

# PEOPLE'S FUTURE LAB

Slutevaluering: Et lokalt, aktivistisk udviklingsprojekt med globalt sigte

Rapport / April 2024



Line Bilberg &  
Maria E. N. Jensen



**Videncenter**  
for Folkeoplysning



# PEOPLE'S FUTURE LAB

**Titel**

People's Future Lab – Et lokalt, aktivistisk udviklingsprojekt med globalt sigte

**Forfattere**

Line Bilberg og Maria Elisabeth Nissen Jensen

**Øvrige bidragydere**

Casper Ingerslev og Anton Hvidberg Munch

**Rekvirent**

Folkehøjskolernes Forening i Danmark

**Layout**

Videncenter for Folkeoplysning

**Forsidefoto**

Aimie Lee/People's Future Lab

**Udgave**

1. udgave, Aarhus, april 2024

**Pris**

Rapporten kan downloades gratis på [www.vifo.dk](http://www.vifo.dk)

**ISBN**

978-87-94468-13-8 (pdf)

**Udgiver**

Videncenter for Folkeoplysning

Frederiksgade 78B, 2.

DK-8000 Aarhus C

T: +45 3266 1030

E: [vifo@vifo.dk](mailto:vifo@vifo.dk)

W: [www.vifo.dk](http://www.vifo.dk)

Gengivelse af denne rapport er tilladt med tydelig kildehenvisning.

# Indhold

Forord .....	8
Baggrund og indledning .....	9
Metode og datagrundlag .....	11
Rapportens opbygning.....	12
Del 1: Skolerne og projekterne i PFL .....	12
Del 2: Det pædagogiske udviklingsarbejde.....	12
Del 3: Forandringsagenterne – rolle og betydning.....	13
Del 4: Højskolernes og forandringsagenternes udbytte .....	13
Del 5: Perspektiver og potentialer .....	13
Projektets hovedresultater .....	14
Projektets udbytte .....	14
Tidslinje for PFL.....	15
<b>DEL 1</b>	
Introduktion til del 1: Skolerne og projekterne i PFL .....	18
Kapitel 1: Højskolerne i projektet .....	19
Skolernes karakteristika .....	22
Motivation for at gå ind i PFL .....	24
Rammer, projektledelse og implementering af PFL.....	25
Kapitel 2: De danske højskolors lokale indsatser.....	28
Projekternes betydning lokalt – undervisernes egen vurdering .....	30
Kapitel 3: Skolernes internationale samarbejde.....	32
Videreudvikling af eksisterende samarbejder .....	33
Kapitel 4: Udfordringer og tilpasninger i skolernes projektsamarbejder .....	35
Lokale udfordringer .....	35
Globale udfordringer.....	36
Projektudfordringer.....	37
Bæredygtighedens mange facetter .....	41
Opsummering af del 1.....	45
<b>DEL 2</b>	
Introduktion til del 2: Det pædagogiske udviklingsarbejde .....	47
Kapitel 5: Det fælles pædagogiske.....	48

Kapitel 6: Teacher training, Bosei, camp og festival – tre aktiviteter.....	50
Teacher training – det fælles teoretiske afsæt .....	50
Udviklingsseminar – det første fysiske møde på Bosei.....	52
Camp og festival – kulmination.....	54
Kapitel 7: Udfordringer og erfaringer i det pædagogiske udviklingsarbejde.....	59
Teacher training .....	59
Camp og festival .....	61
Opsummering af del 2.....	67
<b>DEL 3</b>	
Introduktion til del 3: Forandringsagenternes rolle og betydning .....	69
Kapitel 8: Udfordringer og erfaringer fra det pædagogiske rum.....	74
Erfaringer med det pædagogiske overfor forandringsagenterne .....	74
Mod fremtidige perspektiver på camp og festival .....	75
Opsummering af del 3.....	77
<b>DEL 4</b>	
Introduktion til del 4: Højskolernes og forandringsagenternes udbytte.....	79
Kapitel 9: Højskolernes udbytte.....	80
Det pædagogiske udviklingsarbejde.....	80
Det lokale samarbejde .....	85
Det internationale samarbejde .....	86
Kapitel 10: Forandringsagenternes udbytte .....	90
Forandringsagenternes syn på og oplevede udbytte af undervisningen.....	93
Kapitel 11: Arbejdet videre frem.....	101
Forankring.....	102
Opsummering af del 4.....	104
<b>DEL 5</b>	
Del 5: Potentialer og perspektiver .....	108
Det globale samarbejde .....	108
Ambitiøse udviklingsprojekter i højskoleverdenen.....	109
Forandringsagenternes forskellige motivationer og fremtidig handlen.....	110
Bæredygtighedsarbejdets dilemmaer .....	111

Litteratur .....	116
Bilag .....	117

## Forord

Jonas Andreasen Lysgaard og Nanna Jordt Jørgensen skriver, at bæredygtighed i både forskning og praksis ofte kobles til klima og miljø. Dokumentet 'Vores fælles fremtid'<sup>1</sup>, som FN's kommission for miljø og udvikling udgav i 1987, og som satte bæredygtighedsbegrebet på den globale dagsorden, beskæftiger sig med tre bundlinjer, hvorfor den ser både de økologiske, sociale og økonomiske dimensioner af bæredygtighed som centrale. På den baggrund ser Lysgaard og Jørgensen bæredygtighed i et pædagogisk lys, som noget der knytter sig til hverdagsliv, samfundsorganisering, politiske beslutningsprocesser, demokratisk deltagelse, værdier, normer og moral (Lysgaard og Jørgensen, 2020, s. 8). Om højskolernes rolle i dette siger Lysgaard:

*"Højskolerne kan på mange måder ses som et eksemplarisk pædagogisk rum i arbejdet med bæredygtig udvikling. Højskolernes natur og frie rammer betyder, at der er større fleksibilitet i forhold til at indrette sig efter aktuelle udfordringer, men også til at holde fast i de problematikker, som ikke nødvendigvis er politisk opportune eller en del af de regerende politikeres vokabular."*

Lysgaard, 2020 s. 227-228

Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) har med People's Future Lab (herfra PFL) sat de frie rammer i spil i et laboratorium af forskellige prøvehandlinger. I tre år har 20 skoler i regi af PFL arbejdet med bæredygtighedens mange facetter, ikke blot i dialog og forståelse, men i praktiske lokale fællesskaber med hinanden og særligt eleverne som de bærende for den videre forankring og mod bæredygtig forandring. PFL kan siges at være et eksempel på, hvordan man på tværs af lande, forskellige vilkår, forståelser af bæredygtighed og viden herom kan samles om og handle på alle tre dimensioner inden for bæredygtighed.

Videncenter for Folkeoplysning vil gerne sende en særlig tak til Daniel, Sara og Søren fra FFD's sekretariat. For indledende beskrivelser, tilsendte materialer, tilgængelighed og gode svar på vores mange spørgsmål. Ligeledes vil vi gerne takke alle de højskoleundervisere fra de deltagende skoler, der har stillet op til interviews og svaret på spørgeskemaer. Og endelig en stor tak til de elever, der har svaret på spørgeskemaer og dermed bidraget med væsentlige perspektiver fra dem, som er tænkt at fortsætte det arbejde, der blev startet med PFL.

Videncenter for Folkeoplysning  
April 2024

---

<sup>1</sup> Også kendt som 'Brundtlandrapporten'



## Baggrund og indledning

Folkehøjskolernes Forening (FFD) har længe haft fokus på det internationale samarbejde, eksempelvis gennem administration af Den Internationale Pulje som Vifo også evaluerede tilbage i 2017 (Thøgersen, 2017). Derudover har de arbejdet med bæredygtighed gennem Bæredygtighedsnetværket<sup>2</sup>.

Fra maj til november 2019 arrangerede mange danske højskoler en række arrangementer for at markere og fejre folkehøjskolernes 175-års jubilæum<sup>3</sup>. Fra 25.-28. september samme år arrangerede FFD et summit. Her mødtes over 120 højskolepraktikere og forskere fra 27 lande ved et internationalt summit<sup>4</sup>. I den anledning blev det bl.a. drøftet, hvordan højskolerne fortsat kan medvirke til at præge udviklingen i de samfund, de er en del af. I samtalerne opstod ønsket om at lave et projekt med ambitionen om at understøtte den globale højskolebevægelse.

FFD igangsatte i 2020 projektet PFL. Gennem dialog og gensidig læring mellem højskoler i nord og syd havde projektet til formål at åbne blikket for både lokale og globale udfordringer og styrke den globale højskolebevægelse gennem et fælles fokus på bæredygtig handling og pædagogik. Intentionen med projektet var at styrke og udvikle højskolernes rolle og bidrag til en bæredygtig omstilling gennem et globalt samarbejde.

*“By strengthening our pedagogical praxis, our global connections and the involved people’s engagement we wish to invigorate our role in the sustainable transition of societies.”*

FFDs hjemmeside<sup>5</sup>

Projektet blev støttet af CISU<sup>6</sup> og blev afviklet i perioden 2020-2023<sup>7</sup>. Med ti danske og ti internationale højskoler som omdrejningspunkt og med konkrete lokale samarbejdsprojekter i Danmark som øvebane, arbejdede projektet for at skabe handlemod, handleevne og større engagement i global bæredygtighed. I Danmark var projektets mål at uddanne 300 højskoleelever som forandringsagenter og at udvikle ti lokale samarbejdsprojekter med fokus på løsninger af lokale problemstillinger relateret til bæredygtighed. Målet har derudover været at dele erfaringer og løsninger med den brede offentlighed. Indledningsvis blev følgende proces skitseret af FFD.

---

<sup>2</sup> Højskolernes BæredygtighedsNetværk - FFD, som aktuelt har 28 højskoler tilmeldt. Desuden har FFD udarbejdet en undersøgelse i dagbogsformat af højskoleundervisernes erfaringer i arbejdet med bæredygtighed som fag. Bogen er dog i skrivende stund ikke udkommet.

<sup>3</sup> <https://www.hojskolerne.dk/andre-aktiviteter/hojskolernes-175-aars-jubilaeum>

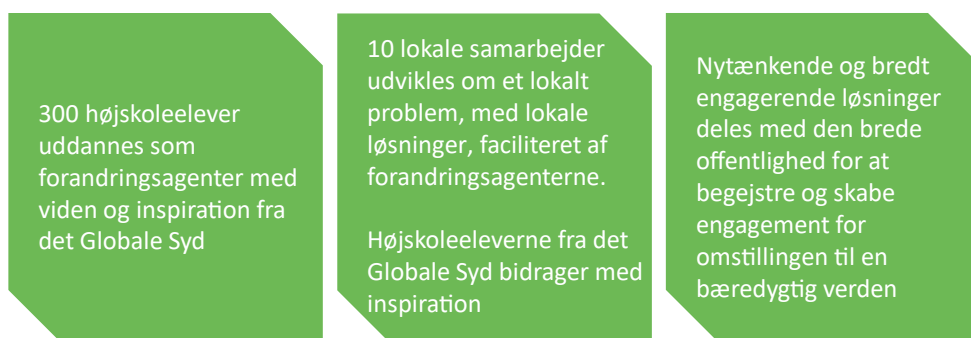
<sup>4</sup> <https://ffd.dk/internationalt/hojskolerne-i-verden>; <https://danishfolkhighschools.com/global-folk-high-school-movement/international-folk-high-school-summit>

<sup>5</sup> <https://danishfolkhighschools.com/peoples-future-lab/about-the-project> (lokaliseret 31.01.2024)

<sup>6</sup> CISU står for 'Civilsamfund i udvikling', som er en sammenslutning af omkring 300 danske foreninger og organisationer, der alle er engagerede i global udvikling. <https://www.cisu.dk/om-cisu/om-cisu-civilsamfund-i-udvikling> (lokaliseret 12. januar 2024)

<sup>7</sup> Projektet er forløbet i perioden 2020-2023, hvorfor projektperioden faldt sammen med coronapandemien. Dette sammenfald har skabt uforudsete udfordringer, som har fået væsentlig betydning for projektets endelige udformning.

**Figur 1: Indsatsens forløb illustreret**



Kilde: Udarbejdet efter inspiration fra: Ansøgningsskema Engagementspuljen, CISU, s. 2

Videncenter for Folkeoplysning (Vifo) har gennem længere tid ønsket at skabe mere systematiseret viden om folkeoplysningens arbejde med bæredygtighed og det internationale arbejde i folkeoplysningen, hvorfor Vifo har indgået samarbejde med FFD om slutevalueringen af projektet.

Evalueringsens fokus er på de danske højskoler, de internationale højskoler og forandringsagenterne, og vores håb er, at læringspunkter fra evalueringen kan give inspiration til FFD's videre arbejde med koblingen mellem bæredygtighed og internationalt samarbejde.

Evalueringen har fire overordnede formål:

- At dokumentere projektets samlede indsats
- At undersøge højskolernes udbytte
- At belyse forandringsagenternes (elevernes) udbytte af forløbet
- At belyse de særlige metodepotentialer med kombinationen af det lokale og globale.

## Metode og datagrundlag

Til at belyse de ovenstående spørgsmål er der indsamlet forskellige typer af empirisk materiale blandt de aktører, som har været involveret i projektet. Tabel 1 viser en samlet oversigt over evalueringens datagrundlag. Den metodiske fremgangsmåde for analysen er yderligere uddybet i rapportens bilagsmateriale.

**Tabel 1: Oversigt over undersøgelsesmetoder og empirisk materiale**

Datakilde	Beskrivelse og formål	Omfang
Kvalitative interviews	To Interviews med projektansvarlige fra FFD. Fire onlineinterviews og to gruppeinterviews med danske højskoler. Syv onlineinterviews med de udenlandske højskoler. Interview med en forandringsagent. Formålet er at få indsigt i højskolernes lokale bæredygtighedsprojekter, samarbejdet mellem de danske og udenlandske skoler og forskellige aktørers opfattelser af PFL.	16 interviews med 17 forskellige personer
Spørgeskemaundersøgelse blandt danske højskoler	Elektronisk spørgeskemaundersøgelse udsendt til de ti involverede danske højskoler. Formålet er at kortlægge aktiviteter og deltagerere på PFL-relaterede aktiviteter som dokumentation for rækkevidden af PFL.	Syv skoler (70 pct.)
Spørgeskemaundersøgelse blandt udenlandske højskoler	Elektronisk spørgeskemaundersøgelse udsendt til de ti involverede udenlandske højskoler. Formålet er at få et billede af skolernes oplevelse af at være samarbejdspartnere med de danske højskoler samt et udenlandsk perspektiv på højskole- og bæredygtighedspædagogik.	Otte skoler (80 pct.)
Spørgeskemaundersøgelse blandt forandringsagenter (højskoleelever)	Elektronisk spørgeskemaundersøgelse til de elever, der har deltaget i undervisningsforløbene på de ti højskoler.	17 forandringsagenter
Eksisterende materiale fra projektsekretariatet.	Orientering i interne dokumenter og eksisterende materiale.	

Uddybende information om undersøgelsens metodiske afsæt og tilpasninger ses i bilagets afsnit om metode, data og databehandling.

Det er vigtigt at nævne, at det har været vanskeligt at nå ud til forandringsagenterne, idet de, som var med på PFL, var stoppet på skolerne, da evalueringen gik i gang. Ligeledes varierer svarprocenten betydeligt på tværs af skolerne. Derfor er der kun ganske få besvarelser, vi har fra dem (17). Evalueringen kan derfor ikke sige noget generelt om forandringsagenterne. Besvarelserne kan dog bidrage med væsentlige eksempler på nogle af forandringsagenternes oplevelser og erfaringer.

## Rapportens opbygning

Rapporten er opdelt i fem dele med hver deres kapitler, som beskrives herunder. Derefter samles op på projektets hovedresultater, som denne evaluering finder. Projektets fortløbende indsats er ligeledes visualiseret i en tidslinje på side 16.

### Del 1: Skolerne og projekterne i PFL

Denne del består af fire kapitler, der overordnet set beskriver skolerne, projekterne og rammen for PFL.

I **kapitel 1** beskrives både de danske og udenlandske skoler i PFL. Kapitlet ser på deres motivation for at træde ind i PFL og deres forskellige rammer at navigere i.

**Kapitel 2** ser nærmere på de forskellige skolers lokale projekter og samarbejder samt den betydning, underviserne oplever, at projekterne har haft lokalt.

**Kapitel 3** fokuserer på skolernes internationale samarbejde og ser på matching-processen mellem danske og udenlandske skoler samt fysiske og online partnerskaber. Endelig belyser kapitlet de udfordringer og tilpasninger, der opstod undervejs.

**Kapitel 4** ser på, hvordan aktørerne i projektet har arbejdet med bæredygtighed og den kompleksitet, som er forbundet hermed. En kompleksitet som udfoldes ved at belyse de udfordringer, som var forbundet med det lokale, globale og projektorienterede arbejde samt arbejdet med bæredygtighedens mange facetter.

Del 1 afsluttes med en opsummering, hvor erfaringer med det globale, bæredygtighed og det processuelle arbejde samt praktiske forhold trækkes frem.

### Del 2: Det pædagogiske udviklingsarbejde

Denne del består af tre kapitler, som tilsammen ser på det overordnede pædagogiske arbejde i PFL konkretiseret gennem de arrangementer og 'mødesteder', der har været for underviserne og forandringsagenterne på tværs af PFL.

**Kapitel 5** præsenterer de tre niveauer, det pædagogiske arbejde med PFL er foregået på: 1) arbejdet for/med underviserne, 2) det fælles pædagogiske rum, hvor både udenlandske og danske højskoler og forandringsagenterne har været samlet og 3) det pædagogiske arbejde med forandringsagenterne. Niveau 3 gennemgås selvstændigt i rapportens del 3.

**Kapitel 6** konkretiserer de tre niveauer ved at belyse tre dele af PFL, nemlig teacher training, højskolernes første fysiske møde på Idrætshøjskolen Bosei samt camp og festival.

**Kapitel 7** dykker ned i særligt to hovedudfordringer og dertilhørende erfaringer, der er gjort særligt i forbindelse med teacher training-forløbet samt camp og festival.

Del 2 afsluttes med en opsummering af de mest centrale elementer fra de tre kapitler.

## Del 3: Forandringsagenterne – rolle og betydning

I denne del er det førnævnte niveau tre i PFL's pædagogiske arbejde, nemlig det niveau, hvor der arbejdes med forandringsagenternes uddannelse og udvikling, der er i fokus. Gennem denne del ser evalueringen nærmere på forandringsagenternes rolle og betydning. Endvidere beskrives forandringsagenternes deltagelsesrum samt deres forskelligartede opgaver.

**Kapitel 8** inddrager forandringsagenternes perspektiver på forskellige dele af PFL, hvorefter der ses nærmere på de udfordringer og erfaringer, som er gjort i arbejdet med forandringsagenterne.

Del 3 afsluttes med en opsummering af de mest centrale elementer.

## Del 4: Højskolernes og forandringsagenternes udbytte

Gennem tre kapitler fokuserer denne del på højskolernes udbytte, hvor **kapitel 9** ser særligt på deres pædagogiske udviklingsarbejde, deres lokale samarbejde og det internationale samarbejde.

Derpå belyser **kapitel 10** forandringsagenternes udbytte, både fra de perspektiver, som flere af dem beskriver i spørgeskemaundersøgelsen, men også med hjælp fra undervisernes perspektiver på de læringsrum, der har været, og deres betydning for forandringsagenternes læringsudbytte.

**Kapitel 11** bringer de erfaringer, der er gjort, videre ind i nogle perspektiver på det fremtidige arbejde samt forankringen af projektet.

Også her afsluttes med en opsummering af de tre kapitlers centrale pointer.

## Del 5: Perspektiver og potentialer

Denne del bringer som rapportens sidste og afsluttende del perspektiver på, hvilke potentialer der er til stede for at videreudvikle arbejdet med bæredygtighed inden for højskoleverdenen. Herunder det ambitiøse arbejde, der er gjort og fremtidigt kan gøres inden for netop højskolerne, både lokalt og i den globale højskolebevægelse. Deres særlige mulighedsrum for at arbejde eksperimenterende, fejle, lykkes og prøve igen med bæredygtighedens dilemmaer afrunder undersøgelsen.

## Projektets hovedresultater

Skolerne har haft meget forskellige vilkår i arbejdet med PFL. Det har derfor ikke været evalueringens mål at sammenligne på tværs af skolerne, men i højere grad at dokumentere mangfoldigheden i måden man har arbejdet ind i projektet. Derudover har formålet været at belyse de elementer, der har haft betydning for, hvordan de enkelte skolars projekter udviklede sig gennem PFL.

De syv danske skoler, som har besvaret spørgeskemaet, har uddannet mellem 20 og 90 forandringsagenter pr. skole. Det er samlet set 261 forandringsagenter, som svarer til et gennemsnit på 37 pr. skole. Målsætningen fra FFD's side var 30.

Dertil har alle de danske skoler lavet lokale projekter, og underviserne vurderer, at de lokale projekter har engageret mellem 6 og 250 øvrige personer pr. skole, herunder gæster til arrangementer, lokale samarbejdspartnere og øvrige højskoleelever på skolerne. Det er samlet set 976 personer, hvilket svarer til et gennemsnit på 139. Målsætningen fra FFD's side var 100.

Det skal understreges, at tallene er baseret på de syv ud af ti skoler, der har besvaret skemaet. Dermed kendes det fulde antal ikke. Det forventes dog, at skolerne samlet set har nået målsætningen om at uddanne 300 forandringsagenter, at gennemføre ti lokale projekter og at engagere ca. 1.000 øvrige borgere i løbet af PFL, som det blev beskrevet i ansøgningen til CISU (og som angivet i figur 1).

I forhold til at involvere den brede offentlighed blandt andet via mediedækning og deltagelse på festivalen er dette i mindre grad sket. Undervejs i forløbet har man valgt at holde fokus på andre dele af projektet.

## Projektets udbytte

Overordnet viser evalueringen, at de deltagende skoler har været yderst positive over det samlede PFL-forløb. Der har været aktiviteter lokalt og internationalt, og der er skabt nye og forstærket allerede eksisterende samarbejder både i skolernes lokalområder og på tværs af skoler. Skolerne har undervejs i projektet måttet tilpasse sig en række vilkår grundet corona, de lokale skolers rammevilkår samt uforudsete elementer i samarbejderne lokalt og globalt. Skolerne har generelt tilpasset sig disse udfordringer, og 20 ud af oprindeligt 22 skoler fortsatte gennem hele projektperioden.

En ting, der har ændret sig, er blandt andet, at skolerne i mindre grad har lavet sideløbende undervisningsforløb om samme tema som deres partnerskole. Projektets tilgang med at koble det lokale og det globale arbejde med bæredygtighed som omdrejningspunkt har således udviklet sig på en anden måde end først antaget, men det er interessant, at tilgangen især har styrket den globale del af projektet. Herom fremhæves det, at de forskelligartede skoler har ageret spejl for hinanden – ikke bare i partnermatches, men mellem alle skolerne, og skolerne har generelt fundet inspiration i hinandens forskellige tilgange.

Dertil fremhæves relationerne i højskolebevægelsen som et vigtigt udbytte, og disse relationer er allerede sat i spil i nye samarbejder og tiltag rundt omkring i verden. Dermed ser det ud til, at PFL har været et erfaringsrigt skridt i retning af at styrke den globale højskolebevægelse, som FFD ønskede. Flere skoler, der er matchet i PFL, har hertil et ønske om at forsætte samarbejdet. Der er dog flere lavpraktiske ting, der gør, at det kan være svært at realisere.

Inden for det pædagogiske udviklingsarbejde fremhæver underviserne, at både undervisningsmetoder, oplevelsen af samhørighed, faglig udvikling og personlig inspiration har givet dem meget.

Teacher training har særligt givet dem ny inspiration, kendskab til de andre skoler og teoretisk viden. Udviklingsseminaret på højskolen Bosei oplevedes som en velegnet platform til at styrke samarbejdet mellem de danske og udenlandske skoler.

Festivalen var noget konkret at samles om og et fælles tredje at arbejde hen imod efter de adskilte lokale forløb. Festivalen dannede ligeledes ramme om pædagogiske samtaler samt rum for refleksion, inspiration og samtaler om det videre samarbejde. Det var dog ikke alle, der oplevede at have adgang til disse samtaler.

Forandringsagenterne har ifølge underviserne tilegnet sig viden om, erfaring med og indsigt i at handle sammen. De har faciliteret aktiviteter fysisk og online samt deltaget i andres aktiviteter på tværs af internationale grænser og højskolekonstruktioner. De har fået indsigt i forskellige konteksters betydning for klimahandling og mange nuancerede perspektiver på forståelsen af bæredygtighed. Hertil fremhæves kulturmødet og studieture som særligt betydningsfulde for forandringsagenternes globale udsyn.

I evalueringen er der kun få besvarelser fra forandringsagenterne selv. Disse peger på, at deres undervisere har været yderst engagerede i projektet, og flertallet oplever at have fået nye konkrete færdigheder eller indsigter i forhold til globalt udsyn gennem PFL. Forandringsagenterne oplever mestendels, at fokus i PFL-undervisningen har været på 'projektarbejde og samarbejde' dernæst 'globalt udsyn' og i mindst grad 'bæredygtighed'.

Hertil giver de eksempler på forskellige former for udbytte. Fra hyggelige øjeblikke, besøg fra udenlandske skoler, den konkrete og lokale undervisning, festivalen, og gruppearbejde til øvelser, der har rørt dem personligt og medvirket til en personlig udvikling.

## Tidslinje for PFL

For at understøtte læsningen og opnå overblik over de mange forskellige elementer af PFL har Vifo opstillet en tidslinje med udgangspunkt i det materiale, Vifo har modtaget fra FFD.

**MAJ 2019**

FFD og højskolerne afholder summit, hvor idéen til PFL opstår som et led i at styrke den internationale højskolebevægelse.

**MAJ 2020**

FFD modtager midler fra CISU's Engagementpulje.

**EFTERÅR 2020**

Intern projektudvikling af PFL med hjælp fra interessenter. Der præsenteres en midlertidig liste over de deltagende skoler.

**MARTS 2021**

FFD anmoder CISU om at rykke projektet. Udviklingsseminaret på Bosei rykkes til maj 2022.

**AUGUST 2021 - JANUAR 2022**

Online uddannelsesforløb for underviserne fra de deltagende skoler. Forløbet består af fem moduler.

**MAJ 2022**

Fysisk udviklingsseminar afholdes på Bosei med deltagelse fra både danske og udenlandske skoler. Der laves i den forbindelse aftaler i partnermatches og der er partnerbesøg på nogle af skolerne.

**EFTERÅRSSEMESTER 2022**

Første semester med undervisning og lokale projekter.

**FORÅRSSEMESTER 2023**

Andet semester med undervisning og lokale projekter

**MAJ 2023**

4-dages camp for undervisere og forandringsagenter, samt dagsfestival.

**MARTS 2020**

Danmark lukkes ned af coronarestriktioner.

**MAJ 2020**

Coronarestriktioner lempes og højskoler genåbnes.

**DECEMBER 2020**

Højskoler nedlukkes igen af coronarestriktioner.

**MAJ 2021**

Størstedelen af alle coronarestriktioner ophæves.

**SEPTEMBER 2021**

Corona er igen en samfundskritisk sygdom.

**FEBRUAR 2022**

Corona er ikke længere en samfundskritisk sygdom.

**MARTS 2022**

Alle indrejserestriktioner ophæves.



# DEL 1: SKOLERNE OG PROJEKTERNE I PFL



## **Introduktion til del 1: Skolerne og projekterne i PFL**

Del 1 beskriver skolerne, der har deltaget i PFL, og de aktiviteter, som er blevet lavet i den forbindelse. Introduktionen til skolerne og rammerne for projektet sker i kapitel 1, mens kapitel 2 beskriver de lokale indsatser. Kapitel 3 behandler de internationale samarbejder, mens kapitel 4 behandler de oplevede udfordringer inden for temaerne i del 1.

## Kapitel 1: Højskolerne i projektet

Fra starten har ønsket fra FFD været at engagere ti danske højskoler samt ti udenlandske skoler. Disse organisationer kaldes 'højskolelignende organisationer', fordi de har et grundlag, der bygger på nogle af de samme grundtvigske og/eller folkeoplysende principper, mens deres organisering og rammevilkår er forskellige fra hinanden og fra de danske højskoler. Det var ambitionen at, otte ud af de ti udenlandske skoler var fra det globale syd. De 20 skoler blev matchet i par, så hver dansk skole havde en udenlandsk partner, der skulle inspirere og sparre med dem undervejs i processen.

Skolerne ansøgte om at være med i projektet. FFD valgte de ti danske højskoler i projektet ud fra geografisk spredning, spredning i skolernes fagprofiler samt engagement i bæredygtighedsarbejdet. Ud fra en indledende dialog og vurdering sammen med de enkelte skoler om, hvorvidt de kunne stille de nødvendige ressourcer/mandskab, blev det besluttet, hvem der skulle med.

De danske skoler, som har været en del af PFL-projektet, beskrives kort i tabel 2 med fokus på skolernes karakteristika.

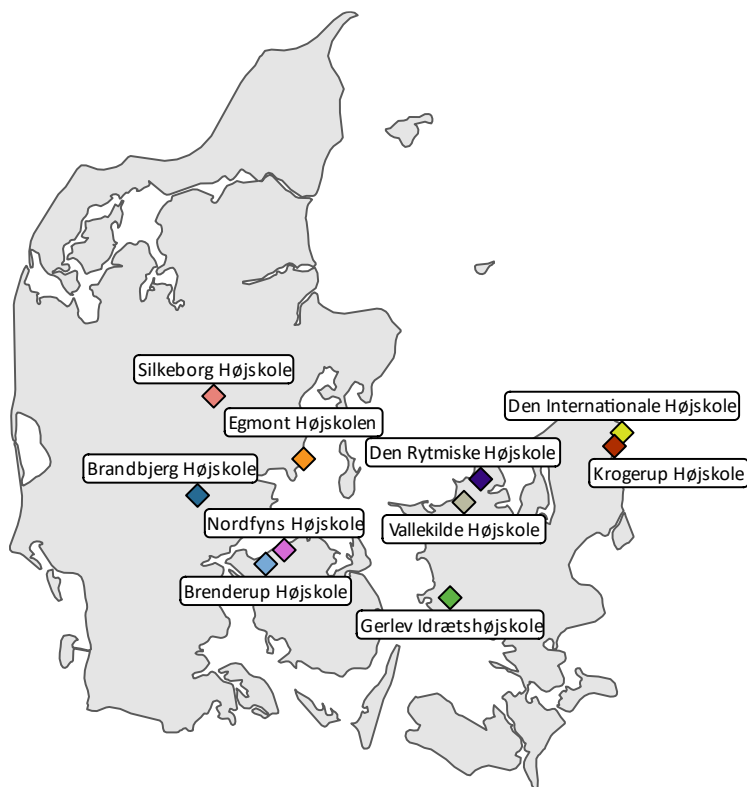
**Tabel 2: De danske skoler**

Skole	Om skolen
Egmont Højskolen	Bred almen højskole med plads til 217 elever. Skolen har et særligt ansvar over for mennesker med fysisk handicap, som udgør ca. 80 elever på et elevhold. De resterende elever er, ud over at gå på højskole, også ansat som personlige hjælpere. Skolen har et smalt udvalg af bæredygtighedsfag.
Brandbjerg Højskole	Bred almen højskole med 130 elever, hvoraf mange er internationale elever. Skolen har et bredt udvalg af bæredygtighedsfag.
Gerlev Idrætshøjskole	Danmarks første idrætshøjskole med 140 elever – målrettet danske elever. Skolen har et stort fokus på idræt og et smalt udbud af bæredygtighedsfag.
Vallekilde Højskole	Bred almen højskole med 140 elever. Skolen har et uddannelsesforberedende fokus til forskellige medieuddannelser, og udbuddet af bæredygtighedsfag er smalt.
Silkeborg Højskole	Bred almen højskole med 128 elever, både danske og internationale. Profilerer sig med et bredt fagudbud med mange studierejser og har smalt udbud af bæredygtighedsfag.
Brenderup Højskole	Mindre, bred almen højskole med plads til 50 elever i flere aldre og fra flere lande. Skolen profilerer sig som miljømæssigt, socialt og kulturelt bæredygtig, og alle fagene tager udgangspunkt i bæredygtighed.
Den Rytmiske Højskole	Højskolen specialiserer sig i musik og har plads til 96 elever. Skolen har et studieforberedende fokus inden for musikalske fag, og udbuddet af bæredygtighedsfag er begrænset.
Krogerup Højskole	Bred, almen højskole med plads til 120 elever, målrettet danske elever. Skolen profilerer sig på politik, medier og bæredygtighed og har et stort udbud af bæredygtighedsfag.

