

Folkehøgskolen for framtiden



PILOTRAPPORT for oppstartsåret 2014/15:
Aksjonsforskning og bærekraft - folkehøgskolen for framtiden

folkehøgskolene

 **Framtiden**
i våre hender

Pilotrapporten er utarbeidet av:
Vitenskapelig leder prof. Tom Tiller, Sindre Vinje,
Marie Wiland, Brita Phuthi, Astrid Bjerke og
Kristine Lindberg.

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

Denne rapporten presenterer de viktigste erfaringene som ble gjort under første etappe av prosjektet – pilotåret 2014/15, hvor fire folkehøgskoler deltok. I tillegg drar den opp mulige utviklingsveier for undervisning og elevmedvirkning, som har relevans utover den utviklingsorienterte folkehøgskolen. Prosjektets helhetlige tilnærming involverer skolens ledelse, lærere, praktisk personale og ikke minst elevene, og gjør dette til en felles kollektiv innsats.

Folkehøgskolen for framtiden – vårt mål er at det blir en skole som har tatt reelle bærekraftige grep, som gjenspeiles i undervisning, på internatet hvor elevene bor og i selve driften av skolene. Elevene som går på denne folkehøgskolen blir, uansett linjevalg, invitert til å utforske hvilke handlinger og løsninger som bringer oss nærmere en rettferdig klode i økologisk balanse. Utgangspunktet er elevenes egne interesser og problemstillinger.

Flere gode krefter bidrar i realiseringen av dette prosjektet. I rapportens første kapittel redegjøres det for samarbeidspartene og bakgrunnen for prosjektet. Det gis også en innføring i begrepene *aksjonsforskning* og *aksjonslæring* – som er den pedagogiske tilnærmingen som utforskes og tas i bruk.

Prosjektet kjennetegnes av mange spørsmål og få gitte svar, og representerer det professor Tom Tiller beskriver i kapittel 2 som *en betydelig pedagogisk fornyelse i skolen på bred front*. Derfor står en kontinuerlig erfarings- og kunnskapsdeling sentralt, hvor veivalg justeres etter hvert som ny erfaring kommer

inn. De halvårlige refleksjonsrapportene som utarbeides av skoleledere, lærere, elever og praktisk personale sikrer denne kunnskapsdelingen, og danner utgangspunkt for prosjektets *vitenskapelige forankring*. I kapittel 3 oppsummerer vi disse refleksjonsnotatene over hva som er *gjort*, hva som er *lært* og hva som er *lurt* å gjøre videre. På den måten sikrer vi kunnskap om hvilke pedagogiske strategier som best fremmer engasjement for læring og endring.

Evalueringen 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 som deltok i pilotåret har aksjonsforskningen 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.

Folkehøgskolene har vist at de har de beste forutsetninger for å legge til rette for dette nybrottsarbeidet, både for skolen og samfunnet ellers. På sin rause og nysgjerrige måte har de stilt sine læringsarenaer og ressurser til disposisjon. Uten dem hadde ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre. Vi ser fram til et fortsatt videre samarbeid.

På vegne av prosjektgruppa,

Kristine Lindberg
Prosjektleder
Framtiden i våre hender

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Innhold | 5 |
| Forord | 6 |
| 1. Bakgrunn: Prosjektet «Aksjonsforskning og bærekraft» | 9 |
| Pilotåret | 9 |
| Aksjonsforskning og aksjonslæring | 11 |
| 2. Oversyn og utsyn | 13 |
| Høy innovasjonsfaktor | 13 |
| Gjorde piloten en forskjell? | 14 |
| Den kollektive kapasiteten «revisited» | 18 |
| 3. Et dypdykk i erfaringene fra piloten | 19 |
| Syv elever i dialog med forskningsleder Tom Tiller | 19 |
| Refleksjoner | 26 |
| 4. GJORT, LÆRT OG LURT | 29 |
| Skoleledernes GLL-refleksjoner | 29 |
| Lærernes GLL-refleksjoner | 33 |
| Elevenes GLL-refleksjoner | 38 |
| Prosjektgruppens GLL-refleksjoner | 41 |
| 5. Den vidunderlige risikoen | 43 |
| Med blikket vendt framover | 43 |
| 6. Kilde- og litteraturliste | 45 |
| 7. Aktivitetsoversikt for skoleåret 2014–15 | 46 |
| Oppstart for pilotskolene høsten 2014 | 46 |
| Aktiviteter gjennom skoleåret | 46 |
| Avslutningsbesøk på folkehøgskolene | 46 |

Vinteren 2014 tok Framtiden i våre hender kontakt med Folkehøgskolerådet med et forslag om å sette fart i arbeidet med bærekraft på alle landets folkehøgskoler. Rådets vanlige svar på denne type spørsmål var at dette måtte tas opp med den enkelte folkehøgskole. Denne gangen var det annerledes, begge parter var enige om at dette rommet nye og store muligheter. Det tok ikke lang tid før vi i fellesskap bestemte oss for å fronte bærekraft-tanken gjennom et folkehøgskoleår. Prosjektet «Bærekraft – folkehøgskolen for fremtiden» så sitt lys våren 2014.

Samtidig med at denne prosessen var i sin spede begynnelse, var et annet prosjekt i ferd med å avsluttes. Professor Tom Tiller la i april samme år siste hånd på manuset til sin bok «Læringskoden – Fra karakterer til karakter». Boka er en empirisk beskrivelse av folkehøgskolens læringsliv. Ett av kapitlene i denne boka handler om aksjonslæring- og forskning og har overskriften «Ungdomsforskere – framtidens elevrolle?»

«Aksjonsforskning er en strategi for å skape endring. Utgangspunktet er elevenes egne erfaringer og problemstillinger, som de ønsker å finne en løsning på, eller forandre til det bedre. For å finne de riktige tiltakene, må elevene undersøke og forske, teste ut med egne erfaringer, få inn ny viten/nye erfaringer, for så å undersøke saken på nytt og trekke konklusjoner/få nye erfaringer (om hva som gir resultater). Resultatet kalles aksjonslæring. Gjennom aksjon skapes læring. Gjennom læring skapes nye aksjoner. I aksjonslæring forskes det ikke bare på noe, men i egne erfaringer og sammen med andre. I aksjonsforskningen anvendes det et spekter av tilpassede metoder, både kvantitative og kvalitative.»

(Tom Tiller, 2014)

Spørsmålet meldte seg: Hva om vi kobler aksjonslæring, ungdomsforskere og bærekraft inn mot framtidens skole? Framtiden i våre hender sa ja, folkehøgskolene sa ja, og ikke minst, Tom Tiller sa ja til å gå aktivt inn i prosjektet. Dermed var tittelen og innholdet satt: «Aksjonsforskning, aksjonslæring og bærekraft – folkehøgskolen for fremtiden».

Følgende hovedmål ble vedtatt:

Styrke læring og engasjement for en bærekraftig hverdag i en bærekraftig verden som en integrert aktivitet i undervisning og drift på folkehøgskolene, slik at skolene, år etter år, sender ut unge engasjerte ambassadører for et bærekraftig samfunn, lokalt og globalt, tuftet på miljø, rettferdighet og folkestyre.

Det treårige prosjektet fikk tre likeverdige målsetninger:

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

Aksjonslæring- og forskning skulle brukes som strategi for endring til en mer bærekraftig utvikling.

Fremdriftsplanen ser slik ut:

- › Skoleåret 2014-15: Fire pilotfolkehøgskoler jobber med aksjonslæring og aksjonsforskning for bærekraftig utvikling på sine skoler.
- › Skoleåret 2015-16: Nye folkehøgskoler inviteres inn i prosjektet og for å jobbe med aksjonslæring og aksjonsforskning for en mer bærekraftig utvikling på sine skoler og i sine lokalmiljø.
- › Skoleåret 2016-17: Nye folkehøgskoler inviteres med.
- › Høsten 2017: Prosjektet avsluttes.

Takk til Elverum folkehøgskole, Folkehøgskolen Sørlandet, Hurdal Verk folkehøgskole og Sund folkehøgskole for deltakelse og gjennomføring av pilotprosjektet.

Arild Hermstad
Leder i Framtiden i våre hender

Budsjettrammen er rundt 6,5 millioner kroner, og vi har til nå fått til sammen 3,5 millioner fra Bergesenstiftelsen og Sparebankstiftelsen. Vi er svært takknemlige for dette samarbeidet, uten disse ville ikke prosjektet være mulig å gjennomføre.

De 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. Elevene står i sentrum for prosjektet. Målet er å styrke den enkelte, deres læring, engasjement og mestring for å bidra til en bærekraftig utvikling.

Prosjektet setter fokus på hva som kan gjøres for å fremme bærekraft, basert på en tanke om at vi ofte har kunnskapen som trengs, men trenger å komme i gang med handlinger som bringer oss nærmere målet om en rettferdig klode i økologisk balanse. Vi mener at prosjektet har overføringsverdi, både pedagogisk og innholdsmessig, langt ut over folkehøgskoleverden, og bør være interessant også for den offentlige skolen og for Kunnskapsdepartementet.

Odd Arild Netland
Daglig leder i Folkehøgskolerådet

Av Sindre Vinje, Folkehøgskoleforbundet

Prosjektet «Aksjonsforskning og bærekraft» er et samarbeidsprosjekt mellom *Framtiden i våre hender* (FIVH) og *Folkehøgskolerådet* (FHSR).

Det hele startet en januardag i 2014 da FIVH holdt et foredrag om bærekraft på Jæren folkehøgskole. Der ble det drøftet hvordan vi kunne arbeide med bærekraft i samtlige folkehøgskoler i Norge. Det varte ikke lenge før FIVH banket på døren til folkehøgskolekontoret og spurte om de var interessert i et samarbeid, der vi i felleskap skulle invitere alle skolene til å delta i arbeidet med å skape mer bærekraftige skoler.

Til å lede prosjektet ble det satt sammen en prosjektgruppe hvor alle parter fra Folkehøgskolekontoret var representert, to fra *Framtiden i våre hender*, samt vitenskapelig leder. Prosjektgruppa

besto av: Astrid Bjerke (FIVH), Øyvind Hansen (FIVH), Marie Wiland NKF (Noregs Kristelige Folkehøgskolelag), Kristine Morton/Brita Phuthi (FHSR), Sindre Vinje FHF (Folkehøgskoleforbundet) og professor Tom Tiller UiT (Universitetet i Tromsø).

Målet er å integrere temaer relatert til bærekraft i all undervisning, samt videreutvikle en bærekraftig og miljøvennlig drift av folkehøgskolene. Vi ønsker at alle på skolene skal delta: Elever, lærere, praktisk personale og skoleledelse. Motoren i endringsprosessene er aksjonsforskning- og aksjonslæring.

Målsetninger for prosjektet er følgende:

- › Bærekraft skal være en integrert del i undervisning og aktiviteter – på alle landets folkehøgskoler.
- › Styrke og videreutvikle miljøledelse i folkehøgskolenes drift og husholdning.
- › Utvikle kunnskap om hvilke pedagogiske prosesser som best fremmer engasjement og læring for bærekraft, med særlig vekt på aksjonslæring og aksjonsforskning.

Bergesenstiftelsen og Sparebankstiftelsen gikk inn med økonomisk støtte til å starte prosjektet, som har en tidsramme på tre skoleår.

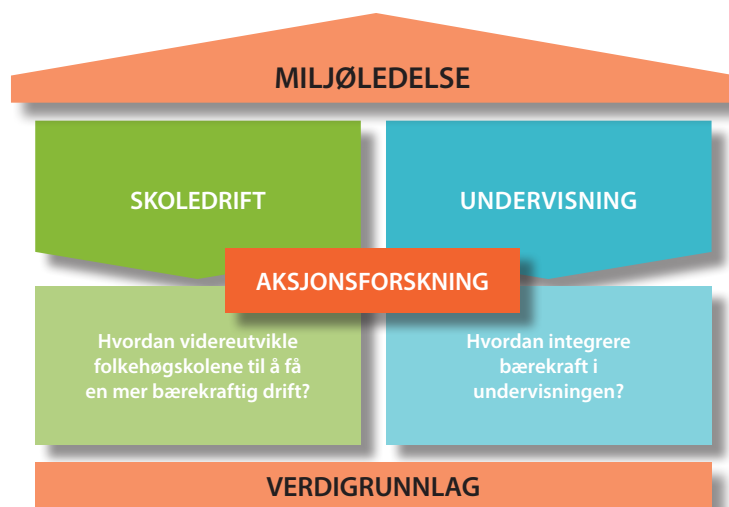
Pilotåret

Det første skoleåret 2014/15 var et pilotår med fire skoler: Elverum FHS, FHS Sørlandet, Hurdal Verk FHS og Sund FHS. Denne rapporten handler om dette første året. I skoleåret som fulgte inviterte vi alle folkehøgskolene til å delta i de neste to skoleårene.

På hver av de fire pilotskolene var det en gruppe elever som jobbet som ungdomsforskere.



Sammenhengen mellom de tre likeverdige bærekraftselementene.



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

De ønsket å gjøre endringer på egen skole og i eget miljø. De satte i gang tiltak (aksjoner) og undersøkte hvilken effekt de ulike tiltakene hadde. Med ny kunnskap og erfaring kunne ungdomsforskerne stadig stake ut kursen videre i arbeidet med å endre og lære.

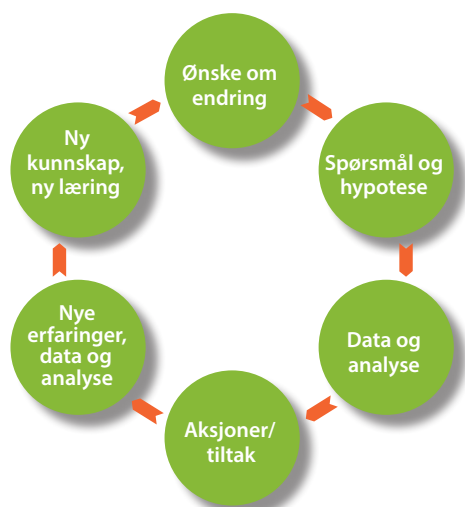
Samtidig som elevene var i arbeid som ungdomsforskere, var skoleledere og ansatte i gang med å se på drift og undervisning. Hvordan kunne de iverksette bærekraftige handlingsalternativer som et naturlig element i skolehverdagen?

I løpet av pilotåret opplevde vi stor variasjon i aksjoner og aktivitet på skolene. Det ble forsket på flere ulike aspekter innenfor bærekraft. Noen eksempler er matkasting, psykisk helse, håndtering av restavfall, vårt forhold til uteliggere og kjøttkutt i måltidene. Ungdomsforskerne ville gjøre endringer i egen hverdag, ut fra temaer som de var opptatt av. De fant selv problemstillinger, aksjonerte og analyserte data – med aksjonslærer som veileder og sparringspartner. De gjennomførte aksjoner for å forstå og for å endre. De tolket data fra aksjonene for å stake ut kursen for videre arbeid, nå med mer kunnskap og erfaringer.

Elevene samarbeidet med kjøkkenpersonalet, vaktmester, lærere og andre ansatte i sine prosjekter. Rektor og skoleledelsen la til rette for gode samarbeidsarenaer. Skolene forsøkte ut fra egen hverdag og rammer å skape en helhetlig deltakelse i prosjektet.

