


Eirik Hæreid Marcussen

Filosofisk dialog som skoleutvikling: Et bidrag til det grønne skiftet?





Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Eirik Hæreid Marcussen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord 4	
Sammendrag	4
1. Introduksjon	5
1.1 Innledning	5
1.2 Bakgrunn – det grønne skiftet i fagfornyelsen	7
1.3 UBU – historie og fremvekst	8
1.3.1 Miljølære	8
1.3.2 Økopedagogikk.....	8
1.3.3 Bærekraftdidaktikk.....	9
1.3.4 Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU).....	9
1.3.5 Valg av begreper	9
1.4 Forskning på området	10
1.4.1 Mangelfull satsing på UBU.....	10
1.4.2 Analyse av UBU-satsingen i Norge.....	10
1.4.3 Hel-skoletilnærming til UBU	11
1.4.4 Deltakende undervisning for bærekraftig utvikling.....	12
2. Teori.....	13
2.1 Teori om skoleutvikling	13
2.1.1 Hel-skoletilnærming til UBU	13
2.1.2 Endringsledelse for oppstarten av endringsarbeid	15
2.2 Filosofiske perspektiver	16
2.2.1 Ideal 1: Å filosofere verdi i naturen	17
2.2.2 Ideal 2: Å anerkjenne naturkrisen	19
2.2.3 Ideal 3: Økosystemisk tenkning og handling	20
2.3 Philosophising the Dialogos Way.....	22
3. Metode	26
3.1 Prosjekt Verdiløft og skolens dannelsingsoppdrag	26
3.2 Aksjonsforskning som forskningsdesign	27
3.3 Datainnsamlingsmetoder.....	29
3.3.1 Kvalitative metoder	29
3.3.2 Metode 1: Deltagende observasjon	30
3.3.3 Metode 2: Metarefleksjonslogger	30
3.3.4 Metode 3: Intervjusamtaler med ledergruppen	31
3.4 Forskningsetiske refleksjoner	31
3.5 Om analysene	32

4. Resultater	33
4.1 Resultat: Innhold – utdrag fra fire dialoger	33
4.1.1 Dialog 1: Lærere om bærekraftig utvikling.....	34
4.1.2 Dialog 2: Lærere om respekt for naturen.....	36
Lærernes utvikling fra første til andre pilotdialog	39
4.1.3 Dialog 3: Elektroklasser om respekt for naturen	40
4.1.4 Dialog 4: Idrettsklasser om bærekraftig utvikling.....	41
4.2 Resultat: Prosess – tre kvaliteter ved Dialogos-prosessen	43
4.2.1 Kvalitet 1: Temaforståelse	43
4.2.2 Kvalitet 2: Samspill	47
4.2.3 Kvalitet 3: Refleksjonsfokus og flerperspektivtenkning	49
5. Diskusjon	53
5.1 Diskusjon: Innhold.....	53
5.2 Diskusjon: Prosess.....	58
5.2.1 Pedagogisk praksis og profesjonell kunnskapsutvikling	59
5.2.2 Rutiner og strukturer	63
5.2.3 Helhetlig visjon (holistic idea).....	63
6. Konklusjon og veien videre.....	64
7. Litteratur	66
8. Vedlegg	73

Forord

Først vil jeg takke Arne Næss som forbilde innen fjellklatring og filosofi. I symbiosens navn takker jeg Guro Hansen Helskog og Michael Weiss for veiledning og introduksjon til filosofiske dialoger. Thea og Cathrine, kollokviegruppen for gode samtaler underveis. Magnus og mamma for støtte og kjærlighet. Vegard Brubakken, min gode kamerat for print. Sist, men ikke minst min skjønne niese Saga Elise og nevø Sebastian som inspirerer meg til å jobbe med barn og unge i skolen!

“Jeg følte vi alle fikk opp et lite lys slik at vi kanskje tenker annerledes om ting vi ikke visste så mye om før vi startet”

– Elev i prosjektet

Sammendrag

Denne oppgaven ser på sammenhenger mellom filosofiske dialoger og bærekraftig skoleutvikling og baserer seg på resultatene fra kvalitative undersøkelser av et skoleutviklingsprosjekt. Prosjektet er et aksjonsforsknings samarbeid mellom et universitetsmiljø og en videregående skole der en stor del av skolen deltar i verdiorientert kompetanseutvikling på tvers av fag, i forbindelse med det som av regjeringen blir beskrevet som et *“verdiløft”* i arbeidet med de nye læreplanene i fagfornyelsen.

Den pedagogiske tilnærmingen for kompetansehevingen er filosofisk dialog – nærmere bestemt Dialogos-tilnærmingen til filosofisk praksis. Dialogos er en dannelsorientert pedagogisk tilnærming forstått ved at mennesker kan *“vokse og modnes i retning av idealer”* (Helskog, 2011). Det foreligger lite forskning på feltet om bærekraftig skoleutvikling i praksis – og ingen forskning om filosofisk dialog som en strategi for dette. Men det er teoretisk foreslått at en skoletilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling bør til for å realisere på ambisjoner om en

bred satsing på bærekraft i skolen – et nivå som også de nye læreplanene ser ut til å legge opp til i sin retorikk.

Studien starter empirinært gjennom presentasjon av utdrag fra fire dialoger, som følges opp med deltakernes vurderinger av disse, samt andre dialoger, etterpå. Resultatene ses i lys av økofilosofisk og økopedagogisk litteratur, i tillegg til litteratur om hel-skoletilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling.

Resultatet viser at Dialogos-prosessene har synliggjort aktørenes kunnskap, praksiser og verdier knyttet til bærekraft, bærekraftig utdanning og respekt for naturen. Noen av aktørenes perspektiver tar opp i seg aspekter i økofilosofien og økopedagogikken. Konklusjonen er at Dialogos-prosessene bidrar på en del av feltene i litteraturen. I tillegg virker den studerte skolen å være godt rustet til å møte et videre arbeid med bærekraftig utvikling – kanskje i større grad enn det forskning på feltet antyder.

Prosjektet er avgrenset til å se på kun første del av aksjonslæringsprosjektet, og det kan dermed ikke uttales om prosjektet har bidratt til langvarige modnings- og dannelsesresultater slik Dialogos-prosesser ideelt sett tar sikte på.

1. Introduksjon

1.1 Innledning

Hvordan kan filosofiske dialoger blant ledere, lærere og elever bidra til en bærekraftig hel-skoleutvikling? Det er problemstillingen som utforskes i denne avhandlingen. I de nye læreplanene for fagfornyelsen settes bærekraftig utvikling for alvor på agendaen i norske skoler. Regjeringens (2017) lovord om verdiløft, dybdelæring og tverrfaglighet gjør at bærekraftig utvikling nå vokser ut av sin snevre rolle som et bonus-tema underordnet naturfag (Andresen, Høgmo & Sandås, 2015; Straume, 2017) til å bli et tverrfaglig, overordnet tema for hele skolen. Læreplanene legger seg på en bred definisjon av bærekraft som handler om å skape forståelse av sammenhengene mellom både sosiale, økonomiske og miljømessige forhold (Utdanningsdirektoratet, 2020b), for å imøtekomme det som blir omtalt som et “*grønt skifte*” i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Litteraturen om *utdanning for bærekraftig utvikling* (heretter omtalt som UBU) legger til grunn den samme brede definisjon som læreplanene, og forteller om et komplekst og sammensatt fagfelt som skolehistorien knapt har sett maken til (Sinnes, 2015; Straume, 2017). I møte med dette står skolen i en slags profesjonell krise. Det finnes tilsynelatende ingen enighet om hvordan utdanning for bærekraftig utvikling bør være (Sinnes, 2015, s. 36) og litteratur viser at lærere er usikre på hvordan undervisningen bør gjennomføres (Leo & Wickenberg, 2013; Sinnes & Jegstad, 2016). Flere forskere argumenterer for en hel-skoletilnærming til UBU for å kunne realisere på ambisjonene på feltet (Hargreaves, 2008; Nikel & Lowe, 2010; Scott, 2013; Mogren, Gericke & Scherp, 2019). Kan filosofiske dialoger, og da særlig den pedagogisk-filosofiske dialogtilnærmingen Dialogos, være en mulighet her?

Avhandlingen er utført som et begrenset aksjonsforskningsprosjekt der første fase – én aksjonslæringsfløyfe – av et fullverdig aksjonsforskningsprosjekt analyseres. Prosjektet heter «Verdiløft og skolens danningsoppdrag» (heretter omtalt som VSD) og er et samarbeid mellom et universitetsmiljø og en videregående skole i Norge. Målet for prosjektet er å utvikle hele skolen i retning av økt verdifokus og danningsorientering. Sentrale verdier i fagfornyelsen og formålsparagrafen har vært utgangspunkt for kompetanshevingen, og filosofiske dialoger har vært den pedagogiske tilnærmingen – nærmere bestemt *Dialogos-tilnærmingen* til filosofi i skolen (Helskog, 2019; Helskog & Ribe 2008; 2009), og andre tilnærminger til filosofisk praksis (Weiss, 2015). Dialogos-tilnærmingen stimulerer til utforskning av egne og andres perspektiver, og er tenkt som et bidrag til deltakernes danningsprosesser forstått ved at «*mennesket kan vokse og modnes i retning av idealer*» (Helskog, 2011, s. 7). Omkring 90 lærere og skoleledere har deltatt. Flere av lærerne har forsøkt dialoger med elevene i sine klasser, men det er usikkert hvor mange av skolens over 600 elever som har tatt direkte del i utviklingsarbeidet.

Avhandlingen hviler på datamateriale fra observasjon av fire dialoger samt metarefleksjonslogger fra både elever, lærere og ledere. I tillegg er tre ledere intervjuet. Materialet er nærlest, analysert og kategorisert med henblikk på å besvare problemstillingen.

En empirinær analyse av dialogene ses i lys av UBU-litteraturen samt idealer og tenkemåter i økofilosofisk (Næss, 1991; 1999; Vetlesen, 2015) og økopedagogisk (Bjørndal & Lieberg, 1973; Kahn, 2010) litteratur i oppgavens diskusjonsdel. Resultatene bidrar til å konkretisere og belyse potensialet i Dialogos-tilnærmingen i forbindelse med utvikling av hele skolen i en bærekraftig retning.

Avhandlingen er avgrenset til temaer knyttet til Dialogos-prosesser, bærekraftig utvikling og bærekraftig hel-skoleutvikling – selv om også andre temaer har inngått i VSD-prosjektet. En helhetlig vurdering av prosjektet i lys av andre temaer vil dermed ikke inngå.

Tid og ressursbegrensninger gjør at aksjonsforskningsprosjektet kun tar for seg første del av prosjektet – én aksjonslæringsløyfe. Langsiktige implikasjoner derfor ikke synliggjort. Dette vil kunne være interessant å undersøke i et videre arbeid.

1.2 Bakgrunn – det grønne skiftet i fagfornyelsen

Retorikk om bærekraft og respekt for naturen har lenge vært en del av norske læreplaner.

Miljøbevissthet er et sentralt begrep i generell del av læreplanen for LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2018), og verdien om *respekt for mennesket og naturen* som det her knyttes sammen med har lenge vært en del av skolens dannelsesmandat (Opplæringsloven, 2008, §1-3). Men med de nye læreplanene med fagfornyelsen settes bærekraftig utvikling høyere på agendaen enn tidligere i norsk skole. Det er beskrevet som en “*viktig endring*” i læreplanene at fagene står ovenfor et “*grønt skifte*”, noe som fremheves spesielt relevant for yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Regjeringen kalte læreplanen som helhet et *verdiløft* for skolen med et tydeligere fokus på verdigrunnlaget (Regjeringen, 2017). De tre nye tverrfaglige temaene er kanskje det tydeligste grepet for å realisere på dette: *Bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring*, og *demokrati og medborgerskap* skal gjennomsyre de fleste fag, og knytte verdiene i formålsparagrafen inn mot læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

Den nye læreplanen definerer bærekraftig utvikling slik: “*Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov*” (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Temaet beskrives ved at det bygger på forståelsen av sammenhengene mellom økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner, som bør ses i sammenheng. For å realisere en bærekraftig utvikling “... *må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt*» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 39). Det legges altså til grunn en bred og tverrfaglig definisjon av bærekraftig utvikling for skolenes videre arbeid.

1.3 UBU – historie og fremvekst

Det er fire tradisjoner som ser ut til å ha fått rotfeste i litteraturen om bærekraft i skolesammenheng: *Miljølære, økopedagogikk, bærekraftdidaktikk* og *utdanning for bærekraftig utvikling* (UBU).

1.3.1 Miljølære

De første formene for bærekraftundervisning kan noe forenklet samles under paraplybegrepet *miljølære* (*Environmental Education* på engelsk). Miljølære hadde sitt utspring på 60-tallet og bygget i starten på et naturvitenskapelig fundament. I Norge kom natur- og miljøvern inn i mønsterplanen for grunnskolen fra 1974. Den skulle vekke et forvalterperspektiv og en kjærlighet til naturen, gjerne fra barnsben av (Straume, 2017, s. 80). Etterhvert ble miljøbevegelsen mer mangfoldig. Dermed kom systemkritiske perspektiver som utfordret naturvitenskapens tidligere dominans over miljølære. Det ble etterhvert et viktig prosjekt å bygge bro mellom humanistisk og naturvitenskapelig tradisjon (Bjørndal & Lieberg, 1973, s. 32). En hindring allerede på 70-tallet var utvelgelsen innhold for miljølære som så kom i konflikt med fagoppdelingen i skolen – noe bærekraftig utvikling også med fagfornyelsen er blitt kritisert for (se Sinnes & Straume, 2017).

1.3.2 Økopedagogikk

Økopedagogikk er knyttet til den delen av miljøbevegelsen som er kritisk til et vestlig *antroposentrisk* (menneskesentrert) verdensbilde og som heller ønsker en ny, helhetlig og økosentrisk filosofi og pedagogikk (Straume, 2017, s. 98). Tradisjonen fikk en oppblomstring etter FNs *Earth Summit*-konferanse i Rio De Janeiro i 1992 med det påfølgende policy-dokumentet *Agenda 21*. Utdanning fikk i dette dokumentet en sentral plass – med sikte på å få fortgang på en bærekraftig utvikling. Økopedagogikk er senere etablert som en egen pedagogisk retning med et særlig rotfeste i Nord-Amerika. Tilhengere av økopedagogikken har kritisert miljølæretradisjonen for å være menneskesentrert gjennom sin stadige forankring i det naturvitenskapelige og teknisk-rasjonelle forholdet til naturen (Kahn, 2010). Økopedagogikkprosjekter tar sikte på å strekke seg langt utover miljømessige faktorer ved også å romme sosiale og miljømessige dimensjoner samt kritikk av maktforhold (Bjørndal & Lieberg, 1973; Kahn, 2010). Det er ikke tette skott mellom miljølære og økopedagogikk, men økopedagogikken skiller seg ut ved sitt sterke fokus på relasjoner, samfunnskritikk og økosystemisk tenkning.

1.3.3 Bærekraftdidaktikk

I Kvamme og Sæthers bok *Bærekraftdidaktikk* ses det til didaktikken for å prøve å etablere en tradisjon forankret i forskning, lærerutdanning og praksisfeltet (Kvamme & Sæther, 2019). Feltet er fortsatt i støpeskjeen (Kvamme, Sæther & Ødegaard, 2019) og rommer mange av de sentrale dimensjonene som er arbeidet frem gjennom økopedagogikk, UBU og miljølære. Men ved å ta i bruk begrepet bærekraftdidaktikk søker forfatterne å markere avstand til policy-feltet nasjonalt og internasjonalt. Dette er ifølge dem viktig “*i et felt der den politiske og etiske hovedutfordringen er tydelig og klar – å verne om livet på kloden, mens løsningene er mange og til dels omstridte*” (Kvamme & Sæther, 2019, s. 35).

1.3.4 Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)

UBU-begrepet har vokst frem fra bærekraftsbegrepet slik det ble gjort kjent i den såkalte «Brundtlandrapporten» *Vår felles fremtid* fra FN i 1987. Det var i denne rapporten at det trefoldige begrepet om bærekraftig utvikling med både den økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjonen ble gjort kjent. Prinsippet er at de tre dimensjonene, eller prosessene, må forstås som integrerte, gjensidige og avhengige av hverandre (FN, 1987). Utdanning fremheves av FN som en viktig faktor for å fremme bærekraft i verden (FN, 1987, s. 27; UNESCO, 2006). Senere har begrepet *utdanning for bærekraftig utvikling* (UBU) fått feste i litteratur og i policydokumenter (Sinnes, 2015). Sammenhenger mellom miljø- og utviklingsspørsmål står sentralt – også skoleutvikling (Straume, 2017, s. 92). UNESCO fulgte opp Agenda 21 med en rekke initiativer, blant annet *tiåret for utdanning for bærekraftig utdanning* (UNESCO, 2006). UBU medfører gjerne et mykt styringsgrep der sosiale læreprosesser med gjensidig og kollektiv læring står i fokus (Straume, 2017, s. 88).

1.3.5 Valg av begreper

Videre benytter jeg meg av begrepene UBU og økopedagogikk. UBU-litteraturen rommer teorier om skoleutvikling, og økopedagogikk rommer etiske og filosofiske perspektiver som jeg ikke har funnet i UBU-litteraturen. Når det er sagt er det foreslått at ved å fokusere på transformativ læringsprosesser der forståelse kommer nedenfra (*bottom-up*) med liten grad av målbestemthet, så behøver man ikke å velge mellom de ulike tradisjonene (se Sterling, 2001).

1.4 Forskning på området

1.4.1 Mangelfull satsing på UBU

I et samfunnsperspektiv kan det forstås som kontroversielt at skolen legger seg på en bærekraft-agenda. For selv om den nordiske modellen står som en ledestjerne på mange områder, scorer vi lavt på bærekraft målt ved både utslipp og ressursforbruk, ifølge Sustainable Development Index (Hickel, 2019). Og i utdanningssammenheng henger vi bak i fokuset på UBU i forhold til land vi ofte sammenlignes med (Breiting & Wickenberg, 2010; Raabs, 2010; Straume, 2016; Sinnes & Straume, 2017). Til sammenligning har Sverige forsøkt å innarbeide UBU på systemnivå i flere år (Leo & Wickenberg, 2013; Mogren & Gericke, 2017; 2019; Mogren, Gericke & Scherp, 2019).

I Norge har bærekraft for det meste stått på timeplanen i forbindelse med naturfag (Raabs, 2010, Andresen, Høgmo & Sandås, 2015; Straume, 2016). Flere lærere bemerker dårlig implementering av UBU i Norge, og temaet har hatt tendenser til å bli plassert bakerst i skolebøkene og å fremstå nærmest som valgfritt (Straume, 2017, s. 90). Det har generelt vært lite forventninger i norske skoler om å undervise i bærekraft (Sinnes & Straume, 2017).

Bærekraftig utvikling ser ut til å engasjere lærere som gjerne kan tenke seg å undervise i det (Sinnes & Jegstad, 2016). Men det ser ut til å være en usikkerhet blant lærere om UBU og hvordan det bør gjennomføres (Breiting & Wickenberg, 2010; Sinnes & Jegstad, 2016). Det er forståelig at lærere er usikre når vi i tillegg ser hvor ulikt bærekraftig utvikling kan tolkes (Dobson, 1996). Lærere har en tendens til å se på feltet ut ifra sitt eget fag – til tross for at en helhetlig, tverrfaglig tilnærming regnes som mer dekkende for feltet (Borg, Gericke, Höglund & Bergman, 2012).

1.4.2 Analyse av UBU-satsingen i Norge

En kritisk analyse av *FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling (2005-2014)* har vist svak implementering av UBU i Norge (Straume, 2016). Ingerid Straume viser til en rekke spenninger i vestlig politikk og filosofi som kan ha hindret en seriøs implementering av UBU (Straume, 2017). Hun peker blant annet på den dobbeltmoral og selvmotsigelse som følger av ethvert forsøk på å forene bærekraftig utvikling med en norsk avhengighet til oljeindustrien (Straume, 2017, s. 91). Hun peker også på gnisninger mellom måle- og telleregimet som OECD og PISA-testene representerer – og det mer helhetlige verdi-regimet som UBU representerer (s. 91). Internasjonalt

har FNs tiår fått kritikk for ikke å ta innover seg nyliberalismens kraft som et hinder for overgang til genuin bærekraft (Huckle & Wals, 2015).

I en gjennomgang av stortingsmeldingen *Fag – fordypning – forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) stilles det spørsmål ved om fagfornyelsen legger opp til å oppfylle den generelle delens målsetninger (Sinnes & Straume, 2017). Det etterspørres rom til jobbe dypt og tverrfaglig med de store problemstillingene knyttet til bærekraftig utvikling, og utvikling av en fremtidsrettet pedagogikk og didaktikk for dette. Det etterlates et inntrykk av at *“bærekraftsproblematikken – som tidligere – rammes inn som et kognitivt spørsmål som elevene skal forstå, men uten at skolen gir tilstrekkelige redskaper til elevene for å omsette kunnskap til handling for en mer bærekraftig utvikling”* (Sinnes & Straume, 2017, s. 19). Forfatterne gjetning er at dersom det ikke trappes opp og gis rom til de store, tverrfaglige spørsmålene omkring bærekraft, vil UBU fortsette som før – *“business as usual”* i praksis (s. 17).

1.4.3 Hel-skoletilnærming til UBU

Det ser ut til å være en forskjell mellom skoler som har undervisning i bærekraftig utvikling forstått som én av mange aktiviteter – og skoler som legger til grunn en uttalt agenda for UBU der temaet integreres som en helhetlig undervisningstilnærming (Berglund, Gericke & Chang Rundgren, 2014). Basert på studier av UBU-prosjekter er det blitt teoretisk foreslått at en hel-skoletilnærming til UBU er av avgjørende betydning for å nå ambisjonene for feltet (Hargreaves, 2008; Gadotti, 2010; Nikel & Lowe, 2010; Scott, 2013; Sterling, 2001; Mogren, Gericke & Scherp, 2019). Felles for slike skoler er gjerne at de løfter bærekraft opp som avgrenset tema innenfor enkeltfag, til å bli en helhetlig satsing der alle aktørnivåer engasjeres. Selv om det finnes mye teori er det ennå få skoler som har gjennomlevd en slik tilnærming i praksis (Hargreaves, 2008; Mogren, Gericke og Scherp, 2019).

Lærere ved fire videregående skoler i Norge peker på læreplanen som en positiv faktor for å fremme UBU i skolen (Bjønness & Sinnes, 2019). Liknende funn er gjort i Sverige (Leo & Wickenberg, 2013), der også andre trekk ved skoler som gjør det bra i UBU-prosjekter fremkommer: Alle aktørnivåene engasjeres og det fokuseres på et distribuert lederskap. Dette kan forstås ved at ledere og lærere går foran, og senere at alle aktører opplever forventninger fra hverandre og fra styringsdokumenter (Leo & Wickenberg, 2013). Et egnet startsted som anbefales i studien er å etablere normer og forventninger, og å lede dialoger i skolen der viktige konsepter som kan tilpasses den lokale skolen kommer frem. Hvis rektorer blir bevisst på de normene som

eksisterer i organisasjonen og hvordan de kan forandres så kan denne kunnskapen støtte dem i endringstiltak (Leo & Wickenberg, 2013).

