

Dybdelæring:

Aksjonslæring for bærekraft i folkehøgskolen

● **Malin Simonsen**
femteårsstudent 2016

● **Svein-Erik Andreassen**
førstelektor

● **Åse Slettbakk**
universitetslektor

alle ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet

● **Vibecke Solberg Ree**
Ingeborg Rødven
Caroline Hallert
Marie Antonsen
Anne Helene Sandmark
Kari Døvre
Ida Wedø

elever ved Elverum folkehøgskole 2015–16

● **Bente Knippa Vestad**
lærer, Elverum folkehøgskole

● **Sindre Vinje**
pedagogisk rådgiver, Norsk Folkehøgskolelag

Hvordan kan og bør grunnskoler legge til rette for elevenes dybdelæring? Vi ønsker å svare gjennom praktiske eksempler og retter blikket mot et prosjekt med tema bærekraftig utvikling ved folkehøgskolene.

ILLUSTRASJON Tone Lileng | post@tonelileng.no

Innledning og forskningsspørsmål

I politiske signaler om fornyelse av læreplan for det 13-årige skoleløpet legges det føringer om at skolene må legge mer til rette for elevenes dybdelæring, og mindre overflatelæring (Kunnskapsdepartementet 2017). Vi spør: Hvordan kan og bør grunnskoler legge til rette for elevenes dybdelæring? Vi ønsker å svare gjennom praktiske eksempler og retter blikket mot et prosjekt med tema bærekraftig utvikling ved folkehøgskolene. Temaet har høy relevans for grunnskolen i og med at det er foreslått som ett av tre tverrfaglige tema i ny læreplan (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 39).

Aksjonslæring og bærekraft ved Elverum folkehøgskole

I konstruktive forskningsopplegg (aksjonsforskning) spør forskeren hva et sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet. Dette skiller seg fra konstaterende og vurderende forskningsopplegg (Kalleberg 1992, s. 31–32). Både aksjonsforskning og aksjonslæring er konstruktive opplegg. Forskjellen klargjøres av Tiller (2006, s. 50) ved at han foreslår at aksjons-

forskningsbegrepet reserveres til forskernes domene, altså det forskerne bedriver ved høyskoler og universiteter, mens aksjonslæring knyttes til læreres og skolelederes «forskende» aktivitet. I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men krever likevel en vitenskapsinspirert framgangsmåte (Revans 1984). Aksjonslæring kan bedrives av hvem som helst, fra de minste i barnehagen til større multi-nasjonale selskaper (Vinje 2015a, s. 15). Forskende elever er ikke forskere i den forstand at de skriver fydige rapporter som publiseres i det offentlige og kritiske rom, men de samarbeider med lærere om å søke i eget felt etter løsninger som er bedre enn de eksisterende (Tiller, 2014, s. 142–143). Dermed er ikke elevene aksjonsforskere, men bedriver aksjonslæring. Forskende partnerskap består av praktikere som bedriver aksjonslæring og forskere som utfører aksjonsforskning (Tiller 2006).

Denne artikkelen er et produkt av forskende partnerskap mellom elever og lærere ved en folkehøgskole og lærerstudent og forskere fra et universitet.

Prosjektet «Aksjonsforskning og bærekraft» er >

Bakgrunn

Sju elever ved Elverum folkehøgskole gjennomførte våren 2016 to praktiske prosjekter i valgfaget Aksjonsforskning og bærekraft. Deres mål var å lære om, og styrke, bærekraftig utvikling. De to prosjektene dreide seg om å redusere forbruk av klær og endre holdninger til bærekraftig mat. En student ved Universitetet i Tromsø lærerutdanning gjorde samtidig feltarbeid ved folkehøgskolen. Mens folkehøgskoleelevene viser

eksempler på egne lokalt utviklede tiltak som fremmer bærekraft gjennom aksjonslæring, viser lærerstudenten hvordan deres måte å lære på også kan anvendes i grunnskolen, i tråd med honnørbegrepet pedagogisk entreprenørskap. Begge disse tilnærmingene til læringsbegrepet kan bidra til å konkretisere fokus på dybdelæring i fornyet læreplan for grun- og videregående skole.