Gjennom året møtte vi elever og ansatte i mange ulike arenaer. Vi var ute på skolene, inviterte til workshops, og elevene presenterte aksjoner og resultater på ulike samlinger, for eksempel Rektormøtet 2015. Under alle våre møter hadde vi gode samtaler om læring, bærekraft, utfordringer og muligheter – fra hverdagsutfordringer til mer krevende global problematikk.

Våren 2015 var det avslutningsmarkeringer for pilotprosjektet på hver av de fire skolene. I tillegg presenterte elever fra alle pilotskolene sitt arbeid på en fellessamling ved Universitetet i Tromsø, og elevene fikk presentert arbeidet til studenter som jobber med aksjonsforskning ved universitetet. Det ble fine avslutninger på pilotprosjektet, og vi satt igjen med en samling spennende erfaringer som vil være nyttige i fortsettelsen av prosjektet, hvor alle folkehøgskolene blir invitert som deltagere i prosjektet.



Endringshjulet, Vinje 2014

En aksjonsforsker forsker ikke primært på noe, med en avstand til forskningsfeltet for å sikre objektivitet. Hun eller han forsker *i feltet og sammen med praktikerne*, der avstanden blir mindre og dialogene tettere. Dette krever en annen holdning og kompetanse enn den tradisjonelle avstands-forskningen. På samme måte preges aksjonslæringen av tett samarbeid mellom elev og veileder på skolen. Det er fokus på verdsetting, et forpliktende fellesskap og en kollektiv kapasitetsbygging. Dette gjelder både i samarbeidet innad på den enkelte skole samt samarbeidet mellom de fire skolene i pilotperioden.

Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonsforskning og aksjonslæring er sentralt i vårt samarbeidsprosjekt. Et spørsmål som ofte stilles er hva som egentlig er forskjellen mellom aksjonsforskning og aksjonslæring? Det korteste svaret er at det er svært mange likheter, men at det primært går en skillelinje i hvordan man innhenter og arbeider med empiri, samt hvordan resultatene presenteres og formidles.

For at vi skal kalle noe forskning, så kreves rapportering av funn og resultater i en eller annen form, for eksempel skriftlig materiale, film eller video, hvor prosesser og produkter er grundig gransket og dokumentert. Disse rapportene presenteres i det offentlige rom og utsettes for kritiske blikk, for på den måten å sikre størst mulig troverdighet i kunnskapsinnhentingen. Dette krever forskerens ferdigheter og kompetanser, som de færreste elever, lærere og skoleledere har fått gjennom sin utdanning eller praksis. Når begrepet *aksjonslæring* ble lansert (Tiller 2006), så var dette for å framheve verdien av at også elever, lærere og skoleledere *skal kunne forholde seg forskende* til sin egen praksis, uten å sette samme krav til dokumentasjon og kritiske analyser og diskusjoner i det store offentlige rommet.

Begrepene aksjonsforskning- og læring er relative nye begreper. Allikevel våger vi påstanden om at dyktige elever, lærere, praktisk personale og skoleledere alltid vil ha et innslag av aksjonslæring i sitt arbeid. De vil reflektere over egen praksis og sette sine erfaringer inn i mer prinsipielle og større sammenhenger. Slik søker de etter både større forståelse og bedre handlingsvalg enn de eksisterende. Disse praktikerne vil dele sine refleksjoner og erfaringer med andre kolleger for å skape ytterligere fordypning. Forskning viser at det gjør en viktig positiv forskjell å ha gode nettverk og relasjoner, hvor man kan dele erfaringer med kollegaer som lytter og som responderer med egne erfaringer (Tiller 2014). Dette omtaler Tiller som «de anerkjennende fortellerrommene». Og det finnes vel knapt noe bedre læringsmiljø for så vel elever, lærere, praktisk personale eller ledere enn nettopp de anerkjennende fortellerrommene.

Hva legger vi i begrepet «aksjon»? I dette prosjektet henspiller aksjon på en målrettet aktivitet, og er en grunnleggende dimensjon i den forskning og læring som foregår i dette pilotprosjektet. Utgangspunktet er at deltakerne i prosjektet samarbeider om å finne løsninger som man tror er enda bedre enn de

eksisterende. Letingen etter det til enhver tid beste alternativet er et kjennetegn ved både aksjonsforskning og aksjonslæring.

I aksjonsforskning er det et tett samarbeid mellom forskere og praktikere. Praktikerne i dette tilfellet er elever, lærere, praktisk personale og skolens ledere. Et slikt samarbeid blir nødvendig når man går i bresjen for å skape ny praksis eller endre etablert virksomhet, til noe man tror er bedre enn det eksisterende. Både erfaring og forskning viser at man blir sterkere og kan flytte grenser når man står sammen om en oppgave. Dette bygger på det Etienne Wenger kaller for *et forpliktende fellesskap* (Wenger 2004). Den samme tanke har også en av de ledende pedagogene i verden i dag, Michael Fullan, når han snakker om å bygge *den kollektive kapasiteten* (Fullan 2014). En beskrivelse som hører med i denne sammenheng er verdsettende praksis, det vil si at man bestreber seg på å se den andre som denne er, og bry seg om det man ser (Skrøvset og Tiller 2015). Så det er ikke bare snakk om det forpliktende og kollektive, men også hvilken fargelegging vi velger på samarbeidet og fellesskapet. Verdsettingsbegrepet og den praksis som følger av dette går godt sammen med folkehøgskolens verdigrunnlag, der menneskets dannelse er høyt prioritert.

Det genuint nye med aksjonslæring er at de som tar denne læringsstrategien i bruk får et nytt begrep på det de gjør. Gjennom studier av ulike aksjonslæringsprosjekter får de nye praktiske og metodiske verktøy, som kan hjelpe dem å systematisere erfaringer, og som kan inspirere dem til videre utvikling i sitt arbeid i skole og utdanning.



Å skape rom der man anerkjenner hverandres kompetanse, og lytter med både hodet og hjertet, vil gi et unikt utgangspunkt for ny læring og bedre utvikling.



Et godt utgangspunkt for bedre praksis er å anerkjenne hverandre som eksperter på egne erfaringer. En elev er ekspert på å være elev. En lærer har ekspertise på sitt felt, og en skoleforsker har sine fortrinn. Å skape rom der man anerkjenner hverandres kompetanse, og lytter med både hodet og hjertet, vil gi et unikt utgangspunkt for ny læring og bedre utvikling. Gjennom aksjonsforskningen og aksjonslæringen i dette pilotprosjektet, er det vår intensjon å kunne vise noe av denne læringskraften.

I dette prosjektet har vi gått et stykke videre og innført *det forskende partnerskapet* som både begrep og praksis (Tiller 2006). Det betyr at praktikerne forholder seg så analytisk og reflekterende til sin virksomhet som kompetanse, tid og rammer tillater, og at forskerne i prosjektet får et så godt eierforhold til praksis at de motiveres til et tett samarbeid. Begge parter drar i samme retning og søker sammen om det beste utviklingsalternativet gjennom bevisst og målrettede handlinger - eller aksjoner. Et forskende partnerskap vil kunne resultere i at rapportene skrives sammen, som i dette tilfelle, og at alle dermed blir aksjonsforskere, fordi alle har aktivt bidratt i å få fram rapportene, som blir gjenstand for kritisk saumfaring av både forskere og praktikere.

Av Professor Tom Tiller

Høy innovasjonsfaktor

Prosjektet *Aksjonsforskning og bærekraft* representerer en betydelig pedagogisk fornyelse i skolen på bred front, også i den utviklingsorienterte folkehøgskolen. Folkehøgskoleorganisasjonene har frontet prosjektet i ulike fora og snakket med begeistring, i store ord og med store bokstaver, om det forestående arbeidet. Dette har utvilsomt bidratt til at de enkelte skolene har opplevd at man er del av noe stort og viktig. På denne måten fikk prosjektet en «flying start». Samtidig skal vi også ha for øyet at dette har skapt høye forventninger og et mulig ekstra prestasjonspress på skolene?

De sterke innovative trekkene i det forestående arbeidet fordret derfor, etter grundig vurdering fra prosjektledelsen, en såkalt inkrementalistisk utprøving, det vil si en trinnvis utviklingsprosess, der erfaringene fra et mindre utvalg av skoler ble lagt til grunn for det videre arbeid, der alle folkehøgskolene ble invitert til å være med. Vi lærte at det var et riktig valg med en pilotfase, da de deltakende skolene opplevde at læringskurven var til dels meget bratt, særlig i startfasen av prosjektet.

Flere spørsmål var ennå ikke stilt. Problemstillingene var ikke spisset godt nok til å utgjøre et godt grunnlag for forskende virksomhet. Noen spørsmål hadde ikke et godt svar. Mange forhold måtte avklares. Rammer og kontekster måtte justeres og endres for å kunne gi plass for dette nye tiltaket. Kunnskapene om bærekraft, aksjonslæring og aksjonsforskning måtte oppgraderes og suppleres. Den presumptivt beste samarbeidsmodellen lå ikke klar til iverksetting. Rollefordelingen var uavklart. Disse og mange flere forhold gjorde at utfordringene sto i kø, særlig de første månedene.

En slik modell, med en pilot der fire skoler deltok i prosjektets første fase, krevde en så grundig evaluering og utforskning *som mulig*. Denne interne granskningen skulle sikre at andre skoler i neste prosjektfase skulle kunne få gode, kvalifiserte synspunkter og råd når de skulle velge sine tematiske områder, presiserte problemstillinger og ellers tilrettelegge pedagogisk og kapasitetsmessig for det nye læringsprosjektet.

Når vi uthever «så grundig som mulig» med henblikk på den refleksive erfaringsinnhentingen, så er det fordi vi i prosjektgruppen ikke bare hadde evaluering og forskning som oppgave, men at slike vurderinger inngikk som del av en mer helhetlig arbeidsinnsats der prosesser og strukturer, kontekster og kulturer, intensjoner og realiteter m.v. skulle avklares, diskuteres og besluttes.

Vi som representerer prosjektgruppen, har slik sett hatt et mangfold av oppgaver, der den granskende og vurderende erfaringsinnhenting er del av et større hele. En av disse oppgavene var avklaring og formidling til de fire skolene rundt selve forsknings- og læringsprofilen i prosjektet. Møter med sentrale aktører i feltet viste, som ventet, at det hersket til dels uklare og sprikende oppfatninger av begrepet aksjonsforskning (se innledningen). En av de fire pilot skolene kommuniserte for eksempel en forståelse som vi i gruppen ikke var helt fortrolig med, og som krevde gode og til dels krevende samtaler og dialoger før en mer felles forståelse kunne legges til grunn. Minst like store definisjonsproblemer oppsto da vi i en tidlig pilotfase innførte begrepet aksjonslæring, et begrep som ligger nært opp til aksjonsforskning, men likevel ikke er synonymt med dette forskningsordet (Tiller 2006; se også kapittel 1). I tillegg til selve begreps-

forståelsen ble det også behov for metodisk hjelp. Slik sett ser vi at både begreper (aksjonsforskning, aksjonslæring og bærekraft) og de relaterte grepene (metoder, pedagogiske verktøy, modeller mm.) krevde avklaringer og formidlingsinnsats fra prosjektgruppens side. De nye ordene og metodene utfordret på en synlig måte læringskulturer, så vel som læringskontekster.

Videre la arbeidsgruppen ned betydelig arbeid i det innholdsmessige, der bærekraft og miljøbegrepene ble presisert og avklart gjennom en rekke foredrag på de deltakende skolene. I tillegg var det behov for veiledning, støtte og hjelp til små og store problemer som skulle løses, og aktiviteten var derfor meget stor (se vedlegg som viser aktivitetsplan og – nivå).

Tross det store og varierende innsatsbehovet i prosjektet den første fasen, var vi nøye med å samle inn og ta vare på erfaringer (empiri), der de sentrale aktørene, (elever, praktisk personale, lærere og skoleledere), møttes og utvekslet erfaringer og synspunkter. Dette ble gjort både i skriftlige og muntlige former; gjennom refleksjonsnotater, questback- undersøkelser, observasjoner i store og små grupper, skolebesøk, møter mellom flere skoler, på formidlingssamlinger, etc. Til sammen fikk vi inn betydelige mengder verdifull empiri som vi har perspektivert og analysert, der deler av denne er presentert i denne rapporten.



De understreker at de gjennom dette arbeidet har blitt mer bevisstgjort på viktige verdivalg, og de har erfart at det nytter å påvirke både seg selv og andre for den sak de tror på.



Gjorde piloten en forskjell?

Begeistring, entusiasme og varme kunnskaper!

Når vi oppsummerer erfaringene og analysene av disse, er svaret et klart ja! Som det framgår i kommentarene fra elevene, er det betydelig *begeistring* for prosjektet. Samme type begeistring gjenfinnes i svarene fra veilederne og lærerne, om ikke så direkte og utvetydig som fra elevene.

Arbeidet har skapt energi og læringskraft, og det har berørt aktørene, skapt positive følelser og emosjoner. Spesielt nevner elevene at de har lært mye om samarbeidets betydning og kraft, og hvor viktig det er å stå sammen og handle kollektivt. De understreker at de gjennom dette arbeidet har blitt mer bevisstgjort på viktige verdivalg, og de har erfart at det nytter å påvirke både seg selv og andre for den sak de tror på.

Medvirkningen i prosjektet skapte også tydelig optimisme og entusiasme, ut fra det som står i GLL- brevene og i de mange møtene vi har hatt, særlig med elevene i løpet av dette året. Dette ser vi på som særdeles viktig, i en sak der bærekraft og da særlig miljøspørsmål er de sentrale temaene. Mediefokus på bærekraft- og miljøproblemer kan, både erfarings- og forskningsmessig, ha en ikke-intendert negativ effekt, særlig på de unge, der de oversvømmes av problembeskrivelsene uten å kunne gjøre noe. En følelse av maktesløshet i en ung, sårbar, emosjonell situasjon kan sette varige negative spor. Unge mennesker vil gjerne bidra til å løse definerte samfunnsproblemer, og gjennom dette prosjektet har de fått en unik mulighet til å bidra på en konkret, nær og synlig måte gjennom aksjonsforskningstilnærningen. Vi tror at de meget positive svarene på medvirkningen i dette prosjektet også har noen berøringspunkter til dette store problemkomplekset.



Unge mennesker vil gjerne bidra til å løse definerte samfunnsproblemer, og gjennom dette prosjektet har de fått en unik mulighet til å bidra på en konkret, nær og synlig måte gjennom aksjonsforskningstilnærmingen.



Er du god i noe, for eksempel matematikk eller norsk i grunnskolen, sprer denne gode situasjonen seg gjerne til flere fagområder. Du får troen på at du kan, og du bekreftes av lærere, foreldre og medelever. Gode vibber og ringer i vannet sprer seg fort og mykt i de sosiale systemer. Vi vet at entusiasme og positive læringsopplevelser på et begrenset felt, i gode læringskulturer, kan spres til også andre virksomhetsområder i skolen, særlig hvis flere aktørgrupper har de samme opplevelsene og erfaringene av nytten og merverdien i et nytt tiltak. I dette prosjektet har vi ved flere tilfeller, og i svarene fra flere av de deltakende gruppene, sett tegn på, og konkrete spor av, god spredning fra prosjekt og innovasjon til hverdag og tradisjon.