Nordfyns Højskole	Bred almen højskole med plads til 75 elever, herunder internationale og elever med særlige hensyn. Skolen profilerer sig ved mangfoldighed og har rod i det grundtvigske og Japan. Skolen har et stort udvalg af bæredygtighedsfag med fokus på FN's verdensmål.
Den Internationale Højskole (International People's College)	Bred almen højskole med plads til 110 elever. Skolen har et internationalt fokus, er engelsksproget og har mange internationale elever. Skolen udbyder mange fag med et bæredygtigt sigte.

Den geografiske spredning blandt skolerne i PFL er visualiseret nedenfor i figur 2. Der er således en vis spredning på tværs af Jylland, Fyn og Sjælland på de danske højskoler.

**Figur 2: De danske skolars geografiske spredning**



De udenlandske skoler i projektet beskrives i tabel 3 herunder.

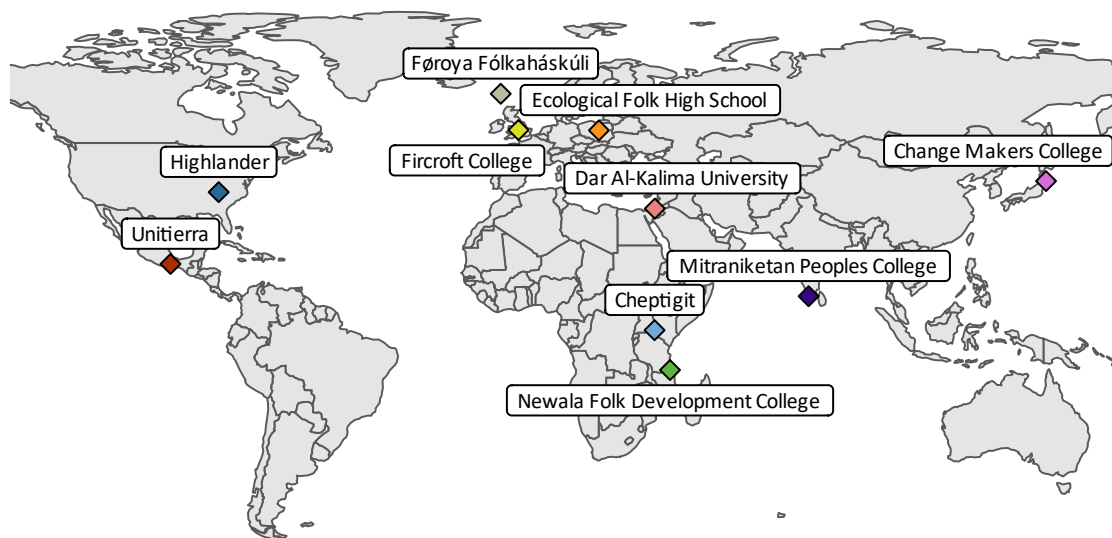
**Tabel 3: De udenlandske skoler**

Skole	Om skolen
Mitraniketan People's College Indien	Et uddannelsescenter i Indien med grundtvigske rødder, der har fokus på dannelse for livet og særligt på personlig udvikling med praktiske færdigheder. Deres primære målgruppe er unge fra landlige områder med blandet socioøkonomisk baggrund. Skolen udbyder formelle diplomuddannelser i personlig udvikling, agrikultur, og praktiske færdigheder som regnskab, marketing og solcelleinstallation – alle på mindst et år.
Karibu Tanzania	Karibu er en paraplyorganisation for de 55 folk development colleges i Tanzania, som er offentlige folkeoplysende skoler for personer over 18 år med eller uden tidligere uddannelse, inspireret af svenske højskoler. Målsætningerne har skiftet siden etableringen i 1970'erne, og FDC fokuserer i dag på udvikling af bæredygtige civilsamfund. Der er alt mellem dagskurser og toårige kurser som enten formelle eller uformelle programmer.
Newala Folk Development College Tanzania	Newala er et folk development college i Tanzania og tilbyder bl.a. kurser til kvinder, der er blevet mødre, inden de har færdiggjort anden uddannelse. De arbejder med sundhed og bevægelse som en del af deres program. Newala Folk Development College er medlem af Karibu Tanzania, som er beskrevet ovenfor. De to organisationer samarbejder og har begge været partner med Gerlev Idrætshøjskole i PFL.
Change Makers College Japan	Japansk højskolelignende skole, der udbyder non-formel undervisning med ca. ti elever pr. kursus målrettet unge. Skolen kører firemåneders kurser med to hovedfag: Relationer (mennesker, lokalsamfund og natur) og socialuddannelse (inspireret af den danske pædagog-profession). Har et samarbejde med Nordfyns Højskole (også uden for PFL), hvor der sker elevudveksling.
The Ecological Folk High School Polen	Polsk folkehøjskole, der udbyder lange kurser med fokus på økologisk landbrug. En stor del af kurserne foregår i praktik, og man modtager et bevis ved gennemførelse. Skolen er åben for voksne i alle aldre, og deltagere er typisk 35-40 år.
Unitierra Mexico	Unitierra er et 'alternativt universitet' i Mexico med rod i græsrodsbevægelser. De udbyder uformel undervisning i beskyttelse af indfødtes rettigheder og kultur som modspil til det mexicanske uddannelsessystem. Skolen fokuserer desuden på klima- og miljøkriser ud fra oprindelige befolkningers naturforståelse.
Fircroft College of Adult Education Storbritannien	Fircroft udbyder voksenundervisning af både folkeoplysende og uddannelsesforberedende karakter gennem kortere (dagskurser) og længere kurser (kurser over et år). Emner spænder bredt fra personlig udvikling og sprogundervisning til akademiske færdigheder. Eleverne bor på skolen.
Cheptigit Primary School Kenya	Cheptigit udbyder grundskole (primary og secondary), men har også voksenuddannelse. Her tilbyder skolen forskellige fag af efteruddannende karakter, som efterspørges i lokalsamfundet, bla. informationsteknologi. Voksenuddannelsesdelen er startet og ledes af en tidligere elev fra Brenderup Højskole.
Føroya Fólkaháskúli Færøerne	Den første skole med færøsk sprog med cirka 30 elevpladser, som i dag drives som højskole for både færing og få (6-11) internationale elever. Færing skal mindst være fyldt 16, og internationale elever skal være fyldt 18. Skolen har en kunstnerisk og kulturel profil, som undervises på korte weekendkurser og længere højskoleophold.
Highlander Research and Education Center	Highlander er en folkehøjskole fra 1932 med fokus på at understøtte individers muligheder for at organisere og skabe forandring.

USA	Skolen holder således kortere kurser baseret på deltagernes behov og mål og retter sig mod alle aldersgrupper og alle baggrunde. Skolen har også kurset 'Seeds of fire' målrettet 13-25-årige som forandringsagenter og initiativtagere til intergenerational organisering.
Dar Al-Kalima University of Arts and Culture Palæstina	Palæstinensiske universitet for kunst og kultur. Udbyder bachelor-, kandidat- og diplomuddannelser. Universitetet har 550 studerende indskrevet i formel uddannelse og har månedlige, non-formelle kurser for 100 studerende. Studerende er både muslimer og kristne i en ligelig kønsfordeling.

De udenlandske skoler er fordelt på forskellige kontinenter, og den geografiske spredning illustreres i figur 3.

**Figur 3: De udenlandske skolars geografiske spredning**



Karibu Tanzania er ikke medtaget på kortet, da det fungerer som en paraplyorganisation for alle folk development colleges i Tanzania.

Skolernes globale samarbejde beskrives yderligere i kapitel 3, mens kapitel 2 omhandler de lokale projekter, som de danske skoler har skullet gennemføre undervejs. De udenlandske skoler har haft friere rammer og havde først og fremmest rolle som sparringspartner, men måtte naturligvis gerne også lave lokale projekter i regi af PFL. Dette kapitel har fokus på at beskrive de deltagende skoler og deres motivation og rammer for at deltage i PFL.

## Skolernes karakteristika

Både de danske og de udenlandske skoler varierer i størrelse og profiler. Blandt de deltagende skoler i projektet er der særlig stor variation blandt de udenlandske skoler, som er organiseret på vidt forskellige måder.

En skole som Dar Al-Kalima University of Arts and Culture er formelt set et universitet, mens Unitierra i Mexico er et eksempel på et sted, der afviser at organisere sig som en skole i klassisk forstand, men beskriver sig selv på følgende måde:

“We are a very sui generis space that actually rejects to some extent concepts like education and institution. Our constitution is by nature informal, but that doesn't mean we don't take processes seriously and that are not investing great efforts into advancing knowledge, in our case in the form of free-learning. In other words, we are a strange beast that is difficult to measure by conventional taxonomies, but we mean what we said.”

Underviser fra skolen Unitierra i Mexico

Flere af de internationale højskolelignende organisationer er organiseret på en måde, hvor eleverne ikke bor på skolen. De udenlandske skoler har hertil kurser af forskellig længde. En skole som Highlander i USA har eksempelvis kurser af forskellig længde, heraf nogle korte kurser på et par uger, mens en skole som The Ecological Folk High School i Polen uddanner i jordbrug på forløb, der tager omkring to år. Flere skoler har også både korte og lange kurser, som Fircroft College of Adult Education i England, der både udbyder dagskurser og kurser, der varer over et år.

Eftersom PFL er planlagt efter en semesterstruktur, der passer med de danske skoler, har det for nogle af partnermatchene betydet, at det ikke gav mening for skolerne at arrangere møder mellem eleverne, da de på nogle af de korte kurser ikke ville kunne nå at opbygge en relation. Omvendt kan et fokus på stærke underviserrelationer være et fundament for et længerevarende partnerskab, vurderede en underviser fra en af disse skoler:

“I think the most important thing for me around some of these institutional relationships is the institutions being connected because our students come in and out, but the educators and the administrators typically are the more permanent fixtures. So, it's good to have administrative and faculty relationships build because that to me is some of the real benefit for a multiple year project.”

Underviser

Også på det indholdsmæssige plan har både de danske og udenlandske skoler forskellige faglige profiler. Blandt de danske højskoler har de fleste skoler en almen bred profil, men dog forskellige faglige profiler eksempelvis med fokus på idræt, musik eller målrettet elever med særlige forudsætninger. Flere af de udenlandske skoler har fokus på jordbrug, mens aktivisme og rettighedsarbejde er de centrale temaer for andre. Tilfælles har de alle en interesse i bæredygtighed, foruden de tværgående idéer om dannelse og folkeoplysning, som alle skolerne forholder sig til.

De elever, der går på skolerne, varierer også – både på tværs af skolerne, der har forskellige målgrupper og fagprofiler, men også fra semester til semester/periode til periode, kan der være stor forskel på den enkelte skoles elever.

## Motivation for at gå ind i PFL

Når skolerne i PFL fortæller om deres indledende overvejelser og motivation for at deltage i PFL, fremhæver de forskellige årsager. Fælles for skolerne er, at de har kunnet spejle sig i idéen og værdierne bag PFL og dertil været interesserede i at være en del af det netværk, som projektet kunne skabe mellem skoler. En underviser fortæller eksempelvis, at vedkommende var motiveret af:

”At det var et projekt, som ramte vores værdier og det, vi gerne vil, og det udsyn og den profil, vi ellers måske har som skole. Og derfor så tror jeg, det gav god mening, at vi var en del af det. Og også måske for at udvide skolernes kontakter. Og se, hvad vi kunne få af muligheder igennem det.”

Underviser

Skolernes overvejelser har blandt andet kredset om, hvad de forestillede sig, det kunne give forandringsagenterne, hvad lærerne kunne lære af det, og hvordan det kunne spille ind i skolernes profil eller brand udadtil. Fem væsentlige motiver, som er kommet til udtryk i undersøgelsen, er samlet i tekstboks 1 og uddybes derefter:

### Tekstboks 1: Motiver for deltagelse

- En mulighed for at arbejde (mere konkret) med bæredygtighed
- En mulighed for at skolen kunne profilere sig yderligere i en bestemt retning
- En mulighed for at indgå i en global højskolebevægelse/sammenhæng og udvide netværk
- En mulighed for at videreudvikle et allerede eksisterende partnerskab
- En mulighed for en 'efteruddannelse' af undervisere

Det globale, det bæredygtige og det pædagogiske afsæt i PFL er ifølge højskolernes ansøgninger til FFD de elementer, som skolerne finder særligt motiverende i PFL. I to af ansøgningerne står eksempelvis:

”Vi har arbejdet seriøst med bæredygtighed i mange år. Nu er vi klar til for alvor at indgå i samarbejder lokalt og globalt – for at gøre en forskel – og for at motivere endnu flere til at gøre en forskel for en bedre, grønnere og mere bæredygtig verden.”

”Vi ønsker at styrke den pædagogiske indsats på bæredygtighedsfeltet på [skolen] samt styrke vores internationale samarbejde og bygge broer på tværs af højskolebevægelserne i verden.”

Eksempler fra ansøgninger

Begge skoler har således haft en idé om, at PFL kunne være med til at styrke deres egne målsætninger inden for både det globale, det bæredygtige og det pædagogiske. Nogle skoler har haft meget konkrete målsætninger om, hvad forløbet skulle betyde for forandringsagenterne:

”Vil involvere eleverne i 70 pct. CO<sub>2</sub> reduktion.”

Eksempel fra ansøgning



Skolerne har set et potentiale i at koble bæredygtighed, det pædagogiske og det globale, fordi de på flere områder styrker hinanden og hænger sammen. Eksempelvis ved at bidrage med konkrete eksempler på klimaforandringer i andre lande og oplevelsen om at være flere, der arbejder sammen om et fælles mål:

*”Og det der med at se, at der er andre unge mennesker, som arbejder med bæredygtighed, og måske skabe en lille smule håb i stedet for ensomhed. Det var lidt det, der var vores ønske.”*

Underviser

Det er dog også tydeligt, at der har været forskellige forventninger til arbejdet med bæredygtighed, og hvad det vil sige. Hvor nogle skoler har haft miljømæssig bæredygtighed og arbejdet for at finde klimaløsninger som indgangsvinkel, har andre skoler vægtet social bæredygtighed – om ikke indledningsvist, så undervejs i processen med at definere deres lokale projekt eller samarbejdet med partnerskolen. Der har således været forskellige forventninger til arbejdet med bæredygtighed, som rapporten senere vil belyse (kapitel 4).

I forhold til undervisning og elevernes udbytte fremhævede nogle af skolerne, at de med PFL gerne ville være med til at understøtte, at forandringsagenterne fik øjnene op for og oplevede at have en relation til mennesker i verden omkring dem, både lokalt og globalt. Flere undervisere så et potentiale i, at PFL kunne tilbyde en ramme for kulturmøder og muligheden for, at danske højskoleelever kunne reflektere over sig selv og globale problemstillinger sammen med andre unge i verden.

Fra et underviserperspektiv fremhæver flere undervisere desuden, at det var en mulighed for at efteruddanne lærere på skolen, og blandt de udenlandske skoler har der også været en motivation for at give underviserne uddannelse inden for højskolepædagogik.

*”Several had been asking for more education in what a folk high school is, what being a folk high school teacher is.”*

Forstander

For nogle skoler har PFL været en anledning til at arbejdere videre med en international samarbejdspartner, som de kendte i forvejen, mens mange skoler har set det at blive en del af det globale netværk som en god læringsmulighed.

## Rammer, projektledelse og implementering af PFL

I PFL har økonomi og tid til PFL-relaterede aktiviteter været tæt forbundne størrelser. Der har fra FFD-sekretariatets side været en overordnet personalemæssige og økonomisk ramme, og dertil har de danske og udenlandske skoler haft hver deres økonomiske ramme. Økonomisk blev PFL bevilget 1.493.800 kr.<sup>8</sup> fra CISU til de 29 måneder, som først blev søgt, og budgettet blev ikke ændret i forbindelse med ændringsanmodningen<sup>9</sup> i 2021. En del af

---

<sup>8</sup> Bevillingsudvalgsnotat, Engagementspuljen

<sup>9</sup> Ændringsanmodning fra FFD til Engagementspuljen 24. marts 2021

midlerne skulle anvendes til at kompensere lande fra det globale syd for deres rejseomkostninger (se tabel 9 i bilaget). Derudover havde FFD en egenfinansiering på 1.140.220 kr. til lønbudget<sup>10</sup> både til de 20 involverede højskolelærere og FFD's projektsekretariat. Det var således op til de enkelte lokale skoler at afsætte øvrige midler til projektet.

Fra FFD's side var den overordnede projektledelse af PFL fordelt på primært to medarbejdere, som skiftevis havde ansvaret for at driften. Derudover var der tilknyttet yderligere en konsulent. Medarbejderne repræsenterede alle tre solid erfaring fra højskoleverdenen samt erfaring med tilrettelæggelse af events, online og fysiske møder samt klassisk projektledelse omkring økonomi, fremdrift m.v. Endelig var to af medarbejderne også repræsenteret i FFD's bæredygtighedsudvalg og internationale udvalg, og organisatorisk kunne der således trækkes på erfaringer derfra.

Opsummerende omkring de ressourcemæssige forhold kan siges:

- Der har været en samlet sum på 2,6 mio. kr. til projektet
- FFD har varetaget projektledelsen og stået for organisering m.v.
- Højskolerne har selv skullet bidrage med timer til underviserne
- Der har været mulighed for at få dækket rejseudgifter for skoler fra det globale syd.

Igennem projektet har forventningerne til de danske og udenlandske skoler været forskellige. De danske skoler har skullet lave lokale projekter, som beskrives i kapitel 2. Det har ikke været forventet af de udenlandske skoler, at de på samme måde har skullet lave et lokalt projekt. I ansøgningen til CISU fremhæves snarere, at de udenlandske skoler har skullet bidrage som inspirationskilde og et afsæt for projekter og nye perspektiver på bæredygtighed. Nogle skoler valgte alligevel at lave et konkret samarbejde med deres partnerskoler, der eksempelvis involverede fælles online undervisningsmoduler eller studieture. I kapitel 3 vil vi belyse de danske og udenlandske skolers partnerskaber dybdegående. I tabel 4 har vi samlet en oversigt over de danske skolernes rammer og implementering af PFL.

**Tabel 4: Danske skolers rammevilkår og implementering af PFL**

Skole	Rammer for og implementering af PFL
Egmont Højskolen	Der blev forhandlet timer hjem til projektet. To undervisere var tilknyttet, og der var 30 elever på PFL i alt. PFL blev implementeret på det eksisterende fag 'jordforbindelse'. Underviserne forsøgte først at slå et særskilt PFL-fag op, men kun én elev havde valgt det.
Brandbjerg Højskole	Der var afsat timer og penge til PFL. Der var to undervisere samt en viceforstander tilknyttet samt 40 elever på PFL i alt. PFL blev implementeret i faget 'projektledelse'.
Gerlev Idrætshøjskole	Timerne blev bygget ind i årsnormen, og der var to undervisere tilknyttet og ca. 20 elever på PFL i alt. PFL blev inkorporeret i skolens eksisterende bæredygtighedsfag.

<sup>10</sup> Nærmere bestemt timerne som uanset PFL ville være blevet afholdt af de deltagende skoler. Skolernes udgifter ved at deltage i projektet (ansat, FFD)

Vallekilde Højskole	Der var ingen særlige midler bevilget til PFL, og der var 21 elever på PFL i alt. På Vallekilde teamede den bæredygtighedsansvarlige lærer op med læreren for designlinjen og forankrede PFL der.
Silkeborg Højskole	To undervisere kørte forløbet, men stoppede undervejs. PFL blev implementeret i faget 'Change Makers'. Der var 30 elever på PFL i alt.
Brenderup Højskole	Forstanderen initierede deltagelsen. Dertil var yderligere én underviser tilknyttet. Der var 90 elever involveret i PFL i alt fordelt på tre semestre. Brenderup Højskole forsøgte at implementere PFL i faget 'projektledelse/Change Makers', men der var for lidt efterspørgsel. Derfor valgte de at lave tema-dage/events for alle eleverne i stedet på tre semestre.
Den Rytmske Højskole	De havde to undervisere tilknyttet, og der var timer afsat til aktiviteter i PFL-regi. 30 elever på PFL i alt. PFL blev primært implementeret gennem et valgfag, der hed 'bæredygtighed', hvor de har lavet forskellige projekter. Derudover havde skolen et fag om eksperimenterende musik, hvor PFL også blev implementeret.
Krogerup Højskole	Der var timer særligt afsat til utopisterne og festival, men ikke øvrige aktiviteter. De havde to undervisere tilknyttet. Lavede valgfaget 'utopisterne' i foråret 2023 med festivalen som afslutning.
Nordfyns Højskole	To undervisere tilknyttet. Havde et særskilt PFL-fag.
Den Internationale Højskole (International People's College)	Der var ingen ekstra timer afsat til PFL. To undervisere var tilknyttet samt 45 elever på PFL i alt, og skolen kører stadig et PFL-relateret fag. PFL blev implementeret på faget 'One with Nature', som er en linje omkring bæredygtighed, klimaforandringer og biodiversitet.

Der har gennem PFL vist sig en række udfordringer forbundet med både økonomi og tid til PFL på de enkelte skoler. Dem vil vi se nærmere på i kapitel 4. Inden da vil vi beskrive først de danske skolers lokale indsatser og dernæst skolernes internationale samarbejde.

## Kapitel 2: De danske højskolars lokale indsatser

Alle de danske skoler har i PFL skullet lave et projekt i deres lokalområde, som både deres forandringsagenter på faget samt lokalområdet blev engageret i. De lokale projekter beskrives kort i tabel 5 nedenfor. Men først lidt generelle tal.

### Den lokale indsats i tal

De syv danske skoler, som har besvaret spørgeskemaet, har uddannet mellem 20 og 90 forandringsagenter pr. skole. Det er samlet set 261 forandringsagenter og svarer til et gennemsnit på 37 pr. skole.

Dertil har alle skoler lavet lokale projekter, og underviserne vurderer, at de lokale projekter har engageret alt mellem 6 og 250 øvrige personer pr skole, herunder gæster til arrangementer, lokale samarbejdspartnere og øvrige højskoleelever på skolerne. Det er samlet set 976 personer – hvilket svarer til et gennemsnit på 139. Målsætningen fra FFD's side var 100.

Det skal understreges, at tallene er baseret på de syv ud af ti skoler, der har besvaret skemaet. Dermed kendes det fulde antal ikke. Det forventes dog, at skolerne samlet set har nået målsætningen om at uddanne 300 forandringsagenter, at gennemføre ti lokale projekter og at engagere ca. 1.000 øvrige borgere i løbet af PFL, som det blev beskrevet i ansøgningen til CISU.

Tabel 5: Lokale projekter og samarbejder

Skole	Lokalt projekt i PFL
Egmont Højskolen  30 uddannede forandringsagenter 200 øvrige personer berørt af projektet	Egmonthøjskolen faciliterede en dialogaften om fremtidens fødevarerproduktion samt en fælles online undervisningsgang med undervisere og elever fra partnerskolen.  Ved dialogaftenen deltog et panel af både konventionelle og økologiske lokale landmænd samt øvrige videnspersoner på området.  Forandringsagenterne var ved dialogaftenen ansvarlige for at lede samtalen ude ved bordene med øvrige elever samt gæster til arrangementet.
Brandbjerg Højskole  40 uddannede forandringsagenter 250 øvrige personer berørt af projektet	Brandbjerg Højskole arrangerede et fundraisingarrangement, en arbejdsdag hos lokale borgere, et event med det lokale Ungehuset Værket, samt gennemførte et projekt om 'kønnet sprog' i en lokal friskole.  Her samarbejdede de med en række lokale partnere såsom Vejle Kommune, Ungehuset Værket, Jelling Friskole, samt engagerede de lokale gæster til et Syng, Spis og Snak-arrangement.  Forandringsagenterne tog selv kontakt til borgere og organisationer i området for at finde lokale projekter, som de ville arbejde med i PFL.
Gerlev Idrætshøjskole  20 uddannede forandringsagenter 20 øvrige personer berørt af projektet	Gerlev Idrætshøjskole arbejder til dagligt med bevægelse og har ud over PFL haft fokus på bæredygtighed blandt andet gennem at vælge nogle verdensmål, som de arbejder med.  Også i PFL blev verdensmålene et greb til at arbejde konkret med bæredygtighed. I første omgang blev det mål nr. 3 om sundhed og trivsel med bevægelse som omdrejningspunkt. Forandringsagenterne eksperimenterede med en idrætstilgang, hvor flere børn ville deltage end normalt. Her var der særligt fokus på leg og mindre på præstation og vindere og tabere. Der blev samarbejdet med Hashøjskolens SFO, hvor to SFO-grupper deltog med ti børn hver gang, som afprøvede legene, og forandringsagenterne fik feedback af børnene og deres pædagog.

<p>Vallekilde Højskole</p> <p>21 uddannede forandringsagenter 100 øvrige personer berørt af projektet</p>	<p>Vallekilde Højskole havde et parallelt forløb med partnerskolen på Færøerne om 'håndens værk', hvor de blandt andet besøgte lokale kunsthåndværkere, der delte ud af deres erfaringer med eleverne og viste bæredygtigheden i og stoltheden i selv at producere ting.</p> <p>En stor del af forløbet var desuden en studietur til Færøerne for de danske elever, hvor de ligeledes besøgte lokale værksteder. Der var ligeledes planlagt en studietur til Danmark for de færøske elever, men den blev aldrig realiseret.</p>
<p>Silkeborg Højskole</p> <p>30 uddannede forandringsagenter 200 øvrige personer berørt af projektet</p>	<p>Silkeborg Højskole har i en årrække arbejdet sammen med partnerskolen i Palæstina. I PFL har temaet om 'kunsten som kulturbegreb og identitetsmarkør' været omdrejningspunktet både for det internationale samarbejde og de lokale indsatser, der tæller foredrag, kunstworkshops og kunststillinger, mens de har samarbejdet lokalt med museer, frivillige organisationer og kirkelige organisationer. Der har ligeledes været lokale interessenter til foredrag på skolen om den globale højskolebevægelse og kunsten som kulturbegreb og identitetsmarkør.</p>
<p>Brenderup Højskole</p> <p>90 uddannede forandringsagenter 200 øvrige personer berørt af projektet</p>	<p>Brenderup Højskole havde allerede inden PFL et samarbejde med skolen Cheptigit i Kenya, hvilket betød, at Brenderup kom tidligt i gang med at lave aktiviteter på skolen i regi af PFL og har haft aktiviteter på tre semestre.</p> <p>Allerede i foråret 2022 fik de besøg af forstanderen på Cheptigit, Caroline, der er tidligere elev fra Brenderup Højskole. Derefter afholdt de to temadage, hvor eleverne gik 'offgrid for Cheptigit'. I efteråret 2022 holdt højskolens elever et loppe-marked i samarbejde med den lokale forening i Brenderup, som er en venskabsforening med Cheptigit.</p> <p>I foråret 2023 havde Brenderup Højskole besøg af den internationale partner, som holdt oplæg om deres skole. Der var et undervisningsforløb på permakulturholdet, hvor der blev sået, priklet og pottet udplantningsplanter, og der blev afholdt et grundlovsarrangement, hvor eleverne stod for salg af planter og kaffe/kagebod.</p>
<p>Den Rytmske Højskole</p> <p>90 uddannede forandringsagenter 200 øvrige personer berørt af projektet</p>	<p>Den Rytmske Højskole havde kastet sig over oprensning af en lokal sø samt etablering af rekreative områder i samarbejde med det lokale bylaug. Formanden for bylauget gik dog af i perioden, og aktiviteten var dalende og kontakten svær. Projektet med oprensning af søen var også for stor en opgave til, at det kunne gennemføres under PFL, men det er et projekt, som de kommende årgange på højskolen kan arbejde videre med. Dertil foreslog forandringsagenterne at bygge tørrehuse ved elevernes huse, og tørretumblere blev derefter kasseret.</p>
<p>Krogerup Højskole</p> <p>Forandringsagenter + øvrige personer berørt af projektet er ikke registreret</p>	<p>På Krogerup Højskole har de haft valgfaget utopisterne i foråret 2023, som mandede ud i deltagelse på festivalen. Krogerup havde i forvejen et samarbejde med andelsgården Lerbjerggård, der leverer grøntsager til skolens køkken. Dette kobbede de til deres (allerede-eksisterende) samarbejde med skolen i Mexico, ift. hvordan man arbejder med mad-suverænit i Mexico. For Krogerup har PFL givet anledning til at igangsætte dette tiltag, som de i forvejen ønskede at gå i gang med.</p>
<p>Nordfyns Højskole</p> <p>Forandringsagenter + øvrige personer berørt af projektet er ikke registreret</p>	<p>På Nordfyns Højskole havde de projektfaget People's Future Lab, hvor forandringsagenterne skulle række ud til lokale aktører og interviewe dem om en problemstilling. Eksempelvis blev lokale fiskere interviewet om, hvordan havmiljøet er blevet forringet. Det blev til en udstilling på det lokale bibliotek om klimatilpasning på Nordfyn, hvor forandringsagenterne gennem kampagner engagerede lokalbefolkningen i Nordfyn i klimadagsordenen på en politisk måde.</p>
<p>International People's College</p> <p>45 uddannede forandringsagenter Øvrige personer berørt af projektet er ikke registreret</p>	<p>International People's College samarbejdede med det lokale naturcenter, Nystruphus, som formidler om natur og biodiversitet for børn. Et element i undervisningen af forandringsagenterne blev, at de selv skulle designe nogle naturoplevelser for børn ved Nystruphus.</p>

Tabellen viser de lokale projekter og samarbejder, som de fremgår af interviews med undervisere.

Der har således været variation i de lokale projekters tematiske fokus, om det var eventbaseret eller et længerevarende forløb i undervisningssammenhæng, og hvorledes forandringsagenterne var engageret som drivere i projektet. Forandringsagenternes rolle vendes der tilbage til i del 3. Her vil afsnittet nærmere beskæftige sig med, hvilken betydning projekterne har haft lokalt set fra undervisernes perspektiv.

## Projekternes betydning lokalt – undervisernes egen vurdering

Målet for den lokale del af PFL-projektet var, at ca. 100 borgere pr. lokalsamfund var deltagende i forskellig grad. Inden for rammerne af evalueringen har det ikke været muligt at undersøge samarbejdspartnernes syn på indsatserne. Derfor tager dette afsnit afsæt i undervisernes egen oplevelse af den betydning, som de oplever, at projekterne har haft lokalt.

Enkelte undervisere mener, at deres skole har været synlig i lokalsamfundet i forbindelse med PFL, f.eks. gennem kampagner på det lokale bibliotek. Andre steder påpeger undervisere, at synligheden har været lav, eller blot at synligheden ikke nødvendigvis er koblet til PFL eller med bæredygtighed. De lokalområder, som højskolerne er placeret i, er vant til, at skolerne og eleverne laver aktiviteter og har lokale samarbejder. Så det er ikke nødvendigvis uvant at se eleverne i bybilledet eller at komme til arrangementer, som højskolerne holder.

”Det er jo også noget med... Vi gør det jo i forvejen. Altså, vi engagerer os jo lokalt i forvejen.”

Underviser

Underviserne fra de danske skoler i PFL har i spørgeskemaet registreret alt mellem seks og 250 i antal personer, som de lokale projekter har berørt, foruden forandringsagenterne. Der er således stor variation i antal, men også på hvordan de lokale er blevet engageret. I nogle projekter har de lokale borgere spillet en stor rolle for et samarbejde om et fælles projekt, mens de andre steder har været gæster ved et arrangement. Skolernes 'outreach' er således ikke kun defineret af, hvor mange der har hørt om de lokale projekter.

PFL har for nogle skoler været en anledning til at få nye samarbejder, som skolen har ønsket at gå i en periode. En ramme, hvori de har kunnet engagere sig yderligere, på nye måder eller med nye lokale partnere. En underviser reflekterer over dette:

”Jeg tror, vi ville have gjort det alligevel. Jeg tror ikke, det var projektet. Men der har vi et meget fint samarbejde, og vi får også grøntsager fra Lerbjerggård to gange om ugen til skolens køkken og eleverne med op at besøge på hvert semester. Og det kan da godt være, det bliver intensiveret, eller hvad man siger, på grund af projektet her. Men jeg tror også, vi ville have gjort det alligevel.”

Underviser

I dette tilfælde var PFL måske anledningen til at få taget et skridt i retning af et større lokalt samarbejde, som de ville gøre uanset. En anden underviser fortæller, at de lokale samarbejder, som de har haft i PFL, er kommet for at blive. Besøg hos lokale kunsthåndværkere vil blive implementeret i et højskolefag fremadrettet:

”Ja, det synes jeg på en eller anden måde, at det gør... Det har lige, i hvert fald, slået dørene ind til nogle... noget netværk i og omkring højskolen omkring håndens værk og lignende. Og vi har også måske et valgfag i pipeline omkring det der med at besøge de her kunsthåndværkere, og det har jo været noget benarbejde, vi gjorde i forbindelse med planlægningsarbejde af studietur... så ja.. og... så tror jeg også, at nogle af de der konkrete forløb, som vi lavede. Noget af det var tidligere afprøvet, noget af det var nyt, så det bruger vi da stadigvæk.”