«Ved å bruke aksjonslæring over elevene seg på kritisk refleksjon og opplever at deres arbeid kan påvirke og ha en betydning utover dem selv.»

et samarbeidsprosjekt mellom Framtiden i våre hender og Folkehøgskolerådet. Forskningsleder er professor Tom Tiller, Universitetet i Tromsø (UiT) Norges arktiske universitet. Prosjektet er fundamentert på ambisjonen om å integrere bærekraft i undervisningen, samt videreutvikle en mer bærekraftig og miljøvennlig drift av folkehøgskolene (Vinje 2015b, s. 11).

Ved å bruke aksjonslæring over elevene seg på kritisk refleksjon og opplever at deres arbeid kan påvirke og ha en betydning utover dem selv. Det myndiggjør elevene og gir dem kraft til å være aktive medborgere. De opplever at de kan få til, og skaffe seg verktøy til å handle kompetent. Det å ha kunnskap om og ferdigheter til å kunne handle kompetent i komplekse spørsmål om bærekraft er en del av dannelsesprosessen. Allmenndanning og folkeopplysning er selve kjernevirksomheten i folkehøgskolen (Lovdata, 2002). Prosjektet er slik også et skoleutviklingsprosjekt. Det er med på å tydeliggjøre formålet i drift og undervisning og er svært nyttig i arbeidet med selvevaluering, utvikling og det å se verdien som ligger i et år på folkehøgskole.

Byttebutikk

Elevene Vibecke, Ingeborg, Caroline og Marie gjorde aksjonslæringsprosjektet «The Switch shop», der formålet var å redusere medelevers forbruk av klær. Forskningsspørsmålet var: Kan en byttebutikk påvirke ungdommers fordommer mot brukte klær? De fire elevene forklarer:

Vi startet en byttebutikk som gikk ut på å samle inn tøy fra medelever, som ikke lenger ble brukt. Vi hengte dem fint opp og inviterte medelevene til å komme og ta ting de hadde lyst på. Dette foregikk to ganger i løpet av våren. Som markedsføring hadde vi en motemolo under ord for dagen, hvor vi hadde kledd opp både lærere og elever i klær fra butikken vår. Dette var veldig vellykket! Vi hadde også besøk av Frida fra serien «Sweatshop» og Fremtiden i våre hender, som snakket om klesforbruk for hele skolen. På forhånd lagde vi en spørreundersøkelse hvor 80 elever svarte. Etter prosjektet intervjuet vi tre gutter og sju jenter for å se om vi hadde påvirket dem. De siste intervjuene ble filmet.

Vi tror ikke vi har gjort en revolusjonerende for-

«Læreren må likevel vurdere hensikten med undervisningsoppleggets design.»

skjell, men vi vet at flertallet har tenkt over egne klær, tatt en ekstra titt i klesskapet, funnet nye kurante klesplagg gratis og fått en endret holdning til bruktebutikker. Folk trenger mange spark bak for å bidra til slike prosjekter, så vi må være målrettet, ha pågangsmot og være motivert fra start til slutt. Et slikt prosjekt bør gjennomføres minst to ganger. En ting er at folk hører om det, men etter å ha sett det, får man en større forståelse. Ved første gangs prosjektgjennomføring viste vi at dette funget, og var til fordel for alle. Dermed engasjerte folk seg mer ved ny gjennomføring. Hadde dette prosjektet fortsatt, hadde vi hatt lyst til å utvide byttebutikken. Det å engasjere lokalbefolkningen, både til innsamling og utgiving, hadde vært gøy.

Vegetarmat

Elevene Anne Helene, Kari og Ida gjorde aksjonslæringsprosjektet «Awesome Veggies», der målet var å endre medelevers holdninger til bærekraftig mat. Gjennom en samtale som avdekket mange fordommer mot vegetarmat ble de inspirert til prosjektet. Forskningsspørsmålet ble «Hvordan kan vi endre holdninger til vegetarmat blant elevene?»