Elevene sier de har fått viktige kunnskaper og ferdigheter på nye samfunnsfelt. Flere gir uttrykk for at de ikke ville vært foruten disse erfaringene, der de både lærte mye om bærekraft og miljø, samt om aksjonsforskning og aksjonslæring. Noen understreker også at denne nye læringen uten tvil vil være av betydning videre i livet for dem. Blant annet peker de på at de gjennom dette arbeidet har lært å finne fakta i en sak før de konkluderer, og at veien fra temavalg via problemstilling til de avsluttende analysene og konklusjonene har vært en vei som gjorde en forskjell i deres liv.

Elevenes uttalelser er i tråd med definisjonene av den gode, autentiske eller genuine læringen, der kunnskap, vilje, følelser og tro er de fire grunn-elementene (Tiller og Tiller 2002; Tiller og Helgesen 2011). Kunnskaper som ikke bærer med seg det emosjonelle, ansporer viljen til å gjøre noe med problemene de møter, og som påvirker troen på at dette er viktig å gjøre mer av for seg selv, og for andre i samfunnet, kan defineres som *kalde kunnskaper* (Tiller og Tiller 2002). Slike kunnskaper kan fort føre til *instrumentell læring*, det vil si at læring på et visst område eller nivå blir et virkemiddel eller instrument for å oppnå noe annet og utover seg selv; for eksempel at kunnskaper i den videregående skolen primært læres for at man skal få gode karakterer, som igjen kan gi deg passet til høyskoler og universiteter. Men kunnskapene i seg selv har ikke betydning så mye for deg, og disse blir også fort glømt.

Den ekte, genuine læringen har de beste vilkår når kunnskapene som læres er varme kunnskaper; når de berører, begeistrer og varmer opp i livet. Det skolen skal strebe etter, og dette gjelder skole på alle nivåer, når vi se hva læreplanenes intensjoner og mål gir uttrykk for, er å styre etter nettopp slike varme kunnskaper.



Den ekte, genuine læringen har de beste vilkår når kunnskapene som læres er varme kunnskaper; når de berører, begeistrer og varmer opp i livet.



Det store flertallet av elever som vi har hatt kontakt med, gir uttrykk for at kunnskapene i dette prosjektet har hatt karakteren av varm kunnskap. Vi tolker dette som et tegn på at erfaringene har vært i

tråd med prosjektets og folkehøgskolens verdier og idealer, og at dette må telles med som en viktig suksessfaktor. Vi mener ut fra slike observasjoner at vi kan svare bekreftende på spørsmålet om prosjektet har gjort en positiv forskjell. Dette bekreftes også i GLL-brevene fra lærere og rektorer/ledere når disse skriver om hva som er lurt å gjøre videre etter Pilotprosjektet. Det heter her blant annet at prosjektet er inne i et meget godt spor, og at vi skal fortsette å formidle budskapene på en engasjert måte.

Bærekraft – et tema i tiden

Erfaringene fra denne piloten viste med tydelighet at bærekraft er et viktig tema i tiden, som ungdom flest er opptatt av, og som passer fint inn i folkehøgskolens verdigrunnlag. Det var derfor ikke vanskelig å få elevene tent på denne oppgaven, selv om vi registrerte en del oppstartsproblemer som handlet om forhold som innpass i det faglige opplegget, timing, rammer, informasjon etc. Skolene ga uttrykk for takknemlighet over at dette temaet ble satt på dagsordenen. Vi lærte av møtene med skolene, og gjennom lesning av GLL-brevene, at engasjementet for bærekraftsspørsmålene også økte i takt med nye kunnskaper og erfaringer i prosjektet. For flere var det utvilsomt også en bekreftelse på arbeidet med allerede eksisterende bærekraftiltak.

Skolene ga uttrykk for at de var stolte over å få delta aktivt på dette viktige samfunnsfeltet. At alle fire pilotskolene valgte å fortsette i prosjektet tar vi som et ytterligere tegn på at våre observasjoner på dette området er riktige. Det vi har lært så langt, av det skolene har gjort, sagt og skrevet, gir bud om at interessene for bærekraftoppgavene både vil vedlikeholdes og robustgjøres i fortsettelsen.



Skolene ga uttrykk for at de var stolte over å få delta aktivt på dette viktige samfunnsfeltet. At alle fire pilotskolene valgte å fortsette i prosjektet tar vi som et ytterligere tegn på at våre observasjoner på dette området er riktige.



Stolthetens betydning

Ordet stolthet er viktig i innovasjonssammenheng. Motsatsen til stolthetsspor i læringsammenheng er skammens spor. Stolthet er også en av de viktigste emosjonelle bærebjelkene for å skape den genuine læringen (Starrin 2007 og 2009; Tiller 2014). Ingen har illustrert forskjellene bedre mellom stolthet og skam enn Astrid Lindgren i sine bøker om Pippi og vennene hennes. Den svenske arbeidslivsforskeren Bengt Starrin (2007 og 2009) er en av dem som markerer stolthetens betydning for at den gode læring skal finne sted, og samtidig diskutert skapedagogikkens sterke negative sider.

Med bakgrunn i nyere læringsteori rundt stolthet-skam er vi derfor glade for at skolene følte stolthet over å delta i dette prosjektet. I framleggene på universitetet i Tromsø våren 2015 kunne vi som tilhørere ved selvsyn konstatere stoltheten som fylte læringsrommene. En av skolene opprettet også en egen bærekraftlinje som resultat av de gode erfaringene dette første utprøvningsåret. En annen av skolene implementerte bærekraft i all drift ved skolen. Slike erfaringer er gode og forholdsvis sikre tegn på at prosessen vil fortsette å øke i kraft. Men det finnes noen viktige forutsetninger for at dette skal skje, og i nedenfor punkt om ledelse berøres ett av de aller viktigste.

Uten god ledelse – ingen godt prosjekt

Vi har lært så langt at prosjektet lykkes best når skolelederen engasjerer seg i arbeidet, er tydelig på mål og retning og legger forholdene godt til rette. Vi har også sett, som forskning for øvrig viser (Skrøvset og Tiller 2015) at god innovasjonsledelse innebærer at lederen følger arbeidet gjennom hele prosessen, og ikke bare er aktiv i oppstartsfasen. Den gode leder trekker seg ikke tilbake og overlater utfordringene til sine mellomledere, ansatte for øvrig eller elevene, etter at den første og ofte positive oppmerksomhetsfasen er over.

Når et prosjekt har høy innovasjonsfaktor, som dette prosjektet har, kreves det at lederne går hele veien sammen med sine elever og medarbeidere, og inntar alle posisjonene fra å gå foran å trekke, midt i for å motivere og støtte og bak for å dytte, om nødvendig. Det er derfor lurt at denne lærdommen fra Piloten tas inn i fortsettelsen. Vi tror også at dette er en av de aller viktigste faktorene for et vellykket prosjekt. Ledelsen, også i noen tilfeller skolens styre, må sikre at prosjektet forankres, og påse at ankeret er solid og holder stand når vindene og strømmene øker.



Den gode leder trekker seg ikke tilbake og overlater utfordringene til sine mellomledere, ansatte for øvrig eller elevene, etter at den første og ofte positive oppmerksomhetsfasen er over.



Kunnskaper og ferdigheter er viktige også her

Ønsket om mer kunnskaper og bedre ferdigheter, både om bærekraft og aksjonsforskning/ aksjonslæring ble tidlig kommunisert fra skolene. Flere følte, forståelig nok, usikkerhet rundt disse

begrepene, kanskje særlig det forsknings- og utviklingsparadigmet vi hadde lagt til grunn for prosjektet. En av de fire skolene skilte seg ut ved å ikke kommunisere spesielle behov for opplæring eller ny kunnskapstilførsel hva gjelder aksjonsforskning. Det viste seg etter hvert at dette ikke var helt uproblematisk, da de definisjoner og begrepsinnhold som her ble lagt til grunn, ikke var i god overensstemmelse med arbeidsgruppens forståelse av aksjonsforskning. Vi lærte av dette at vi burde ha kommet enda raskere i kontakt og inngrep med skolene, slik at denne type problemer kunne vært unngått.

Ett spesifikt problem som vi har registrert, er usikkerheten rundt likheter og forskjeller mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Aksjonslæringen fikk en noe senere introduksjon enn aksjonsforskningen, og det kan være en mulig grunn til at denne strategien ikke fikk den plass den ellers trolig ville ha fått. Det er muligvis et godt råd for fortsettelsen å gi aksjonslæringen større vekt og plass i møtet med skolene. Forskerbegrepet kan ha vært en snublestein noen steder i den forstand at det fremmedgjør arbeidet og gjør prosjektet «litt større» enn det behøver å være. Aksjonslæring er et nyere ord enn aksjonsforskning, men likevel mer nært og kjent, da læring er et ord alle har et forhold til. Vi tror at denne lille vektforskyvningen kan være «et lurt grep» i fortsettelsen.

En spesifikk type kunnskaper som ble etterlyst var av typen «hvordan gjør vi så det»? Disse hvordan-spørsmålene gikk på de fleste leddene i en utviklings- eller forskningsprosess: Hvordan velger vi tema? Hvordan skal vi formulere problemstillingene? Hvilke metoder skal vi bruke? Vi kjenner noen av de klassiske kvantitative metodene som spørreskjema og formalintervjuer, men er usikre på hvordan vi skal

kunne forske i vår egen praksis og kultur utover dette!? Finnes det en metodebok vi kan bruke? Hvordan skal vi balansere kvantitative og kvalitative metoder? Hvor lang skal rapportene være? Hvor mye dokumentasjon fordres? Det var åpenbart at skolene ikke hadde fått den nødvendige kunnskapsballasten hva gjelder metodesiden av prosjektet, dels fordi vi ikke hadde fått utviklet en slik ressursamling ennå, og dels fordi dette forskningsparadigmet, spesielt aksjonslæringen, er så nytt at gode, utprøvde metoder ikke er så lett å finne i litteraturen. Tross disse svakhetene i startfasen, gikk skolene på med krum hals - på en rett ut imponerende måte. I utsynsperspektiv tror vi det vil være lettere for andre skoler å starte opp prosjektet etter hvert som ressursamlinger og metodelitteratur utvikles.

Den kollektive kapasiteten «revisited»

Vi har tidligere i rapporten poengtert betydningen av det forpliktende fellesskapet og den kollektive kapasiteten (se kapitlet om «Aksjonsforskning og aksjonslæring»). Vi har sett stor organisasjonsvariasjon i hvordan den enkelte skole har arbeidet med prosjektet. De ordinære linjefagene har vært lite med og for ungdomsforskerne er det stor sett valgfagsmodellen som har vært rådende. Vi har videre registrert varierende grad av involvering i prosjektet fra andre lærere og IKV-personale enn de som var tilknyttet valgfagene. Valgfagsmodellen viste seg også noen steder å være utfordrende, da det ofte ikke var nok timer til å gjennomføre de planlagte prosjektene, fordi tid og timer ble spist opp av andre aktiviteter, samt at de kom i konkurranse med såkalte lystbetonte valgfag som ballspill, ski og dans. Vi vil ut fra disse erfaringene antyde at det generelt kan være lurt at skolene diskuterer kraften i det kollektive, samt verdien av et forpliktende fellesskap, i fortsettelsen.

Ikke alltid i komfortsonen

Fra beslutning til konkret start for Piloten gikk det ikke lang tid, og det var «tusen ting» som krevde oppmerksomhet. Noen i prosjektgruppen har kommentert at de ofte følte seg utenfor egen komfortsone. Det å gjøre noe nytt i form av å ta risiko ved å forlate den kjente kjøreveien, ble ikke like «vidunderlig» for alle, selv om man fant styrke og trøst i forskjelligheten i prosjektgruppa. Kravene, i form av uavklarte spørsmål og behov for nærkontakt med skolene, oversteg til tider den gode følelse av å gå opp en ny viktig vei for folkehøgskolen. Man kjente at man ikke strakk til slik man helst ville.

Det sies at «om dine føtter blir trøtte av å gå den vanlige veien, gå da ved siden av, og du skal kjenne at føttene igjen begynner å danse». Dansetrinnene var i perioder ikke like lett å få til for alle i prosjektgruppen. Vi ser at også noen av aktørene i de fire deltakende skolene har kjent det på samme måte.

Men i bakspeilet har disse frustrasjonene bleknet, særlig etter at vi kunne se de flotte unge forskernes stjerneøyne, som hadde lyktes og vokste som mennesker gjennom prosjektet, og som også klart ga uttrykk for gleden og verdien det hadde vært å delta. Det var dette som var målet, tross alt.



I utsynsperspektiv tror vi det vil være lettere for andre skoler å starte opp prosjektet etter hvert som ressursamlinger og metodelitteratur utvikles.



Av Professor Tom Tiller

Syv elever i dialog med forskningsleder Tom Tiller

Den 20. og 21. april 2015 var det avsluttende samling for alle pilotskolene. De skulle presentere arbeidet sitt på Universitetet i Tromsø. Denne samlingen var et klart mål for elevene gjennom pilotåret. Flere av elevene gav uttrykk for at de synes det var «stort» og skulle få lov til å presentere arbeidet sitt på universitetet. Alle pilotskolene markerte sin egen avslutning, men dette ble sett på som selve hovedavslutningen av pilotprosjektet.

På ettermiddagen den 20. april hadde alle folkehøgskoleelevene presentert egne prosjekter. De ble invitert til å delta i en samtale dagen etterpå, der tema skulle være læring og erfaringer fra prosjektet. Totalt ønsket syv elever å delta på dette. Tidlig om morgenen, den 21. april, før resten av samlingen startet opp, møtte de syv elevene opp på UiT – Norges arktiske universitet til samtale med forskningslederen for prosjektet.

Samtalen er tatt opp på video og transkribert.

Elevene som var med i samtalen:

- **Solrun Skiple**,
Elverum folkehøgskole,
- **Lars A. Fossetøl**,
Folkehøgskolen Sørlandet.
- **Brage S. Roti**,
Stipendiat Folkehøgskolen Sørlandet.
- **Halvor Mjøen Berg**,
Hurdal verk Folkehøgskole.
- **Amanda Tretteteig**,
Hurdal verk Folkehøgskole.
- **Synnøve Støverud Beitnes**,
stipendiat Sund Folkehøgskole.
- **Ida Njøten**,
Elverum Folkehøgskole.

Formålet med denne samtalen presiseres innledningsvis:

«Piloter betyr at man sitter i førersetet. Dere har primært vært piloter med dere selv som passasjerer. Vi håper jo at vi kan holde kontakten med dere som har gått i fronten, og at noen av dere kan få være med å inspirere andre elever når prosjektet utvides og nå settes i gang for fullt. Det er ikke sikkert vi får det til, så derfor ønsker vi å ta så godt vare på de første erfaringene som dere har gjort og la andre få høre hvordan det var å være piloter som unge forskere på feltet bærekraft.

