man mestrer og kan klare i egen hverdag. Det kan være et særdeles godt poeng at handling kommer før ord og begreper i disse spørsmålene. Etter hvert blir det viktig å bruke de konkrete erfaringene som grunnlag for diskusjon, der lesing, studier, begreper og argumenter får en stadig større plass i utdanningsoppleggene. Heller ikke her skal det være nødvendig å finne opp hjulet gang på gang. Men basis må først etableres. Det er to prinsipielle angrepsmåter i disse sakene, som kan uttrykkes litt poetisk:

Den første måten å tenke innovasjon, der målet er å *begripe og bli grepet*, er å starte med å forstå begrepene, altså det store teoretiske bildet. Deretter fortsetter man med de små tiltakene og de praktiske *grepene*. Dette betyr at man først arbeider med oversiktsbilder, generell kunnskap om emnet gjennom forelesninger, filmfremvisning etc., og så fortsetter i egendefinerte, små prosjekter. Dette er den tradisjonelle læringsveien.

Vi kan kalle denne veien for den skolske eller skolastiske fremgangsmåten, bortsett fra at plassen for «handens kunnskap» (se Tiller og Tiller 2002) og det konkrete, har blitt mindre og mindre i grunnskolen og den videregående skolen, mens «hodets kunnskap», dvs. teoristoff og prøve/testopplegg har antatt større og større plass.

Når vi i dette prosjektet ser stadige tegn (se for eksempel 3.2. Den lille forskningen – og samtalens betydning) på at det blir best læringsmotivasjon og resultater når man starter i det konkrete, kan dette også forstås som en reaksjon på årelange skoleerfaringer med at ordene og begrepene har fortrent det praktiske og de konkrete grepene, dvs., at egne konkrete erfaringer har blitt nedprioritert.

Erfaringene i prosjektet så langt kan tyde på at det finnes en alternativ vei til den gode læringen, som går slik: Start i det små, forsett med å forstå, ellers så går alt i stå. Med andre ord så sørger vi for at den læringssolen som handler om «å gjøre», skinner aller først og kaster sine stråler på neste fase, «å lære å vite», på den mer teoretiske siden av saken, der ord, begreper og kunnskaper dominerer.

Vi har gjort observasjoner som peker mot en slik forholdsvis ny ordning i læringskabalene, og viser blant annet til det flere av de deltakende lederne og lærerne sa i en annen skypedialog med de samme to skolene (se 3.2.). Vi ser heller ikke bort fra at denne rekkefølgen av læringsdimensjonene er den riktigste når 13 års skoleerfaringer har lært de unge at «å lære å vite- dominansen» er vanskelig å takle, og at skolen derfor blir «kjedelig», et ord som egentlig handler om at man ikke finner mening og nytte i det man lærer, men at man lærer for å komme seg gjennom systemet, der den ene eksamenen blir en plattform eller et instrument for å komme videre (instrumentalisme) på utdanningsstigen.

Om vi velger denne andre veien, som starter i erfaringenes verden, og i de små, konkrete tiltakene og læringsprosjektene, så går vi heller ikke alene. Vi har i alle fall de fleste av de gode, gamle læringsteoretikerne med oss, som sier at «fra det nære til det fjerne, eller fra det konkrete til det abstrakte (Montessori, Mursell, Pestalozzi, Comenius, trolig også Bruner og Dewey m.fl) er en god vei å følge når det gjelder læring for livet.

En av de største bøygene vi har registrert i dette prosjektet er skolenes arbeid med egen læring; dvs. å utvikle gode læringsvaner og en stadig mer og bedre lærende holdning.

Idealet i prosjektet har vært at både elever og skolens tilsatte aktører skulle kunne lære seg enda bedre å lære, samtidig som bærekraftsaken ble ivarettatt på en konkret måte. Derfor har vi satt bærekraft og aksjonsforskning/aksjonslæring tett sammen på prosjektets ideologiske plattform, og vi hadde en ide om at denne koblingen og interaksjonen skulle kunne være en hjelpende hånd for folkehøgskolene i framtiden.

Det som synes å halte mest er uten tvil læringsdimensjonen. Dette har åpenbart sin primære årsak i at dette aspektet er det meste abstrakte i sammenkoblingen mellom de to dimensjonene. Men det kan også henge sammen med forestillinger om at læring er noe som både elever, lærere og andre kan og behersker på en tilfredsstillende måte, og at noen av skolene derfor ikke legger så godt til rette for å lære å lære som prosjektet forutsetter, for å få god framdrift i arbeidet og gode resultater fra virksomheten?

De to skolene som vi har ført skypesamtalene med her, må likevel sies å ha fått godt grep om egne læringsprosesser, selv om de selv antyder at det fremdeles kan gjøres mye mer her i systematiske handlinger og bevisste holdninger (se også 3.2.).

Elevene vi snakket med i denne rapporten synes begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring er vanskelig og ulne. De synes heller ikke at lærerne alltid har maktet å forklare disse ordene på en måte som fenget og klarnet opp i tankedisen. De færreste har heller ikke brukt de ressurser og hjelpemidler vi har utviklet for skolene, så det meste av videoene og kunnskap om aksjonsforskning og aksjonslæring i ulike publikasjoner til, og for, skolene i dette prosjektet må ennå sies å være sovende ressurser. Det er derfor grunn til å vurdere om denne mer tradisjonelle hjelpemiddelutviklingen har noen særlig ønsket effekt og at dette arbeidet derfor bør endres i form og formidlingsøyemed. Elevene selv ønsket i denne samtalen at de kunne ha fått sjanse til å arbeide mer grundig med læringsproblematikken, så vi lar denne utfordringen gå videre til skolene.

3.2 Den lille forskningen – og samtalens betydning

Rektorer, kjøkkenleder, internatleder og lærere ved Sagavoll og Elverum folkehøgskole i dialog med forskningsleder Tom Tiller våren 2016.

Overskrifta på denne rapporten er sakset fra samtalen, der blant annet disse to prinsipielle forhold ble fremhevet:

For det første at det er viktig å gå sakte i innovasjonsbakkene som prosjektet representerer. Deltakerne hadde stor tro på betydningen av å legge stein på stein i det forskningsarbeidet som skolene selv gjør, og å ikke gape høyere enn organisasjonsmuskulaturen (struktur og kulturer) kunne tåle. Aksjonsforskning og aksjonslæring er store og delvis ukjente ord for mange, og det er derfor viktig å konkretisere og alminneliggjøre forskningsideologien gjennom de små tiltak, men der tiltakene bygger på hverandre og sakte, men sikkert, danner det gode og trygge fundamentet for videre systematisk utvikling og læring.

For det andre ble det understreket at man måtte stå mest mulig sammen om dette tiltaket for å kunne lykkes. En organisert samtalelunsj ved en av skolene gjorde en viktig forskjell i arbeidet, noe som underbygger generell erfaring og teoretiske standpunkter (Fullan 2014) når det gjelder betydningen av den kollektive kapasiteten i utviklingsarbeid i skole og utdanning. I tillegg til disse to poengene viser dypdykket her at prosessen ved disse skolene er godt i gang, og at deltakernes gode erfaringer så langt gir ny energi og oppmuntrer til videre arbeid med bærekraftsaken.

Vi valgte å gjøre et dypdykk i forskningen ved to av skolene, der den ene er en av de fire pilotkolene, mens den andre tilhører den store gruppen av folkehøgskoler som gikk inn i prosjektet etter pilotfasen på ett år.

I den første rapporten (3.1.) hadde vi en skypesamtale med en elevgruppe fra de to samme skolene, som skolene selv utpekte. Etter å ha gjennomført samtalen, og studert transkripsjonene, møtte vi denne gruppen av ansatte, der vi stilte en del av de samme spørsmålene som ble stilt til elevene.

Vi ønsket først og fremst å få vite om prosjektet hadde gjort en forskjell, både på individuelt plan og i forhold til organisasjon og læringskultur. Dessuten var vi interessert i å få enda bedre data på hvordan aksjonslæringen og aksjonsforskningen hadde blitt mottatt ved skolene, samt om, og i hvilken grad, skolene hadde benyttet seg av det materiale som prosjektgruppen hadde utviklet og sendt skolene tidligere.

Å få vite mer om denne siden av prosjektet hadde blant annet sin grunn i breddedata fra GLL- brevene som er blitt analysert, og som

viste at det bare unntaksvis ble arbeidet systematisk med læringsdimensjonen, der ledere og lærere satte av tid for å øke sine kunnskaper og ferdigheter på aksjonslærings- og aksjonsforskningsfeltet.

Deltakerne hadde fått tilsendt spørsmål og problemstillinger i god tid før Skype-møtet, slik at de kunne stille forberedt.

Under møtet var det vår klare intensjon å passe på at alle aktørene kom til orde. Erfaringene fra lignende forskningsprosjekter har vist en tendens til at det lett kan oppstå en asymmetri, der de med høy akademisk utdanning, og de i lederposisjoner, tar og har ordet lengre og oftere enn de ansatte i de mer praktiske og tekniske funksjoner ved skolen.

Det viste seg imidlertid at denne «bekymringen» hadde lite med virkeligheten her å gjøre. For det første møtte vi særdeles reflekterte og velformulerte representanter fra det praktiske personalet, og for det andre var alle deltakerne uvanlig flinke til å lytte til hverandre, involvere og stimulere hverandre. For å si det i den akademiske sjargongen: Under dette møtet var det svært liten organisasjonsangst å spore!

Dialogen mellom deltakerne, og mellom Tom Tiller og de to skolene, fløt godt allerede fra start, og samtalen var både fylt av energi og preget av god humor, noe som bidrar til å forklare at den stipulerte tiden på en time ble langt overskredet.

Denne del av rapporten starter ut med noen hverdagsbilder fra livet i prosjektet, slik også starten på samtalen handlet om.

«Men i år har det snudd litt om»

Tom:

«Hvordan har dere det?»

Unisont:

«Bra!»

Tom:

«Da har jeg lyst til å høre først med deg, kokk Kjetil, hvordan går det på din skole med prosjektet?»

Ketil:

«Jo, det går veldig bra.»

Tom:

«Ja, så fint, fortell mer?»

Ketil:

«Jeg kan jo fortelle hva vi gjør og hva vi har gjort. Vi kjøper lokale, kortreiste matvarer. Planene er at vi skal lage urtehage og dyrke våre egne tomater, så langt det lar seg gjøre, og plante epletrær og bærbusker etter hvert. Det har også vært snakk om bikuber. Hos lokal kjøpmann handler jeg best-før-dato-varer som skal kastes, egentlig.

Vi har gjort mye på kjøkkenet. Jeg kjøper brukt utstyr til kjøkkenet, gjenbruk, så langt det lar seg gjøre. Vi har begynt med mindre tallerkener på spisesalen for å få mindre matsvinn, kasting av mat. Vi har så vidt kommet i gang med veiing av matavfall som elevene kaster. Økologiske valg, så langt det lar seg gjøre, økologisk melk. Jeg hadde litt økologisk i vinter, på godt og vondt. Så jeg foretrekker egentlig økologiske norske råvarer, dette fordi økologiske råvarer vi får fra Bama ofte kommer fra Spania og nedover fra Europa og de er ofte to uker når vi får dem, og da er ikke holdbarheten så veldig bra. Nå er norske grønnsaker begynt å komme, agurker blant annet. Vi er Fairtrade-skole. Vi skal begynne med hjemmelaget syltetøy, kanskje i år, håper jeg.»

Per Egil:

«Helt sikkert»

Ketil:

«Tyttebær, vi har jo plukket flere år. Vi har sånn seminar, Tyttebærseminar, som vi har hatt flere år. Da plukker elevene egne tyttebær så vi har hele vinteren. Det spørres hvor mye det er da å få tak i. Jeg bruker lite storfekjøtt og har egentlig byttet ut med kylling, kyllingkjøttdeig, kyllingprodukter. Vi har kommet i gang med vegetardag, ikke faste dager, men jeg har innimellom vegetarmiddag til alle elevene. Nå kommer jeg ikke på noe mer. Synes vi har fått det i gang ganske bra. Vi er godt i gang, og bedre blir det.

Det at jeg har begynt med vegetarmiddag var noe som elevene pusha på meg. Vegetar kokkekamp hadde vi her forleden dag. Det ble en stor suksess. Ca. 30 personer deltok. Det var veldig populært. Elevene var skikkelig kreative. Imponerende!»

Tom:

«Jeg er også imponert.»

Ketil:

«Og så er det ikke så mye dyrere å kjøpe økologisk hvis man forhandler om pris.»

Tom:

«Det er jo viktig at også andre får høre om dette. Gjør dere noe for å spre og formidle de gode erfaringene?»

Per Egil:

«Nei, vi gjør ikke det. Vi sprer det ikke på andre måter enn når vi deltar

på sånne samlinger som dette her, og på regionale samlinger. Og så sprer vi det jo på den måten at de vi er i kontakt med elever og foreldre som får høre om det. Men det er jo spredning vi ikke har kontroll over, men som sannsynligvis er ganske stor likevel.

Vi formidler erfaringene bevisst på hjemmesida vår, hvor vi har egen bærekraftside. Og så har vi en side i skolekatalogen vår hvor det står om bærekraft. Det er mange tråder, men i år kommer elevene til å få et sommerbrev der det er et stort avsnitt om bærekraft, og der vi skal fortelle at vi skal drive med sjølberging. Vi har laget en egen kalender for høsten, der alle elevene skal være med og plukke tyttebær og høste epler og lage syltetøy og plukke sopp og rognebær, og jeg vet ikke hva... luke poteter, plukke poteter og stelle geiter.

Så etter hvert er det mange knagger som forteller at vi prøver på å drive bærekraftig. Poenget er ikke å bli sjølberget, men å vise elevene at det går faktisk an å høste og lage litt mat sjøl. Alt syltetøyet vi skal spise til vinteren, skal vi plukke sjøl og sylte sjøl. Det er bestemt, uansett hva Kjetil sier. Han får ikke lov til å kjøpe noe «first prize». Sånn blir det, men elevene må få beskjed, det er veldig, veldig viktig.»

Tom:

«Er man rektor så er man rektor...»

Per Egil:

«Ja, det er herlig noen ganger!»

Kjersti:

«Skal ikke sette i gang en diskusjon her, men som landbruksutdannet så kan vi jo på et annet tidspunkt ta diskusjonen om lyst og mørkt kjøtt og det med bærekraft i forhold til de ressursene vi har her i Norge. For kylling og kalkun er jo foret opp på veldig mye importert for. Så det ligger en større diskusjon i det, men vi skal ikke ta den nå.»

«Jeg tenker at vi har fått litt mer demokrati!»

Sollaug:

«Jeg er internat- og kjøkkenleder. Jeg har lyst til å ta dere med lite grann mer på kjøkkenet, for det er nok der vi har jobbet mest. Vi har gjort litt på internatet, så jeg kommer også inn på det. Men på kjøkkenet på skolen vår har vi jo hatt vegetarmiddag i mange, mange år, og det har av og til vært tungt å fortelle hvorfor vi har det, men i år har det snudd litt om og jeg har faktisk elever som kommer og spør: «Er du sikker på du ikke vil ha to dager i uka med vegetar mat?» Og det synes jeg er spennende. Kanskje vi ikke er der enda, men jeg ser at elevene begynner å ha litt mer kritisk tenking. De begynner å være opptatt av hvorfor gjør vi det vi gjør, og om det er noen tanker bak det vi har holdt på med.

Så vi har jobbet med litt forskjellige ting innenfor kjøkkenet. Kjøkkenpersonalet er ganske gira på det her, og de går også ut i matsalen og snakker med elevene. Og av og til så tenker jeg på om er det lurt det her, men jeg tror det. Jeg tror det er lurt å få en dialog med elevene, slik at de kan få en større forståelse for hvorfor vi gjør det vi gjør.

I forhold til internatet så har vi jobbet med å kjøpe litt brukt, vi har jobbet med innkjøpsordningen vår. Fortelle litt om hva jeg ønsker at de vi handler hos skal ha tenkt igjennom. For eksempel i forhold til vaskemiddel. At det skal være svanemerket, at vi skal bruke mindre vaskemiddel og kanskje ikke vi trenger vaskemiddel på en del ting. At de må vaske fulle vaskemaskiner i lag. En del sånne ting har vi jobbet med, og en del elever er jo så aktive at de tar over og fortsetter selv. Da synes jeg det er spennende, og jeg blir veldig glad fordi jeg ser at budskapet, det vi prøver å jobbe i smått med, når fram til dem og at de fortsetter selv.

Vi har også noen elever som har begynt å skulle måle vann; hvor mye vann vi bruker og hvor mye vi dusjer. Noen blir jo frustrert eller litt irritert, mens andre synes det er veldig spennende. Jeg har også snakket en del med dem om papir. At vi først lager papir og så blir det kjørt til oss og så blir det kjørt fra oss igjen. Og, spesielt noen av jentene, har begynt å ha med seg små håndduker på fellestolettene. De vil ikke ha papir.»