De tre elevene forklarer:

Vår første aksjon var én dag i uka med vegetarmat til middag. Dette ble ikke godt tatt imot av elevene og endte med flere negative enn positive tilbakemeldinger. Den andre aksjonen var en kombinasjon av foredrag og matlagingskurs og ble en stor suksess. Vi fikk også besøk av en ungdomsambassadør fra Framtiden i våre hender, som holdt et foredrag om bærekraftig mat. Det ble godt mottatt, og det virket som at det var en stor tankevekker for de fleste.

Både før og etter våre aksjoner har vi gjennomført spørreundersøkelser og meningsmålinger, som senere ble brukt i en presentasjon hvor vi la fram vår konklusjon. Dette har vært en lærerik prosess, ikke bare for oss, men for hele skolen. Vi har blant annet lært at uvitenhet skaper frykt. For eksempel under den første aksjonen, hvor det ble servert en grønnsakrateng, visste ikke elevene hva som var i ratengen. Dermed ble mange skeptiske og unngikk å spise middag på skolen den dagen. Alt i alt synes vi at det har vært et givende prosjekt, hvor vi har fått mye igjen for hardt arbeid og god støtte fra skolen.

Kan arbeidsformen aksjonslæring fra folkehøgskolen anvendes i grunnskole?

Lærerstudent Malin fulgte deler av elevenes arbeid

med prosjektene gjennom feltarbeid relatert til hennes masteravhandling (Simonsen 2016). Hun har analysert elevenes prosjekter ut fra begrepet pedagogisk entreprenørskap, slik begrepet er definert i PedEnt.no (u.å.), en offentlig ressursbank for lærere med fokus på pedagogisk entreprenørskap. Nettsiden er utviklet av Senter for IKT i utdanningen og Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Her forklares pedagogisk entreprenørskap å bestå av seks sidestilte elementer; 1) samarbeid med lokalsamfunnet, 2) prosjektorganisert og tverrfaglig, 3) medbestemmelse, 4) erfarings- og problembasert, 5) aktivitet og 6) resultatorientert. I masteravhandlingen (Simonsen 2016, s. 65–67) analyseres de to eksemplene på elevers aksjonslæring slik, i de seks elementene:

1) Samarbeid med lokalsamfunnet: Elevene i valgfagsgruppa Aksjonsforskning og bærekraft fra flere folkehøgskoler deltok på en oppstartssamling hvor de fikk innføring i aksjonsforskning, aksjonslæring og bærekraft. Etter gjennomføring av egne prosjekter ved hver skole møttes de og holdt fremlegg for hverandre om disse. Mot slutten av denne runden dro elevene til en økologisk folkehøgskole hvor de kunne hente inspirasjon til videre arbeid. Dette bidrar til at element 1 innfris.

2) Prosjektorganisert og tverrfaglig: Elevene fikk rom for kreativitet i arbeidet da de selv måtte finne ut hva de ville gjøre for å få skolen mer bærekraftig, og hvordan de skulle gå frem. Elevene ble også oppmuntret til å finne mer ut om temaet og slik bruke kunnskapen til å sette i gang en aksjon. Arbeidet ble foreløpig gjennomført av elevene i valgfaget Aksjonsforskning og bærekraft, men intensjonen var å få hele skolen med på de ulike prosjektene for å gjøre skolen mer bærekraftig og miljøvennlig. Elevene hadde så langt jobbet med mobilfri-dag, bytte av klær og hadde videre en plan om å ta for seg søppelortering og gjennomføre «Earth Hour». Dermed er element 2 innfridd.

3) Medbestemmelse: Elevene var svært aktive i planlegging, gjennomføring og vurdering. I planleggingen måtte de finne ut hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gå frem. I gjennomføringen måtte de fordele arbeidet og gjennomføre planen. I vurderingen måtte de ikke bare snakke sammen, men også ta i bruk metoden Gjort – Lært – Lurt (GLL). De bruker da et egenvurderingsskjema som er med på å bevisstgjøre hva en har gjort/gjennomført, hva en har lært/erfart av det utførte og hva som kan være lurt å gjøre videre eller endre med det nettopp utførte (jf. Tiller 2006, s. 88–91;

Hvis du emner på en kronikk, er det lurt å presentere ideen for redaktør Knut Hovland kh@utdanningsnytt.no.