Underviser

En anden underviser har ligeledes oplevet efterspørgsel fra lokalsamfundet på at gentage nogle af initiativerne fra PFL.

”Jamen, der er faktisk sket det efterfølgende, at flere også har skrevet til mig nu og ’hey mange af de der ting, I satte i gang der’, om vi ikke skal komme og lave det igen. Så på den måde så har det da, altså, det synes jeg da, der er i hvert fald bevis for, at der er, at folk har været glade for, at vi har gjort det på den måde. Så jo, der har været folk, der har set.”

Underviser

## Kapitel 3: Skolernes internationale samarbejde

De ti danske og ti udenlandske skoler blev ved projektets start matchet med hinanden gennem dialog med FFD<sup>11</sup>. På baggrund af de danske skolers ønsker, havde FFD en samtale med skolen, hvor de afsøgte, hvem en god udenlandsk partner kunne være baseret på FFD's kendskab til de udenlandske skoler. Derefter afholdtes partnern møder, i nogle tilfælde flere forskellige møder, med henblik på at afsøge, om det var et godt match i forhold til skolernes ønsker for et kommende samarbejde.

Tabel 6 viser skolernes match og samarbejde.

**Tabel 6: Partnern matches**

Dansk skole	Udenlandsk skole	Samarbejde
Egmont Højskolen	The Ecological Folk High School, Polen	Overvejede indledningsvist og overvejer stadig studietur. Gennemførte fælles online moduler for elever.
Brandbjerg Højskole	Highlander Research and Education Center, USA	Fokus på sparring mellem undervisere samt oplæg på morgensamling.
Gerlev Idrætshøjskole	Newala Folk Development College, Tanzania, og Karibu Tanzania	Der var forsøg med at køre onlinemøder, men der var tekniske udfordringer, og der blev i stedet lavet videohilsner, hvor eleverne præsenterede det undervisningsforløb, de havde lavet, samt oplæg på morgensamling.
Vallekilde Højskole	Føroya Fólkaháskúli, Færøerne	Skolerne lavede et parallelt forløb for deres elever med fokus på 'håndens værk', og gennemførte én ud af to planlagte studieture – Vallekilde var på Færøerne.
Silkeborg Højskole	Dar Al-Kalima University of Arts and Culture, Palæstina	Studietur til Palæstina blev gennemført, og eleverne lavede et kunstprojekt sammen.
Brenderup Højskole	Cheptigit, Kenya	Forstanderen fra Cheptigit var i Brenderup af flere omgange og fortælle eleverne om projektet.
Den Rytmske Højskole	Mitraniketan People's College, Indien	Den indiske skole planlagde besøg i Danmark, men deres visum blev ikke godkendt, hvorfor besøget blev aflyst.
Krogerup Højskole	Unitierra, Mexico	Krogerup har studieture til Unitierra, og undervisere fra Mexico besøgte Krogerup.
Nordfyns Højskole	Change Makers College, Japan	Løbende besøg.
International People's College	Fircroft College of Adult Education, Storbritannien	Overvejede studietur, men det var svært pga. Brexit. De havde primært erfaringsudveksling mellem undviserne. Forstanderen fra Fircroft besøgte IPC, ligesom en lærer fra IPC besøgte Fircroft i efteråret 2023.

Tabellen er udarbejdet på baggrund af undervisernes beskrivelser i interviews.

<sup>11</sup> Herudover blev Ry Højskole og Federal Institute of Amazonas i Brasilien matchet, men stoppede tidligt i forløbet.



Karakteren af partnerskaber har varieret på tværs af de forskellige partnermatches, som det fremgår i tabel 6 ovenfor. Nogle skoler har haft studieture og besøg hos hinanden, andre har haft samarbejde online gennem videohilsner, oplæg på morgensamlinger og deltagelse i fælles online undervisningsmoduler. For andre skoler har det i høj grad været et forløb, hvor underviserne har kunnet spare med hinanden og udveksle erfaringer.

## Videreudvikling af eksisterende samarbejder

Flere af skolerne i PFL havde forud for projektet en samarbejdspartner, som de ønskede at videreudvikle samarbejdet med inden for PFL-rammen. Dette var Nordfyns Højskole og Change Makers College samt Krogerup og Unitierra, der har haft samarbejde og studierejser til Mexico i en årrække. Dar Al-Kalima og Silkeborg Højskole har også haft et længerevarende samarbejde, der bl.a. indebærer, at Dar Al-Kalima altid har en af deres elever til at gå et semester på Silkeborg Højskole. Dertil har forstanderen fra Cheptigit selv gået på Brenderup Højskole, og de har bevaret et samarbejde, hvor også en venskabsforening for Cheptigit er etableret i Brenderup by.

Underviseren fra Brenderup Højskole fortæller, at hun oplever det som en fordel at kende hinandens skoler, da det har været en form for forventningsafstemning og test af match og samarbejdsevner forud for PFL. Dette gjorde det lettere at komme i gang med det konkrete samarbejde:

“Der har ligesom været noget baggrundsviden, vi har ikke skulle starte fuldstændig forfra. (...) Det, tror jeg, har været en stor fordel, det tror jeg bestemt, det har.”

Underviser

På Brenderup Højskole betød dette, at de havde PFL-aktiviteter for eleverne allerede i foråret 2022, altså semestret inden PFL-tidsplanen egentlig lagde op til.

## Fysiske og online partnerskaber

At være partnerskoler i to forskellige lande kan vanskeliggøre at mødes fysisk undervejs i projektet. Flere skoler, som havde et ønske om at mødes fysisk, blev desuden forhindret undervejs grundet forskellige udfordringer, såsom at nogle undervisere fra udenlandske skoler ikke kunne få turistvisum til Danmark og andre logistiske udfordringer som manglende tilgængelighed eller manglende ressourcer, hvilket vi vender tilbage til i kapitel 7 i del 2.

Partnerskoler, der har haft fysiske møder, har oplevet det som meget værdifuldt:

“Det har været en gave at lære folkene fra [partnerskolen] at kende. Meget inspirerende. Det er kun blevet så betydningsfuldt, fordi vi mødtes i virkeligheden. Vi kunne ikke have skabt det online.”

Underviser

Onlinemøder mellem partnerskoler vurderes mere blandet. Én skole oplevede det som yderst svært at skabe et nærværende møde.

“Vores elever så videopræsentation af deres hverdag. Vi vurderede til næste semester, at det var for fjernt, og ventede til festivalen, hvor vi reelt kunne mødes.”

Underviser

For andre skoler lykkedes det at have fælles online undervisningsmoduler – også selvom de gerne ville have kunnet mødes fysisk. Underviserne fra The Ecological Folk High School i Polen og Egmont Højskolen planlagde eksempelvis onlineundervisning sammen:

“We hoped for the exchange of students between our partner schools, but it didn’t happen because of some problems. The exchange happened online and it was very successful though not in ‘person’.”

Underviser fra The Ecological Folk High School

“Vores fælles online undervisningsgang med undervisere og elever fra højskolen i Polen var en meget positiv oplevelse for både elever og lærere, der gav alle deltagere nye perspektiver på tanker, holdninger og arbejde med bæredygtighed.”

Underviser fra Egmont Højskolen

De fysiske møder har også været betydningsfulde i det brede samarbejde på tværs af skolerne i PFL-netværket. Undervisere fra alle de deltagende skoler har været inviteret til at mødes fysisk i forbindelse med seminaret på Bosei samt festivalen, som begge beskrives i del 2. Disse møder opfattes som et vigtigt grundlag for dialogen og for at give forståelse for danske perspektiver på (højskole)uddannelse og bæredygtighed. En underviser beskriver, hvorledes fysiske møder gjorde samtalen lettere:

“And I think that that's also another humbling lesson. Perhaps we are so loaded at certain points with the very intense thinking and talking about these big topics like political struggles, decolonization, resisting oppression and so on and so forth, that we don't... We forget about going back to the basics, which is just opening a safe space for laughing and, you know, provoking some kind of human bonding, which is very necessary to actually be able to go through the tough conversations, because [if] we have a serious face just and it's just the beginning of the day. How are we gonna make it possible to make it to the end of the day after so many, you know, difficult topics and processes?”

Underviser

De fysiske møder skabte således et safe space, der var vigtig for de svære snakke, der også er forbundet med at arbejde sammen om emner, hvor der kan være meget forskellige holdninger mellem partnerskoler og forskellighed i de vilkår og klimaforandringer, som skolerne hver især navigerer i.

## Kapitel 4: Udfordringer og tilpasninger i skolernes projektsamarbejder

Dette kapitel har fokus på udfordringer og tilpasninger i skolernes arbejde med PFL. Evalueringen peger på, at skolerne har haft et forholdsvist åbent mindset i forhold til projektet som helhed, men også til at tilpasse det alt efter, hvem de blev partnerskole med. Tilpasningen er sket undervejs ud fra de muligheder og begrænsninger, som har vist sig.

Der har i PFL været forskellige udfordringer og omstændigheder, som har gjort, at skolerne har været nødt til at omstille sig undervejs. Selve PFL-forløbet blev allerede fra starten udfordret af corona, og PFL har dermed været omgivet af omstilling hele vejen gennem forløbet – både på skolernes egne projekter, i samarbejderne og i projektet som helhed. Omstillingsparathed har således været en nødvendighed i deltagelsen i PFL.

Kapitlet er inddelt i udfordringer, der relaterer sig til henholdsvis:

- Lokale udfordringer
- Globale udfordringer, herunder strukturelle og kulturelle udfordringer
- Procesrelaterede udfordringer, herunder rammerne for PFL og arbejdet med det fælles tema om bæredygtighed

Disse udfordringer uddybes i det følgende.

### Lokale udfordringer

Generelt er der beskrevet meget få udfordringer i forbindelse med de danske skolers lokale projekter. En af grundene kan være, at skolerne ikke forpligtede sig på en bestemt lokal partner på samme måde som med den globale partnerskole. Dermed kunne de tilpasse det lokale projekt og de lokale samarbejdspartnere undervejs.

En anden grund kan være, at skolerne ofte engagerer sig i lokalområdet. Over de senere år har der generelt blandt højskolerne været en bevægelse i retning af større fokus på det lokale (Thøgersen, Bjerrum & Gydesen, 2018), og 88 pct. af højskolerne havde i 2018 samarbejde med lokale foreninger<sup>12</sup>. Alligevel tyder det ikke på, at det er i højskolernes lokalområder, at PFL har sat størst aftryk ud fra undervisernes vurdering, som blev behandlet i kapitel 2.

Én konkret udfordring i forbindelse med de lokale projekter, som fremhæves af en underviser, er, at det var svært for dem at engagere deres elever i et projekt i lokalområdet.

---

<sup>12</sup> Se også denne artikel: <https://www.vifo.dk/nyheder/hoejskolerne-styrker-baand-til-lokalsamfund/>

”Samarbejdet forpligter, og det kan være en udfordring semester efter semester at etablere interesse og engagement hos eleverne for et projekt, som ikke er inden for højskolens mure.”

Underviser

## Globale udfordringer

Helt generelt har skolerne været positive over for det globale samarbejde. En enkelt dansk skole beskriver, at udbyttet af partnermatchet ikke var som forventet og håbet. Dette skyldtes dels sprogbarrierer og tekniske udfordringer, men også skolernes forskellige forventninger til det fælles projekt eller interesseområde, som ikke blev indfriet. Dog beholdt de to skoler et samarbejde, hvor den udenlandske skole bl.a. fortalte om deres arbejde på en morgensamling, hvilket gjorde stort indtryk på de danske elever. Dermed har der stadig været et positivt udbytte, om end det ikke blev som håbet.

Også blandt et par af de andre skoler har de lavpraktiske punkter med sprogbarrierer og tekniske udfordringer betydet, at der er blev skruet ned for interaktionen undervejs i forløbet. Dertil har der både på det strukturelle og kulturelle plan været forskelle mellem skolerne, der på den ene side har givet udfordringer, og på den anden side god læring og erfaringer. Dette afsnit opsummerer udfordringerne, mens del 4 vil beskrive skolernes udbytte af samarbejdet.

### Strukturelle og kulturelle forskelle

Skolernes forskellighed i forhold til struktur, fagprofil samt pædagogisk tilgang har givet anledning til udfordringer for nogle af skolerne.

På det strukturelle plan oplevede Silkeborg Højskole og Dar Al-Kalima eksempelvis, at det gjorde det sværere at samarbejde, fordi Dar Al-Kalima som universitet og formel uddannelsesinstitution er underlagt andre regler. De har dog haft et samarbejde gennem flere år, også forud for PFL, og det oplevedes stadig meningsfuldt for dem at samarbejde.

Andre skoler valgte bevidst at have sparring mellem underviserne på de to partnerskoler, fordi den udenlandske skole havde for korte kurser til at engagere deres elever i PFL.

Vallekilde Højskole og Føroya Fólkaháskúli, der havde arrangeret en studietur, hvor eleverne skulle mødes fysisk, oplevede til gengæld udfordringer på baggrund af kulturforskelle mellem eleverne. Eleverne fra Vallekilde Højskole besøgte den færøske skole undervejs i PFL-forløbet, men forstanderen fra Føroya Fólkaháskúli fortæller, at det var svært for eleverne at engagere sig i mødet, og peger på nogle medvirkende årsager:

“Age difference, social difference – quite privileged Danish students, more socially challenged Faroese, younger students (...) The age difference and culture difference between

the two student groups caused them to be less together than we had expected, and the issue of why this was so, and how the cultures differed, became a talking point (Why are they so loud? Can they come and go in classes when we cannot? Etc...)”

Forstander fra Føroya Fólkaháskúli

Elevernes forskellighed i forhold til alder, kultur og sociale baggrund blev en barriere for det potentiale, der lå i at møde hinanden og udveksle, og man valgte på de to skoler at droppe den næste studietur og tilrettelægge samarbejdet på anden vis fremadrettet.

”Vi havde nogle planer omkring at lave det samme på begge studieture, men måtte skru ned for vores ambitioner omkring samarbejde mellem elevgrupperne.”

Underviser fra Vallekilde Højskole

Der har været udfordringer på flere af skolerne med at vække elevernes interesse for den globale del af PFL. Blandt andet fordi det kan være svært at engagere elever i en sag, der synes fjern for nogle af dem.

”Jeg har tumlet og tumler stadig med ’international solidaritet’. Vi har brug for langt mere solidaritet, hvis vi skal skabe en bæredygtig balance på kloden, og projektet har vist mig, at det – i hvert fald med vores elevgruppe – er vanskeligt at opbygge en solidaritet, der rækker ud over de nærmeste.”

Underviser

”Jeg tror sådan helt generelt, så er det fedt for elever at have fornemmelsen og det der med, at man kan snakke med nogen, der lever i en anden virkelighed, eller som har en anden hverdag. Det tror jeg måske ikke nødvendigvis, projektet har fået med, men det har måske bekræftet mig i, at det har en meget stor værdi.”

Underviser

Fra nogle underviseres synspunkt lykkes dette dog i festivalen, som beskrives nærmere i del 2.

## Projektudfordringer

Den sidste gruppe af udfordringer, som vil behandles i dette kapitel, er relateret til processen med at drive et stort projekt mellem mange forskelligartede partnere – herunder projektets ambitioner, deltagernes forventninger og det at holde gejsten over længere tid. Derefter beskrives udfordringer omkring projektets tidsmæssige og økonomiske rammer, og kapitlet afsluttes med den udfordring, der handler om skolernes forskellige forståelser af begrebet bæredygtighed.

Generelt har PFL været ambitiøs og villet mange ting. Selvom skolerne generelt synes, at alle dele var vigtige, og at det er godt at være ambitiøs, så har det været en udfordring for dem at gøre det hele på en tilfredsstillende måde. Også i forhold til at engagere deres elever i alle dele:

”Vores elever havde svært ved at koble sammenhængene lokalt, globalt, festival, teori og praksis – vi ville for meget på for lidt tid.”

Underviser

”Man skal [fremadrettet] gøre sig meget klart, om det er et projekt, der handler om at involvere pædagogerne og praktikerne, altså dem, der ligesom er os, eller om det er et projekt, der henvender sig til eleverne. Jeg tror aldrig rigtig, de var sikre på, hvem det var, det egentlig handlede om.”

Underviser

I forlængelse af dette har underviserne nogle steder fundet det svært at holde gejsten for projektet oppe både blandt forandringsagenter og underviserne selv:

” Det har været en udfordring at sikre kontinuiteten pga. forløbets længde. At fastholde elevernes interesse, uden at de havde mulighed for at deltage i ’finalen’ var svært.”

Forstander (spørgeskemabesvarelse)

”Der var lærere tilknyttet projektet. Vi mødte fire forskellige lærere undervejs i løbet af to år. Men de stoppede løbende og fik andre jobs. Det var meget svært at opbygge et samarbejde på den baggrund.”

Underviser

Både blandt de udenlandske og danske skoler er der undervisere, som stoppede undervejs i projektperioden, og der kom nye undervisere til. Det beskrives som udfordrende for kontinuiteten, også fordi samarbejdsrelationerne i PFL er meget personbårne. Derfor kan det være svært, når der er undervisere, som udskiftes eller sygemeldes undervejs i processen. Derudover har nogle undervisere oplevet udfordringer, der bunder i en diskrepans mellem forventninger til PFL og realiteten. Nogle af dem handler om forståelsen af den overordnede ramme i projektet. Dels i forventningen til, hvordan skolerne skulle arbejde med bæredygtighed i PFL, men også på andre områder.

En udenlandsk skole fremhæver eksempelvis, at de oplevede en forventning om at lave et konkret projekt, gerne parallelt med den danske skole, om end det ikke var sådan de øvrige udenlandske skoler opfattede det:

”Because I felt that that was part of the idea ... I just felt that it was the valuable and actually one of the core ideas of the project, not only to network but to produce something... I think it would be OK if we didn't do anything or didn't do as much. Of course, there were also changes because we had to be flexible with our schedule as well, but in general, I would say that I felt this was part of the project to do that.”

Underviser

### Rammerne for PFL på de danske skoler

På nogle af de deltagende skoler var det underviserne selv, der ønskede at blive en del af PFL, mens det på andre skoler var ledelsen. Hvorvidt ønsket om deltagelse kom nedefra eller oppefra i skolernes organisering kan have haft betydning for, hvordan forløbet er gået, samt hvilke ressourcer der har været afsat, og i hvilken grad økonomi og tid har

været en udfordring. Det ser dette afsnit nærmere på ved at tage udgangspunkt i undervisernes oplevelse af de ressourcer, der var afsat til PFL.

Det fremgår af de uddybende spørgsmål fra CISU til FFD, at forventningen var, at skolerne ved deres deltagelse skulle bidrage med løntimer til planlægning/koordinering af undervisning og ikke ville blive kompenseret herfor gennem projektet<sup>13</sup>. Dog beskriver flere undervisere i evalueringens materiale, at de ikke oplevede de lokale rammer omkring timer og økonomi var tilstrækkelige.

Derudover oplevede nogle af undervisere også, at der var afsat penge og timer, men at pengene slap op. Eksempelvis beskriver et par af skolerne, at der ikke var penge til aktiviteter eller den sidste del af projektet, festivalen. Det betød for den ene skole, at de ikke kunne deltage på festivalen, og for den anden, at oplevelsen ved festivalen var forbundet med travlhed både op til og under, hvilke vi ser nærmere på i kapitel 6. For en tredje skole var der penge til festival, men ikke til deltagelse i 'teacher training'<sup>14</sup> eller besøg fra partnerskolen. Det siger noget om, at midlerne på skolerne er blevet prioriteret meget forskelligt blandt skolerne, og nogle har haft behov for at vælge dele af PFL fra.

Denne prioritering og afstemning af ressourcer lokalt kan siges at være en del af den rammefrihed, skolerne har haft i projektet, som måske kan have været svær at gennemskue og i praksis har givet underviserne forskellige ressourcemæssige rammer i forhold til deltagelse i møder eller festival.

I forlængelse heraf beskriver flere undervisere, at det var essentielt, at ledelsen bakkede op om deltagelsen i PFL. Flere af de erfaringer, underviserne beskriver, relaterer sig til at få afstemt timerne hos ledelsen. En underviser fortæller eksempelvis, at hun til et fremtidigt projekt vil:

*"Få det bedre forankret hos ledelsen."*

Underviser (spørgeskemabesvarelse)

I spørgeskemaet til de danske og udenlandske skoler har evaluering spurgt, om der er noget, de ville gøre anderledes en anden gang i et lignende projekt. Her er det også tidsrammen, som påpeges. Skolerne fortæller, at de ville:

---

<sup>13</sup> Uddybende spørgsmål/svar til ansøgningen, Bevillingsnotat, Engagementspuljen.

<sup>14</sup> Rapporten vender tilbage til både teacher training og festival i kapitel 6

”Skære noget fra eller skabe mere tid.”

”Mere tid sat af, så det ikke bliver en dårlig samvittighed.”

”Vi vil overveje vores ressourcer nøje – både undervisernes og elevernes.”

Spørgeskemabesvarelser

Det peger således i retning af, at tid og ressourcer har været en afgørende faktor for projektets aktiviteter, og at det for de fleste skoler har været en udfordring, at få det til at hænge sammen med deres arbejdstid. Endvidere ses udfordringen også blandt skoler, der har haft ledelsens opbakning og i et vist omfang haft timer sat af til PFL.

Det tyder på, at det er blevet undervurderet, hvor meget tid det har krævet af underviserne at gennemføre alle dele af projektet (herunder uforudsete ting, der måtte ændres undervejs i forløbet). Skolerne har ikke kunnet levere det ønskede antal timer ind i PFL, og underviserne har lagt en del interestetimer.

FFD beskriver i tilføjelse hertil, at både tid og ressourcer blev udfordret af den lange projektperiode, der som bekendt strakte sig et år længere end ventet. Det er ikke ukendt for FFD, at der lokalt flere steder ikke har været afstemt og afsat de nødvendige timer, eller at projektets ambitioner nogle steder har været høje i forhold til de afsatte ressourcer.

”Rigtig mange af dem [underviserne, red.] har ikke har fået klappet det af med timer lokalt, nødvendigvis.”

Ansæt i FFD

Erfaringerne har medført, at FFD aktivt arbejder med at bruge den viden videre frem, således at udviklingsprojekter af den slags fremadrettet får et mere solidt fundament på højskolerne, fordi lærerne får tiden til at arbejde med dem. Men også med henblik på at projekterne i højere grad kan forankres mere bredt på skolerne.

Trods oplevet travlhed beskriver de danske undervisere, at de i PFL også er blevet mindet om, at de danske skolars økonomiske vilkår er meget gode sammenlignet med nogle af de udenlandske skoler, som har deltaget i PFL. En underviser fortæller eksempelvis:



”Vi har nogle helt vanvittig privilegerede kår i Danmark for at kunne drive højskole, altså, det er jo ubeskriveligt fedt. Så man får også en taknemmelighed over, at vores uddannelsesform bliver så smukt understøttet fra politisk side.”

Underviser

Som citatet peger på, har de danske højskoler blik for, at netop deres måde at drive højskole på og de finansielle og politiske strukturer omkring højskolerne er ganske fornemme i forhold til mange andre steder i verden. Det skyldes også det historiske fundament for højskolerne, som i Danmark er stærkt, mens det for flere af de deltagende udenlandske skoler er meget nyt og uden samme cementering at stå på.

### Rammerne for PFL på de udenlandske skoler

De udenlandske skoler har haft et varierende antal undervisere koblet op på PFL. Nogle skoler havde mulighed for at prioritere både tid og personale på projektet. For en enkelt højskole var det endda muligt at foretage flere besøg og dermed styrke deres relationer til ikke blot én, men flere danske og udenlandske højskoler.

Deltagende skoler fra det globale syd har fået betalt deres omkostninger ved deltagelse i PFL herunder flybilletter til Danmark i forbindelse med undervisningsseminar på Bosei og festivalen. En anden udenlandsk skole oplevede dette som uretfærdigt, da det var en stor økonomisk udgift for dem, hvilket var medvirkende til, at de fravalgte at deltage i festivalen.

Ligesom på de danske skoler oplevede enkelte undervisere fra de udenlandske skoler uhensigtsmæssig travlhed i forbindelse med PFL. Det har givet erfaringer til næste gang, såsom at oprette en projektansættelse og at sætte forberedelsestid af i skemaet både for underviser og forandringsagenter, der selv skal drive projekter.

Opsummerende peger både danske og udenlandske skoler på, at underviserne har været udfordret på at afsætte den mængde tid og de ressourcer, som de havde ønsket sig ved deltagelse i PFL. På trods af de økonomiske kvaler og tidsmæssige udfordringer er det alligevel vigtigt at nævne, at skolerne overvejende beskriver, at projektet har været utrolig givende og vigtigt for dem at deltage i, hvilket vil blive udfoldet i del 4.

### Bæredygtighedens mange facetter

Bæredygtighed har været det fælles tema, som alle samarbejder og projekter i PFL har taget udgangspunkt i. Evalueringen viser, at begrebet tolkes forskelligt skolerne imellem, og der er udført projekter, der har vinklet temaet på vidt forskellige måder.

Den ansøgning, som FFD har sendt til CISU's engagementspulje, fremhæver, hvordan de med projektet forholder sig til at arbejde både med social retfærdighed og klima- eller miljømæssig ansvarlighed. I ansøgningen står der:

”Med indsatsen vil vi skabe forståelse for de strukturelle uligheder, der eksisterer i verden, og hvilken betydning de har for unges muligheder og livschancer forskellige steder i verden.”

”Klimamæssig ansvarlighed er indsatsens overordnede tematiske ramme, hvorfor klima- og miljømæssig ansvarlighed er en selvfølgelighed i designet af projektet.”

Ansøgning til CISU

Både social retfærdighed og klima- eller miljømæssig ansvarlighed er således centrale elementer af PFL, men fra projektets side har der været frihed til, at den enkelte skole selv har kunnet vælge, hvordan de ville gribe bæredygtighedsdagsordenen an. En ansat i FFD fortæller om deres tanker herom:

”Det er jo et forsøg på at sætte fokus på et emne, der er enormt vigtigt, uden at vi går ud og har en eller anden prædikende tilgang til, at vi skal nå der og der hen. (...) Så det er jo en paraply-tematik og en udfordring, man så må omsætte på den lokale skole til, hvordan er det, man vil arbejde – definere det og arbejde med det. Det er jo så blevet social bæredygtighed i nogle cases, og i andre er det blevet ret konkret med vand eller med en sø eller nogle andre ting.”

Ansats i FFD

Den brede definition af bæredygtighed, som PFL har arbejdet med, har skabt uklarhed for nogle skoler og været utilfredsstillende for andre, som ved projektstart havde en forståelse af, at projektet især skulle handle om klima og miljømæssig bæredygtighed.

”På det tidspunkt, da projektet blev skabt, sad jeg i FFD’s bæredygtighedsudvalg. Vi blev spurgt til, hvad vi syntes om projektet. Diskussionerne gik på, om det overhovedet handlede om klima. Eller om det i virkeligheden handlede om festival og om at bringe nogle unge fra syd til nord. Den slags spørgsmål var på bordet allerede der. Jeg var rimelig skeptisk over for det. Jeg synes, det er vigtigt, at man svarer på nogle af de konturer, inden man kører videre med et projekt. Jeg synes ikke, at der blev svaret særlig grundigt på den kritik. Da det senere var så klart, at det kunne komme ud til højskolerne, så var jeg også lidt... om det var en form for greenwashing, eller om det var et reelt klimaprojekt.”

Underviser

En anden underviser fortæller, at vedkommende oplevede, at der manglede en fælles retning.

”The diversification of activities seems that we lose focus on learning sustainable practices. I suspect there is less connection between activities presented/displayed or demonstrated.”

Forstander (spørgeskemabesvarelse)

Andre skoler har haft kulturmødet og det globale udsyn som omdrejningspunkt som motivation for deres deltagelse i PFL, og de fremhæver i højere grad sociale aspekter af bæredygtighed i den forbindelse.

Jf. 'Vores fælles fremtid' (se indledning) kan bæredygtighed forstås meget bredt. At skolerne i PFL er kommet med hver sin forståelse er således ikke mærkeligt, ej heller at det kan have skabt misforståelser og utilfredshed, hvor nogle skoler måske er gået engageret ind i PFL for at arbejde specifikt med klima og miljø. Evalueringen peger på, at der kan være sammenhæng mellem de forventninger, som skolerne er gået ind i projektet med, og deres oplevede udbytte. Derfor kan en tydelig forventningsafstemning indledningsvist i projektet være værdifuld.

### Det svære arbejde med bæredygtighed

En anden udfordring i arbejdet med bæredygtighed mere bredt set er de dilemmaer, som deltagerne møder undervejs. I PFL opstod eksempelvis dilemmaet, om man som skole ville flyve for at mødes fysisk med sin partner eller deltage på festivalen. Dette dilemma har FFD allerede fra begyndelsen behandlet i ansøgningen til CISU, hvor de beskrev, at de ville CO2-kompensere for flyrejser<sup>15</sup>.

Dertil gav møderne mellem skolerne nye perspektiver på egen hverdag og privilegier, eftersom de deltagende skoler navigerer i forskellige kontekster rundt omkring i verden, der er ramt af klimaforandringer og sociale udfordringer på forskellig vis. Flere danske skoler har fremhævet deres oplevelse af, at de internationale har 'rigtige' problemer', og det har givet anledning til at tænke over egne privilegier. En underviser referer eksempelvis til en samtale ved festivalen, der gav ham nye perspektiver. Ifølge ham sagde en anden underviser:

*"I snakker ud fra en verdensforståelse, der er vestlig. I skal forstå, at lige nu tager I ikke jordens tempo. De originale folk og den rolle, de kan spille, det har I slet ikke nok med. I kan ikke klare det med jeres elbilsfokus."*

Underviser

Dertil opleves arbejdet med bæredygtighed som et felt med meget potentiale, men også som en stor udfordring for underviserne at undervise i. Blandt andet fordi det netop har mange facetter, og det kan blive komplekst og abstrakt for elever, der søger mod mere praktiske fag:

*"Så kan det nogle gange være svært at få elever til at vælge politiske eller aktivistiske fag. Jeg tror på en eller anden måde, at det lugter lidt af noget skole, de kender. Og så kommer de, og så vil de hellere have keramik, yoga og friluftsliv. Og det er også helt i orden, det forstår jeg sådan set godt. Samtidig vil vi jo gerne have dem til at blive gode medborgere og gøre demokratisk dannelse på højskoler og forstå, hvad det er, vi vil med dem. Så det er jo sådan noget med at finde ud af, måske ikke at gøre det til et fag, for det kan*

---

<sup>15</sup> Ifølge ansøgningen gennem allerede eksisterende offset organisationer eller via højskolernes eget projekt: Højskoleskoven, som er en non-profit mulighed for højskolerne for at kompensere ved flyrejser på studieture, hvor pengene ubeskåret går til skovrejsning i Danmark "

være svært at få dem til at vælge, men alle de andre steder, vi kan få det ind, om det så er morgensamlinger eller som en del af de andre fag, at vi ligesom får noget mere samfund ind og politisk og aktivistisk demokratisk deltagelse ind.”

Underviser

Andre undervisere fortæller om samme pointe, hvor de oplever større efterspørgsel på de fag, der arbejdede mere praktisk med bæredygtighed (såsom tiny house/bæredygtigt byggeri), end teoretiske fag. Der opleves et potentiale ved at arbejde med flere facetter af bæredygtigheden ude på skolerne, hvilket mange af underviserne bemærker:

”At vi står med en kæmpe mulighed for at præge fremtidens medborgere. At det på ingen måde er nemt. At det er et stort ansvar.”

”At bæredygtighedsbegrebet kan udfoldes, og at engagement tager tid at mobilisere.”

”Højskolerne spiller en rolle. Vi har stor frihed! Men det var svært at forvalte friheden godt i fællesskab.”

”At vi har en vigtig rolle at spille. Vi skal turde at gå nye veje og aktivt påtage os en plads i processen og debatten. Vi skal selv ’walk the talk’, og vi skal afsætte nok ressourcer til at være ambitiøse i forhold til vores engagement.”

Undervisere

Underviserne ser således også højskolerne spille en vigtig rolle i at engagere og uddanne forandringsagenter, og også i engagere et lokalsamfund i vigtige dagsordner. Det er bare en svær opgave at tage på sig, men PFL har været et forsøg på netop dette.

## Opsummering af del 1

Del 1 har beskrevet skolerne, der har deltaget i PFL, og rammerne for projektet. Hertil er de lokale aktiviteter og globale samarbejder beskrevet. Fælles for disse forskellige dele af projektet er, at der er stor variation på tværs. Variation i de deltagende skolars karakteristika. Variation blandt de lokale aktiviteter, herunder forståelsen af bæredygtighed, og hvordan lokalsamfundet er blevet engageret. Og variation i, hvordan de global samarbejder er struktureret, og hvor de forskellige skoler har oplevet udfordringer i processen.