En hel-skoletilnærming til UBU fordrer en skole som evner å fungere som en lærende organisasjon. Essensen i å utvikle skolen som lærende organisasjon er å rette fokus på lærernes læring, noe som har stått sentralt i styringsmeldinger for skolen i lang tid allerede (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 23). En lærende skole kjennetegnes ved at "...den selv skaper, evaluerer, tolker, overfører og beholder kunnskap" (Mostad m.fl., 2013, s. 40). Ved å utvikle skolen som en lærende organisasjon vil man kunne bidra til bedre læringsresultater for elevene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). For å få til dette stilles det krav til et kraftfullt lederskap (s. 27), at det settes lys på lærernes læring (s. 23) og at det legges til rette for samhandlingsarenaer (Øhra, 2015, s. 228). Samhandlingsarenaer handler ifølge Peter Senge å utvikle evner, å gi kollektive ambisjoner fritt utløp og at menneskene blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1990).

Kollektiv deltakelse og samarbeid er et fremtredende kjennetegn ved organisasjoner der lærernes læring styrkes (Senge, 1990; Desimone, 2009, s. 184). Desimone viser til at såkalt *aktiv læring* er viktig – gjennom aktivt å dele erfaringer og reflektere sammen – i motsetning til *passiv læring* som for eksempel å sitte stille og høre på foredrag. Flere lærere har hevdet at læring på egen skole, tett på egen yrkeshverdag, har størst betydning – både når det gjelder egen læring og elevenes læringsutbytte (Øhra, 2015, s. 227; Parise & Spillanes, 2010).

1.4.4 Deltakende undervisning for bærekraftig utvikling

Deltakende undervisning er et kjennetegn ved skoler med en hel-skoletilnærming til UBU (Hargreaves, 2008). Et egnet utgangspunkt kan være å forstå bærekraft som et *wicked problem* (gjenstridig problem) – et felt som byr på en rekke problemer som igjen kan generere nye problemer (Kvamme & Sæther, 2019, s. 209). Kvamme & Sæther taler for at tverrfaglige tilnærminger er viktig i en undervisning som synliggjør bredde og kompleksitet.

Mye av UBU-litteraturen har også til felles å tale for deltakende og utforskende undervisningsformer som en tverrfaglig tilnærming (Hargreaves, 2008; Öhman and Öhman, 2012; Lundholm, Hopwood & Rickinson, 2013; Sinnes & Straume, 2017). En undersøkelse av elevdiskusjoner om klimaforandringer viser at deltakende, elevsentrert undervisning kan bidra til å synliggjøre kompleksiteten i bærekraftspørsmålet og fremme kritisk tenkning og undersøkelse –

uten å bli normativ og indoktrinerende (Öhman & Öhman, 2012). Det setter krav til at læreren er følsom overfor kommunikasjonen med deltakerne, tar aktiv del i elevenes diskusjoner og lager alternativer til arbeidsmåten om å “finne det rette svaret” (Öhman & Öhman, 2012).

Undervisningen legger opp til en *pluralistisk interaksjon* mellom deltakeren selv, andre og fagstoffet. Ved å få bryne seg på ofte motstridende kunnskap kan deltakerne hjelpes til å øke forståelsen for fremmed innhold og ukjente verdier (Öhman & Öhman, 2012).

En forskningsgjennomgang av 3 ph.d.-er om elevenes læringsopplevelser i forbindelse med miljølæreundervisning har vist at utforskende læringsprosesser ser ut til å engasjere elevene (Lundholm, Hopwood & Rickinson, 2013, s. 244). Læringsprosessene blir her i stor grad formet av elevene *bottom up* forstått som at elevene settes som *aktive læringsaktører* og konstruerer sin egen mening fremfor å bli fortalt av læreren hva som er rett og galt (s. 245). Lærerne i studiene fremhever tre dimensjoner som ser ut til å engasjere (s. 246):

- **Fokus på følelser og verdier** – elever får utfordringer knyttet til egne verdier og følelser i undervisningssituasjonen
- **Relevans for deltakerne** – den grad elever ser relevansen som undervisningen har for arbeidet med læreplan, på personlig plan og for videre skolegang og/eller arbeidsliv
- **Å skifte mellom ulike perspektiver** – forskjellene mellom elevs og lærers perspektiver byr på utfordringer som motiverer og engasjerer i læringsprosessene

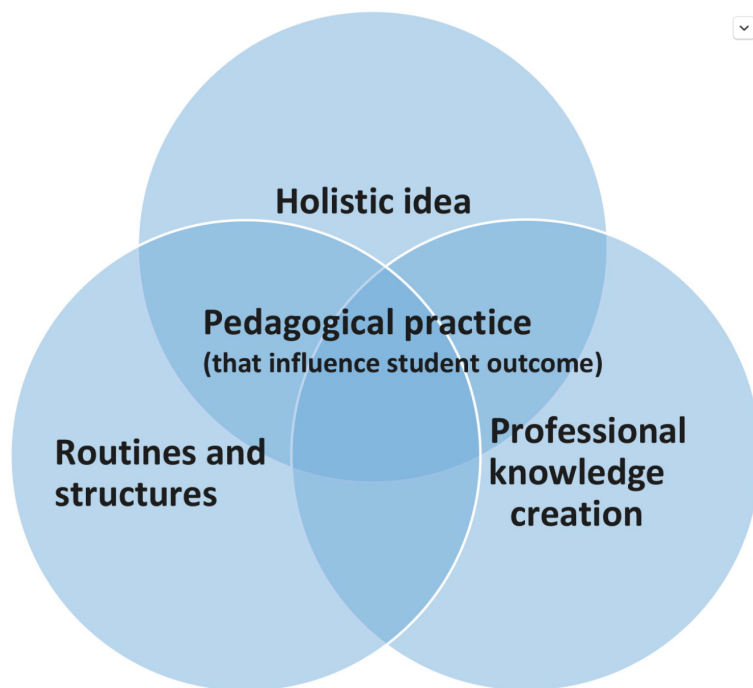
2. Teori

2.1 Teori om skoleutvikling

2.1.1 Hel-skoletilnærming til UBU

Scherp-modellen kan fungere som et analyseverktøy for vurdering av hel-skoletilnæringer til UBU (Mogren, Gericke & Scherp, 2019). Modellen er forankret i teori om skoleutviklings og gjennom et tiår med forskning på UBU-initiativer i Sverige av blant annet Scherp, en av forfatterne. Modellen er blitt brukt for å vurdere hvorvidt konkrete organisasjoner støtter læring og undervisning som fostrer forståelse for bærekraft, samt samfunnsforandring og behov fra verden

rundt (Mogren, Gericke & Scherp, 2019). Den består av fire dimensjoner som til sammen fanger opp helheten i en hel-skoletilnærming til bærekraftig skoleutvikling:



Figur 1: Scherp-modellen (Mogren, Gericke og Scherp, 2019)

De tre boblene henspiller på underliggende funksjoner i skolestrukturen som til sammen kan støtte den fjerde og viktigste dimensjonen – *pedagogisk praksis* (midten av modellen). Det er denne som til syvende og sist påvirker elevenes resultater (Mogren, Gericke og Scherp (2019, s. 510). Den *holistiske ideen* handler om hvorvidt skolen har en felles, helhetlig visjon og tydelig retning for en UBU-satsing. Visjonen bygger opp under de andre dimensjonene. *Profesjonell kunnskapsutvikling* handler om kompetanseheving av lærere og ledere og kan forstås som skolens evne til å fungere som en lærende organisasjonen. *Rutiner og strukturer* handler om underliggende funksjoner i- og rundt skolen som bygger opp under visjon og praksis. De kan enten fremme eller hemme endringsprosessen/hel-skoleinitiativet (Mogren, Gericke & Scherp, 2019). Hvis det er koherens og kvalitet i de ulike dimensjonene kan dette støtte det praktisk-pedagogiske arbeidet med å forbedre læringsutbytte for elevene og samtidig føre til skoleutvikling og forbedring (Mogren, Gericke & Scherp, 2019, s. 512).

2.1.2 Endringsledelse for oppstarten av endringsarbeid

Jacobsen (2018) deler inn en endringsprosess i tre faser – opptining, gjennomføring og nedfrysning. Oppstartsfasen av endringsarbeidet; *opptiningsfasen*, er ifølge Jacobsen en avgjørende fase for om endringen blir vellykket. Ordet opptining henspeler på prosessen med at organisasjonen skal tilpasse seg det nye “endringsklimaet” som et endringsprosjekt legger opp til.

Det å forstå aspekter ved skolekulturen fremheves gjerne som sentralt for å få med seg organisasjonen på endring (Senge, 1990; Berg, 1999). Ledelsen med styringsdokumentene i hånd vil ikke kunne presse frem en endring – hele skolen bør dele visjonen (Senge, 1990; Mogren, Gericke & Scherp, 2019). Senge hevder at selv de beste idéene hindres i å bli gjennomført fordi endringsprosjektets innsikt og initiativ kommer i konflikt med de etablerte *mentale modellene* i organisasjonen. De mentale modellene fungerer som kognitive representasjoner av skolekulturen som kan synliggjøres og utforskes for at organisasjonen skal forstå seg selv bedre (Senge, 1990). Modellene kan si noe om mellomrommet mellom den realistiske situasjonen organisasjonen står i og en spennende visjon om hvor organisasjonen skal hen (Senge, 1990, s. 9). For å bygge overgangen fra lederens visjon til fellesskapets visjon, må fellesskapet først forstå virkeligheten organisasjonen operer i gjennom synliggjøring av de mentale modellene: "*Et presist bilde av virkeligheten er like viktig som et overbevisende bilde av fremtiden*" (Senge, 1990, s. 9, min oversettelse).

Berg (1999, s. 28) belyser forholdet mellom *indre* og *ytre grenser* i skolen. *Indre grenser* er knyttet til skolekulturen – normer, regler, vaner og ritualer. Dette betegner Berg som styring i skolen – ved at kulturen i seg selv er en del av styringen. Skolekulturer beskrives som "*et konglomerat av ulike sosiale fenomener, noe som gjør at de er ytterst vanskelig å håndtere på en sammenhengende måte*" (s. 27). Og det kan eksistere flere kulturer ved siden av hverandre i den samme skolen – men det er ofte én kultur som på en eller annen måte dominerer. *De ytre grensene* har med styring av skolen å gjøre, og henger sammen med de grensene som tillates av det offentlige – slik som de muligheter og begrensninger som lover, styringsdokumenter og læreplaner peker til. Kunnskap om ytre grenser er med på å bidra til forutsigbarhet og peke ut retning (Berg 1999, s. 29). Mellom de indre og ytre grensene finnes *frirommet* eller det *uutnyttede handlingsrommet* som ledere kan utnytte gjennom utvikling av organisasjonen (s. 28). De indre og ytre grensene har altså paralleller til *rutiner og strukturer* i modellen for hel-skoletilnærming, ved at de både kan fremme og hindre endringsprosjektet (Mogren, Gericke & Scherp, 2019).

Berg bruker begrepet *skolens aktørberedskap* om skolekulturens evne til å imøtekomme og gjennomføre en endring (Berg, 1999). Aktørberedskapet er summen av kunnskap, holdninger og verdier (Berg, 1999). Dersom skolen synliggjør dette og blir bevisst hvilket handlingsrom som finnes i skolen kan vi altså kunne vurdere hvilket aktørberedskap skolen har for å imøtekomme en UBU-satsing ved skolen (Senge, 1990; Berg, 1999; Mogren, Gericke & Scherp, 2019).

2.2 Filosofiske perspektiver

Jeg gjør her rede for tre *idealer* som er sentrale i økofilosofi og økopedagogikk som jeg senere vil se dialogene i lys av i diskusjonen. Idealer er et begrep som kan romme retning og anbefaling, uten å gi bestemte regler for praksis eller endelige løsninger. Begrepet er dermed i tråd med deltakende undervisning i UBU-litteraturen og Dialogos som en filosofisk og dannelsorientert pedagogisk tilnærming.

Økofilosofi

De filosofiske idealene er hentet fra blant andre Arne Johan Vetlesens bok *The denial of nature. Environmental Philosophy in the Era of Global Capitalism* (2015), Arne Næss' (særlig boken *Økologi, samfunn og livsstil* (1999) og Richard Kahns økopedagogikk (særlig boken *Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis* (Kahn, 2010)). Vetlesen har arbeidet inngående med filosofiske perspektiver på menneskets forhold til naturen. Hans bidrag er derfor relevant i forhold til verdien respekt for naturen i formålparagrafen. Arne Næss' filosofi bygger på perspektiver om både sosiale, økonomiske og miljømessige faktorer – tredelingen i bærekraftsbegrepet læreplanene legger til grunn og som vektlegges i UBU-litteratur. Økopedagogikken tar de filosofiske perspektivene fra Næss og Vetlesen og gjør dem relevante i en dannelsmessig og pedagogisk sammenheng.

Økofilosofi er en vitenskapsfilosofisk retning som bygger på tanker fra økologien. Økologien er som fagområde opptatt av forholdet mellom organismer og miljøet. I økofilosofien er tanken om at helheten er mer enn summen av de ulike delene sentral (Store norske leksikon, 2020). Det finnes økofilosofi som er ontologisk og beskrivende og det finnes normgivende økofilosofi. Ontologisk økofilosofi dreier seg om nye måter å være i verden i tråd med prinsipper i økologien. Sammenheng og helhetssyn er sentrale tanker her, og ligger sentralt hos alle de tre forfatterne. Økofilosofien blir

normgivende når den også foreslår retning for livsførsel eller argumenterer for at tenkningen bør ha politiske eller organisatoriske implikasjoner. Økofilosofien jeg presenterer er både ontologisk og normgivende.

Felles for de tre verkene er at de starter med en kritisk analyse av samfunnsforhold og filosofi i et historisk perspektiv og som et forløp til den økologiske krisen. Videre beveger de seg inn i nå-situasjonen og ser på muligheter for politisk, filosofisk eller pedagogisk utvikling forankret i prinsipper om økologisk og bærekraft.

2.2.1 Ideal 1: Å filosofere verdi i naturen

Det er åpenbart at mennesker behandler deler av naturen på en måte som har utilsiktede konsekvenser for biologisk mangfold. Kan en slik “bruk” av naturen spores til at vi som mennesker ikke i stor nok grad tar inn over oss naturens egenverdi? Dette er kjernen hos Vetlesen (2015).

Vetlesen gjør en kritisk analyse av en økofilosofiske perspektiver fra blant annet Arne Næss, Hans Jonas, Rolston, Callicot og Taylor for å finne et solid filosofisk grunnfeste for at naturen har egenverdi. Et fellestrekk hos disse tenkerne er at de er opptatt av å tenke i retning av *biosentrisme*. Dette kan forstås som et ideal, eller helhetssyn, som handler om å anerkjenne at alt i naturen har en verdi for seg selv, på sine egne premisser. Ideelt sett, slik Vetlesen påpeker, bør denne verdien finnes uavhengig av menneskelig vurdering og forforståelse. Vetlesen sporer biosentrisme-begrepet tilbake til Paul W. Taylor og hans bok *Respect for nature* fra 1986. Taylors tanke er at også planter og dyr har noe godt for seg selv. Og mennesket er – som planter og dyr – en integrert del av naturens systemer. Taylor hevder det er en psykologisk mulighet at mennesker kan transformere sitt syn til et biosentrisk et (Taylor, 2011, s. 312). Vetlesen viser i boken at det er vanskelig å gi idéen om at naturen har egenverdi uavhengig av mennesket et solid filosofisk grunnfeste, fordi vi til syvende og sist er mennesker selv som vurderer og filosoferer.

Biosentrisme har sitt motstykke i *antropocentrisme* (“mennesket i sentrum”), en grunntanke Vetlesen sporer tilbake til opplysningsfilosofene, og som han mener har satt grep om etablert vestlig filosofi. En av hovedutfordringene er ifølge Vetlesen at egenskapene ved den menneskelige hjerne har blitt referansepunktet for hvordan vi tenker (Vetlesen, 2015, s. 193). Det sosialiserte og kultiverte mennesket som opplysningsfilosofene talte for, ser på naturen som noe annet enn mennesket. Naturen fremstår nærmest som en tom masse som mennesker kan tukte og utnytte fritt etter eget ønske. Vetlesen skriver også at kulturen avler vårt natursyn, og at magien i naturen som

barn opplever, er borte (Vetlesen, 2015, s. 75). Han omtaler dette som en “*kulturell avlæring*” i voksenalder (s. 75). Implikasjonene dette har er at både menneskets indre natur og den ytre natur reduseres og skades. Han hevder at urbefolkning ikke har hatt det samme reduserte synet på naturen som naturvitenskap og opplysningsfornuften legitimerer.

For å øve sin intimitet med naturen og tilkjenne den verdi bør vi erverve en mer mytisk og åpensindig tilnærming til verden ifølge Vetlesen. Det behøver kanskje ikke være så vanskelig. Han trekker frem turer som han og hans tre år gamle sønn pleide å gå i skogen. De pleide å ha hvilested ved et tjern og noen bjørketrær, der sønnen brukte å hilse trærne og tjernet “*hallo*” da han kom, og “*farvel*” da han dro (Vetlesen, 2015, s. 71). Vetlesen undrer seg over om sønnen lettere evner å se naturen på andre måter enn ham selv. Da sønnen ble seks år gammel hilser han andre turgåere “*hallo*” og “*farvel*”, men ikke lenger trærne og tjernet. Når Vetlesen spør ham, virket det for Vetlesen som om sønnen ble flau og noe brydd, som om dette var barnslig oppførsel: “*Selvfølgelig hilset han ikke trærne og tjernet*”, svarer sønnen (s. 71).

Vetlesens konklusjon er idéen om *panpsykisme* – der han lener seg på økofilosofen Freya Mathews (2003). Mathews panpsykisme handler om å se på materiens *indre-het* forstått som en psykisk dimensjon ved alt som eksisterer i naturen. Denne indre-heten er nødt til å eksistere, argumenterer Mathews. Hvis ikke vil vi ikke til syvende og sist kunne skjelle mellom en ekte ting og en kopi av denne tingen, eller en illusjon (Mathews, 2003, s. 35). Hennes hovedargument er at vi må møte naturen fremfor å få kunnskap om den, noe både Vetlesen og Næss også er opptatt av for å utvikle vårt natursyn.

Identifikasjon – åpenhet for mangfoldet i verden

I lys av Vetlesen støtter også Næss idéen om panpsykisme og *animisme* (en oppfatning om at alt i naturen har sjel) som en mer realistisk tilnærming til verden enn vår teknisk-naturvitenskapelige (Næss, 1999, s. 335). “*Livet er som fenomen grunnleggende sett ett*” (s. 320). Økologiens fenomen om *symbiose* er et argument for hvorfor vi bør utvikle og utvide vårt samspill med verden, hevder Næss (s. 325). En grunntanke i økologien er at mangfoldet øker overlevingspotensialet (s. 282). Næss taler derfor for en åpenhet for mangfoldet i verden på generell basis, der også det menneskelige kultur- og subkultur mangfoldet har egenverdi. Er først sansen for mangfoldet våknet hos en person, så vil vedkommende kunne støtte radikale økologiske tiltak, selv om de truer materiell levestandard (s. 386).

Å ikke anerkjenne krisen bidrar til å legitimere videre ødeleggelse, noe som Næss knytter til dypøkologiens motstykke: *Grunn økologi*. Et grunt økologisk syn gir ikke miljødimensjonen nok politisk og filosofisk relevans (Næss, 1991, s. 22). Den mangler en filosofisk overbygning, jobber ut ifra kortsiktige mål og jobber gjerne uten å bryte med den rådende teknologiske levemåte (Thomas Hylland Eriksen i innledende essay i Næss, 1999, s. XXII). I et grunt økologisk syn finnes løsningene gjennom å handle på konkrete og avgrensede problemer slik som klima, ozonlaget, truede arter, miljøavgifter eller kjøp av klimakvoter – som flytter problemet foran oss. Parolen er i hovedsak “*business as usual*”, selv om enkelte mener det haster, hevder Næss (1991, s. 22).

Dypøkologi handler dypest sett om en nyorientering i retning av et nytt forhold til naturen – i siste instans av filosofisk eller religiøs art (Næss, 1991, s. 22) (ref. biosentrisme og identifikasjon). Økonomisk levestandard bør ikke være målsettingen, men heller livskvalitet, på lang sikt. Hva vi har og hva vi trenger må stå i forbindelse med hva vi trenger for livskvalitet, “*hvordan vi føler oss må verdsettes*” (Næss, 1991, s. 26). Utfordringen bevegelsen står ovenfor er systemtregghet. Næss’ oppfordring til filosofene er å selv formulere sin filosofi – sitt helhetssyn – for senere å la andre formulere sine. Gjennom å formulere sitt syn på sammenheng og mangfold så kan vi påvirke, på arbeidsplasser, i familier og overfor politikerne (Næss, 1991, s. 31). Å utvikle helhetssyn er i tråd med dannelsorienteringen i Dialogos, forstått som at man tar utgangspunkt i erfaringen, for å utvikle deltakernes dannelsprosesser – og med det utvikle sin livsfilosofi eller livstolkning (Helskog, 2011, s. 7).

2.2.3 Ideal 3: Økosystemisk tenkning og handling

En pedagogikk som tar søken på å innlemme dypøkologiske perspektiver og helhetssyn er økopedagogikken. Den er i dag mest etablert i Nord-Amerika, men ble også definert her til lands allerede i 1973, av Bjørndal og Lieberg: “*Utdanningen må gi elevene grundig innsikt i samspillet mellom mennesket og dets omgivelser*» (Bjørndal & Lieberg, 1973, s. 14). Det er både synlige og skjulte strukturer i samfunnet som her skal granskes – en kamp mot den skjulte læreplan (Kahn, 2010, Bjørndal og Lieberg (1973, s. 15). Dette gjør økopedagogikken ved å ta sikte på å fremme kunnskap *om* den og *mot* den (Kahn, 2010, s. 22)

I boken *Critical pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crises: The Ecopedagogy Movement* (Kahn, 2010) er Kahns ståsted at kunnskap og skole alltid bærer med seg samfunnsverdier, og at skole derfor er politisk. Skolens rolle overfor samfunnet er å opprettholde motstand mot dominante, ubærekraftige strukturer og praksiser i samfunnet og i den skjulte læreplanen. Slike strukturer

sporer han til blant annet globaliseringen av markedsliberalisme og imperialism (Kahn, 2010, s. 18). På sikt skal det han kaller *økopedagogikkbevegelsen* fremme en ny form for dannelsesideal (paideia), eller medborgerskap, som tar sikte på å fremme “*en verden av filosofer*” basert på dyp kritisk granskning av baksidene av det menneskelige prosjektet (s. 58).