Tom:

«Du fortalte at du ikke visste om hvordan det ble tatt imot i matsalen, men du trodde det hadde en effekt. Det er jo åpenbart at det har hatt effekt ut ifra at det er noe som har snudd. Det du snakker om er det klassiske dilemmaet om å gjøre noe nytt, uansett hva man gjør i denne verden. Det nye møter på barrierer og vegger. Når det gamle skal suppleres av noe nytt, så er det ikke grenser for hvor mange kanaler man må bruke for å få det på plass. Og det tar tid. Dette er den klassiske innovasjonsproblematikken: At man må ha tålmodighet og prøve seg fram, fra mange perspektiver. Det er de små dryppene som til slutt fører fram. For elevene jeg snakket med tidligere bekrefter det du sier; at det i starten hadde vært vanskelig men at det er mye lettere nå pluss at de synes de selv tar over mer og mer og får flere og flere med seg.

Kan jeg få avslutte med et lite spørsmål til deg Sollaug og Ketil? Hva har dette prosjektet i år betydd for dere personlig?»

(Liten pause)

Tom:

«Den var ikke lett...?»

Sollaug:

«Skal jeg bare begynne?»

Ketil:

«Ja, gjør det»

Sollaug:

«Jeg har tenkt... at i forhold til når vi jobber praktisk med noe, så lager vi noen relasjoner med dem vi jobber sammen med, både kjøkkenpersonalet, men også med elevene. Jeg tror at det skaper relasjoner som gjør at vi kan få enda mer kritisk tenking og vi får mer... Det er kanskje å trekke det litt langt, med det er akkurat som jeg tenker at vi har fått mer demokrati. Elevene kommer mer og snakker med meg etter at jeg har gått ut og snakket med dem. At vi har skapt noen rom som gjør at vi får en litt større felles forståelse, og det har gjort noe med min tanke.»

Ketil:

«Jeg har kommet tettere på elevene dette året enn jeg har gjort før. Jeg har fått bedre kontakt med dem. Og så føler jeg at det er mer riktig å gå ut økologisk. Jeg synes det er mer ålreit, ja, jeg synes det... Jeg tror at ungdom kanskje blir mer og mer bevisste på miljø?»

Tom:

«Det var jo flere av elevene i en tidligere samtale som sa at de ikke var så bevisste på dette med bærekraft i hverdagen, at de syntes det var litt plagsomt med vegetar og lignende, men at det tok seg fort opp. Men de sa også at de ikke ville klart det uten støtte fra veiledere og leder og systemet. Så det gjør seg ikke selv, det kan vi trykt si.»

«Du må si noe høyt, og som forplikter»

Sollaug:

«Jeg tror det er litt tosidig: Jeg får større bevissthet, når jeg jobber mer konkret med noe. Og så tror jeg det er lettere å ta det med meg når jeg går ut. Det er jo en liten gavepakke til oss, tenker jeg i forhold til å jobbe med bærekraft, så jeg tror det er ringvirkninger i det her.»

Tom:

«Elevene har flere ganger nevnt det tosidige og det komplekse i dette prosjektet; «på den ene siden, og på den andre siden», som faren sa i det Fiddler on the roof» når døtrene kom til han med et kritisk eksistensielt personlig spørsmål, f. eks. om sin utkârne.

Jeg kunne godt tenke meg noen synspunkter på hvordan dere opplever det mangesidige, eller kompleksiteten, i dette arbeidet, for eksempel det at man både blir engasjert og demotivert og at utviklingen går i faser, eller i berg- og dalbanekurver. Per Egil, jeg ser at du brenner for en kommentar?»

Per Egil:

«Det er mange ting her som er høna eller egget eller motsatt. Men jeg har veldig tro på engasjement, for engasjementet overvinnes enhver metode du lærer på høyskolen eller universitetet. Har du et

engasjement, kan du godt gjerne være Hitler som person og det fungerer for å si det sånn, eller du kan være kjempedemokratisk bare du har en ide som du tror på og vil, så går det bra etter hvert hvis du ikke gir deg. For å si det litt enkelt.»

Tom:

«Nå snakker du om det gode engasjementet.»

Per Egil:

«Ja, men ved siden av det må du ha en ide, en visjon. Noen mål, noen knagger å henge det på og en slags framdriftsplan – det må du ha. Men du trenger alle spørsmålene, for det dukker opp så mye smart underveis. Hvis du har en låst plan, så vil det sannsynligvis være en styrt plan i grøfta. Så det må være rom for at veien blir til mens du går. Det har jeg veldig tro på. Du må ha en brennende ide. Og så må du si noe høyt som forplikter. I fjor sa jeg at vi skulle ha geiter og alle lo av det. Nå skal vi kjøpe noen geiter, for eksempel. Og sånn fortsetter det fordi jeg tror på det.»

Tom:

«Da jeg snakket med elevene fra deres skoler, var det noen som sa at de syntes prosjektet var litt for løst i starten. Det var litt for lite informasjon og de gikk for lenge og virret rundt og ikke visste hva de skulle ta seg til. Engasjementet tok ikke tak, og som du sier, Per Egil, så kommer vi ingen vei uten at man brenner for noe. Spørsmålet blir da hvordan man skaper engasjement hos elevene?»

Per Egil:

«Jeg tror det går an å organisere noe. Men for meg som rektor så måtte jeg jo få med noen som ville jobbe med dette. Og først så var det Bente som kunne undervise. Så hadde vi bare den ideen at vi skal ha et valgfag. På den måten få til aksjonsforskning som forhåpentligvis kunne være litt provoserende og som kunne pushe på skolens ledelse eller lærere. Og så har Kjetil blitt med og flere lærere.

Aksjonsforskning er blitt en del av fellesfag, og det kommer til å bli mye mer. Men jeg tror det er viktig å legge stein på stein. Og det synes jeg vi har fått til. Vi skulle ha gjort mye mer for elevene før de kom i år, men nå har vi også fått fordøye ting og fått med flere i personalet på å drive framover og fått organisert mange ting. Nå kommer vi til å jobbe bærekraftig på mange områder. Akkurat nå er jeg fornøyd med at det har gått litt sakte. Så jeg har veldig tro på det å legge stein på stein. Jeg ser at jeg kan få til mye, men ikke alene. Jeg kan være engasjert, men hvis jeg ikke får med noen lærer eller andre ansatte, så stopper det opp. For engasjementet hos elevene vekker du med engasjerte ansatte.»

Sollaug:

«Jeg tenker dette her som en lang prosess. Og jeg ser jo vi har jobbet en god stund for å få resten av personalet til å tenke sammen med oss. Vi var jo en gruppe som begynte først. Og det tar litt tid for å

komme inn i prosessen, og da kan det være en del sånn litt negative ting underveis. Jeg tror det å ha nærhet til det vi holder på med er ganske viktig for å få opp engasjementet. Og det tar kanskje litt tid.»

Tom:

«Hva mener du med nærhet her?»

Sollaug:

«Jeg tror at de får et forhold til det de jobber med og føler at det er viktig i deres hverdag.»

Tom:

«Nettopp!»

Kjersti:

«Jeg tror at vi har lykket med bærekraftprosjektet fordi det har vært en suksess i forhold til ungdommene. Det er min følelse, jeg vet jo ikke om jeg har noen statistikk på det, men en vet jo veldig mye i dag om miljøtrusselen som ligger der. Sånn at mange ungdommer kan kjenne på en avmaktfølelse at det nesten er litt for seint. Og det som er så fint med bærekraftprosjektet er at det går inn på ganske konkrete punkter i livet til oss alle sammen og at det er håndgripelig slik at vi kan ta tak i det. Det er konket, det er nært og det å begynne der, tror jeg har gjort at det har blitt mer moro for elevene, blitt mer gnist fordi det er håndgripelig.»

En meningsfull bro mellom idealer og virkelighet

Tom:

«Dette er interessant! Elevene sa at noe av det viktigste, det som virkelig har gjort en forskjell, er at de har opplevd at dette kan de gjøre noe med sjøl. Vi snakket også en del om maktesløsheten, som du Kjersti også reflekterer rundt: At hvis ikke unge mennesker i dag, med så mye elendighet på TV og i alle kanaler og i sosiale medier, ikke får sjanse til å gjøre noe som er viktig for dem selv, så kan avmakt stemples i sinnet. Så disse tilsynelatende små tingene er egentlig store ting i livet for de unge, og faktisk for oss alle. Så takk Kjersti for kloke tanker og analyser.»

Per Egil:

«Det er ikke så vanskelig å få med de ansatte, hvis vi bygger opp dette fra bunnen av. Hvis vi går tilbake til verdigrunnlaget som skolen bør ha, og som alle har, og kikker på det, så er det helt uunngåelig å komme utenom temaer som danning som i folkehøgskolen. Eller i alle skoleslag, men i hvert fall i folkehøgskolen, der danning er paraplyen vår. Og bærekraft, som FN og våre egne myndigheter har sagt mye om, og tydelig, taler for seg. Og så er vi med på sånne prosjekter. Da går det på en måte ikke an å hoppe bukk over det. Og det å begynne å snakke om verdigrunnlaget, hva er det vi vil med skolen vår, og så trekke inn de temaer vi ønsker, er en god vei å gå. Jeg synes vi har ganske bra suksess med å ha noen gode gruppemøter

hvor vi begynner å snakke litt handling og hvor folk føler hva de kan gjøre. I stedet for å ta de tunge akademiske diskusjonene – dette passer hos oss. For de ansatte er ganske handlingslystne, så dette enkle opplegget har vært en vei som har fungert bra for å få med vårt personalet. I kveld skal vi opp i Vikinghuset på et tun vi skal samarbeide med, spise grønnsakssuppe og snakke om folkehøgskolemetodikk...»

Tom:

«Det du sa om verdier... For at verdier ikke bare skal bli ord på papir eller sagt ut i luften så er det jo en god ide å koble grunnleggende verdier som danning og dannelse med for eksempel økologisk mat og lokal mat, for å bruke det eksemplet... Da blir det en meningsfull bru mellom de abstrakte dannelsesverdiene og hverdagen. Og disse aktivitetene gir jo mening i seg sjøl.»

Bente:

«Ja, jeg er veldig enig. Engasjementet blant de ansatte er viktig. Men poenget er at man da har en ledelse som ser verdien av å få med alle ansatte. Og som tydeliggjør at alle ansatte er like viktige for elevene. Og hvordan vi møter elevene. Det tydeliggjør også da hvordan drift og undervisning henger sammen. Vi har brukt to planleggingsdager på å snakke og komme med en konkret handlingsplan for hvordan vi skal jobbe med bærekraft, noe som har ført til at vi har fem ulike grupper med teamledere, og der er både ikv-personalet og lærerne, representert som teamledere. Og alle har da fått oppgaver de er dedikert for å gjøre. Det er jo da det skjer noe. Da blir disse planene tatt ned til det helt konkrete, helt til det nære. Og du får engasjementet opp blant alle de ansatte. Og når alle de ansatte er myndiggjort, er det jo da de er aktive medborgere også på skolen. Da ser de også viktigheten av at alle de sosialpedagogiske og pedagogiske arenaene virkelig kan blomstre.»

Bærekraftprosjektet svarer til folkehøgskolens ideologi

Tom:

«Hva er dine erfaringer, Torbjørn?»

Torbjørn:

«Nå driver jeg og prøver å oppsummere alt vi har drevet på med gjennom skoleåret, og så skal vi prøve å trekke ut det som skal være en modell for den videre jobbingen. Det har vært en spennende prosess! Vi startet på møtet på Gardermoen, på samlingen der. Så drar vi hjem og skal finne ut hvordan skal den lokale tilnærmingen til prosjektet på skolen vår skal være. Hvor mange skal vi klare å involvere, og sånne ting. Vi landet veldig fort på at vi vil ha et bærekraftprosjekt på hver linje, og hver linjelærer skal ha veilederansvaret for den gruppa. Det kan jo bunne ut i at jeg er litt arbeidssky og ikke vil ha alt veilederansvaret selv, men det handler om å få det ut i hele kollegiet og hele elevflokket, sånn at alle elever, på et eller annet nivå, skal kunne møte bærekraftstankene.

Bærekraft – folk sier at det er et stort ord og at det er uhåndgripelig. Vi har hatt en tanke: Dersom hver linje jobber på med sitt prosjekt, så vil de tilsammen tegne opp et større bilde av hva det vil si å leve bærekraftig i 2016 og 2017. Og dette har vært spennende og interessant. Jeg merker at elevene snakker mye mer om bærekraft i år enn de har gjort før; noen ganger med humor, men også i fullt alvor. Og jeg selv blir arrestert når jeg setter meg i bilen... Så det har skjedd masse i år. Jeg synes bærekraftprosjektet svarer til ideologien i folkehøgskolen! Som folkehøgskole må vi spille en rolle som samfunnsaktør. Jeg tenker at vi gjør det i dette prosjektet.

Og så synes jeg at det er mye gjenkjennbart i aksjonslæringen! Men samtidig er det veldig mange gode og nye tanker for en folkehøgskolelærer for å få system på læringsprosesser gjennom skoleåret da. Så jeg er veldig begeistret for todelingen i prosjektet, både innhold og metode. Så ser jeg jo at en må finne den lokale varianten av dette.»

Lære å lære – ide og virkelighet

Tom:

«Tusen takk! Dette var gode nyheter og spennende å få vite om. Og du ga meg også den overgangen i denne dialogen som jeg ønsket: Altså aksjonslæringsstrategien og de ulike metodene. Å snakke om at elever skal være forskere, eller forskende, har ingen stor tradisjon her til lands. Vi snakket litt med elevene i en tidligere dialog (se dypdykk nr. 1) om hva det vil si å være forsker. Det er åpenbart mange snevre og feilaktige forestillinger om dette. Så hva er en forsker?

Når man er så heldige å ha barn, for ikke å snakke om barnebarn, møter man forskere hver eneste dag. Barn er fantastiske forskere. De stiller de ærlig og uventede spørsmålene. En matematikkprofessor jeg snakket med om barn og forskning, sa at barn var snart de eneste som klarte å stille spørsmål til han som provoserte på en konstruktiv måte, og satte han på nye tanker.

Etter min mening er det synd at vi har fått en pedagogikk i den vanlige skolen der spørsmål og nysgjerrighet har fått en begrenset plass. Hvis skolen blokkerer for sjansene til at elevene kan stille spørsmålene selv, og forholde seg undersøkende, reflekterende og forskende, så kan ikke skolen oppfylle sine egne mål om det kreative, søkende og undrende mennesket.

Aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen er noe relativt nytt ved at de begge krever at det legges større vekt på spørsmålene, og mindre vekt på de ferdige svarene. For mange er det truende, kanskje også for de politiske myndigheter? Jeg tror vi her har å gjøre med to grupper; de som ikke forstår, og så er det de som vil ikke forstå.

For meg personlig det er veldig spennende å høre hvordan det går med aksjonslæringen og aksjonsforskningen på deres skoler. Jeg kan fortelle at jeg spurte elevene hvordan det gikk med disse nye

læringsstrategiene, om var gikk greit, om de fikk gode orienteringer m.v. De sa de syntes det var vanskelig. Og da jeg spurte om de hadde sett litt i ressursheftet og de videoene som var spilt inn, så hadde de ikke det. Mitt kritiske spørsmål er derfor hva som kan være årsaken til at læringsstrategiene i prosjektet ikke når fram så godt som ønsket?»

Bente:

«Da vil jeg komme med en kommentar, for jeg har jo brukt ressursheftet som dere i arbeidsgruppen har laget, jeg har brukt powerpointen og jeg har brukt noen av videoene som ligger der. Det er klart at når man gjør det på høsten, så kan det godt hende at det ligger litt langt tilbake i tid. Men det jeg ser er at aksjonsforskning som begrep er vanskelig å forstå for elevene – å få ordentlig begrep om og eie.

Jeg synes det har fungert for de av elevene som er interesserte, det å komme i gang med en aksjon tidlig. Å få dem til å tenke aksjon, var viktig. Ikke snakke GLL, eller endringshjulet, eller noe som helst før i etterkant, når de har gjennomført en aksjon. Se på refleksjonene, er det kommet noen ny læring av dette? Hvis dere skulle ha gjort dette igjen, hvordan ville dere ha gjort det da? Fordi da ser de og da får de det mye mer innunder huden. Og de får litt bedre tak på hva dette dreier seg om. Det tror jeg i hvert fall har hjulpet våre elever – at vi satte i gang aksjon tidlig. Uten noe krav, uten for mye snikksnakk.»

Tom:

«Mye tyder på at du er inne på rett spor, og nå begynner vi å se en sammenheng. Det er viktig å starte med verdiene, og så fortsette med noe helt konkret. Du aksjonerer, det vil si at du gjør noe konkret, og så gradvis begynner du å innføre begreper som handler om det forskende. Kanskje ikke bare begreper, men også grep. Å være konkret er viktig. Og det er her vi tror og håper at gjort–lært–lurt-metoden kan være til hjelp. Takk Bente.»

Torbjørn:

«Ressursheftet er nok sterkest formidlet ut blant personalet. Og så har metoden ligget der som et redskap for elevene. Jeg har en opplevelse av at aksjonslæring er det en griper lettest, lettere enn aksjonsforskning. Og at det ligger en utfordring i hvor dypt, hvor nytt og hvor selvstendig disse skal prosjektene være.

Ved starten i høst så hadde vi en tanke om at dette skal være et under- og nedenfra prosjekt. Det vil si at det er elevene som mest mulig skal definere og styre. Erfaringene viste imidlertid at de prosjektene som ble veldig elevstyrt, og med for lite involvering fra lærer, kokte litt bort i kålen. Rett og slett. Så jeg sitter med noen tanker for neste år...»