Utgangspunktet er at temaet må være interessant og relevant, og språket godt og forståelig, for en bredt sammensatt lesergruppe. Stoff som bygger på forskning, må være popularisert. Det betyr blant annet at forskningsresultatet er det sentrale i teksten, og at det som handler om metode, har en svært beskjeden plass. Lengden kan være mellom 12.500 og 17.000 tegn inklusive mellomrom. Litteraturliste og henvisninger må være inkludert i antallet tegn. Eventuelle illustrasjoner må ikke sendes limt inn i wordfilen, men separat som jpg- eller pdf-filer.

Tiller & Gedda, 2017). Element 3 innfris gjennom reell valgfrihet. I tillegg bidrar GLL-metoden til elevenes refleksjon.

4) Erfarings- og problembasert: Bærekraft engasjerte elevene. Det virket som faget hadde gjort de fleste mer engasjert enn de var i utgangspunktet. Etter aksjonene med klesbyttedag satt elevene igjen med ny erfaring og nye refleksjoner og hadde tanker om hva de kunne endret i en eventuelt ny aksjon. Slik gis elevene anledning til å lære seg å se muligheter, samtidig som de kan bruke den nye erfaringen i neste aksjon. Her ble element 4 innfridd.

5) Aktivitet: Elevene tilegnet seg kunnskap gjennom ulike aktiviteter. Aktivitetene var søk på egenhånd, felles oppstartsamling og gjennom å være aksjonsforsker på egen skole. Gjennom dette ble element 5 innfridd.

6) Resultatorientert: Gjennom å jobbe med bærekraft opplevde elevene at både egne og andres handlinger kan skape varige verdier. Ved at elevene både ble tildelt og tok ansvar og medbestemmelse i arbeidet, og ved at de fikk iverksette ulike aksjoner i praksis med mål å forbedre, kunne elevene selv evaluere resultatene av sitt arbeid. Dermed ble element 6 innfridd. Imidlertid: Et resultat i elevers aksjonslæringsprosjekt behøver ikke å være oppnådd endring, men kan være oppnådd læring og innsikt. I aksjonslæringsprosjektene «The Switch shop» og «Awesome Veggies» er prosessen resultatet. Aksjonene medførte artefakt/fysisk handling, men summen av refleksjoner og endringer/handlinger i prosessen er kjernen i dybdelæringen, det som ikke er så synlig. Altså; innhenting av informasjon (hvor, hvordan, hva), overveie muligheter og alternativer for å løse et problem, igangsette og utføre aktiviteter som kan skape endring og kritisk refleksjon over de valgene man tar, både underveis og i etterkant. Denne myndiggjøringen er selve resultatet; kunnskap om og kompetanse til å handle.

Alle elementene i pedagogisk entreprenørskap ble altså ivaretatt, selv om folkehøgskolen ikke anvendte elementene i design av prosjektene. Designet var aksjonslæring (Simonsen 2016, s. 65–67).

De seks elementene anvendes som et ideal for pedagogisk entreprenørskap, men undervisningsopplegg kan designes med bare en eller flere av disse elementene. Jo flere elementer, jo nærmere idealet for pedagogisk entreprenørskap. Læreren må likevel vurdere hensikten med undervisningsoppleggets design, altså hva læreren ønsker

at eleven skal oppnå/mestre (Simonsen 2016, s. 70). Dette dreier seg om didaktisk rasjonalitet, som betyr tydelig sammenheng mellom, på den ene siden «aktiviteter i undervisningen» og på den andre siden «aktivitetenes hensikt/elevenes mål» (Dale 1989). Mål i denne forbindelse kan være svært ulike; for eksempel som instruksjonsmål i militær rekruttskole, ekspressive mål i folkehøgskole, kompetansemål i siste læreplan for grunnskole og kunnskapsmål i tidligere norske læreplaner (Andreassen 2016).