Denne opsummering vil nævne eksempler på, hvor nogle skoler har oplevet forskellige udfordringer. For både danske og udenlandske skoler har det haft betydning:

- om underviserne har fået ledelsens opbakning til deltagelse i projektet
- om underviserne har fået tildelt ressourcer (fået timer til projektet)
- om partnerskolerne kender hinanden på forhånd. Dette *kan* give et forspring i forventningsafstemning og igangsættelse af aktiviteter.
- om partnerskolerne finder fælles fodslag ift. tema for samarbejdet samt de strukturelle rammer som elevsammensætninger, kursuslængde og undervisernes kontinuitet.
- hvordan undervisernes indstilling og engagement i projektet har været – herunder ejerskab, forventninger og omstillingsparathed.

Da de danske skoler har skullet implementere PFL på skolen og engageret forandringsagenter heri, har det ligeledes betydning for de danske skoler:

- om faget er blevet implementeret som et selvstændigt 'PFL'-valgfag, implementeret i eksisterende fag under eksempelvis bæredygtighed eller projektledelse, eller om det har været implementeret i skolens hverdag på anden vis.
- hvordan forandringsagenternes motivation, engagement i og forventninger til forløbet har været.

Opsummerende for de oplevede udfordringer i PFL kan det siges, at nogle aktiviteter og handlinger har været svære, men at det har resulteret i læring og erfaring undervejs. For et par af skolerne har dette skabt en 'projekttræthed' for projekter i denne størrelse. I hvert fald for en stund, for udbyttet har stadig været stort nok, til at ville gøre det igen en dag:

"If you ask me: 'do we want to do this this year again?', I would say: 'no, we need a break'. If you asked me: 'would we want to do something similar one day in the future?', I would say: 'Absolutely, it's very enriching'."

Forstander

# DEL 2: DET PÆDAGOGISKE UDVIKLINGSARBEJDE



## Introduktion til del 2: Det pædagogiske udviklingsarbejde

Igennem undersøgelsen har det vist sig, at det pædagogiske udviklingsarbejde omkring 'det fælles pædagogiske' har fyldt mest for informanterne. Det fælles pædagogiske arbejde, der er foregået under PFL, vil derfor være i fokus i denne del. Det vil vi gøre ved at gå i dybden med tre konkrete aktiviteter i PFL nemlig teacher training, udviklingsseminaret på Bosei samt camp og festivalen (kapitel 6).

De tre aktiviteter kan siges at være fællesskabsorienterede pædagogiske elementer, der er taget i anvendelse for at nå projektets overordnede sigte; at styrke den globale højskolebevægelse. Gennem de tre aktiviteter er der også skabt et deltagelsesrum for de udenlandske skoler. Endelig tjener aktiviteterne som eksempler på det løbende handlingsfokuserede, pædagogiske arbejde i PFL.

De tre aktiviteter har haft stor betydning for undervisernes og forandringsagenternes oplevelse af PFL. Flere undervisere og forandringsagenter refererer til en eller flere af aktiviteterne, når de husker tilbage på PFL-forløbet, hvorfor aktiviteterne også spiller en væsentlig rolle i den erfaring og det udbytte, de tager med fra PFL. Det er i forbindelse med de tre aktiviteter, at mange af læringsperspektiverne fra projektet bliver udfoldet i undervisernes og forandringsagenternes beskrivelser og besvarelser i spørgeskemaet.

Endelig tjener de tre aktiviteter som eksempler på PFL's metodiske arbejde med at kombinere det lokale med det globale som gennemgående tilgang.

I kapitel 5 beskriver vi kort den fælles pædagogiske ramme ved at inddele det i tre niveauer. Derefter vil kapitel 6 dykke dybere ned i de tre ovennævnte aktiviteter. Her vil særligt camp og festival blive beskrevet mere i dybden. Endelig vil vi i kapitel 7 samle op på de udfordringer og tilpasninger, der har været gennem det pædagogiske udviklingsarbejde. Del 2 afsluttes med en opsummering af de væsentligste erfaringer fra det pædagogiske udviklingsarbejde.

Da forandringsagenterne får særskilt fokus i del 4, får de kun begrænset fokus i del 2.

På de enkelte skoler er der parallelt med det fælles pædagogiske i PFL foregået et mere lokalt forankret pædagogisk udviklingsarbejde gennem tilrettelæggelsen og udførelsen af de lokale projekter, som blev beskrevet i kapitel 2. Det er dog de fælles pædagogiske tiltag, som er i fokus her.

## Kapitel 5: Det fælles pædagogiske

Det særlige ved PFL var det tværgående globale pædagogiske udviklingsarbejde mellem danske og udenlandske højskoler. Udviklingsarbejdet foregik på tre niveauer.

### Tekstboks 2: De tre niveauer i det fælles pædagogiske udviklingsarbejde

**Niveau 1:** Underviserne både fra de danske og udenlandske skoler blev uddannet i udvalgte pædagogiske tematikker og metoder gennem et 'teacher training' program. Det foregik via en online platform over fem moduler<sup>16</sup> af tre timers varighed<sup>17</sup>. Efterfølgende delte underviserne deres dokumenter, hvori deres pædagogiske overvejelser omkring undervisningsforløbene, tilrettelæggelse, metoder samt forståelsen af bæredygtighed i deres kontekst blev synlig for partnerskolen.

I maj 2022 blev der afholdt et udviklingsseminar for underviserne på Bosei. Seminaret blev anvendt til at lære hinanden at kende samt udvikle på og aftale de konkrete undervisningsplaner på skolerne.

**Niveau 2:** Der blev afholdt en camp i maj 2023, som mandede ud i en dagsfestival. Ved både camp og festival deltog både danske og udenlandske skoler med både undervisere og forandringsagenter. Derudover deltog forskere. Festivalen var åben for alle.

**Niveau 3:** Forandringsagenterne blev uddannet via lokale bæredygtighedsprojekter eller studieture (se kapitel 2) som en del af højskolernes undervisningsforløb (i et fag eller implementeret på anden vis i skolens øvrige program). Forandringsagenternes rolle, betydning og perspektiver behandles særskilt i del 3.

De tre niveauer er samlet set et udtryk for den ramme, som FFD satte op for PFL, og samtidig et billede på, hvordan der løbende skete en udvidelse af deltagere og bredde, eksempelvis fra de enkelte undervisere til forandringsagenterne til en offentlig festival.

Rammen lagde i høj grad op til, at underviserne og forandringsagenterne sammen skulle gribe det an med de metoder, de selv ønskede, og med det fokus på bæredygtighed, som de ønskede at arbejde med. Samtidig har der også været elementer, som FFD har defineret, specielt teacher training programmet i starten af projektet. Teacher training bliver gennemgået nærmere senere, men sigtet var at sikre et fagligt fællesskab på tværs af skolerne samt at etablere nogle fælles faglige trædesten med henblik på at skabe en ramme om projektet og et fælles sigte.

*"Vi har forsøgt at sætte nogle fælles rammer for projektet via de 'benspænd', vi har defineret projektet indenfor. At det fælles tema, vi arbejdede med, var bæredygtighed, og at måden, skolerne skulle arbejde med det på, var via handlingsorienterede lokale projekter med global inspiration ledet af forandringsagenterne/eleverne. Det er ud fra de overordnede rammer i projektet, at vi definerede de fem temaer i teacher training programmet."*

<sup>16</sup> Pedagogical development - Danish Folk Highschools (lokaliseret d. 22.12.2023)

<sup>17</sup> Teachers training program August 2021 - January 2022



”Vi muliggør det, giver en anledning til det, og ja, så kan man jo købe ind i det, men der er frie rammer, fordi det skal kunne passe til, at du skulle kunne sammensætte et udviklingsspor på din egen skole så fleksibelt som muligt.”

Ansats i FFD

Som citaterne viser, har sigtet været, at højskolerne og lærerne skulle tilrettelægge PFL efter netop deres kontekst og ramme. Rammerne fra FFD's side er blevet forvaltet forskelligt. I nogle tilfælde har der været eksperimenteret radikalt, og i andre tilfælde har det været det muliges kunst, som har formet det lokale udviklingsarbejde (se kapitel 4). Alle skolerne fulgte og tilrettelagde deres udviklingsarbejde (i mere eller mindre grad) efter de tre niveauer og dermed den overordnede ramme, som PFL havde skabt.

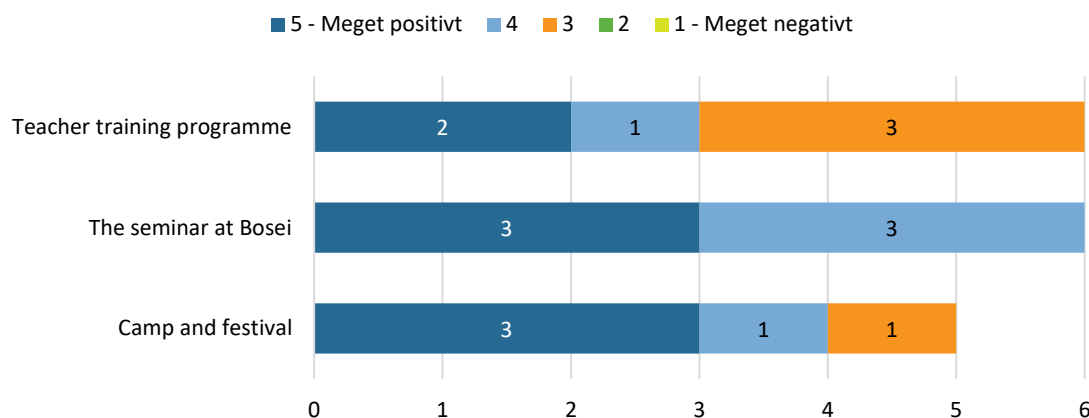
## Kapitel 6: Teacher training, Bosei, camp og festival – tre aktiviteter

I dette kapitel ser vi nærmere på tre specifikke aktiviteter med særlig betydning for projektet; online teacher training, pædagogisk udviklingsseminar og festivalen. De tre aktiviteter er hver især eksempler på, hvordan PFL har grebet det pædagogiske udviklingsarbejde an og arbejdet med at styrke højskolernes globale fællesskab med bæredygtighed som det fælles tredje.

Aktiviteterne bevæger sig alle på niveau et og to i det pædagogiske udviklingsarbejde. Niveau tre vil vi vende tilbage til i del 3.

Evalueringen viser, at der hos de internationale skoler er en positiv vurdering af de tre aktiviteter (figur 4). Alligevel viser det kvalitative materiale en række forskellige udfordringer forbundet med aktiviteterne. Dem vil vi belyse nærmere i kapitel 7.

**Figur 4: De internationale undervisernes overordnede indtryk af de tre aktiviteter**



Figuren viser de internationale skolars underviseres svar på spørgsmålet: 'On a scale from 1 to 5 where 1 is very negative and 5 is very positive what is your overall impression of ...' (n= 5-6).

I dette afsnit vil vi dykke lidt dybere ned i, hvilke styrker de forskellige aktiviteter har haft ifølge undervisernes beskrivelser af deltagelsen i interviewene. Undervisernes oplevede udbytte vil vi vende tilbage til i del 4.

### Teacher training – det fælles teoretiske afsæt

Fra august 2021 til januar 2022 blev der afholdt fem onlinemoduler. Tanken var, at der skulle deltage to undervisere fra hver højskole<sup>18</sup>, hvilket deltagerlisterne bekræfter. Denne første del havde det overordnede formål at skabe et fælles teoretisk grundlag for det pædagogiske udviklingsarbejde i PFL, men var ikke en del af det oprindelige projektdesign<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Deltagerlister fra FFD

<sup>19</sup> Samtale med FFD

Det var noget, der blev udviklet, fordi det ikke var muligt at mødes på Bosei<sup>20</sup> i 2021 som følge af coronapandemien.

”Så startede vi projektet med at lave de her fem online sessions. Så det var en nyudvikling, altså for at holde gang i projektet. Vi spurgte også CISU, om det var ok, at vi brugte noget af budgettet på det, fordi vi har betalt en lille smule for nogle af dem, der deltog. Og det var ikke noget problem, for det var så små beløb.”

Ansats i FFD

I samme periode blev skolerne opfordret af FFD til at præsentere sig selv gennem en video i Facebookgruppen 'People's Future Lab' med henblik på at øge kendskabet til hinanden mellem de involverede højskoler. Dette skete som et led i projektets kommunikations- og dokumentationsplan<sup>21</sup>.

Modulindholdet blev tilrettelagt med forskelligt indhold<sup>22</sup>. Tanken var, at formatet skulle variere mellem præsentationer, samtaler og poetiske elementer, og deltagerne blev opfordret til at forberede sig mellem modulerne, eksempelvis ved at forberede oplæg, læse tekster mv.

**Figur 5: Oversigt over Teacher Training modulerne og indhold**



Figuren er udarbejdet på baggrund af et internt dokument fra FFD 'Teachers training program August 2021 - January 2022' (22.09.2021)

På første modul var der 63 deltagere. Her blev hovedkoncepterne for 'peoples education'<sup>23</sup> præsenteret. Der var fokus på de fællestræk, der ligger i den pædagogiske filosofi omkring folkelig oplysning og dannelse på tværs af verdensdele med udgangspunkt i Paulo Freire (Brasilien), Tagore Rabindranath (Indien) og N.F.S. Grundtvig (Danmark). Derefter blev der faciliteret samtaler om, hvilke ståsteder højskolerne kan have i en bæredygtig pædagogik. På andet modul var der 62 deltagere, og her var udgangspunktet UNESCOs definition af uddannelse for bæredygtig udvikling, og hvilken betydning denne ambition har for den pædagogiske praksis. Her blev spørgsmål som 'hvad forstår vi ved bæredygtig dannelse', og 'hvordan kan og skal vi arbejde med det' bl.a. drøftet. På tredje modul var der 60 deltagere, og her var fokus særligt på interkulturelle kompetencer og bæredygtig omstilling i et

<sup>20</sup> Belyses i afsnittet herefter

<sup>21</sup> Communication/documentation plan, People's Future Lab 2022 - 2023 (22.09.2022)

<sup>22</sup> Se mere: (lokaliseret 29.01.24)

<sup>23</sup> På dansk oversættes det bedst til 'folkelig oplysning'

globalt perspektiv, samt hvordan de bedste betingelser for interkulturelle møder og erfaringsudveksling etableres og bruges ind i PFL. Eksempelvis blev der arbejdet med spørgsmålet om, hvordan man arbejder med globalt dannelsepotentiale i et globalt samarbejdsprojekt, både blandt de forskellige højskoler i projektet, samt når underviserne skulle facilitere kulturmøder blandt deres elever. På fjerde modul var der 49 deltagere, og her var aktionslæring i fokus sammen med diskussioner om, hvilke paradokser der kan opstå, når man mikser pædagogik med social og politisk forandring – f.eks. hvordan arbejder man pædagogisk henimod et produkt, hvad kan learning by doing, og hvordan skaber man de bedste pædagogiske rammer for det og for eleverne? På femte og sidste modul var der omtrent 50 deltagere og her var de lokale samarbejder i fokus sammen med spørgsmålet om, hvordan varige relationer skabes og bevares og projekter etableres lokalt<sup>24</sup>. Eksempelvis var der fokus på spørgsmål som, hvordan man arbejder med det lokale engagement, hvordan opbakning sikres i lokalområdet, og hvordan man skaber bæredygtighed i projekterne, så det skaber grobund for reel forandring.

## Udviklingsseminar – det første fysiske møde på Bosei

I starten af maj 2022 blev der afholdt et fysisk udviklingsseminar på Bosei Idrætshøjskole i Præstø, hvor både udenlandske og danske skoler deltog<sup>25</sup>. Fra de udenlandske skoler deltog forstandere, koordinatore m.v. fra ni ud af ti af skolerne, mens alle de danske skoler, der var med i PFL, havde repræsentanter til seminaret. De fleste skoler havde to repræsentanter, nogle havde blot en repræsentant, og en enkelt skole havde tre repræsentanter. I forbindelse med seminaret besøgte nogle af de udenlandske skoler også deres danske partnerskole. Sigtet med, at både danske og udenlandske skoler deltog, var at sikre PFL's fokus på det globale samarbejde og inddragelse af de globale stemmer i udviklingsarbejdet. Dertil var målet at understøtte engagement og den globale højskolebevægelse, samt sikre en fælles forståelse for projektet og den underliggende præmis om, at klimaforandringer rammer globalt skævt. Det overordnede mål med udviklingsseminaret var:

*”At udvikle et undervisningsforløb med henblik på at danne de unge forandringsagenter. Lærernes kapacitet og vedvarende engagement styrkes her [på seminaret red.], hvilket er afgørende for projektets langsigtede målsætninger.”*

Ansøgningskema, Engagementspuljen, s. 11

Som den overordnede tidslinje i rapportens indledning viste, var afholdelsen planlagt til året før, men blev udsat som følge af Corona. På seminaret arbejdede undervisere fra højskolerne videre på PFL's pædagogiske udviklingsarbejde (på niveau et, tekstboks 2). Idet der nu kunne etableres fysiske 'møder' mellem højskolerne, kunne arbejdet med at styrke samarbejdsrelationer på tværs af danske og udenlandske skoler forstærkes. Ideen var samtidig at skabe et fundament for det pædagogiske udviklingsarbejde med forandringsagenterne i fællesskab.

---

<sup>24</sup> Teacher training program s. 2. Modulerne beskrives ikke mere i dybden, da det ikke er det centrale fokus for evalueringen.

<sup>25</sup> Undersøgelsen har ikke en samlet opgørelse på, hvor mange der deltog. Dog ses i spørgeskemabesvarelser, at 75 pct. af de udenlandske skoler, der har svaret herpå, deltog ved Bosei.

Udviklingsseminaret på Bosei havde til formål at skabe ramme for:

- relationsopbygning
- kapacitetsopbygning
- koncept- og idéudvikling

Sigtet med udviklingsseminaret var at udvikle undervisningsforløb til brug på alle højskolerne og etablere aftaler og samhørighed mellem de danske og udenlandske lærere<sup>26</sup>. Flere af aktiviteterne var baseret på dialog om højskolens rolle i den globale kontekst og højskolens uddannelsesrødder. Lærerne skulle klædes på til at udvikle deres undervisningsprogram og gå hjem med en drejebog til deres forløb formuleret. Lærerne blev opfordret til at forberede denne drejebog for at kunne modtage feedback fra danske og udenlandske kollegaer ved seminaret. Endelig skulle den kommende camp og klimafestival i foråret 2023 planlægges, ligesom det også skulle drøftes, hvordan projektet løbende skulle evalueres<sup>27</sup>.

På seminaret deltog en række aktører fra både højskoleverdenen og forskningen<sup>28</sup>, og fem danske og seks udenlandske undervisere havde forberedt workshops med forskellige temaer i fokus. Ligesom ved teacher training-programmet havde underviserne således også en aktiv rolle, dels i forberedelsen op til og ved denne aktivitet.

Formaterne varierede mellem 'speed-dating'-samtaler, fælles måltider, sang, musik og leg, oplæg, feedback, gruppearbejde, partnerskolemøder, workshops, taler og aftensamling ved bålet. Nogle elementer var fælles og andre mere frivillige.

Seminaret varede tre dage og skulle efterfølges af en række 'klyngemøder'. Sigtet var, at underviserne skulle have tid til at udvikle deres undervisningsforløb og lave aftaler for det videre forløb samt at styrke underviserens engagement.

*"The fact that we started in Bosei on making the skeleton for the program, agreeing on a theme which fitted both the schools and drawing up a first framework was really, really good. Because in fact, we got to the point then where we had agreed that we would do the thing with the arts and crafts and sustainability-headline, and we had agreed that the framework, the week schedule, would be identical in both weeks, both places. But the content would be completely formed by the host school. And that was a very good formula. It gave the liberty to sort of do things according to your own place, but it also meant that the students ended up with comparable experiences."*

Forstander

For underviseren var det en væsentlig styrke ved seminaret, at det pågældende samarbejde gav mulighed for at tilrettelægge og afstemme de pædagogiske forløb, som fandt sted på hver af skolerne, den danske og den udenlandske. Det gav en smidighed for de to skoler,

---

<sup>26</sup> Ansøgning Engagementspuljen s. 11

<sup>27</sup> PFL-seminar program

<sup>28</sup> Claus Staal (formand for de danske højskoler internationale komiteen, og under forløbet forstander på Silkeborg højskole), Lisbeth Trinskjær (formand for FFD), Johan Lövgren (forsker ved UCN), Rasmus Skov Borring (pianist, komponist og forlagsredaktør ved FFD m.m.), Mads Brendens (musiker og højskolelærer)

men samtidig gav det også forandringsagenterne to nogenlunde identiske forløb og dermed sammenlignelige oplevelser på de to studieture, som blev tilrettelagt.

Flere undervisere fortæller både i interviews og uddybende svar i spørgeskemaet, at det fysiske møde med andre undervisere og udenlandske skoler var tiltrængt og godt.

*”Seminaret på Bosei og ikke mindst festivalen har været højdepunkter, der har været inspirerende og virket til at styrke interessen på skolen om det globale perspektiv på højskolens dannelsesprojekt.”*

Underviser (spørgeskemabesvarelse)

Jf. den overordnede ramme var en del af opgaven at dokumentere arbejdsprocesserne på de enkelte skoler. På Bosei-seminaret blev skolerne derfor også opfordret til at lave en plan for, hvordan skolerne ønskede at dokumentere processen. Skolerne foreslog selv at dokumentere via korte videopræsentationer til PFL's Facebookside<sup>29</sup>. Alligevel var flere af skolerne usikre på videomaterialets formål, ligesom der også her kan have været ressourcemæssige udfordringer til grund for, at de ikke blev udarbejdet i det omfang, der var tænkt (kapitel 1).

## Camp og festival – kulmination

I dette afsnit vil vi belyse camp- og festivaldelen. Som FFD beskriver, var det både for dem og også for flere skoler kulminationen på PFL-forløbet:

*”Det [camp og festival] er for vores vedkommende kulminationen, fordi vi ikke har været inde over forløbene ude på skolerne, så vi var spændte på at se, hvad der kom.”*

Ansæt i FFD

I forhold til de to andre aktiviteter, teacher training og Bosei, 'fylder' camp og festival betydelig mere i underviserinterviews og spørgeskemabesvarelser. Materialet viser, at der har været mange mål i spil ved samme event:

- Vise de lokale pædagogiske projekter frem og inddrage andre heri
- Styrke den globale højskolebevægelse overordnet set
- Styrke sociale bånd forandringsagenterne imellem
- Styrke forandringsagenternes globale udsyn
- Give undviserne et 'meta'-refleksionsrum over projektets arbejde med og syn på bæredygtighed.

I midten af maj 2023 blev der afholdt først en firedages camp og derefter en endags klimafestival ved Houens Odde spejdercenter ved Kolding, som det afsluttende event på PFL-projektperioden. Her samledes næsten alle de deltagende skoler (ti udenlandske og ni

---

<sup>29</sup> I praksis kom der dog ikke så meget videomateriale. Fem videoer (fra Gerlev, Brandbjerg, Silkeborg (to) og Egmont). Derudover delte Vallekilde og Unitierra opdateringer med tekst/billeder.

danske skoler) med bæredygtighed som det fælles tredje. Festivalen afrundede PFL i sin helhed, idet det var den sidste begivenhed, som FFD havde rammesat. Inden starten på camp og festival udsendte FFD et orienteringsbrev med detaljerne for dagene samt en invitation til at deltage ved et fælles besøg på spejdercenteret inden.

Ved festivalen blev forandringsagenter og undervisere inddelt, således at forandringsagenterne deltog i eller stod for workshops, og nogle af underviserne deltog i en række pædagogiske foredrag. I praksis var der også undervisere, som understøttede elevernes facilitering af de konkrete workshops, hvorfor inddelingen i virkeligheden var mindre skarp.



Foto: Johnny Kristensen, Houens Odde Spejdercenter

Højskolernes forberedelser til festivalen skulle i praksis integreres som en del af undervisningen på skolerne i semesteret op til, parallelt med at besøg fra det globale syd og de lokale projekter også skulle finde sted over samme periode.

Man forventede på det tidspunkt 210 deltagere på campen<sup>30</sup>, og deltagerne blev hovedsageligt indkvarteret i telte<sup>31</sup>. Det overordnede sigte med campen og festivalen var at facilitere pædagogiske samtaler og refleksionsrum om bæredygtig global uddannelse sammen med forskere og dokumentarister:

---

<sup>30</sup> 150 elever fra danske skoler, 20 lærere fra danske skoler, 30 lærere/forstandere fra udenlandske skoler, FFD og 'dokumentarister' (jf. orienteringsbrev af 3. marts 2023).

<sup>31</sup> Der var 50 sengepladser på værelser fortrinsvis til udenlandske gæster (orienteringsbrev af 3. marts 2023).

“The aim of this workshop is to facilitate pedagogical conversations about sustainable global education and to provide spaces for thinking, inspiration and collaboration. We will use the workshop to reflect on our learning from the People’s Future Lab project. We will use this learning to think along with some additional theoretical perspectives. There will be time to explore the possibility of future global collaboration projects with the other workshop participants. We will think about the possibility of our roles as educators, researchers, and activists.”

Plan for pedagogical workshop for teachers at the camp, s. 1

Man ønskede også at invitere højskoler, som ikke havde været en del af PFL, uddannelsesinstitutioner m.fl. Håbet var at omkring 1.000<sup>32</sup> deltagere vil deltage i festivalen.

Derudover var ønsket, at højskolernes resultater fra de lokale forandringsprojekter, som de havde arbejdet med i næsten et år, skulle deles med en bredere offentlighed ved den afsluttende klimafestival. Derfor var sigtet også at søge mediedækning:

“Klimafestivalen vil blive åbnet med et særligt program for beslutningstagere og særlige interessenter (f.eks. NGO’er og videnspersoner, der arbejder med bæredygtig omstilling i Danmark og globalt), og til dette arrangement vil vi søge stærk national mediedækning.”

Ansøgning til CISU

Da det kom dertil, blev der prioriteret anderledes, hvorfor der ikke blev den store mediebevågenhed<sup>33</sup>. Tabel 7 viser antallet af deltagere på henholdsvis camp og festival.

**Tabel 7: Antal deltagere på campen og festivalen**

	Lærere, danske skoler	Lærere, internationale skoler	Elever, danske skoler	Elever, internationale skoler	Forskere	I alt
Camp <sup>34</sup>	18	28	112	23	6	177
Festival	29	28	419	29	6	511

Tallene mellem camp og festival kan ikke sammenlignes direkte, da campdeltagerne ligeledes deltog i festivalen.

Tabellen viser, at PFL nåede ud til ca. halvdelen af det antal deltagere, de forventede. Tallene for festivalen er baseret på antagelsen, at campdeltagerne også deltog i festivalen, ligesom der også deltog forskere.

Forventningerne til underviserne på campen var, at de skulle arrangere i alt mellem 7-12 workshops<sup>35</sup> målrettet 10-20 elever med indhold inden for projektets genstandsfelt, som

<sup>32</sup> Kilde: Orienteringsbrev samt Facebook.

<sup>33</sup> Der blev udarbejdet en artikel om festivalen af TV2 Syd, det har dog ikke været muligt at fremskaffe denne (samtale med ansat ved FFD).

<sup>34</sup> 20 af eleverne og 2 af lærerne var fra en fransk skole som ikke har deltaget i PFL, men som havde mulighed for at deltage i festivalen.

<sup>35</sup> Disse kunne eksempelvis være ’genbrug’ af de undervisningsforløb lærerne havde lavet i løbet af semesteret



forandringsagenterne efter campen kunne præsentere og udvikle videre på ved selve festivalen. Forandringsagenterne kunne frit vælge sig ind på workshops, og lærerne havde derfor ikke blot 'egne' elever. FFD opfordrede i brevet lærerne til leveret gå sammen to-tre undervisere (også på tværs af lande) og skabe øget kendskab til hinandens praksis. En del af campen bestod således i at forberede festivalen i fællesskab.

### Tekstboks 3: Eksempler på workshops, der blev arrangeret

#### **Brenderup, IPC og Polen**

Workshops med flere ting at prøve heriblandt plantetryk, stoffarvning med naturmaterialer mm.

*"Vi lavede en undervisningsgruppe sammen, og det fungerede rigtig godt. Vi lavede sådan nogle workshops, hvor de så kunne nå at rotere og prøve forskellige ting."*

Underviser fra Brenderup

#### **Dar Al-Kalima og Silkeborg Højskole**

Kunst- og tegneworkshop med temaerne 'Before I die', 'If I'm immortal' og 'What would like to change in the world', samt et vandpibetelt.

*Designing three blackboards (Before I die ... / If I'm immortal... / What would like to change in the world ...) and set them by the Shisha tent, that is organized by Silkeborg Højskole and Dar Al-Kalima University. So, the participants (the public) shall interact on it using colored chalks and sticky notes by reflecting their thoughts and dreams."*

Underviser fra Dar Al-Kalima University

#### **Gerlev og Nordfyns**

Ævisk aktivitet med ét verdensmål i fokus til at starte på, men deres workshops udviklede sig sammen med eleverne til at handle om ulighed.

*"Jeg lavede sådan et ulighedsscenario, hvor det ene hold bare fik bank, selvom de kæmpede og kæmpede, og de var jo faktisk lige ved at indhente, så fik de jo bank af os andre, og så snakkede vi noget om det der med, at når der er nogle, der har fordel af renters renter, vi snakkede om privilegier, vi snakkede om os lande imellem. Den [øvelsen] tog de [forandringsagenterne] med videre til at lave en version, som var lidt anderledes, men som kunne være med i sådan et stort stjerneløb."*

Underviser fra Gerlev Idrætshøjskole

Ud over ovenstående tre eksempler var der flere andre workshops. Bl.a. bidrog Silkeborg højskole med installationskunst fra tre kunstprojekter, Highlander faciliterede en workshop omkring privilegier og Unitierra en workshop omkring sproglig italesættelse af bæredygtighedstematikker.

Foruden disse workshops blev der også faciliteret pædagogiske sessioner for lærerne på campen fra tirsdag-torsdag.

*"Der har været sådan et pædagogisk udviklingsspor for undervisere og for forskernetværket, og det har været åbnet op for lærere, hvis man havde tid til at deltage."*

Ansæt i FFD

De blev faciliteret af Mel Lenehan<sup>36</sup> og varierede mellem oplæg, film eller fortællerværksteder, hvor deltagerne tog noter eller talte sammen i grupper om oplæggets spørgsmål. Afslutningsvis arbejdede de deltagende undervisere med spørgsmålet 'can we become educator activists?' Der var således et spor, der var udelukkende for underviserne, hvor de var modtagere af viden og aktiv deltagende i pædagogiske drøftelser på de pædagogiske 'meta'-sessioner.

Forandringsagenterne og to elever fra partnerskolerne<sup>37</sup> havde også centrale roller på campen og festivalen – dels at præsentere de lokale projekter, de havde arbejdet med, dels at tilegne sig redskaber til den videre formidling af den fælles vision samt at afholde workshops for de deltagere, der ankom på festivaldagen:

*"Vi havde egentlig forestillet os, at den afsluttende festival skulle munde ud i et slags ungdomsmanifest med deres visioner for en bæredygtig fremtid. Men i takt med at projektet tog form, ændrede vi projektdesignet, og de udtryk, der kom fra de unge på festivalen, blev en palet af forskellige udtryk og stemmer. Både som statements og taler på hovedscenen, som musikalske udtryk, installationer og inddragende aktiviteter."*

Ansæt i FFD

---

<sup>36</sup> Forstander på højskolen Fircraft, som forsker i spørgsmålet: How should the role of the adult educator be rethought to contribute to achieving a liveable, more sustainable and just world?

<sup>37</sup> Hver partnerskole kunne medbringe to elever.

## Kapitel 7: Udfordringer og erfaringer i det pædagogiske udviklingsarbejde

I dette kapitel vil vi belyse de udfordringer og erfaringer, der har været forbundet med dele af det pædagogiske udviklingsarbejde<sup>38</sup>, samt hvilke læringspunkter der var forbundet dermed.