Kjersti:

«Jeg tror at vi har drevet med aksjonslæring i folkehøgskolen i alle år. Vi har bare kalt det noe annet. Eller ikke vært veldig bevisste på det. Men jeg tror det har vært der hele tiden. Aksjonsforskning tror

jeg ikke har vært der hele tiden, og det tror jeg er litt mer jobb å få på plass. Men absolutt; det er muligheter der.

Sollaug: Jeg tror også det handler om ordene, hva vi legger i de forskjellige ordene og at aksjonsforskning blir litt «høytidelig». Og vi tenker at det er på et annet stadium. Men at vi hele tiden holder på med den lille forskningen, og prøver ut ting og lurer på om det er litt lurt. Eller om vi skal gå tilbake eller gjøre noe annet. Så jeg tror som sagt det handler litt om ordene og jeg ser også på lærerne våre at ordene kan bli vanskelig – at det kan bli litt vanskelig med forskning.»

Tom:

«Kjersti sa at dette er ikke noe nytt i skolens hverdag. Det er også mine erfaringer fra feltarbeid og samtaler med lærere i grunnskolen og den videregående skolen. Og det er vel heller ikke mulig å finne på noe komplett nytt i dagens skole? Det meste av tanker er nok tenkt, og de fleste ideer utprøvd i større eller mindre skala, så man skal være litt ydmyk når det er snakk om hva som er av genuin ny karakter. Det nye består nok mer i at vi gjør mer av aksjonslæring enn før og at vi blir mer bevisstgjort. Eller kanskje det nye er at vi får et begrep på begrepene vi allerede bruker. Det er helt klart riktig Kjersti; aksjonslæring har forekommet i folkehøgskolen siden Grundtvig skrev sine kloke setninger om hva som er den gode skole for menneskene.»

Kjersti:

«Dette er spennende...!»

Tom:

«Kanskje er det også berettiget å snakke om aksjonsforskning i noen av de deltakende skolene. Nå er det jo mange forskende aktører blant dere med høy kompetanse. Det blir snakk om aksjonsforskning, og ikke bare aksjonslæring, når vi har kapasitet til å få fram rapporter av dokumenterende og reflekterende art. Men selve den forskende holdningen er felles for både aksjonslæring og aksjonsforskning. Så helt fram til man skal skrive rapporter, som formidles og prøves kritisk i det offentlige rommet, så går aksjonslæring og aksjonsforskning på den samme veien. Forskjellen ligger i at lærere og elever, heller ikke rektorer vil jeg tro, har mye tid til å skrive rapporter som inkluderer teoretiske resonnement og som stiller opp i akademiske debatter og kritiske fora.»

Per Egil:

«Aksjonslæring for oss, eller meg, har vært en mer strukturert måte å tenke erfaringsbasert læring på sånn som jeg har drevet. Men en annen ting som jeg tror er viktig for folkehøgskolen, det er at aksjonsforskning, og det som blir skrevet og publisert, blir lagt merke til på en helt annen måte enn å si at vi lærer gjennom å tenne bål, og så videre. Det er det ikke mange som bryr seg så mye om. Men når det kommer gode rapporter som er skrevet på en måte som forskere kan godkjenne, som de gode rapportene som ble skrevet i fjor for eksempel, så setter disse oss på kartet i litt nye miljøer. Så for

skoleslaget vårt så er aksjonsforskning kjempeviktig. Jeg tror også det er en liten vei inn til myndighetene og byråkratene som nikker at «nå driver de skole».»

Torbjørn:

«Mitt fag er jo friluftsliv og du kan havne der at elevene måler det de har gjort ut i fra om det var gøy eller om de liker det eller ikke. Også trenger vi metoder for å skape refleksjon om det vi har erfart og det vi har lært; progresjonen i arbeidet, hva sitter du igjen med av selvstendige ferdigheter til å dra på tur på egen hånd etter dette skoleåret etc. Sånn at refleksjonene skal bli dypere enn at det var gøy eller spennende eller kjedelig. Jeg tenker derfor at aksjonslæring og aksjonsforskning kan være veldig viktige ressurser ikke bare i bærekraftprosjektet, men i fagjobbingen som vi driver med på skolen. Det ligger en verdi her som jeg tror kan være kjempeviktig både for lærere og for elevenes refleksjon over hva de lærer og hva de rett og slett har bruk for i livet.»

Samtalelunsjen gjorde den positive forskjellen?

Tom:

«Nå kommer jeg til siste tema for denne dialogen, og det kritiske spørsmålet: Gjorde dette prosjektet en forskjell?»

Kjersti:

«Ja, jeg tenker at det har gjort en forskjell! Det er lettere å jobbe med elevene på disse temaene nå fordi det har blitt en del av det store og hele. Du har et eksempel med vegetarmat. Og vi har hatt elever på safari som har hatt en lavkostuke i mange år, men i år var det plutselig helt naturlig at hele skolen skulle utfordres på lavkostuka. De tidligere årene har dette vært en isolert greie som de har hatt på linje si. Så jeg tenker at det har gjort noe med hele tenkingen i elevfellesskapet. Personalet? Det har vært litt tungt å dra arbeidet i gang. Det har vært litt slik at personalet har sagt at dette er ullent.

Det som var forløsningen tror jeg var en samtalelunsj. Det er noe vi vil anbefale veldig! Lunsjen skapte endringer hos oss. Linjelærerne kunne under lunsjen stolt fortelle om det de hadde gjort og hvor langt de var kommet i sine prosjekter. Alle ble involvert i prosjektene, og vi så plutselig et helhetlig bilde som var mye større enn det vi hadde sett før. Vi så hva sang og musikk til eldre hadde gitt av verdi lokalt, og hva det betydde for de berørte. Den ene klassen som hadde jobbet med fattige og tiggere; hva dette hadde betydd for lærer og elever. Og vi så lavkostuka inn i et større hele.

Etter hvert vi fikk et helhetlig bilde, og der og da så dannet det seg en stolthet over at vi faktisk har gjort så mye sammen og at skolen vår har betydd så mye for oss selv, men også for lokalsamfunnet. Jeg tror vi kommer til å starte på en annen måte til høsten. Alle sammen vil ha større tro på det. Og jeg tror at alle sammen ønsker å gå et steg videre nå, for vi har sett effektene.»

Tom:

«Det var jo en fantastisk hyggelig tilbagemelding.»

Kjersti:

«Ja, det var jo et lite budskap for andre dette her.»

Tom:

«Og så synes jeg det er genialt gjort dette med samtalelunsjen, for når noe er ullent i et utviklingsarbeid, da må vi møtes for å belyse, analysere, avklare og beslutte på nytt. Da inviterer vi til hyggelig dialog – i en samtalelunsj. Alle får satt ord på ting, og tidlig i en sånn dialog vil folk oppdage at det er jo ikke så ullent likevel. Dette med aksjonslæring, for eksempel, er jo ikke noe helt fremmed likevel. Vi skal nå bare organisere eget læringsarbeid enda mer systematisk, helhetlig og langsiktig. Vi har forstått det bedre gjennom lunsj-dialogene, og sammen kan vi dra lasset videre. Dette er jo midt i Michael Fullans ånd, der han i boka «Å trekke i samme retning» (2014) videreutvikler vår forståelse av den kollektive kapasitetens betydning. Å arbeide for en større kollektiv forståelse tidlig i prosessen synes derfor å være et særdeles godt valg.

Når det gjelder fenomenet ulne forestillinger, ulne begreper og vyer etc, er dette et kjent fenomen i min egen forskning. Akkurat de samme argumenter har jeg møtt i arbeidet med aksjonslæring og aksjonsforskning i grunnskolen så vel som i den videregående skolen. Og så har jeg lært noe annet også: Det er en dårlig løsning å tro at en forskers eller pedagogs forelesninger og tradisjonell masseformidling skal skape nødvendig klarhet.

Når jeg har sjansen til det, sier jeg til skolens ledelse: «Inviter meg til en utvidet lunsj eller en liten time, gjerne over en kopp kaffe sammen med lærerne og øvrig personale. Så begynner jeg å spørre dem hva de gjør i det eller det utviklingsarbeidet eller prosjektet, for det er jo alltid et slikt på gang i dagens skole? Jeg får fort en rekke eksempler på aksjonslæring i helt konkret form. Da kan jeg sitte der, sammen med dem, å bekrefte at dette er utmerkede eksempler på aksjonslæring!

Fra denne helt konkrete posisjonen kan jeg så, om tiden gir rom for det, trekke trådene ganske langt inn i teoriens verden, til sentrale begreper og forskningsfunn. Jeg tror derfor det undervises for mye i slike tilfeller, og at det veiledes for lite med utgangspunkt i praktiker-nes egne erfaringer. Det handler dels om opportunitet og praktisk tilrettelegging, men det handler mye om å ha tro på at den som har skoen på er den som også kjenner hvor det trykker.

Til syvende og sist handler det om menneskesyn, om å verdsette den andre part og øke motivasjon for utviklingsarbeidet gjennom stolthetsskapende kommunikasjon. Den dialogen i lunsjen, som du Kjersti fortalte om, er selve nøkkelen til utvikling. Dialogen er mye viktigere i slike tilfeller enn strategien, som i et filosofisk perspektiv

er dialogens motpol. Og dette blir særlig betydningsfullt når noe er ullent og uklart. La folk få sette sine egne ord på det, og ha tillit til at de kan og vil.»

Per Egil:

«Det første året var det morsomt å være med på pilotprosjektet, men da famlet vi litt. Da var det Bente og Per Egil og noen aksjonsforskerlærere som var mest engasjert. Kanskje ble vi ledd litt av, og gjort litt narr av, fordi vi raste rundt på noen treff og sånne ting. Men nå har vi satt av tid i fellesskapet for å få det med. Og Ketil er jo blitt helt med og er blitt tent, og det er helt nødvendig for å dra dette videre.

Nå er det en helt annen fellesskapsfølelse i kollegiet i forhold til prosjektet. Elevene merker nok ikke kjempestor forskjell fra i fjor til i år. Det er jo nye elevgrupper. Men til neste år er jeg rimelig sikker på at vi kommer til å løfte det ganske mye, for eksempel skal vi ha seks dager med selvberging, som alle skal være med på. Vi skal ha et eget valgfag med selvberging, og nå er mange plutselig engasjert i det og vet hva det står for og hva det betyr, og at bærekraft er et ganske vidt begrep og at alle kan bidra litt. Så det er en stor forskjell nå. Jeg syntes det var morsomt å være med i fjor og morsomt å se at mange ble med i år. Det er litt gøy å tenke på, synes jeg.

Ellers så er det også forskjell på det personlige plan! Det er det personlige som går på moral og etikk. Jeg har jo hus og hytter og biler og alt som er «galt». Og det er klart at da jeg skulle kjøpe meg ny båt i fjor hadde jeg lyst på verdens største motor, for jeg liker det som går litt fort. En gang i tiden så pusset jeg opp en gammel Amerikaner som gikk noe veldig fort, så har jeg alltid hatt en drøm om å få en bil som gikk fort igjen, men det må jeg jo bare legge bort da, inntil Astrid fra Framtiden i våre hender engasjert fortalte meg at «det finnes biler som går godt og fort på strøm». Så nå har jeg kjøpt meg Tesla. Yes, nå kjører jeg en skikkelig bil!»

Tom:

«Kjetil og Sollaug, dere skal forelese, invitert av selveste kunnskapsministeren, der dere skal holde et tre kvarters innlegg om prosjektet vårt. Dere avslutter med to minutters oppsummering. Få høre!»

Ketil:

«Jeg har fått mye mer nærhet til elevene. Og jeg er mer stolt av det jeg serverer, at det er økologisk, ikke minst, økologisk frukt får de oftere. Jeg får elevene med på mye. For eksempel den kokkekampen; det var elevene som dro i gang den. Jeg har inntrykk av at det er flere jenter som er engasjert enn gutter. Jeg tror det, eller det inntrykket har i alle fall jeg. Det er blitt mer stolthet i yrket mitt og jeg har holdt på siden 1981. Dette er de beste årene mine i kokkebransjen. Det gir meg veldig mye å jobbe på skole, jeg gleder meg hver dag på jobb. Jeg har vært der 5 år bare, men jeg gleder meg fortsatt hver dag til å gå på jobb.»

Tom:

«500 mennesker reiser seg og applauderer det du sier!»

Ketil:

«Det er ikke tull engang at jeg gleder meg, det er faktisk helt sant, det gir meg veldig mye.»

Sollaug:

«Jeg kjennet at jeg blir litt stolt på vegne av yrket når jeg hører Kjetil sier det her, for det er litt av det samme hos oss som kokkene på denne skolen sier: At de i jobben sin blir nysgjerrige på at finns flere måter å gjøre tingene på, og at de kan tenke flere alternativer rundt det de gjør. Dette tenker jeg er en av de positive bivirkningene av dette prosjektet.

I forhold til min jobb så har jeg sett at det går an å arbeide på enda flere forskjellige måter enn vi har gjort til nå. Og jeg tenker at en av de tingene er de arbeidslunsjene som vi har hatt to av i personalet, sammen med elevene. Der elevene kommer til meg og sier at «du, kan vi ikke ha flere sånne lunsjer om andre ting, for det er jo så koselig når vi alle sitter sammen og personalet har spredd seg rundt på alle bordene og vi diskuterer.» Så jeg tenker at det har åpnet for flere muligheter i jobben. Og det er godt når man begynner å bli voksen og fremdeles finner flere måter å gjøre ting på. Og så synes jeg det er flott at elevene er aktivt med. De er kanskje uenige eller de kanskje er enige, men at de blir berørt, og at de får en begeistring og et engasjement synes jeg er kjempeviktig. Ja, det gjør noe med mitt engasjement også.»

Tom:

«Og applausen fortsetter...

Jeg må fra min posisjon fra andre enden av skypen her si at det dere gir uttrykk for nå, det gjør også noe med mitt engasjement. Jeg synes jeg er med på en reise i dette prosjektet som er en litt annerledes og som bærer i seg noe viktig og fint for framtidens skole på bred front.»

En liten metoderefleksjon; skype som verktøy for den gode samtalen?

Tom:

«Helt til slutt: Hvordan synes dere det fungerer med dialogen vi har her via skype?»

Bente:

«Det kunne jo vart dobbelt så lenge. Har jo så mye usagt.»

Kjersti:

«Og jeg synes det kjennes som vi at har løftet hverandre med det vi har fortalt. Jeg synes det har vært en veldig fin samtale, og er enig i at det kunne vart litt lenger.»

Sollaug:

«Og så er vel skype forholdsvis bærekraftig!?»

Per Egil:

«Jeg mener også at det har fungert fint. Støtter de andre, det kunne gjerne vært lenger. Det fungerte bedre enn jeg trodde. Jeg har vært med på sånne samtaler før, og det er frustrerende å ikke få sagt noe. Men her var det, så lenge du eller en organiserer det, så går det bra og holder dialogen i gang. Det er litt viktig at det er en struktur. Det har gått kjempebra.»

Oppsummering og noen avsluttende refleksjoner

Etter denne samtalen kan vi konkludere at bærekraftprosjektet er bærekraftig ved disse to skolene! Arbeidet har fått større armslag og gjennomslag i begge skolene og er fylt med mer energi enn året før. Engasjement så vel som aktivitet var gradvis blitt utvidet.

«Veien blir til mens du går» er et uttrykk som gjelder også for dette prosjektet. Alle aktørene i dette skypemøtet mente at mye god og farvei vei var blitt til det siste året, og at flere og flere av de ansatte synes dette arbeidet er både givende og spennende. Utviklingen har likevel ikke fulgt en rett oppadstigende kurve, men heller hatt fasong i form av en berg- og dalbane. Et sentralt poeng her er også at man kan bygge stein på stein i prosjektet.

Motstand mot prosjektet i egen organisasjon forekommer ennå, men barrierene og hindringene er forholdsvis ubetydelige og fullt overkommelige. Det synes å være økende forståelse på bred front for at motstand og flaskehalser av både materiell og sosial karakter er en integrert del av innovasjonsvirksomhet og som lettest kan fjernes eller flyttes gjennom god informasjonsflyt og åpen diskusjon, der alle medarbeiderne kan delta.

Etablering av gode møteplasser og systematisk relasjonsbygging er noen av de viktigste faktorene for at bærekraftideen skal slå røtter og endre karakter fra innovasjon til del av tradisjonen ved skolene. Den gode lunsjsamtalen og styrking av sammenhold og fellesskapsfølelse var noen av de temaer som dukket opp i samtalen. Under samtalen kom det også noen spennende kommentarer som går på at prosjektet har medvirket til å styrke demokratiet i skolen.

Flere av utsagnene viser at de ansatte gjennom dette prosjektet har kommet tettere på elevene, og at kommunikasjonen og tilliten mellom lærer/ansatt og elever er blitt ytterligere styrket. Videre bygger utsagn om styrket engasjement blant ansatte så vel som blant elevene ytterligere opp under konklusjonen om at det har gått kjempebra. «Engasjement overvinnes det meste», var en av kommentarene.