Ved å gå i sømmene på historie, filosofi, og strukturene i samfunnet kan vi utvikle det Kahn kaller *ecoliteracy*. Ecoliteracy er et slags kompetansebegrep som kan oversettes med *økosystemisk tenkning* på norsk (Straume, 2017, s. 122). Begrepet rommer mye, og kan nærmest forstås som en teori “om alt”. Noe forenklet handler slik kompetanse om å forstå samspillet mellom mennesket og omgivelsene og hva som gjør livet på jorda mulig (Straume, 2017, s. 122). Fokuset er på prosesser og sammenhenger fremfor enkeltaspekter, og stien til en slik tenkning går ifølge Kahn via dialog. Han beskriver dialog med å praktisere kritikk og selvkritikk, stille spørsmål ved vår forforståelse, diskurser og praksiser (Kahn, 2010, s. 77). Dialog fordrer aktiv deltakelse, og transformative og frigjørende undervisningsprosesser krever dette, hevder Kahn. Uten å ville gi konkrete føringer for hva økopedagogisk undervisning kan innebære, ser Kahn for seg en tentativ modell (Kahn, 2010, s. 99):

For instance, caring, dialogical, and transformative social relations in critical learning situations would promote civic cooperation, democracy, and positive cultural values, as well as fulfill human needs for communication, esteem, and being politically free with one another

Det er tre kunnskapsinteresser vi kan ta utgangspunkt i for å utvikle økosystemisk tenkning (ecoliteracy). Disse bygger Kahn på en omfattende studie av de interesser som miljøvernbevegelser i ulike land vanligvis har vært opptatt av: Kosmologiske, teknologiske og organisatoriske interesser (Eyerman & Jamison, 1991, s. 70-78). Det kosmologiske har med å granske vår verdensanskuelse og forforståelser kritisk og å ta avstand fra et snevert bruk/nytte-forhold til naturen. Det teknologiske har med å forstå rådende teknologier i samfunnet og hvordan de virker – og kan handle om spørsmål om hvem som har tilgang til hvilken teknologi, hvem som ekskluderes, og hvorfor (Kahn 2010, s. 99). Det organisatoriske innebærer åpenhet for blant annet tradisjonell økologisk kunnskap fra urbefolkning “*ervert gjennom tusener av år med direkte menneskelig kontakt med omgivelsene*” (Berkes, 1993, s. 1, gjengitt i Kahn, 2010, s. 105, min oversettelse). Og å gi slik kunnskap en forhøyet posisjon i forhold til etablerte vitenskapstradisjoner.

Ved å forstå kan vi senere handle, og slik samskape en ny pedagogikk i tråd med normative idealer om bærekraft eller biosentrisk tankegang – basert på håp (Kahn, 2010, s. 18). Slike handlinger kaller han *cognitive praxis* (Kahn, 2010, s. 27). Begrepet låner han fra Paulo Freire som definerer praxis som “refleksjon og handling rettet mot strukturene som skal forandres” (Freire, 1970, s. 126, min oversettelse).

2.3 Philosophising the Dialogos Way

Det finnes flere tilnærminger til filosofiske dialoger og filosofisk praksis, hvorav *The Dialogos Way* (Helskog & Ribe, 2008; 2009; Helskog 2011; 2019) er den jeg studerer i denne avhandlingen.

Tittelen på Helskogs nyeste bok *Philosophising the Dialogos Way towards Wisdom in Education: Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation* (2019) henspiller på hvordan filosofiske dialoger i praksis kan føre frem til visdom blant annet gjennom kritisk tenkning, eksistensiell innlevelse og åpenhet for åndelig ettertanke. Dialogos er en *idealistisk-pragmatisk* tilnærming til praktisk filosofi som handler om at “*mennesket kan vokse og modnes i retning av idealer*” (Helskog, 2011, s. 7). Innholdsmessig er slike dialoger konsentrert rundt etiske, relasjonelle, eksistensielle og intellektuelle fenomener, orientert mot samskapende erkjennelsesprosesser og danning i retning visdom (se Helskog, 2019; Weiss, 2015).

Hvordan kan vi bringe visdom til verden? Hvordan kan en vekke til live en søken etter visdom? Og hvordan kan en slik søken være? Dette er spørsmål som Helskog har vært opptatt av (Helskog, 2019, s. 1-9). I en dialog der disse spørsmålene ble undersøkt kom en av deltakere med en replikk om hvordan visdom kan frembringes: “If wisdom *comes* with openness and dialogue with others, we can *bring* wisdom to the world by being open and in ongoing dialogue with others” (Helskog, 2019, s. 9). Slik beskrevet likner visdomsdannelsesprosessen Kahns (2010) tentative økopedagogikk, beskrevet over.

Helskog har praktisert filosofiske dialoger i skoler, helsevesenet og andre samfunnsinstitusjoner siden 2004 og har vist at Dialogos-prosesser over tid kan inspirere til dyp transformasjon både hos elever individuelt og i grupper (Helskog, 2019, s. 52). Mer konkret kan slike dialoger fremme medfølelse og solidaritet deltakerne i mellom – samt kritisk tenkning og etisk handling (Helskog, 2011). For å realisere på sitt potensiale om dyp læring og transformasjon bør Dialogos ideelt sett

foregå systematisk og longitudinelt over flere uker og gjennom mange aksjoner (Helskog, 2019, s. 105).

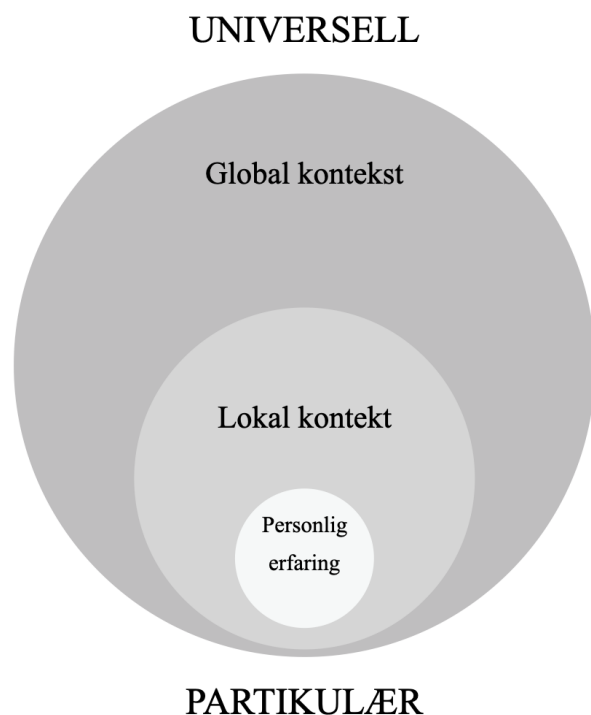
Dialogos er utviklet på bakgrunn av ulike visdomstradisjoner og studier av en rekke praktisk-filosofiske praksiser fra blant annet Leonard Nelson (å gå fra det partikulære til det abstrakte), Gustav Heckman (viktigheten av konkrete eksempler), Matthew Lipman (*community of inquiry*), Oscar Brenifer (tenkning er ikke mulig uten motsetninger), Ran Lahav (åndelig ettertanke), Finn Thorbjørn Hansen (fenomenologisk-hermeneutisk) og Weiss (filosofi som mindfulness) (se Helskog, 2019). Det som skiller Dialogos fra de andre er at den innrettes praktisk-pedagogisk mot mellomstore og store grupper og med et spesielt fokus på relasjoner, og genuin dialog *mellom* deltakerne (Helskog, 2019, s. 104).

Levd liv

Et av hovedgrepene i Dialogos er å fylle mellommenneskelige temaer med erfaringer fra *levd liv* gjennom spørsmålsstilling, undring og refleksjon (Helskog og Ribe, 2008, 2009; Helskog, 2011; 2019). En Dialogos-workshop tar gjerne utgangspunkt i en verdi eller et ideal som et kjernekonsept – for eksempel *bærekraftig utvikling*. For å gjøre idealet lettere å undersøke kan det formuleres om til et spørsmål – for eksempel “*hva betyr det å leve bærekraftig?*”. Dialogen starter så med en felles fenomenologisk undersøkelse av for eksempel en tekst, et bilde – eller at undersøkelsen starter med følsom lytting til en erfaring/historie fra en av deltakerne. Deretter involveres flere deltakers erfaringer gjennom for eksempel å bli oppfordret til å dele en historie der de selv gjorde en bærekraftig handling, og så presentere den for gruppen. De oppfordres til å snakke virkelig og konkret, ikke konseptuelt: “*Eksempler blir ikke bare brukt som eksempler, men som genuine uttrykk for levd livs erfaringer*” (Helskog, 2019, s. 103, min oversettelse). Ut ifra de konkrete eksemplene kan dialogen vokse gradvis inn i en fortolkende og analytisk-filosofisk form som ofte resulterer i at man svarer på spørsmålet eller kjernekonseptet.

Gjennom erfaringen beveges deltakerne mellom det lokale og det globale. En konkret erfaring fra eget liv kan kanskje forstås som lokal og personlig, men i det erfaringen kommer frem i lyset blant deltakerne kan vi oppleve at erfaringer ofte er mellommenneskelige fenomener som også har en global påvirkning (Helskog, 2019). Ifølge St. Meld. 28 "må det *tenkes og handles* lokalt, nasjonalt

og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 39) i arbeidet med bærekraftig utvikling.



Figur 3. Forholdet mellom det personlige og universelle (Helskog, 2019, s. 154, reproduksjon med samtykke fra forfatteren)

Det å ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer og forforståelser og la dette danne innholdet i undervisningen gjør Dialogos-tilnærmingen annerledes enn tradisjonell pedagogikk der kunnskap *overføres* (Helskog, 2019, s. 2). Men Helskog henviser til Hannah Arendt når hun skriver at pedagogikk også bør være konservativ, og innforlive den oppvoksende generasjon i den verden som allerede eksisterer (Helskog, 2019, s. 2). Oppdatert fagkunnskap er blitt fremhevet som en viktig faktor for UBU-undervisning som holder mål (Chawla & Cushing, 2007; Borg, Gericke, Höglund, & Bergman, 2014; Sinnes, 2015, s. 37), og Helskogs syn er at erfaringsbasert kunnskap og tradisjonell fagkunnskap kan fungere sammen og forsterke hverandre. Ved å fylle kjernekonseptet med egne erfaringer aktualiseres begrepet på en mer gjennomgripende måte (Helskog, 2011, s. 7), noe som kan gjøre deltakerne mer mottakelige for relevant fagkunnskap senere. Uten erfaringen fremstår begrepene tomme, og vi har lettere for å miste navigasjonsevnen (s. 7). Dialogos-tilnærmingen blir dermed i tråd med tidligere statsråd Thorbjørn Røe Isaksens utsagn om at verdier i overordnet del er som et "*kompass å styre etter*" i arbeidet med de nye læreplanene (Regjeringen, 2017).

Hjerte til hjerte-kommunikasjon

Det er et særskilt fokus på relasjoner og mellommenneskelig kommunikasjon som gjør Dialogos egnet for praktisk-pedagogisk arbeid i grupper i skolen. Et annet hovedgrep ved Dialogos er det Helskog beskriver som *hjerte til hjerte*-kommunikasjon. Helskog relaterer dette til den *relasjonelt-kommunikative visdomsdimensjonen* (én av seks dimensjoner som utgjør Dialogos) som handler om evnen til å engasjere seg i dyp, meningsfull kommunikasjon, komme til felles forståelser og å engasjere seg i livet til andre på en måte som gjør at en selv vokser (Helskog, 2019, s. 13). Dialogos er grunnet i et ståsted der ikke bare det å *tenke for seg selv* er viktig, men å lære å *tenke sammen* i genuint, eksistensielt grunnet dialog (Helskog, 2019, s. 103). Hjerte til hjerte-kommunikasjon innebærer både tanker og følelser.

Slik kommunikasjon fordrer at vi har respekt for hverandre og evner å lytte. Nærmest som i Næss' identifikasjonsbegrep, skriver Helskog at vi må anerkjenne hverandre som likeverdige (Helskog, 2019, s. 34). Gode dialoger bør derfor preges av en *sokratisk holdning* som handler om å støtte andres undring, gi rom for nye idéer, kunne forandre perspektiv og å tenke annerledes (Weiss, 2015, s. 5). Filosofisk dialog er verken en diskusjon eller en debatt med det beste argument som ideal – men heller en samtale der deltakerne stiller seg åpne for hverandre. Dette fordrer en praktisk, følsom form for klokskap hos deltakerne. Slik klokskap kan forklares ved hjelp av Weiss' definisjon av begrepet *mindful*: Som å være undrende, opptatt av det som blir uttrykt, fylt av andres tanker, men samtidig ha overblikk over dialogen, temaet, eller prosessen (Weiss, 2018, s. 183, min oversettelse).

Ledelse av dannelsorienterte dialoger

Den som leder dialoger bør også ha slik holdninger, men det kreves i tillegg noe mer.

Visdomsorientert pedagogikk og filosofiske praksiser krever rom for at deltakerne kan tenke og interragere fritt innenfor rammer – noe som er fremhevet som forutsetning for pluralistiske og demokratiske tilnærminger til UBU (Sandell, Öhman & Östman, 2003). Men dette medfører at pedagogen og deltakerne må kunne utøve både sans (*sensibility*) og refleksjon (Helskog, 2019, s. 31). Balansen mellom å sikre elevene tankefrihet, og samtidig fremme de mål som er satt for undervisningen, kan knyttes til pedagogikkens normproblem eller det problematiske forholdet mellom danning og utdanning. Det er mange argumenter for at danningen verken kan, eller bør måles (Skjervheim, 2002; Solbrekke, 2012; Biesta, 2006; 2015). Felles for disse er gjerne at danning blir forstått som en indre prosess. Ingen kan til syvende og sist danne andre i sitt bilde

(Straume, 2013, kap. 1). Dialogos som dannelsorientert pedagogisk tilnærming fordrer derfor at forholdet mellom styring og frislipp av styring balanseres (Helskog, 2011, s. 7). Denne balansegangen kan videre beskrives med lederens *paradoksale rolle*: “*Dialogen er fri innenfor rammene jeg skaper gjennom min ledelse*” (Helskog, 2011, s. 10). Lederen skal både initiere, styre og veilede i samtalen, men samtidig vite når å gi slipp og la samtalen vokse frem naturlig mellom deltakerne. Lederens evnen til en slik balansegang forklares av Helskog med begrepet *phronesis* – en praktisk form for klokskap hentet fra Aristoteles (*Den nikomakiske etikk*, gjengitt i Helskog, 2019, s. 32). *Phronesis* kan forstås som en situasjonsbestemt pedagogisk takt eller dømmekraft som forutsetter at lederen kjenner seg selv (Helskog, 2019, s. 160). Ifølge Aristoteles kan ikke slik klokskap måles fordi hva som er godt for mennesker ikke er stabilt eller gitt. Derfor kan heller ikke det som er godt i pedagogisk sammenheng forut bestemmes eller planlegges på en teknisk måte (Helskog, 2019, s. 32).

3. Metode

3.1 Prosjekt *Verdiløft og skolens dannelsingsoppdrag*

VSD-prosjektet er planlagt som et fullverdig aksjonsforskningsprosjekt mellom en videregående skole og et universitetsmiljø i tidsrommet 2019-2020. Prosjektet er utarbeidet i samarbeid mellom skoleledelsen og to forskere med mangeårig kompetanse på filosofisk dialog og filosofisk praksis: Guro Hansen Helskog og Michael Weiss. Skolen ligger landlig til og har omkring 600 elever fordelt på studiespesialisering og en lang rekke yrkesfag.

Helskog planla prosjektet sammen med ledergruppen i perioden april–september, og oppstartssamlingen var i november 2019. Denne avhandlingen er begrenset til det som har utspilt seg mellom november og januar, altså oppstartsfasen. Prosjektet som helhet er tenkt å vare ut 2020.

Prosjektet er tenkt som foregangsprosjekt for konkrete arbeidsmåter til realisering av fagfornyelsens tre mål: kritisk reflekterende elever, kvalitativ dybdelæring og bedre samarbeid og sammenheng mellom fag. Kompetanseheving har tatt utgangspunkt i verdiene i formålsparagrafen og de tre nye tverrfaglige temaene. I prosjektbeskrivelsen beskrives hovedmålet slik:

Gjennom utprøving av aksjonsforskning og filosofisk og dialogisk praksis som kompetansehevingsstrategi, skal vi finne områder som kan utforskes videre slik at vi på sikt

kan skape et verdiløft i skolen, og bidra til å oppfylle skolens danningsoppdrag, på tvers av fag og studieprogram.

Forskerne i prosjektet

Helskog og Weiss har utviklet prosjektet i samarbeid med ledergruppa ved den videregående skolen. De har også ledet de innledende dialogworkshoppene med lærerne og lederne. Pilotgruppen har fått Dialogos elevbøker (Helskog, 2006 og Helskog & Ribe, 2008), samt lærerveiledning (Helskog & Ribe 2009). Weiss og Helskog har i tillegg vært mine veiledere på denne avhandlingen. Jeg som masterstudent har deltatt både som forsker og deltaker, samt som med-leder sammen med en lærer av Dialogos-prosesser med elever.

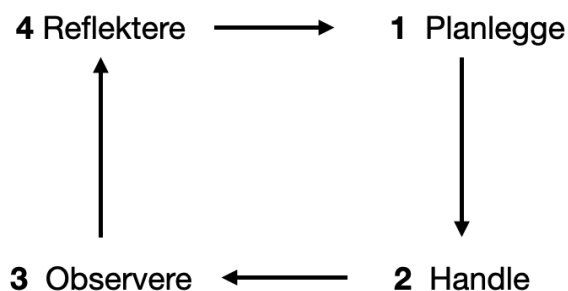
3.2 Aksjonsforskning som forskningsdesign

Forskningsdesignet i oppgaven er i tråd med det Carr & Kemmis omtaler som *praktisk aksjonsforskning*. Hensikten i denne formen for aksjonsforskning er at aktørene skal kunne begrunne praksis gjennom å ta kritisk stilling og ikke ta den for gitt (Carr & Kemmis, 1986, s. 203). I praktisk aksjonsforskning kan aktørene prøve ut ideer og utvikle evner til å begrunne praksis (Bjørnsrud, 2005, s. 15). Undersøkelse av forforståelser og forståelser knyttet til praksis står her sentralt. Senere skal forskeren kunne gi en analytisk beskrivelse av deltakernes praksis, og om mulig kunne utvikle teori (Bjørnsrud, 2005). Aksjonsforskning handler i stor grad om hva forskere, som kommer utenfra skolen, foretar seg når de forsker sammen med pedagogene (Tiller, 1999, s. 137). Derfor beskriver jeg rollen min som forsker nøye. Studien er også en pilotstudie på feltet, siden det ikke tidligere er gjort studier der filosofiske dialoger er brukt som pedagogisk tilnærming til å utvikle hele skolen i retning bærekraft. Jeg har dermed valgt en åpen, utforskende problemstilling:

Hvordan kan filosofiske dialoger blant elever, lærere og ledere bidra til en bærekraftig hel-skoleutvikling?

Min problemstilling har noen klare avgrensninger i forhold til VSD-prosjektet som helhet. For det første en oppgaven avgrenset til temaene bærekraft og natur, Dialogos-prosesser og aksjonslæringen/skoleutvikling. For det andre studerer jeg kun *opptiningsfasen* av prosjektet – én aksjonslæringsløyfe. Forskningsdesignet er derfor et begrenset aksjonsforskningsprosjekt

sammenlignet med fullverdige aksjonsforskningsprosjekter som helst bør være langvarige og fortsette sløyfe etter sløyfe (Carr & Kemmis, 1986, s. 185, Bjørnsrud, 2005). Resultatet fra avhandlingen skal etter planen presenteres for ledelsen og lærerne ved skolen når det er klart. Det foregår dermed et bytteforhold mellom forskere og aktørene, noe som er typisk ved aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986, Bjørnsrud, 2005, s. 14).



Figur 4: Øyeblikkene i aksjonsforskning. Etter Carr & Kemmis (1986).

Figuren kan fungere som en illustrasjon av aksjonslæringsløyfen slik jeg har studert den. VSD-prosjektet startet med en *planlegging* av prosjektet mellom universitetet og skolen. Deretter startet *handling* gjennom innledende filosofisk dialogarbeid. *Observasjonen* har foregått innad i Dialogosprosessen gjennom at aktørene deltar, observerer andre deltakere og følger det sosiale samspillet – for eksempel gjennom sokratisk holdning og mindful tilstedeværelse (Weiss, 2015). *Refleksjonen* har foregått gjennom deltakernes skriftlige metarefleksjonslogger i etterkant.

Den såkalte “pilotgruppen” av lærere og ledere har deltatt i flere og lengre aksjoner enn andre innenfor aksjonslæringsløyfen, og er derfor viet mest oppmerksomhet i studien.

3.2.1 Elementer i aksjonslæringsløyfen

1) 2019: Plenumdialoger. Lærere og ledere på studietur til Gent, Belgia. Lærerne får første introduksjon til filosofisk dialog (3 timer).

2) 2020: Plenums- og gruppedialoger. Ca. 85 lærere og teamledere i kantina på skolen. Oppstart refleksjoner rundt tverrfalige temaer og verdier i formålsparagrafen (1 time).

3) Pilotgruppe – heldagsdialog runde 1: Gruppe på 11 lærere erfarer å delta i filosofiske dialoger med tema respekt for naturen og bærekraftig utvikling med Helskog og Weiss. (8 timer).

4) Pilotgruppe leder dialoger med andre lærere – Pilotgruppelærerne erfarer å lede filosofiske dialoger med kolleger, mens kollegene erfarer å delta i filosofiske dialoger om respekt for naturen og bærekraft, slik at innsikt og arbeidsmåter kan spres i personalet og bidra i skoleutviklingen. Alle oppfordres til å prøve ut med elevene.

5) Pilotgruppe – heldagsdialog runde 2: Pilotgruppe tilbake. 6 deltakere til stede denne gangen. Tema folkehelse og livsmestring (8 timer).

6) Lærere leder dialoger med elever: Pilotgruppelærerne har forpliktet seg til å prøve ut filosofiske dialoger med elevene – jeg deltar sammen med én pilotlærer i to klasser.

7) Ledere – intervjusamtaler: Tre ledere intervjues om deres perspektiver på Dialogos-prosesser, temaene og VSD etter selv å ha deltatt.

3.3 Datainnsamlingsmetoder

3.3.1 Kvalitative metoder

Oppgaven hviler utelukkende på kvalitative, fenomenologiske metoder for datainnsamling. Siden avhandlingen hviler på en bred og utforskende problemstilling har jeg valgt ustrukturerte metoder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 34). Fenomenologien kan forstås som studiet av levd eller eksistensiell mening (Van Manen, 2016, s. 11, min oversettelse). Fokuset på menneskelig mening og forståelse skiller den kvalitative tradisjonen fra den kvantitative som gjerne fokuserer på

statistiske forhold mellom variabler (s. 11). En viktig kritikk av kvalitative metoder er at forskeren påvirker i innhenting av datamateriale og analyse, hele veien fra planleggingsfasen til endelig publisering av forskningen. Det skjer en forandring av proporsjonene ved å overføre virkeligheten via tolkning, til tekst (Germeten & Bakke, 2013 s. 112). Det er lav grad av standardisering av forskningsinstrumentet, noe som svekker grunnen for generaliserbarhet i studien. Det betyr ikke at informasjonen er usann, men at det kan være en relativ sannhet (Anker, 2020, s. 53).