### Teacher training

I tilrettelæggelsen af forløbet med PFL opstod der pga. corona en forsinkelse, som betød, at der fra tilmeldingsfasen til selve igangsættelse gik et år. Teacher training-modulerne blev som nævnt udviklet for at holde gang i projektet, og som figur 4 viste, var 50 pct. af de internationale undervisere i høj eller nogen grad tilfredse med denne del. Men flere af de danske underviser beskriver, at der gik lang tid fra, at de havde tilmeldt sig, til den teoretiske undervisning gik i gang<sup>39</sup>. Som en ansat ved FFD også beskriver, var det u hensigtsmæssigt lang tid:

*”Jeg ved jo også, at på grund af, at det er trukket ud med så mange år, så ved jeg i hvert fald, at der er nogle lærere, der jo sad og var lidt: ’Puh, hvad var det egentlig, vi snakke om dengang?’ Så jeg tror, at nogle af de her forskellige online-moduler har været interessante, og så kan det være, at nogle har glemt alt om dem igen, fordi det har været adskillige semestre siden, at de har været en del af det. Andre har måske nok taget det til sig, men vi kan jo ikke gøre så meget andet end at stille til rådighed. Nu var det jo lidt en nødløsning.”*

Ansats i FFD

Flere skoler beskriver det som en udfordring at holde gejsten oppe i den periode, inden de havde fået et bedre kendskab til hinanden. Dertil var der også andre elementer af teachers training, som for nogle af skolerne var udfordrende (tekstboks 4).

---

<sup>38</sup> Eksempelvis vil seminaret på Bosei ikke fremgå i dette kapitel, da udfordringerne begrænser sig til de film, som der kun blev lavet få af, og som hænger sammen med manglende tid og usikkerhed på, hvad filmene skulle kunne, og hvordan de skulle udarbejdes.

<sup>39</sup> For denne undersøgelse betyder det i praksis også, at vi har talt med underviserne meget lang tid efter de fem moduler blev gennemført, hvilket har haft betydning for, hvor mange detaljer underviserne kunne huske. Pointerne kan derfor med rette ses som opsummerende erfaringer og refleksioner og ikke som sådanne detaljerede gengivelser af indhold.

#### Tekstboks 4: Udfordringer forbundet med teacher training (danske skoler)

Manglede timer til at deltage (se del 1, kapitel 1). Krævede forberedelse og ekstra tid ud over egen undervisning på højskolen.

Svingende kvalitet<sup>40</sup>. Ønskede sig mere indhold og skarpere fokus i undervisningen.

Lå ofte på tidspunkter, hvor man var i undervisning, hvilket i praksis betød mangel på kontinuitet, når man gik glip af flere gange. For enkelte betød det også, at egne oplæg og bidrag blev prioriteret højere end at lytte til andre skoler, hvorfor man gik glip af interessante ting fra de andre skoler. Udbyttet afhang af, om man var ny eller 'gammel' højskolelærer i forhold til, om det teoretiske var inspirerende, nyt eller vakte nysgerrighed.

Zoomformatet blev hurtigt fyldt med meget snak og lidt handling. Flere eksempler og konkrete opgaver havde været bedre. Ligesom selve indholdet godt kunne have været tydeligere beskrevet på forhånd.

Savnede inspiration, noget konkret at tage med ind i projektet, et større omsætningsfokus.

Tekstboksen er et sammendrag af seks underviseres oplevede udfordringer med teacher training-forløbet

Udgangspunktet vil formentligt altid være forskelligt, ligesom faglige ønsker til indhold og format vil variere. Alligevel er nogle af de væsentlige erfaringer på baggrund af de danske underviseres oplevede udfordringer:

- at underviserne fremadrettet tildeles forberedelsestid<sup>41</sup>, hvis dette er et krav
- at undervisningen bliver placeret på en måde, som tager hensyn til undervisernes øvrige arbejdstid og opgaver
- at indholdet tilpasses forskellige underviseres erfaringsgrundlag
- at indholdet bliver tydeligt beskrevet, og selve onlineformatet bliver tilrettelagt passende i forhold til gruppedrøftelser og oplæg
- at undervisningen indeholder flere praktiske eksempler, så inspirationen nemt kan omsættes.

For de udenlandske skoler var det nogle andre udfordringer, der gjorde sig gældende. Særligt problemer med internetforbindelse var for nogle skoler en udfordring, der betød, at dele af indholdet gik tabt. For andre var det mere udfordringer med at kunne se sig i det teoretiske og metodiske, fordi de som skole havde en helt anden tilgang og organisation omkring det pædagogiske arbejde. Deres fokus på metode og 'skills' m.v. var ikke teoretisk eller praktisk organiseret/institutionaliseret og italesat, men i højere grad præget af noget aktivistisk og spontant. Så selvom deres nysgerrighed blev vækket, oplevedes det vanskeligt at omsætte det, de lærte, til praksis.

---

<sup>40</sup> Underviseren nævner i forlængelse heraf, at det også var forbundet med mangel på tid til at forberede sig, hvorfor kvaliteten for eget vedkommende blev derefter.

<sup>41</sup> Se i øvrigt del 1 kapitel 1

Beskrivelserne afspejler en vanskelig balance i at bedrive onlineundervisning for en blandet gruppe uden på forhånd etablerede relationer. Det, som for nogle danske højskoler fungerede godt, oplevedes af andre ikke at fungere efter hensigten, hvilket også kan hænge sammen med undervisernes forskellige forventninger til programmet. Dertil afspejler udfordringerne også kompleksiteten i at skabe et fælles teoretisk afsæt for højskoler, der lokalt, nationalt og globalt var så forskellige.

## Camp og festival

Festivalen har været tænkt som en afrunding på PFL. Her skulle afslutningen markeres ved, at alle partnerskolerne var sammen og kunne lave konkrete ting, samtidig med at viden blev delt med andre unge højskoleelever. Som kapitlet beskrev, var ambitionerne store, og måske netop derfor finder evalueringen også en del udfordringer forbundet med kulmination på PFL. En underviser beskriver eksempelvis, at det, som skulle have været konklusionen, ikke blev den slutning, hun havde forventet. Primært fordi hun havde alt for meget at se til på festivalen:

*“But for me, like, the thing that didn’t work out was the festival and the conclusion of this project, because I felt it wasn’t concluded, it wasn’t finished, it wasn’t ended and that it wasn’t fulfilled. So for me there was no closure to it, because to be honest, there was a lot of work.”*

Underviser

I tekstboks 5 har vi samlet de to mest centrale udfordringer, som vi vil belyse nærmere i dette afsnit. Til sidst vil vi opsummere de væsentligste erfaringer forbundet hertil.

### Tekstboks 5: Festivalens to centrale udfordringer fra et underviserperspektiv

#### **Mellem at ‘give’ og ‘modtage’**

Undervisernes forventninger var, at de også havde tid til at deltage i det pædagogiske, som foregik kun for undervisere. Der synes ikke at være tydelighed om, hvad undervisere kunne forvente at ‘give’ og ‘modtage’. Endvidere synes arbejdsfordeling mellem at være ‘givende’ i undervisningen og relationen til forandringsagenterne (f.eks. med workshops eller praktiske opgaver) og ‘modtage’ og deltage i pædagogisk udviklingsarbejde sammen med øvrige kollegaer og eksterne aktører at være ulige fordelt blandt undviserne.

#### **Mellem tid, penge og store forventninger**

Arbejdsbyrden for undervisere var ikke tilpasset til den tid og de økonomiske ressourcer, den enkelte skole havde til rådighed. Manglende tidmæssige og økonomiske ressourcer medførte en oplevelse af stress, og for nogle kaos. Forskellige økonomiske forudsætninger på de enkelte skoler og (for)høje forventninger både fra undervisere og arrangører i forhold til koordinering af mange mennesker ved festivalen kan have været medvirkede hertil.

## Mellem at 'give' og 'modtage'

Et emne, som optog mange undervisere<sup>42</sup>, var deres forskellige roller i projektet. Hvor nogle undervisere havde fri til at modtage ny viden, indsigt og pædagogiske refleksioner sammen i et rum bare for underviserne, hvor de ikke samtidig havde opgaver omkring forandringsagenterne, oplevede andre undervisere, at de havde mange praktiske opgaver i forbindelse med workshops for forandringsagenterne. Det er blevet omtalt som et opfattet A- og B-hold i nogle af undersøgelsens interviews.

Undervisernes forudsætninger for at 'vælge' det pædagogiske udviklingsspor var således ikke ens på festivalen. Eksempler på de forskellige oplevelser illustreres i følgende citater:

"Vi var jo to højskoler slået sammen om vores aktivitet. Det frigav jo en hel masse tidsrum til at jeg kunne gå ind og være med i det pædagogiske rum. Så jeg var rigtig meget med derinde, og det var megaspændende at være med der, og det ved jeg, at [navn] min kollega ikke fik gjort så meget."

"Der blev lavet lidt, kan man sige, et a- og b-hold. Jeg var så heldig at være med i a-holdet, hvor jeg kunne være med til at sidde og tænke højfyldte tanker, og jeg fik sindssygt meget ud af de der dage, fordi vi havde et fedt pædagogisk rum for os, der var lærere, og arbejdede med det, og der var også nogle forskere og folk fra andre skoler. Jeg havde det som blommen i et æg, men jeg fik da ondt i maven, da jeg så talte med mine søde med-højskolelærer-kollegaer, der rendte rundt og lavede undervisning hver eneste dag for eleverne, og man kørte lidt et dobbelt spor på den der uge. Man lavede både noget for elever, og samtidig lavede man også noget for os, og jeg tror, jeg fik rigtig meget ud af det, men jeg er meget bevidst om, at jeg var enormt heldig, fordi at jeg kunne det, og det var ikke alle, der havde mulighed for at være med i det rum."

"Og så var der ret stor uklarhed i lang tid, hvor vi havde et håb og en forventning om, at vi kunne få mulighed for at være med til nogle spændende workshops selv, i stedet for at skulle være på 'underholdningsholdet'. Man kan sige, at vores hverdag er jo, at vi underviser og laver workshops. Så det der med faktisk selv at få lov til som underviser at få noget og bare at være deltager for en gang skyld, havde været virkelig rart. Altså i stedet for, at man føler igen, og så er det jo endda tilfældige elever, så det er jo ikke ens egne, hvor man arbejder i dybden og gennem længere tid. Og så er man ligesom bare på i en halvanden time eller et eller andet, og så er der nogle, der roterer videre."

Undervisere

Citaterne er tre eksempler på den opdeling af underviserne, der var på festivalen. I forbindelse til citatet i indledningen til dette afsnit synes der at have været en ulige arbejdsdeling blandt underviserne, hvilket for flere har været medvirkende årsag til, at festivalen ikke levede op til deres forventninger.

---

<sup>42</sup> Dette afsnit er baseret på beskrivelser fra seks undervisere på forskellige højskoler, fem danske og én udenlandsk.

I det sidste citat ses endvidere underviserens skuffelse over ikke at kunne nå det pædagogiske udviklingsspor, og hun beskriver også en uklarhed forinden i forhold til, om de ville få lejlighed til at deltage. Som tidligere beskrevet (jf. orienteringsbrevet) var underviserne oplyst om, at man kunne deltage på flere forskellige måder. Men citatet viser, at underviseren ikke oplevede det som en mulighed grundet hendes andre opgaver. Det valg, som orienteringsbrevet havde antydnet, var således for hende ikke en praktisk mulighed at træffe. Der synes for flere af underviserne at have manglet tydelighed om, hvorvidt det pædagogiske var til dem eller ej:

*"Noget af det, som jeg var ærgerlig over, det var, at jeg ikke kunne bare være med i de der pædagogiske oplæg, som der var, som egentlig var henvist til os, eller som var lavet til os. Fordi jeg så var sammen med mine elever samtidig og sådan noget."*

*"Jeg hørte ikke et eneste debatoplæg – det kunne jeg bare ikke nå. Og alle os undervisere, vi var på en eller anden måde uforberedte på, at selvom vi godt måske kunne se det ud af programmet, så kom det alligevel bag på os."*

Undervisere

Denne skelnen har FFD også erfaret, at der opstod forvirring omkring. For som underviseren i citatet beskriver det, havde hun en forventning om, at det pædagogiske udviklingsspor var til underviserne som helhed og ikke blot nogle få.

Det var ikke alene danske undervisere, der havde den oplevelse. En udenlandsk underviser fortæller, at festivalen ikke blev den store afslutning, hun havde forventet:

*"To be honest, apart from meeting other people, I wish I didn't go because for me that was really the bad ending of it. (...) There were things that limited non-students, like people who were either lecturers or, you know, or people that didn't really participate, but they were going to this place as well, either from the federation or from other schools, but they didn't do the workshops. I mean, they could take part, but people who actually were participants of this project couldn't, because we had to distribute our bits and I think it would have been OK if we did it like once or twice, but I also think we shouldn't be doing that at all. It should also be like our party and it wasn't."*

Underviser

For denne underviser var der en forventning om en form for festlig afslutning også for underviserne, og den forventning levede festivalen ikke op til.

Men det var ikke tanken fra starten, at det var til alle:

*"Jeg tror, at det har mudret lidt i lærernes opfattelse af, hvad formålet med deres rolle var på festival og camp, og også, at der var forskel på, hvem der havde mulighed for det, og hvem der havde en interesse i det. Så jeg tror måske, at der var en udfordring der. Men man kan sige, det var, i hvert fald på festivaldelen, en rigtig fin add-on, at der også var sådan et spor, som kørte mere meta, så det ikke kun var værksteder, som eleverne havde udviklet. Men man kan jo altid spørge, om man skulle have gjort det anderledes. Hvis vi skulle gøre det om i dag, ville vi nok have opdelt det fuldstændigt, så vi sikrede*

os, at alle lærerne havde mulighed for at deltage i de pædagogiske samtaler. Jeg tror også, vi blev lidt overraskede over, hvor svært det var at få fyldt programmet for eleverne ud, og dermed kom det arbejde til at ligge på for få skuldre.”

Ansæt i FFD

Det har været svært for underviserne at deltage flere steder på én gang, og 'valget' oplevedes ikke så frit, som FFD oprindeligt tænkte det.

### Mellem tid, penge og store forventninger

For flere af højskolerne blev campen og festivalen en stressende oplevelse. Mange undervisere oplevede en særlig tidsmæssig byrde ved camp og festival. Oplevelsen af stress kan i nogle tilfælde skyldes, at der ikke var afsat nok tid til planlægningen eller ressourcer på den enkelte skole (kapitel 1) til at prioritere forberedelserne. Dette perspektiv peger både danske og udenlandske skoler på som årsag.

For et par skoler<sup>43</sup> blev festivalen allerede valgt fra i starten af projektet, dels fordi det ikke for dem var en essentiel del af projektet, men også fordi formålet i deres øjne ikke var en del af formålet med PFL som sådan:

“It did not seem to us that the festival was essential to the concept. It seemed more like something that you do because here we got a lot of money, we did a big project, now we need to do something showy. And that it is more Danish<sup>44</sup>, more for the local schools who can take a bus and come and participate. So for us, the interest was in developing teaching methods, in creating networks, in deepening our understanding of what one can do – all of those things.”

Forstander

Som citatet viser, var formålet med deltagelsen i PFL for denne skole det pædagogiske og metodiske udviklingsarbejde. Dertil synes formålet om at brede projektet ud til den brede offentlighed for denne underviser at blive opfattet som unødvendigt for projektets formål og ikke som en relevant udbredelsesopgave.

Flere af de udenlandske skoler måtte prioritere midlerne til PFL. Det betød, at nogle skoler fravalgte festivalen. Det var kun skoler fra det globale syd, der kunne få dækket deres rejseudgifter (dog kom flere ikke afsted, da de ikke kunne få visum<sup>45</sup>).

“We could not do much with our partner school. We planned a visit, but Visa were rejected for our two teachers by the Danish Consulate. This happened twice.”

Forstander

---

<sup>43</sup> Føroya Fólkaháskúli, Færøerne og Newala Folk De-velopment College, Tanzania

<sup>44</sup> I denne sammenhæng skal 'Danish' forstås som informantens indtryk af, at festivalen var mere tilgængelig for danske skoler end for udenlandske, idet praktiske forhold omkring deltagelse, f.eks. buskørsel, var nemmere for danske skoler.

<sup>45</sup> Tanzania, Kenya (dog med undtagelse af en enkelt underviser, der pga. alder godt kunne) og Indien. Sidstnævnte havde dog én deltager med på selve festivalen.



For en af de udenlandske skoler blev det for dyrt at deltage, hvorfor de fravalgte festivalen.

“For us to have two people or more to get plane tickets, hotels to begin with, maybe not while you’re there, and a full work week when we have half-time staff, it costs a fortune.”

Forstander

En mere tydelig opdeling af, hvornår man ‘fejrer’, og hvornår – samt hvor tidligt – man viser PFL-produkterne frem, bakker en dansk underviser op om:

“Der bliver man nok nødt til at skille tingene ad. Så hvis man sådan rent konkret skulle sige, hvis man skulle lave det igen, så bliver man nok nødt til at dele det lidt op sådan meget konkret. Hvornår man har det ene, og hvornår man har det andet.”

Underviser

Der har været fuld frihed til, at skolerne kunne spille ind både på indhold og form til festivalen. Men overskuddet synes ikke at have været til stede. Dertil kan høje ambitioner om mange workshops, fagligt indhold parallelt med flere andre praktiske opgaver på festivalen for underviserne have mudret billedet og skabt uklarhed om roller og ansvar.

Samlet set kan undervisernes to centrale udfordringer (tekstboks 5) tjene som væsentlige erfaringer fremadrettet. Derudover nævner flere af informanterne konkrete justeringsforslag, som de mener vil kunne styrke og danne inspiration for fremtidige tiltag. Disse forslag er opsummeret i tekstboks 6.

#### **Tekstboks 6: Ønsker til fremtidige justeringer af camp og festival (underviserne)**

En dag ekstra bare til lærerne. For at styrke samtalen og roen omkring refleksionsrummene på tværs og mellem skolernes virkeligheder.

En tydelig opdeling mellem det, som er til lærerne, og det, som er til forandringsagenterne. Samt en opdeling mellem fagligt indhold og fejring af projektafslutning. Overvejelse om, hvorvidt det skal afholdes adskilt en anden gang.

En mere målrettet tilrettelæggelse af det faglige indhold både før, under og som afslutning på festivalen (både for undervisere og forandringsagenterne).

En forventningsafstemning omkring klima, miljø og andet indhold omkring bæredygtighed (se kapitel 4 samt del 5). Nogle højskoler arbejder med det som fagprofil. For andre er det meget nyt og bredt, og det kan medføre forskellige forventninger, som med fordel kan inddrages mere aktivt.

Sikre at partnerskolerne mødes, og at den danske vært kan være til stede og være ‘vært’ for den udenlandske skole.

Flere deltagere havde svært ved at tale engelsk, hvorfor sprogunderstøttelse er et vigtigt element fremadrettet.

Hvis forskere er involveret, så sikre at det ikke kun er 'hvid viden' fra europæiske universiteter, som fremlægges

Sammendrag fra interviews med undervisere

## Opsummering af del 2

I rapportens del 2 har vi beskrevet det pædagogiske udviklingsarbejde, som foregik i PFL. Dette foregik på flere niveauer, både i undervisning af underviserne fra de deltagende skoler og i mødet med en bredere målgruppe lokalt og på festivalen. Det primære fokus har været på det fælles pædagogiske, der foregik i løbet af teacher training og på camp og festival.

I PFL ses opsummerende en meget fri ramme, som har medvirket til, at skolerne har kunnet tilrettelægge PFL efter egen kontekst og ramme. Underviserne oplever overvejende, at det fælles pædagogiske har været positivt. Især seminaret på Bosei har fået meget positiv respons. Vurderingen er, at netop formålet med seminaret – relationsopbygning, kapacitet og konceptudvikling – var udbyttet derfra.

Teacher training-forløbet havde de væsentlige styrker, at det gav et det fælles teoretiske afsæt, at det foregik online (så udenlandske skoler også fik et deltagelsesrum), og at underviserne derigennem fik et 'eget rum'. Kapitel 7 viste dog, at forsinkelsen grundet corona, manglende tid til at deltage og forberede sig samt tidspunktet for undervisningen var nogle af de centrale udfordringer med teacher training. Erfaringerne knytter sig bl.a. til at tage højde for nogle af de udfordringer fremadrettet.

Campen og festivalen var kulmination på PFL, og den bidrog med workshops, der viste, hvad skolerne lokalt havde arbejdet med. Dertil blev forskernetværket inddraget og fik plads i drøftelserne på den del, som var tilrettelagt for underviserne på festivalen. Nogle af erfaringerne viser, at der var høje ambitioner i forhold til programmet og omfanget. Det var et overvældende stort stykke arbejde for mange af de deltagende undervisere, både op til campen, hvor forberedelsestiden var for knap, og under selve festivalen. De undervisere, som stod for elev-workshops på festivalen, var spændt hårdt for, mens de øvrige undervisere generelt fik meget ud af at deltage i undervisningsoplæg og debatter. De oplevede derfor at modtage ny inspiration, som andre gik glip af. De væsentligste erfaringer knytter sig derfor til forholdet mellem at 'give' og 'modtage' samt mellem tid, penge og forventninger. Dog havde festivalen også en forløsende effekt for flere undervisere, som havde arbejdet hårdt på at udvikle en workshop og oplevede succes i at se det realiseret. Derfor peger flere undervisere på, at det gentages, og nævner i den forbindelse flere specifikke ønsker til fremadrettet tilrettelæggelse.

# DEL 3: FORANDRINGS- AGENTERNE – ROLLE OG BETYDNING



## Introduktion til del 3: Forandringsagenternes rolle og betydning

Syv ud af de ti danske højskoler har angivet, hvor mange forandringsagenter de hver især har uddannet i projektperioden august 2022 og til maj 2023. Antallet svinger fra 20-90 pr. skole med et gennemsnit på 37 forandringsagenter. Sammenlagt er det 261 forandringsagenter fra de syv skoler, som har besvaret spørgeskemaet. Det antages, at der med de øvrige tre skoler, som ikke har besvaret, er over 300 unge, som er blevet uddannet til forandringsagenter, hvilket var den indledende ambition fra FFD. Deres rolle og betydning for PFL behandles i følgende kapitel.

I PFL har forandringsagenterne fra start haft en helt central rolle. Det være sig under selve projektperioden, men også i det videre udviklings- og forankringsarbejdet af PFL<sup>46</sup>. Deres rolle var først og fremmest at facilitere og drive aktiviteten i de lokale projekter, som skulle danne rammen om en fælles lokal indsats i samarbejde med eksempelvis den lokale folkeskole eller lokale virksomheder. Derudover havde de også en opgave i at dele viden og erfaringer med hinanden og offentligheden. Endelig var håbet, at der skulle ske en personlig udvikling hos den enkelte forandringsagent med betydning for den fremtidige klimaindsats:

*”Under forløbet vil de udvikle sig fra at være (primært) unge, nysgerrige deltagere til at være stærke ledere med ny viden, handlemod og handlerum til at skabe forandringer. Vi forventer, at denne forandringsproces vil skabe et livslangt engagement i klimabevægelsen, større forståelse for global udvikling og lede til nye handlinger, der engagerer bredt.”*

*”Med indsatsen ønsker vi at bevæge de unge helt op i toppen af engagementspyramiden, så de går fra at følge, tilslutte sig og bidrage til at eje og lede projekter.”*

Ansøgning til CISU, Engagementspuljen, s. 1 og 7

Citaterne er udtryk for en høj ambition om, at forandringsagenterne skal tage ’bæredygtighedsarbejdet’ med videre og være forandringsdrivere.

Forandringsagenterne var højskoleelever, der deltog på de ti danske højskolars bæredygtighedsfag over to semestre<sup>47</sup> (efterår 2021 og forår 2022). Eleverne skulle ikke have særlige forudsætninger for at blive forandringsagent, men typisk have en særlig interesse i bæredygtighed.

---

<sup>46</sup> For særlig interesse i øvrige undersøgelser vedrørende forandringsagenterne i PFL henvises eksempelvis til specialet fra Københavns universitet: ’Noget om højskoler’ af Heidtmann, Korsholm og Strøm, 2022.

<sup>47</sup> I et enkelt tilfælde over tre semestre.

Det pædagogiske sigte var, som ovenstående citat viser, at forandringsagenterne gennem PFL skulle få ny viden og projektledelserfaringer gennem de lokale projekter, der gav dem forudsætningerne for at skabe klimarelaterede forandringer<sup>48</sup>.

Undersøgelsens del tre baserer sig på besvarelser fra blot 17 forandringsagenter, hovedsageligt fra tre forskellige højskoler (figur 10 i bilag). Derfor inddrages også perspektiver fra interviews med undervisere og spørgeskemabesvarelser (eksempelvis tekstboks 7). Endvidere var der planlagt et fokusgruppeinterview, som ikke blev realiseret trods flere forsøg (se bilagets afsnit om interviews for uddybning). Det betyder, at afsnittet præsenterer nogle eksempler på forandringsagenternes oplevelser, og at vi grundet det lave antal besvarelser ikke kan vide, om det er generelle perspektiver, der gør sig gældende for de øvrige forandringsagenter. Endelig er det ikke muligt på nuværende tidspunkt at belyse, hvorvidt deres forløb i PFL har været med til at forme et 'livslangt engagement'.

#### **Tekstboks 7: Undervisernes oplevelse af forandringsagenternes forskelligartede deltagelsesrum<sup>49</sup>**

De har budt ind på, hvad de gerne vil bidrage med

De har samlet et beløb, som er gået ubeskåret til vores internationale partner

De stod for et telt med en scene og en lang række indslag, der både havde social og fag-faglig karakter

The practical lessons (on the job training) are tried in the school farm where students grow their own gardens in small groups. Here, teachers train them in the use of organic inputs like farm yard manure, methods conserving water and soil etc. Different sustainable/recycling practices are followed.

They have designed and carried out interviews and made presentations. They created artworks for the public installation. They also cooked meals and learned about each other's cultures.

By participating in weekly seminars and being forced to practice active listening and tolerance of worldviews completely different to theirs. Also, by visiting places not commonly accessible, just open to us by colleagues and friends for the sake of sharing knowledge. By supporting local and common struggles though existing means.

Spørgeskemabesvarelser, undervisere

Tekstboksen er baseret på eksempler fra danske og udenlandske underviseres besvarelser på spørgsmålet: "Beskriv kort på hvilken måde eleverne har været engageret i projektets forløb?"

Som tekstboksen viser, er forandringsagenterne blevet inddraget i tilrettelæggelsen og udførelsen af forløbene på alle skolerne. Nogle er orienteret mod det lokale samarbejde, andre

---

<sup>48</sup> Ansøgningsskema til Engagementspuljen

<sup>49</sup> Se ydermere del 1, kapitel 2, tabel 5, hvor deres forskellige ansvarsområder i de lokale projekter også fremgår.

mere mod det internationale samarbejde i kombination med det lokale. For forandringsagenter på det sidste semester var festivalen en væsentlig del af opgaven.

Forandringsagenternes rolle i projektet har udformet sig forskelligt i de lokale projekter. FFD har tydeligt tænkt forandringsagenternes rolle som drivende for projektet, da de i ansøgningen til CISU har defineret projektets mål således:

“Mål: Ti højskoler i ti lokalsamfund i Danmark vil sammen skabe lokale projekter, der bidrager til at løse lokale bæredygtighedsudfordringer. De lokale projekter faciliteres af højskoleelever, der som forandringsagenter vil samle og dele ny viden med den brede, danske offentlighed.”

Ansøgning til CISU

‘Faciliteres af højskoleelever’ kan tolkes forskelligt, og det er det også blevet. Det illustreres blandt andet i disse to eksempler:

“Vi har snakket med dem om PFL-projektet, og de har budt ind på, hvad de gerne vil bidrage med.”

“På andet semester var alle eleverne med i et loppemarked i samarbejde med vores lokale partner. Eleverne hjalp med forskellige opgaver, og vi havde vores egen bod med elevernes hjemmelavede produkter.”

Undervisere

Besvarelserne fra nogle af de 17 forandringsagenter, der har besvaret spørgeskemaet, giver konkrete eksempler på, hvilke aktiviteter de har været involveret i. Som tekstboks 8 viser, er der vekslet mellem varierende praktiske opgaver (eksempelvis bæredygtige metoder inden for jordbrug) og dialog og kulturmøder samt kunstinstitutioner. Men der har også været et bredt pædagogisk spænd fra at forberede besøg og danne ramme for et ‘værtskab’ til naturvidenskabelige eksperimenter og læren om bæredygtig produktion i projekterne.

## Tekstboks 8: Forandringsagenternes eksempler på projekter, de var med i

Vi har haft besøg af nogle gæster fra Unitierra, der også var med på PFL.

We chose a format for our workshop [til festivalen red.] and prepared the questions.

Installationskunst med fokus på fremtiden. Vi lavede et længere projekt, der skulle sætte fokus på mytilium og svampenetværker, og hvordan man kunne bruge dem. Så vi lavede et interaktivt telt, der skulle vise brugen af det i fremtiden.

Eco village: This is the first project after IPC. We're running the village with ten families following a circular economy system.

Indigo dying and drawing beewax: To make clothes and bags. They're all from hemp/ cotton fabric.

Spørgeskemabesvarelser, forandringsagenter

Tekstboksen er baseret på eksempler fra danske og udenlandske forandringsagenters besvarelser på spørgsmålet: 'Hvilke projekter har du arbejdet med i regi af PFL?'

Fælles for forandringsagenterne i PFL er, at de (i varierende omfang) har haft en dialog med borgere i lokalsamfundet, eksempelvis som bordværter ved dialogarrangementer på skolen, i besøg hos lokale kunsthåndværkere eller ved at interviewe borgere i højskolens lokalområde om, hvad de oplever som lokale bæredygtighedsudfordringer, som forandringsagenter fra flere skoler gjorde. En underviser fortæller eksempelvis:

"Det blev meget i udstillinger, hvor de har været ude og interviewe f.eks. lokale fiskere om, hvordan de har lavet verdensmål, hvordan havmiljøet også meget i tiden er blevet forringet. Og så lavede de nogle profiler og nogle udstillinger. Lidt mere kreativt.

(...)

Så blev det udformet gennem, at vores elever skulle lave nogle kampagner, hvor de engagerede lokalbefolkningen i [navn på landsdel] i klimadagsordnen - lidt mere politisk. Det blev til nogle udstillinger på et lokalt bibliotek. Og det blev omkring klimatilpasning."

Underviser

Interviews med lokale borgere om deres syn på lokale udfordringer er interessant i betragtning af PFL's ambition om, at de lokale projekter tager fat på en problemstilling, som er en 'bredt oplevet lokal udfordring', som der står i ansøgningen til CISU.

"Det forandringsprojekt, der iværksættes lokalt, tager fat på en bredt oplevet lokal udfordring, der vil have synlig positiv betydning for de lokale borgere."

Ansøgning til CISU

Dermed sikres, at problemstillingerne reelt er emner, som optager borgere i lokalsamfundet - også selvom det for en af skolerne betød, at det var nogle lidt andre problematikker, end hvad underviseren havde forestillet sig. En anden tilgang er eksempelvis en



dialogaften om fødevareproduktion, hvor lokale landmænd blev inviteret. Dermed er det valgte emne noget, som udgør en stor del af lokale borgeres liv.

Forandringsagenternes tilgang til og motivation for at indgå i og forme projekterne i PFL har været en væsentlig ressource både for projektet og for underviserne. I den forbindelse fortæller flere undervisere, at forandringsagenterne har valgt PFL aktivt til i et eller andet omfang. I nogle tilfælde har bæredygtighedsfokuset været eksplicit tydeligt i beskrivelsen af faget, eksempelvis 'jordforbindelse' eller 'People's Future Lab'. I andre tilfælde hed faget 'projektledelse' eller 'change makers'.

Alle fagene har haft bæredygtighedselementer i indholdet, men i fagets beskrivelser har fokus varieret. Dette kan have haft betydning for forandringsagenternes perspektiver på udbyttet af deres deltagelse i PFL, som vil blive behandlet særskilt i del 4.

## Kapitel 8: Udfordringer og erfaringer fra det pædagogiske rum

Evalueringsresultaterne viser, at lidt over halvdelen af de 17 forandringsagenter i undersøgelsen har opnået nye færdigheder og indsigter gennem PFL. Disse kan tjene som eksempel på forandringsagenternes udbytte, men grundet det lille antal besvarelser ikke sige noget generelt. Udbytteeksemplerne vil vi vende tilbage til i del 4.

I dette kapitel vil vi behandle de udfordringer og tilpasninger, der opstod undervejs. Først i et afsnit, der har fokus på den udfordrende opgave, det har været at arbejde struktureret med bæredygtighed, og dernæst i et afsnit om forandringsagenternes perspektiver på camp og festival.

### Erfaringer med det pædagogiske overfor forandringsagenterne

Pædagogisk arbejde med bæredygtighed kan jf. indledningen være helt rigtigt placeret i højskolerne. Og mange undervisere vil gerne opgaven og den frie form. Men der er flere dilemmaer forbundet med arbejdet og ansvaret. En underviser oplever eksempelvis:

*”At vi står med en kæmpe mulighed for at præge fremtidens medborgere. At det på ingen måde er nemt. At det er et stort ansvar.”*

Underviser (spørgeskemabesvarelse)

Underviseren bag citatet ser det således både som en vigtig opgave, men også som udfordrende. En væsentlig erfaring er for flere undervisere, at man skal finde balancen mellem at skabe struktur og klare rammer på den ene side, og frihed på den anden i et laboratorium af eksperimenter mod at løse bredt definerede udfordringer med bæredygtighed.