Vi ønsker en gruppesamtale, eller et fokusintervju, rundt viktige erfaringer dette første prosjektåret. Det er et stort ansvar når du som forsker spør andre mennesker om deres liv; for eksempel å spørre en uteligger, som vi har gode eksempler på i dette prosjektet, om hvordan livet arter seg fra deres posisjon. Det å forske tett på andre mennesker fordrer en utrolig sterk etisk nerve. Det er ikke sikkert dere har snakket så mye om akkurat det. Jeg tipper dere har hatt mer enn nok med det praktiske og tekniske og det å få ting på plass og få data inn og analysert og sånn.

Det er også dette siste det skal handle om i samtalen mellom oss, så jeg har etter hvert noen spørsmål som jeg vil vi skal snakke rundt. Prosjektgruppen er interessert i er å få elevenes synspunkt på hvordan det har vært å være de første i landet som utprøver aksjonsforskning og aksjonslæring som lærings- og utviklingsstrategier. Det er allment meget sparsomt med erfaringer på området «ungdomsforskere eller elevforskere» (Leming, Tiller og Alerby 2016). Forskertrening, dvs. å lære seg om forskningsmetoder, temavalg, problemformuleringer, forskningsetikk m.v., er en forholdsvis ny virksomhet og må kunne

kategoriseres som en pedagogiske fornyelse. Det er derfor alltid interessant, viktig og nødvendig å følge opp de som går først ut i slik innovativ virksomhet og systematisk høster nye kunnskaper ut fra sine erfaringer. Så dere er veldig viktige som har tatt på dere ansvaret og forpliktelsene som det er å gå i fronten og finne de gode broer mellom tradisjon og innovasjon.

Forskningsleder (FL):

«Hvordan var oppstarten og den aller første tida i prosjektet? Hvordan var det å møte dette nye opplegget, der man som elev, sammen med sine veiledere på skolen, fordyper erfaringene gjennom forskning?»

Brage:

«For meg, utrolig engasjerende. Jeg følte gløden fra Sindre og de andre i prosjektgruppa som besøkte oss veldig med en gang. På den andre siden var det og litt uklart. Prosjektet formet seg over tid. Jeg følte ikke helt at vi forsto hva dette innebar. Så kanskje det kan være en fordel at hensikten kommer fram med en gang, så en forstår bedre. Men det var utrolig engasjerende i begynnelsen.»

Ida:

«For min del var oppstarten veldig «stor», så det var veldig vanskelig å finne ut hva vi skulle gjøre. Det var også litt diffust hva oppgaven var. Det var skyhøye mål som vi følte vi skulle realisere. Så skulle vi ta det hele ned på jorda så det ble gjennomførbart.»

Lars:

«Det tok litt tid å komme i gang når vi ikke hadde klare retningslinjer. Men det er jo på en måte greit også, for da er vi mer kreative enn da vi første gangen skrev opp ideene.»

FL:

«Skal bare skyte inn her at det dere sier er veldig viktig. Det er alltid en vanskelig grenseoppgang hvor ferdig man skal gjøre forskningsopplegg i startfasen.»

Halvor:

«Vi hadde jo en informasjonsbolk på skolen. Alle ble informert om prosjektet og dere i prosjektgruppa skapte også et engasjement hos oss. Det var litt kult da, det å kunne prøve. Og det pirret min nysgjerrighet å kunne gjøre noe som endret noe til det bedre. Og det har vi på en måte fått muligheten til gjennom å få frie tøyler, å kunne velge sjøl og å kunne kaste oss inn i det uvisse.»

Solrun:

«Samtidig var det mye kos. På de første møtene var det veldig mye sånn kjeks og druer og jordbær. Alle satt der sånn smålig bestukket... snakker om litt forskjellig, kanskje ikke bare sånne saklige ting. Det var før vi innså hva aksjonsforskning var. Vi var jo alltid fornøyd og glad da på en måte i starten, for de som kom på de møtene hadde jo valgt det sjøl. Det var jo ikke obligatorisk.»

Ida:

«Vi fikk jo veldig lang tid å bestemme oss på. I hvert fall jeg var veldig usikker på om jeg skulle. Og så spurte jeg om vi kunne hoppe av underveis. Hos oss kunne vi ikke det. Gikk vi inn for det, måtte vi fullføre og være der alle sammen. Og det var egentlig veldig greit. Vi brukte jo tida fram til jul til å bestemme oss skikkelig for hva vi skulle gjøre. Mye veiledning og så... dere kan ikke gjøre det, for det blir for stort og så... ja. Det var vanskelig sånn i oppstarten i hvert fall.»

Brage:

«Jeg vil gjerne understreke igjen at vi er her i dag fordi vi alle fant noe vi brant for. Dere ga oss en ledetråd i aksjonsforskning. Det at vi forsto hva vi skulle gjøre? Det måtte vi finne ut selv. For vi måtte finne en sak vi virkelig brydde oss om, og som vi måtte ha motivasjon til å jobbe med, for ellers hadde vi aldri klart å bli aksjonsforskere. Du må finne det du virkelig bryr deg om.»

FL:

«Jeg tror du berører noe helt sentralt. (Tom henvender til Amanda og Synnøve: Har dere samme opplevelse og erfaringer?)

Amanda:

«I starten var det litt uklart. Vi visste ikke hva vi skulle begynne med, eller skjønnte hva vi skulle jobbe med. Vi kom ikke i gang før etter jul. Vi visste hva vi skulle gjøre, men vi fikk ikke starta.»

Synnøve:

«Jeg fikk ikke med meg oppstarten i det hele tatt for jeg kom til skolen først etter jul, men tror ikke at det var noe hinder, for de andre hadde ikke startet på noe ennå og jeg følte ikke at de andre skjønnte noe mer enn meg. Vi utformet prosjektet selv. Vi hadde ikke med oss lærer på møtene våre. Vi har googlet faktisk for eksempel aksjonsforskning, og tok det egentlig veldig den veien. Så vi klarte det på egen hånd.»

FL:

«Fantastisk. Men kunne det vært en liten hjelp for eksempel å se en lite videosnutt av hvordan andre elever/piloter hadde gjort det før?»

Flere:

«Ja, absolutt.»

Lars:

«Et eksempel er hvordan en kan komme fortere i gang. For hvis du får en god ide på noe konkret du har lyst til å gjøre noe med på skolen eller i samfunnet, så har du ikke så god tid fram til mai. Og så året er over.»

Halvor:

«Det var mye sånn at vi måtte prøve oss fram sjøl, learning by doing. At vi måtte prøve oss fram sjøl, at vi ikke visste og at vi måtte lære sjøl og finne veien.»

FL:

Trøsten til dere kan være at det er få som senere vil høste så sterke erfaringer som dere har fått, nettopp fordi dere har hatt denne frie posisjonen og måttet starte på bar bakke. Dere fått et maksimalt eierforhold og styrke i gjennom dette eierforholdet. Så noe har dere fått igjen for tidlige frustrasjoner. Men det er klart at sånn bør det ikke være i fortsettelsen. Etter hvert som vi lærer, så skal vi sammen også hjelpe de som følger i våre fotefar?

FL:

«Nå stiller jeg et veldig stort spørsmål: Var dette verdt strevet?»

Spontant fra flere:

«Ja!»

FL:

«Si noe mer...hvorfors?»

Synnøve:

«Jo, det forsto jeg kanskje først nå når jeg kom hit til Tromsø og virkelig får det svart på hvitt hva dette med aksjonsforskning er for noe. Nå forstår jeg på en måte potensialet i det, så absolutt! Men underveis så gjorde jeg kanskje ikke det alltid.»

FL:

«Men, er det ikke sånn av og til, at visse saker forstår du ikke før du har kommet i mål? Samfunnet i dag er veldig opptatt av å sette mål og så følge det nesten teknisk fram til målstreken. Men mange forskere, inklusive meg selv, opponerer mot en slik teknisk og instrumentell målforståelse. Noen ganger formulerer du et mål der du gir uttrykk for hva du brenner for og vil gjøre, og da vet du ikke alltid hva målet var før du kommer i mål. Det er akkurat det du sier, Synnøve.»

Synnøve:

«På den annen side så er vi ikke i mål enda»

FL:

«Når jeg stiller spørsmålet om det var det verdt å delta i dette arbeidet så utfordrer jeg dere til se framover. Aner dere at dere kan få bruk senere i livet for disse erfaringene og kunnskapene? I videre studier, i yrket, i privatlivet osv.»

Brage:

«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.»

FL:

Vi har et begrep i dette prosjektet som har stått sentralt fra starten av: Empowerment på engelsk, og kan oversettes til norsk som myndiggjøring eller kraftfull læring. Vi i prosjektledelsen mener at det der er veldig viktig å stimulere empowerment hos unge mennesker. Vi skal bidra til at de unge blir myndige i betydningen sterke, analytiske, kritiske, læringsvillige, og, med en genuin demokratisk innstilling. I forhold til et slikt begrep om myndiggjøring, og hvis dere nå kjenner på erfaringene i prosjektet i lys av dette ordet, hvordan kjennes det?



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.



Brage:

«Bare det at vi er her i dag, sammen med dere, og fått innblikk i deres erfaring og kunnskap, så tror jeg nok at vi føler oss myndiggjort eller empowered.»

FL:

«Det var jo pent sagt. Du får ikke betaling for å si det, vet du. Så vi tror på deg. Det er veldig hyggelig. Nå kommer det et spørsmål der dere blir bedt om å tenke høyt sammen med oss. Kanskje blir prosjektet utvidet til å gjelde for mange flere. Kanskje beslutter så mange som 40 eller flere folkehøgskoler at dette vil de være med på. Aksjonsforskning og bærekraft – Folkehøgskole for framtiden. Dette vil også de være med på, i troen på at arbeidet skal kunne influere og berike skolens dannelsesperspektiv og læringsopplegg. Vi tenker oss at det nå er direktekontakt mellom dere piloter her i Tromsø, via videokonferanseopplegg, der dere nå møter de 40 skoler som sitter foran sine interne skjermer. Dere skal nå gi elevene, lærerne og lederne gode råd utfra deres erfaring.

Hva er de beste rådene dere vil gi når nå nye skal starte opp? Nå sitter dere altså med skjermen framfor dere og har ordet. Vær så god!

Synnøve:

«Jeg tror det gjelder å gi en skikkelig innføring i hva dette her er. Ok, man kan godt finne ut mye av hensikten med dette selv, det gjør man uansett, men også få det litt servert med hva er egentlig poenget. Det kan man godt vite fra start av. Jeg tror man blir mer motivert da. Og så kommer det masse ekstra læring og masse ekstrahensikter med det også, så man skjønner av seg selv etter hvert.»

Lars:

«Og så ha mer besøk! Etter hvert vi fikk besøk av Marie (prosjektgruppa), det var vel før jul, tror jeg, der hun sa noen ting som på en måte rettet oss inn på en bedre vei. Det synes jeg var viktig. Jeg var ikke der under hennes innføring. Jeg hadde bare snakket med Gunnar om at jeg ville være med på det. Så jeg fikk ikke møtt noen Sindre, eller noen som helst. Det tror jeg er ganske viktig, å møte de som er lederne for prosjektet i en tidlig fase.»

Halvor:

«Jeg tror at når du har et prosjekt du skal jobbe med, så er det viktig at du føler at du har et forhold til det. Du må få et perspektiv på det du skal være med på. Og du ser da på en måte noe mer enn at det bare er noe du skal gjennomføre. Du vil da lettere kunne legge hjertet ditt i det da. Du må kunne kjenne et forhold til det nye du skal jobbe med. Det tror jeg er viktig. Og for min egen del så gjorde det at når du jobbet med det så ble det sterkt. Du jobber med noe du virkelig får en lidenskap for. Og det er den lidenskapen som drar deg fram selv om det kanskje er tungt å skulle drive å. Det er mange tunge timer du må skrive statistikk og sånt.

Brage:

«Et råd til en ung aksjonsforskningselev som har lyst til å starte: Spør deg selv, eller spør andre, om de kan prøve å finne en relasjon med andre: De må finne noe de er villige til å bruke tiden på. De må gå over alle verdens problemer å prøve å finne hva som sitter dypt i dem. Og så hvis du finner andre elever som kan stå bak det samme, så går det av seg selv.»

Lars:

«Hos oss kunne vi kanskje brukt litt mer tid på å finne grupper å bli satt sammen med andre. For jeg byttet gruppe, da de andre forlot hele greia, så jeg ble sittende igjen alene. Det å finne noen som er på jakt etter å finne ut av det samme som deg selv, det tror jeg er vi kunne brukt mer tid på.»

Halvor:

«Som aksjonsforsker på en folkehøgskole så har du ett år til disposisjon. Som vi ser her, så er det mange som kommer etter jul. Da har du mange tanker og ideer om hva du skal gjøre, men det er det å få gjennomført det. Og da er det det å kunne finne et tilpasset prosjekt som kan gjennomføres. En ting er at du ikke gaper for stort, men at du får kommet i gang ganske tidlig, og at du føler at du får en jevn arbeidsprosess. Det er viktig at det ikke blir skippertak på slutten og at du jobber steinhardt f. eks. to uker før du skal være ferdig.

Solrun:

«Jeg tror det hjelper veldig mye med en sterk veileder. Vi har Bente, og hun har vært til så mye hjelp, virkelig! Hvis det ikke hadde vært for henne, tror jeg ikke vi hadde greid å komme i mål. Hun var med på å pushe oss, og det har vært veldig hjelpsomt.

FL:

«Jeg synes det var veldig hyggelig det du sa der, Solrun. Det er viktig å gi anerkjennelse til lærerne og veilederne i prosjektet. Men det er kanskje en aktørgruppe som ikke er nevnt ennå; skolens leder? Når jeg satt og lyttet på de fire fantastiske framleggene fra de fire skolene. Det var helt unikt, og det sier alle som hørte på, uten unntak. Etterpå tenkte jeg at det var en gruppe mennesker som kanskje kom litt i bakgrunnen. For denne unike kvaliteten i prosjektene deres kunne vel neppe ha framkommet uten at skolens ledelse hadde støttet og gitt gode rammevilkår? Selv ikke dere, tror jeg, ville klart å få så god kvalitet i arbeidet uten å ha fått hjelp hos rektorene. Eller tar jeg kanskje feil?

Ida:

«Rektor er viktig for hele gjennomføringen. Vårt tiltak var å arrangere et seminar, og da måtte vi jo høyere opp i ledelsen, og da var i hvert fall rektoren vår med på at vi skulle det planlagte seminaret. Vi fikk beskjed dagen etter at seminaret kunne has på lørdag. De har tilrettelagt sånn at vi kan få jobbet med det vi trenger, og så har vi hatt Bente, da, som har veiledet oss, og hun kommer når vi trenger det. Hun kommer på søndager for å gjennomgå ting og vil at vi skal ringe henne og sånne ting.»

FL:

«Nå har jeg bare et spørsmål igjen: Dere har jo gjennomgått hele rekka av offentlige skoler før dere kom til folkehøgskolen. Kanskje noen til og med har gått i barnehage. Her på Folkehøgskolen møtte dere altså forskningen for første gang, antar jeg; det å stille gode spørsmål som dere ønsket å finne svar på, nettopp for å kunne være med på å skape en forskjell for seg sjøl og for samfunnet. Er det noe i veien for at dette forskende opplegget, også kan gå inn som del av læringen i grunnskolen og i videregående skole, og hva ville dette i så fall kunne bety for den enkelte?»