Om utvalget

Utvalget består utelukkende av deltakere i VSD og elever ved skolen. At prosjektet er gjennomført ved en spesifikk skole legger begrensninger i forhold til generaliserbarhet. Dialogos-prosessene vil ikke kunne gjenskapes i samme form andre steder. Heller ikke innenfor den samme skolen.

3.3.2 Metode 1: Deltagende observasjon

For å kunne beskrive dialogos-prosessene nøye har jeg valgt deltagende observasjon som metode. Rollen min kan beskrives som *fullstendig deltaker* ved at jeg har stor grad av nærhet til det som forskes på (Germeten & Bakke, 2013, s. 114). Styrken i metoden ligger i at jeg som forsker får en førstehåndserfaring med Dialogos-prosessene, og ikke bare studerer dem på avstand. En tanke i ettertid er at jeg ikke har fått registrert like mye data i prosessene som jeg ville gjort ved for eksempel videoobservasjon.

I dialogene satt jeg i ring med de andre og deltok på linje med dem. Holdningen min var å inngå som en naturlig del av fellesskapet, noe jeg følte gikk vellykket for seg. På fanget eller på bordet foran meg hadde jeg en liten datamaskin der jeg noterte det som har blitt sagt fortløpende (se analysene).

Det at forskeren deltar vil kunne frembringe en endring/bedring av resultatene kjent som Hawthorne-effekten. Resultatene kan bli farget av min kunnskap og erfaring på fagområdet. Jeg har derfor unnlatt å fortelle deltakerne hvilke temaer jeg er interessert i, men sagt at jeg er interessert i Dialogos-prosessene.

3.3.3 Metode 2: Metarefleksjonslogger

Det er samlet inn til sammen 203 metarefleksjonslogger fra deltakerne i etterkant av de fleste dialogene. Metarefleksjonsloggene har hatt åpne spørsmål om Dialogos-prosessen som deltakerne

har kunnet svare fritt på. Dette gjør at man kan komme nært på deltakernes opplevelse av dialogene – altså nært på Dialogos-prosessen/visdomsdannelsesprosessen. Siden de må bruke egne ord og formuleringer, vil muligheten for variasjon i svarene stor. Samtidig blir det interessant å finne fellestrekk og mønstre i refleksjonene. Når flere uttrykker samme opplevelse, kan det være grunn til å forsiktig antyde at vi står ved en generell kvalitet ved Dialogos-prosessen.

Prosessarkene har hatt én av to former: Én med ett spørsmål: *“Hva er det viktigste du kan ta med deg fra dagens filosofi-workshop?”*. Det andre med fire spørsmål: 1: *“Var det en god samtale?”* (Med svaralternativer: *“Ja, fordi...”* og *“Nei, fordi...”*), 2: *“Hva lærte du?”*, 3: *“Hva tenkte du?”* og 4: *“Hva følte du?”*.

I tillegg er det samlet inn refleksjonsark fra 12 lærere med et enkelt, åpent spørsmål om deres tidligere UBU-praksis: *“I hvilken grad har du jobbet bevisst med bærekraftig utvikling og/eller verdien respekt for naturen i din undervisning med elevene?”*.

3.3.4 Metode 3: Intervjusamtaler med ledergruppen

Jeg har foretatt intervjusamtaler med tre ledere (rektor og to opplæringsledere) og en kortere, ustrukturert intervjusamtale med en pilotlærer. Alle intervjuene er foretatt sent i aksjonslæringsløyfen slik at både lederne og læreren har rukket å få minimum én erfaring med Dialogos-prosesser. Lederintervjuene er spilt inn på lydfil og senere transkribert.

Intervjuene kan beskrives som semistrukturerte ved at de har hatt åpne spørsmål som ikke er fulgt slavisk gjennom samtalen (se intervjuguide, vedlegg 2). Jeg forsøkte å ha en så naturlig og avslappet samtale med lederne som mulig. Spørsmålene har vært knyttet til VSD-prosjektet, skoleutvikling og UBU. Hawthorne-effekten kan i større grad ha spilt inn her enn i observasjonene siden spørsmålene har handlet om konkrete temaer.

3.4 Forskningsetiske refleksjoner

Alle deltakerne i prosjektet er behandlet med ydmykhet, respekt og åpenhet. For å beskytte deltakerne har jeg benyttet håndskrevne og anonymiserte metarefleksjonslogger, samtidig som jeg har ivaretatt krav til systematikk og konfidensialitet. Datamaterialet har vært forbeholdt meg som masterstudent, samt veilederne Helskog og Weiss. Elevene som deltar er alle over 16 år. Jeg har

samlet inn skriftlig samtykke til innsamling, bruk og publisering av materialet fra observasjonene og refleksjonsloggene. For lederintervjuene er muntlig samtykke spilt inn på lydfil.

Forskningsdesignet er rapportert til- og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata).

3.5 Om analysene

Problemstillingen for oppgaven har vært: *Hvordan kan filosofiske dialoger blant elever, lærere og ledere bidra til en bærekraftig hel-skoleutvikling?* Holdningen i studien har vært søke å fange opp det fulle potensialet i Dialogos-prosesser sett fra deltakernes egne øyne, *bottom up*. Dette sporet har jeg fulgt i analysen av datamaterialet gjennom å starte empirinært/induktivt – tett på datamaterialet og aktørenes perspektiver – uten “fargelegging” fra teori. Teorien trekkes først inn i drøftingskapitlet. Analysen kan dermed beskrives som abduktiv gjennom at jeg har kombinert induktiv analyse med teoridrevet drøfting.

For å besvare problemstillingen har jeg undersøkt tre forskningsspørsmål:

1: *Hvilke perspektiver på bærekraft og respekt for naturen synliggjøres i Dialogos-prosessene?*

2: *Hva er de tre viktigste kvalitetene ved Dialogos-prosessene som aktørene trekker frem?*

3: *Hvordan innfrir Dialogos-prosessene på idealer i litteraturen?*

Den empirinære analysen

Den empirinære analysen er gjort med utgangspunkt i de to første forskningsspørsmålene. For å besvare det første spørsmålet (*perspektiver*) tok jeg utgangspunkt i observasjonsnotatene. Her forsøkte jeg å presentere dialogene mest mulig tro til hvordan de utspilte seg i praksis. Likevel har det skjedd en analyse allerede under datainnsamlingen (Anker, 2020). For å både kunne delta i dialogene og samtidig notere på PC underveis, måtte jeg filtrere bort utspill i dialogene som jeg ikke tolket som relevante for forskningsspørsmålet. De utspillene jeg noterte forsøkte jeg å bevare i den muntlige formen de fremkom i. I noen tilfeller, for eksempel da deltakerne snakket for fort, det skjedde mye samtidig eller at jeg snakket/deltok, måtte jeg gjøre en rask og forkortet meningsfortetting på stedet av det som ble sagt. Dette kan ha forringet validiteten noe.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet (*kvaliteter ved dialogene*) gjorde jeg først en tematisk analyse av metarefleksjonsloggene og lederintervjuene for å sortere datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Dette innebar utforsking av de transkriberte tekstene for å finne frem til meningsmønstre knyttet til forskningsspørsmålet (se analyseeksempel, vedlegg 4). Jeg fant frem til tre ulike temaer (*kvaliteter*) aktørene har til felles. Jeg har stedvis kvantifisert (telt) utsagn som virker å være like innenfor underkategorier. Dette er både for å kunne gi et bilde av tendenser som ser ut til å gjelde for flere aktører – og for å kunne presentere dem mer kortfattet i resultatkapitlet. Temaene er forsøkt beskrevet med viss grad av dybde og rikdom samtidig som det fenomenologiske utgangspunktet blir ivaretatt (Van Manen, 2016, s. 11), blant annet gjennom å presentere sitater i sin opprinnelige form.

Den teorinære analysen

Det tredje forskningsspørsmålet, *Hvordan innfrir Dialogos-prosessene på idealer i litteraturen?*, danner utgangspunkt for drøftingskapitlet i oppgaven. Her tolker jeg resultatene fra de to første forskningsspørsmålene om innhold og prosess i lys av de teoretiske perspektivene. Her har jeg jobbet hermeneutiske forstått som å tolke menneskenes uttrykk og deres verden i hensikt om å nå en meningsfull forståelse (Mattsson, 2013, s. 87).

4. Resultater

Resultatkapitlet er forsøkt todelt, selv om enkelte temaer overlapper:

- **Resultat: Innhold:** Utdrag fra fire Dialogos-prosesser, basert på observasjonsnotater
- **Resultat: Prosess:** Tre kvaliteter ved Dialogos-prosessene som alle aktørnivåer fremhever. Basert på metarefleksjonsloggene, og intervjuer med ledere

4.1 Resultat: Innhold – utdrag fra fire dialoger

Her presenteres utdrag fra fire dialoger med tema *bærekraftig utvikling* og *respekt for naturen*. De to første er lærerdialoger med pilotgruppen, og de to siste er elevdialoger, fra en elektroklasse og en idrettsklasse.

4.1.1 Dialog 1: Lærere om bærekraftig utvikling

Følgende utdrag er fra første heldagsdialog med pilotgruppa. 11 lærere deltok, to av dem var også opplæringsledere. I tillegg deltok jeg som deltakende observatør, og Weiss og Helskog som dialogledere. Lærerne kom fra en bred sammensetning av fag – blant annet realfag, landbruksgartner, bilmekaniker, samfunnsfag, religion- og livssynsfag, spesialpedagogikk og norsk. Dialogen utspiller seg fra klokken 8 om morgenen og frem til ca. kl. 12. Vi satt alle rundt et sirkulært, avlangt møtebord der alle kunne se hverandre. Rommet hadde god belysning og store vinduer med naturlige, solfylte omgivelser utenfor.

Lærernes tidligere erfaringer med å undervise i bærekraftig utvikling

Før dialogen starter gis lærerne en individuell, skriftlig oppgave om å reflektere rundt i hvilken grad de har jobbet bevisst med bærekraftig utvikling og respekt for naturen i fagene sine. Jeg samlet inn svarene. Senere i aksjonslæringsløyfen ble også en annen gruppe på fire lærere gitt de samme arkene med de samme spørsmålene. Til sammen fikk jeg da 12 svar. 11 av 12 lærere skriver at de har jobbet bevisst med ett eller begge temaene. Flere har respekt for naturen og mennesket som grunnleggende verdi i all undervisning. En rekke eksempler på delområder innen de ulike områdene skisseres av alle de 11 lærerne. Noen av eksemplene er anleggsgartneren som har fokusert på biologisk mangfold, spes.ped.-læreren med fokus på søppelsortering på skolen og på tur, samfunnsfaglæreren som har sammenlignet multinasjonale selskaper med fokus på klesproduksjon eller norsklæreren som lurer på om ikke respekt for ulike elevers grenser og toleranse kan være en form for bærekraftighet.

Deretter har Weiss og Helskog en kort økt om hva filosofi kan være og *“kunsten å stille spørsmål”*. Helskog forteller at filosofiske spørsmål skiller seg ut fra de spørsmålene som vi lærere vanligvis stiller elevene, der vi gjerne forventer et konkret svar. Filosofiske spørsmål kan ha mange svar og kanskje finnes det ikke noen fasit. Lærerne jobber så i par med oppgaver som belyser forskjellen på filosofiske og ufilosofiske spørsmål. Deretter starter en innledende dialog om lærernes erfaringer med å arbeide filosofisk med elevene. Her kommer lærerne med noen interessante perspektiver, blant annet at elevene er vant med å ha faste rammer, og forventer det. Svarene skal enten være rett eller galt, og derfor at *“Du havner utpå havet i et filosofisk spørsmål – da må du lære å svømme. De har LK06”* (Kunnskapsløftet, min anm.). En lærer innvender at karakterer kan sette bånd på ungdommen. En annen hevder at de ofte har drøftemål i klassen, og at det ikke alltid blir ett svar da heller. En siste kommentar oppsummerer denne delen av dialogen: *“De åpne spørsmålene er vonde*

fordi de krever tenkning. Det krever tid. Jeg må tørre å verdivurdere denne kunnskapen for elevene. Og si til dem at det ikke er bortkastet tid”.

Perspektiver på bærekraftig utvikling

Så starter en dialog med utgangspunkt i spørsmålet *“Hvordan kan vi redde jordkloden?”*. Den starter som en såkalt *philocafé*, som er relativt åpen og ustrukturert i formen og der deltakerne blir oppfordret til å ta ordet i samtalen når det føles naturlig for dem.

Lærerne starter med å snakke om sitt syn på klima- og miljøproblemet. En lærer innleder med: *“Det er ikke alle som er enige om at problemet er menneskeskapt. Folk tviler på enkelte aspekter”*, hvorpå en annen hevder at det virker å være mer unison enighet nå enn hva han/hun opplevde tidligere. Spørsmålet er gammelt, sier en av dem, *“hvertfall fra 1972 og Brundtland”* og forteller videre at det handler om gnisninger mellom stormakter, krig og konflikt. *“Vi har ulik bekymringsnivå fra person til person. Ulike grenser”*, sier en annen, hvorpå en til følger: *“Det er helt sikkert at noe må forandres. For oss går det bra, men generasjonen etter oss får problemer. Det skjer ikke noe før fysisk hver og en av oss merker det på kroppen”*.

Lærerne begynner så å komme med perspektiver på hva bærekraftig utvikling handler om. En av lærerne sier han/hun forbinder ordet bærekraft med ressurser, og at ved å øke ressursene så forbedrer vi bærekraften. En annen tenker på alle FNs bærekraftsmål – at spørsmålet er komplekst og berører både klima, likestilling og likeverd. Den første læreren repliserer at også alt dette kan handle om ressurser; for eksempel at utdanning, som FN fokuserer på, er en ressurs. Og: *“Jeg tror globalisering har mye å si, som nytt fenomen. At alt forgriper seg på alt”*. En annen utdyper med sitt syn: *“Før var det fokus på nærmiljøet. Bekken, vannet. Men nå tenker vi på en forurensning som påvirker hele kloden”*.

Weiss spør om det har skjedd et perspektivskifte? *“Ja, så har vi atomkraftverk, Tsjernobyl. Kanskje atomkraft nå kan være miljøvennlig likevel?”*, svarer en av lærerne. En annen presenterer sitt syn: *“Vi får presentert problemet på nye måter i dag. Vi visste at det påvirket hele verden før, men nå ser vi skauen hogges ned, urbefolkning, disse øyene som synker. Vi ser den dobbelheten og får en kjempestor etisk problemstilling.”* Og enda en dimensjon kommer inn i bildet: *“Folk lever i forskjellige virkeligheter. Folk i Amazonas må hogge skogen for å få mat på bordet”*. Og en annen: *“Vi lever i en medieskapt verden. Denne læreren henspeiler videre på hvordan media har en tendens til å fokusere på enkeltpersoner – “At det brukes enorme medieressurser på å følge dem. Noen få*

personligheter taler for sin smale sak”. En lærer utleder fra dette “*Jeg tenker at utdanning blir viktig.*”

En av lærerne sier at vi må forsøke å se alle sider av saken når det kommer til bærekraftsspørsmål. En utleder: “*Du må ha en grei levestandard for å ha livskvalitet, men det er ikke noe direkte sammenheng. Og du behøver ikke ha høy livskvalitet ved høy levestandard*”. Lokale og globale syn på levestandard diskuteres, blant annet fattigdom. En spør om det å være fattig i Norge kan bety at man ikke har oppvaskmaskin. “*Det er ikke noe fasit (på hva som er god levestandard, min anm.) ... det varierer fra menneske til menneske.*” En innvender: “*Du utvider mitt perspektiv på bærekraft her, *navn skjult*, med dette globale perspektivet!*. Han/hun fortsetter: “*Vi har en kortsiktig gevinst – hvorfor sier vi ja til det ene og nei til det andre. Det er jo nytelse i dette her.*”. En kommenterer: “*Kanskje vi må tilbake til hula vår og spise røtter og bær. Vi kan vel ikke ha så mye klær og ting – det er jo absolutt ikke bærekraftig*”. Enda en belyser tvetydigheten i bærekraftsspørsmålet: “*Det går ikke å sette to streker, men kan være noe som dekker de universelle behovene. At de får mat og drikke, og kanskje utdanning og så videre. som kommer lenger opp i behovspyramiden*”. En av lærerne blir personlig berørt: “*Hva er et bærekraftig valg? Noen sier jeg bør beholde dieselbil, andre sier jeg bør bytte den ut. Jeg liker godt svar med to streker under, men det får jeg ikke. Hva er sant her og hva er ikke sant?*”. Weiss spør: “*Kan vi få høyere livskvalitet uten å bruke ressurser?*”. En av lærernes replikker kan her fungere som en avsluttende kommentar på bærekraftstemaet: “*Livskvalitet er noe inne i oss, som du kan ha uavhengig av levestandarden*”.

4.1.2 Dialog 2: Lærere om respekt for naturen

Følgende utdrag er fra samme heldagsworkshop med lærerne, men etter lunsj. Temaet skiftes til respekt for naturen idet en av lærerne kommer med en påstand om at det å redde jordkloden også kan være en egoistisk tanke – ved at vi til syvende og sist ønsker å ta vare på våre egne. Dette reagerer en av lærerne på: “*For skams skyld – da må vi ta oss sammen. Er det ikke en uselvisk tanke her? Gjør jeg det for ungene mine? Eller for hele samfunnet? Jeg håper at jeg tenker for hele fremtiden og fremtidige generasjoner.*”

Weiss utleder fra dette et spørsmål om hvorvidt respekt for naturen også kan handle om respekt for livet, og videre – om vårt forhold til naturen og livet har endret seg. En samtale om hva det betyr å ha naturen tett på oss vokser frem av dette. En hevder at det ikke er bra for hodet å være frakoblet naturen, at “*alt blir mer kunstig*”. Han/hun utbroderer med at stoffene i jorda er bra for oss, blant annet for depresjon. Det blir videre stilt spørsmål ved om det er miljøvennlig å dyrke på hustak. En

kommenterer at det kan være en miljøpsykologisk gevinst ved at det gjør oss glade. Og at det fanger opp vann og senker temperaturen. En annen lærer spiller videre på dette og forteller om en undersøkelse som viser at innsatte i fengsel som hadde utsikt til natur hadde bedre helse enn de som ikke hadde det.

Samtalen beveger seg over i et større samfunnsperspektiv. En peker på at det er noen få verstinger som gjør den største miljøskaden, og som ikke klarer å samarbeide. Utifra dette kom noen lærere med perspektiver på løsninger på dette problemet. En lærer foreslår tre ting: Teknologi, biologi og samfunnsordninger. Forslaget går på å spille på økologiske prinsipper i naturen, om for eksempel karbonfangst i planter og ned i jorda, samt å spille på prinsipper som vi kan nedfelle i lover og regler, blant annet klimaavtaler. En annen peker på viktigheten av biologisk mangfold: *“I en ideell verden bør vi la det være et sunt biologisk mangfold og arter som passer vårt område”*. En av dem spiller inn at han/hun merker et økt fokus på regenerativt landbruk i landbrukssektoren. Et motargument kommer så: At store deler av landbrukssektoren fortsatt driver med kjøttproduksjon som ikke er miljøvennlig.

Helskog stiller spørsmål om hvordan vi kan vise respekt for naturen. En av lærerne svarer på dette at naturen må etterlates i bedre stand enn den var, eller samme. For eksempel når du er på topptur. En annen kommenterer at også det en gjør før toppturen kan spille inn – at man kjører bil eller tar med engangsgrill.

Vi beveger oss så over i en samtale om hvordan mennesker kultiverer naturen og forholdet mellom natur og kultur. En av lærerne sier det er et skille mellom kultivert og ukultivert natur. En annen vil ikke skille mellom natur og kultur – og sier at kulturen er noe vi tar med ut i naturen. *“Alt er natur”*, sier en. En lærer forsøker seg så på å lage en definisjon: *“Forskjellen går på å bare la ting skje i et område, eller tukte den etter det vi vil ha”*. En lærer spør også om det i det hele tatt finnes natur igjen som ikke er tuktet av mennesker.

Så over på moralske aspekter – er det riktig å tukte naturen? En lærer sier at det er et forhold mellom at vi både skal ta vare på, men også utnytte og grøde naturen. Eller som en annen sier det: *“Noen steder skal vi røre den med menneskehender, andre ganger ikke.”* En av deltakerne kommer med en opplevelse knyttet til dette: Hun hadde initiert en dugnad for å rydde en skog. Etter kultivering ble den mer barnevennlig og dessuten bedre å gå i. En annen vender inn at oppveksten kan ha mye å si for hvor grensen går for kultivering av naturen. Hun ville helst ikke se på slakting som ung, men var vant med å kjøpe kjøtt på butikken.

Et nytt perspektiv innledes: *“Det er noe som ikke har med ressurser å gjøre også. Naturens krefter”*. Læreren bruker som eksempel det å kjøre i 60 km/t i 50-sone. Å begrense farten er å vise respekt for naturens lover. En annen trekker inn friluftsopplevelser *“Når vi er på fjellet så har vi en annen følelse av respekt for naturen”*, *“... med “fjellvettregler, ingen skam å snu, og så videre”*. En siste kommenterer at det å kle seg etter årstidene handler om respekt for naturen.

En lærer kommenterer at vi mennesker tror vi kan heve oss over naturkreftene. Ellers som en annen sier det: *“At når naturen rår så er vi tilbake til tidligere tider, mens vi nå liker å tro at vi tar styringa”*. En annen tilføyer på humoristisk vis: *“Vi er aliens, he he he”*. En av lærerne kommer så med en historie om menneskets overmot: *“Det var en amerikaner som hadde «hiking shoes» og da tenkte han at han kunne gå overalt i Norge, holdt på å falle i Vøringsfossen.”*. *“Naturen slår tilbake. Naturen er sterkest”* sier en. En annen følger på: *“Naturen er levende. Multiresistente bakterier er noe levende som kommer og tar oss. Hvorfor skal de ikke få lov til det, liksom?”*. En lærer sier at jorda vil forsøke å finne en balanse, hvis noe går galt. *“Så naturen søker balanse?”*, spør Helskog. *“Ja, den vil reparere hvis noe blør her”*, svarer en av lærerne. Og en annen: *“Dersom apokalypse, så vil naturen fortsatt kunne bygge seg opp igjen”*.

Helskog forsøker å oppsummere ved å spørre om det egentlig er slik at naturen slår tilbake? En lærer peker på at det å ta kontroll og bestemme over naturen kan ha med menneskets selvrealisering å gjøre. Utdanning er også et eksempel selvrealisering, føyer en annen til. *“Er det en form for mangel på respekt for naturen?”*, spør Helskog. *“Det er en form for kultivering, i alle fall”*, svarer en.