*”At vi er en legeplads til at finde på nogle forløb, som kan klæde mennesker på til de globale udfordringer.”*

Underviser (spørgeskemabesvarelse)

*”Der tror jeg, der var rigtig mange af eleverne, der sad og tænkte: ’hvilken vogn er det, jeg er spændt for her?’ fordi det havde de jo nok ikke sådan på den måde... de havde nok ikke noget imod det, men det har været en meget, meget stor kommunikationsopgave at forklare, hvorfor er der så mange mennesker, der render rundt om noget, der egentlig burde være ung-til-ung-møde, eller altså, ja...”*

Ansæt i FFD

Der har været flere øjeblikke både i de lokale pædagogiske projekter og også ved festivalen, hvor mangel på struktur og oplevelsen af kaos er kommet til udtryk.

At vurdere og bedømme et læringsudbytte er i sig selv en udfordring, både imens det pædagogiske forandringsarbejde står på, men også efterfølgende. Det kan tage lang tid, før udbyttet materialiserer sig og dermed skaber forandring. Men som en forstander siger, er det måske ikke det væsentlige, hvornår det sker.

“When one does a big thing like that, it doesn’t matter in my view that one is overambitious, because the seeds that you plant – this is typical folk high school – it might not be until ten years later that you discover what you did. So the fact of going all in, getting very tired, getting shocked by how people react: I still stand by it, I think it’s the right thing to do.”

Forstander

## Mod fremtidige perspektiver på camp og festival

Forandringsagenternes oplevede udfordringer med camp- og festivaldelen spænder bredt. Nogle af perspektiverne bekræfter undervisernes oplevelser, men der er også andre erfaringer, som peger på, at særligt strukturen omkring festivalen har været forbundet med uklare rammer og formål for nogle af forandringsagenterne.

“Jeg har gennem studiet inden højskolen arbejdet med bæredygtighed, så det virkede lettere simpelt organiseret og ikke særlig gennemtænkt, da man kom på festivalen.”

“Det virkede som om, at de forskellige skoler havde meget forskellige ideer om, hvad formålet med festivalen var, og hvilken forberedelse de skulle lave. Alle kom med meget forskellige forventninger til festivalen, og det var lidt uklart, hvor vores eget projekt passede ind i resten af festivalens program og de workshops, der var integreret i løbet af ugen.”

Forandringsagenter (spørgeskemabesvarelser)

I et interview med en festivaldeltager, som var elev på en af højskolerne, men ikke som sådan en del af PFL-forløbet på højskolen, blev nogle af forandringsagenternes besvarelser i spørgeskemaundersøgelse om festivalen nuanceret. Han havde gjort sig tanker om en eventuelt fremtidig PFL-festival, og hvilke erfaringer han ville tage med videre (tekstboks 9)<sup>50</sup>. Hans perspektiver kan bidrage til at konkretisere nogle af undervisernes beskrivelser af den feedback, de modtog, ligesom forandringsagenternes øvrige besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen nuanceres.

---

<sup>50</sup> Se nærmere beskrivelse af, hvorfor denne enkelte elev var med i undersøgelsen, i bilagets afsnit om interviews.

## Tekstboks 9: En festivaldeltagers erfaringer

Der manglede lidt en plan, en tydelig primus motor, koordinator eller leder af både festivalen overordnet, men også på de enkelte workshops.

Forandringsagenterne, som havde været på campen dagene forinden, virkede stressede, fordi de ikke vidste, hvor deres ting (til workshops red.) var. Der var nogle af de projekter, som forandringsagenterne havde forberedt hjemmefra, som aldrig så dagens lys på festivalen grundet travlhed og 'kaos'. De ansvarlige havde ikke haft tid til at stille projekterne op, og det havde ikke været muligt at få de elever med, som havde lavet projektet på selve camp-delen. Både telte og andet udstyr synes at være blevet væk.

Som deltager fik man en flyer at vælge workshop ud fra, men der manglende tydelighed fra tovholderne om, hvad workshoppen gik ud på. Det betød, at man kunne komme ind midt i noget og ikke helt forstå sammenhængen. Ofte blev valg af workshop foretaget tilfældigt eller orienteret mod højskolevenner, man kendte i forvejen.

Man var blevet forberedt på at kunne bruge hele øen, men i praksis var det kun et lille område af øen, der blev brugt.

Pointer fra interview med en festivaldeltager.

## Opsummering af del 3

Minimum 261 forandringsagenter er blevet uddannet gennem PFL, hvilket giver et gennemsnit på 37 forandringsagenter pr. skole<sup>51</sup>. Med manglende besvarelse fra tre skoler er det sandsynligt, at PFL er nået i mål med ambitionen om at uddanne 300 forandringsagenter. Forandringsagenterne har haft en helt central rolle i PFL. De har haft en faciliterende og drivende rolle i de lokale projekter samt en videns- og erfaringsdelingsrolle. Derudover har sigtet været, at forandringsagenterne skulle gennem en personlig udvikling mod øget handleevne over for klimarelaterede spørgsmål og dilemmaer. Ambitionen var dermed, at de skulle tage erfaringerne med videre med nye forudsætninger for at skabe forandringer i arbejdet med bæredygtighed i et livslangt engagement.

Forandringsagenterne har været inddraget i tilrettelæggelsen og udførelsen af forskellige aktiviteter, og for nogle var festivalen en væsentlig del af opgaven. De har haft praktiske opgaver, men også dialog- og kulturmøder samt opgaver med rollen som vært har været essentielle. Dialogerne har bl.a. være foretaget med lokale aktører, hvormed de har fået blik for de lokale udfordringer.

Evalueringen er baseret på 17 forandringsagenteres besvarelser, hvilket er ganske få. Derfor er undervisernes perspektiver fra interviews og spørgeskemaer også inddraget med henblik på at få flere perspektiver på nogle af de udfordringer, forandringsagenterne beskriver.

Dette afsnit har vist, at der er erfaring og læring at hente i forandringsagenternes oplevelser og udbytte. Ligesom konkrete udviklingstiltag kan målrettes undervisernes udfordringer med at arbejde struktureret med bæredygtighed, således at rammen for forandringsagenterne ikke forekommer uklar. Dog vil det, som afsnittet også viser, ofte være svært at se, hvornår læringen sker, og hvilke dele af aktiviteterne der bidrager til læringen.

---

<sup>51</sup> Baseret på de syv ud af ti danske skoler, som har rapporteret antal forandringsagenter.

# DEL 4: HØJSKOLERNES OG FORANDRINGS- AGENTERNES UDBYTTE



## **Introduktion til del 4: Højskolernes og forandringsagenternes udbytte**

Denne del samler op på det udbytte, som henholdsvis skolerne og forandringsagenterne tager med fra PFL. Det første kapitel om højskolerne er delt i udbytte inden for henholdsvis det pædagogiske udviklingsforløb, det lokale samarbejde og det globale samarbejde. Derpå følger et kapitel om forandringsagenternes udbytte, hvor særligt de handlingsorienterede lokale og globale læringsrum, som har medvirket til forandringsagenternes udbytte inden for temaerne 'bæredygtighed' og 'globalt udsyn', er i fokus. Del 4 afsluttes med at se på forankringen af PFL ude på skolerne og arbejdet videre frem hos dem og hos FFD.

## Kapitel 9: Højskolernes udbytte

Overordnet viser evalueringen, at de deltagende skoler har været yderst positive over det samlede PFL-forløb. Alle skoler har peget på elementer, som de er kritiske overfor, og særligt én skole forholder sig mere kritisk over for forløbet end de øvrige skoler. Men den samlede vurdering, som skolerne har lavet i forbindelse med deres spørgeskemabesvarelser, er meget positiv.

### Tekstboks 10: Samlet vurdering af PFL – eksempler fra spørgeskemaundersøgelse

Projektet har som helhed været fantastisk at være med i – spændende og utroligt lærerigt.

Superfedt, meningsfyldt og ambitiøst projekt. Men meget tidskrævende og strukket ud over for lang tid – hvilket jo også skyldes corona.

Det har været en stor inspiration for mig at møde de andre deltagere. Jeg ville ønske, vi kunne bruge mere tid på denne del. Som en slags videreuddannelse.

Good opportunity to learn about sustainability from the Danish and other international perspectives.

Enormt godt projekt. Jeg vil gerne deltage i noget lignende.

I am personally very grateful for involving our school in the project and I think we have learned a lot about pedagogical approach in fhs and education for sustainability.

Spørgeskemabesvarelser, undervisere

Det at mødes på tværs af skolerne, både på tværs af danske og udenlandske skoler, er noget af det, som højskolerne fremhæver som mest værdifuldt i PFL:

”Det var fantastisk at få indblik i andre skolers måde at undervise på. Jeg fik selv mest ud af at mødes med andre undervisere til seminarerne online og undervejs.”

”Especially the pedagogical aspect and the research had a big impact on how I continued in the project.”

Undervisere

Derudover er det pædagogiske indhold, som har været tilrettelagt for undviserne, dels på onlinemodulerne, men også på Bosei seminaret og i det pædagogiske rum ved festivalen, noget af det, som de finder meget værdifuldt. Som kapitlet 7 også viste, ønskede endnu flere at have taget del i det faglige indhold, som fandt sted på festivalen.

### Det pædagogiske udviklingsarbejde

Det pædagogiske arbejde har givet undviserne meget, både konkret praktiske elementer så som undervisningsmetoder, men også samhørighed, faglig udvikling og personlig inspiration. I tekstboks 11 er nogle af undvisernes oplevede udbytte, som det fremgår af spørgeskemabesvarelserne, samlet.



## Tekstboks 11: Det samlede udbytte af det fælles pædagogiske

- Nye undervisningsmetoder.
- Samhørighed.
- Udvidet opmærksomhed på, hvordan uenighed og udfordringer med bæredygtighedsundervisning opstår.
- Det har været en gave at møde de skønne og engagerede mennesker fra de andre projekter.
- Muligheden for at vende og dreje pædagogiske udfordringer med kolleger fra lignende og alligevel meget forskellige projekter har været meget givende og inspirerende.
- Vi nød og lærte meget af teacher training-forløbet og seminaret på Bosei.
- Seminaret på Bosei og ikke mindst festivalen har været højdepunkter, der har været inspirerende og virket til at styrke interessen på skolen om det globale perspektiv på højskolens danskesprojekt.
- Ret grundig teoretisk ballast. Kendskab til teoretikere, jeg ikke kendte.
- Følelse af at være en del af noget større og selv føle sig vigtig.
- Jeg er blevet klogere på undervisning og noget praksis til mit undervisningslokale.

Tekstboksen er et sammendrag af både danske og udenlandske underviseres svar på spørgsmålet: 'Hvad er jeres udbytte af de fælles aktiviteter i projektet (teacher training, seminaret på Bosei, online fællesmøder, camp og festival?)'

Som tabel 2 tidligere viste, var der på mange skoler tilknyttet to undervisere. Det oplevede underviserne som godt, fordi det gjorde det lettere at stå sammen om at få tildelt økonomiske ressourcer fra ledelsen.

"Hvis ikke vi havde haft de der timer, så havde det simpelthen været for meget, og så havde det også været over for lang tid (...). Det var godt, at vi var to, for så kunne vi ligesom blive ved med at snakke om det løbende."

"At få nogle timer til det, det synes jeg nogle gange kan være nemmere, hvis man er sammen om at forhandle, at man har brug for at få noget tid sat af."

Undervisere

Derudover oplevede underviserne, at det at være flere gav mulighed for fleksibelt at kunne skiftes til at deltage i møder, at skabe en forankring og samtale om projektet på de enkelte skoler samt tid til at planlægge tur til og besøg fra udenlandske skoler. Endelig havde det også afgørende betydning for den løbende motivation at være flere kollegaer om det. For flere undervisere på både danske og udenlandske skoler havde også teacher training væsentlige styrker (tekstboks 12).

## Tekstboks 12: Styrker ved teacher training

### Danske skoler

Øget personligt kendskab til og indsigt i både danske og udenlandske højskolars lærere, rammer og vilkår. Særligt break-out-rooms og arbejdet i mindre grupper, sparring samt online rundvisninger bidrog hertil. Man 'landede lidt mere i løb' ved de efterfølgende møder pga. teacher training-programmet.

Lærerigt at forberede oplæg om egen skole<sup>52</sup>.

Teoretisk relevant og anvendeligt. Gavnligt at få eksempelvis Grundtvig, Tagora og Freire repeteret, et historisk 'vingesus' og en oplevelse af 'et fælles hvorfor'.

Ligesom med HPU (højskolepædagogisk efteruddannelse) bidrog forløbet positivt til oplevelsen af at være en 'højskolebevægelse' og en del af et netværk, man kan ringe til.

### Udenlandske skoler

Det transformerende i at spejle sig i andre udenlandske skoler med lignende vilkår og rammer. Modulerne inspirerede til at udvikle learning society i egen kontekst.

Gav mulighed for at tænke mere kritisk i forhold til egen landsdel i klimaudfordringerne.

Det inspirerede til at arbejde endnu mere med metode og pædagogisk udvikling på egen skole, også for skoler uden samme demokratiske arv inden for uddannelse som det danske.

Der blev skabt venskaber. Øget kendskab til andre skoler, hvilket betød, at man var bedre forberedt på kulturmødet og de dilemmaer, der kunne opstå i mødet med partnerskolen senere hen. Hvormed modulerne bidrog til en 'ikke-idealiserings' af de internationale ambitioner med PFL.

De sproglige oversættelser på engelsk oplevedes meget værdifulde.

Tekstboksen er et sammendrag af både danske og udenlandske underviseres oplevede styrker ved teacher training-forløbet, som de beskriver dem igennem interviews.

Både i spørgeskemaundersøgelsen og gennem interviews fremhæver en række undervisere, hvorledes de brugte udviklingsseminaret på højskolen i Bosei som et fundament for tilrettelæggelsen af det globale samarbejde. Derigennem oplevede de styrkede relationer, kapacitet og konceptudvikling, som var sigtet med seminaret.

En underviser fra en udenlandsk skole fremhæver både strukturen og formen, hvor underviserne havde et ' eget rum' til udvikling og refleksion i lærerteamet uden elever, som en del af PFL, der for hende var en væsentlig styrke.

---

<sup>52</sup> Som beskrevet i del 2 var det dog ikke alle undervisere, der havde tid til at forberede sig op til og mellem modulerne.

“We produced some stuff, we really worked together, we spent time together and it was very dynamic and very interesting and we had time. Of course, there were no students around.”

Underviser

Der synes at have været en fin balance i variationen mellem at producere noget, samtale og samarbejde, som FFD tænkte fra starten. Formatet fungerede især godt til at få etableret aftaler og drejebøger for udviklingsforløb. Endvidere beskriver flere skoler, at ‘mødet’ med de andre skoler om et fælles indhold har bidraget til en kvalificering af de efterfølgende dele af projektet, både samarbejdet med partnerskolerne og i ‘højskolebevægelsen’ som helhed.

På trods af de store udfordringer, som flere oplevede ved festivalen, har forberedelserne og det internationale møde her været en central del af det pædagogiske udviklingsarbejde samt oplevede udbytte af PFL.

En underviser beskriver eksempelvis, hvordan det at være tvunget til at tænke og arbejde projektorienteret med forandringsagenterne har givet udfordringer, men samtidig også har medvirket til, at der er blevet skabt noget konkret og betydningsfuldt for forandringsagenterne:

“People’s Future Lab har i hvert fald tvunget os til at tænke meget projekt-jaget. At der skal være en form for produkt i højere grad. Det har nogle gange været lidt svært, men har også givet stor værdi, når de [forandringsagenterne] så rent faktisk har lavet et produkt, som eleverne har været stolte over.”

Underviser

## Festival

For nogle undervisere har festivalen været et pædagogisk udviklende event, en milepæl i deres virke. Overordnet set kan man sige, at der, jf. citatet i indledningen, er skabt pædagogiske samtaler, rum for refleksion, inspiration og udforsket videre samarbejde *for nogle*.

Det høje ambitionsniveau, som førte så mange sammen – undervisere fra flere lande, forskere, medier, forandringsagenter mv. – om at skabe samtaler og konkrete aktiviteter med fokus på bæredygtighed i bred forstand, var for en underviser en særlig milepæl i hans arbejde:

“Det var simpelthen utroligt, at campen og festivalen lykkedes! Det VAR, nu jeg tænker efter, en stor milepæl i mit virke. Trods at jeg var meget på som underviser de dage, så var det inspirerende at kunne samle så mange ressourcer.”

Underviser

For to andre undervisere var det festivalen, der lykkedes bedst samlet set gennem projektperioden, og der hvor de høstede størst udbytte:

“People’s Future Lab festivalen er helt klar den del af projektet, der er forløbet bedst.”

"Seminarer på Bosei og ikke mindst festivalen har været højdepunkter, der har været inspirerende og virket til at styrke interessen på skolen om det globale perspektiv på højskolens dannelsesprojekt."

Undervisere (Spørgeskemabesvarelser)

For en af de danske højskoler havde festivalen den væsentlige styrke at være noget konkret at samles om og et fælles tredje at arbejde hen imod. Og for en af de udenlandske skoler var det især stærkt at samle så mange jævnaldrende elever fra så forskellige steder og skoler i verden. Selve ideen om workshops og deltagelse i hinandens workshops – også som undervisere – var god, og for nogen gav det pædagogisk inspiration til nye undervisningsprogrammer:

"It was very clear that the readings were nice, the discussions as well. But there were things that I just [haven't] learned the right way until I was there, you know. So yeah, we feel very lucky that we got that opportunity and that's the way it was transformed, transformative for us. And it actually resonates with the one core principle of [skolens navn], which is learning by doing – learning by experiencing. And yes, regarding these things that we might have adopted already: we were just designing a program for a workshop that we were gonna host at the end of this month."

Underviser

Der var også en underviser fra en af de udenlandske skoler, som oplevede, at det at bo på partnerskolen op til festivalen og opnå indsigt i de relationelle og demokratiske principper, undervisningen foregår efter, når events som dette planlægges, var særligt inspirerende og brugbart for hans videre arbejde.

En af de danske undervisere sad tilbage med et ønske om at gentage festivalen og lære af de erfaringer, som blev gjort første gang. En anden underviser beskriver oplevelsen af at deltage i det pædagogiske program på festivalen som et inspirerende og udviklende rum:

"Jeg synes, det var sindssygt inspirerende, at de havde lavet programmet i det her pædagogiske telt."

Underviser

Også flere af forandringsagenterne omtaler festivalen som et godt sted, hvor de høstede indtryk og perspektiver omkring bæredygtighed samt udviklede deres globale udsyn.

"Jeg vil bare sige, at PFL-festivalen virkelig har været god!"

"Det var især festivalen, som gjorde indtryk på mig i forhold til bæredygtighed. Føler virkelig, at de workshops, der var, var spændende og lærerige."

Forandringsagenter (spørgeskemabesvarelser)

Opsummerende har de fysiske møder eksempelvis på festivalen og Bosei været nogle af de steder, hvor det største udbytte for nogle af undviserne og forandringsagenterne har

fundet sted. På trods af de mange udfordringer, som kapitel 7 belyste, er der således også stor tilfredshed og potentiale i at gentage festivalen med de erfaringer, der er høstet.

## Det lokale samarbejde

De danske skoler oplever generelt et positivt udbytte af de lokale projekter, omend det i højere grad er det globale samarbejde, som fremhæves i forbindelse med evalueringen her.

I forhold til det lokale samarbejde fremhæves det dog som særligt positivt, at skolerne har etableret nye eller forstærket allerede eksisterende samarbejder. En underviser fortæller i den forbindelse, at de har opdaget et fælles interesseområde med en lokal partner, hvilket der potentielt kan bygges videre på. En anden skole har fået en ny gæsteunderviser på baggrund af samarbejdet.

Derudover fortæller en underviser, at det var en positiv oplevelse for dem som skole at lave deres PFL-arrangement for lokalsamfundet, mens en anden underviser beskriver, hvorledes det at foretage interviews med lokale borgere (blandt andre elementer i de lokale projekter) krævede mod af forandringsagenterne og var med til at udvikle dem på den måde.

## Kombinationen af det lokale og globale

Fra projektets start var idéen, at partnerskolerne skulle arbejde med samme udfordring i hver sin kontekst, og dermed var tanken, at det lokale og det globale i projektet i høj grad skulle være sammenvævet. En ansat ved FFD fortæller om det således:

*”Vi havde ambitiøst tænkt det sådan meget, at ‘okay, hvis der er lignende udfordringer i Varde og Kenya, så kan skolerne samarbejde om det, som et fælles tredje.’ Og det var bare ikke helt så nemt at finde de temaer eller udfordringer, der var på spil begge steder. Det er lykkedes i enkelte samarbejder. I andre har de i høj grad brugt hinanden som faglige sparringspartnere.”*

Ansats i FFD

Af forskellige årsager endte mange skoler således med at gå forskellige veje i forhold til deres projekter og fandt derfor andre måder at lave et meningsfyldt indbyrdes samarbejde på, som næste afsnit beskriver. Dog kan det påpeges, at Krogerup Højskole kobledede deres lokale samarbejde med andelsgården Lerbjerggård med temaet om mad-suveræniteten i Mexico, mens Brenderup Højskole gik ‘offgrid for Cheptigit’ og samarbejdede med en venskabsforening for Cheptigit om at rejse penge til skolen. Men parallelle projekter mellem partnerskoler har der generelt været få af. En underviser synes dog, at dette har været helt ok, eftersom erfaringsudvekslingen mellem underviserne har været værdifuld:

*”Det har været meget forskelligt, hvordan vi som skoler har grebet projekterne an med vores samarbejdspartnere. Og det synes jeg sådan set er fint. Det er bare meget svært at sammenligne de her ting. For os har [partnerskolen] været en sparringspartner. De har ikke lavet de samme projekter med deres elever, som så kørte parallelt, for det var urealistisk. De har slet ikke semesteropbygning på den måde, vi har det. Hvor andre har kunnet lave et forløb, og så har eleverne kunnet mødes og afvikle. Så der er bare en helt vildt*

stor forskellighed i, hvordan vi som skoler har måttet gribe det an. Og det er vigtigt at have for øje, og det tænker jeg egentlig er fint. Hvis man vil have noget, der er mere ensrettet, så bliver man nødt til at kigge på, om det er realistisk med de samme partnere.”

Underviser

Underviseren påpeger således, at der også har været et stort læringsudbytte i at være sparringspartnere. Det er også den oplevelse, som FFD har, og de uddyber på følgende måde:

”Det har virkelig været meningsfuldt for underviserne at spejle sig i en praksis, som er så forskellig fra ens egen virkelighed og hverdagspraksis. For man får pludselig øje på det særegne i ens pædagogiske praksis, ’business as usual’ står tydeligt frem, og man bliver mere bevidst om sin pædagogiske praksis. Og det er jo den reelle værdi i hele projektet.”

Ansæt i FFD

## Det internationale samarbejde

Højskolerne i PFL fremhæver, at det internationale samarbejde i forløbet har givet et stort udbytte for skolerne og underviserne selv. Det har det særligt, fordi det har været et spejl på egen virkelighed, mens det desuden har skabt værdifulde relationer til andre skoler i den globale højskolebevægelse. Derfor er afsnittet om højskolernes globale udbytte delt ind i disse to overskrifter.

### Spejl på egen virkelighed

I PFL blev skolerne matchet to og to ud fra forskellige elementer, hvor FFD og skolerne selv så et samarbejdspotentialer. Som beskrevet tidligere ændrede karakteren af samarbejderne sig for mange skoler. Hvor den indledende tanke var, at skole skulle samarbejde specifikt om parallelle projektføløb, endte flere skoler med at være sparringspartnere på hinandens arbejde, mens nogle dog mødtes på studieture eller arrangerede fælles undervisningsmoduler.

En ansæt i FFD fortæller, at de havde gjort sig tanker om, hvordan skolerne kunne samarbejde på baggrund af forskellige fælles interesser, men at det vigtigste i virkeligheden er mødet med en anden skole, som man kan spejle sig i.

”Der er stor forskel på, hvordan de skoler er sat sammen, men jeg tror, at det vigtigste er, at det er et lidt weird spejl, du får sat op over for din egen skole og din egen praksis og din egen forståelse af tingene og erfaringer med tingene. Derved ser du, hvad du selv render og laver, meget tydeligere ved at sidde og snakke med en, der underviser under nogle andre økonomiske rammer, fysiske rammer, og alt muligt andet. Så det er jo det der spejl – du ser pludselig dig selv gennem nogle andre udefra, der er den helt klart mest givende ting ved det her. Så er der jo selvfølgelig mulighederne for, alt efter hvilken skole det er, deres faglighed og deres beliggenhed i verden, at etablere samarbejdsprojekter og besøg osv. osv.”

Ansæt i FFD

Spejlet i partnermatchet har bidraget til, at skolerne har reflekteret over deres egen ageren og har set sig selv i et nyt lys. En underviser fra Highlander i USA er eksempelvis begyndt

at overveje, om Highlander kan spille en rolle for at skabe alternative uddannelsesmuligheder i deres kontekst:

“It inspired me to think differently about: ‘does Highlander have an opportunity to build alternative educational opportunities within the US and within the region for and with our young people?’ We have a public school system that doesn’t create a lot of the alternative learning opportunities. Can we do that? Can we help build that? And that made me think a lot about the sort of leadership role that Highlander needs to take in shaping some of those alternative conversations. And I think that that also inspired some of our educators as well.”

Underviser fra Highlander

En underviser fortæller også om, at han via samarbejdet i PFL er blevet bekræftet i, at deres skole er særligt god til nogle ting, og at dette respekteres blandt andre højskoler, men at de omvendt også kunne lære noget af andre. Eksempelvis ville vedkommende ønske, at hans skole havde større diversitet blandt eleverne:

“Men jeg er blevet mødt med respekt og har haft sindssygt stor respekt for de andre højskoler, det arbejde, de laver med deres elever, og de elever, de kan rumme, som ikke lige vælger os. Jeg kunne godt tænke mig, at vi kunne være et sted med større diversitet.”

Underviser

Samarbejdet mellem de danske skoler har således også kunnet give værdi og nye relationer, hvilket følgende afsnit omhandler.

## Relationer i højskolebevægelsen

Når det internationale samarbejde omtales af skolerne, er det ikke kun partnermatchet, som fremhæves. Alle skolerne i projektet har fået nye relationer til andre skoler i verden, fået inspiration og fortæller om netværket, som noget af det væsentligste, som de tager med sig fra PFL:

“It has been great to meet so many motivated people from all over the world. Making relationships and exchanging perspectives with both theoretical and practical people and actions. It has been interesting to learn a lot about culture exchange on this scale.”

“First and foremost, the close relationships built with people from cultures, worldviews and circumstances so radically different than ours, which really opens a door for us to try to understand the world in a different way and find new solutions for common problems.”

“Personally, I am very satisfied because the younger generation of our teachers could participate in the project and learn more about folk high schools in Denmark. We got very interesting international contacts, we visited the Japanese Change Makers College and now we plan to visit Ahoke’s initiative in India.”

Undervisere

Netværket mellem skolerne, der er dannet og styrket gennem PFL, er grundlæggende blevet peget på som et særligt værdifuldt outcome af projektet. En underviser fremhæver, at det kan være vigtigt at blive mindet om, når man til daglig har fokus på sin egen skole:

”Fordi vi går i de her satellitter og så får øje på: ’Gud, vi er en bevægelse i Danmark, men vi er faktisk en bevægelse i hele verden’. Og ligesom få øje på, at jeg har nogle, jeg kan ringe til i Polen. Jeg har nogle, jeg kan kontakte i Kenya. Jeg har nogle... Altså, det synes jeg er en kæmpe gave. Og selvfølgelig betyder indholdet også noget – det er ikke fordi, vi kun skal mødes og drikke kaffe – det duer jo ligesom heller ikke, vel? Men det var virkelig det, der var væsentligt for mig, at jeg fik øje på: ’Gud, man kunne også tage ud i verden’, og der er højskoleinitiativer alle mulige steder og folk, der gerne vil arbejde med dannelse og... ja med læring.”

Underviser

I forlængelse af dette fremhæver en anden underviser, at hun ser det særligt vigtigt i en samtid, hvor mennesker og samfund lukker sig om sig selv.

”Det jeg lige havde lyst til at komme med i evalueringen, det er sådan argumentet for at lave den her form af projekter, og det er jo, at vi er i en tid, hvor der findes flere mure og grænser, end der gjorde for 20 år siden, verden lukker sig om sig selv. Der er jo totalt mange noiern og virkelig fremmedfjendske måder at lukke sig om sig selv og glemme lidt, at vi faktisk også er en del af en global verden. Det her ’sådan inviterer mennesker ind’, ikke være bange. Jeg synes, der er et eller andet i det her, der er meget smukt, og så højskolebevægelsen, hvis vi kan tale om os som en bevægelse, det ved jeg ikke helt, men i hvert fald at man ikke glemmer det der internationale.”

Underviser

Det opleves således som vigtigt at have blik for det globale, og et konkret samarbejde gennem PFL har været en god måde at tænke sig som en del af en større helhed og et fællesskab. FFD tilføjer, at arbejdet med det globale i PFL er noget af det, som nok er lykkes bedst.

”Nu har det jo selvfølgelig en hel række forskellige formål, det her projekt, så det er jo sådan alt efter, hvilke briller man tager på. Jeg synes, det har været godt for den globale højskolebevægelse – at have konkretiseret sig i et samarbejdsprojekt. Det har haft den effekt, at vi nu har et helt andet og dybere kendskab til hinanden og nogle konkrete erfaringer, som gør, at vi nemmere kan se, hvilke potentialer vi har og hvilke skridt vi skal tage fremadrettet”.

Ansæt i FFD

Men at tænke sig som en del af en global bevægelse, sker ikke af sig selv. Det skal hjælpes på vej, gennem konkrete samarbejdsprojekter som PFL.

”Og det har været nødvendigt at vi, i Danmark, var den drivende kraft. I hvert fald med dette første store projekt. Det kræver nogle organisatoriske muskler at udvikle, fundraise og implementere så stort et projekt med så mange forskellige partnere. For os var det også et første globalt projekt af den karakter og det har givet nogle interessante



erfaringer og ideer til hvad man kan gøre i fremtiden – og selvfølgelig også, hvad man skal gøre anderledes.”

Ansæt i FFD

Det tyder dog på, at mange af skolerne på nuværende tidspunkt allerede har gavn af at have lært hinanden at kende. Flere undervisere har besøgt hinandens skoler, og også fremadrettet fortæller underviserne, at de kan bruge hinanden:

”Jeg ved hvem jeg skal ringe til nu, hvis jeg vil have nogen, der ved noget om at tale for en stor forsamling, og nogle, der ved noget om...”

Underviser

Netværket fremhæves også som noget, der har givet inspiration til arbejdet med bæredygtighed, og det at føle sig samlet om en fælles sag er en erfaring og fremtidig motivation, som flere undervisere fremhæver.

”At vi arbejder i det samme felt mod et rimelig fælles mål, på trods af at vores kontekst er meget forskellig.”

Underviser

”We can make more happen with more, right? We can make more happen with more exchange, we can make more happen with more relationships and more ideas.”

Underviser

Fra at have beskrevet højskolernes udbytte af det pædagogiske udviklingsarbejde, det lokale og internationale samarbejde vil vi nu belyse forandringsagenternes udbytte.

## Kapitel 10: Forandringsagenternes udbytte

I dette kapitel beskriver vi forandringsagenternes udbytte dels fra et underviserperspektiv og dels gennem forandringsagenternes egne beskrivelser.

Da svarprocenten blandt forandringsagenterne som beskrevet flere steder er meget lav, og det heller ikke har været muligt at etablere fokusgruppeinterviews med gruppen, er underviserens perspektiv på forandringsagenternes udbytte og læringsrum medtaget og supplerer både indledningsvist og løbende i dette kapitel forandringsagenternes egne perspektiver.

Underviserperspektiverne på forandringsagenternes udbytte og læringsrum (tabel 8 på side 92) kan være med til at konkretisere, hvilke pædagogiske læringsrum der har været medvirkende til at skabe forudsætningerne og rammen for forandringsagenternes udbytte.