Det ville tvilsomt gått kjempebra hvis ikke økt engasjement og motivasjon korresponderte med verdier, visjoner og mål. Når et

slikt prosjekt lykkes så bra som vi ser det gjør ved disse to skolene, så er det grunn til å tro at det er god sammenheng mellom alle de sentrale læringsdimensjonene, og at også de didaktiske relasjonene er intakte. Hvis engasjementet for en ny aktivitet øker sterkt, uten at målene og verdiene er klare, kan den nye kraften og energien føre deltakerne med seg på mange veier – også på de ville veier.

To utsagn innen utviklingsteorien illustrerer dette: Det svenske «Utan mål kan man inte gå seg vilse» sier noe om at man ikke vet om man går i blinde, eller ikke forstår at man har gått seg vill, hvis man ikke følger mål og er bevisst på retningen man skal gå i. Det engelske uttrykket «without aims you are sure to hit it» inneholder noe av den samme innsikten og klokskapen. Du kan tro du treffer målet hvis du ikke vet hvor målet befinner seg eller har en klar forståelse av hva målet innebærer.

Av dette kan vi lære at det er nødvendig med gode mål- og verdidiskusjoner både før og under et innovasjonsforløp. Retningen for arbeidet bør være så avklart som mulig før man starter opp noe nytt. Skal veien kunne bygges på en trygg og framkommelig måte for alle som går på den, må man også sjekke at man følger hovedkursen underveis i arbeidet.

Kanskje er det behov for å justere retningen med mindre korreksjoner mens arbeidet pågår, ettersom man aldri helt sikkert kan forutse terrengets og grunnens beskaffenhet før man er i gang. Men uten at man har klare mål for arbeidet, er det alltid fare for at man får problemer som kan bli vanskelig å løse på slike utviklingsreiser.

Folkehøgskolene er, og ønsker å være, en viktig samfunnsaktør. Disse idealene realiseres hver eneste dag gjennom en rekke små og store tiltak. Dette bærekraftprosjektet nevnes av noen i dette skypemøtet som et betydelig tiltak i tilknytning til disse intensjonene.

Mange innovasjonstiltak deler den skjebne at de falmer og visner etter at prosjektet er slutt. Der det var intensjonen at det nye tiltaket skulle trenge inn i det bestående systemet, med sine aktører, vaner, kulturer og strukturer, og forandre deler av, eller hele systemet, ble realiteten ofte en annen: Innovasjonen ikke kom lenger inn i tradisjonshuset enn til inngangspartiet.

Det kritiske spørsmålet er derfor hva som må til for å slippe de nye tankene og ideene i prosjektet inn i selve finstua, og aller helst i godstolen framfor peisvarmen. For det er der innovasjon må komme for å få varme og energi til å overleve prosjektperioden. Så lenge det nye bare beveger seg i periferien av det etablerte og tradisjonelle, er risikoen stor for at innovasjonen forfaller og dør.

For å konkretisere dette en smule i forhold til dette prosjektet, blir det for eksempel en vesentlig forskjell å plassere prosjektet som valgfag eller som del av linjefagene. En annen skillelinje finner vi

mellom ytterpunktene «få eller mange» av aktørene i organisasjonen. Sjansen for at prosjektet skal integreres som del av hverdagen øker når det inngår som del av kjernevirksomheten i organisasjonen, og når mange, eller alle, av skolens elever og ansatte arbeider på en bevisst og systematisk måte med bærekrafttankene.

Dette prosjektet har en kompliserende faktor i seg ved at det, metaforisk uttrykt, seiler på to kjøler: Bærekraftideen og ideen om en forsterket læring gjennom «den lille forskningen», der både elever og ansatte ved skolene, om mulig, skal bli enda et hakk flinkere til å

lære å lære, og der empirien er hverdagens erfaringer. Vi har likevel hatt den tro at et slikt «katameranprosjekt», med mer enn en kjøll, skal kunne gi båten både større bæreevne og bedre stabilitet.

Vi har så langt i prosjektet sett at det er mange skjær i sjøen der vi seiler med denne farkosten. Men vi har også sett flere eksempler på at skolene mestrer kunsten å skape gjensidig kraft og forsterkning ved å styrke egen læringsevne, samtidig som bærekraftmålene realiseres.

Gjennom denne skypesamtalen fikk vi et klart uttrykk for at blant annet den lille forskningen, og satsing på den kollektive kapasiteten, aktivt har bidratt til at bærekraftiltakene er i ferd med «å sette seg» i skolenes vegger.

«Den femte provinsen» – det uutnyttede læringsrommet

GLL-rapportene gir uttrykk for glede og takknemlighet over å ha fått den unike sjansen til å få delta i dette prosjektet. Takksigelsene er mange fra alle aktørgrupper, ikke minst fra de det gjelder; elevene. Vi ser også gode spor av entusiasme, glede og læringslyst i møtet med ny kunnskap fra forelesere og innledere, og fra egne handlinger/prosjekter. Vi har flere steder i denne rapporten konkludert med at prosjektet på generell basis har vært meget vellykket, ikke minst fordi så mange unge mennesker har fått ny kunnskap om bærekraftproblematikken, ny kraft til å gjøre en ekstra innsats selv i skole og i hjemmet, i sitt nærmiljø og senere på den kommende arbeidsplassen. Det er en stor gruppe ungdommer som gjennom dette prosjektet går ut i samfunnet med bærekraftfanen høgt hevet. Og ikke bare det: I tillegg til å argumentere for, og spre kunnskap om saken, har de også fått troen på å gjøre de små viktige tingene i egen hverdag, og går dermed foran som eksempler og modeller for andre. Når vi konkret spør de unge deltakerne om hvordan de ser sin egen innsats i framtiden, har de, med basis i erfaringene fra egen skoletid (i prosjektet), klare forventninger til at de skal kunne bety en positiv forskjell. Gjennom den empiri vi har fått fra GLL-er og andre rapporter, skypeintervjuer, møter og treff mv., hersker det liten tvil om at erfaringene som er gjort, og kunnskapene som er høstet i prosjektet, har satt sterke og varige spor.

Tross disse løfterike erfaringer og resultater, er det noen sider av prosjektet som har haltet litt mer enn det vi kanskje hadde forventet. Det handler om de grunnleggende vilkårene for individuell læring så vel som for organisasjonslæring i folkehøgskolen. Vi ønsker derfor å problematisere sider ved læringsprosessen som vi tror kan forbedres ved skolene i årene framover, og utviklingstrekk som ikke minst aktørene selv er opptatt å kunne forbedre og videreutvikle.

Folkehøgskolene har flere arenaer hvor ansatte kommer sammen for å videreutvikle hvordan skolen jobber, men i dette prosjektet synes dialogfora, konstruert med sikte på utvikling og kontinuerlig læring, å være et noe svakt punkt ved flere av skolene. Derfor har heller ikke disse skolene funnet plass til å lære så mye mer om hvordan de selv kan bli bedre til å lære til seg, og ikke bare fra seg.

Man er flink til å gjøre, men ikke like flink til å lære av det man gjør. Når læringsmomentet er svakt, er også grunnlaget for «det lure» (i GLL), eller de kloke valgene for framtidig handling, også svekket. Kan man skylde på at hverdagstrykket er så stort at man ikke makter å prioritere egen læring? Eller at man kanskje argumenterer for at man risikerer å tape av syne de prioriterte temaer og emner på de ulike linjene om man gir dette prosjektet for stor plass? På direkte spørsmål til deltakerne, ved ulike anledninger i prosjektperioden, har vi sett at det ikke er lagt systematisk til rette for egen læringskompetanse ved alle deltakerskolene.

I samtaler vi har hatt med utvalgte skoler, sier alle at dette er et aspekt man må gjøre noe med i framtiden, og at bygging av sterke læringskulturer er en av de aller beste garantier for at skolene fortsatt skal lykkes i sitt viktige arbeid for unge mennesker.

Det finnes et gammelt sagn fra Irland om Den femte provinsen. Vi har dette sagnet som utgangspunkt for noen av refleksjonene rundt læringens grunnleggende vilkår ved prosjektslutt.

På Irland var det mange stridigheter mellom høvdingene i gamle dager. Men hvert fjerde år dro alle høvdingene til Den femte provinsen. Den femte provinsen var ikke et geografisk sted, men et slags ingenmannsland, en nøytral grunn, der oppfatninger og meninger ble løsgjort fra sine normale fordomsfulle sammenhenger og der hver høvding kunne se den nakne sannheten. Problemstillingene ble sett ut fra nye og annerledes synsvinkler. I Den femte provinsen møttes man for å være sammen under andre forhold enn de man vanligvis møttes under. Der gjaldt helt andre regler for samværet. Hver eneste høvding måtte legge igjen våpnene sine utenfor og ta av seg klanens kjennemerker. I Den femte provinsen var høvdingen frigjort fra de lojalitetsband som normalt bandt han sammen med klanen. I Den femte provinsen var man sammen for å se på verden ut fra andre perspektiv, utfordre og utforske de vurderinger og normer som var framherskende i hverdagen. Man skulle se på hvilke forandringsbehov som fantes gjennom å lytte til hverandre, uten å la seg påvirke av forutinntatte holdninger. Når besøket i Den femte provinsen var slutt, gikk man ut, tok opp sine våpen og vandret videre. Men alle hadde blitt litt klokere og man ble aldri helt den samme etter et slikt møte.

De som har lyktes i å kunne organisere gode møter, der de berørte partene jevnlig diskuterer sine erfaringer rundt bærekraftarbeidet, om læringsmuligheter- og barrierer, om utvikling, entusiasme mv., har også jevnt over lyktes godt med å skape nye nisjer og kulturer for dette arbeidet, og på denne måten robustgjort bærekraftstankene gjennom institusjonalisering av ny praksis på skolen. Å jevnlig kunne bringe erfaringer til torgs i egen skole rundt arbeidet har og, ikke helt uventet, vist seg å være en av suksessfaktorene i prosjektet. Noen har klart å løse rom- og tidsklemmene med å legge inn effektive dialoger i de små mulighetsnisjene i hverdagen, som man alltid finner flere av. For eksempel er lunsjtid og lunsjmøter blitt til svært nyttige læringsrom ved en av skolene. Rektor ved denne skolen uttrykte også i en skypesamtale med oss at dette møtet fikk stor innvirkning på prosjektets utvikling ved at det spredte seg nye positive «tanke-ringer» blant ansatte og elever (Se kapittel 3.2.). På denne måten fungerte lunsjtiden som den femte provinsen ved skolen, i tillegg til andre slike små rom for læringsdialogene. Vi ser av rapporter, samtaler og møter vi har hatt med skolene i prosjektperioden at aktørene nesten alltid finner slike rom når man først aktivt søker, og etter å ha forstått læringsrommenes verdi i utviklingsarbeid.

De aller fleste skriver om tidsklemma, og vanskene med å putte dette prosjektet inn imellom alt det etablerte arbeidet. Tid er også i dette prosjektet en kritisk faktor, og mye står og faller med hvordan skolene lykkes i å finne tid til arbeidet. Når noe nytt skal inn, må som regel noe annet og gammelt ut. Det er grenser, selv for store entusiaster, som vi forresten finner mange av i folkehøgskolen, når det gjelder å få tid til nye tanker man brenner for, uten at systemet beveges og endres en smule.

Tid og systemendringer henger derfor sammen, og da ser vi også at ledelsen ved skolen blir svært viktig for at arbeidet skal kunne lykkes. Fra andre prosjekter og forskning vet vi at toppledelsens engasjerte medvirkning, og nære samarbeid med lærere og andre i organisasjonen, gjennom hele innovasjonsprosessen, øker sannsynligheten for et vellykket prosjekt i betydelig grad. Vi ser konturene av, og tidvis klare indikasjoner på, at denne generelle kunnskapen om ledelsens betydning i utviklingsarbeid fullt ut også gjelder i dette bærekraftprosjektet. Der vi finner rektorer som tar et krafttak sammen med sine medarbeidere, og aktivt søker organisatoriske og kulturelle løsninger på problemer som melder seg underveis, er det gode grunner til å ha høye forventninger om å finne de største positive klumpene av «erfaringsgull». I motsatt fall, der rektorene har distribuert oppgavene og frikoblet seg selv fra arbeidet, er sjansene betydelig mindre for å finne dette gullet. Når dette er sagt, har vi likevel eksempler i vårt materiale på at aktørene ved flere av skolene, uten en aktiv og engasjert rektor i spissen, har fått fram meget spennende og fine resultater av prosjektarbeidet.

Dette kan muligvis et stykke på vei forklares i den frihets- og tillitskultur som peger folkehøgskolene. Men som generell ansats gjelder det fortsatt at det blir aller best når alle parter drar lasset sammen, og i samme retning (Fullan 2014), og at rektor både går foran og trekker, stiller seg bak og dytter og går midt i sin profesjonelle flokk. De gode, organiserte læringsmøtene, der alle «forteller seg selv», og der de får være eksperter blant kollegaer og andre aktører på sine egne erfaringer, må ha legitimitet fra ledelsens side. Størst legitimitet får slike møter når topplederen deltar selv og viser genuin interesse for hvordan arbeidet går generelt og hvordan man stadig skal kunne forbedre vilkårene for optimal læring.

Fra GLL-rapportene framtrer et noe delt bilde om ledelsens rolle i prosjektet. Rektorene ved enkelte av skolene har forankret prosjektet solid, og har formidlet store forventninger til resultatene. I andre tilfeller har både elever, lærere, veiledere og praktisk personale problemer med å se at prosjektet har blitt godt forberedt fra ledelsens side, og at de positive forventningene og prioriteringene finnes på toppnivå. Det er slett ikke sikkert at slike antakelser er riktige, men fravær av nærledelse kan fort føre til en slik tankeslutning. Da kan prosjektet miste det viktige momentum som kreves for at innovasjon skal bli noe mer enn en temporær satellitt som svever en kort tid rundt tradisjonskloden.

Etter å ha studert mange gode og fylldige GLL-rapporter gjennom de årene prosjektet har pågått, undrer vi på om deltakerskolene på generell basis trenger et enda større frirom for refleksjon og lærende prosesser. Behøves det kanskje «en femte provins» der man kan møtes og legge fram og diskutere erfaringer fra dette og andre prosjektet i trygghet, åpenhet og ærlighet. Testen på om dette er relevante problemstillinger får vi ved dette spørsmålet: Hva vil skje med folkehøgskolen som moderne læringsorganisasjon hvis man ikke får god tid til refleksjon? Erfaringer som ikke reflekteres og forankres i organisasjonen får ikke godt fotfeste, og rapportene ender opp som mer «hyllefyll».

Hvis vi evner å sette ord på det som vi erfarer gjennom systematisk refleksjon og gjennom gode samtaler, i gode møter, er sjansene betydelig større for at prosjektarbeidet setter varige spor hos den enkelte så vel som konstruktive kulturelle organisasjonsspor. Vi spiller oss selv og våre erfaringer i andre, og derfor er møtene mellom mennesker, som arbeider under samme tak, så uendelig viktige for læring og utvikling. Samtalen, respekten og lyttingen til hverandre er essensiell for læring.

På tross av de mange praktiske flaskehalsene i organisasjonen, har mange skoler lykkes med å skape fora og møtesteder der de ulike partene treffes som jevnbyrdige, selv om man har ulik erfaring og forskjellige synspunkter. Mange har lykkes med å gjøre hverandre gode, og der det felles poenget vil være at alle skal forlate møtet i den femte provinsen litt klokere enn da man kom dit. Å få en samtalepartner som er på søk etter den til enhver tid beste løsning på de utfordringer som dukker opp i hverdagen, er gull verdt. Man blir mer enn dobbelt så sterk med en god kollega ved sin side. Og når man finner sammen i gode lærende sirkler og team, der alle søker sammen i verdsettende læringsprosesser, glitrer og funkler det ekstra av arbeidet. Ikke alle skolene har lykkes godt nok i å etablere slike pedagogiske femteprovinser, men de skolene som har lykkes her, sitter på svært verdifulle erfaringer som vil kunne komme andre skoler til gode, også skoler og organisasjoner utenfor folkehøgskolens felt.

Hvis skolene hadde hatt tradisjon for å møtes i «den femte provinsen», ville trolig mye av det umiddelbart følte hverdagstrykket ikke ha vært så stort? Slik det er nå, har mye tid gått med til å luften problemstillingene, men tida har ikke strukket til for å løfte de aktuelle temaer opp på høyere refleksjonsnivå, og at erfaringene dermed er blitt omdannet til nyttig og praktisk læring. Dermed reduseres læringsverdien i prosjektet. Man har problemer med å spinne erfaringene videre til varige, meningsfulle og anvendbare kunnskaper.

Den kraftfulle femteprovinsen vil stimulere refleksjonen både bakover og forover i tid. Når man styrer det refleksive bakover, fanger man opp erfaringene som er gjort, og man spør seg hva man har lært av det man har gjort? Når refleksjonen vendes forover spør man hva som er klokt å gjøre i tida som kommer. Det refleksive tilbakeblikk har som mål å få tak i egen erfaringslæring. Når blikket og analysene

vendes framover, går vi inn på aksjonslæringens mark. Mens erfaringslæring kan karakteriseres av feed-back orientering (Tiller 2006), er aksjonslæring mer framoverlent i en "feed-forward-posisjon." Når krafthendelen står på feed-forward, kreves mer enn å følge i kjente spor og bruke innøvde rutiner. Det er i denne posisjonen at kreativiteten må mobiliseres og den pedagogiske improvisasjonen tas i bruk (Tiller 2009). For at det skal kunne skje, må medarbeiderne i folkehøgskolen ha gode hjelpere. Læring generelt, og aksjonslæring spesielt, trives særlig dårlig i ensomhet og i monologenes rom. Den krever samarbeid, samspill og dialog. Den krever at de nye lærerne som kommer inn i prosjektet har motiverte og kvalifiserte mentorer, i tillegg til et støttende kollegium og en drivende rektor som oppmuntrer og selv er aktivt med på utviklingsreisen. Og den krever at partene henger av seg klanmerker og våpen før de møtes. Disse øker sårbarheten og usikkerheten, og det er «de yngste» som rammes hardest.