Avslutningsvis snakker lærerne om hva som gjør mennesket spesielt i forhold til andre arter. En hevder at forskjellen ligger i at vi kan tenke, men i samme tanke føyer han/hun til: *“Men samtidig så er det utrolig hvordan fuglene kan fly sydover og tilbake”*. To lærere lurer på om menneskelige instinkter kan være et tegn på at vi også er dyr, ved blant annet at både mennesker og dyr søker en make.

Konsensus/oppsummering på tavla:

Under denne samtalen oppsummerer Helskog på tavla de konsensus vi er kommet frem til gjennom samtalen (se bilde vedlegg 1). Under overskriften: *Hva innebærer det å vise respekt naturen*, kom vi frem til følgende:

- Å forlate naturen i samme stand
- Å utnytte naturen uten å ødelegge den – forvalte uten å overforbruke
- Å se helheten i det vi gjør
- Naturen er levende
- Kultivert og ukultivert natur
- Alt er natur
- Forstå naturkreftene
- Ydmykhet og respekt for naturens lover

Lærernes utvikling fra første til andre pilotdialog

På slutten av dagen hadde vi en muntlig evaluering av workshopen og lærernes erfaringer med Dialogos-prosesser så langt. En av lærerne som allerede på forhånd hadde forsøkt filosofisk dialog i sin klasse svarer med positive erfaringer – at elevene hadde hatt det gøy og at elevene synes tiden gikk fort. Men det er interessant hvordan mange av lærerne opplever Dialogos som utfordrende. Sju av ti svarte at de enten var usikre på egen kompetanse, at det var krevende, nytt, eller at de følte seg usikre. En av lærerne følte på å bli stresset i kroppen, at hjertet banket, fikk prestasjonsangst og det var ”svevende”. En annen følte seg ”på usikker grunn”. Tre lærere er usikre eller spente på å ta det videre til elever og medkolleger. En hevder det var ”krevende, men lærerikt” og at han/hun trenger tid til å fordøye. Et par av dem sier økten har vært relevant for videre arbeid med læreplanene, som nå også pålegger dem å jobbe med verdiene.

I ”pilotgruppesamling 2” med de samme lærerne, noen uker etterpå, viser refleksjonsloggene at lærerne var merkbart mindre bekymret. Av de fem som svarte var det ingen denne gangen som var spente eller usikre på egen kompetanse. Tvert om ser det ut til at bekymring rundt kompetanse har snudd til forventning. En av dem skriver at hun har fått mer systematikk, gjennom å notere underveis, noe hun/han ikke gjorde i starten. To sier det blir lett å ta med temaer og metode videre,

eller har lært noen metoder som gjør det lettere. En ser frem til å prøve ut selv, mens en annen er inspirert til å lese og lære mer om dialog på egenhånd.

4.1.3 Dialog 3: Elektroklasser om respekt for naturen

Så er det elevenes tur. Jeg følger en norsklærer fra pilotlærerne i to elevdialoger denne dagen, den første med en elektroklasser med 10 elever i en norsktime. Det er første gang læreren skal forsøke filosofisk dialog på egenhånd med elever. Så langt har hun bare vært deltaker sammen med andre lærere. Hun spør meg om jeg ville bli med å lede dialogen og supplere undervisningen, noe jeg godtar. Vi er begge spente på hvordan elevene vil ta i mot undervisningen. Før timen starter organiserer vi klasserommet ved å sette stoler til alle i en ring. Økten starter med en halvtimes tid til introduksjon i filosofi som tema. Elevene blir introdusert for grunnleggende prinsipper for en slik dialog, slik som å ha en åpenhet for andres perspektiver. De får så en oppgave to- og to der de skal prøve å skille mellom filosofiske spørsmål og mer hverdagslige spørsmål. Denne øvelsen viser oss at det er mulig å filosofere over så mangt. Elevene har svært ulikt syn på hva som kan kalles et filosofisk spørsmål. For eksempel genererer spørsmålet "*Hvor mye er klokka?*" en todelt klasse der halvparten mener dette kunne være et filosofisk spørsmål, og den andre at det er hverdagslig og trivielt. Læreren forteller at det ikke behøver være noen fasit.

Etter dette går vi over på temaet *respekt for naturen*. Vi har ca. 30 minutter til å samtale om dette. Læreren starter med å lese en historie om Vilgot, en 4,5 år gammel gutt som hadde en filosofisk prat med bestefaren sin om naturen. Vilgot stiller fantasifulle spørsmål om naturen der han personifiserer andre arter. To-tre elever fniser. Elevene får så i oppgave å gå i grupper på tre og skrive ned de filosofiske spørsmålene om naturen de kan komme på. Spørsmålene til elevene er:

- Kan naturen føle noe?
- Hva skapte naturen?
- Hva definerer natur?
- Hvor lenge lever egentlig naturen?
- Tar vi mennesker vare på naturen?

Vi blir enige om å gå videre med det siste spørsmålet – *tar vi mennesker vare på naturen?* Elevene blir spurt om de kan tenke individuelt i to minutter og fortelle om en gang de har opplevd å vise respekt for naturen. Historiene til elevene handler om:

- Resirkulering i familien
- Plukking av søppel i nærområdet der han/hun bor
- Ta med søpla hjem fra tur
- Oppussing med bruk av miljøvennlige materialer
- Forsøk på å overbevise kunder på jobb om å kjøpe miljøvennlige materialer
- Revejakt på skabb-syke rever sammen med far
- Deltakelse på klimastreiken

Vi bestemmer oss for å utforske revejakt-historien sammen. En av elevene spør om det å skyte dyr er å vise respekt for naturen, hvorpå revejegeren svarer: *“Det er mange rev, så det kommer an på dyret. Dersom det er sykdom som kan spre seg, så er det bra”*. Læreren stiller spørsmål ved om det er menneskets rolle å ta vare på naturen. *“Vi er det smarteste dyret”*, svarer en elev. En annen kommenterer at mennesker har en tommel til å gripe med, og kan bruke verktøy, noe som gjør oss smarte. Og en tredje elev hevder mennesket er spesielt fordi vi har evnen til å rette opp dersom vi gjør noe galt.

Lærer og jeg spør om elevene har noen eksempler på hvordan mennesker behandler naturen galt. Perspektivene til elevene dreier seg om plastproblematikk i alle verdenshav, produksjon av varer som krever transport jorda rundt, skadeskyting av dyr og konsekvenser og straff for å kaste søppel i naturen.

Avslutningsvis samtaler vi om hvordan vi som mennesker kan behandle naturen bedre. To av elevene kommer med eksempler som allerede finnes, som de synes er gode: panteordningen, og å bruke papirposer som er biologisk nedbrytbare. En tredje elev kommer med et kreativt forslag til løsning på problemet om at varer transporteres jorda rundt: *“Hvorfor ikke lage alt i ett land. Lage restriksjoner: Maks to turer per produkt?”*.

4.1.4 Dialog 4: Idrettsklasse om bærekraftig utvikling

Jeg følger den samme norsklæreren i en norsktid i en idrettsklasse senere på dagen. Det er 21 elever som deltar. Jeg får bli med på samme vilkår som sist – både som deltaker og som dialogleder. Temaet for dialogen er: *Hva betyr bærekraft?*

Dialogen starter som den forrige med en liten introduksjon til hva filosofisk dialog kan innebære. Deretter ber læreren elevene om å samtale med sidepersonen med utgangspunkt i spørsmålet “*hva betyr det å leve bærekraftig?*”. Elevenes svar:

- At vi gjør sånn at andre kan få de samme godene
- Å spare til senere generasjoner
- At noe skal vare
- “*Ja, forsvare*”, føyer en til

Svarene til elevene får meg til å tenke høyt om hva bærekraftighet kan være. Jeg klarte ikke dy meg og spør om det det kan være slik at bærekraft også kan bety å ta vare på hverandre? For det er vel vanskelig å handle bærekraftig dersom vi ikke har det godt sammen? Jeg kaster et blikk på gruppen og får inntrykk av at de følger dette resonnementet. Noen nikker.

Elevene får så i oppgave å komme med historier fra eget liv der de opplevde å ha handlet bærekraftig. Flere av elevene fremhever det å sykle eller å kjøre elbil til trening og skole. En har plukket søppel for fotballaget og en har plukket søppel på skogtur. Den siste historien er mer relatert til refleksjonen jeg gjorde om bærekraft som det å ta vare på hverandre. Eleven forteller om en borte-fotballkamp som fotballaget hadde spilt på en fjelltopp. En av klubbens faste supportere hadde reist med buss til kampen, men bussen gikk ikke helt opp på fjelltoppen, så supporteren måtte gå den siste veien opp. Da han var fremme var det bare fem minutter igjen av kampen. Fotballaget hadde merket at den faste supportereren var borte, men siden han endelig kom så fikk han en honnør-hilsen av hele fotballaget som takk for at han kom likevel. Og supportereren fikk så kjøre hjem sammen med noen.

Vi bestemmer oss for å undersøke historien nærmere. Elevene får stille spørsmål til han/hun som har historien slik at alle får et klart bilde av hva den handler om. Læreren spør så hvilke aspekter ved denne historien som har med bærekraft å gjøre? Følgende aspekter kom fra elevene:

- Å gå er bra for lufta sammenlignet med å kjøre bil
- Det er bærekraftig på sikt å ta vare på hverandre
- Du føler deg bra når du gjør noe godt for andre og gir noe tilbake
- Det er godt å se at andre har det bra

Før vi avslutter spør vi elevene om de nå kan skrive ned hva det vil si å leve bærekraftig på nytt.

Denne gangen er det en større bredde i elevenes definisjoner på bærekraft:

- Ha gode verdier, svare hyggelig til andre
- Å kaste mindre mat, og å kjøre elbil
- Spre glede. Det hjelper å være positiv
- Gjør mot andre det du vil at de skal gjøre mot deg
- Danne et ideal, deretter ta valg basert på dette
- Kortreist mat, norsk bonde
- Ta ansvar for andre, og en selv
- Ta vare på helsa
- Tenk langsiktig

4.2 Resultat: Prosess – tre kvaliteter ved Dialogos-prosessene

Etter å ha gått i dybden på fire dialoger går vi nå i bredden. Resultatene er basert på data fra til sammen 203 metarefleksjonslogger med åpne spørsmål om aktørenes opplevelser av dialogene. 36 logger er fra elever og 166 logger fra lærere (og ledere). Siden lederne ikke kan identifiseres i refleksjonsloggene er lederperspektivene her basert på de tre lederintervjuene.

Gjennom analysen har jeg kommet frem til tre kvaliteter ved Dialogos-prosessen som utpeker seg på alle aktørnivåer:

- **Temaforståelse**
- **Samspill**
- **Refleksjonsmodus og flerperspektivtenkning**

4.2.1 Kvalitet 1: Temaforståelse

Temaforståelse handler om aktørenes opplevelser rundt forståelse av temaet som de respektive dialogene tok utgangspunkt i. Temaer kan være Dialogos-prosesser, bærekraft/natur, andre temaer i læreplanen, eller skoleutvikling (ledere).

Elever – temaforståelse

Til tross for korte økter med elevene uttrykker flere av dem at de har fått nye perspektiver på temaene bærekraftig utvikling, respekt for naturen og/eller filosofisk dialog. Kun én av elevene i elektroklassen uttrykker spesifikt at han/hun lærte *“mer om natur”*, men ingen uttrykte at temaet var negativt. Hele 5 av de 12 elevene uttrykker at de har lært om filosofi, enten generelt, om filosofiske spørsmål eller å ha lært å tenke filosofisk.

I idrettsklassen er det mange som uttrykker at de har fått ny forståelse knyttet til bærekraft. En av elevene skriver for eksempel: *“Jeg fikk et nytt perspektiv på hva bærekraftig er”*. En uttrykker at han/hun ble mer bevisst, mens to andre opplevde å ha fått gått dypere i temaet, eller å se *“annerledes på problemer eller tema, se verdier eller hva som er viktig”*. Fire elever uttrykker en klar begeistring for temaet – at det var spennende å gå dypere inn på det, at temaet var *“ypperlig”*, og at temaet er morsomt. To elever uttrykker å ha fått nye tanker om hva bærekraftig kan være, og en uttrykker å ha fått et dypere syn på det å leve bærekraftig. Fem elever uttrykker at temaet enten er relevant eller viktig. En av dem at bærekraft er noe *“som alle har en formening og en tanke om”*. Og en elev uttrykker å ha tenkt på nye perspektiver knyttet til idrettsfaget. Ingen gir negative eller kritiske uttrykk knyttet til tema.

Det fremkommer også i loggene at dialogene synliggjorde bredde og kompleksitet i bærekraftig utvikling – for eksempel at *“mange valg spiller inn på bærekraft”*, eller at temaet er stort, noe også “Dialog 4” vitner om. En elev uttrykte at dialogen fikk han/hun til å tenke på fremtiden, mens en elev uttrykte i refleksjonen å ha følt på flyskam, uten at sistnevnte var noe som ble tatt opp i dialogen.

Enkelte uttrykker at de har blitt inspirert til mer bærekraftig praksis. En elev uttrykte å ha tenkt på miljøbevisste valg i løpet av samtalen, en annen gir uttrykk for å ha fått et dypere syn på hva det vil si å leve bærekraftig. En fikk nye ideer til hvordan å være bærekraftig, mens en erkjente *“at det er mye vi gjør som er bærekraftig selv om vi ikke alltid tenker over det”*.

To elever uttrykker at dialoger kommer til kort i møte med bærekraftutfordringen: *“...det var bortkasta å diskutere det uten å gjøre noe”*. En annen uttrykker: *“Tenker at vi ikke får gjort noe med noenting av å snakke i to timer, men jeg går ut mer bevisst”*.

Lærere – temaforståelse

Som vist i dialog 1 kom det svært mange perspektiver på bærekraft og respekt for naturen fra lærerne. Men det er interessant hvordan lærerne i relativ liten grad reflekterer rundt disse temaene i loggene etterpå. De reflekterte derimot mye rundt filosofi som pedagogisk tilnærming.

Tema – lærere: Natur og bærekraft

Etter “pilotdialog 1” om bærekraft uttrykker en lærer i selve dialogen at han/hun fikk *“utvidet mitt perspektiv på bærekraft”*, og i loggene skrev en av dem *“interessant å få hele perspektivet”*. To lærer uttrykker at temaet bærekraft var utfordrende: *“Ja, det har virket med store og vriene tema som kan fort bli glemt i en hektisk hverdag. Ryddig organisering av et uryddig tema”*. Den andre uttrykker fordelene med å få flere perspektiver og argumenter på temaet fra andre, og at *“utfordringen blir å organisert det og laget systemer, sammendrag og hovedtendenser”*.

Selv med få refleksjoner rundt temaet er det ingen lærer som uttrykker noe negativt eller stiller seg kritiske.

Tema – lærere: filosofisk praksis og læreplan

Flere lærere beskriver at Dialogos-prosessen har vært relevante for arbeid med læreplanen. En uttrykker: *“Ja, den har koblet sammen personlige anliggender med faglige perspektiver”*. En annen skriver at det var nyttig med de personlige erfaringene for å forstå et begrep i planen. Sju av lærerne i den aller første plenumsdialogen uttrykker at de har fått jobbet med formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen, og at dette har vært relevant for videre praksis. Ifølge dem har dialogen bidratt til enten å personliggjøre og inkludere begrepene i læreplanen, at de har tenkt inn egne erfaringer eller fått økt kunnskap om den – eller *“økt fokus”* eller bevissthet om læreplanen. En uttrykker at dialogen kan bidra til dannelse av empati, etikk og kritisk tenkning med forankring i formålsparagrafen.

Noen av lærerne uttrykker viktigheten av at undervisningen dreies mot holdninger og verdier. En uttrykte at det viktigste han/hun kan ta med seg fra dagen er å arbeide med egne holdninger. Som en annen skriver: *“Kunnskaper er en ting, men de ferdighetene og holdningene/verdiene man drar med seg, kan kanskje være de mest varige, som også elevene drar med seg på tvers av fag”*. En annen trekker frem *“holdninger til hva som er viktig”* som det viktigste å ta med seg fra dagen.

I likhet med det som kommer frem under “Dialog 1” er det også i metarefleksjonene noen som peker på utfordringer med filosofisk dialog som en ustrukturert måte å jobbe på. Enkelte etterspør klare svar og retningslinjer, noe de mener både de selv og elevene er vant med. En uttrykker at selv om dialog er spennende, så blir han/hun stresset av at det blir “svevende”. En annen lærer skrev: *Skulle jeg holdt på slik i klassen hadde det vært mye frustrasjon. Jeg hadde ikke fått noe svar.* En tredje lærer formulerer noe liknende slik: *“Vandt med å jobbe mer strukturert”.*

Ledere – temaforståelse

Tema – ledere: Bærekraft, UBU og natur

De tre lederne jeg har intervjuet har deltatt i én eller flere dialogworkshoper (se intervjuguide, vedlegg 2). Både rektor og en av opplæringslederne forteller at det er viktig å øke lærernes bevissthet og jobbe med holdninger for å få til en bærekraftig undervisning. Begge uttrykker at det er viktigere med bevissthet om bærekraft i enkelte fag enn andre: En sier at det er spesielt viktig i allmenndannende fag, og derfra at det er en gradering ned til de praktiske fagene. Men likevel understreker han at det også kan være relevant for dem på en praktisk måte. Utvikling av samfunnsholdninger anses som viktig hos én av dem, og at filosofiske dialoger kan bidra til å utvikle politikk for fremtiden knyttet til bærekraft. Rektor uttrykker at skolen bør skjerpe elevenes kritiske tenkning dersom elevene skal kunne håndtere krisen som han sier at de voksne har skapt. Han skulle også ønske at klimastreiken ga gyldig fravær.

Både rektor og en av opplæringslederne er opptatt av å være kritisk til de valgene vi tar gjennom å stille spørsmål og å finne en balanse i forhold til bærekraft, i stedet for å fokusere på enkeltproblemer og enkle løsninger. Opplæringsleder er kritisk til tradisjonell pedagogikk der beskjeder kommer “ovenfra”: *“Det som skolen kan gjøre” ... “ikke bli fortalt sånn og sånn og sånn er det, og sånn og sånn og sånn må vi gjøre. Og så er det prøve til fredag”.* Denne lederen uttrykker at det er viktig å i stedet få frem mange innfallsvinkler og argumenter, og å spille på mangfoldet – *“få det til å vokse og gro”*, som han/hun sier. På denne måten kan en hindre en “monokultur” i skolen, *“at vi bare tenker lineært”.* Han/hun beskriver bærekraftsspørsmålet som en “hårball” av forskjellige emner som er beslektet med hverandre. Hårballen er som en motsats til lineær tenkning: *“Og den hårballtenkinga, det er filosofisk dialog”, “... da kommer det inn masse innspill som vi kobler sammen”.* Den samme lederen sier at de filosofiske dialogene er et sted der elevene kan utvikle fremtidens politikk og at *“elevene kan pushe utviklinga”.*

Tema – ledere: Skoleutvikling

På spørsmål om hva skolen bør gjøre for å satse mer på UBU trekker rektor frem en utfordring: “*Vi har hatt en skole som de siste 20 årene har endra seg i forhold til lovverk til å være mer kontroll, timetelling og så videre. Meir enn å understøtte den pedagogiske produksjonen som foregår i skolen*”. Hun/han sier videre at den profesjonelle tilliten til høyt utdannede lærere er under press. Og dermed at kritisk tenkning, som han/hun fremhever som viktig, “*kolliderer med et kontrollsystem*”. Hun/han bemerker at det har vært utfordrende å sette av nok tid i skolen til et omfattende arbeid med VSD-prosjekt.

På spørsmål ved hva lederne synes er mest utfordrende med skoleutviklingsprosjekter, trekker de frem følgende:

- Å få med alle
- Å få dem til å skjønne hensikten og nytten
- Noen lærere oppfatter prosjektet som noe “som en *må* gjøre”
- Kontroll, timetelling og dertil pliktoppfylling. Dette kan gjøre at lærerne ønsker å gjøre andre ting

4.2.2 Kvalitet 2: Samspill

Samspill har med at en stor andel av deltakerne skriver om at de har blitt kjent, lyttet til hverandre eller snakket godt sammen. Det er ingen metarefleksjoner som ikke har innhold som handler om at de er blitt aktivisert i samspill med hverandre på en eller annen måte – enten *introvert* gjennom å ha reflektert over det andre har sagt, eller *ekstrovert* gjennom at de selv har delt og blitt lyttet til.

Elever – samspill

At elevenes logger viser flere tegn på samspill kom overraskende på læreren i ettertid da jeg presenterte resultatene for henne. Hun fortalte at hun ikke opplevde dialogene med elevene som særlig suksessfulle ettersom hun synes det var mye lærerstyring og relativt liten deltakelse fra elevene. Men bare én av elevene gir uttrykk for å støtte dette synet, som hevder at det var mye argumentasjon. Elevene gir tvert om uttrykk for at det var mye godt samspill: I idrettsklassen skrev en av elevene at det var en god samtale fordi “*alle fikk prata litt*”. En av elektroelevene uttrykker:

“Vi snakka mer sammen og så hverandre”. En annen skriver at klassen hadde mye og komme med, og at han/hun lærte mye. En skriver at det var mye bra prating, en til og med at *“Jeg følte vi alle fikk opp et lite lys slik at vi kanskje tenker annerledes om ting vi ikke visste så mye om før vi startet.”*. Det utmerker seg blant elevene at flere av dem bruker ordet “vi” i stedet for “jeg” i loggene sine, noe verken lærerne eller lederne gjør. Eksempler er *“Vi lærte mye nytt”*, *“Vi fikk utfordret oss til å tenke annerledes enn vi vanligvis gjør”*, *“Vi snakka mer sammen og så hverandre”* eller *“Vi tenkte mye mer over tingene vi sa”*.

Enkelte uttrykker også at dialogene bar preg av en sosial takhøyde, ved at alle kunne si det de mente, at klassen snakket *“mer sammen og så hverandre”* eller *“snakket uttalende”*. Eller som en annen elev skriver det: *“Vi så meningene våre”*. En av elevene i den samme klassen uttrykte til og med at han/hun fikk en ny idé om hvordan man kan ha en samtale.

Lærere – samspill

I den aller første plenumworkshopen uttrykker 20 av de 85 deltakerne noe om at det å komme sammen med kollegaer er positivt. Enkelte peker på det å tenke og reflektere *sammen*: *“At å tenke sammen er fint og snakke sammen er fint og vi trenger å få tid til dette”*. To andre støtter, blant annet med at dialogene har vært en *“fin måte å bli kjent med hverandre”* og at *“et felles rom for refleksjon er viktig, om vi skal kunne dra lasset i samme retning”*. En lærer beskriver dialogen som en mellommenneskelig prosess som ga utgangspunkt for andre refleksjoner. Blant pilotlærerne uttrykker en lærer dette om hva som gjør samspillet i dialogene spesielt: *Kanskje en kan få frem meninger fra dem som vanligvis ikke kommer med meninger*. (Dette ble støttet av pilotlæreren som jeg fulgte i sin praksis med elevene. I prat med henne etter dialogen fortalte hun at en av elevene som vanligvis ikke pleier å si noe nå stod frem som svært delaktig i dialogen. Også rektor uttrykker dette som en funksjon av dialog i intervju).