Men som en underviser beskriver her, var det særligt den lille handling, som førte til en bevægelse væk fra 'kan jeg overhovedet gøre noget' til 'skal der ikke mere til':

*"Opdagelsen af også, hvad en lille forening i [navn på by] kan gøre, faktisk, for at der sker så enorm en udvikling, som der er sket i den lille landsby i [navn på udenlandsk by], at landsby til landsby, at man kan hjælpe så meget, som det rent faktisk er tilfældet dernede. Det kunne jeg i hvert fald mærke, at 'hold da op, skal der ikke mere til? Skal der ikke mere til for at hjælpe?' Det har for nogle af dem gjort et eller andet skift i deres mindset omkring u-landshjælp, tror jeg. Og måske også fordi, altså, vi er lidt i en periode, hvor vi er lidt opgivende omkring det selv at skabe forandringer. Det kan jeg jo også mærke på eleverne: 'Ja, hvad kan jeg gøre? Kan jeg overhovedet gøre noget?'"*

Underviser

Flere af underviserne beskriver, at forandringsagenterne har været utrolig åbne, givende og positivt deltagende. Eksempelvis var noget af den feedback, underviserne fik fra forandringsagenterne efter festivalen:

- at de hyggede sig
- at det var sindssygt fedt og meningsgivende
- at det havde stor værdi at være en aktiv del af projektet
- at de opnåede nye perspektiver i mødet med nye mennesker.

Engagementet var så stort, at også flere forandringsagenter beskrev, at de gerne ville have deltaget i de pædagogiske drøftelser og faglige arbejde på festivalen.

Underviserne fremhæver ligeledes kulturmødet og studieture som særligt betydningsfulde for forandringsagenternes globale udsyn. Når dette blev koblet til en konkret aktivitet, hvor forandringsagenterne kunne handle, så gav det særlig god mening. En underviser beskriver eksempelvis:

”Eleverne lavede noget, der påvirkede dem selv direkte (...) og at samtidig høre om udfordringerne i en landsby i Kenya gav mening for eleverne og gik op i en højere enhed, og der opstod en følelse af international solidaritet.”

Underviser

Den internationale solidaritet kan få betydning for forandringsagenterne, hvis de fremadrettet ønsker eksempelvis at arbejde i udlandet. Helt konkret har eksempelvis Brenderup en volontørordning, hvor de sender nogle af deres højskoleelever til partnerskolen i Kenya som volontør i forlængelse af deres højskoleophold.

Der har været adskillige fokusområder og som også nævnt forskellige vinkler på arbejdet med bæredygtighed i PFL. I det følgende vil vi se nærmere på, hvilket udbytte forandringsagenterne oplever at fået gennem PFL, og hvilke erfaringer de har gjort sig. Forandringsagenterne er forskellige, og deres motiver for at gå på den konkrete højskole og vælge det fag, de har valgt, ligeså.

I forlængelse heraf peger flere af underviserne også på, at det kan være vanskeligt at svare på, hvornår og hvordan udbytte og erfaringer fra sådan et projekt 'lagrer sig', men også hvilke elementer der specifikt har haft betydning for den enkeltes oplevede udbytte. En af dem siger eksempelvis:

”Men jeg synes også nogle gange, det er svært at adskille, også når vi snakker om det der med forandringsagenter, hvad har ændret eleverne. Så kan jeg sige, var det det, at de var med der, eller var det de tusind andre ting, de har været udsat for, imens de har gået på højskole, eller de bøger de har læst af egen vilje, mens de har gået på højskolen, eller de samtaler de har haft. Så måske jeg satte i gang, men der har været tusinde andre ting, de selv har sat i gang.”

Underviser

Er det et specifikt element af projektet, tiden og pengene, man investerer i projektet, er det mødet med højskoleelever fra andre lande og kontekster, eller er det den bog, forandringsagenten læste under sit højskoleforløb, der skaber en forandring eller forankring?

Citaterne peger på vanskeligheden i at adskille læringselementerne fra hinanden, betydningen og værdien, som i nogle tilfælde først viser sig flere år efter. Men også en undervisers refleksion over, hvor vigtig sådan en 'forstyrrelse' kan være for læringsrum, hvor alle sejl sættes ind.

Ud fra de læringsrum, som er skabt gennem det internationale og lokale samarbejde samt projektsamarbejderne, som er blevet beskrevet i rapportens del 1, er forandringsagenternes udbytte samlet i tabel 8. Tabellen er baseret på underviserens iagttagelser af, hvordan forandringsagenterne har reageret, interageret og arbejdet med de forskellige projekter gennem:

- det globale samarbejde (kulturmødet og globalt udsyn)
- det lokale arbejde på højskolen og med den lokale samarbejdspartner i Danmark

- projektsamarbejdet (større fælles event som f.eks. festivalen)

**Tabel 8: Forandringsagenternes udbytte og læringsrum (fra et underviserperspektiv)**

Udbytte/ læringsrum	Det globale samarbejde	Det lokale samarbejde	Projektsamarbejdet bl.a. festivalen <sup>53</sup> (handling)
Bæredygtighed	<p>Event- og projektmagererfaringer. Eksempelvis med mindre pilotprojekter og kampagner af politisk karakter omkring bæredygtige forandringer i lokalområdet.</p> <p>Viden om kunst som udtryksform på tværs af kulturer for 'fred og frihed'.</p> <p>Praksiserfaring med højskolen som bæredygtig livsform. At bo sammen og optimere brugen af fælles ressourcer.</p> <p>Viden om og praktisk erfaring med håndværk eller madproduktion som udtryksformer for 'slow production' og forståelse for den type arbejdsprocesser, som modsætning til 'fast production'.</p>	<p>Erfaring med dialog og lytning om dilemmaer inden for bæredygtighed og udfordringer i bæredygtig produktionsomstilling.</p> <p>Erfaring med aktiv involvering og oplysning omkring klima og biodiversitet i lokalområdet og med lokale producenter, virksomheder og borgere.</p> <p>Erfaring med at tilrettelægge og designe naturoplevelser for børn.</p>	<p>Event- og projektmagererfaringer.</p> <p>Viden om og tilrettelæggelse af pædagogiske aktiviteter med det brede bæredygtighedsbegreb som fælles tredje.</p> <p>Oplevelsen af at have noget fælles at arbejde hen imod.</p> <p>Oplevelsen af at være 'influencers' for andre højskoleelever på tværs af internationale grænser, at give af sig selv og agere selvstændigt, når de 'performede'.</p> <p>Socialt fællesskab og kendskab til andre højskoler og faglige profiler.</p>
Globalt udsyn	<p>Viden om og egne erfaringer med, at sprog og konkrete formuleringer kan gøre en verden til forskel i en andens kontekst.</p> <p>Indsigt i og praksiskendskab til forskelle i egne og andres muligheder og begrænsninger.</p> <p>Indsigt i og praksiskendskab til egen og andres kultur og opførsel samt betydningen heraf.</p> <p>Erfaring med og deltagelse i studieture.</p>		<p>Erfaring med didaktiske og relationelle forskelle i relationen mellem underviser og forandringsagenter.</p> <p>Indsigt i, hvordan uformelle læringsrum uden skarpt lærer/elev hierarki i Danmark skaber plads til dialog, idéudvikling og uenighed.</p> <p>Erfaring med og oplevelse af at kunne handle og finde løsninger på komplekse forhold sammen.</p> <p>Oplevelsen af at være en del af og få indsigt i noget større. En oplevelse af at være en del af en global højskolebevægelse med fælles historiske forankringsteorier og personer.</p>

<sup>53</sup> Festivalen er blevet belyst særskilt tidligere i del 2, kapitel 6 og 7. Der er alene fokus på forandringsagenternes læringsudbytte i denne tabel.

			Erfaring med online facilitering af undervisning og dialogarbejde på tværs af sprogforskelle.
--	--	--	---

Tabellen viser en oversigt over, hvordan forandringsagenternes udbytte inden for temaerne 'bæredygtighed' og globalt udsyn' kommer til udtryk gennem tre 'læringsrum'. Pointerne stammer fra interviewene med underviserne. Det er vigtigt at nævne, at ikke alle elever har deltaget i internationalt samarbejde, ligesom det også kun er nogle elever, der har deltaget i festivalen. Derfor bør tabellen ses som overordnede perspektiver og en opsamling af et samlet udbytte og ikke som et udtryk for individuelt udbytte og/eller læring.

Tabellen viser de erfaringer, som underviserne ser, at forandringsagenterne har tilegnet sig. Via de forskellige læringsrum – det globale, det lokale og de handlingsorienterede projektsamarbejder – har rammerne været til stede for forandringsagenternes udbytte i forhold til handlinger mod bæredygtighed og perspektiver mod øget globalt udsyn.

Forandringsagenterne har ifølge underviserne tilegnet sig viden om, erfaring med og indsigt i at handle sammen. De har faciliteret aktiviteter fysisk og online samt deltaget i andres aktiviteter på tværs af internationale grænser og højskolekonstruktioner. De har fået indsigt i forskellige konteksters betydning for klimahandling og mange nuancerede perspektiver på forståelsen af bæredygtighed.

Gennem de rammer, som er belyst i del 1 og 2, har læringsrummene, der skal til for at nå ambitionen om, at forandringsagenterne kommer til 'tops i engagementspyramiden', været tilstede overordnet set. Vi vil senere i dette kapitel beskrive forandringsagenternes egne perspektiver på og oplevede udbytte af de tre læringsrum via deres besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen. Men først vil vi se nærmere på forandringsagenternes overordnede syn på undervisningen, som vi så i kapitel 1 har været meget forskellig.

## Forandringsagenternes syn på og oplevede udbytte af undervisningen

I dette kapitel vil vi belyse forandringsagenternes syn på og oplevede udbytte af undervisningen gennem eksempler fra de 17 forandringsagenter, der har besvaret spørgeskemaundersøgelsen. Løbende vil underviserens perspektiver også indgå for at sætte forandringsagenternes besvarelser i perspektiv.

Forandringsagenternes egne beskrivelser af, hvad de særligt husker fra projektet, er samlet i tekstboks 13. Her fremgår det, at spændet går sig fra hyggelige øjeblikke, besøg fra udenlandske skoler, den konkrete og lokale undervisning, festivalen, og gruppearbejde til øvelser, der har rørt dem personligt og medvirket til en personlig udvikling.

### Tekstboks 13: Det jeg husker bedst fra PFL-projektet

All the cozy moments and interesting things we delved into during [fagets navn] and quite a lot of other subjects.

I remember doing a brainstorm, and I remember the people from [skolenavn] coming to visit [skolenavn].

Jeg husker særligt den undervisning, vi havde inden festivalen til vores egne uafhængige projekter. Her lærte vi om, hvordan man laver et godt projekt i grupper, og lavede nogle øvelser. Til selve festivalen var jeg på en workshop, hvor vi lavede tøjprint, malede et kort, lavede seedbombs og drak brændenælde-the. Her husker jeg bedst, hvordan man lavede seedbombs.

The last workshop we did was 'move beyond your limits #3'. It was headed by the French student, who was a dance major. We learned how to go with the flow, open up and move beyond our limits with dance. Applying these dance concepts to life. We ended the workshop with a Ukrainian refugee who shared her story of going beyond limits. She volunteered in a Ukrainian hospital and shared a story of a soldier's perseverance that she met. It was truly inspiring. Such an incredibly impactful workshop that I think about to this day.

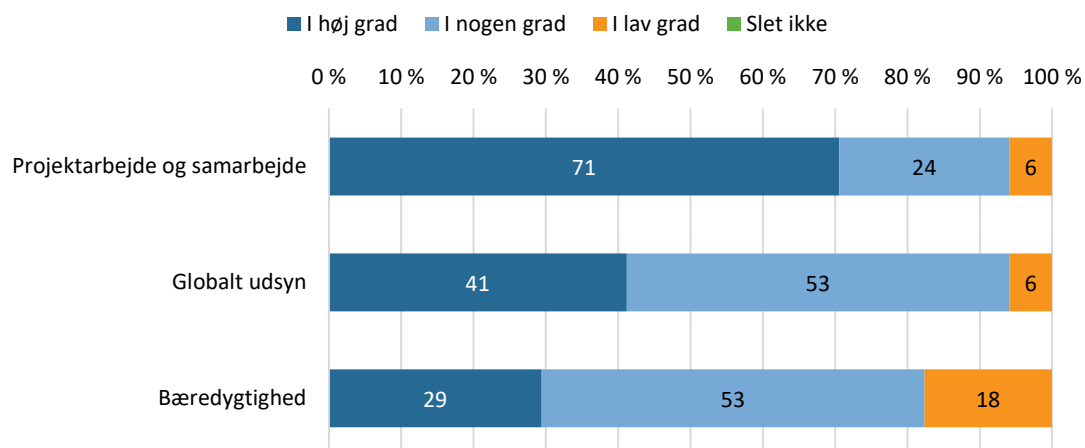
Jeg husker særligt [navn på underviser] øvelse med generationer, hvor vi skulle forsøge at placere os på et verdenskort ud fra, hvor vores forældre, bedsteforældre og ældre generationer kom fra. Derefter skulle vi bl.a. tænke på, hvad deres største bekymring var. Denne øvelse rørte noget i mig, fordi det gik op for mig, hvor lidt jeg ved om mine forfædre. Det gav mig desuden noget perspektiv på tilværelsen at tænke på mine største bekymringer i forhold til mine forfædres.

Spørgeskemaundersøgelsen

Tekstboksen viser eksempler på forandringsagenternes besvarelser på spørgsmålet: 'Kan du nævne udvalgte dele af undervisningen/projektet, du særligt husker'?

Overordnet viser de 17 besvarelser, at forandringsagenterne mestendels oplever, at fokus i PFL-undervisningen har været på 'projektarbejde og samarbejde' dernæst 'globalt udsyn' og i mindst grad 'bæredygtighed' (se figur 6).

**Figur 6: Undervisningens fokus (fra forandringsagenternes perspektiv) (pct.)**



Figuren er baseret på forandringsagenternes svar på spørgsmålet: 'I hvilken grad oplever du, at undervisningen har haft fokus på projektarbejde og samarbejde, globalt udsyn og bæredygtighed. (n=17)

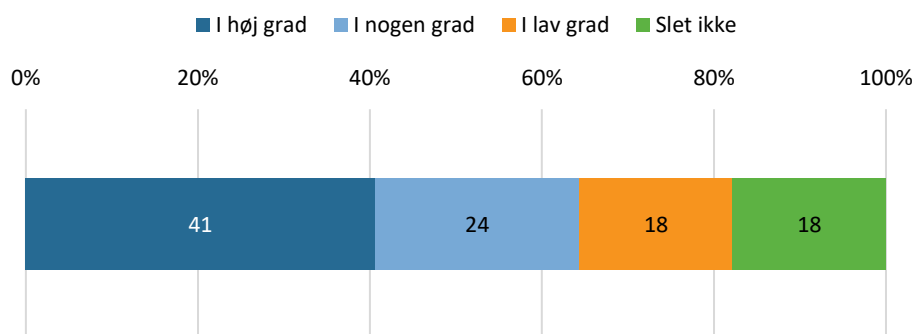
Det kan umiddelbart undre, at bæredygtighed er lavest i besvarelserne, hvilket vi vil vende tilbage til lidt senere i dette afsnit. Alle tre temaer indgår dog i undervisningen for de 17 forandringsagenter via de førnævnte deltagelsesrum og opgaver. For forandringsagenterne har undervisningen således været gennemført med fokus på de tematikker, som har været tænkt ind i PFL fra starten.

I evalueringen har fokus også været på at konkretisere, hvorvidt forandringsagenterne oplever at have fået nye færdigheder med sig, samt om PFL-forløbet har rustet dem til at håndtere nogle af de svære dilemmaer i forhold til bæredygtighed. Begge elementer som kan siges at have betydning for, om det ønskede sigte med forandringsagenterne – at 'facilitere og drive', 'dele viden og erfaringer' og 'personlig udvikling' – er blevet indfriet.

### Projektarbejde og samarbejde

I langt de fleste tilfælde (11 ud af 17) oplever de forandringsagenter, som har besvaret skemaet, i nogen eller høj grad at have opnået nye konkrete færdigheder eller indsigter inden for projektsamarbejde (figur 7). Det er således lykkedes PFL at give disse forandringsagenter en oplevelse af at kunne handle som individer og i formende dannelsesfællesskaber, hvilket også var et klart sigte i ansøgningen til Engagementspuljen (se tidligere).

**Figur 7: Forandringsagenternes oplevelse af at have fået nye færdigheder inden for temaet projektsamarbejde (pct.)**



Figuren er baseret på forandringsagenternes svar på spørgsmålet: 'I hvilken grad oplever du at have fået nye færdigheder eller indsigter inden for projektarbejde og samarbejde?' (n=17)

Der er dog også seks ud af de 17, der angiver, at de i lav grad eller slet ikke har fået nye færdigheder med sig inden for projektsamarbejde. I forandringsagenternes uddybende svar ses også varierende oplevelser med undervisningen i projektsamarbejde. I nogle tilfælde har det været inspirerede og medført stolthed at deltage i samarbejderne:

*"I am proud to be part of the first PFL. I am excited to bring the collaborative lessons I learned from PFL into my own community."*

Forandringsagent (spørgeskemabesvarelse)

I andre tilfælde har oplevelsen været, at der manglede tydelighed om retning og formål med projektsamarbejderne:

*"Det ville hjælpe, hvis vi fik at vide, hvad det egentlig handlede om. Det samme gælder 'festivalen' som ingen kunne finde hoved og hale i."*

*"Generelt synes jeg, det var fedt at prøve at lave et projekt med vores egen skole og så vise det for andre skoler, men jeg synes ikke, at det var gennemført med specielt klare linjer."*

Forandringsagenter (spørgeskemabesvarelser)

Hvorvidt forandringsagenterne oplever at have opnået konkrete færdigheder i projektsamarbejde kan også hænge sammen med, hvordan faget er blevet tilrettelagt på den enkelte skole, eksempelvis hvor praktisk orienteret det har været. Og endelig kan forandringsagenternes eget engagement og interesser også have været orienteret i en anden retning.

## Globalt udsyn

Der synes at være et mere entydigt billede i besvarelserne omkring, hvorvidt forandringsagenterne oplever at have fået færdigheder, når det gælder spørgsmålet om globalt udsyn. Besvarelserne fra de 17 forandringsagenter viser, at 13 af eleverne angiver i høj eller nogen grad at have fået nye konkrete færdigheder eller indsigter, som de har kunnet bruge efterfølgende.



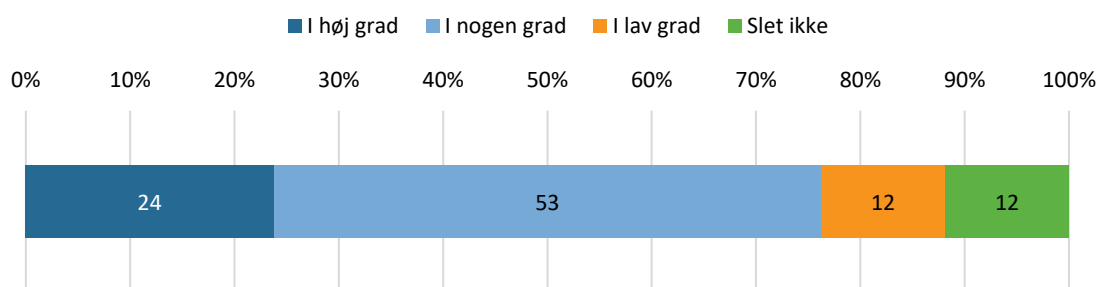
Som beskrevet i del 1 har flere af skolerne fremhævet, at de med PFL gerne ville være med til at understøtte, at forandringsagenterne fik øjnene op for og oplevede en relation til mennesker i verden omkring dem, både lokalt og globalt. Her viser de 17 besvarelser, vi har fra forandringsagenter, at skolernes sigte for den lille gruppe af forandringsagenter i hvert fald har båret frugt i form af færdigheder. Skolerne så et potentiale i, at PFL kunne skabe en ramme for kulturmøde og refleksioner sammen med andre unge i verden. Som en underviser beskriver, skabte rammen mulighed for at udvikle kreative færdigheder og åbne sig mod andre:

*"How to create a symbols or icons that reflect the peace and the freedom. So beautiful artwork and beautiful symbols have been created by students. (...) Two students from DAK participated in the festival by transferring their culture and interests among the entire groups. Whereas they each joined different groups that matched their interests and hobbies, one was about music while the other was about sports and games. They were so extrovert and open to new ideas and willing to meet new people."*

Underviser

Tidligere (i figur 6) sås at hovedparten af de 17 forandringsagenter (94 pct.) oplevede, at undervisningen i høj eller nogen grad var fokuseret på globalt udsyn. Forandringsagenternes besvarelse indikerer, at skolerne i PFL trods udfordringer i det internationale samarbejde (kapitel 3) er lykkedes med at sætte globalt udsyn i fokus gennem undervisningen. Dette fokus afspejles også ved, at hovedparten af de 17 forandringsagenter (13 ud af 17) oplever at have fået nye konkrete færdigheder eller indsigter i forhold til globalt udsyn gennem PFL (figur 8).

**Figur 8: Forandringsagenternes oplevelse af at have fået nye færdigheder eller indsigter inden for temaet globalt udsyn (pct.)**



Figuren er baseret på forandringsagenternes svar på spørgsmålet: 'I hvilken grad oplever du at have fået nye færdigheder eller indsigter inden for globalt udsyn?' (n=17)

I to ud af seks uddybende besvarelser ses festivalen og de relationer, som er blevet skabt på tværs af højskolerne, især at have bidraget positivt hertil:

*"Det gjorde et stort indtryk under festivalen med alle de globale personligheder og perspektiver, der kom frem i debatterne"*

“The connections formed at PFL create a great network of højskoler that can make an even bigger impact together.”

Forandringsagenter (spørgeskemabesvarelser)

Som citaterne viser, havde mødet med andre unges perspektiver en væsentlig betydning for forandringsagenterne. Gennem deres historier og workshops blev der åbnet for andres virkeligheder via fortællinger, kunstinstallationer, håndværk m.v.

Inddrages et underviserperspektiv herpå, er det også besøg og onlinemøder mellem skolerne (udenlandske og danske) og i nogle tilfælde de tætte relationer, der er blevet skabt i den forbindelse, som eksplicit kan have bidraget til et globalt udsyn. Eksempelvis det at opnå indsigt i, hvordan relationen mellem lærer og elev kan være forskellig i Danmark og på den udenlandske skole:

“And this is a very great lesson that our students learnt, as a matter of fact. The system in our folk development colleges is, of course, it’s done formally, but that learning atmosphere among 98 Danish students that was friendly. Having a zero gap with their teachers was quite impressive to our students, which is something that we also carried out as something that we need to learn and adopt.”

Underviser

Underviseren ønsker med inspiration fra en dansk højskole at skabe et miljø på sin egen skole med et ‘zero gap’ mellem undervisere og elever, hvor relationen bliver ligeværdig.

Ligesom ved projektsamarbejdet har det også her haft betydning, om den pågældende skole har haft et velfungerende samarbejde med partnerskolen, og om de har deltaget på festivalen. Hvis disse to elementer ikke har været en del af forandringsagentens forløb, har disse betydelige ‘globale møder’ ikke fundet sted. Det internationale samarbejde har været tydeligt for mange af forandringsagenterne – nogle steder dog mere end andre. Lidt over halvdelen angiver, at de enten ikke ved, om de har deltaget, eller ikke deltog i konkrete aktiviteter med de udenlandske skoler. Endelig kan travlheden på festivalen også her have haft betydning for forandringsagenternes ro til at samles og have dialoger på tværs af danske og udenlandske skoler.

## Bæredygtighed

I figur 6 så vi, at bæredygtighed i forhold til projektsamarbejde og globalt udsyn er det, som forandringsagenterne i undersøgelsen oplever har været mindst tydeligt. Alligevel oplever 14 ud af 17, at bæredygtighed har været i fokus i undervisningen.

Del 1 viste, at de konkrete indsatser har været meget forskellige på skolerne, og at indsatserne har befundet sig i et spænd mellem social bæredygtighed og miljømæssig bæredygtighed (kapitel 1). Det kan være nogle af årsagerne til, at de 17 forandringsagenter oplever, at bæredygtighed er det, der har været mindst i undervisningsfokus i forhold til ‘projektsamarbejde’ og ‘globalt udsyn’ (figur 6). Bæredygtighed kan sammenlignet med de to andre fag være blevet mindre tydeligt, eksempelvis hvis man har arbejdet med et kunstprojekt, en bevægelsesaktivitet eller en fortælleworkshop på festivalen.

For nogle forandringsagenter kan projektsamarbejde og globalt udsyn have været mere tydeligt, enten fordi faget har været navngivet projektledelse, fordi undervisningen ofte har været tilrettelagt med samarbejde i grupper om eller mod en konkret handling, eller fordi de har haft meget at gøre med partnerskolen.

Som vi også så tidligere, er det meget forskelligt, hvor meget forandringsagenterne i undersøgelsen har arbejdet med bæredygtighedstematikker før. Tre forandringsagenter beskriver i et uddybende svar om, hvad bæredygtighed har betydet for dem, at de tidligere har arbejdet med bæredygtighed, hvilket betød, at de ikke fik så meget ny viden med:

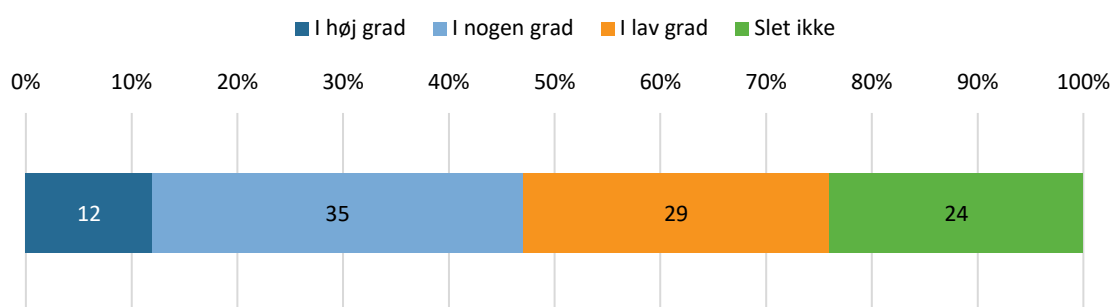
“I actually had a lot of knowledge about this topic before the stage.”

“Mest omkring fællesskab, men også fordi jeg til dagligt beskæftiger mig meget med bæredygtig udvikling.”

Forandringsagenter (spørgeskemabesvarelser)

For disse elever har udbyttet måske ikke været så stort, mens det for knap halvdelen (8 ud af 17) af forandringsagenterne, der har besvaret spørgeskemaet, i høj eller nogen grad har givet dem nye færdigheder og indsigter inden for bæredygtighed (figur 9)

**Figur 9: Forandringsagenternes oplevelse af at have fået nye færdigheder indenfor temaet bæredygtighed (pct.)**



Figuren er baseret på forandringsagenternes svar på spørgsmålet: 'I hvilken grad oplever du at have fået nye færdigheder eller indsigter indenfor bæredygtighed?' (n=17)<sup>54</sup>

I undersøgelsen er forandringsagenterne blevet bedt om at uddybe dette forhold lidt mere. Selvom svarprocenten ikke tillader en generalisering af alle de involverede forandringsagenteres perspektiver, tegner der sig alligevel et billede af, at de 17 forandringsagenter efter PFL:

- bedre forstår dilemmaer omkring bæredygtighed (9 ud af 17)
- bedre kan navigere i svære spørgsmål omkring bæredygtighed (10 ud af 17)

<sup>54</sup> Grundet den lave svarprocent er det ikke muligt at se, hvorvidt der er en sammenhæng mellem oplevelsen af at have fået nye konkrete færdigheder og indsigter og fagets eksplicite navngivning omkring bæredygtighed, f.eks. 'jordforbindelse'.

- har opnået nye redskaber til at engagere sig (eksempelvis politisk) (8 ud af 17)
- har fået redskaber til at foretage bæredygtige valg (10 ud af 17).

Afslutningsvis i dette kapitel er det interessant at fremhæve, at forandringsagenternes udbytte falder godt i tråd med FFD's indtryk af deres læringsudbytte:

*"At man har en eller anden form for levet erfaring med, at man godt kan påvirke ting, eller at man kan være udøvende på noget og arbejde med sine holdninger, og hvordan man kan sætte noget aktivt i gang. Og det er jo en erfaring, man kan sige, der er positiv at have med til senere, så man bliver mere handlekraftig, når man møder andre udfordringer i fremtiden, enten inden for det her felt, eller bare at man har nogle metoder til at indgå og snakke med andre og mobilisere sig på en eller anden specifik måde, ikke? Jeg tænker da, at det primært er det, og nok ikke så meget, hvad har man lige lært om bæredygtighed eller sådan. Det er nok mere bare en tilgang, kan man sige – en åbenhed over for emnerne og læring om natur og hinanden."*

Ansæt i FFD

Fremadrettet er det interessant at følge, om de kan facilitere, drive og dele viden og erfaringer – er de blevet klimaledere med handlemod, handlerum og livslangt engagement?

## Kapitel 11: Arbejdet videre frem

PFL har med sit eksperimenterende rum lagt nogle første trædesten mod en global højskolepædagogisk praksis for bæredygtig handling og globalt udsyn. Dette har givet erfaringer til arbejdet videre frem, og dette afsnit vil se nærmere på, hvordan skolerne og FFD vil arbejde videre med aspekter fra PFL.

Mange af skolerne ønsker at fortsætte et samarbejde med deres partnerskole i fremtiden, også blandt de skoler, som er matchet i PFL, og dermed ikke havde samarbejde inden. Eksempelvis vil både Egmont og Brandbjerg højskoler gerne lave studieture til deres partnerskole, hvis det kan lykkes rent logistisk. Men samarbejdet skal gentænkes i en ny ramme for at sikre, at det ikke løber ud i sandet i skolernes travle hverdag. For nedenstående to undervisere fra Egmont og Brandbjerg er studieturen en måde at gøre samarbejdet konkret, og netop det konkrete opfattes som nødvendigt for et meningsfyldt samarbejde:

“Jeg tænker umiddelbart ikke, at der kommer til at være det store samarbejde, med mindre at vi kan lykkes med at lave en studietur. Og så bliver det igen også det der helt konkrete, så kunne man sagtens lave møder med eleverne op til studieturen og sådan nogle ting. Men der er nødt til at være det der helt konkrete, vi skal sammen, for at det kommer til at ske.”

“Tør vi lægge an på at lave en tur til USA næste efterår? Fordi det vil jo betyde igen noget helt konkret, man skal samarbejde med Highlander om. Fordi nu er det jo sådan, nu har vi skabt et eller andet venskab, og det er jo også helt vildt rart, men hvis man ikke gør noget sammen, så vil det jo også løbe ud i sandet. Hvis ikke man har et projekt sammen eller får besøgt hinanden, så... så vil det jo blive en nytårshilsen en gang imellem, ik? Så det afhænger for mig meget af, om vi har et konkret projekt.”<sup>55</sup>

Undervisere

Samarbejderne i PFL har skabt relationer på tværs af alle medvirkende skoler, ikke kun i partnermatchene. Flere af skolerne har aftalt at besøge hinanden og har fået netværk at række ud til i forbindelse med forskellige projekter, som det tidligere er påpeget. Det gælder både de danske og de udenlandske skoler:

“Der er kommet alle mulige fede ideer om fremtidsprojekter, vi kunne lave sammen mellem lærere, og det ville jeg altså synes var megafedt, hvis der bliver noget med, at vi kunne besøge hinandens skoler og tage på studietur hos hinanden og alt muligt. Hvor det er mere de der efteruddannelsesmål.”

Underviser

Mange af skolerne har ikke planer om at lave studieture eller forsætte partnerskabet på denne konkrete måde. Alligevel tager alle underviserne nogle erfaringer med videre og har en idé om at anvende det i et eller andet omfang, som næste afsnit vil beskrive.

---

<sup>55</sup> Brandbjerg Højskole har annonceret en studietur til USA i 2024, dog pt uden program.

## Forankring

I spørgeskemaet er underviserne spurgt ind til, om der er noget, de vil forankre fra PFL i deres praksis ude på skolerne, og her er svarerene varierende. Nogle skoler forsøger at videreføre deres konkrete (lokale) projekt i en eller anden udstrækning, men arbejder på at finde den rette form.

”Vi forsøger stadig at holde liv i ideen om, at eleverne på forskellige måder kan [arbejde videre med projektet], men vi har ikke fundet den endelige form.”

”Det gav blod på tanden at prøve at samarbejde med lokalsamfundet. Det gav god mening. Det var bare svært.”

Undervisere

Andre skoler kommer af den ene eller anden grund ikke til at arbejde videre med PFL, fordi ressourcerne er knappe, eller de ønsker at prioritere ressourcerne anderledes. Men mange af underviserne fremhæver, at de alligevel tager erfaringer og inspiration med videre i nye projekter. Dette tæller både de helt overordnede erfaringer fra PFL og helt konkrete øvelser, som kan genbruges i andet regi:

” Ja, erfaringerne er allerede taget med videre i skolesamarbejder.”

”The little rituals used in morning assemblies and classes in the different schools gathered during the project.”

” Ja, der er da nogle øvelser, der efterfølgende er brugt gennem erfaringsudveksling mellem os undervisere.”

Undervisere

Også idéer og inspiration til egen undervisning er noget, som underviserne tager med fra PFL og mødet med de andre skoler. Både netværket og det faglige pædagogiske indhold fremhæves som noget, der kan anvendes fremadrettet.