Dette er spesielt viktig i omstillingstider. Vår tid i dag preges av omstilling, svært rask omstilling, der ekspressekspertene etablerer sine innsatsstyrker. Dess raskere omstillingene går, dess mer energi bør vi legge i å bygge «den femte provinsen». Hvis konklusjonen er at man ikke har tid til refleksjon og læring i hverdagen, vil dette ikke bare være en tankemessig kortslutning, men den vil også ganske fort kortslutte de gode utviklingsprosessene i organisasjonen. Og da har alle kommet til kort. Sett i lys av dette, er etablering av gode læringsmøter, eller læringstorg, i dag viktigere enn noen gang tidligere. I prosjektet har vi sett at flere av de regionale samlingene og andre møtepunkter i regi av prosjektet har fungert som læringstorg. Her har lærer fra ulike skoler møttes, elever har fått utvekslet erfaringer og det samme med ansatte fra praktisk personale og ledelsen. Her har det vært sentralt for deltakerne å gjøre hverandre gode ved å støtte hverandre i å finne gode utviklingsveier videre på egen skole. Man har ikke konkurrert om å være best, men lært av hverandre hvordan man kan komme enda et skritt på veien til å bli mer bærekraftige skoler.

Omstillingstid er «de nye oppskrifters tid». Det er stadig flere som tilbyr nye modeller og metoder for utvikling. Utviklingen gripes an på nye måter, og nye begreper ser dagens lys. Det usikre har skjøvet oss ut av den lune komfortsonen og krever at vi kan tenke nytt, annerledes og kreativt. Slik er det i samfunnet generelt. Hva med folkehøgskolen? Tenkes det annerledes, nytt og kreativt her? Vi tror så avgjort det, etter å ha fått være både flue på veggen og en liten sokratisk klegg i noen hektiske prosjektår. Det er mange spor etter betydelig kreativ kraft og innsats. Vi har registrert stor entusiasme for bærekraftsaken og observert hvordan skoler, med ledelsen i spissen, har gjort vedtak om prosjektdeltakelse med kort betenkningstid. Slike observasjoner gjør at vi tror at folkehøgskolen tåler en smule kritikk om litt for svake læringskulturer og gjør et krafttak for å styrke læringsdimensjonen. Vi tror også at dette arbeidet kan gjøres av skolene selv, og at kompetansen for denne type endringer finnes i personalet.

Konsulenter og rådgivere har gode vilkår i omstillingstid. Når man er utrygg, er man glad for alle som kan vise vei og retning og som kan holde deg i handa på de ukjente stiene i det nye landskapet. Men med konsulentene følger også gjerne de ferdiggjorte alternativene, og vi tror derfor at skisser er bedre enn ferdige standardiserte tegninger i denne saken. Den moderne rasjonaliteten med sin vare-leveranse-terminologi kan fort bli et problem i et yrkesfelt der verdier som ansvar og innflytelse over egen læring dominerer, og der møter mellom mennesker blir det vesentlige. De ferdige reseptene får her begrenset betydning. I folkehøgskolen, og i skoler ellers, må medarbeiderne orientere seg etter «lære-seg-å-tenke-selv». Men man lærer seg best å tenke selv sammen med andre.

Vi er alle høvdinger av læring, men vi er forskjellige og har mye å tilby hverandre for å spore den videre læring. Som i det irske sagnet må de ulike læringshøvdingene møtes før dialogens magi (Ekman Philips og Huzzard 2004. Wenger 2004) brer seg i rommet. Vi mangler et ord på norsk: «samstendighet». Vi sier selvstendig og har plassert dette begrepet høgt på verdistigen. Men vi vet at vi best blir «stendig» sammen med andre. Altså blir det nye ordet «samstendig» viktig for god læring. Vi har lært fra annen forskning, og vi har fått det bekreftet i dette prosjektet, at læringen hindres hvis vi ikke får noen å dele tankene og erfaringene med. Ved å stå alene, å være «selv-stendig» i ordets snevre forstand, skyves man bort fra dialogens skimrende muligheter og inn mot monologens innsnevrede læringsrom alt fra starten av. Man vikles inn i tradisjonstenkning og tradisjonshandling. For å få til utvikling igjen må man først avmontere det man har viklet seg inn i. Mange klarer det, mens andre aldri kommer ut av eget spinnvev. Styrer vi unna innovasjonen for å makte tradisjonens krav, er sjansene i framtida for å bli aktivt søkende etter de beste pedagogiske løsningene redusert.

Ambisiøse intensjoner?

Prosjektet startet med ambisiøse mål:

Bærekraft skal være en integrert del i undervisning og aktiviteter på alle landets folkehøgskoler. Målet er videre å styrke og videreutvikle miljøledelse i folkehøgskolens drift og husholdning.

Gjennom prosjektet skal vi utvikle kunnskap om pedagogiske prosesser som best fremmer engasjement og læring for bærekraft, med særlig vekt på aksjonsforskning og aksjonslæring.

Målene for et godt prosjekt skal være ambisiøse. De skal uttrykke vilje til å gjøre noe grenseoverskridende i forhold til eksisterende praksis og virksomhet. I bærekraftsaken er det også all mulig grunn til å sette mål som, om de realiseres, kan flytte praksis i positiv retning. På den siste holdeplassen for denne prosjektreisen tar vi et tilbakeblikk og ser på resultatene gjennom de vide målbrillene vi satte på oss ved start. Og vi justerer brillene en smule og ser også videre framover.

Men la oss starte med et kritisk spørsmål: Siktet vi for høyt?

Lot vi oss forføre, av den iver, entusiasme og glød, som spennende møter mellom representanter for to framtreddende organisasjoner kan avstedkomme, til intensjonsformuleringer som ikke kunne få festepunkter i realitetenes verden? Vel, dette hender fra tid til annen, så spørsmålet er relevant.

Men vi tror ikke det gjelder dette prosjektet. Ved første tilbakeblikk, fra der vi nå står, ser vi gledelige tegn på at vi er på vei mot å realisere disse krevende målene. Er virkelig bærekraftsspørsmålene i ferd med å få en integrert posisjon i folkehøgskolene?

For det første er over halvparten av alle landets folkehøgskoler med i prosjektet, på frivillig basis. Og for det andre har vi registrert god kommunikasjonsflyt samt formidlingskraft fra de deltakende skolene til de øvrige. Bærekraft er et tema i tiden, og det er heller ikke slik at folkehøgskoler, som ikke er med i prosjektet, ikke er opptatt av disse spørsmålene. Bærekraftsaken bæres fram til enkeltmennesker og organisasjoner på mange slags vinger i dag. Slik sett har prosjektet representert noen av disse vingene som bærer budskap og forventet handling med seg.

Vi har også lært gjennom prosjektet at folkehøgskolene er en organisasjonsfamilie med tette bånd, der informasjon om ulike virksomheter flyter og flyttes godt og effektivt. Og da er det jo ikke å forundres over at det største forsknings- og utviklingsprosjektet til nå i denne organisasjonen skaper interesse, og at alle medlemmene i denne familien ønsker å lære hva projektskolene har gjort, lært og hva de mener er lurt å gjøre annerledes og enda bedre. Det finnes betydelig interesse for saken, og det er opp gjennom årene etablert en rekke møtestedet og knutepunkter for aktørene der informasjon, ny kunnskap og reflekterte meninger og argumenter flyter mellom skolene.

Vinger er viktige, men like viktige er røtter. Finner vi både gode røtter og sterke vinger, har vi også store forutsetninger for å lykkes med det vi setter oss fore. Bærekraftsaken har sterke og gode røtter, selv om de ikke er så veldig gamle. Det samme har folkehøgskolen, og deres røtter er gamle, sterke og seige og har vist seg å bringe opp kraft til stamme, grener og bladverk opp gjennom tidene.

I dag står kanskje også folkehøgskolen sterkere enn på mange år. Og når to slike sett av sterke røtter, som også har mange fellestrekk, får sjanse å vokse opp i samme matjord (prosjekt), registrerer vi en styrke og vekstkraft. Dette tror vi kan være noe av den grunnleggende forklaringen på at dette prosjektet har fått så mange gode resultater på forholdsvis kort tid. Rapporten forsøker å nyansere og sannsynliggjøre holdbarheten i denne store konklusjonen.

I disse prosjektårene har vi høstet nye og viktige kunnskaper om relasjonen mellom ide og virkelighet, mellom bærekraftintensjoner, pedagogiske prosesser og genuin læring. Vi har registrert at forholdsvis mange skoler har hatt problemer, særlig i startfasen, med å legge

godt til rette for aksjonslæring og aksjonsforskning. Likeså har vi fått ny kunnskap om at disse to forholdsvis nye ordene i seg selv har skapt visse problemer, og at noen derfor konstaterer at lærings- og forskningsdimensjonen i prosjektet ikke har blitt som ønsket.

Aksjonsforskning har uten tvil vært det mest problematiske å finne plass til i det daglige. Det har vært mange og gode aksjoner, men forskningsdelen har i mange tilfeller vært ganske mager. Det er flere tegn på at en del av elevene har negative assosiasjoner til forskning, da dette minner om skolens skriftlighetskrav, krav til å kunne stille seg kritisk til en sak basert på egne undersøkelser, krav til finpusning av argumentasjon etc. Noen av elevene har også bevisst valgt folkehøgskolen for å komme bort fra denne type krav som de har kjent et psykisk og mentalt ubehag overfor.

Om våre observasjoner holder stikk her, er det forståelig at vi registrerer det som ved første øyekast, og feilaktig, kan tolkes som læringsvegring. Vi skriver ordet feilaktig her fordi vi i møter med elever flere ganger har erfart at det skal lite til av informasjon og klargjøring av hva for eksempel aksjonslæring er, før elevene snur og uttrykker entusiasme for å delta i slike prosesser. Vi har derfor konkludert med at både aksjonsforskning og aksjonslæring representerer en ny tenkemåte, og har i seg metoder og modeller som kan gi betydelig læringskraft til arbeidet med bærekraftsaken.

Og så skal vi ikke glemme alle dem som har arbeidet målrettet og bevisst med både aksjonslæring og aksjonsforskning, og som kan fortelle at dette har gitt meget gode læringsresultater og skapt nytt pågangsmot og optimisme. Spesielt gledelig er de indikasjonene vi har fått på at både aksjonslæring og aksjonsforskning har bidratt til å redusere elevenes avmaktfølelse, som blant annet den mediale omtalen av miljøproblemer i verden. Observasjonene her bekrefter forskning i grunnskolen og den videregående skolen der vi har konstatert samme fenomen; aksjonslæringen reduserer avmakt og skaper følelse av at de unge har makt over eget liv og at deres hverdagsvalg – og handlinger – kan bety en viktig forskjell (Tiller 2006). Vi betrakter disse funnene som særdeles oppløftende og viktige for framtidig arbeid med bærekraftsaken.

En ny start

Prosjektet er utvilsomt slutt. Men et prosjekt er jo egentlig starten på noe man håper skal bli til en ny vei, en vei som fører oss et bittelite stykke i en ny og bedre retning. Er vi så ved slutten på noe, eller ved begynnelsen på en ny start? Vi velger varianten; glasset er halvfullt og ikke halvtomt! Vi velger optimismens vei, og vi mener det er gode grunner til dette valget. Dette prosjektet skal selvsagt avsluttes, men det skal ideelt skape nye startvilkår for nye bærekraftige utviklingsprosesser. Konklusjonen må derfor bli et både og, med vekt på en ny giv for en ny bærekraftig tid. Vi kan både foreta verdiopptelling ved prosjektslutt, og vi kan tenke noen tanker ved starten på noe nytt og enda bedre.

Vi kjenner oss overbevist om at vi alle; Framtiden i våre hender, Folkehøgskolen, og, slett ikke minst, de deltakende prosjektskolene, alle har bidratt til at vi nå står ved starten til nye spennende folkehøgskoleår for bedre bærekraft. Optimismen vår er bygd på erfaring, på empiri innsamlet via varierte metoder, gjennom hele prosjektperioden. Vi ser gode tegn på at spredningen fra dette prosjektet vil være betydelig, ikke bare innad i de 45 deltakende folkehøgskolene, men i hele folkehøgskolen. Vi tror også, selv om det er her foreløpig mer tro enn viten, det er grunn til å håpe at dette arbeidet vil kunne ha positiv smitteeffekt langt utenfor skoleslagets grenser. Vi tror også at den positive smitten vil kunne være virksom i lang tid fremover ved at elevene, som har vært med i dette arbeidet, bærer ideene og erfaringene med seg til ny utdanning, og inn i senere yrkesliv. Vi tror det fordi aktørene selv sier det i sine GLL-rapporter, i samtaler med oss i møter som er referatført, og overalt der dokumentasjonen for disse positive utsagnene om prosjektets verdi ligger lagret.

Skolene som har svart ja på å være med på denne prosjektreisen, og som har brukt tid og energi, formulert mål og planer for sitt lokale arbeid, gjennomført arbeidet ut fra definerte problemstillinger, samlet, kategorisert og evaluert prosesser så vel som resultater, skrevet rapporter og formidlet tanker og refleksjoner, forteller at utbyttet av arbeidet i sum har balansert positivt med innsats, merarbeid og sosiale kostnader. Når vi finner slik balanse, har vi også godt håp om at bærekraftarbeidet har fått oppadstigende varmluft under sine handlingsvinger, og at de vil fortsette der prosjektet sluttet.

Selvsagt er det betydelige forskjeller mellom skolene. Noen skoler har slitt med å komme i gang, mens andre fikk en pangstart fra første dag. Vi vet fra erfaring, så vel som fra forskning, at ulike skoler har ulike vilkår, og at det av og til kan være en persons argumenter som er tungen på vektskålen og definerer hvilken kurs og kraft som blir betegnende for prosjektet (se for eksempel Tiller 2006).

Rektor ved en av skolene, som har slitt litt med å få opp entusiasmen for prosjektet, og som har forsøkt ulike inntak for å få opp dampen, fortalte at nå – endelig – var de parat til en skikkelig dugnad. Fra nå av skulle vi ha store forventninger til hans skole, da han selv og mange andre i kollegiet hadde konkludert med at dette arbeidet skulle prioriteres framover. Rektor ved en annen skole, med stor aktivitet og stor læringsiver i prosjektet, sa det samme; at nå var skolen klar til å gjøre betydelig mer på feltet. De hadde flere nye store ideer til hvordan både bærekrafttankene og aksjonsforskning og aksjonslæring skulle prege skolen i årene framover.

Vi har også aktivt søkt i vårt materiale etter skoler som har hatt en påtakelig nedadgående entusiastekurve for prosjektet, men har hatt problemer å finne slike. Konklusjonen fra ulike møter og studier bekrefter også at prosjektets bærende ideer er frø, som gjennom dette arbeidet har festet seg i god matjord, og som vi kan ha forventninger til skal vokse seg til bærekraftige utviklingsprosesser

i årene framover. De investeringer som er gjort i prosjektet, for å øke læringskompetansen på bred front, har også gjort en positiv forskjell for mange. Her har vi imidlertid registrert at mye ennå kan gjøres, både bedre og mer av. Det er likevel i sum klare indikasjoner og tegn på at denne lærings- og utviklingsreisen har bidratt til å øke deltakerskolenes samlede utviklingskraft og -optimisme.

En lærende reise

En reise begynner alltid med det første steget framover. Når man legger i vei har man allerede vært ute og reist en stund – i alle fall i tankene. Turen man drar ut på blir sjelden som man hadde tenkt og trodd på forhånd. Og man vet neppe hvilken tur man har vært på før man er kommet hjem, og kan sortere inntrykkene og reflektere over det som har skjedd. Nå er vi kommet hjem etter en treårig aktiv læringsreise, der reiseruten har vært staket ut ved hjelp av aksjonsforskning og aksjonslæring. Det er tid for å summere opp inntrykk og fortelle om sine erfaringer fra de mange undringer og forskende dialoger underveis.

Elever, praktisk personale, lærere og ledere, samt arbeidsgruppen og styringsgruppen på prosjektet, lærer hele tiden noe nytt; i møter, på konferanser, gjennom samtaler og i diskusjoner under reisens gang i prosjektet. Alle forandrer seg litt («den femte provinsen»), men alle endrer seg ikke nødvendigvis i samme retning og på samme måte. Nye møter skaper nye læringstopper. Identiteter forsterkes og omsmeltes. En slik læringsreise kan føre i retning av likhet, men kan også ta kurs mot ulikhet og differensiering. Under reisens gang kan man bli mer og mer ulik hverandre i holdninger og handlinger. Erfaringer som er ulike skaper også ulike vilkår for påvirkning og sosialisering. Antropologen Etienne Wenger sier det slik:

«Gjensidige engasjementsrelasjoner vil med like stor sannsynlighet gi anledning til differensiering som til homogenisering. Homogenitet er derfor verken en forutsetning for eller resultat av utviklingen av et praksisfellesskap.» (Wenger. s. 93, egen oversettelse.)