Halvor:

«Det er en veldig spennende problemstilling. I skolen, og det vi ser i mange land, da særlig Kina, at det er ganske rett fram, at du skal gjøre som læreren sier - på en måte lite sjøltanking. Men med forskning så får du jobbet veldig sjølstendig, og den sjølstendighetsbiten tror jeg du lærer utrolig mye av. Og det å kunne jobbe med skole og det å kunne sette et mål der det ikke alltid dreier seg om karakterene er viktig. En sånn forskningsbit...si du er veldig glad i å tegne eller glad i miljø. Si at du får jobbe med noe, selv om du kanskje ikke er flink, så driver det deg på en helt ny måte, på en fin måte. Og du vil kunne treffer mange flere elever.



Med forskning så får du jobbet veldig sjølstendig, og den sjølstendighetsbiten tror jeg du lærer utrolig mye av. Og det å kunne jobbe med skole og det å kunne sette et mål der det ikke alltid dreier seg om karakterene er viktig.



FL:

Flere tanker rundt dette?

Synnøve:

«Jeg tror det er helt på sin plass. Det må selvsagt tilpasses en barneskole, på en mye mindre skala selvfølgelig, men hvorfor ikke starte tidlig med en sånn tankegang hos barn, nei absolutt. Det kreves sikkert mer oppfølging av lærere og man må jo skape et eget forum for det da, det må jo passe inn.»

Brage:

«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.»

Refleksjoner

Topperfaringenes betydning

Flere av elevene sier at dette pilotprosjektet har gjort en forskjell, og noen antyder at de tror denne gode påvirkningen vil kunne vare livet ut. Det er flere tegn som tyder på at disse elevene har fått noen såkalte «peak experiences» eller «topperfaringer». Når en skole klarer å tilrettelegge for at topperfaringer høstes og bevisstgjøres hos elevene, er det også et sterkt tegn på suksessrike læringsprosesser. Disse topperfaringene i livet setter ofte varige positive spor, og vi tror det er sannsynlig, som noen av elevene også antyder, at arbeidet med aksjonslæringen og aksjonsforskningen i bærekraftprosjektet er noe som de vil ønske å fortsette med i senere utdannings- og yrkessammenhenger.

Hvor ferdig skal planene være fra start av?

Et problemområde som flere av pilotelevne berører, handler om grad av ferdiggjøring i form av spesifiserte og presiserte planer fra start av. Disse erfaringene berører også et stort diskusjonsemne i forskningsteorien. Hvis man gjør prosjektet for ferdig fra start av, så kan forskningen fort bli ferdig i dobbelt forstand. Dette ble poengtert i en liten, men særdeles viktig og skjellsettende forskningsbok av en av våre største samfunnsvitere; sosiologen Thomas Mathisen (1992). I denne boka om «Det uferdige» sier Mathisen at det ferdige fort kan bli ferdig i dobbelt forstand.

I tida etter at denne boka kom ut, forsterket av samtidig trykk på den livslange læringen, ble man litt mer observant på språkbruk som f. eks en ferdigutdannet lærer eller leder. I vår senmoderne tid har man blitt enda mer varsom med å ferdiggjøre planer og prosesser på en slik måte at dette i seg

selv kan forstyrre og minske læringsresultatene og utviklingspotensialet. Tidlig ferdiggjøring forutsetter at du vet og har full oversikt over prosessene framover.

Et retorisk spørsmål her kan også være: «Hvorfor skal man forske hvis man vet svaret så tidlig? Det er jo når du ikke har svaret, at du skal finne mer ut av problemene. Å ikke ha det ferdige svaret i en tidlig fase krever at man må ha tålmodighet til å kunne leve i skissenes verden (Tiller 2006; Tiller 2014). De ferdige tegningene finnes ikke på dette stadiet. Forskning handler jo egentlig om å prøve å gjøre det umulige mulig. Det var også kanskje sånn det opplevdes for elevene?



Vi tror at vi har lært en viktig lekse her; å skjerpe informasjonen og forberede elevene enda litt bedre på hva aksjonsforskning og aksjonslæring krever og innebærer.



Selv om disse mer prinsipielle reservasjonene er tatt, blir det trolig feil å konkludere med at planer og projektskisser i fortsettelsen skal presenteres for elevene på samme åpne og kanskje litt diffuse måte som noen steder i dette pilotprosjektet. Vi tror at vi har lært en viktig lekse her; å skjerpe informasjonen og forberede elevene enda litt bedre på hva aksjonsforskning og aksjonslæring krever og innebærer. Det kan være lurt, for å bruke vår innovasjonssjargong, å bruke mye tid på å foreta gode vurderinger og styre etter den optimale åpenhet/lukkethet, dvs. en åpenhet/lukkethet som samsvarer med tema, saksfelt og problemstilling. Her kan Basil Bersteins klassiske teorier om «sterk og svak

klassifikasjon og innramming» være en god veiviser (Bernstein 1975). Optimalitet her må også forstås opp mot de enkelte skolekulturer.

Denne konklusjonen har flere begrunnelser, der den viktigste avgjort er elevenes egne stemmer, erfaringer og synspunkter. En annen begrunnelse for å ha litt mer stram regi på planer, informasjon og startiltak er at man, så langt råd er, må unngå å skape usikkerhet og frustrasjon hos elevene som deltar. Vi skriver «så langt råd er» fordi en viss porsjon tvil og tro bærer gode demokratiidealer i seg og kan skape godt eierforhold til det arbeidet man skal gå i gang med. I det hele er dette en finfølt balansegang som krever dyp pedagogisk faginsikt og godt kjennskap til aksjonsforskningen, noe veiledere og ledere i dette prosjektet har dokumentert at de har. Flere av «de gode hjelperne» får jo også eksplisitt skryt for sitt engasjement og sine kloke råd underveis.

Til slutt, i denne mer teoretisk fargede utlegningen, vil vi presisere at åpenheten som etter noen elevers mening oppsto, i kanskje litt for stort monn ved enkelte skoler, ikke nødvendigvis var bevisst og villet, men ble en naturlig konsekvens av tidsmangel og tidspress fra vår og prosjektets side. Vi i prosjektgruppen og prosjektledelsen er nok de som skal ta denne lærdommen mest til seg!

Betydningen av å brenne for prosjektet

Vi vet fra erfaring og forskning at eierforholdet er noe av det viktigste for et godt prosjektresultat. Flere av elevene snakket om det store engasjementet som oppsto når de fant problemstillinger som de virkelig brente for. Det å brenne for en sak er også nettopp et av kjennetegnene på en god aksjonsforsker.



I aksjonsforskning finner du forskere som brenner for noe, som bryr seg om noe, som vil forandring og som vil forbedre samfunnet.



Aksjonsforskningens egenart og identitet er knyttet til troen på, ønsket om og viljen til å ta et tak sammen med praktikerne på feltet, for gjennom forskningen søke seg fram til bedre alternativer enn de eksisterende. Når man går i gang med et slikt arbeid må man selv brenne for saken. Det brennende engasjementet smitter over til andre, og deres engasjement i saken har på tilsvarende måte smitteeffekt til forskerne.

En metafor på dette er når man fyrer i vedovnen en kald januarkveld. Legger man i bare en kubbe ad gangen, har den vanskelig for å brenne godt. Legger man derimot en ny kubbe ved siden av den første, blir varmeutviklingen og brennprosessen langt bedre. Aksjonsforskning er også en prosess der man skal unngå å gå veien alene.

I aksjonsforskning finner du forskere som brenner for noe, som bryr seg om noe, som vil forandring og som vil forbedre samfunnet. Oppdragsforskning er ikke nødvendigvis noe du brenner for. Det er et oppdrag du får og utfører. Så den flammen som Brage og andre berører, og beskriver så klart nå, den er veldig viktig. Et godt råd, eller et «lurt poeng» kan være at man ikke skal sette i gang aksjonsforsknings- eller aksjonslæringsprosjekter før man kjenner at man brenner for saken, og kanskje til og med; har en god magefølelse på at dette vil kunne gjøre en positiv forskjell.

Veileters og leders betydning

«Jeg tror det hjelper veldig mye med en sterk veileder. Vi har Bente, og hun har vært til så mye hjelp, virkelig! Hvis det ikke hadde vært for henne, tror jeg ikke vi hadde greid å komme i mål. Hun var med på å pushe oss, og det har vært veldig hjelpsomt.» Dette er en av kommentarene fra dialogen.

Når det står «veileter» i overskriften her, så er det ikke feilskrivning. Vi tror at den gode veileder, slik vi har kunnet se at disse har jobbet i prosjektet, er lærere som bevisst og aktivt legger vekt på å lete eller søke etter den beste veien framover sammen med sine elever. Veilederbegrepet har en liten draging mot å lede ved hånden. Det kan være fint og en god måte å ta elevene med seg inn i nye kunnskaper og ferdigheter, men det forutsetter at man til enhver tid vet hva som er det beste for den enkelte.

Dette kan være vanskelig nok å legitimere uten at skolen er innrammet av ferdige kunnskaper med en sterk svarkultur. I de tilfeller der spørsmålskulturen balanserer med svarkulturen, og kanskje er den dominante, er det langt verre å være en god veileder. Når man har med ungdommer å gjøre, i en

folkehøgskolekultur som preges av dannelsesidealer, demokrati og det å se og bry seg om den enkelte eleven, blir veileterordet muligvis et bedre begrep i prosesser som har forskningens stempel på seg? Forskning preges av en spørsmålskultur. Du kommer ingen vei uten de gode spørsmålene. Disse kan være vanskelig å finne uten å ha støtte i dialogene med en engasjert veileter.

Når det gjelder lederens betydning for gode prosesser og resultater, kommer ikke dette direkte fram i dialogene, unntatt der elevene blir spurt direkte. Det er forståelig. De av skolens aktører elevene ser mest til i det daglige, er lærerne og veilederne, og det er disse som følgelig kommer i forgrunnen under slike dialoger. Men på direkte spørsmål trer større mønstre fram for elevene. Det er ingen tvil om at enkelte av elevene tydelig ser den viktige rollen som skolens ledelse har, og gir lederne eksplisitt ros for sitt aktive engasjement i å sette gode rammevilkår for prosjektet og holde et våkent pedagogisk øye med arbeidet underveis.

Av Marie Wiland, Brita Phuthi, Astrid Bjerke, Sindre Vinje og Tom Tiller

Alle som var delaktige i prosjektet hadde som oppgave å benytte seg av GLL-metoden (Gjort, Lært og Lurt). Dette er refleksjonsnotater etter en gitt mal; nemlig Gjort, Lært og Lurt, som deltagerne leverte underveis i prosjektet.

- › **Gjort:** Hva har vi gjort så langt? Her kan vi tenke på hva vi har gjort siden forrige arbeidsøkt, eller hva vi har gjort i løpet av prosjektet så langt.
- › **Lært:** Her skriver vi om hva vi har lært. Enten siden forrige arbeidsøkt, eller i prosjektet som helhet.
- › **Lurt:** Hva vil det være lurt å gjøre videre; til neste arbeidsøkt eller som et horisontperspektiv? Hva vil det være lurt å gjøre videre i prosjektet?

Man kan velge å notere ut fra et mikroperspektiv; et her-og-nå perspektiv, eller ut fra et makroperspektiv; ut fra prosjektet som helhet. Det viktige er at man tar vare på gode tanker og ideer. Videre er det sentralt at man reflekterer både over læring og veien videre.

Deltakerne skrev også forventningsnotater før vi startet, underveis og etter at vi var ferdig med skoleåret. Det er særlig de avsluttende refleksjonsnotatene som sitatene nedenfor er hentet fra.

I dette kapittelet har vi systematisert og analysert GLL-notater fra skoleledere, lærere, praktisk personale, elever og medlemmer i prosjektgruppa. Til sammen sitter vi igjen med mye verdifull informasjon om hva deltakere har gjort, lært og deres tanker om hvordan vi på best mulig måte kan føre prosjektet videre.

Dette er verdifulle byggesteiner vi skal bruke for å legge et godt fundament til prosjektets hovedfase.

Skoleledernes GLL-refleksjoner



Det var fire pilotskoler som deltok, og på hver skole var det en skoleleder som ledet prosjektet. Dette var nødvendigvis ikke rektor. Vi valgte å få inn data fra rektorene, og ikke den som ledet prosessen aktivt på skolen. 3 av 4 rektorer var i den aktive rolleutøvelsen, mens en av rektorene hadde delegert ansvaret til en av sine medarbeidere i ledelsen.

Skoleleder førte sin egne refleksjonsnotater under pilotprosjektet i form av en GLL-logg, så selve «GLL-formatet» var kjent materie. 3 av 4 benyttet seg av GLL-metoden i «noe grad», mens en rapporterte at han har brukt metoden «i liten grad». Ingen av dem svarte «ikke brukt» eller i «stor grad».

Samtidig gir 2 av skolelederne tilbakemeldingen «i stor grad» på hvor nyttig det var å bruke GLL-metoden. En svarer «i noe grad» og en «i liten grad».

Skoleledernes GJORT

Skolelederne forteller i sine refleksjonsnotater at de har gitt ressurser, ledet prosjektet og delegert oppgaver, og vært en drivkraft for å få temaer knyttet til bærekraft på agendaen. Det har vært noe variasjon i grad av deltakelse i den pedagogiske ledelsen av prosjektet. Dette samsvarer med den varierende graden av engasjement.

Alle skolelederne la til rette for at det ble etablert et valgfag på skolen, og de fant ressurstimer og en lærer som hadde valgfaget. De deltok også på de ulike samlingene vi arrangerte og holdt seg oppdatert på fagstoff og temaer relatert til prosjektet. En fortalte sågar at nærmiljøet skolen var lokalisert i var blitt informert om dere deltakelse.

«Jeg har deltatt på kurs og samlinger. På skolen har jeg satt av ressurser i form av lærertimer og plass på timeplanen til prosjektet. Vi har informert elever og nærmiljø om prosjektet.»

Utover dette så vi en variasjon i hvilke rammer lærere og elever fikk til prosjektet. På en av skolene fikk elevene godskrevet tid på vitnemålet ut fra hvor mye de reelt hadde jobbet med prosjektet, mens på andre skoler var det kun de oppsatte timer som kom med.

Flere av skolelederne ønsket å utvide arbeidet og hadde prosjektet som satsningsområde for hele sitt personale på planleggingsdagene for påfølgende skoleår. De var motivert for at alle linjer på skolen skulle jobbe med temaer relatert til bærekraft, og at hele personalet skulle ha dette som et satsningsområde for neste skoleår.

Skolelederne skulle nok ønske å jobbe mer helhetlig med skolen hvor bærekraft og aksjonslæring ble en rød tråd i arbeidet til alle ansatte på skolene. Det var mest fokus på valgfaggruppene som drev med aksjonsforskning. Dette kan ha sammenheng med at pilotskolene begynte med prosjektet sent i august 2014, etter at timeplaner og årsplaner var lagt.