Sju av 85 lærere i den første dialogen trekker frem spesifikt at de har lyttet til andre eller selv har blitt lyttet til. To fremhever at kolleger har vist interesse og lyttet til deres interesse som noe positivt å ta med seg. En annen *“har hørt personlige historier fra noen av mine kolleger, kollegaer har vist interesse for det jeg sa”*, og en fremhever at det å lytte til andre har gitt flere perspektiver.

Det fremkommer også at dialogene har bidratt til tverrfaglighet. En fremhever det å sitte sammen med andre fra en annen fagbakgrunn som det viktigste fra dagen. En annen lærer uttrykker: *Flott at gruppen består av “ulike” lærere*, og en annen; *“Å være i et kollegiale med ulike mennesker*

medfører at vi også har ulike måter å tenke på, ulike ord som settes på erfaringen. Det gjør at jeg blir åpen for hva kollegaer fra de ulike fagområdene har å tilføre meg”.

I en “pilotdialog 1” hadde vi en samtale på slutten av dagen omkring hvorvidt lærerne opplever at filosofiske dialogene genererer verdifull kunnskap. En lærer sier at *“Relasjonen kommer kanskje litt til kort i systemet noen ganger”*, hvorpå en annen følger opp: *“Det er mye mål- og resultatstyring.”* En tredje sier: *Det gjelder vel i hele samfunnet nå. I idrett, for eksempel... At “nå blir det seriøst”, og da forsvinner relasjonsbiten”.*

Ledere – samspill

En av opplæringslederne drar frem det å ta hensyn og høre på andre som en styrke ved tilnærmingen, samt det å spinne videre på tanker og idéer fra andre. Den andre opplæringslederen tror det å snakke med andre lærere en ikke kjenner fra før kan være det som engasjerer mest. Han/hun uttrykker at man med utgangspunkt i hva andre sier, kan komme på nye ting, noe som er fint å ta med seg videre til klassene.

Rektor uttrykker at deltakerne bør ha tillit til hverandre for at en skal kunne by på seg selv. Mest sannsynlig er det noen som tenker det samme som deg, sier hun/han. Dette får støtte både fra lærerne og elevene. En elev uttrykte eksplisitt at han/hun hadde tenkt *“At tankene vi hadde var like”*, og en lærer skrev: *“Noen ganger så skal jeg til å si noe, og så sier noen andre akkurat det samme, det er interessant”.*

4.2.3 Kvalitet 3: Refleksjonsfokus og flerperspektivtenkning

Den tredje kvaliteten har med at flere aktører uttrykker at de enten har tenkt eller reflektert på nye måter, har fått innsyn i andres perspektiver og erfaringer og utforsker dem, eller at andre har utforsket deres.

Elever – refleksjonsfokus og flerperspektivtenkning

Idrettsklassen utmerker seg spesielt når det kommer til refleksjonsfokus. 9 av de 22 elevene beskriver enten at de tenkte på nye eller annerledes måter. Her er noen av notatene som utmerker seg:

- *“Jeg opplevde å kunne tenke og overveie ting i større grad enn noensinne før”*
- *“Jeg fikk tenke på en måte jeg ikke trodde jeg kunne”*

- *“Vi fikk utfordret oss til å tenke annerledes enn vi vanligvis gjør”*
- *“Jeg følte jeg fikk begynt å tenke på en ny måte”*
- *“Jeg fikk tenke på en ny måte og utvikle nye tanker”*. Samme eleven uttrykte lenger ned i loggen under hva hun/han følte *“At hjernen ble utfordret på en ny og kreativ måte”*

Noe annet som utmerker seg i idrettsklassen er hvordan 6 av de 21 elevene i idrettsklassen brukte ordet “dyp” en eller flere ganger i metarefleksjonene, mens bare 1 av 12 gjorde det i elektroklassen. Noen av eksemplene som utmerker seg:

- *“Spennende å snakke om bærekraft og gå dypere inn på det”*
- *“Lærte å tenke litt mer i dybden, og å stille mer spørsmål”*
- *“fikk et dypere syn”*
- *“Morsomt å gå dypere inn på ting”*
- *“At jeg tenkte “dypere” om hva noen tenker eller hva noe betyr”*
- *“gå dypere inn i meg selv”*
- Fire andre elever gir uttrykk for å ha tenkt *“mer”* enn vanlig.

Flere idrettselever uttrykker at tankene deres ble *“åpnet”*: Tre elever sier at samtalen enten åpnet opp tankene, åpnet tankene mer, eller *“åpnet opp for alle mine tanker”*. En uttrykker at han/hun lærte nettopp å bli mer åpen i stedet for å hoppe til konklusjoner.

Noen elever fremhever et drøftingspotensiale som ved dialogene: *“Vi tenkte på en annen måte, og svarene ble ikke konkrete på samme måte som ellers i fag. Nå måtte vi komme med noe som kunne bli til ett svar til et spørsmål uten fasit”*. En annen elev beskriver noe liknende: *Jeg følte det var en fin og ny måte å lære på. Ikke bare være knyttet til bok og pensum, men istedet det å tenke høyt og grave”*.

Enkelte av elevene i idrettsklassen opplever at den filosofiske dialogen har utfordret dem i mer eller mindre grad. To elever skrev at det er vanskelig å tenke på ting en vanligvis ikke tenker på, og to elever uttrykker at det er *“hardt”* eller *“utfordrende”* å filosofere. En følte seg tom, og visste ikke visste hva han/hun skulle si.

Elektroklassen utmerker seg når det kommer til *flerperspektivtenkning*. 5 av de 12 elevene uttrykte noe om å utforske andres tanker. En av dem svarte på spørsmålet om hva han/hun har lært: *“Hva*

andre tenker”. De andre trekker frem kvaliteter som det å høre på andres meninger, få vite andres meninger, få flere sider av sakene og at mange gode poenger og ideer kom opp. Idrettseleven gir uttrykk for det samme. En uttrykker: *“Å være bedre på å se alle sider av diverse saker. Flinkere til å være mer åpen istedenfor å hoppe til konklusjoner*”. En annen sier det samme, men også det å se seg selv i tillegg til andres synspunkt, og en annen at man tenker forskjellige, og at det er mange måter å tenke på.

Lærere – refleksjonsfokus og flerperspektivtenkning

Ordet refleksjon gikk igjen hos 21 av de 85 lærerne i den første plenumdialogen blant lærere. En av lærerne trekker frem *“måten refleksjonen ble gjennomført på”* som det viktigste han eller hun tar med seg fra dagen, ved at det satt i gang en mellommenneskelig prosess og ga et utgangspunkt for andre refleksjoner. De knytter ulike fordeler til refleksjon, blant annet i forhold til å bevisstgjøre seg selv, for å kunne jobbe med mennesker, at refleksjon bidrar til temaforståelse eller at refleksjon sammen gjør at en blir mer kjent. En av lærerne skriver at egenrefleksjon til tider kan bli glemt. I andre pilotgruppesamling fremhever en av lærerne basert på minst to fulle dager med filosofisk dialog at å bli bedre til å reflektere er noe dialogene kan bidra til. Eller som en sier: *“Vi må tenke, da. Det skaper et ubehag. Men uten ubehag kommer vi ikke videre heller*”. Flere lærere uttrykker også at de ønsker seg mer refleksjon med andre lærere i fremtiden.

En av lærerne setter pris på stillheten som hun opplevde i en av dialogene: *“Å la det være lov å være stille, og spille på stillheten. Vi vil ofte at ting skal gå så fort. Men å ta tiden og stillheten til hjelp”*.

Også en av lærerne uttrykker å ha gått *“dypere inn i meg selv.”* En annen hevder tankerekke har blitt satt i gang og at han/hun har tatt inn over seg begrepene, og en annen hadde fått tydeligere tanker om hva som er viktig i møte med elevene.

Det fremkommer at det har vært delt raust mellom lærerne. Ved den innledende dialogen i Gent rapporterte 20 av de totalt 86 om forhold som har med utforskning av andres perspektiver og erfaringer. På spørsmålet om lærerne har blitt berørt personlig svarer en av dem: *“Sterke personlige historier. Modige og åpne kollegaer”*. En annen svarer på samme spørsmål: *“Fint å reflektere i fellesskap med andre. Bli bedre kjent med kollegaer. Se hvilke verdier og synspunkter de har. Hva de bygger liva sine på/menneskesyn/samfunnssyn”*. En av lærerne svarer å ha blitt berørt personlig ved

at: *“Ja, det å høre andres historier har gitt meg flere perspektiver”*, en annen: *“Har lyttet til andres tanker om forskjellige temaer, som ikke var/er like mine tanker”*.

Noen ser perspektivmangfoldet som en fordel i forhold til raske svar. Det at det ikke finnes ett svar på ting kan bidra til å utvikle elevenes kritisk evne, er det en som skriver. En annen at dialog er bra om man ikke har hastverk for å finne et svar.

Ledere – refleksjonsfokus og flerperspektivtenkning

De tre lederne uttrykker også hvordan det å uttrykke og utforske perspektiver er viktig i intervjuene. Rektor sier følgende på spørsmål om hvilke egenskap deltakerne bør ha for å få til gode dialoger: *“Du må være åpen. Du må ha tillit til andre. Ehm... Du må tørre å bjuda litt på! Du må tørre å tenke litt høyt. Altså det er sikkert ikke alt som er så veldig «lurt» å tenke høyt, men du må tørre det”*.

En av opplæringslederene ser den aktive delingskulturen i dialogene som en styrke ved prosjektet, men også som en utfordring – ved at lærerne ikke bare kan sitte å ta i mot ting, men må by på seg selv. Han/hun sier: *“Og så kanskje en oppdager nye sider ved hverandre, og får mer forståelse for hverandre”*. Den andre opplæringslederen sier at lytting er den viktigste egenskapen for å få til gode dialoger.

Rektor uttrykker på spørsmål om sin drømmepedagogikk at man bør ta aktiv del i egen læring med refleksjon og tenkning. Han beskriver dette som at *“du tar del i den utviklinga som skjer”*. Og at dette er noe lærerne og elevene bør få rom til i sitt yrke. På spørsmål om hva han tenker at særpreger filosofisk dialog som arbeidsmåte svarer han/hun: *Jeg synes jo at du faktisk blir sittende å tenke... Og reflektere sammen med andre. (...) Og da jeg var med så synes jeg det var givende for meg, i alle fall!”* og videre: *Jeg er jo en typisk administrator av det meste. Men det faktisk å innimellom få lov til å reflektere om større og mindre ting som faktisk påvirker hverdagen vår eller andre ting... Det synes jeg er interessant.* Også rektor er opptatt av at en må være åpen i tankesettet for å få til gode dialoger: *At det er ikke kun én vei. Det er faktisk mange veier til Rom, altså. (...)*, og etterpå: *“Altså opplæringa er en dannelsesreise!”*. En opplæringsleder ser ut til å støtte dette ved å hevde at man bør reflektere over erfaringen *“oppimot alt det man får av input utenifra”*.

sammen eller har *“like tanker”*. Samlet sett tegn på medfølelse og solidaritet blant deltakerne gjennom identifikasjon med hverandre som medmennesker (Næss, 1999, s. 133; Helskog, 2011).

Lærerne tilkjenner også annen natur verdi i sine dialoger. De snakker blant annet om natur knyttet til fritidsaktiviteter, slik som toppturer, skogsturer og fjellvettregler. De fremhever videre at stoffene i jorda er bra for oss, blant annet for depresjon, at det er miljøvennlig å dyrke på hustak, at det gjør oss glade, og kan fange opp vann og senke temperaturen i byene. Og de snakker om rydding av skog for at den skal bli bedre å ferdes i. Dette er eksempler som viser menneskets samspill med naturen, der forskjellige aspekter ved naturen gir oss mennesker glede – men det er samtidig antroposentrisk ved at gleden til syvende og sist er på *“vår”* side.

Tegn på mer biosentrisk tankegang viser seg i hvordan to lærere snakker om at dyr og mennesker er like, ved at vi gjerne søker en make. Slik identifiseres dyrene som like oss selv – vi ser oss selv i dem (Næss, 1999, s. 324). En lærer snakker om at det er utrolig hvordan fugler kan fly sydover og tilbake, og anerkjenner slik fuglers egenverdi. En annen at multiresistente bakteriene er levende, og at de kommer og tar oss mennesker, og etterpå; *“Hvorfor skal de ikke få lov til det, liksom?”*. Dette kan forstås som at bakterier skal ha rett til å leve på sine naturlige premisser. En annen peker på at i *“en ideell verden”* har vi et sunt biologisk mangfold som passer *“vårt område”*. Fokuset på biologisk mangfold kan være biosentrisk, men *vårt område* gjør det mer antroposentrisk. Revejakt-historien til elevene er også tegn på mennesket som tar hensyn til andre arters ve og vel, dersom formålet med jakten var å passe på at reveskabben ikke sprer seg til flere rever og ødelegger hele bestanden, slik eleven hevder.

Et spesielt interessant utsagn i retning biosentrisme fra en av lærerne er hvordan han/hun stiller spørsmål ved om vi ikke har en uselvisk tanke til grunn for hvorfor vi bør redde jordkloden. *“Jeg håper jeg tenker for hele fremtiden og fremtidige generasjoner”*. *“Hele fremtiden”* kan her tolkes i retning av å omhandle all natur, men dette er ikke tydelig videre i samtalen.

Et annet interessant funn i retning av biosentrisme er hvordan både elever og lærere viser tegn til å besjele naturen. Noen av elevene ler først av historien om Vilgot som besjeler naturen i samtalen med bestefaren (antroposentrisk), men like etterpå viser de filosofiske spørsmålene de stiller en besjeling av naturen: *“Kan naturen føle noe?”*, og *“Hvor lenge lever egentlig naturen?”*, er spørsmål som impliserer et slags biosentrisk helhetssyn om at naturen er en levende organisme som i sin helhet lever og føler.

Næss forteller at identifisering kan hindre alienasjon (fremmedgjøring) (1999, s. 331), og en av lærerne sier eksplisitt (og noe humoristisk) at “*vi er aliens, he he he*”. En annen lærer sier at det å være frakoblet naturen gjør “*alt mer kunstig*”. At aktørene som samtaler opplever seg som fremmedgjort fra naturen er i tråd med Vetlesens (2015) hovedargument for at kulturen i dag ser ut til å fornekte naturen (jf. bokens tittel: “*The denial of nature*”).

Å påstå at aktørene er biosentriske i sine syn på linje med ambisjonene til Næss og Vetlesen om pansykisme eller animisme vil kanskje være en overdrivelse. I så tilfelle burde aktørene kanskje ha synliggjort flere arter og organismers egenverdi eller evner mer? De fleste snakker ut fra et menneske-nytte-perspektiv når det samtales om hvordan å tilnærme seg bærekraftig utvikling og respekt for naturen som idealer. Men jeg vil si at aktørene tar opp forholdet til naturen på interessante, eksistensielle måter i dialogene, der de både viser biosentriske og antroposentriske syn. Kanskje aktørene kan synliggjøre og videreutvikle mer biosentriske syn dersom dette hadde vært kjernekonseptet i nye dialoger eller aksjonslæringsløyper?

Å anerkjenne klima- og miljøkrisen

Næss (1991, s. 22) fremhever det å anerkjenne klima- og miljøproblemet som en generell krise som et første steg på veien til en nyorientering mot et mer bærekraftig samfunn. Han lager et skille mellom to måter å forholde seg til krisen: Grunnøkologisk og ufilosofisk eller dypøkologisk og filosofisk. Flere funn viser at lærerne tenker filosofisk rundt krisen. Uttrykk som at “*sikkert at noe må forandres*” og “*nå ser vi skauen hogges ned, urbefolkning, disse øyene som synker. Vi ser den dobbelheten og får en kjempestor etisk problemstilling*” er uttrykk for at krisen stikker dypt. Rett etterpå føyer en til at vi lever i forskjellige virkeligheter, og så en annen at vi lever i en medieskapt verden – og videre: “*At alt forgriper seg på alt*” og “*hva er sant her og hva er ikke sant?*” – som to lærer også spør. Lærernes tar her opp i seg eksistensielle og økosystemiske problemstillinger som tar opp i seg krisens kompleksitet. Samlet sett illustrerer dette bærekraft som et *wicked problem* på en god måte: Forstått ved at bærekraft handler om problemer som igjen genererer nye problemer (Kvamme & Sæther, 2019, s. 209).

Det nærmeste vi kommer noe som kan likne en kritisk holdning til en krise er den ene læreren som tidlig i pilotdialogen uttrykker at ikke alle er enige om at klima- og miljøproblemet er mennesketskapt. Hvorvidt dette er et syn læreren selv støtter seg til fremkommer ikke. Heller ikke elevene stiller seg kritiske til hvorvidt klima og miljø er et problem. Men det at særlig elevene uttrykker at temaene engasjerer og er relevante for dem kan forstås som et tegn på at de godtar

premisset om klima- og miljøutfordringen. Blant annet nevner en elev at bærekraft er noe “*alle har en formening om*”. Ingen lærere ga uttrykk for et slikt syn, men perspektivene i dialogene vitner om at de både viser innlevelse og har kunnskap og erfaringer som vitner om at bærekraft har relevans også for dem. Det er videre interessant hvordan to av tre ledere viser dyp interesse for bærekraftsspørsmål og UBU, blant annet ved at lærernes holdninger til bærekraft fremheves som viktig samt at de har konkrete idéer til hvordan skolen kan arbeide med UBU i fremtiden.

Det at aktørene ikke er kritiske i forhold til krisespørsmålet, men tvert imot er konstruktive, *kan* tolkes som at aktørene godtar premisset om at vi har et generelt klima- og miljøproblem. Men de *ytre grensene* (Berg, 1999) kan likevel forringe validiteten ved en slik konklusjon. Læreplaner, opplevd styring ovenfra, og VSD-prosjektet i sin helhet legitimerer tross alt bærekraftig utvikling i skolen. Den nye læreplanen har vært en sentral faktor gjennom hele prosjektet, som nøkkeltema og omdreiningspunkt for Dialogos-prosessene. Denne tilknytningen fremheves av lærerne. Andre ytre grenser som kan ha påvirkning er at samfunnet som helhet er blitt mer opptatt av temaet, at det er “*mer enighet nå*”, slik en av lærerne kommenterer, eller at “*alle har en formening*” om bærekraft, slik eleven skrev. Altså kan de ytre grensene bidra til at aktørene opplever forventning om å delta (Berg, 1999; Leo & Wickenberg, 2013; Sinnes & Bjønness, 2019). Og dermed kan enkelte skjule sin kritikk, selv om de innerst inne er kritiske. Slik hindres mentale modeller i organisasjonen å bli synliggjort (Senge 1990), og vi får ikke kunnskap om den skjulte læreplanen (Kahn, 2010, s. 22).

Når det kommer til *indre grenser*, som har med med skolekulturen og gjøre, er det ingen blant verken lærerne eller elevene som problematiserer skolens UBU. Lærerne utviser riktignok stor forståelse for bærekraftig utvikling og kritisk granskning av dette, men på et “høyere” samfunnsnivå enn akkurat innad i skolen. Dette kan tyde på at lærernes UBU-praksis tas for gitt og ikke problematiseres slik den bør i praktisk aksjonsforskning og økopedagogikk (Carr & Kemmis, 1986; Kahn, 2010). Det ville derfor vært interessant å ha skolens UBU-praksis som tema for eventuelt nye aksjonslæringsløyper. Slik ville vi fått en større forståelse for de faktiske grensene og mulighetene for UBU-praksis i organisasjonen.

Lederne kritiserer derimot skolens UBU-praksis. De er for det første kritiske til skolesystemet slik det er i dag – at økt fokus på plikter, rutiner og kontroll i stadig økende grad er tilstede i skolen, og tar fokus vekk fra pedagogisk kvalitet (med støtte i lærernes perspektiver; Solbrekke, 2012; Bergh, 2015). For det andre anerkjenner de at bærekraft er komplekst og dermed at det fordrer undervisning som er balansert, utforskende og har mange veier til svarene – en pedagogikk med

fokus på prosess og løsninger, fremfor enkelthendelser og problemer. De peker videre på at de voksne har skapt miljøproblemet, og at det minste vi kan gjøre er å lære barna kritisk tenkning. Samlet sett virker lederne både å anerkjenne klima og miljøutfordringen samt å være innstilte på transformativ og prosessorientert ledelse og læring slik den anbefales i UBU-litteraturen. Det synes ikke å være helt samsvar mellom ledernes pedagogiske visjoner og skolens pedagogikk i praksis. Men uttalelsene til lederne vitner om et velutviklet *aktørberedskap* og et uutnyttet handlingsrom for å kunne lede en større UBU-satsing i skolen (Berg, 1999). Kanskje gjør mangelen av en kollektiv UBU-satsning at ikke lærerne oppfordres til kritikk av egen praksis? Det er kanskje lettere for lederne å stille seg kritisk til egen skolepraksis mellom fire øyne med en forsker utenfra enn det er for lærerne å stille seg kritiske til egen arbeidsplass foran kolleger, uten “tillatelse” fra ledelsen?

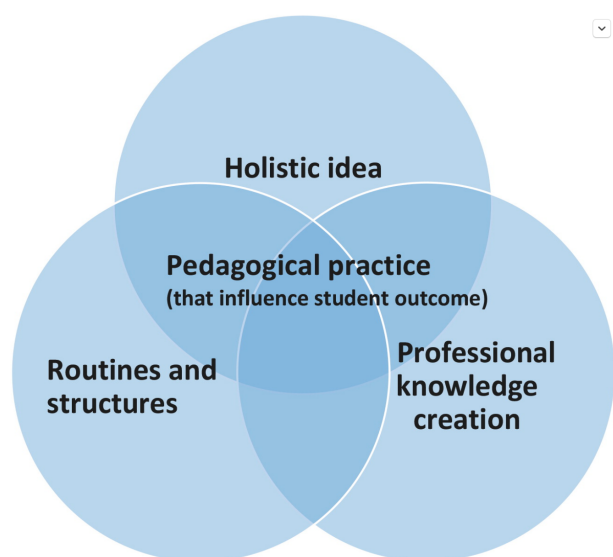
Økosystemisk forståelse og samfunnskritikk

Økopedagogikken tar sikte på å øke vår *økosystemiske forståelse* (ecoliteracy) gjennom dyp kritisk granskning av baksidene av det menneskelige prosjektet og de strukturene som hindrer blant annet bærekraft (Kahn, 2010, s. 58). En slik granskning viser seg som nevnt særlig hos lærerne, som både går i dybden på- og stiller seg kritisk til ulike strukturer. Dessuten viser både lærere og elever hvordan mennesket påvirker naturen på både positive og negative måter – et sentralt kjennetegn for realisering av miljøbevissthet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 7) – og et viktig steg på veien i økopedagogikken. Videre har aktørene samtalt rundt temaer knyttet til både *kosmologiske*, *teknologiske* og *organisatoriske* kunnskapsinteresser for å utvikle økosystemisk tenkning (Kahn, 2010, s. 26). Den kosmologiske (som også har paralleller med åndelig innlevelse hos Helskog, 2019) har vist seg spesielt hos lærerne. De har gått i dybden på forholdet mellom kultivert og ukultivert natur, formulert helhetssyn på natur og kultur, og foreslått at biologisk mangfold bør være tilstede i en ideell verden. Den teknologiske har vært tilstede når elever og lærere har snakket om transportproblematikk, eller lærernes kritikk av medias rolle (“*Noen få personligheter taler for sin smale sak*”) i forhold til bærekraft (*media literacy* er også sentralt hos Kahn, 2010). Eller i spørsmål ved om mangel på oppvaskmaskin kan være et tegn på fattigdom i Norge. Den organisatoriske synliggjøres særlig hos lederne som uttrykker skepsis til skolesystemets tendenser til ensporet pedagogikk som går på bekostning av en skole med en UBU-tilnærming eller som en “*danningsreise*”, som rektor sier. Men som påpekt, dersom de ytre grensene hindrer institusjonell kritikk og fremming av kunnskap om den skjulte læreplanen, så realiseres heller ikke kritikk av den organisatoriske kunnskapsinteressen hos Kahn fullt ut.