Hvis læringen i prosjektet fører deltakerne inn på forskjellige utviklingsveier, kan de likegodt bevege seg fra hverandre som mot hverandre. Dette behøver nødvendigvis ikke å være negativt, og det kan også gi bedre utviklingskraft gjennom at mangfoldet blir større og sterkere. Og mangfold vil alltid være en av hovedkildene til den gode læring og utvikling.

Kritiske påvirkningsfaktorer

Vi har registrert til dels store forskjeller fra skole til skole når det gjelder valg av opplegg, pågangsmot, kreativitet, forskende innsats etc. Så kan vi undre oss over hva som genererte disse forskjellene? Det første svaret handler om reiselyst. Hadde man ved prosjektstart genuin lyst til å være med, eller ble man med for sikkerhets skyld, i tilfelle det skulle vise seg å være mer positivt og givende enn man fra først hadde trodd?

Læringslyst er med andre ord et nøkkelord. For å få lyst må man ha inspirasjon. Man må kunne bli inspirert av reisefølget og reiselederne. Vi vet positivt at oppstarten, der vi selv deltok aktiv og etter beste evne, ikke skapte like stor deltakerlyst hos alle skolene. Det som ble bejublet noen steder, falt på steingrunn andre steder. Ærlige tilbakemeldinger gjorde at vi selv kunne lære og endre innhold og form i våre opplegg.

Manglende læringslyst ved start vil kunne bli det største hindret for å utvikle de kunnskaper, holdninger og ferdigheter som skal til for å drive et slikt prosjekt. Starter man med en oppfatning av at man er ferdiglært ved start, vil et nytt prosjekt virke som en plage man presser seg selv til å være med på. Når et nytt prosjekt er i emning, og rektor gjør det klart at man forventer deltakelse og god innsats, kommer mange av de ansatte i en «Cach 22- situasjon». Damn if you do, and damn if you don't. Man velger å bli med, på tross av tvilende taushet, men det betyr likevel ikke nødvendigvis at man er med fullt og helt. Som det heter på fiskerspråket; man legger seg på været og holder styringsfarten oppe. Nå seiler båten og vi blir med for ordens skyld, i alle fall ut på fjorden et stykke, så får vi se da...

Man blir med, da man nødig vil bryte lojalitetsbånd til andre skoler eller til folkehøgskolens ledelse. I dette prosjektet ble overveldende mange skoler med. Var det frivillighet egentlig, eller var det den milde sosiale forpliktelse, en slags skjult obligatorikk som lå til grunn? Vi vet ikke sikkert, selv om vi definitivt vet mye om skolenes styrke og selvstendige vurderingsevne. Men vi tror likevel at spørsmålet er relevant for å forstå bedre.

De trygge rommene er best

Å skape entusiasme hos andre mennesker for ideer man selv tror på og brenner for, krever sin egen pedagogikk. Avklarende diskusjoner er viktige før man starter et prosjektarbeid, og slike diskusjoner bør ideelt foregå i mindre grupper, der deltakerne har anledning til å ta fram alle «de små spørsmålene» og de brennende problemstillingene. Gruppestørrelsen bør derfor ikke være større enn at de gir rom for de personlige undringene, ofte benevnt som «et dumt spørsmål». Ideelt bør det være plass til slike «dumme» spørsmål i en startfase.

Det også viktig å definere basale formuleringer og grunnleggende begreper i prosjektet så presist som mulig. For å kunne gjøre dette på sakssvarende måte, må man være lydhøre for praktikernes «små» undringer. Optimalt små grupper er gode rammer for slike avklarende spørsmål og diskusjoner. Brede orienteringer for store grupper har verdi i det at man får formidlet sine budskap for mange på samme tid. Det er i utgangspunktet tidssparende, men noen ganger skaper slike massemonstringer flere spørsmål enn de kan gi svar.

De som forestår slike møter formulerer spørsmål som de selv svarer på. Man tror spørsmålene er relevante for de frammøtte, med grunnlag i erfaringer fra andre prosjekter av samme karakter, men i mange

tilfeller sitter tilhørerne med andre spørsmål enn de formulerte, og som de på grunn av gruppens størrelse brenner inne med, og følgelig heller ikke får gode svar på.

Å svare på spørsmål som ikke er stilt av de som blir bedt om å pakke nødvendig bagasje for en innovasjonsreise, har derfor begrenset verdi. Den mest effektive organiseringen er i grupper som kjenner hverandre godt fra før og som arbeider i lag til daglig. I slike grupper, der man er trygge på hverandre, kommer de viktige spørsmålene, og da virket også svarene, om disse finnes.

Startet vi opp dette prosjektet ut fra slik kunnskap? Delvis gjorde vi det, men erfaringene viser (jfr. GLL- rapporter) at mange relevante spørsmål ikke ble berørt, fordi prosessen enten gikk for fort, eller at vi ikke var oppmerksomme nok på disse spørsmålene. Og selv om vi berørte viktige felter som senere dukket opp som problemer, var ikke avklaringen alltid god nok. Ett slikt er forholdet er mellom begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring, der vi etter hvert erfarte at avklaringer her skulle ha kommet på et tidligere stadium, slik at skolene kunne fått større trygghet i aksjonslæring enn å arbeide med aksjonsforskning, der de følte forskningsbegrepet som fremmedgjørende og problematisk å etterleve. Læring derimot, var et langt mer nært og kjent begrep og skapte større identitet. Forklaringen på at vi ikke lyktes med introarbeidet for prosjektet, slik vi ønsket å gjøre dette, er hovedsakelig av praktisk art.

Tanken om å være med på ny læringstur er alltid inviterende, men tradisjonsskjoldene blir fort holdt opp mot de nye utfordringene. Slik er det vanligvis, men man vet også at når læringens ild blir tent, senkes også «garden» mot det nye.

Generelt våger vi påstanden at inspirasjonen seiret over vegring og ulyst. GLL- rapportene bekrefter dette. For flere av deltakerne har dette prosjektet betydd en utvikling fra tvil til tro, fra nøling til dristighet, fra famling til sikre læringsgrep. Etter hvert som læringens gnister ble tent, og fyrlyktene langs leia anga den trygge reiserute, så lederne nye utviklingsspor og muligheter.

Men slike innovasjonsturer ut i det delvis ukjente kan også være svært sårbare. Det har vi fått erfare ved et par anledninger, der elever i en av skolene i sin siste GLL- rapport meldte om ulyst til å arbeide videre i prosjektet, som reaksjon på en forelesning fra en ekstern person som hadde holdt et foredrag ved skolen.

Det usikre i tida har skjøvet enkeltmennesker, så vel som organisasjoner, ut av den lune komfortsonen. Mennesker blir utrygge når vindene skifter, og fristes til å sette opp leskur. Men når vindene blåser, kan man, med referanse til eldgamle, kloke kinesiske tanker, også montere vindmøller, som gir ny energi og drakraft til utviklingen. Tidas usikkerhet fører til ropet på eksterne eksperter og konsulenter, som antas å kunne gi oss større trygghet og sikkerhet i det usikre.

Som nevnt tidligere ligger den største krafta alltid i folkene som er der, selv om ekstern inspirasjon både kan være legitim og nødvendig. I dette prosjektet valgte vi en vei der skolene skulle finne sine problemstillinger og sine løsninger selv. Prosjektet preges derfor av autonomi og selvstyring. Vi tror at den selvregulerte læring, i alle fall på litt lengere sikt, gir de aller beste resultatene. Denne læringsprofilen er dessuten nærmere folkehøgskolens egne verdier og overordnede mål. Det er mange indikasjoner i skolerapportene på at dette er et godt valg, som har inspirert elevene til målrettet innsats. Eierforhold og nærhet til handlinger og hendelser bringer som regel gode resultater.

Det er ikke mulig for en moderne organisasjon å stå stille og hvile på sine laurbær. Usikkerheten i tida definerer omstilling og endring som en integrert del av hverdagslivet. Men dette betyr ikke at en skole eller en organisasjon skal hoppe fra ide til ide som en kenguru (Tiller 1990). Noen grunnpilarer må være der og ha god fundamentering.

Læring som del av hverdagslivet er en slik bærebjelke. Den kan man rett og slett ikke velge bort. Folkehøgskolene, som både er og ønsker å være, i læringens front, kan ikke fornekte hverdagslæringens betydning og at man selv som leder og lærer må være modeller for sine elever på dette feltet. Hvis en lærer ikke selv kan lære, blir det vanskelig å argumentere for at elevene skal bli mer lærende og forskende, som er et lite mantra i dette prosjektet. Vi ser fra rapportene at lærerne og veilederne i prosjektet jevnt over utviser stor iver og innehar betydelig kompetanse på læringsfeltet.

Samtidig har vi registrert, og også kommentert i rapporten, at man utvilsomt har mer å hente på læringsfeltet, særlig når det gjelder aksjonslæring. Vi tror det hadde vært lurt om skolene organiserte sin egen hverdagslæring enda mer systematisk, for eksempel ved at de etablerte et læringstorg (fast definert møtested og møtetid) der aktørene kunne fortelle i kollegiale fora hva de har gjort og lært, og reflektere sammen med andre om hva de mente som var lurt å gjøre videre. Et slikt torg for lederne og de ansatte ved skolen ville trolig også ha positiv smitteeffekt til elevnivå. Også her tror vi det er mye å hente ved å bruke det eksemplariske prinsippet.

Bærekraft i hverdagen er en annen pilar som får en sentral plass nå og i fremtiden. Den kan man ikke velge bort etter at et læringsprosjekt er ferdig. På flere steder i denne rapporten har vi antydnet at «å-lære-seg-å-tenke-selv» må erstatte «reseptpedagogikken», som har vært dominerende i grunnskolen og den videregående skole, og langt på vei er det ennå. Selv om folkehøgskolen med betydelig sikkerhet kan sies å avvike fra resepttenkningen ellers i skoleverket, har vi likevel sett sporene av denne pedagogikken gjennom de data vi har til rådighet. Det kan derfor være av betydning å arbeide i retning av en forsterket hverdagslæring, eller som vi har formulert det i prosjektet, en mer forskende innstilling, der man forsker midt i sine egne erfaringer.

På søk etter den gode læringen

Hva er så god læring? Spørsmålet er litt uvanlig, da det inkluderer et kvalitativt moment; den gode læringen. Det vanlige er at vi spør hva læring er? Her får vi lange og tunge akademiske utlegninger, der det mest hyppige svaret omhandler at læring er det som fører til varig forandring. En annen type svar er at noe nytt legges til noe gammelt. Til den siste definisjonen hører det med at både det gamle og det nye forandres en smule når disse horisontene møtes. Det er aldri så enkelt at noe nytt kan transporteres over i tradisjonsrommene og klebes til det etablerte. Så lenge det er tenkende og reflekterende mennesker som er mottakere av nye oppskrifter på læring (Tiller 1990) vil det alltid foregå en vurdering på verdimessig grunn. Vi tror derfor at transportering av noe nytt, og konvertering av det nye, når det nærmer seg de aktuelle aktørgruppene, henger sammen. Når det nye møter det gamle, bremses farten opp, som meteoritter som treffer atmosfæren, og det nye tilpasses og endres. Noen ganger på en eklatant og synlig måte. Men som regel umerkelig og ordløst. Gode eksempler på slike prosesser er målstyring og det nye leankonseptet i organisasjonsutvikling (Tiller og Helgesen 2011).

Læringens akademiske definisjoner er kompliserte, og når vi så spør etter den gode læring, kompliseres det hele en smule. Men det er jo dette som er selve poenget; at læringen skal være god. Den skal bety noe viktig for dem som lærer. Arbeids- og næringslivet etterspør den gode læring, og overlater til academia å definere læring.

Vi er på jakt etter den gode læringen i dette prosjektet, en læring som setter spor og varer ut hele livet – livslang læring. Den gode læring er den læring som gir mennesker mening og betydning. På skolen og andre læringsarenaer kan vi kanskje ha lært oss å svare rett på definerte spørsmål og oppgaver. Men hvis svarene ikke tilfører oss mening og betydning, er de ikke så mye verdt, med unntak fra den instrumentalistiske funksjonen de har; dvs. at mange rette svar ut fra fasiten gir oss adgangskort til neste etappe på skole- og utdanningsreisen. Vi kan etter skolen og beståtte eksamener overflattisk leke oss med de rette svar på quizkonkurranser, som Påskelabyrinten, men disse svarene setter heller ikke dypere spor. Den gode lærer holder derfor alltid et våkent øye med meningsdimensjonen i læringsprosessen, på samme måte som den gode leder stiller seg selv det viktige spørsmålet om de nye arbeidsoppgavene til sine medarbeidere er meningsfylte. I tillegg til mening, er nytte og deltakelse sentrale dimensjoner i den gode læringens tjeneste.

For å kunne gi kvalitativt gode svar på spørsmålene om mening, nytte og deltakelse i læringen, kreves det at du må kunne se dine elever eller medarbeidere! Og mer enn det: Du må se så lenge at du forstår! Som leder må du se litt av den andres verden for å kunne ane noe om menings, nyttens og deltakelsens betydning. Den gode læring trives ikke så godt i standardiserte rom. Mennesker er forskjellige, og du må se med de spesifikke empatiske brillene for å forstå hva den andre sier, enten det er flytende verbalt, eller det

kommer i form av enkle kroppslige tegn og uttrykk. Som lærer må du også kunne se dine elever; se hvor de kommer fra, hvilke kulturer de har vokst opp i, hjemmeforhold, etnisitet, religiøs tilhørighet etc.

Men for en god leder, lærer eller rektor, er det heller ikke nok å se. Du må også bry deg om det du ser! Og du må handle når du ser at det finnes bedre læringsalternativer for den det gjelder. Som leder skal du også handle i verdsettingens tegn! Du skal gjøre dine medmennesker gode. Da blir du også litt bedre selv (Skrøvset og Tiller 2015).

Hva er så en arbeidsplass som kjennetegnes av god læring? Slike arbeidsplasser kjennetegnes først og fremst av en spørrekultur. Man spør for å vite. Der elever, lærere og ledere stiller spørsmål for å øke sin læring, preges også kulturen av trygghet og tillit. Man skal være trygg for å tørre å være liten og undrende i blant. Det gode svar på det gode spørsmålet krever som oftest at flere stemmer på arbeidsplassen lar seg høre. En spørrekultur trives særlig godt der flere perspektiver og erfaringer møtes og brytes på en konstruktiv måte.

I forhold til de kjennetegn på god læring som vi har nevnt, er det mange spor i vår samlede empiri som forteller om stor mening, betydning, deltakelse og nytte. Videre ser vi at spørsmålskulturer har fått utvikle seg i trygge omgivelser, og at de ulike aktørene har fått mange og gode rom til "å fortelle seg selv". Ordet mening er faktisk en gjenganger i svarene når vi spør hva prosjektet har betydd for elevene. Både i GLL- rapporter og i ulike typer av dialogmøter, blant annet organiserte skypemøter der forskere intervjuet utvalgte elevgrupper, står mening og nytte fram som noe av det aller viktigste.

Og når mening og nytte er framtrepende trekk i et læringsprosjekt som dette, blir vi heller ikke overrasket over å lese og høre at Aksjonsforsknings- og bærekraftprosjektet har betydd en positiv forskjell for elevene. Dette oppløftende svaret har vi fått i mange nyanseringer og kulører; tankevekkende å delta i prosjektet, bevisstgjørende, holdningsskapende, forandring av de personlige rutineene, større kunnskap som har skapt større personlig trygghet i valg av handling, erfaring for at det betyr noe for andre hva du sier og gjør selv, spennende å kunne formulere spørsmål som man selv svarer på, følelse av frigjøring og at læring er både spennende og morsomt, etc. I sum har vi sett at den gode læringen for elevene er til stede i stor grad i dette prosjektet. Lærere, veiledere, praktisk personale, og ikke minst skolelederne, har uten den minste tvil gjort en stor jobb for at den positive læringsprofilen hos elevene er så tydelige i dette prosjektet. Dette illustreres også godt i to elevsitater fra GLLene:

«Jeg kan så klart ikke forandre verden alene, men jeg kan forandre meg selv. Av det kan jeg faktisk påvirke andre og skape ringvirkninger. Det handler mye om å tro på seg selv og ikke tenke at det ikke er noen vits»

«Det har vært gøy med et år med fokus på bærekraft, jeg har lært

mye. Det var noe helt annet enn et foredrag der du satt og følte at du ikke kunne gjøre noe. Man fikk en følelse at det var gått så langt i utfordringene vi står overfor globalt at man nesten bare kunne gi opp.

Det er viktig å ikke henge seg fast i problemene alle generasjoner har hatt før oss, men heller finne løsninger. Jeg ønsker mer fokus på løsninger, det er gøy å vite at man kan gjøre en forskjell. Hvis elevene kan få kjenne på det, vil det skape en bølge av engasjerte elever, folk som føler at de kan være med å bidra til endring

På læringens glasstak...