Videre sier de fire skolelederne at de har organisert eller satt i gang samtaler om:

- › Etablere eget valgfag.
- › Lærere til aksjonsforsker faget.
- › Startet arbeidet med miljøledelse, og at alle avdelinger skal vurdere å kjøpe inn bærekraftige produkter.
- › Skolen skal vurdere mer bærekraftige opplegg i all undervisning.
- › Skolen skal vurdere mer miljøvennlig transport på våre turer.
- › Bærekraftig utvikling er tema på fellesmøte hver onsdag.
- › Aksjonslæring blir den dominerende strategien i fellesfagene våre fra skoleåret 2015 – 16.
- › Skolen skal kjøpe inn mer økologiske produkter til kjøkkenet.
- › Skolen skal prøve å få til ordning der elevene er med på noe grønnsakproduksjon, som skal være økologisk.
- › Skolen skal til neste skoleår ha et valgfag med aksjonsforskning med tydelig miljøprofil.
- › Fellesøkter hvor vi har drøftet bærekraftig utvikling og hvordan bruke aksjonslæring i undervisningen.
- › Lagt til rette for at aksjonslærer og aksjonsforsker-elevne kunne delta i prosjektet.
- › Holdt meg oppdatert og orientert på prosessen underveis.
- › Vært makker for aksjonslærer.
- › Funnet ressurser til aksjonslærer.
- › Nedsatt et Fairtrade-utvalg.
- › Sett til at "grønne spørsmål" i større grad enn før er blitt satt på dagsorden.
- › Fått vedtatt at vår folkehøgskole (red. anmerk) skal bli sertifisert som Fairtradeskole innen utgangen av 2015.

Skolelederens LÆRT

For samtlige skoleledere var aksjonslæring og aksjonsforskning et relativt nytt fagfelt, mens de hadde hørt mer om begrepet bærekraft. De lærte om aksjonslæring og aksjonsforskning, og fikk utvidet kunnskap om bærekraftbegrepet – og videre ideer om hvordan de kunne iverksette dette i egen skole. Flere av skolelederne ble positivt oppmerksomme på hva skolen faktisk allerede gjorde av konkrete tiltak. Enkelte refleksjoner understreket betydningen av at man ikke må gjøre noen revolusjon, men «heller bygge stein på stein».

«Jeg har lært at det kreves relativt mye skoling av lærerne før de føler seg trygge i rollen som leder for en gruppe med aksjonsforskere. Jeg har også lært at det må bygges trygge rammer rundt prosjektet i form av klare avgrensninger og tydelige forventninger.»

Videre sier skolelederne at:

- › Jeg har blitt mer bevisst på at vi skal ha en større økologisk profil på skolen.
- › Lært mer om aksjonslæring og aksjonsforskning.
- › Lært at vi faktisk har startet en del positive tiltak som er bærekraftige.
- › Fått repetert at saker og tema og tiltak blir effektuert i den grad det settes av tid og personell til det.
- › At små skritt i riktig retning er langt å foretrekke enn ingen skritt.

Skoleledernes LURT

Skolelederne hadde mange tanker både underveis og etter endt pilotår om hva som var lurt å gjøre videre. Rådene de gav var midlertidig ulike og til dels motstridende. Tre av skolelederne ønsket å jobbe videre med å iverksette aksjonsforskning og/eller bærekraft i all undervisning på skolen:

«Det vil være lurt å implementere dette i all undervisning.»

Den siste skolelederen var ikke motstander av en slik tanke, men mente at dette måtte være en mer langsiktig målsetting.

«Aksjonsforskning bør i første omgang være et prosjekt som involverer en gruppe elever, og ikke hele skolen. Det kan nok integreres i eksisterende fag, men hos oss tror jeg vi kommer til å ha det som et eget fag. På sikt vil dette bygge opp kompetansen til lærerne, slik at det lettere kan integreres i resten av skolens undervisningsopplegg.»

Da skolene har ulik kompetanse i personalet og ulike forutsetninger er det nok naturlig at refleksjoner om fremdrift vil betones litt ulikt.

Det ble videre understreket hvor viktig det var at skoleleder var aktiv og ledet an i prosjektet:

«Holde saken varm i hverdagen og i de ulike drøftingsfora, slik at personalet og 2015/16-elevene venner seg til tanken om at vår folkehøgskole (red. anmerk) er på vei inn i et grønnere og mer bærekraftig modus.»

- › Å gå foran som leder og bruke de muligheter en har for å sette i gang og organisere tiltak og prosesser som vil føre til en mer bærekraftig skole.
- › Dette må skje fra leder - også må man få i gang prosesser der alle ansatte og alle avdelinger på en skole blir involvert og ansvarliggjort.

Gode råd fra skolelederne

Her har vi samlet noen av innspillene som skolelederne kom med da vi bad dem om tips til videre arbeid på egen eller andre skoler:

- › Det bør lages en god og tydelig framstilling av hva aksjonsforskning er. Videre bør det skisseres en progresjon for arbeidet med de fasene som aksjonsforskerne kan forventes å gå gjennom i løpet av prosjektet. Vi bør ha felles samlinger, både for ansatte og lærerne. Det siste rådet mitt er at det må presiseres overfor elevene hva slags forskningsprosjekter de skal jobbe med, at dette dreier seg om bærekraft, slik at de vet hva slags arbeid det er forventet at de skal gjøre. Faktisk så tror jeg at klargjøring av forventninger er et viktig stikkord for det videre arbeidet.
- › Fortsette den prosessen som er startet.
- › Alle avdelinger skal tenke og handle mer bærekraftig.
- › Undervisningen skal bli mer bærekraftig.
- › Elevene skal få mer ansvar for å tenke bærekraftig.
- › Leder må gå foran og sette tema på dagsorden og komme med forslag til organisering og utvikling.
- › Strebe etter forutsigbarhet og planlegging i god tid. Folkehøgskolehverdagen er så hektisk at det hele kan bli en "negativ" faktor, hvis ting kommer for brått på med for korte frister til for mye arbeid.

Vi ba også skolelederne om å gi et råd til oss i prosjektgruppa om hva vi burde gjøre videre i arbeidet med prosjektet. De hadde en noe ulik vinkling og valør på sine råd, og til dels motstridende. En mente at vi skulle droppe det skolelederen kalte «bærekraftforkynnelse» og heller fokusere på det myndiggjørende aspektet, samt at dette gjelder arbeid i egen hverdag. De andre gav råd om å fortsette slik vi hadde gjort, om enn med enda større entusiasme. Dette er et godt eksempel på at det kan være utfordrende «å treffe» alle med det samme konseptet.

- › Dropp "bærekraftforkynnelsen" og fokuser på at aksjonsforskning er en myndiggjørende prosess hvor elevene utforsker bærekrafttema som de møter i sin egen hverdag.
- › Formidle prosjektet slik at det engasjerer – de som formidler må fortsette med minst samme engasjement!
- › Prosjektet ER nå inne i et meget godt spor. Fortsett med PRESISJON og god REPETISJON.



Lærernes GLL-refleksjoner

Lærerens GJORT

De fire aksjonslærerne som deltok i pilotåret skriver at de har brukt GLL i noen grad og at det i noen grad var nyttig å bruke GLL-metoden i prosjektet.

Lærernes beskrivelser er organisert i tre underpunkter.

1. Koordinering og samkjøring mellom elever, skole og prosjektledelse:

Lærerne beskriver at det var krevende å starte opp med noe som var like nytt for dem som for elevene.

«Vi hadde lange samtaler for å forsøke å bli kloke på hva dette dreide seg om, og jeg signaliserte at dette var noe nytt for meg også. Vi brukte lang tid å konkretisere hva aksjonsforskning er, og å myldre frem ideer. Jeg lot elevene bruke denne tiden uten å legge for mange føringer på at vi måtte komme i gang.»

Alle lærerne har hatt en koordinerende rolle, i litt ulik grad, mellom elever og skolen, og mellom skolen og prosjektledelsen. Dette opplevde noen som krevende. Flere påpeker at skolens personal hadde behov for å være mer samkjørte før skolen satt i gang med prosjektet.

Alle lærerne deltok på to samlinger i Tromsø og en av lærerne deltok på rektormøtet i Bergen sammen med elever. Tre av lærerne deltok også på en oppstartsamling i september for alle pilotskolene.

En lærer opplevde å være nokså alene med faget. Det tok for lang tid før skolen fikk oppfølgingsbesøk fra prosjektledelsen og læreren måtte også fronte skolen i situasjoner hvor det var krevende. Når skolen fikk oppfølgingsbesøk fungerte det bra selv om

faginnholdet hadde passet bedre på et tidligere tidspunkt.

En annen lærer beskriver et godt samarbeid med prosjektledelsen med god hjelp til undervisning i metode.

En lærer brukte mye tid på å få aksept for prosjektet på egen skole og fikk også ansvar for å lage en plan for prosjektet videre. Denne læreren har også arbeidet med å utvikle en egen linje relatert til bærekraft.

2. Organisering av undervisning og forskning:

Alle skolene valgte å organisere aksjonsforskningen i valgfag. På tre skoler foregikk undervisnings- og forskningsaktivitetene gjennom hele skoleåret med varierende intensitet. På en skole hadde valgfaget aksjonsforskning oppstart etter jul.

«Mye ren praktisk tilrettelegging som må på plass. Få det til å passe med timeplan, turer og andre aktiviteter. Etter jul er det organisert en time felles for alle aksjonsforskningsgruppene, i tillegg til 30 minutter veiledningstid pr. gruppe. Det er i tillegg benyttet noe felles fagtid og mye fritid».

«Sammen med ledelsen har vi ordnet et eget arbeidsrom med PC og printer til elevene».

«I oppstarten ble det lagt til rette for mange lange, og gode samtaler med elevene om alt fra ide, problemstilling, og hvordan stille spørsmål for å få svar på det de faktisk lurer på. Oppstarten rommer mye undring, og jeg ser at i denne delen kommer det også opp flere spørsmål».

«Jeg har vært tydelig ovenfor elevene om hva som var forventet av dem når de ble med på dette prosjektet. Både med tanke på varigheten

gjennom skoleåret, men også at det skulle resultere i rapport og presentasjon. Det er mulig at det har blitt for mye fokus på resultater i presentasjonene, men bak scenen er det den gode læringen har funnet sted. Undring som generer et ønske om innhenting av kunnskap for å gjøre en endring. Tiltak som settes inn og deretter måling av om det har hatt noen effekt. Erfaringen og refleksjonene som gjøres gjennom hele denne prosessen eier elevene. Det er myndiggjøring».

En lærer opplevde det krevende å motivere elevene til å fullføre prosjektene.

«Litt demotivasjon og oppgitthet blant flere elever. De hadde måttet samles to ganger samme uke, og var nok litt skuffet av å ikke få besøk. Jeg prøvde å oppmuntre».

3. Aksjonslærerrollen:

Lærerne beskriver sin rolle som aksjonslærere på litt ulike måter. De har alle opplevd jobben som både omfattende og sammensatt. De har kjent på at det er krevende å være i et ukjent pedagogisk landskap og likevel være en som skal vise vei.

«Vi begynte de første møtene med introduksjonsaktiviteter for å kunne bygge tillit i gruppa, slik at alle følte seg inkluderte og evnet å bidra i diskusjonen. Jeg har fasilitert disse møtene, og forsøkt å konkretisere oppgaven som lå foran elevene».

«Jeg har vært organisator, tilrettelegger, motivator, veileder, djevelens advokat og medmenneske».

«Jeg har vært tilstede i samtlige timer. Agert som «en ballvegg» og oppmuntret og gitt idéer. I tillegg har jeg hatt oversikt og minnet elevene om tidsperspektivet (hvor lite tid det er igjen). Har

stadig prøvd å oppfordre dem til å ikke legge ned, men tenke positivt om hva de rekker».

Et spørsmål som dukket opp hos lærerne er hvor mye det er riktig å hjelpe eller styre elevene? Flere av lærerne berører dette i sine beskrivelser.

«Når jeg har kommet inn i samtalene da, har jeg stilt de spørsmål som kan være med å konkretisere hvilken retning de ønsker å gå. F.eks. "mener du her at" "Kan man si det på denne måten", "forstår jeg deg rett ved å si". Det handler også om å være "djevelens advokat" i den forstand å bevisstgjøre elevene på hva de spør etter, og hva det er de egentlig vil finne ut av».

«Jeg har forsøkt å være tydelig på viktigheten med en relevant og god fremdriftsplan, og hjulpet elevene slik at de kan ha en som gagnar sitt prosjekt».

«Jeg lot elevene bruke denne tiden uten å legge for mange føringer på at vi måtte komme i gang. I begynnelsen forsøkte jeg å dele opp i grupper, men det virket ikke til at elevene ønsket dette. Det endte dermed med at alle var i en gruppe med samme tema».



Lærerne beskriver sin rolle som aksjonslærere på litt ulike måter. De har alle opplevd jobben som både omfattende og sammensatt. De har kjent på at det er krevende å være i et ukjent pedagogisk landskap og likevel være en som skal vise vei.



Lærernes LÆRT

På spørsmålet i hvilken grad lærerne har brukt GLL-metoden til å reflektere over eget arbeid og egen utvikling i pilotåret, svarer alle de spurte at de har brukt metoden i noe grad.

Her kommer en oppsummering av svarene på hva lærerne sier de har lært av det de har gjort på dette feltet:

«Aksjonsforskningen i dette bærekraftprosjektet har myndiggjort elevene ved at de har fremmet refleksjon og kritisk tenkning og gitt elevene tro på at de kan. Dette skaper i sin tur et fordelaktig eierforhold, noe som er særdeles viktig i nybrottsarbeid som dette».

«Elevene trenger mye tid for å diskutere de nye ideene i prosjektet. Elevene trenger mye og tett oppfølging, spesielt i fasen det problemstillingen skal defineres og der valget av metode skal gjøres».

Noen av lærerne påpeker at starten for flere av elevene var forvirrende og frustrerende fordi de ikke hadde begrepene inne og ikke så hva og hvordan dette arbeidet skulle forløpe. Noen av elevene mente at det ble for mye prat og for mange ord uten at dette førte til handling. Med andre ord var det lite balanse mellom ord og handling i den første fasen. Dette er også en velkjent utfordring i aksjonsforskning, og understreker nok en gang at man ikke kan gjøre for mye hva gjelder forståelse av prosjektets intensjoner og de essensielle grunnpilarene i arbeidet. De innledende dialogene med elevene er meget viktig. Man har lært at man må «ile langsomt».

Elevene har stor kapasitet som overrasker positivt, men det er likevel et åpenbart behov for at lærer er aktivt til stede og driver fram prosessene, særlig i en startfase. En lærer sier at hun ikke tror at elevene hadde fått til dette alene. Alle lærerne peker på den

betydning som god kommunikasjon og godt samarbeid mellom lærer og elever har for denne type innovasjonsarbeid. En hovedkonklusjon er at dette arbeidet behøver engasjerte lærere.

Enkelte av lærerne berører temaet frivillighet vs. obligatorisk deltagelse når det gjelder slike nye prosjekter. Hvor går grenser mellom å aktivt påvirke elevene til å velge å bli med i dette prosjektet, og la dem vurdere dette selv og innen frivillighetenes rammer? Selv om frivillighet jevnt over er det vinnende konseptet, ser noen av lærerne ikke bort fra at det er nødvendig med en del aktiv pushing i faser av prosjektet. Dette synes å være i overensstemmelse med observasjoner fra forskning, der det viser seg at de som har kunnskaper og kompetanse innen et nytt felt genererer større interesse for å gå aktivt inn i feltet enn de som ikke har disse kunnskapene. Det er særlig innen IT-feltet at slike observasjoner er gjort (Rønningsbakk 2015). En sterk indikasjon på at dette sosiale fenomenet også gjør seg gjeldende her, er når en lærer peker på at elevene i startfasen ikke ønsket å ha prosjektet som valgfag, mens mange av de samme elevene i etterkant sier at de ville valgt valgfagsmodellen. Erfaringer, kunnskaper og kompetanse endrer med andre ord interesser, holdninger og preferanser.