En skole som tilrettelegger for politisk kreativitet og danning av nye samfunnsholdninger er sentralt i økopedagogikken, og realiseres gjennom *cognitive praxis*, forstått som handling mot de strukturer som hindrer bærekraft eller økologisk balanse (Kahn, 2010). En slik skole blir tydelig forestilt og ønsket av en av opplæringslederne gjennom *hårball*-metaforen som handler om at mange argumenter må frem i lyset gjennom dialog, samt av rektoren med sitt liknende ønske om en balansert og mangefasettert tilnærming til bærekraftundervisningen. Politisk kreativitet utvises også både av elever og lærere: Eleven som foreslår reguleringer på maks to turer på transport av varer, læreren med idéen til det politiske rammeverket der både teknologi, biologi og klimaavtaler som rettes inn mot økologiske prinsipper – og en annen lærers ønske om å sikre biologisk mangfold i våre leveområder. Cognitive praxis kan også sies å ha blitt realisert gjennom elever som tenker at mye de allerede gjør er bærekraftig, og at flere har fått nye idéer til hvordan de kan handle mer bærekraftig i fremtiden.

5.2 Diskusjon: Prosess

I denne avsluttende diskusjonen tas et helhetlig syn på Dialogos-prosessene. I lys av Scherp-modellen kan vi vurdere i hvilken grad Dialogos-prosessene ser ut til å innfri på fire dimensjoner som til sammen kan støtte en hel-skoletilnærming til UBU (Mogren, Gericke & Scherp, 2019). De ulike dimensjonene utgjør rammeverket for resten av diskusjonen.



Dialogos-prosessene kan plasseres i kjernen av modellen – som *pedagogisk praksis*. Og gjennom resultatene er det kastet lys over de tre andre dimensjonene: *Profesjonell kunnskapsutvikling*, *holistisk idé* og *rutiner og strukturer*.

5.2.1 *Pedagogisk praksis og profesjonell kunnskapsutvikling*

I VSD-prosjektet har Dialogos vært den samme tilnærmingen både som *pedagogisk praksis* med elevene óg som *profesjonell kunnskapsutvikling* blant lærere og ledere. Jeg ser derfor disse to dimensjonene i sammenheng. *Profesjonell kunnskapsutvikling*-dimensjonen handler om å utvikle profesjonell forståelse for læring og undervisning basert på kritisk refleksjon og å forstå ulike verdier og syn på virkeligheten fra ulike deltakere (Mogren, Gericke & Scherp, 2019, s. 512). *Pedagogisk praksis*-dimensjonen handler om å ta en slik forståelse av læring og gjennomleve den i praksis.

Fagfornyelsens tre mål: Verdiløft, kritisk reflekterende elever, kvalitativ dybdelæring og bedre samarbeid og sammenheng mellom fag har vært hovedmålet for VSD-prosjektet. Fagfornyelsens mål har gjenklang i målene for undervisning UBU-litteraturen og i idealene i økofilosofien og økopedagogikken. Det er derfor interessant å se hvorvidt Dialogos-prosessene har innfridd på disse målene.

Samlet sett ser målene ut til å ha blitt innfridd gjennom undervisning som synliggjør ulike perspektiver, verdier og syn på virkeligheten fra aktørene (Lundholm, Hopwood & Rickinson, 2013, s. 244; Mogren, Gericke & Scherp, 2019). *Verdiløftet* viser seg gjennom hvordan bærekraft og naturperspektivene har blitt undersøkt, kritisert og forstått, diskutert under 5.1. Flere lærere uttrykker også spesifikt å ha sett temaene i dialogene i lys av læreplanen og verdier i formålparagrafen. Sju av lærerne i den aller første plenumsdialogen uttrykker dette. En av dem sier for eksempel at dialogen “*har koblet sammen personlige anliggender med faglige perspektiver*”. Flere lærere har allerede fått gode erfaringer med dialoger med elevene. Dette taler for at læreres læringen ikke har foregått i vakuum innad i dialog-prosessene, men ser ut til å ha nytte inn i lærernes daglige virke.

Elevene gir ikke mange konkrete uttrykk for å ha lært om verdier, men *dybdelæring* viser seg særlig hos idrettselevne gjennom kvaliteten om *refleksjonsfokus og flerperspektivtenkning*. Hele ni av de 21 elevene ga uttrykk for at de har gått dypere i temaet bærekraft. Seks elever uttrykker her at de har hatt dype tanker: “*Fikk et dypere syn*”, som en av dem sier. Og fire elever uttrykker å ha tenkt mer eller dypere enn vanlig. Funnene tyder på at dyp tenkning og læring har skjedd allerede etter én dialog med dem. Dette er noe oppsiktsvekkende med tanke på at Helskog hevder dyp tenkning er noe Dialogos-prosesser over lengre tid kan bidra til (2019, s. 52).

Når det kommer til *tverrfaglighet* taler kvaliteten om *samspill* for at flere lærere har reflektert sammen med kolleger med en annen fagbakgrunn. Dette fremheves som positivt av flere. En av dem har dette som det aller viktigste han/hun tar med seg fra dagen. Vi har videre sett at aktørenes perspektiver tar opp i seg komplekse problemstillinger som rett og slett ikke kan knyttes til enkeltfag – men som heller virker å være både fagovergripende og tverrfaglige (Kvamme & Sæther, 2019). En slik tverrfaglighet bør samtidig ses i sammenheng med den økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjonen som utgjør bærekraftsbegrepet i læreplanen og som er sentral i UBU-litteraturen (UNESCO, 2006; Sinnes; 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Lærerne snakker om alt fra fattigdom i andre deler av verden, miljøforurensning, turer i fjell og skog, krig og konflikt, sannhet og ikke sannhet. De samtaler også om livskvalitet og levestandard. Dette er tverrfaglige perspektiver der alle de tre dimensjonene for bærekraft inngår. Den miljømessige dimensjonen er allerede langt på vei beskrevet under diskusjon 5.1. Kanskje ville ikke bredden i perspektivene til lærerne vært like stor om de ikke kom fra ulik fagbakgrunn?

Fra elevenes side teller “supporterhistorien” fra idrettsklassen som de undersøkte som et godt eksempel på tverrfaglighet. Øvelsen endte opp med at elevene definerte bærekraft med en stor grad av bredde og dybde. Definisjonene angikk mellommenneskelig ansvar og medfølelse, fysisk helse og miljøbevissthet. Refleksjonsloggene i ettertid gir videre støtte for dette, blant annet ved eleven som uttrykker å ha fått “*et nytt perspektiv på hva bærekraftig er*”.

Utfordringer i skolens møte med filosofiske dialoger

Får å få med aktørene på et endringsprosjekt bør det oppleves som *viktig, riktig og godt* (Jacobsen, 2018). Og det er viktig å få med seg lærerne på å forstå verdien i en undervisning som legger opp til en åpen utforskning av andres perspektiver og verdier (Öhman & Öhman, 2012; (Mogren, Gericke & Scherp, 2019, s. 512). Funnene tyder på at ikke alle aktører, i alle fall etter første dialog de deltar i, har et beredskap for å arbeide på de måtene som filosofiske dialoger legger opp til. To elever uttrykker at det er “*hardt*” eller “*utfordrende*” å filosofere. Og i den første pilotlærerdialogen uttrykker noen av lærerne at filosofisk dialog har både utfordrende og frustrerende aspekter. Det synliggjøres enten “*milde*” utfordringer slik som hos lærerne som uttrykker at dialoger “*skaper et ubehag. Men uten ubehag kommer vi ikke videre heller.*” eller “*de åpne spørsmålene er vonde fordi de krever tenkning*”. Eller større former for motstand, ved læreren som ble stresset i kroppen, kjente at hjertet banket, fikk prestasjonsangst og kjente at det var “*svevende*”. Utfordringene tyder på at

lærerne tar Dialogos-tilnærmingen på alvor, men at det uvant og at det gjør dem usikre og til og med redde.

I Dialogos er det ikke ett svar som gjelder – du må stå i det åpne med deltakerne (Helskog, 2019). Og som rektor sier må du *“tørre å bjuda litt på!”* *“... Du må være åpen. Du må ha tillit til andre...”*, og *“du må tørre å tenke litt høyt”*. Kanskje er det smertefullt for enkelte aktører å stå i det “åpne” uten å ha et tydelig mål for øye? Det kan virke som at mål- og resultatstyring, og pliktoppfylling ser ut til å prege lærernes hverdag, skal vi tro både lærere og ledere. Rektor hevder Dialogos-prosesser kan komme i konflikt med et tiltakende kontrollsystem som han mener at har gjort seg mer og mer gjeldende i skolen de siste årene. Også at stadig flere plikter hindrer lærerne i å fokusere på pedagogisk kvalitet, noe som også støttes av en av opplæringslederne. Lærerne ser ut til å bekrefte dette: En lærer bemerker at Dialogos-tilnærmingen som en *“åpen”* tilnærming kan være krevende, og dermed at *“Jeg må tørre å verdivurdere denne kunnskapen for elevene. Og si til dem at det ikke er bortkastet tid”*. En annen at *“Relasjonen kommer kanskje litt til kort i systemet noen ganger, hvorpå en følger opp: “Det er mye mål- og resultatstyring”, og en tredje sier at dette også kan være en generell samfunnstendens. Lærerne peker også på at elevene vil få utfordringer i møte med dette: “Skulle jeg holdt på slik i klassen hadde det vært mye frustrasjon. Jeg hadde ikke fått noe svar”, som en av dem sier. En annen at elevene er vandt med rett/galt-spørsmål siden de har LK06. Og videre: “Du havner utpå havet i et filosofisk spørsmål – da må du lære å svømme”*.

Elevenes resultater viser noe annet. Elevene viser en positiv respons allerede på første dialog, som blir ledet av en uerfaren lærer og dialogleder. Som en av elevene sier: *“Jeg følte det var en fin og ny måte å lære på. Ikke bare være knyttet til bok og pensum, men istedet det å tenke høyt og grave.”*, eller en annen som fremhever å bli *“Flinkere til å være mer åpen istedenfor å hoppe til konklusjoner”*. Samspill viser at hele 5 av 12 elever i elektroklassen har snakket bra sammen. Disse resultatene var kom overraskende på læreren som ledet dialogene da jeg presenterte dem. Han/hun var som sagt i tvil ved om de to elevdialogene var vellykkede siden hun opplevde dem som lærerstyrt og at få av elevene deltok. Det ser dermed ikke ut til å være samsvar mellom lærernes mistro til tilnærmingen eller egen mestring, og elevenes opplevelser. Det tyder også på at en ikke behøver være profesjonell filosofisk praktiker, slik som Helskog og Weiss er, for å gjennomføre undervisning som er i tråd med Dialogos-tilnærmingen.

Selv om noen har utfordringer virker det som lærerne i det store våger å *“bjuda på”*, slik rektor sier det. Utviklingen til lærerne fra pilotdialog 1 til pilotdialog 2 viser dette. I den andre dialogen er det

vekket et håp og en mestringstro som ikke er synlig i den første. Et par av dem har rukket å få gode erfaringer fra klasserommet med elever, og andre ser frem til å lære mer og å prøve ut i sine klasserom. Det ser altså ut til å ha skjedd en utvikling i aktørberedskapet gjennom aksjonslæringsløyfen. Det tyder på at lærerne trenger litt tid på seg til å bli fortrolige med Dialogos, noe også Helskog (2019) påpeker.

Uten tydelige fagmål for øye strider kanskje Dialogos-tilnærmingen mot lærerne hverdag der de er *“vandt med å jobbe mer strukturert”* som en av dem sier. En annen lærer sier etter endt dialog om bærekraft at: *“Utfordringen blir å organisert det og laget systemer, sammendrag og hovedtendenser”*. Dette kan tolkes som et ønske fra læreren om å oppsummere kunnskapen i fagmål. Et slikt ønske hos læreren har gjenklang i kritikk av deltakende, transformativ undervisning i UBU-sammenheng. Ingerid Straume påpeker at sosiale og transformativ læringsprosesser kan fremstå som innholdsløse ved implementeringen – at spørsmål om hva som skal læres og hva som er verdt å lære ikke blir satt på prøve (Straume, 2017, s. 129). Slik kan reell fagkunnskap tilsløres (s. 120). Dette kan for eksempel skje når dialoglederen styrer mot konsensus innenfor gruppens (relativt) snevre forståelseshorisont (Læssøe, 2010). Det er riktig at kunnskapen som synliggjøres i dialogene har opphav i aktørens egne erfaringer og liv, eller i fagkunnskap som de selv deler i fellesskapet. Og konsensus har blitt skrevet på tavla av Helskog underveis i dialogene (se vedlegg 1). Dialogos-tilnærmingen tar sikte på å *synliggjøre* kunnskap gjennom levd liv og på denne måten *aktualiseres* temaene slik at en kan bli mer mottakelige for relevant fagkunnskap i fremtiden (Helskog, 2011, s. 7). Det er en pedagogikk der kunnskap ikke “overføres”, men deles mellom deltakerne (Helskog, 2019, s. 2). Jeg tenker at Læssøe og Straumes kritikk ville vært særlig gjeldende dersom aktørens kunnskap om bærekraft hadde vist seg å være snever og absolutt. Men tvert om ser det motsatte ut til å være tilfelle: For det første virker aktørens forståelseshorisont og kjennskap til bærekraft å være stor. Både utdrag fra dialogene og kvaliteten om *temaforståelse* tyder på dette. Og eksemplet med læreren som viser til en undersøkelse om at nærhet til natur har en gunstig effekt på fengselsinnsatte, taler for at også fagkunnskap besittes av lærerne. For det andre viser aktørene både en evne til – óg et ønske om å ville lære mer og endre sin forståelse. Et eksempel er læreren som i dialog sier *“du utvider mitt perspektiv på bærekraft her, *navn* skjult”*, eller eleven som uttrykker å ha sett *“annerledes på problemer eller tema, se verdier eller hva som er viktig”*. Dette taler for at aktørens kunnskap ikke fremkommer som snever og absolutt, men heller som å være i bevegelse og utvikling.

5.2.2 Rutiner og strukturer

Dialogos-prosessene og analysene av dem synliggjør hvilke rutiner og strukturer som finnes i organisasjonen, og hvordan de hemmer eller fremmer filosofisk praksis eller UBU-arbeid. Jeg knytter rutiner og strukturer til Bergs begreper om *indre* og *ytre* grenser. De ytre grensene (styring av skolen) er allerede diskutert under 5.1. Der finner vi de nye læreplanene, VSD-prosjektet og en mulig tiltakende samfunnsinteresse for bærekraft – som samlet sett virker å støtte eller oppmuntre til arbeidet med filosofi og bærekraftig utvikling blant aktørene.

Når det kommer til rutiner i forbindelse med UBU – de *indre grensene* i skolekulturen – taler flere funn for at aktørene forholder seg til bærekraft på regelmessig basis. 11 av 12 spurte lærere arbeider bevisst eller regelmessig med bærekraft og naturperspektiver i undervisningen. Disse lærerne er altså ikke usikre på bærekraftundervisningen slik tidligere forskning antyder at kan være mønsteret i skolen (Breiting & Wickenberg, 2010; Sinnes & Jegstad, 2016). Blant elevene så både sykler de, plukker søppel på tur og i nærområdet og fokuserer på valg av miljøvennlige materialer. Det foregår altså bevisste og regelmessige handlinger knyttet til bærekraft. Men handlingene foregår individuelt og uten å være innrettet mot et kollektivt fokus på bærekraft i skolen. De indre grensene taler derfor for en noe fragmentert UBU-satsing ved skolen. Vi kan dermed si at skolen føyer seg inn i det som synes å være normalen når det kommer til kollektiv UBU-satsing (Sinnes & Straume, 2017; Straume, 2017, s. 90).

5.2.3 Helhetlig visjon (*holistic idea*)

Gjennom å sette i gang VSD-prosjektet har ledelsen initiert et omfattende hel-skoleprosjekt der hovedmålet har vært å *“finne områder som kan utforskes videre slik at vi på sikt kan skape et verdiløft i skolen”*. Det foreligger altså en visjon i skolen om å forbedre seg i retning av å få til et verdiløft. Og ved å slippe inn meg som aksjonsforsker markerer ledelsen også en åpenhet for kritikk og evaluering av praksis mens den foregår gjennom aksjonslæringen, slik praktisk aksjonsforskning bør være.

Men det mangler en dedikert visjon om bærekraft. VSD har vært dreid rundt en rekke temaer, ikke bare bærekraft. Men gjennom denne oppgaven har dette avgrensede området blitt belyst. Det er blitt foreslått at *“et presist bilde av virkeligheten er like viktig som et overbevisende bilde av fremtiden”* for å få til en delt visjon (Senge, 1990, s. 9, min oversettelse). Og selv om det ikke finnes en dedikert bærekraftssatsing ved skolen, har oppgaven bidratt til å gi et mer presist bilde av skolens

aktørberedskap og mentale modeller knyttet til bærekraft og UBU. Resultatene viser at aktørene har gode kunnskaper, holdninger og verdier knyttet til bærekraft og pedagogisk praksis som kan fremme dette. Noen har uttrykt idéer og tanker om hva en UBU-satsing kan handle om: Blant annet ved rektor som uttrykker at skolen bør skjerpe elevenes kritiske tenkning for å imøtekomme bærekraftproblematikken, eller læreren som i dialog sier at “*jeg tenker utdanning blir viktig*” i møte med bærekraftsutfordringer.

I mangel av en visjon vil utfordringer i skolen kunne bli håndtert i et vakuum i stedet for at organisasjonen blir ledet i en klar, ønsket retning (Mogren, Gericke & Scherp, 2019, s. 511). Det er nå opp til ledelsen å benytte seg av handlingsrommet og de individuelle ambisjonene som finnes i organisasjonen og eventuelt omvandle denne kunnskapen til videre handling og forankring av en eventuell felles visjon.

6. Konklusjon og veien videre

Gjennom dypdykk i fire Dialogos-prosesser, aktørenes metarefleksjonslogger og intervjuer med tre ledere har jeg søkt å svare på problemstillingen som har vært: *Hvordan kan filosofiske dialoger blant elever, lærere og ledere bidra til en bærekraftig hel-skoleutvikling?* Oppgaven har vært dreid rundt den første aksjonslæringsløyfen i VSD-prosjektet. Prosjektet har hatt verdiløft og dannelsingsoppdrag på bred basis som mål, mens denne oppgaven har rettet fokus spesielt mot temaet bærekraftig utvikling og verdien om respekt for naturen. Resultatene og diskusjonen er forsøkt delt i et innholdsperspektiv og et prosessperspektiv, selv om de stedvis har overlappet hverandre.

I diskusjonen er aksjonslæringsløyfen i sin helhet vurdert opp mot fire sentrale dimensjoner som kan fremme en hel-skoletilnærming til UBU. Resultatene taler for at Dialogos-prosesser kan fungere både som *pedagogisk praksis* med elevene og som *profesjonell kunnskapsutvikling* blant lærere og ledere. Gjennom oppgaven er det fremkommet verdifull kunnskap om skolekulturen og de muligheter og grenser som finnes i organisasjonen.

Resultatene på prosess-siden viser at den studerte skolen evner å fungere som en lærende organisasjon der kollektiv deltakelse og aktiv læring har skjedd på alle aktørnivåer. Selv om noen lærere opplever Dialogos-prosesser som utfordrende, er de fleste positive. En positiv utvikling i lærernes mestringstro allerede fra første til andre pilotlærerdialog, samt god mottakelse hos elevene,

tyder på at skolen relativt raskt tilpasser seg “endringsklimaet” i møte med filosofiske dialoger og temaene.

De tre kvalitetene *temaforståelse*, *samspill* og *refleksjonsfokus og flerperspektivtenkning* synes å være felles for samtlige aktørnivåer. Sammenlagt taler de for at Dialogos-prosesser kan fremme medfølelse og solidaritet deltakerne i mellom samt kritisk tenkning og etisk handling, slik Helskog hevder. De samme kvalitetene er sentrale i UBU-litteraturen og økopedagogikken slik jeg har beskrevet den.

Selv om skolen mangler en dedikert UBU-satsing og tilhørende felles visjon, taler analysen for at skolen har et velutviklet aktørberedskap for å imøtekomme en potensielt større satsning. På innholdssiden taler resultatene for at Dialogos-prosesser har potensiale til å innfri på en kritisk økopedagogikk med dypøkologiske ambisjoner. Aktørene har delt og utforsket andres perspektiver, erfaringer og verdier. Disse er synliggjort *bottom up* fra deltakerne, uten at dialoglederen i særlig grad har blandet seg inn på innholdssiden. Deltakernes perspektiver blir undersøkt på en kritisk, konstruktiv og åpen måte. Dialogos-tilnærmingen har derfor mye til felles med hvordan en tentativt økopedagogikk kan være. Gjennom kritikk av samfunnsstrukturer og natursyn som både hemmer og fremmer bærekraftighet har dialogene vært en arena for utvikling av økosystemisk tenkning og forståelse. Mangelen på en fagekspert som kunne ha supplert med fagkunnskap eller korrigert for eventuelle mangler i undervisningen, er blitt veid opp av deltakernes kunnskaper. De konsensus som fellesskapet er kommet frem til på slutten av dialogene vitner om en bredde i deltakernes forståelse for bærekraft og respekt for naturen. Det fremkommer at bærekraft ikke bare dreier seg om miljø, men handler om sosiale, økonomiske og andre tverrfaglige sider – i tråd med hvordan bærekraftig utvikling omtales i de nye læreplanene. Hvor mye av denne kunnskapen deltakerne sitter igjen med er ikke undersøkt, men flere metarefleksjonslogger vitner om at kunnskapen er under utvikling, og ikke fremstår som endelig og absolutt. Noen har til og med vist tegn på *cognitive praxis* gjennom å foreslå idéer og konkrete tiltak for et mer bærekraftig samfunn og bærekraftig skole.

Jeg har vist hvordan aktørene tenker i retning av enten biosentrisme eller antroposentrisme.