Elevers aksjonslæring ved folkehøgskolen = pedagogisk entreprenørskap i grunnskolen

Tegnet = betyr tilnærmet lik. Når vi skal oversette folkehøgskolens konsept med elevers aksjonslæring til bruk i grunnskolen, kan det være hensiktsmessig å anvende begrepet pedagogisk entreprenørskap. Inspirert av blant annet Ødegård (2003) og Sjøvoll (2012) oppsummerer Håvardsen, Adolfsen & Andreassen (2015): Ordet *entreprenørskap* knyttes ofte til nærings- og arbeidsliv, og assosieres med bedriftsetablering i samfunnet og med elev- og ungdomsbedrifter i skolen. Vi må skille mellom entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap. I litteraturen defineres pedagogisk entreprenørskap som undervisningsmetoder der elevene utvikler og realiserer ideer uten å nødvendigvis gå veien gjennom bedriftsetablering. Hensikten er gjøre læringsarbeidet mer virkelighetsnært og meningsfylt. Formålet er ikke da at elevene skal lære om entreprenørskap, men å bli rustet til entreprenørskap i senere skolegang, og til skapende og kreative livsholdninger.

Hvordan kan og bør grunnskoler legge til rette for elevenes dybdelæring?

Elevene fra folkehøgskolen viser eksempler på aksjonslæringsprosjekter for bærekraft, og studenten fra lærerutdanningen viser at dette er pedagogisk entreprenørskap. Kunnskapsdepartementet (2017) gir i føringer om fornyelse av læreplan for grunnskole og videregående skole signaler om blant annet mer dybdelæring og mindre overflatelæring. Dette er basert på utredninger i to NOU-er ført i penn av Ludvigsen-utvalget. Begrepsavklaringene av dybdelæring og overflatelæring er i NOU-ene noe uklare (Andreassen, 2016, s. 341–342). Både folkehøgskoleelevenes eksempler og lærerstudentens analyse kan bidra til hvordan grunnskoler kan og bør legge til rette for elevenes dybdelæring.

Litteratur

- Andreassen, S-E.** Forstår vi læreplanen? Doktorgradsavhandling. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet (2016).
- Dale, E.L.**: Pedagogisk profesjonalitet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag (1989).
- Håvardsen, H., Adolfsen, T. & Andreassen, S-E.**: Pedagogisk entreprenørskap i skolen? Utdanningsnytt.no (2015, 30. juni). Fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/juli/pedagogisk-entreprenorskap-i-skolen/>
- Kalleberg, R.**: Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning» (LSO rapport nr. 24). Oslo: Universitetet i Oslo (1992).
- Kunnskapsdepartementet**: Meld. St. 28 (2015–2016). Melding til Stortinget. Fag -Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo (2017).
- Lov om folkehøgskoler (2002)**. Hentet 02.02.2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Simonsen, M.**: Pedagogisk entreprenørskap - En muskel som kan trenes. Masteroppgave. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet (2016).
- Revans, R.**: Aksjonslærings ABC. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag (1984).
- Sjøvoll, J.**: Pedagogisk entreprenørskap gjennom aksjoner i utdanningssystemet. I Sjøvoll, J. (red.): Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens kultur, (s. 19–34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag (2012).
- Tiller, T.**: Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen (2. utg.). Gimlemoen: Høyskoleforlaget (2006).
- Tiller, T.**: Læringskoden. Fra karakterer til karakter. Oslo: Cappelen Damm Akademisk (2014).
- Tiller, T. & Gedda, O.**: Gjort-lært-lurt. Nye verktøy i skolens læringsarbeid. Oslo: Universitetsforlaget (2017).
- Vinje, S.**: Hva er aksjonsforskning og aksjonslæring? I Framtiden i våre hender og Folkehøgskolene, Aksjonsforskning og bærekraft (s. 13–18). (2015a).
- Vinje, S.**: Et samarbeidsprosjekt for fremtiden. I Framtiden i våre hender og Folkehøgskolene, Aksjonsforskning og bærekraft (s. 11–12) (2015b).
- Ødegård, I. K. Røe**: Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap - Å lære i dilemma og kaos. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS Kristiansand (2003).