Det framkommer i svarene fra lærerne at de har lært at prosjektet ville ha tjent på at hele personalet hadde fått tid og rom til å diskutere disse problemstillingene, og at det da ville vært lettere å melde seg på. Uten slik kollektiv mobilisering blant medarbeidere og ledere kan en risikere å møte motstand fra kolleger på arbeidet. Dette er både uheldig og unødig, men kan unngås ved at skolen orienterer hele kollektivet grundig fra start.

Flere peker på at prosjektet burde hatt en noe fastere struktur allerede fra start. Det pekes også på at en enda tydeligere gjennomgang av innhold, form og trinnene i forskningsprosessen ville gjort arbeidet lettere både for lærere og elever.

Forsknings- og læringsprofilen i dette prosjektet har en viss spredning til andre fag og aktiviteter, understreker noen. «Jeg har allerede gjort meg notater og forbedrer/endrer praksis i noen av mine fellesfagtimer.»

Elevene var ikke alltid så fortrolig med å rapportere skriftlig og legge ned arbeid med å formulere og begrunne de resultater som var oppnådd. Etter at de gjorde denne jobben og presenterte resultatene på møtet i Tromsø, kom imidlertid ny innsikt om lærings- og vekstpotensialet, som ligger i den avsluttende forskningsfasen, hvor resultatene formuleres og kommuniseres ut i det offentlige rommet.

Et poeng som kommer fram er at det har vært veldig spennende å være med i dette pilotprosjektet. Noen forteller at selv om det kunne være spenninger og frustrasjoner underveis, så har man lært at veien blir til mens man går og at man også har mulighet til å bygge en ny pedagogisk vei, særlig når samhold og samarbeid er godt.

Noen av lærerne lærte også at dette prosjektet kom i et slags «konkurransforhold» til andre prosjekter, og at slike forhold kan tappe gnist og kraft, særlig i en startfase.

Sammenfattende analyse av hva lærerne har lært:

Starten er særlig viktig. Fast struktur og avklarte system- og prosessforhold er viktig.

Et slikt prosjekt med så mye nytenkning innen læringsfeltet, der begrepet forskning generelt, og aksjonsforskning spesielt, blir en del av diskursen og det daglige arbeidet, behøver tid til modning og avklaring. Å jobbe i et prosjekt der de grunnleggende begrepene er uklare og forvirrer, krever svært mye innsats av lærerne i form av aktiv veiledning, losing, dytting, motivering.

Kunnskap og kompetanse er de beste støttespillerne for lysten og viljen til å lære mer. Underveis i prosjektet, når begreper og praktiske grep avklares og fungerer, kommer også motivasjonen, og prosessen går mer på skinner.

Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for å øke innsikt og handling på feltet bærekraft har, på tross av hindringer, flaskehals og barrierer av mange slag, i sum vist seg å svare til forventningene.

Også her ser vi at et vellykket prosjekt er avhengig av ledernes oppbakking og av kollegial forståelse og støtte, noe flere av lærerne sier de har fått.

Noe av det aller viktigste som framkommer er at elevene er blitt sterkere og har fått økt læringskraft og læringslyst gjennom dette prosjektet.

Lærernes LURT

Noen av lærerne peker på betydningen av større tydelighet i startfasen, og hvilke konsekvenser aktiv lærermedvirkning i prosjektet kan få for lærerrollen. Lærer må velges og konkrete tidsrammer for prosjektet må avklares og besluttes. Prosjektet bør prioriteres i ukeplanen, og eventuelt organiseres som valgfag, men også trekkes inn i fellesfag i form av korte aksjoner. Sette av viktige datoer i timeplanen for oppgaver som rapportskrivning og andre faste gjøremål.

- › Gjør alt som er mulig for at elevene skal få større eierskap til prosjektet.
- › Enda tydeligere informasjon om hva aksjonsforskning og aksjonslæring er i startfasen.
- › Det kan være lurt å senke ambisjonsnivået, så lærerne ikke satser mer tid og energi enn de kan klare med.
- › Sette av mer tid til avklarende diskusjoner, hvor lærerne får ventilert og formulert sine erfaringer på godt og vondt.
- › Viktig å få utviklet et innføringsdokument for aksjonsforskning og bærekraft.
- › Ha en god plan for neste kick-off i prosjektet.
- › At prosjektledelsen er fysisk tilstede med elever og lærere fra tid til annen.
- › Temaet bærekraft må gjøres mindre og mer lokalt.
- › Lærerne bør få en pensumliste så de kan sette seg inn i prosjektets bakgrunnsideer og skolere seg innen feltet aksjonsforskning.
- › Faste ukentlige samtaler med rektor om prosjektet.
- › Flere småincentiver til elevene i form av te og kaffe og sjokolade.
- › Få inn seminarholdere på lørdagene om de prosjektene som elevene brenner for. La aksjonsforskere presentere tidlig for andre hva de holder på med og slik skape motivasjon og større engasjement.
- › Passe på at elevenes refleksjoner fra prosjektet ikke overdøves av resultatframleggene.
- › Hjelp elevene til å finne gode, men ikke for store problemstillinger.



Tilbakemeldinger på at «alt» er like bra kan slå negativt ut for noen. Gode og riktige tilbakemeldinger bør derfor tilstrebes.



Gode råd fra lærerne

Når det gjelder tips eller kommentarer til det videre arbeid, så er disse langt på vei identisk med det som er nevnt under lært og lurt-kategoriene. Derimot finner vi noe nytt under kategorien gode råd:

Tenk på hvordan prosjektgruppen kan støtte rektorer og lærere som ikke er så tent på denne ideen, men som likevel blir med. Selv om man bør utgå fra at de skoler som har meldt seg på, har tenkt gjennom hva det innebærer og har kommet til konklusjonen at dette prosjektet er viktig og verdifullt, skal man nok kalkulere med at motivasjonen er noe varierende. Det er mange grunner til at skoler melder seg på nye prosjekter, og ikke alltid bunner dette i genuin motivasjon og ekte overbevisning om det gode i tiltaket. Slike saker løses som regel best gjennom de gode dialogene ansikt til ansikt, og det innebærer at gode fysiske møtesteder og møtepunkter regisseres på en kyndig måte. I noen grad kan gode resultater også oppnås langs den digitale veien.

Vær forsiktig med å «overtenne» og overdrive verdien og relevansen av dette prosjektet, er et moment som nevnes. Tilbakemeldinger på at «alt» er like bra kan slå negativt ut for noen. Gode og riktige tilbakemeldinger bør derfor tilstrebes. Momentet synes viktig, men krever en meget vanskelig balansegang: Anerkjennelse og verdsetting er viktig. Den positive psykologien spiller en stor rolle i nybrottsarbeid og forskning preget av offensivitet og intervensjon. Likevel bør man ha et våkent øye for å ikke overdimensjonere det positive i form av ros. Ros og gode tilbakemeldinger skal være fortjent, og grensen går ofte der den som mottar de gode ordene selv kjenner at de ikke er fullt fortjent.



Elevenes GLL-refleksjoner

Elevenes GJORT

Det var 39 elever som deltok i piloten. 70 prosent sier at de i noen eller stor grad har brukt GLL-metoden, mens 60 prosent svarer at det i noen eller stor grad var nyttig å bruke denne metoden.

En elev velger å beskrive prosjektet sitt på denne måten under Gjort:

«Det er alt for mye til å gå inn i detalj på. Men kort sagt har min gruppe utarbeidet et prosjekt og en problemstilling. Deretter lagd, sendt ut og analysert en spørreundersøkelse. Så har vi satt inn et par tiltak og sett på deres effekt. Til slutt har vi skrevet en rapport og presentert arbeidet vårt».

Så enkelt kan det sies. En annen elev velger å vektlegge sin erfaring på en litt annen måte:

«Jeg har vært med på å planlegge og iverksette en prosess som jeg nå kan si meg stolt over å ha deltatt i».

Elevenes svar er organisert i fem underpunkter:

1. Diskutere og finne problemstilling:

Flere av elevene forteller at de måtte bruke mye tid på å diskutere og snakke sammen, og at det ble for mye prat. «Det tok for lang tid før vi fikk gjort noe». Men andre påpeker at det var nødvendig å bruke tid på å avklare ting og nærme seg hverandre. Det tok tid å få grep på hva prosjektet egentlig skulle være.

«I starten startet det med at vi stort sett bare diskuterte, vi diskuterte og diskuterte helt til vi til slutt kom frem til en problemstilling. Dermed skulle vi finne på ting å gjøre, det var utrolig krevende å være kreativ å skulle finne på ting når man ikke helt visste hvordan man skulle starte og hvordan det vanligvis foregikk, hvordan man skal

få med elevflokket og disse tingene. Men etter hvert kom vi opp med noe vi hadde lyst å gjøre».

«Vi har i tillegg diskutert mye fram og tilbake i gruppen om hvordan vi kan vinkle dette opp mot bærekraft. Mye av timene har gått til diskusjon og prating.»

Elevene forteller at det var vanskelig å finne en problemstilling som fungerte. Det var viktig å bruke tid på dette.

«Vi har gjort veldig mye dette året. I starten brukte vi mye tid på å finne ut av hva dette prosjektet innebar og hva som vi måtte gjøre. Vi brukte lang tid på dette for å finne en problemstilling som fungerte. Inntrykket over at alt skulle være så stort og flott gjorde at vi slet veldig med å ta til takke med noe som fungerte og var lite nok men samtidig stort nok for oss».

Målsetningen for mange av gruppene var ofte å bevisstgjøre eller påvirke medelever. Fokus var også på å sette i gang tiltak som skulle gjøre skolen deres mer bærekraftig. Her spenner problemstillingene over alt fra psykisk helse til matkasting og søppelsortering.

2. Undersøkelser, tester, sette sammen data og tolke data – og så teste ut igjen:

Alle gruppene gjennomførte undersøkelser eller tester. Noen gjorde det som en del av sine aksjoner, mens andre gjorde det for å lære mer før de bestemte seg for hva de skulle forske på. Etter disse undersøkelsene lagde alle gruppene en oversikt over det de hadde funnet. En elev skriver at de ikke rakk å bearbeide tallene eller resultatet fra en undersøkelse.

«Vi hadde også en spørreundersøkelse i begynnelsen, om holdningene folk har til klær, men resultatene har vi dessverre ikke fått sett på».

Ofte ble undersøkelsene brukt som et grunnlag for videre undersøkelser eller et utgangspunkt for en presentasjon for medelever.

Elevene tok i bruk spørreundersøkelser, både på papir og ved hjelp av digitale løsninger. De brukte også observasjon, film og intervju.

Flere skriver at de ved slutten av skoleåret hadde mange gode ideer til videre tiltak, men da var skoleåret over:

«Mulige andre aksjoner vi kunne gjøre var: én dag uten strøm (!), uten varmt vann e.l. for å gjøre elevene mer klar over hvordan det ville vært. En annen idé var å klistre lapper på lysbrytere for å minne dem om å slukke de når de gikk ut av rommet».

Andre skriver at de etter å ha gjennomført en undersøkelse eller tiltak gikk videre til å gjøre nye undersøkelser eller tiltak.

«Det var blant annet en epletest, der vi ville teste skolens kunnskap innenfor økologisk mat. Senere hadde vi et foredrag for å bevisstgjøre på hva det var for noe. Dermed hadde vi en ny test for å se om det hjalp noe, da fant vi ut at det gjorde det. Etterpå hadde vi en undersøkelse for å teste holdningene i forhold til mange bærekraftige spørsmål. For å så forberede plakater som bevisstgjøring denne gangen, istedenfor foredrag».

3. Lære mer:

Flere elever oppdaget at de var nødt til å skaffe seg ny kunnskap, ikke bare om forskningsmetoder men også om tema relatert til deres problemstilling. Elevene kontaktet blant annet et firma som lager mobiltelefoner for å beregne antall kilo med skadelig avfall per telefon, de sjekket ut karbonavtrykk til ulike typer mat, de hentet inn en psykolog som holdt

foredrag på skolen og de intervjuet mennesker som hadde unike livserfaringer, som for eksempel tiggere.

4. Involvere og påvirke medelever:

Dette var et tema for flere av elevene: Hvordan skal vi nå ut med vårt arbeid til våre medelever? Hvordan skal det vi gjør få betydning?

«Målet vårt var å minke forbruket av elektrisitet brukt av elever og lærere på skolen vår. Vi mente det ville vært vanskelig å minske forbruket ved å tvinge elever til å ender vanene sine. Derfor valgte vi å prøve å gjøre elevene mer bevisste på sin bruk av elektrisitet og vann og hvordan det påvirker framtiden».

5. Presentere resultater og lage rapport:

Alle elevene har på en eller annen måte presentert sitt prosjekt for medelever. Noen har også deltatt på samlingen i Tromsø. De elevene som skulle til Tromsø var mer motivert for å gjennomføre prosjektet også i slutfasen. De arbeidet mer med å lage presentasjoner og skrive sluttrapporter.

«Jeg har vært med på planleggingen av prosjektet, utførelsen, men lite etterarbeid, da jeg fant ut at jeg ikke var en av de 4 som skulle til Tromsø».

«Utenom det har jeg også vært i Tromsø og presentert for lederne av prosjektet og andre folkehøgskoler og også vært i samtale med dem. For meg vil jeg nok si at denne turen og det å få vist frem filmen og få respons fra medelever var det som var aller viktigst og givende fra prosjektet».

Elevenes LÆRT

Elevenes svar berører både arbeidsform, mellommenneskelige forhold og hva det har betydd for elevene personlig og faglig å delta i prosjektet.

Elevene uttrykker at de har lært mer om hva forskning innebærer, hva det vi si å finne fakta i en sak og hvordan spisse et tema til en problemstilling. De sier at det kan være vanskelig å finne konkrete svar på de problemstillinger som er valgt og at det finnes mange uventede hindringer på forskningsveien. Noen understreker at dette arbeidet var uvant og at det kostet relativt mye energi å komme i gang og få gode resultater.

Elevene forteller at de erfarte at det tar tid å lære noe fundamentalt nytt som å forske der aksjoner inngår i prosessene. En sier at hun lærte mye generelt også gjennom prosessen og ville ikke ha vært foruten denne lærdommen.

Flere elever sier at de lærte at gjennom større bevisstgjøring kan man påvirke både seg selv og andre mennesker. Et eksempel som går igjen i elevsvarene er bruk av mobiltelefonen. En forteller at han gjennom aksjonsforskningen har innsett betydningen av å arbeide for bærekraftig utvikling og at han håper å kunne få jobbe med noe lignende i senere yrkesliv. En annen sier at hun har lært at det ikke finnes noen grenser for hva man kan gjøre for å gjøre verden mer bærekraftig. Noen forteller at de har lært at det kan være en utfordring å skape større oppmerksomhet om bærekraftige strukturer og prosesser. For eksempel at det kan skape ubehag hos andre å snakke om uteliggeres trasige livssituasjon. De fleste bryr seg riktignok, men synes det er vanskelig å gjøre noe for denne gruppen.