Funnene tyder på aktørene i skolen for det meste tenker ut ifra eget ståsted som menneske, altså antroposentrisk. Men de viser også biosentriske evner og medfølelse både for andre mennesker og med andre organismer i naturen. Det ville vært spennende å dedikere egne Dialogos-prosesser til å finne ut mer om hvilke muligheter som ligger i utforskningen av dette skillet.

Kritisk granskning av skolens UBU-praksis mangler fra lærerne og elevenes side, men fremkommer hos lederne. Dette kan handle om at skolen fortsatt er på begynnerstadiet av en UBU-satsning, på linje med det som synes å være mønsteret for skoler både i Norge og internasjonalt. Premisset om klima- og miljø som en generell krise eller samfunnsproblem ser ut til å bli godtatt. Men om dette er ektefølt og sant til syvende og sist, er vanskelig å si. Ytre faktorer og strukturer som læreplan, VSD-prosjektet og en generell bærekraftstrend i samfunnet kan hindre dem i å uttrykke sitt egentlige syn. Perspektiver på klima- og miljøkrisen kunne derfor vært interessant å undersøke i nye dialoger dedikert til dette. Slik vil en kunne finne ut mer om hvordan skolekulturen egentlig forholder seg til disse spørsmålene.

Gjennom VSD-prosjektet har ledelsen tatt første steg i retning verdiløft knyttet til bærekraftig utvikling og respekt for naturen. Etter første sløyfe virker skolen å være godt rustet for et videre arbeid, og det blir nå opp til skolen å “smi mens jernet er varmt”. Gjennom å fortsette i nye sløyfer kan ledelsen dra nytte av aktørenes individuelle ambisjoner og visjoner og omgjøre disse til felles handling for eksempel i retning av å skape en delt visjon i skolen. *Business as usual* holder ikke dersom en skal imøtekomme elevenes engasjement for – og ikke minst rett til – en bærekraftig fremtid. Gjennom filosofisk dialog blir kontrollrutiner og en-svar-pedagogikk lagt til side for en stund og det gis takhøyde for å stille de store spørsmålene. Kanskje er det nettopp en slik takhøyde skolen behøver i en tid preget av plikter, mål og resultater?

7. Litteratur

- Andresen, M. U., Høgmo, N., & Sandås, A. (2015). Learning from ESD projects during the UN Decade in Norway. I: *Schooling for Sustainable Development in Europe* (pp. 241-255). Springer, Cham.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bergh, A. (2015). Local educational actors doing of education – a study of how local autonomy meets international and national quality policy rhetoric. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 01 January 2015, Vol.2015(2).

- Berglund, T., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. (2014). The implementation of education for sustainable development in Sweden: Investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education*, 32(3), 318-339.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3-4), 169-180.
- Biesta, G. (2015). What Is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87
- Bjønness, B., & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art-4.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1973). *Innføring i økopedagogikk (Vol. Nr 10, Rapport fra Miljølæreprosjektet (trykt utg.))*. Oslo: Universitetet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring : Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O., & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 185-207. doi: 10.1080/02635143.2012.699891
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H., & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Breiting, S. & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9-37. doi: 10.1080/13504620903533221
- Carr, W. & S. Kemmis (1986). *"Becoming Critical: Education." Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. I: *Researcher*, 38 *Educational*
- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401–428.

- Eyerman, R., & A. Jamison. 1991. *Social Movements: A Cognitive Approach*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- FN. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Hentet fra: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academy.
- Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 203–211. <https://doi.org/10.1177/097340821000400207>
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013) Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser. I Brekke, M., & Tiller, T. *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Hargreaves, L. 2008. “The Whole-school Approach to Education for Sustainable Development: From Pilot Projects to Systemic Change.” *Policy & Practice – A Development Education Review* 6: 69–74.
- Helskog, G. H. (2006). *Dialogos : Filosofi for ungdomstrinnet : 8. trinn Elevbok* (Bokmål[utg.] ed.). Oslo: Fag og kultur.
- Helskog, G. H. & Ribe, A. (2008). *Dialogos – praktisk filosofi i skolen*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Helskog, G. H. & Ribe, A. (2009). *Dialogos – praktisk filosofi i skolen: veiledning for lærere og samtaleledere*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Helskog, G. H. (2011). Danning gjennom filosofisk dialog – en mulighet for det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet?. I: Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (red): *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyer forlag 2011
- Helskog, G. H. (2019). *Philosophising the Dialogos Way Towards Wisdom in Education: Perspectives on Logical Argumentation and Spiritual Contemplation*. Milton: Routledge.
- Hickel, J. (2019, 8. des.) The dark side of the Nordic model. *Aljazeera*. Hentet fra: https://www.aljazeera.com/indepth/opinion/dark-side-nordic-model-191205102101208.html?fbclid=IwAR2op-5Uy_ytsyJcx9qv0rXC44X6fvpYhpPo7xeo5A0-uS5GS10Sler8j34
- Huckle, J., & Wals, A. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.
- Jacobsen D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3.utg). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement* (Vol. 359). Peter Lang.

- Kleven, T.A & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvamme, O., & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvamme, O., Sæther, E., & Ødegaard, M. (2019). Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. *Acta Didactica Norge* [elektronisk Ressurs], 13(2), 1-8.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015–2016). Oslo.
- Leo, U., & Wickenberg, P. (2013). Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change*, 14(4), 403-422.
- Lundholm, C. N., Hopwood, N. & Rickinson, M. (2013). Environmental Learning – insights from Research into the Student Experience. I R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (red.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 243–252)
- Læssøe, J. (2010). Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research: Democracy and Values in Environmental and Sustainability Education: Research Contributions from Denmark and Sweden*, 16(1), 39-57.
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I M. Brekke, T. Tiller (red), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. [Teacher as Researcher]. Universitetsforlaget. (s. 79-105).
- Mathews, F. (2003). *For Love of Matter: A Contemporary Panpsychism*. (SUNY Series in Environmental Philosophy and Ethics).
- Mogren, A., & Gericke, N. (2017). ESD implementation at the school organisation level, part 1–investigating the quality criteria guiding school leaders’ work at recognized ESD schools. *Environmental Education Research*, 23(7), 972-992.
- Mogren, A., & Gericke, N. (2019). School Leaders’ Experiences of Implementing Education for Sustainable Development—Anchoring the Transformative Perspective. *Sustainability*, 11(12), *Sustainability*, Feb 2019, Vol.11(12).
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508-531.
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J., & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: A multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589-605.
- Næss, A. (1991). Den dypøkologiske bevegelse: Aktivisme ut fra helhetssyn (S. 21-43). I Gjerdåker, S., Gule L., og Hagtvedt, B. *Den uoverstigelige grense*. Bergen: Chr. Michelsens institutt; Oslo: Cappelen
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil: Utkast til en økosofi (5. omarb. utg. [i.e. Ny utg.]*. ed., Bokklubbens kulturbibliotek). Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-48>
- Parise, L., & Spillane, J. (2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School *The Elementary School Journal*, 110
- Raabs, N. K. (2010). *No Child in the Norwegian Woods: A Study on Education for Sustainable Development in Norwegian Primary Schooling*. Masteravhandling. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32611/Thesis_NKR_DUO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Regjeringen (2017). *Verdiløft i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>
- Reed, P., & Rothenberg, D. (1993). *Wisdom in the open air : The Norwegian roots of deep ecology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sandell, K., Øhman, J., & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik : Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: Thinking the issues through. *Curriculum Journal*, 24(2), 181-205.
- Senge, P. M. (1990). The Leaders New Work: Building Learning Organizations. I *Sloan Management Review*; Fall 1990; 32, 1; ABI/INFORM Global pg. 7. MIT Sloan School of Management.
- Sinnes, A. & Jegstad, K. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfaglæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04, 248–259
- Sinnes, A. (2015). Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva hvorfor og hvordan? Oslo: Universitetsforlaget
- Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/>

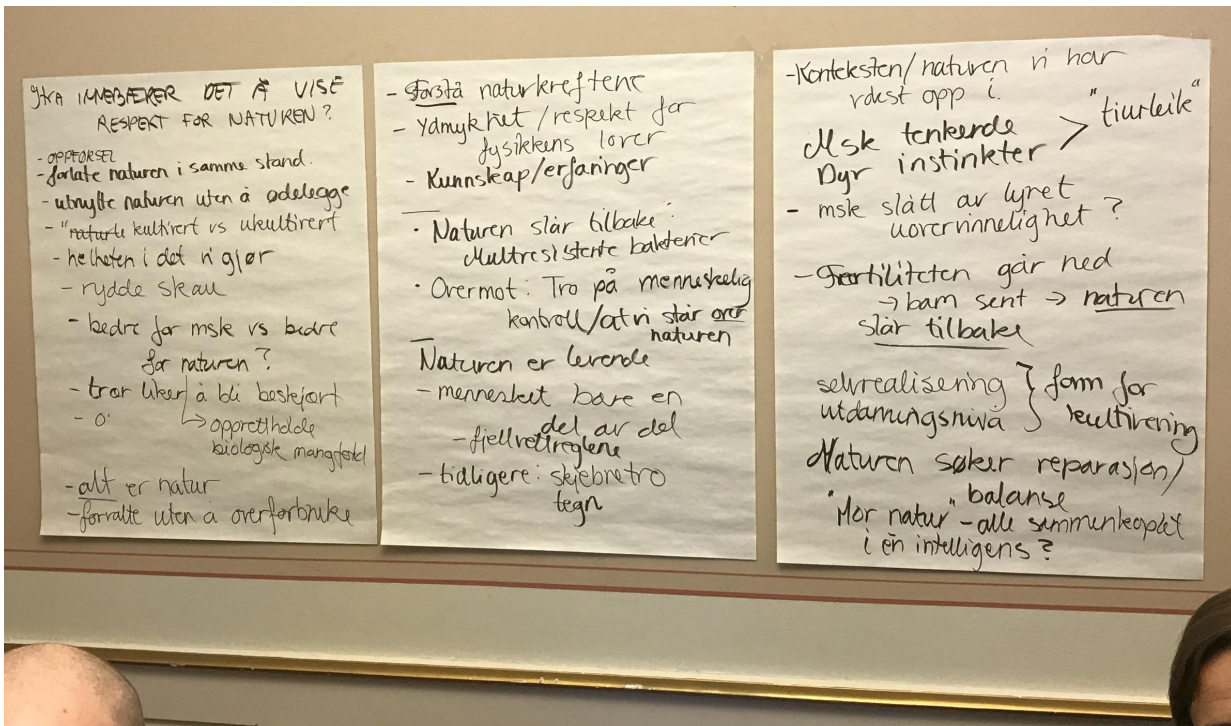
bitstream/handle/10852/58648/Sinnes%2band%2bStraume%2bB%25C3%25A6rekraftig%2butvikling%252C%2btverrfaglighet%2bog%2bbybde1%25C3%25A6ring.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Skjervheim H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I: Hellesnes J, Skribekk G. (red). *Mennesket*. Oslo: Unversitetsforlaget
- Solbrekke, T. D. (2012). *Profesjonelt ansvar – i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål*. Universitet i Oslo.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings. Schumacher UK, CREATE Environment Centre, Seaton Road, Bristol, BS1 6XN, England (6 pounds).
- Store norske leksikon (2020). *Økofilosofi*. Hentet fra <https://snl.no/%C3%B8kofilosofi>
- Straume, I. S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 78–96
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Oslo: Res publica.
- Taylor, P. W. (2011). *Respect for nature: A theory of environmental ethics*. Princeton University Press.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- UNESCO (2006). *Framework for the UN DESD Implementation Scheme*. Hentet 31/5/2020 fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 5/12-18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Her er nye læreplaner - Vg1 yrkesfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/her-er-nye-lareplaner---vg1-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Tverrfaglige temaer – Bærekraftig utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *Overordnet del – formålet med opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfld=150459>

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. Meld. nr 30. (2003- 2004).
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Vetlesen, A. (2015). *The denial of nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism (Ontological explorations)*. London: Routledge.
- Weiss, M. N. (2015). *The Socratic Handbook: Dialogue methods for philosophical practice* (Vol. 9, Schriftenreihe der initiative weltethos Österreich). Zurich: LIT.
- Weiss, M. N. (2018). Chapter Eight: Learning Practical Wisdom: A Guided Imagery for Philosophical Practice on Self-Knowledge. *New Frontiers in Philosophical Practice*, 164.
- Öhman, J., & Öhman, M. (2012). Participatory approach in practice: an analysis of student discussions about climate change. *Environmental Education Research*, doi: 10.1080/13504622.2012.695012.
- Øhra, M. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling: Samhandling som fremmer læreres læring. I Bjørnsrud, H. (Red.). *Skolebasert Kompetanseutvikling: Organisasjonslæring for Delingskultur*, S. 227-254. Oslo : Gyldendal akademisk

8. Vedlegg

Vedlegg 1 – oppsummering på tavla om “respekt for naturen” etter endt pilotlærerdiallog 1



Vedlegg 2 – Intervjuguide – ledere

Lederintervju

Muntlig samtykke:

Leses inn muntlig, og bes bekreftes med «ok» av intervjuobjekt.

Min masteroppgave heter «Filosofisk dialog som skoleutvikling – ansporinger til bærekraftig praksis».

Prosjektet har som formål å undersøke hvordan filosofiske dialoger kan bidra til å synliggjøre ulike perspektiver og forståelser knyttet til temaene "danning", "bærekraftig utvikling" og «skoleutvikling».

Direkte opplysninger som navn og skole sensureres. Men din stillingstittel i kombinasjon med filosofiske og religiøse betraktninger kan regnes som indirekte identifiserbare personopplysninger, og derfor er studien meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata.

- *Prosjektet starter i januar 2019 og slutter i juni 2020 og datamaterialet vil kunne brukes både i en **masteroppgave** og **tilhørende forskningsartikkel**? Er du inneforstått med dette?*
- *Deltakelse i studien er frivillig og at du når som helst kan **trekke ditt samtykke** uten å oppgi noen grunn? Er det klart for deg?*
- *Prosjektet innebærer følgende:*
 - 1: *Å forstå hvordan filosofisk dialog kan **bidra til dannelsesprosesser knyttet til bærekraftig utvikling***
 - 2: *Å belyse **filosofiske dialogers hensiktsmessighet i pedagogisk arbeid og skoleutvikling***

Spørsmål

Spørsmål om VSD-prosjektet:

- Hva har din rolle vært ifbm. Dannelsesprosjektet?
- Har du deltatt i filosofiske dialoger selv?
- Ift. skoleutvikling: Opplever du at dette er en annerledes måte å jobbe på? Hvordan?
- Er det noe du vil fremheve som utfordrende?
- Er det noe du vil fremheve som spesielt bra?
- Hvilke egenskaper bør man ha for å få til gode dialoger sammen?

Bærekraft

- Når du hører begrepet bærekraftig utvikling – hva tenker du på da?
- Hva tror du BU betyr for elever i dag?
- Læreres holdninger og verdier ift. BU – hva betyr det for undervisningen i BU tenker du?
- et drømmescenario, der du fikk bestemme skolepolitikken. Hva gjør den norske skolen gjøre for å hjelpe barn og unge med å leve bærekraftige liv?
- Har du eksempler på andre måter å arbeide på som kunne vært gode for «verdiløft»?

Skoleutvikling

- Hvordan får man lærere *engasjert* i et endringsarbeid, slik som Dannelsesprosjektet eller fagfornyelsen, slik at det føles viktig og riktig for dem?
- Hva er det som inspirerer lærere?
- Har du en suksesshistorie om et endringsarbeid?

«Drømmeskolen»

- Har du et håp for hvordan fremtidens skole bør være?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Filosofisk dialog som skoleutvikling – ansporinger til bærekraftig praksis»?

Prosjektet har som formål å undersøke hvordan filosofiske dialoger kan bidra til å synliggjøre ulike perspektiver og forståelser knyttet til temaene "danning", "bærekraftig utvikling" og "respekt for naturen". Du er valgt til å delta fordi du i kraft av å være elev kan bidra med verdifull informasjon i forhold til et elevperspektiv på filosofiske dialoger og bærekraftig utvikling i skolen. Forsker i prosjektet er masterstudent i pedagogikk Eirik Hæreid Marcussen samt veiledere som er førsteamanuensis Michael Noah Weiss og førstelektor Guro Hansen Helskog fra Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Konkret spør vi om du godtar at filosofiføktene du deltar i og/eller leder blir observert av Marcussen, at han tar observasjonsnotater underveis, og at du svarer på et enkelt spørreskjema i etterkant av øktene. Datamaterialet blir analysert som ledd i Marcussens masterprosjekt materialet og kan også brukes av Helskog og Weiss i andre analyser og forskningspublikasjoner senere.

I en filosofisk dialog undersøker man et fellesmenneskelig tema gjennom undring, spørsmålsstilling og refleksjon. Den filosofiske dialogen skiller seg fra andre typer samtaler ved at den er strukturert, har et definert fokus og er innrettet mot det allmenne og fellesmenneskelige. Fokus kan være spørsmål av typen Hva er godhet? Hva er danning? Hva er respekt? Hva er sannhet? Hva innebærer bærekraft? eller Hva innebærer det å ta ansvar for seg selv? Deretter leter gruppa i fellesskap etter svar på spørsmålet gjennom en filosofisk undersøkelse. I prosessen trener deltakerne samtidig aktiv lytting, oppmerksom tilstedeværelse overfor andre mennesker, konsentrert og fokusert samtale rundt ett tema, og ikke minst begrunnet tenkning. Arbeid med å ta andres perspektiv og å undersøke temaer fra nye vinkler står sentralt.

Hensikten med prosjektet

Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra til utvikling og spredning av kunnskap som er relevant for læreres arbeid med tverrfaglige temaer, der temaene bærekraftig utvikling og respekt for naturen blir belyst spesielt. Sammenhengen mellom danning og bærekraftig utvikling vil også undersøkes, i tillegg til den filosofiske dialogens hensiktsmessighet i forhold til å utvikle nye forståelser og nye visjoner i arbeidet med tverrfaglige temaer.

Hva skjer med ditt bidrag til forskningsprosjektet?

Ditt bidrag vil, dersom du samtykker, danne utgangspunkt for en masteroppgave og eventuelt forskningsartikkel. Notater fra dialogene vil i tillegg til refleksjonsskjemaer kunne brukes i empiri/datadelen av denne oppgaven.

Konfidensiell behandling av personopplysninger

Personopplysninger defineres ifølge Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD) som opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner, for eksempel fullt navn eller personnummer. Det er ikke dette prosjektets hensikt å samle inn personopplysninger. Hensikten er å analysere fram generelle mønstre basert på feltnotater, anonyme refleksjonsnotater i etterkant. Deltakelse i observasjon eller spørreskjema er helt frivillig. Datamaterialet vil bli kontinuerlig anonymisert. Du vil ikke på noen måte kunne gjenkjennes i den skriftlige publikasjonen. Det at datamaterialet analyseres og publiseres i sammenheng med at du har «elev» som tittel, og at det kan samles data om tema som filosofiske og religiøse betraktninger gjør at dataen har indirekte identifiserbare personopplysninger – derfor er studien meldt til NSD. Andre personopplysninger vil kun noteres analogt, og skilles fra datamaterialet.

Andre personopplysninger vil kun noteres analogt.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og datamaterialet vil kun være tilgjengelig for forskerne i prosjektet – Eirik Hæreid Marcussen, Micheal Noah Weiss og Guro Hansen Helskog. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2020. Jeg ber likevel om å få beholde datamaterialet ut 2021, da det normalt tar tid å fullføre og godkjenne mastergradsavhandlinger. Datamaterialet slettes ved forskningsprosjekts slutt.

Dine rettigheter

Det er ikke min hensikt å bruke personopplysninger om deg, men du skal likevel vite at så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- at opplysninger om deg er basert på ditt samtykke

Vedlegg 4 – Analyse-eksempel metarefleksjonslogger

#0 Gent 08:22 Hver tall (eks.: «2...)	2. juni 2020 kl. 08:22	
#7 Elever idrett 08:00 Interessant/moro 1...	#0 Gent Hver tall (eks.: «2.6» er en person og kan finnes igjen i rå-empiri (#0 Ghent) – «2»= spørsmål 2. «6»= svar nummer 6) Tre spørsmål ble stilt: 1: Har dagens dialogos workshop berørt deg personlig?	
#2 Kantina i plenum 16.04.2020 Tankenotater:	Personlig berørt	1.1 1.6 1.63 1.66 1.72 1.74 1.79
#3Std: Lærere lærer 16.04.2020 Standardskje...	Kollegial bedring	1.2 1.5 1.22 1.24 1.25 1.34 1.38 1.45 1.47 1.51 1.60 1.78 2.18 2.27 2.32 2.35 2.39 2.42 2.52 2.66
#6Std Elever elektro 03.04.2020 1 undervisnin...	Relevant for praksis (se også under «inspirert til videre praksis»)	1.3 1.4 1.10 1.14 1.32 1.36 1.56 2.36 2.57 2.60 2.68 2.69 3.67 3.77
#4E: 04.03.2020 Pilotgruppe	Ord som «positiv» «bra» osv.	1.4 1.6 1.32 2.50 2.82
#3E: Lærere sammen:... 04.03.2020 naturen i und...	Utforsket perspektiv	1.5 1.11 1.18 1.19 1.23 1.24 1.25 1.27 1.31 1.33 1.34 1.78 2.16 2.23 2.35 2.40 2.59 2.64
OLD/Std: Elever i janu... 04.03.2020 Kategorier	Utfordring - personlig	1.8 1.9
Tankenotat MR1: 04.03.2020 Mange lærer...	Læreplan-læring	1.13 1.36 2.15 2.17 2.19 2.37 2.38 2.49 2.52 2.60 2.58
#5Std: 04.03.2020 SKRIFTLIG:	Aktivt stimulert	1.17
	Dybde - ideal	1.16 1.30 1.39 1.49 1.73 1.74 1.76
	Bevisstgjøring	1.21 1.37 2.72 3.49 3.45 3.72
	Emosjonelt	1.23 2.62
	Tenke på nye måter	1.28
	Inspirert til fil. praksis videre	1.2 1.32 1.42 1.49 1.56 2.15 2.21 2.22 2.27 2.36 2.48 2.49 2.57 2.60 2.68 2.69 2.81 2.84 3.57 3.70 3.77
	Skapt engasjement (obs! tema)	1.34 1.40 1.57
	Tid til refleksjon	1.47 1.49 1.51 1.30 1.13 1.50 1.51 1.53 1.62 1.76 2.1. 2.4 2.18
	Sterk opplevelse/historier	1.52 1.61 1.67 1.68
	Dype tanker	1.78
	Lytting	1.79 2.65 3.78

Vedlegg 5 – Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Filosofisk dialog som skoleutvikling – ansporinger til bærekraftig praksis?

Referansenummer

422957

Registrert

12.11.2019 av Eirik Hæreid Marcussen - 214286@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guro Hansen Helskog, Guro.Helskog@usn.no, tlf: 31008865

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Hæreid Marcussen, eirikhmarcussen@gmail.com, tlf: 92088130

Prosjektperiode

01.12.2019 - 31.12.2021

Status

07.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

07.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d8a1b67-c89e-4d72-8f35-16d4614cbd5a>

1/3

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, religion og filosofisk overbevisning, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, religion og filosofisk overbevisning, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)