En lærende skole fordrer at aktørene kan «fortelle seg selv». En stor organisasjon, som en folkehøgskole, rommer mange typer av fortellinger. Ikke alle er like gunstige for å bygge og vedlikeholde en lærende kultur. Offerfortellingene kan selvsagt være legitime, men når denne type narrativer dominerer på en arbeidsplass, kan vi også finne tydelige spor av organisasjonsangst, defensivitet og lav motivasjon. Offerfortellinger innebærer at du ser på deg selv som offer for de valg andre, kollegaer, ledere m.fl., gjør og gir uttrykk for det blant arbeidskameratene. Offerfortellingene drar ned på entusiasme og arbeidsdriv generelt (Brekke og Tiller 2013).

Motsatsen er det vi kaller aktørfortellinger. Her gir man både egen fiasko og suksess en personlig stemme. En lærende arbeidsplass har aktørfortellingene som ett av sine kjennetegn. Men det skal trygghet og personlig mot til for å fortelle sine mislykkede eller vellykkede handlinger. Man kvier seg ofte fordi man frykter at fiaskoer kan misbrukes av opponenter og motstandere blant de ansatte. Men slike kollegabarrierer kan overvinnes ved at man offensivt jobber med disse temaene i det offentlige rom. Og det må man hvis man skal dyrke fram den gode læring i arbeidshverdagen. De som trener på å fortelle aktørhistorier, erfarer at læringen øker og at den flyter lettere fra person til person. Man lærer av de feil man gjør, på samme måte som man lærer av det gode eksempel og det som lykkes.

Vi har flere indikasjoner på at aktørfortellingene har en sterk plass i dette prosjektet. GLL-rapportene er fulle av slike positive fortellinger om små og store suksesser. Her berører vi også muligens noe av hovednerven som kan forklare dette prosjektets positive resultater. Det var også et mulig godt grep å starte med fire utvalgte pilotskoler, der vi hadde god grunn til å forvente entusiasme, vilje og evne til å legge en god basis for et større prosjekt. På mange måter var dette en bestilling av aktørfortellinger, fortellinger som gjorde at også andre fikk lyst til å være med på denne turen.

Innimellom kan vi også spore det vi ved første øyekast kunne tolket som offerhistorier, men som ved nærmere ettertanke er fortellinger om skuffelse og motgang fra personer som har vært særlig drivende. Men disse fortellingene har en forholdsvis liten plass i dette prosjektet, sett fra vår utkikkspost som forskere, og med de metoder vi har valgt for å få ut relevante data. Hvordan kan vi så forstå at andelen

offerhistorier er forholdsvis liten i dette prosjektet? En årsak ligger ganske sikkert i folkehøgskolekulturen og tradisjonen med å stå fram og fortelle om både sine suksesser og fiaskoer.

En annen, og mer nærliggende grunn tror vi ligger i prosjektet selv, der bærekrafttanken i dag er påtrengende tydelig og viktig for folk flest, og der flere og flere ser at det ikke er noen annen vei enn å arbeide systematisk videre med å øke bærekraften på bred front. Slik sett er prosjektets substans i seg selv inviterende for aktørfortellingene og legger tilsvarende hindringer i veien for utvikling av offernarrativkulturer. At vi i prosjektledelsen har snakket mye om disse tingene i forkant av arbeidet, og også tematisert de to fortellingslagers ulike betydning på konferanser og møter, har også muligvis hatt en viss effekt.

Vi har hatt som intensjon å kunne komme «på glasstaket» av prosjekterfaringene. Det betyr å få god analytisk avstand slik at vi kan forstå bedre det som skjer – og kanskje også det som ikke skjer? Den refleksive læring har fått være med hele veien når rapporter og tilbakemeldinger av ulike slag har blitt utviklet. Refleksiv læring innebærer kritisk tenkning om den aktuelle situasjonen. Vi spør her etter hvorfor en definert handling prefereres framfor andre handlingsvalg, og hvordan nettopp denne handlingen kan gi oss mulighet for å skape ønsket endring.

Refleksjon krever distanse, og den krever også at man skifter mellom det nære og det fjerne. Den gode refleksjonen befinner seg mellom nærhet og distanse. Å komme på eget glasstak innebærer at man fra tid til annen finner en rolig, distansert posisjon til hverdagens mas og tjas og kan se ned på egne gjøremål fra glasstaket. Glasstaket er valgt som bilde for å understreke både hverdagsavstandens og den sosiale og materielle transparensens betydning for læring.

GLL- metoden ble valgt som en slags stige for å kunne komme lettere på dette glasstaket av sine egne erfaringer. Gjennom skrivingen etter denne metoden ligger det en «tvang» om å reflektere det man gjør, og en tvang om å omsette det man har lært til direkte handling. Vi ser at denne stigen opp til glasstaket har fått gjennomslag i prosjektet og at den har hjulpet mange å sortere og kategorisere mylderet av erfaringer i prosjektet. Og denne stigen er som stiger ellers; man kan både klatre opp på det gjennomslagsrike taket, og man kan klatre ned igjen til virkeligheten når man fra takposisjonen har sett at det finnes forbedringsmuligheter og nye veier fram mot målet.

Oppe på dette glasstaket har vi sett at prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft – folkehøgskolen for framtiden* har fått kraft fra den sterke folkehøgskolekulturen og at det har blitt båret fram på solide og erfarne 150-årige skolevinger. Vi tror at prosjektets suksess, for det er en suksess sett ut fra aktørenes mange fortellinger gjennom rapporter og møter, på mange måter kan forklares med referanse til dannelsesidealet som har preget folkehøgskolen opp gjennom årene.

Men mer enn det: Vi tror at suksessen er resultat av miljøbevisste ledere og lærere, kjøkkenpersonale, vaktmestere og ikke, minst, elevene. For oss som har ledet og deltatt i mange forsknings- og utviklingsprosjekter opp gjennom årene, i mange ulike skoleslag og virksomheter ellers, utmerker dette prosjektet seg ved at aktørene fra første dag tok så engasjert og entusiastisk imot utfordringene det er å få et nytt barn i familien, som skal stelles og gis omsorg, der det er mange barn fra før av som krever sitt.

Vi minnes møter med skoler, der rektorer lyttet oppmerksomt til sine medarbeidere, som var positivt innstilt, men som også pekte på en del åpenbare problemer og barrierer med prosjektet, og som etter noen runder med sine medarbeidere konkluderte med at selv om det er vanskelig, tar vi utfordringene og regner med å finne gode løsninger underveis.

Vi tenker på lærere som i startfasen var usikre på om de hadde rektors fulle bifall, men som ble med fordi man stolte fullt og fast på sin leders gode dømmekraft og ut fra erfaring forskotterte rektors støtte.

Vi har gjenfortalt til hverandre, på prosjektmøter og andre sammenkomster, enkeltpersoners innsats og styrke, ikke minst veilederes arbeid, som noen ganger har båret en tung bør underveis, men som aldri ga opp håpet om å få andre med på å dra dette viktige framtidslasset som bærekraftsaken er for oss alle, og ikke minst; at de fikk rett i sin drøm om å gjøre en positiv forskjell.

«Det er lov å ha det gøy» - Rektor har ordet!

Helt til slutt i denne rapporten tar vi med et utdrag av siste GLL-rapport, fra en av de fire skolene som har vært med gjennom hele den treårige prosessen. Rapporten er ført i pennen av rektor, som selv har vært en stor pådriver og entusiast, og som har inspirert sine medarbeidere ved å stå i fremste utviklingslinje.

Denne rektoren, som er en av de mange dyktige rektorer i dette prosjektet, eksemplifiserer også den delen av lederteorien som understreker toppledelsens store betydning i utviklings- og endringsarbeid.

Rektors rapport viser på en tydelig måte prosjektets verdi og betydning for mennesker og samfunn. Rapporten peker fremover, og den gir håp om både større bevissthet og større handlingskraft for et bærekraftig samfunn i framtiden.

«Gjennom dette valgfaget (aksjonsforskning) har vi fått satt fokus på enkelte områder ved vår virksomhet som mat, avfallshåndtering, plast, klær, miljøvennlig boligbygging, gjenbruk m.m. De to første årene var faget preget av at det ble skrevet forholdsvis store rapporter om det det ble forsket på. Det siste året har vært preget av aksjoner, og elevene har ikke skrevet rapporter om det de har forsket på. For alle tre årene har vi prøvd å legge opp til at det skal være litt «stas»

å drive med forskning. Det første året var det et par studieturer til Oslo – veiledning hos Sindre Vinje (medlem av den sentrale prosjektgruppa), i fjor var vi på studietur til Fosen folkehøgskole, og i år var vi på studietur til Sund folkehøgskole. Vi har også deltatt på alle felles og regionale samlinger med aksjonsforskerne eller representanter fra aksjonsforskerne.

Selvberging fellesfag

Det som elevene fra dette valgfaget sier er at de gjennom faget har blitt mer interessert og mer bevisste innenfor de områdene de har arbeidet med, og mer generelt i forhold til miljøutfordringene våre. For skolen har dette vært en slags motor som har utfordret skolen til å sette bærekrafttema på dagsorden og presset frem mer miljøvennlige handlinger og valg. Bærekraft som fast post på saklista til fellesmøte for ansatte hver onsdag: Et enkelt grep som har hatt den effekten at det gjør det vanlig å snakke om bærekraft og dermed lettere å velge mer bærekraftige løsninger for alle avdelinger. Bærekraft i skoleplan og på våre websider: Det å skrive om det vi gjør forplikter. Selvberging valgfag: Var et valgfag i høst, med disse temaene; sylting, baking, laging av pølser, steking av flatbrød, vedhogging, restaurering av fjøs til grisehold. Faget satte fokus på selvberging, men faget var fra starten av ikke godt nok organisert. Vi hadde med lærer uten tilknytning til skolen og uten nok erfaring i forhold til tema. Elevene liker å lage/tilberede mat fra bunnen av. Faget er kommet for å bli. Vi må overfor elevene sette faget mer i sammenheng med de grønne målene for skolen. Hvorfor har vi faget? Hvorfor har vi med temaene vi har? Hva kan vi ta med oss videre fra faget osv. Faget må ta for seg flere temaer innenfor selvberging og spesielt prøve å få elevene til å se mulighetene gjennom selvberging

Alle elevene var med på; plukking av blåbær, tyttebær, epler, rips og solbær. Det ble også støpt 400 lys av gamle lysstumper til bruk på skolen. Vi høstet 700 kg poteter som vi satte i fjor vår. Det er ikke brukt kjøpesyltetøy i år, men bare brukt egenprodusert syltetøy. Elevene var ivrige, men vi burde ha satt det vi gjorde mer i sammenheng med våre grønne mål, mer informasjon til elevene og noe mer til etterarbeid i form av begrunnelser fra vår side og spørsmål og samtaler til refleksjon over det vi gjorde og temaet. Kjøkkenet må være bedre forberedt på å ta imot og videreforedle så mye frukt og bær som kommer inn til skolen på kort tid.

Drift

Kildesorteringen ved skolen har blitt bedre etter at aksjonsforskerne hadde det som tema. Det har blitt bedre muligheter for kildesortering på internatene, og det har vært fokus på å ikke kaste mat bla gjennom konkurranser mellom linjene. Driftspersonalet må mer med i arbeidet.

Kjøkkenet

Mer bruk av vegetarmat. Gjennom aksjonsforskerne har det blitt mulig å være flexivegetarianer; 4 dager full vegetarianer og tre dager

med kjøtt og fisk. Mer bruk av økologiske råvarer, eget syltetøy, mer og variert vegetarmat. Kjøkkenet har fått kursing i tilberedning av vegetarmat, og kjøkkensjefen og internatleder har vært på skolebesøk og deltatt på de regionale samlingene om bærekraft. Vi må bare fortsette opplæring og motivere for videre arbeid med kortreist mat, økologisk mat og fokus på ikke å kaste mat.

Undervisning

Som nevnt har vi hatt fokus på bærekraft gjennom selvberging fellesfag og valgfag, valgfag aksjonsforskning og miljøfag fellesfag. Miljøfag er et fag vi har hatt i 10 år. Gjennom bærekraftprosjektet har reising blitt drøftet; hvor reiser vi og hvordan reiser vi? Konsekvensene her er at antall flyreiser har blitt redusert i inneværende år og vil ytterligere bli redusert neste år. I løpet av 2 år har vi ha kuttet antall flyreiser med 210 enkeltreiser! Dette blir gjort gjennom at noen reiser slås sammen og flere av reisene blir flyttet over på tog. Refleksjon rundt reisene våre er blitt inkludert i danningstimene våre. Av våre 9 linjer er det bare Afrikalinja som reiser utenom Europa, de skal fortsatt reise til Afrika. Flere av seminarene har hatt innhold i forhold til bærekraft på samme måte som fellesfagene. Vi har hatt stort utbytte av foredragsholdere fra Framtiden i våre hender.

Aksjonslæring

Denne strategien som er erfaringsbasert har vi nok benyttet før, men vi har fått et noe nytt fokus og inspirasjon til å drive denne «elevstyrte» undervisningen. Gjennom aksjonslæring har vi indirekte fått mer sammenheng mellom fellesfagene vår; miljøfag, verden i dag, mediefag og seminar. I en vanlig timeplanuke har vi fellesfag på fredag; to timer før lunsj (mediefag og verden i dag), seminar på lørdag og miljøfag på mandag. Gjennom bærekraftprosjektet og aksjonslæring prøver vi å ha samme tema gjennom fellesfagene på fredag, lørdag og mandag. Dette gjør det enklere å sette temaer og opplegg i sammenheng og øker helt klart mulighetene for refleksjon og læring. Et flertall av temaene passer også inn i temaene vi har i danningstimene på fredager (linjevis). Vi har en egen plan for temaer i forhold til danning, en danningshåndbok med temaer for hver uke hele året i forhold til hva vi skal gjøre/gjør/har gjort.

Lokal klimaavtale

I mai vil det bli skrevet under en klimaavtale for skolen. Avtalen omhandler 3 hovedområder: Undervisning. Drift. Kjøkkenet og mat. Jeg skal nå på vegne av elevene forhandle med kjøkken, lærerne og driftsansvarlig om mål for neste skoleår. Våre egne aksjonsforskere har kommet med forslag til klimaforbedringer innenfor, kjøkken, drift og undervisning. Aksjonsforskerne skriver under som en part og jeg på vegne av skolen, sammen med to ansattrepresentanter for skolen. Til jul 2017 skal to av aksjonsforskerne komme tilbake til skolen og kontrollere at skolen har overholdt avtalen. Avtalen skal legges ut på våre hjemmesider. Noen av punktene i avtalen; en frokost i uken, som skal bestå av havregrøt med frisk frukt, 4 måltider i uken skal være vegetar, kjøkkenet skal Debiomerkes, og kjøkkenet må følge

Debio sine retningslinjer, temperaturen i fellesrom skal senkes med to grader (i den kalde årstida), antall flyreiser skal kuttes med 210 fra det antall som var i 2014, redusere bruk av plast, kunstgjødse skal ikke bruke på skolens grøntarealer, innkjøp av geiter, mer planting av bærbusker, innkjøp av eget solcelleanlegg m.m..

Veien videre

- Etablere et fellesråd med ansatte og elever som kommer raskt i gang med overordnet planlegging av bærekraftiltak ved skolestart.
- Skolering av hele personalet med fagkurs til de ulike avdelingene på skolen.
- Delta i prosjekt(er) som gir erfaring og kunnskap – og som er utviklende.
- Lokal klimaavtale med konkrete mål og tiltak.
- Videreutvikle det vi er i gang med.
- Bærekraft må bli en større del av dannelsesprogrammet vårt, må med i danningstimen og under dannelsesbegrepet.
- Få ansatte og elever til å få et eierforhold til bærekrafttemaer og handlinger.

Summen av alt vi har gjort tror jeg påvirker både ansatte og elever. Det at ansatte og elever møter temaet bærekraft i mange sammenhenger er viktig og det bærer frukter.

Grønn kamp

Jeg tror folkehøgskolene kan delta og markere seg i det grønne skiftet. Dette er et tema som passer inn i skolenes verdigrunnlag. Om ikke kampen for kloden er verdt å kjempe – ja, hva skal vi kjempe for?

Vi har mulighet til å bevisstgjøre ungdommene, få de til å ta grønne valg, noe de kan ta med seg videre i livet og dit de kommer i studier, arbeid, lokalmiljøer og familier.

Det er også et tema hvor folkehøgskolene kan synes og utgjøre en forskjell.

Det er helt klart et lederansvar i folkehøgskolen og få med egen skole i bærekraftig utvikling. Videre er det tema som egner seg godt i forhold til erfaringsbasert læring og aksjonslæring.

Hva burde vi ha gjort annerledes?

Jeg må bruke mer tid på å forberede hver avdeling på bærekraftig utvikling og klimavennlige tiltak.

I forhold til elevene har vi vært flinke til å sette i gang tiltak gjennom undervisning, men burde ha brukt mer tid på informasjon om bærekraft og refleksjon gjennom noen av tiltakene; etterarbeid.

Hvordan har vi lært – gjennom det vi har gjort og erfart?

Det har vært av stor betydning de foredragene på små og store samlinger der prosjektgruppa har vært involvert. Vi på skolen vår har hatt stort utbytte av kontakten med prosjektgruppa. Det mest interessante for undertegnede var turen til Tromsø våren 2015 og møte med forskningslederen.