En del av svarene berører selve arbeidsformen i prosjektet, og flere sier at de har lært mye om å jobbe sammen, om gruppearbeid, om betydningen av samarbeid, og betydningen av å skape eierforhold til det man skal forske på.

En skriver at hun har lært mye om seg selv og hvordan hun ser på andre hjelpetrengende mennesker. En annen elev har blitt mer bevisst på bærekraftig mat.

«Det var et veldig spennende og interessant prosjekt som jeg er glad jeg kunne være med på!»

Sammenfattende analyse av hva elevene mener de har lært

Elevene viser begeistring for prosjektet. De er tydelig på at deres selvinnsikt har økt, og at de har fått økt bevissthet om betydningen av en bærekraftig og mer miljøvennlig verden. Kunnskap om miljø har økt betydelig.

I de relativt korte svarene er dette kanskje den aller viktigste og «mest bærekraftige» dimensjonen. Videre sier de at det de har lært om aksjonsforskning har inspirert dem til videre systematisk og langsiktig arbeid med bærekraftsspørsmål.

Flere kommer inn på pedagogiske og didaktiske faktorer som har hatt betydning for dem i prosjektet.



Videre sier de at det de har lært om aksjonsforskning har inspirert dem til videre systematisk og langsiktig arbeid med bærekraftsspørsmål.



Elevenes LURT

I disse svarene kommer elevene med alt fra forslag til tiltak til mer prosessorienterte kommentarer:

- › Praktiske aktiviteter som å gjennomføre en mobilfri dag for hele skolen.
- › Lurt å formidler prosjektresultatene til andre på skolen.
- › Bruke enda mer tid for å arbeide systematisk med å skape større bevisstgjøring hos de andre elevene.
- › Lurt å fortsette med dette arbeidet, fortsette å eksperimentere med de resultatene som er oppnådd.
- › Lurt å sikre kontinuitet ved å inspirere neste års elever til å fortsette der pilotelevne sluttet.
- › Ha aksjonsforskning som valgfag ved skolen, sier noen, mens andre er mer usikre på om dette er den riktige veien å gå.
- › Tror det kunne blitt enda mer motiverende å arbeide med prosjektet i skoletiden, og ikke på ettermiddagene som noen har gjort.
- › Gi framtidige aksjonsforskere gode ideer ved å formidle fra pilotprosjektet.
- › Bedre innføring i prosjektets bærende ideer og hjelp til å formulere gode problemstillinger.
- › Legge mer arbeid fra skolens side i god informasjon før prosjektet starter. Ikke skap større forventninger enn at de fleste av disse kan innfris.
- › Sikre at arbeidet får gunstige tidsrammer, og begynne tidlig med arbeidet siden forskningen krever forholdvis lange tidsforløp.
- › Lurt å ha med lærerne, men også viktig at elevene fritt får gjøre så mye som mulig, da noen mener at læringen blir best og mest varig da.

Prosjektgruppens GLL-refleksjoner

Prosjektgruppens GJORT

Svarene fra medlemmene i prosjektgruppa viser både bredden i prosjektet og de ulike medlemmenes ansvar og fokus. Virksomheten spenner over et stort register fra ideskapingsprosesser, via initiering og til gjennomføring og analyse av pilotens første erfaringer. I tillegg kommer arbeid med kommunikasjon og spredning av erfaringene, samt motivasjonsarbeid for at flere skoler skal velge å få del i det arbeidsgruppen mener er givende og viktige erfaringer.

- › Initiativtaking til prosjektet, kontakt med folkehøgskoler og donorer. Utvikling av budsjett og prosjektbeskrivelsen. Etablering av styringsgruppe og prosjektgruppe og stor møtevirksomhet:
- › Dialog om prosjektets idegrunnlag, innhold og praktisk tilrettelegging.
- › Produksjon av undervisningsmateriale til workshops og skolemøter.
- › Kommunikasjon med skolene om forventninger og arbeidsopplegg, metoder, etc.
- › Utvikling av mal for arbeid med pilotkolene.
- › En rekke fysiske møter med pilotkolene, med ledere, lærere og nøkkelpersoner.
- › Planlegging og gjennomføring av en rekke workshops rundt i landet.
- › Pedagogisk grunnlagsarbeid i form av notat og grunnlagsdokumentskriving.
- › Kommunikasjon og nettverksbygging utover pilotprosjektet i form av innlegg på eksterne møter og konferanser både nasjonalt og i Norden.
- › Analytisk virksomhet for å finne og skape prosjektets bærende dimensjoner, se de røde erfaringstrådene og samle disse som forberedelse til et utvidet prosjekt.
- › Arbeid med å stadig sy bærekraft, aksjonsforskning og aksjonslæring tettere sammen til en robust og innovativ dimensjon for landets folkehøgskoler.

Prosjektgruppas LÆRT

Å verdsette forskjelligheten i prosjektgruppens kompetanseprofil og det store engasjementet som kollegene her legger for dagen. Prosjektgruppa har lært mye om å ha ulike inngangserfaringer til prosjektet, og hvordan «godfot-teoriene» har blitt praktisert på en fortjenestefull måte i gruppen.

- › At folkehøgskolens kultur er unik, i den betydning at skolene utgjør en fantastisk arena for å nå fram til ungdommen med sine budskap og sin faglighet.
- › De engasjerte lærerne som er med i prosjektet er noe som har gitt et svært positivt inntrykk.
- › Viktig å ta seg nødvendig tid til å sette seg inn i andres tenkemåter og kultur, for å kunne få til et godt samarbeid.
- › At alle lærer seg hva aksjonsforskning og aksjonslæring betyr, og hva som ligger i bærekraftbegrepet er avgjørende for en god felles drivkraft i arbeidsgruppen og prosjektet som helhet.
- › Det gode samarbeidet skyldes ikke minst et felles engasjement og ønske om å påvirke ungdommer til å arbeide aktivt med bærekraftproblematikk i sitt folkehøgskoleår.
- › Læringen videre preges av at man ser gledelige tegn på at bærekraftideen tidlig får tak på de enkelte skolene og at prosjektet slik sett synes liv laga.
- › Vi har imidlertid erfart hvor viktig skoleleders rolle er, og ser at de skoleledere som er aktive og står sammen med lærerne, internatpersonalet og elevene i hele prosessen, også er de skolene som får de beste resultatene. Store og nytenkende prosjekter gjør ekstra krav på skoleleders aktive medvirkning og at de går i front i alle fall i de første fasene av prosjektet.

- › Det er viktig at aksjonslærerne tidlig blir trygge i sin rolle og får oppbakking fra oss i gruppa samt fra sine ledere.
- › Elevene vil trenge forholdsvis lang tid på å kunne samle seg om en god problemstilling. Utfordringene er hva som er den optimale «pushing» fra veileders/aksjonslærers side.
- › Gruppen har lært seg mer om hva det vil si for skolene å gripe denne utviklingstanken om økt bærekraft, hvilke muligheter og problemer de erfarer og hvordan skolen finner sine unike løsninger. Et slikt indre perspektiv er viktig for å treffe skolene med innovasjonsrettede aktiviteter.
- › Aksjonsforskning og aksjonslæring er en god strategi for endring i folkehøgskolene, hvor målet er å oppnå økt bærekraft i undervisning og drift. Dette er en framtidsrettet og påkrevd omstilling som krever forskningsstrategier som er framtidsrettede, ekspansive og aksjonsrettede. Aksjonsforskningen synes å være en god forsknings- og utviklingsstrategisk match til bærekraft, noe som gir tro, håp og mot til å utvide aktivitetene og bringe piloten over i en betydelige større skala for prosjektet.



Aksjonsforskning og aksjonslæring er en god strategi for endring i folkehøgskolene, hvor målet er å oppnå økt bærekraft i undervisning og drift.



Av Professor Tom Tiller

Hvis rapporten sluttet her, kunne man feilaktig få inntrykk av at alt har vært bright and beautiful i prosjektprosessene, og at det meste har gått som på skinner. Selv om vi har konstatert så langt at det meste har gått bra, til dels over forventning bra til og med, så bør det ikke overraske oss selv eller andre at man heller ikke i dette prosjektet kan kjøre det nye tiltaket fram på skinner. Langs innovasjonens vei går det ingen skinner og rette spor. Denne veien er knudrete og humpete, med dype hjulspor etter de første som har kjørt der, og gjørmete og glatte partier etter som regnskyllene har kommet.

De som farer langs slike nye veier erfarer trolig alle den vidunderlige risikoen det er å kjøre nye veier. Uttrykket har motsigelsen i seg. Det antydes at det er en risiko å avvike fra det kjente og kjente, fra det trygge og nære, og det er riktig nok. Men samtidig erfarer mange at når man tar denne risikoen, og legger ut på nye reiser, så er den en vidunderlig følelse av å være myndiggjort (empowered) og ha kraft til å endre på forhold man ønsker å gjøre noe med. Ikke minst tror vi at dette gjelder særlig for unge mennesker.

Til syvende og sist er det snakk om at det positive balanserer med det negative underveis, og at merverdien teller tyngre på vurderingsvekten enn anstrengelser og kostnader.

Møtene med elevene forteller at de har opplevd den vidunderlige risikoen. Uttrykket har også relevans for veiledere, andre ansatte, lærere og ledere. Så lenge man kjenner på denne vidunderlige risikoen, er sjansene alltid gode for at prosesser, så vel som prosjekter, fortsetter. Det er kanskje også denne følelsen av den vidunderlige risikoen som spredte seg som ringer i folkehøgskolens vann, og som gjorde at tallet på folkehøgskoler som valgte å være

med på reisen videre i dette prosjektet for større bærekraft i framtiden ble tidoblet.

Med blikket vendt framover

Den første etappen i prosjektet er unnagjort. Vi står nå på rasteplassen og reflekterer over de viktigste erfaringene på veien fram hit. Det er disse refleksive erfaringer som kan hjelpe oss videre framover og som kan motivere, entusiasmere og guide de som velger å gå videre på denne innovative veien, der bærekraftbegrepet skal videre opplyse og lyse, der nye kunnskaper på feltet skal formidles og høstes, og der ordene, målene og intensjonene skal finne sine praktiske grep i samfunnet gjennom de strategier vi har valgt for arbeidet; aksjonslæring og aksjonsforskning.

Hele veien har de unge aktørene i folkehøgskolen, elevene, hatt en sentral posisjon. De har her fått sjansen til å utprøve en forskende tilnærming på samfunnsområder de selv ønsker å involvere seg i for å skape endringer man tror og vet er gode, viktige og positive for framtiden



Disse unge både har, og tar, «framtiden i sine hender». Det er imidlertid utfordrende og store oppgaver de gir seg i kast med, og derfor trenger de aktiv støtte og hjelp fra de andre aktørene i folkehøgskolen.



Disse unge både har, og tar, «framtiden i sine hender». Det er imidlertid utfordrende og store oppgaver de gir seg i kast med, og derfor trenger de aktiv støtte og hjelp fra de andre aktørene i folkehøgskolen. Men også disse andre, lærere, veiledere, praktisk personale og skolens ledere, vil kjenne på at de gjennom dette prosjektet går lags innovasjonens vei, og derfor ikke alltid kan lene seg på tradisjonens trygghet.

Langs fornyingsveiene blåser det alltid vinder. Kunsten her blir, som ellers i livet, å sette opp vindmøller når disse vindene blåser opp, og unngå å bygge for mange leskur. Vindmøllene skal gi den nødvendige kraft og styrke til å styre i den riktige retningen.

På slike nye utviklingsveier skal man ikke gå alene, men i flokk, og da må man også kunne ta vare på sine kolleger og medelever. Det er her den (nesten) glømt klassiske dyden, takknemligheten, blir så viktig. Man skal vise overfor den andre at man er takknemlig for at denne er til. Handlinger av denne type kaller vi gjerne for verdsettende eller anerkjennende handlinger.

Fra empiriske studier av folkehøgskolens læringskulturer har vi sett at denne skolen kjennetegnes av en høy verdsettingsfaktor, der elevene opplever å bli sett som den man er, og at andre bryr seg om en gjennom språk, symboler og ikke minst, i handling. Det er slike observasjoner som, sammen med erfaringene fra Piloten, berger for at dette prosjektet vil kunne utvikles i fortsatt positiv retning.

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London. Routledge & Kegan Paul.

Fullan, M. (2014). *Å trekke i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.

Leming, T., Tiller, T. og Alerby, E. (2016). *Forskerstudentene. Lærerstudenter i nye roller*. Oslo: Cappelen Damm.

Mathiesen, T. (1992). *Det uferdige*. Oslo. Pax.

Skrøvset, S. og Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.

Tiller, T. og Tiller, R. (2002). *Den andre dagen*. Oslo: Cappelen Damm.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Motoren i det nye læringsløftet*. Oslo: Cappelen Damm.

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.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber, Læring Mening og Identitet*. Hans København. Reitzels Forlag.

Aktivitetsoversikt for skoleåret 2014–15

Oppstart for pilotskolene høsten 2014

- › 2. september: Felles oppstartsamling på Folkehøgskolekontoret.
- › 26. september: Elverum folkehøgskole – Oppstart.
- › 6. og 7. oktober: Hurdal verk – Oppstart.
- › 21. oktober: Sund Folkehøgskole – Oppstart.
- › 28. og 29. oktober: Folkehøgskolen Sørlandet – Oppstart

Avslutningsbesøk på folkehøgskolene

- › 17. april: Hurdal Verk
- › 27. april: Avslutning Sørlandet
- › 28. april: Avslutning Sund FHS
- › 4. mai: Avslutning Elverum FHS

Aktiviteter gjennom skoleåret

- › 30. oktober på Elverum FHS. Møte med personalet og ungdomsforskere.
- › 13. til 15. januar: Rektorsamling om bærekraft.
- › 29. og 30. januar: Samling for aksjonslærer og skoleleder i Tromsø
- › 23. og 24. februar: Kurs for kjøkkenpersonale «Bærekraftig mat – bærekraftig kjøkken» på Hadeland FHS.
- › 10. april: Idemyldringsmøte på Holtekilen FHS
- › 15. og 16. april: Presentasjon av prosjektet på Nordisk vårkonferanse i Kungälv
- › 20. og 21. april: Avslutning på universitetet i Tromsø
- › 28. mai: Presentasjon av prosjektet på NKF sitt landsmøte.
- › 1. juni: Presentasjon av prosjektet på FHF sitt landsmøte.
- › 24. og 25. juni presentasjon av prosjektet på Bærekraftsfestivalen i Hurdal.

Februar 2016
Utgitt av: Framtiden i våre hender og Folkehøgskolene
Trykket med støtte fra: Sparebankstiftelsen og Bergesenstiftelsen



BERGESENSTIFTELSEN

Design: Magnolia design as
Trykk: Fladby as
Opplag: 200
Trykket på miljøsertifisert papir.



Fredensborgveien 24G, 0177 Oslo

Telefon: +47 22 03 31 50

E-post: post@framtiden.no



facebook.com/framtidenivh

folkehøgskolene

Postboks 420 Sentrum, 0103 Oslo

Telefon: +47 22 47 43 00



facebook.com/Alle-Folkehogskolene-i-Norge