Hva har vi lært?

- Mye om bærekraftig utvikling og undervisning.
- Mye om aksjonslæring og forskning.
- Vi har lært at det nytter og at det er viktig å engasjere seg!

Hvordan er dette spredt til andre?

- Erfaringsutveksling med andre skoler på regionsamlinger og andre samlinger med folkehøgskoler i alle tre årene.
- Workshop på rektormøte 2015 med elever.
- Framlegg av rapporter fra aksjonsforskerne, Universitet i Tromsø våren 2015.
- Via vår blogg og Facebookside.
- Blogg om aksjonsforskning på folkehøgskolesidene.

Råd til andre skoler

Overordnet; «det er lov å ha det gøy»

1. Leder må sette det på dagsorden.
2. Organiser undervisningen gjennom fag, fellesfag, seminar og valgfag.
3. Søk råd, veiledning og inspirasjon hos fagfolk for eksempel prosjektgruppa for bærekraftprosjektet.

Rektor

Læring som bæredygtig udvikling i de nordiske folkehøjskoler

Av Jonas A. Lysgaard, lektor i uddannelse og pædagogik ved Aarhus Universitet, Danmark.

Den nordiske folkehøjskole repræsenterer et unikt rum til at lære om, diskutere og ikke mindst konkretisere bæredygtig udvikling. Først og fremmest er folkehøjskolen, som den findes i de nordiske lande et rum hvor der læres, i samspil med historie, samtid og den fremtid vi gerne vil bevæge os ud i. Bæredygtig udvikling er på mange måder et naturligt aktuelt fokus for folkehøjskolerne, men også et fokus der byder på udfordringer og rig mulighed for at fare vild i begrebslabrynten.

Når et begreb som bæredygtig udvikling bliver centralt i højskolerne, som det er blevet de forgange år i den norske folkehøjskole, så åbner det op for store muligheder for at tænke koblinger mellem læring og bæredygtig udvikling, men det åbner også op for klassiske udfordringer med et begreb der både kan være meget konkret og glat som en ål. Udfordringen vil ofte være at rigtig mange forskellige perspektiver kan anlægges på bæredygtig udvikling. Hvordan kan der både være tale om vidt forskellige ideer som f.eks.: "bæredygtige institutioner", "bæredygtige madvaner", "bæredygtig transport" eller måske endda en "bæredygtig planet". Begrebet bliver brugt på alle tænkelige måder, med alle tænkelige agendaer og bagtanker. En måde at løse den udfordring på, er at insistere på en autoriseret "rigtig" form for bæredygtig udvikling, og så ellers gå efter dem der misbruger begrebet og gør sig skyldig i f.eks. "green washing", hvor f.eks. virksomheder eller institutioner blot bruger bæredygtig udvikling som et slør for at fortsætte deres aktiviteter uden forandring. En anden måde at tackle begrebet på er at insistere på dets vigtighed og potentiale, men samtidig være kritisk overfor lette bud på hvad der er rigtigt og forkert. I stedet kan der argumenteres for at de fleste praksisser kan være led i en bæredygtig (eller ubæredygtig) udvikling, og det er afgørende at der er mennesker tilstede der kan stille kritiske spørgsmål og insistere på en reflekterende tilgang til alle praksisser, deres konsekvenser og ikke mindst oversætte en sådan tilgang til handling. Ikke overraskende er det den sidste måde at håndtere bæredygtig udvikling der har vundet frem inden pædagogiske og læringsmæssige perspektiver på bæredygtig udvikling siden 00'erne.

Det betyder dog ikke at denne tilgang er let at håndtere pædagogisk, eller at læringsrum altid fungerer bedre når det er kritiske perspektiver og en vilje til at udfordre der sætter dagsordenen. I den formelle uddannelsessektor er det uhyre svært at kombinere det kritiske potentiale i bæredygtig udvikling med faste læringsmål og læseplaner. Dét er der til gengæld plads til indenfor den mere frie skoleform som folkehøjskolerne repræsenterer i Norden. Indenfor rammerne af folkehøjskolerne er det muligt at insistere på at læring ikke blot kommer fra en bog eller er et spørgsmål om at sikre at elever forstår hvad der for tiden er sandt eller falskt, men også kommer af konkret interaktion med en virkelighed i hastig forandring. I folkehøjskolerne er der tid og rum til at elever kan være med til at præge dagsordenen og

tage de globale og nationale udfordringer med ind i undervisningen, som de brænder for. Hvor bæredygtig udvikling stadig kan være et begreb der kobles til primært den grønne udvikling, så er de sociale og økonomiske sider noget der i disse år i den grad optager unge mennesker. En bredere, mere reflekteret opfattelse af bæredygtig udvikling, som et sted hvorfra man kan stille kritiske spørgsmål og sammen bevæge sig ud i handling, er central i forhold til at udfordre den status quo der truer både miljø, klima, økonomi og samfund. Hvis dette skal lykkes er det vigtigt at vi ikke forsøger at isolere bæredygtig udvikling, og de diskussioner der følger i et snævert hjørne indenfor naturvidenskaben, men til en gennemgående diskussion af hvad vi vil, hvordan og hvorfor. Uden læring og pædagogik går den ikke, og intet sted i vores samfund er der så frie forhold til at tænke og udvikle læringsrum som på folkehøjskolerne.

Som denne rapport viser, så er meget sket. Mange initiativer er blevet søsat og tusindvis af elever har stiftet bekendtskab med bæredygtig udvikling som et centralt begreb de vil tage med sig i videre uddannelses og jobforløb. En ting er at vide noget om hvad der kan skabe grundlaget for en bæredygtig udvikling, noget andet er at insistere på at dette altid er i udvikling og derfor altid vil kræve læringsprocesser. "Læring for bæredygtig udvikling" er et godt udgangspunkt, men i folkehøjskolerne er det også muligt at forstå at "læring som bæredygtig udvikling", er den eneste mulighed for at kunne navigere i den fremtid vi har så dårlig adgang til, men som vi samtidig fæstner al vores tro og tillid til. En bredere forståelse af bæredygtig udvikling og læring, som to uadskillelige begreber kan også være med til at modvirke den kedelige tendens der kan være til at indsigt i klodens, økonomiens eller samfundets til tider beklagelige tilstand kan føre til individuel afmagt og mangel på lyst til at handle og ændre den verden vi lever i. I denne rapport tales om den positive forskel projektet har gjort for de unges bevidsthed omkring bæredygtig udvikling, men samtidig også formålet at mindske afmagtsfølelsen og sikre at eleverne går videre med mod på at gøre en forskel. At bekæmpe den simple kortslutning; at når problemerne er globale kan individet ikke gøre noget, er måske den mest centrale pædagogisk og læringsmæssige pointe der kan udledes af projektet. Som individ er der altid rum til at tænke og handle, specielt igennem stærke og kritiske fællesskaber. Når afmagten bekæmpes og elever kan skabe rum til at tænke og handling er ikke nogen lille opgave og når det, som i dette projekt lykkes, er det både en opfyldelse af folkehøjskolerne historiske og aktuelle kerneopgave, og peger frem mod en folkehøjskole der fortsat vil være med til at forme generationer af unge og deres verden i retning af en bæredygtig udvikling.

Aktører i prosjektet

Deltakerskoler

Under følger en oversikt over alle folkehøgskolene som har deltatt i prosjektet, enten begge prosjektårene, eller det første eller andre året. Pilotskolene, som også var med begge prosjektårene, er merket med uthevet skrift.

Agder folkehøgskole
Borgund folkehøgskole
Buskerud folkehøgskole
Bømlo folkehøgskule
Danvik folkehøgskole

Elverum folkehøgskule

Fana folkehøgskule
Folkehøgskolen Nord-Norge

Folkehøgskolen Sørlandet

Fosen folkehøgskole
Fredly folkehøgskole
Grenland folkehøgskole
Hadeland folkehøgskole
Hallingdal folkehøgskule
Harstad folkehøgskole
Haugetun folkehøgskole
Holtekilen folkehøgskole

Hurdal Verk folkehøgskole

Høgtun folkehøgskole
Idrettsskolen Numedal folkehøgskole
Jeløy folkehøgskole
Jæren folkehøgskule
Kristiansand folkehøgskole
Lofoten folkehøgskole
Manger folkehøgskule
Molde folkehøgskole
Namdals folkehøgskole
Nordhordland folkehøgskole
Nordmøre folkehøgskule
Pasvik folkehøgskole
Peder Morset folkehøgskole
Ringerike folkehøgskole
Risøy folkehøgskule
Rødde folkehøgskole
Rønningen folkehøgskole
Sagavoll folkehøgskole
Seljord folkehøgskule
Skiringssal folkehøgskole
Sogndal folkehøgskule
Solborg folkehøgskole
Stavern folkehøgskole

Sund folkehøgskole

Sunnfjord folkehøgskule
Sunnhordland folkehøgskule
Voss folkehøgskule

Medlemmer av prosjektgruppa

i løpet av prosjektperioden 2014-2017

Prof. Tom Tiller (vitenskapelig leder)

Astrid Bjerke (Framtiden i våre hender)
Brita Phuthi (Folkehøgskolerådet)
Kristine Lindberg (Framtiden i våre hender)
Kristine E. Morton (Folkehøgskolerådet)
Marie Wiland (Noregs Kristelige Folkehøgskolelag)
Sindre Vinje (Folkehøgskoleforbundet)
Øyvind Hansen (Framtiden i våre hender)

Styringsgruppa for prosjektet

Christoffer Ringnes Klyve (Framtiden i våre hender)
Odd Arild Netland (Folkehøgskolerådet)

Materiale utgitt av prosjektet

Ressurshefte (oktober 2015)
Pilotrapport (februar 2016)
Videoforedrag av prof. Tom Tiller om aksjonsforskning og aksjonslæring (2015)

I tillegg flere mindre omfattende ressurser som ressurser til forarbeidsdagene på folkehøgskolen, Power Point-presentasjoner, materiale til konferanser og kurs etc.

Prosjektstøtte:

Bergesenstiftelsen
Sparebankstiftelsen DNB



Litteraturliste

- Barrett, F. J. (1998). *Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Learning*. Organization Science/ Vol.9.No.5 September-October 1998
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Egerbladh, T. (1994). *Prosjektet; Lærere som forsker i sin praksis*. Umeå Universitet. Pedagogiska Institutionen.
- Egerbladh, T. og Tiller, T. (1997). *Forskning i skolans vardag*. Studentlitteratur. Stockholm.
- Ekman Philips, M. og Huzzard, T. (2004). «Utvekklingens magiske källa. De två sidorna av en dialogkonferens». I Tiller, T. (red) *Aksjonsforskning - i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget. Kristiansand S.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Eriksen, T. L. (2012). *Fattig og rik i samme verden*. FN-sambandet.
- FNs bærekraftsmål oversatt til norsk. (2016). Norad. <https://www.norad.no/om-bistand/barekraftsmalene/barekraftsmalene-ho-vedmal-og-delmal/>
- Folkehøgskoleloven fra 01.01. 2003. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Freire, P. (1974). *Kulturaksjon for friheten*. Kenhavn. Christian Ejerts Forlag.
- Fullan, M. (2014). *Å trekke i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Galtung, J. (1976): *Methodology and Ideology. Theory and Methods of Social Research*. VOL. 1. Christian Eilerts. København.
- Grimsgaard, T. og Klein, J. (2017). *Utdanning for bærekraftig utvikling – hvem, hva, hvor*. Et hefte utgitt av RORG-samarbeidets UBU-avdeling.
- Grønningsæter, A. B. og Stave, S. E. (2015). The Global Goals for Sustainable Development. Challenges and possible implications for Norway. Discussion paper. Fafo.
- Hermansen, M. (1996). *Læringens univers*. Århus. Klim. Norsk utgave, 2006. Gyldendal Akademisk.
- Hermansen, M. (2001). *Den fortællende skole. Om muligheder i skoleudviklingen*. København: Klim.
- Hermansen, M. (2010). *Spilleregler i klassen*. København: Akademisk.
- Hermansen, M. (2014). «Motivasjon og læring». I: Tiller, T. og Postholm, M.B. (red.). *Profesjonsrettet pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jarvis, P. (2002). *Praktiker-forskere: utvikling af teori fra praksis*. København: Alinea.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap. Rapport nr. 24*. Institutt for sosiologi. Universitet i Oslo.
- Kinchington, F. (2009). «Pushing Back the Boundaries: The Case for Advanced Professional Development». *The International Journal of Learning*. Volume 16, Number 10, s. 343-353.
- Knoop, H. (2002). *Leg, læring, kreativitet. Hvorfor glade barn lærer mere*. Oslo: Aschehoug
- Kunnskapsdepartementet 2012. *Kunnskap for en felles framtid*. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Strategi_for_UBU.pdf
- Ludvigsenutvalget. (2015). NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Lysgaard, J. A. (2017). *Bærekraftig utvikling, dannelse og høyskolepedagogikk*. Publisert i Folkehøgskolen, Utgave 1, 2017.
- Mathiesen, T. (1992). *Det uferdige*. Oslo. Pax.
- Mc Gill, I and Beaty, L. (1992). *Action Learning*. Kogan Page. London.
- Moxnes, P. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidslivet*. Oslo: Institutt for samfunnsutvikling.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr. polit. graden. Universitetet i Oslo.
- Postholm, M.B. (2004). Innovasjonsforskning – igangsetting og forskning på aktiviteter i universitetsklasserommet. «For oss studenter har prosessen vært smertefull, men veldig lærerik allikevel, bare for å ha sagt det også». Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. (2008a). «The Start-Up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development». *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 575– 584.
- Postholm, M.B. (2008b). «Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity». *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B og Tiller, T. (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass. San Francisco.
- Sinnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes A. (2017). *Setter bærekraft på timeplanen*. Intervju med Astrid Sinnes i bladet Utdanningsnytt 02.04. 2017. <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/artikler/2017/mars/setter-barekraft-pa-timeplanen/>

- Skrøvset, S. og Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stoknes, P. E. (2015). *What We Think About When We Try Not To Think About Global Warning*. Chelsea Green Publishing.
- Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. og Tiller, R. (2002). *Den andre dagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, R. og Tiller, T. (2008). *Jokkmokkprosjektet – aksjonslæringens muligheter*. Jokkmokk kommun. Rapport.
- Tiller, T. og Helgesen, S. (2011). *Bedre leder. Lederutvikling gjennom reflektert praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, R. og Tiller, T. (2008). *Jokkmokkprosjektet – aksjonslæringens muligheter*. Jokkmokk kommun. Rapport.
- Tiller, T. (2005). «Læringens næring». I Hermansen, M. (red.) *Læring - en status*. Klim Forlag. København.
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. (2.utg.) Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Tiller, T. (2009) *Tio tanker om skolen – Brev till Storm*. Studentlitteratur. Lund.
- Tiller, T. og Helgesen, S. (2011). *Bedre leder. Lederutvikling gjennom reflektert praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden. Fra karakterer til karakter*. Oslo. Cappelen Damm.
- TNS Gallups klimabarometer 2016. http://www.tns-gallup.no/contentassets/70cebbf9270741bbb0adfd1ec82e95a3/tns-gallups-klimabarometer-2016_presentasjon_for-publisering.pdf
- UNCED. (1992). *Agenda 21. The United Nations Programme of Action from Rio*. FN.
- UNESCO. (2014). *Shaping the future we want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Final Report.
- Zaremba, M. (2013). Kronikk 17.02.13. s. 10 og 11, *Dagens Nyheter*.
- Zuber - Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education*. Kogan Page. London.
- Wals, A. & Dillon, J. (2013). «Conventional and Emerging Learning Theories: Implications and Choices for Educational Researcher With a Planetary Consciousness». I R. B. Stevenson, M. Broady, J. Dillon, & A. E. Wals (red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 74-86). New York: Routledge.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring. Mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag. København.

Folkehøgskolene

Øvre Vollgate 13
Pb. 420 Sentrum
0103 Oslo
Telefon: 22 47 43 00
www.folkehogskole.no
E-post: post@folkehogskole.no
facebook.com/folkehogskolene

Kontakt Folkehøgskolene for bestilling av rapport.

Framtiden i våre hender

Mariboegs gate 8
0183 Oslo
Telefon: 22 03 31 50
www.framtiden.no
E-post: post@framtiden.no
facebook.com/framtidenivh

Design: Magnolia design as
Trykk: Fladby as
Tykket på svanemerket papir



«I oppstarten av dette prosjektet så skapte vi en gnist. Jeg har alltid tenkt gjennom livet at hvis jeg har sjansen til å gjøre en forskjell, så vil jeg gripe den. Og den gnisten fikk jeg av oppstarten her, så allerede fra starten så tenkte jeg at her kan jeg gjøre noe annet enn det jeg har gjort så langt i livet. Her kan jeg starte på noe nytt, og jeg kan til og med gå så langt som å si at for noen så kan dette være meningen med livet deres. Det er egentlig det å åpne opp for nye ting og å ville gjøre en endring som gir mening. Jeg tror at alle innerst inne egentlig har en gnist. Det gjelder derfor å kunne ta tak i denne gnisten. Da tror jeg nesten alle kunne være aksjonsforskere.»

Prosjektelevdeltaker skoleåret 2014-15

folkehøgskolene

 **Framtiden**
i våre hender