”We will use our better knowledge of folk high school pedagogy to develop our own school, and we will use the contacts for future projects.”

Underviser

For at styrke dette endnu mere i fremtiden foreslår en af de deltagende skoler at samle best practice fra forløbet, så de kan lade sig inspirere herfra:

”It would be extremely valuable to get funding for a booklet or similar, with the best practices described so it can become part of future teaching materials and pedagogy.”

Forstander

Metoden i PFL, hvor forandringsagenterne skulle være aktive i at forme egne projekter, har givet en underviser mod til at lade eleverne være endnu mere styrende.

”At turde stå længere tid uden en plan for undervisningsindholdet og dermed tilpasse det til de elever, der er i rummet, deres motivation, observationer og erfaring.”

Underviser

Det samme fremhæver en forstander, som har tre bud på, hvordan vedkommende forestiller sig at kunne implementere et lignende projekt endnu bedre på deres skole næste gang:

”Firstly, I would make sure that the teacher who’s in charge of it has time to do it. Secondly, I would put into the schedule of the students who are going to be part of this X numbers of preparation sessions. Maybe a presentation, could be online, could be by letters, could be any old way, and ideally speaking – and that depends when in the year it happens – they should be more part of the planning, the students who come. It has to be really integrated into the learning programme. Or it has to be seen as a complete separate bonus thing, but not somewhere floating in between.”

Forstander

Foruden at eleverne i højere og mere aktiv grad skal være en del af planlægning og deltagelse i PFL, så skal lignende projekter ikke være på bekostning af den undervisning, som ellers ville finde sted på skolen, og hertil skal vedkommende kunne sætte tid af til det.

Det med tid har været en hovedudfordring i projektet, hvilket allerede er afdækket i denne rapport. Det er også en erfaring, som FFD tager med sig i fremtidige projekter, der fremadrettet vil have mere fokus på at frikøbe undervisernes tid:

”Jeg tror da, at der er en diskrepans imellem, at vi tænker udviklingsprojekter som meget langvarige og store med mange metaniveauer og formål, og så hvad man skal kunne nå at forholde sig til inden for de realistiske timal, der er sat af fra lærernes side, fra skolens side. Det er også derfor, vi sidder og arbejder mere seriøst nu med frikøb af lærernes tid i fremtidige udviklingsprojekter for at kunne understøtte, bl.a. overfor ledelsen, at man kan sige ’det er en vigtig indsats – hvis vi gør det, så får vi også midler med. Til gengæld så skal vi også lade det fylde.’”

Ansats i FFD

Hvis FFD lykkes med at frikøbe mere af undervisernes tid i fremtidige projekter, vil det formentlig skabe gode forudsætninger for, at de involverede undervisere i større omfang kan engagere sig og nå i mål med aktiviteter, uden samtidig at ligge underdrejet af travlhed.

## Opsummering af del 4

Del 4 har samlet op på højskolernes og forandringsagenternes udbytte af PFL. For højskolerne og underviserne har der været erfaringer og læring at hente på en række områder. Underviserne beskriver, at både konkrete praktiske elementer så som undervisningsmetoder, men også samhørighed, faglig udvikling og personlig inspiration, har givet dem meget. Særligt var udviklingsseminaret på højskolen i Bosei for halvdelen af skolerne en velegnet platform til at styrke samarbejdet mellem de danske og udenlandske. Der synes at have været en fin balance i det varierende format, som FFD tænkte fra starten, mellem at producere noget, samtale og samarbejde. Endvidere beskriver flere skoler, at 'mødet' med de andre skoler om et fælles indhold har bidraget til en kvalificering af de efterfølgende dele af projektet, både samarbejdet med partnerskolerne og i 'højskolebevægelsen' som helhed.

Ligeledes nævner skolerne en række styrker ved teacher training, som bl.a. har givet dem ny inspiration, kendskab til de andre skoler og teoretisk viden.

Løbende har det at være tvunget til at tænke og arbejde projektorienteret med forandringsagenterne givet udfordringer, men ifølge nogle undervisere har det også medvirket til at skabe noget konkret og betydningsfuldt for forandringsagenterne.

Festivalen havde den væsentlige styrke at være noget konkret at samles om og et fælles tredje at arbejde hen imod. Og for en af de udenlandske skoler var det især stærkt at samle så mange jævnaldrende elever fra så forskellige steder og skoler i verden. For nogle har det været et pædagogisk udviklende event, en milepæl. Og for nogle blev der skabt pædagogiske samtaler, rum for refleksion og inspiration samt udforsket videre samarbejde. Flere af forandringsagenterne omtaler også festivalen som et godt sted, hvor de høstede indtryk og perspektiver omkring bæredygtighed samt udviklede deres globale udsyn. På trods af de mange udfordringer, som kapitel 7 belyste, er der således også stor tilfredshed og potentiale i at gentage festivalen med de erfaringer, der er høstet.

Endelig kan nævnes, at det for de skoler, som havde to undervisere på projektet, havde en række fordele. Ud over at det blev nemmere at få lov at sætte timerne af til arbejdet med PFL, oplevede underviserne, at det at være flere gav mulighed for fleksibelt at kunne skiftes til at deltage i møder, skabe en forankring og samtale om projektet på de enkelte skoler, samt at sætte tid af til at planlægge tur til og besøg fra udenlandske skoler. Endelig havde det også afgørende betydning for den løbende motivation at være flere.

Alle de danske skoler har lavet projekter i deres lokalområde. På det lokale plan er skolerne lykkedes med at etablere nye eller forstærket allerede eksisterende samarbejder. Andre har brugt PFL som en anledning til at lave lokale samarbejder, som de allerede havde på ønskelisten.

I nogle tilfælde er de lokale projekter kombineret med samarbejdet med den udenlandske partner, som også var den oprindelige tanke hos FFD, mens det lokale og globale andre



steder har været to separate spor i PFL. Den vekselvirkning, der har været mellem det lokale og globale i PFL, har særligt resulteret i, at det globale er blevet styrket.

Inden for det globale samarbejde er der to ting, som de deltagende skoler i PFL har fremhævet som særligt udbytterig. Den første er, at de har brugt hinanden til at spejle sig i – både i arbejdet med bæredygtighed, som skole og som mennesker i det hele taget.

Dertil nævnes også det at skabe relationer i en global højskolebevægelse. Kulturmøder og netværk er blandt de elementer, som alle skolerne i PFL fremhæver positivt. De udenlandske skoler i projektet har hertil særligt fremhævet det læringsudbytte, de har haft af teacher training-forløbet.

Netværket er allerede sat i spil i nye tiltag, og flere af underviserne allerede har besøgt hinanden rundt i verden og dermed fastholdt relationer i netværket og fortsat udvekslet idéer. Ambitionen, som PFL er bygget op omkring om at udbrede højskoletanken globalt set, kan på den led siges at være lykkedes i disse tiltag, hvor det teoretiske og pædagogiske afsæt er kombineret med praksiseksempler fra de forskellige skoler i projektet.

Den lave svarprocent gør det ikke muligt at sige noget om forandringsagenternes generelle udbytte. Men som en underviser også pointerer, kan nogle forandringsagenter have haft en oplevelse af, at den lille handling også er noget værd, og at de kan gøre noget. Forandringsagenterne beskrives af underviserne som utrolig engagerede og givende ind i projektet.

Underviserne fremhæver ligeledes kulturmødet og studieture som særligt betydningsfulde for forandringsagenternes globale udsyn. Samlet set har det globale og det lokale og projektsamarbejdet været konkrete læringsrum for forandringsagenterne (tabel 8). Forandringsagenterne har ifølge underviserne tilegnet sig viden om, erfaring med og indsigt i at handle sammen. De har faciliteret aktiviteter fysisk og online samt deltaget i andres aktiviteter på tværs af internationale grænser og højskolekonstruktioner. De har fået indsigt i forskellige konteksters betydning for klimahandling og mange nuancerede perspektiver på forståelsen af bæredygtighed.

Forandringsagenternes egne beskrivelser peger på, at udbyttet spænder bredt fra hyggelige øjeblikke, besøg fra udenlandske skoler, den konkrete og lokale undervisning, festivalen og gruppearbejde til øvelser, der har rørt dem personligt og medvirket til en personlig udvikling.

Forandringsagenterne oplever mestendels, at fokus i PFL-undervisningen har været på projektarbejde og samarbejde, dernæst på globalt udsyn og i mindst grad på bæredygtighed. Halvdelen af de forandringsagenter, der har svaret, oplever, at de har fået nye færdigheder og indsigter inden for projektsamarbejde.

Over halvdelen oplever at have fået nye konkrete færdigheder eller indsigter i forhold til globalt udsyn gennem PFL (figur 8). Eksempelvis har festivalen samt det internationale

samarbejde bidraget positivt hertil. Det internationale samarbejde har været tydeligt for mange af forandringsagenterne – nogle steder dog mere end andre.

Knap halvdelen af de forandringsagenter, der har besvaret spørgeskemaet, angiver, at de i høj eller nogen grad har fået nye færdigheder og indsigter inden for bæredygtighed (figur 9), eksempelvis at de forstår dilemmaer omkring bæredygtighed bedre (9/17), bedre kan navigere i svære spørgsmål omkring bæredygtighed (10/17), har opnået nye redskaber til at engagere sig (eksempelvis politisk) (8/17) og har fået redskaber til at foretage bæredygtige valg (10/17).

PFL har med sit eksperimenterende rum lagt nogle første trædesten mod en global højskolepædagogisk praksis for bæredygtig handling og globalt udsyn. Dette har givet erfaringer til arbejdet videre frem. Undervisere fra forskellige skoler har allerede besøgt hinanden i forbindelse med nye tiltag. Flere skoler, der er matchet i PFL, har hertil et ønske om at forsætte samarbejdet. Der er dog flere lavpraktiske ting der gør at det kan være svært at realisere.

# DEL 5: POTENTIALER OG PERSPEKTIVER

How  
CAN WE  
CHANGE  
THE  
WORLD

## Del 5: Potentialer og perspektiver

Hvor del 4 samlede op på højskolerne og forandringsagenternes udbyttet af PFL, vil del 5 perspektivere denne læring og erfaring fra PFL ind i en bredere kontekst. Herunder vil perspektiveringens behandle:

- Det globale samarbejde
- Ambitionerne i udviklingsprojekter i højskoleverdenen
- Forandringsagenternes forskellige motivationer og fremtidige handlen
- Bæredygtighedens dilemmaer.

### Det globale samarbejde

Det globale samarbejde i PFL fremhæves som et af de aspekter, som de deltagende skoler har haft særligt stort udbytte af. Det har skabt inspiration og genereret ny viden og nye kontakter, som evalueringen allerede har fremhævet.

Gennem PFL har nogle skoler udbygget eksisterende samarbejder, mens andre har fået nye samarbejder. Gennem PFL er der skabt nye kontakter, og PFL har dermed været et skridt på vejen mod at styrke den globale højskolebevægelse, som der blev sat som målsætning ved højskolernes Summit i 2019, og som FFD har arbejdet med i en længere årrække.

Undersøgelsen 'Folkeoplysende og internationale aktiviteter på højskolerne. Hovedrapport: Evaluering af Folkeoplysningspuljen og Den Internationale Pulje 2014-2016' (Thøgersen 2017) viste, at der på daværende tidspunkt generelt havde været få ansøgere til den internationale pulje. Derfor er det også interessant, at så mange skoler har valgt at være med i PFL og engageret sig heri gennem en relativt lang projektperiode. På dette punkt er FFD gennem PFL i høj grad lykkedes med at engagere nogle skoler i Danmark og resten af verden, som har fået styrket deres globale relationer, og som efterfølgende i højere grad ser sig selv som en del af en global højskolebevægelse.

Her er det interessant, at et projekt, hvor tilgangen der kobler det lokale og det globale arbejde med bæredygtighed som omdrejningspunkt, netop formår at styrke den globale del af projektet, mens de lokale projekter har mindre fokus i undervisernes udlægning af deres udbytte. Det har imidlertid været helt centralt for det globale samarbejde, at der var et fælles tema at samarbejde om, og der har bæredygtighed været et relevant tema, som alle 20 højskoler/højskolelignende organisationer synes er vigtigt at arbejde med, og som var en stor del af motivationen for at være med i PFL.

I PFL har der været forskellige forventninger til, hvad henholdsvis de danske og internationale skoler skulle byde ind med. De danske skoler forpligtede sig på at lave lokale projekter, mens de udenlandske skoler skulle fungere som sparringspartner. Her kan man sige, at FFD på nogle områder har gjort noget nyt ved at lade de udenlandske skoler være 'eksperterne', som kunne komme med inspiration og viden fra deres kontekster, der for manges vedkommende er tydeligt præget af klimaforandringer. I PFL er der således arbejdet med

at vende tanken om udviklingsprojekter om, således at udviklingen skulle ske i en dansk kontekst med global inspiration.

På den måde har FFD forsøgt at arbejde med at skabe et ligeværdigt samarbejde, selvom skolerne har haft forskellige roller i projektet, og projektet er drevet fra dansk side.

## Ambitiøse udviklingsprojekter i højskoleverdenen

Løbende har rapporten understreget, at PFL har været et ambitiøst udviklingsprojekt, der ville arbejde med både bæredygtighed og pædagogik, skabe lokale og globale samarbejdsprojekter og en festival, hvor PFL også i et bredere sigte ville arbejde med formidling af resultater og erfaringer. Meget er lykkedes, og generelt har underviserne og forandringsagenterne i projektet en oplevelse af at have fået udbytte af forløbet.

Det ambitiøse projekt har været udfordret dels af den tidsmæssige og økonomiske ramme, dels af at være et samarbejde mellem mange forskelligartede aktører med forskellige forståelser og praksisser inden for bæredygtighed og pædagogik.

FFD ville gerne hjælpe skolerne med udfordringer undervejs, men skolerne har selv skullet række ud til FFD, for at de kunne være opmærksom på udfordringerne.

*”Men når det er så langt et projekt, så er der også langt imellem, at man har de der samtaler med folk. Samtidig er der så mange skoler med, at det er svært at have dem helt tæt på, fordi det kræver også lige, at de melder ind, hvis der er en udfordring. Og det er så der, vi har kunne gøre noget, ikke?”*

Ansæt i FFD

Det er en pointe, at skolernes mest omtalte udfordringer (tid og penge) ikke er noget, som FFD kunne hjælpe med i regi af PFL. At de danske højskolelærere generelt udtrykker travlhed og at arbejde med interesselimer kan være influeret af, at man i 2016 reviderede ansættelsesbekendtgørelsen, og at den daværende formulering om, at en fuldtidsansat lærer maksimalt måtte undervise 408 timer om året, udgik.<sup>56</sup>

I stedet underskrev langt de fleste højskoler i fællesskab et charter, hvor 500 timer var det højeste antal undervisningstimer om året for en fuldtidsansat underviser. Undersøgelsen 'Folkehøjskolerne i Danmark. Hvordan har de det?' (Thøgersen et al. 2018) viste, at hovedparten af højskolerne holdt sig inden for normen i FFD's charter. Dog at det gennemsnitlige undervisningstimer var noget højere (466 timer) end den tidligere lovgrænse på 408 timer. Hertil er der fire højskoler, som har svaret, at deres undervisere har over 500 timer. Undersøgelsen fra 2018 viste, at timetallet blandt skolerne varierede mellem 400 og 828 undervisningstimer årligt.

---

<sup>56</sup> Se også <https://ffd.dk/administration/a-aa/ansættelsesforhold-som-hoejskolelaerer-en-vejledning->

Ændringen kan have medført et skifte i, hvorledes timerne anvendes. Hertil benytter mange højskoler sig af timelønnede lærere, som er underlagt andre regler, blandt andet omkring hvorledes timerne anvendes.

I ansættelsesbekendtgørelsen beskrives det, at "arbejdstiden for fastansatte lærere omfatter undervisning, forberedelse og samvær med eleverne", og at samvær med eleverne anses for 'en ligeværdig opgave' med undervisning og forberedelse. For timelærerne er der ikke samme bestemmelse om samværstimer, og praksis er givetvis forskellig fra skole til skole. I en undersøgelse af højskolernes løn- og ansættelsesforhold gennemført af FFD i 2021<sup>57</sup> angav 57 pct. af højskolerne i undersøgelsen, at de anvendte timelærere, men mængden af undervisningstimer, der varetages af timelærere, varierer betydeligt højskolerne imellem.

Foruden undervisning, forberedelse og samvær, kan underviserne varetage øvrige opgaver såsom vejledning af eleverne, mentorordning mv. Herunder ligger en lang række udviklingsprojekter, som højskolerne selv har søsat, samt andre projekter foranlediget af FFD eller andre organisationer. Det kan være inden for bæredygtighed såvel som mange andre områder. Der er således arbejdsopgaver, som ligger uden for det definerede område for arbejdstiden.

I et bredere fælles udviklingsperspektiv kan det være hensigtsmæssigt at undersøge, hvorvidt højskolelærerne oplever et stigende arbejdspress, og hvordan deres arbejdstid er fordelt på de to hovedopgaver.

Dertil kan der for fremtiden i projekter som PFL overvejes, hvordan projekterne bliver forankret på skolen. Én underviser i PFL har foreslået at projektansætte bestemte lærere. Underviseren kommer fra en skole, der primært har undervisere, som er time- eller deltidsansat. Hun ser derfor projektansættelse som en måde at anerkende arbejdet og være sikker på, at der er ressourcer afsat.

*"When you expect that kind of dedication you have to give space for it. If [PFL] is done again, it must be done in a framework where people are project-hired."*

Forstander

I lyset af ovenstående perspektiver på timelæreansættelser kan det dog diskuteres, om det kan være en udfordring for kontinuiteten i arbejdet på skolerne, hvis der er mange skiftende timeansatte, og det dermed kan blive sværere at opretholde de lokale og globale samarbejdsrelationer. På det punkt kan frikøb af fastansatte, som er det, FFD ønsker at gøre fremover, måske være en mere langsigtet løsning.

## Forandringsagenternes forskellige motivationer og fremtidig handlen

Forandringsagenterne som idé er beskrevet tidligere af Jeppe Læssøe (Læssøe, 2020) og er noget, som er anvendt professionelt i virksomheder i en årrække. Idéen er således ikke ny,

---

<sup>57</sup> <https://ffd.dk/administration/a-aa/analyser-af-loen-og-ansaettelsesforhold>

men modsat professionelle forandringsagenter i virksomheder, der arbejder for at skabe bæredygtige løsninger eller rammer, så er det uvist, hvor forandringsagenterne tager deres læringsudbytte og nye kompetencer med hen.

Forandringsagenterne har med stor sandsynlighed befundet sig meget forskellige steder i deres motivation og syn på 'sagen'. De har formentlig også haft forskellige forudsætninger og motivationer for at indgå i projektarbejdet og i varierende grad reflekteret over, hvad de gjorde og egne forudsætninger i deres arbejde med bæredygtighedsprojekter.

Uanset indgang til faget, har forandringsagenterne med PFL fået en række oplevelser, som nu skal bidrage til, at de videre i deres liv forandrer og forankrer nogle af oplevelserne til læring og handling.

Forandringsagenterne har med deres involvering og engagement – eller mangel herpå – allerede formet bæredygtighedsprojekterne og dermed allerede handlet og forandret PFL som projekt. Dette er i tråd med højskolepædagogikken, som vi med Lysgaard nævnte indledningsvist.

Det har både været et vilkår og en udfordring samt en vigtig kilde til erfaring for flere undervisere, at de i PFL ikke kendte projektets gang eller fokus, fordi forandringsagenterne i høj grad havde indflydelse på, i hvilken retning projektet skulle gå. Det har for underviserne også været en interessant del af processen, hvor de ikke har kunnet forberede alt på forhånd.

”[Forandringsagenterne] var heller ikke helt oppe at køre over at tage det den vej, vi havde taget det.”

Underviser

Begrebet om forandringsagenter er interessant i PFL, fordi deres rolle har været drivende for processen, mens de samtidig skulle uddannes og udvikles som forandringsagenter. Man kan spørge, hvornår i processen højskoleeleverne er gået fra et være elever til at være forandringsagenter, men fordi de har skullet være styrende for processen undervejs, kan man se det som learning by doing, hvor forandringsagenterne uddannes og udvikles, mens de handler.

Med PFL har underviserne forsøgt at give forandringsagenterne viden og kompetencer og handlemod til at kunne handle på bæredygtige udfordringer. Dermed har de plantet et frø, og det er ikke til at sige, hvordan udbyttet vil ses hos dem. Evalueringen har forsøgt at begribe og belyse, hvad der er sket i processen samt den betydning, som de medvirkende forandringsagenter selv har peget på.

## Bæredygtighedsarbejdets dilemmaer

På det internationale summit, der igangsatte idéen om PFL, beskrev Jonas Lysgaard ved et oplæg bæredygtighed som et 'moving target'.

At forståelserne af bæredygtighed hele tiden flytter sig, udgør ifølge ham en af hovedudfordringerne i arbejdet med bæredygtighed (Lysgaard, 2019)<sup>58</sup>. Inspireret af forskeren Katrien Van Poecks integration af begrebet 'wicked problems' i arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling, peger han på fem elementer, der er med til at gøre bæredygtighedsarbejdet utrolig komplekst:

- En international kompleksitet
- Forskellige regler/praksisser for brugen af termen
- Forskellige interesser i konceptet
- Konceptet forandrer sig hele tiden
- Definitioner bliver sjældent accepteret.

Disse fem elementer kan belyse de udfordringer, som også denne evaluering har fundet i forståelsen af begrebet om bæredygtighed, som blev beskrevet i kapitel 4 (afsnittet om bæredygtighedens mange facetter). Alligevel kan PFL siges at have skubbet til elementerne. Og netop det skubbearbejde kan ifølge Lysgaard være netop dér, hvor mulighedsrummet for arbejdet med at skabe forandring inden for bæredygtighed opstår.

- Der er skubbet til det internationale samarbejde, og globalt udsyn og samarbejde er nogle af de væsentlige erfaringsrum for både undervisere og forandringsagenter
- Der er skubbet til forståelser og misforståelser af, hvordan bæredygtighed gøres, og hvilke praksisser der er bæredygtige handlinger
- Der er skubbet til de mange forskellige syn på bæredygtighed, som finder sted på tværs af lande
- Der er arbejdet med bæredygtighed fra både klimaperspektiv og sociale perspektiver
- Der er arbejdet konkret med det brede bæredygtighedsbegreb.

Når vi i PFL ser, at de deltagende skoler har gjort noget, forsøgt, eksperimenteret, fejlet, lykkedes og fejlet igen inden for bæredygtighed kan dette ses som et udtryk for en tilgang, som kan beskrives med begrebet 'bad practice' (Lysgaard 2018)<sup>59</sup>. Denne tilgang beskriver Lysgaard således:

*"There are times when you know what you should do but your life and the structures that support it lead you to do something else, something that you consider 'bad.'"*

Lysgaard, 2018

Som Lysgaard peger på, er 'bad practice' ikke at misforstå som dårligt eller en fiasko, men mere et begreb som kan indfange det eksperimentelle rum, hvor man er 'på vej' individuelt og sammen. Et rum, hvor man forsøger at handle i det omfang, rammerne og ressourcerne tillader det.

---

<sup>58</sup> [https://danishfolkhighschools.com/media/17395/sustainable-education\\_jonas-andreasen-lysgaard\\_presentation.pdf](https://danishfolkhighschools.com/media/17395/sustainable-education_jonas-andreasen-lysgaard_presentation.pdf) (lokaliseret 23. januar 2024)

<sup>59</sup> Se mere herom i Lysgaard, 2028



“I argue that we can learn from real world examples of the everyday hardship that ideas of best practice bring about and not simply dismiss bad practice as something that we need to get rid of.”

Lysgaard, 2018

Bad practice kan i PFL være den skole, der helt måtte sadle om, den underviser, der bemærkede, at det ikke var klimaorienteret nok, eller at 'nogle' ikke var med, eller den forandringsagent og underviser, der fandt festivalen rodet og forsøgte at skabe overblik og udvikle på stedet. I den forbindelse kan det være et didaktisk greb til at sænke skuldrene, også i blikket på den pædagogiske ambition med de unge.

I PFL har der været mange idéer i spil og mange forståelser af en såkaldt 'best practice'<sup>60</sup> inden for bæredygtighedsarbejdet, som i kombination med den virkelighed og de forandringsagenter, skolerne har haft, har skabt projekterne og samarbejderne lokalt og globalt. Idéerne er alle eksempler og erfaringer, der knytter sig til PFL's 'everyday hardship' mod en samlet højskolebevægelse, der handler lokalt og globalt på de udfordringer, som er forbundet med bæredygtighedsarbejdet.

Nogle af eksemplerne på PFL's 'everyday hardship', som ses i evalueringen, er:

- at have ambitionen om at gå 'all in' i arbejdet med bæredygtighed, men ikke have rammen eller overskuddet, hvorfor man må sadle om eller helt kapitulere
- at vide og have erfaring med, hvad det rigtige er at gøre, men at møde uventede udfordringer på vejen dertil, hvorfor bæredygtighedsarbejdet blev noget andet end man ønskede
- at handle og arbejde konkret (lokalt og globalt) på noget abstrakt og forskelligartet mellem lande og kulturer.

De udfordringer, som højskolerne har mødt i PFL-projektet, relaterer sig ud over bæredygtighed også til det at arbejde sammen i et stort fællesskab over en længerevarende periode. I sådan et fællesskab bliver de mange forskelligartede forståelser og måder at gribe i bæredygtighedsarbejdet en udfordring, som evalueringen også har vist. Forskellige forståelser kan gøre nogle processer længere og udfordrende. Det kan gøre samarbejdet vanskeligt, når tid er en mangelvare. Men disse udfordringer kan også ses som et af de mulighedsrum, der er blevet til gennem PFL, hvor nye idéer og perspektiver er opstået.

### Forståelser og misforståelser som drivkraft

Hvordan underviser man andre mennesker i at tage individuel stilling til og handle ind i noget så kompliceret som bæredygtighed?

Dette dilemmafyldte sted har underviserne og forandringsagenterne befundet sig i sammen i PFL. Begge parter bevæget sig i arbejdet med bæredygtighed – ikke blot individuelt

---

<sup>60</sup> Her 'det rigtige at gøre'

og lokalt, men også globalt. I undervisningen, som ikke havde svaret, er der alligevel skabt handling.

PFL har bidraget med erfaringer hos underviserne og forandringsagenterne, der kan danne baggrund for fremtidige forståelser og nye misforståelser, som kan vise os noget om, hvordan bæredygtighedsarbejdet aldrig står stille og aldrig ser identisk ud fra menneske til menneske, fra land til land. Det forandres.

Lysgaard peger på, at vi i iveren for at finde 'best practice' i forhold til bæredygtighed i flere tilfælde kommer til at forsimple, hvad vi skal gøre og forestille os, at vi kan tage med fra én setting over til en anden. Derfor kan erfaringerne, som bor i underviserne og forandringsagenterne, heller ikke 1:1 bare flyttes og bruges i nye bæredygtighedsprojekter.

Oplevelsen af forskellige forventninger til projektet og forskellige fokusområder inden for bæredygtighed har givet frustration for nogle undervisere, der savnede retning på projektet, men evalueringen viser også, at der i PFL har været en stor idérigdom i forhold til at udtænke nye bæredygtighedsprojekter på højskolerne med forandringsagenterne som centrale aktører. Dermed lykkes højskolerne her med noget, som andre folkeoplysende skoler og øvrige nonformelle rum kan lade sig inspirere af.

Her er det centrale, at tilgangen, den 'bad practice' som er højskolernes laboratorium og mulighedsrum, kan inspirere andre eksempelvis inden for folkeoplysningen. I arbejdet med forandringsagenterne og dermed det (ud)dannelsespotentialt blandt unge voksne, der søger højskolerne, kan fremtidens bæredygtige laboratorier findes. Fordi med forandringsagenterne opdateres løbende forståelserne og misforståelserne i bæredygtighedsarbejdet og dermed forandringsarbejdet.

### Flere bæredygtighedstiltag på højskolerne

Siden 2015 har FFD valgt at opprioritere indsatsen omkring bæredygtighed på højskolerne<sup>61</sup>. PFL har været en del af denne indsats, ligesom FFD har etableret Højskolernes Bæredygtigheds Netværk, hvor undervisere fra danske skoler erfaringsudveksler. Nyeste skud på stammen er Vekselvirke, hvor højskolerne de næste tre år kan søge støtte fra Norda-fonden til ambitiøse og nytænkende bæredygtighedsprojekter lokalt på højskolerne. Der kan søges til projekter, som styrker og understøtter miljømæssig, social og/eller ledelsesmæssig bæredygtighed, og projektet skal være baseret på elevinddragelse og -deltagelse. De første fire skoler har allerede fået en bevilling. Gerlev Idrætshøjskole og Brandbjerg Højskole vil arbejde mod at blive selvforsynende, mens Løgumkloster Højskole vil anlægge et nyt køkken, som skal anvendes til undervisning i klimavenlig mad. Børkop Højskole vil omdanne en del af skolens grund til en højskolepark, der med en bro bindes sammen med den nærliggende klimapark.

---

<sup>61</sup> <https://ffd.dk/indsatsomraader>

I de nye tiltag har eleverne ligesom i PFL en central rolle, om end de ikke nødvendigvis skal være drivende forandringsagenter. Der er ligeledes mulighed for at arbejde med forskellige facetter af bæredygtighed, og derfor kan det være et opmærksomhedspunkt og en læring fra PFL at forventningsafstemme. Dog kan de konkrete og interne/lokale projekter betyde, at det er lettere at bevare en fælles vision og forståelse.

I disse projekter er der således fokus på det lokale, som blot var et element i PFL. I PFL forsøgte man både at engagere skolernes lokalområde og dele ud af resultater og erfaringer for den brede offentlighed på festivalen og andre steder, men det tyder i evalueringen på, at det ikke er i nærområderne, at den største forskel er sket i PFL. I stedet har PFL skabt kontakter på tværs af skoler i hele verden og styrket det internationale samarbejde. Et samarbejde, som efterfølgende er fortsat, og som derfor stadig kan give nye udbytter og resultater efter denne evaluering er udgivet. Dertil kan det være et håb, at forandringsagenterne, som har taget viden og inspiration med hjem fra højskolen, vil anvende dette senere i livet. De nye tiltag i Vekselvirke viser, at mange højskoler stadig ønsker at arbejde med bæredygtighed – lokalt, globalt og inden for en lang række forskellige områder, herunder at blive selvforsynende af mere klimavenlig mad. Det er således eksempler på, at højskolerne bliver ved med at ville og handle og søge nye veje, også selvom det kan være besværligt. Som i PFL kan der inden for bæredygtighed være et udviklingspotentiale ved at bevæge sig i besværet. Dette kan bringe ny viden, erfaringer og innovative handlinger med sig.

## Litteratur

- Jørgensen, N. J., & Lysgaard, J. A. (2020). Bæredygtighed i pædagogik og uddannelse. I J. A. Lysgaard, & N. J. Jørgensen, *Bæredygtighedens pædagogik - Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 7-15). Frederiksberg: Frydenlund .
- Lysgaard, J. A. (2018). *Learning from Bad Practice in Environmental and Sustainability Education*. peter-lang-publishing.
- Lysgaard, J. A. (2020). Bæredygtig udvikling og folkehøjskoler. I J. A. Lysgaard, & N. J. Jørgensen, *Bæredygtighedens pædagogik - forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 226-241). Frederiksberg : Frydenlund.
- Læssøe, J. (2020). Bæredygtighed, social læring og forandringsagenter. I J. A. Lysgaard, & N. J. Jørgensen, *Bæredygtighedens pædagogik, Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 140-158). Frederiksberg: Frydenlund.
- Thøgersen, M. (2017). I *Folkeoplysende og internationale aktiviteter på højskolerne. Hovedrapport: Evaluering af Folkeoplysningspuljen og Den Internationale Pulje 2014-2016*. København: Videncenter for Folkeoplysning.
- Thøgersen, M., Bjerrum, H., & Gydesen, J. (2018). *Folkehøjskolerne i Danmark. Hvordan har de det?* Aarhus: Videncenter for Folkeoplysning.

Der er ydermere henvist til specialet udarbejdet af; Sara Johanne Korsholm Kristensen, Bjørn Strøm og Lars Heidtmann, *Noget om højskoler – et speciale om People's Future Lab, Højskolen til debat og den globale højskole*. Fra Københavns Universitet, 2022

## Bilag

### Økonomi og rammer

Tabel 9 viser budgettet og budgetfordelingen for People's Future Lab, som opstillet i Bevilningsudvalgets notat for bevillingen til FFD fra Engagementspuljen.

**Tabel 9: Budgetfordeling**

Budgetpost	Bevilling fra CISU, kr.	Pct. af bevilling	Supplerende finansiering fra FFD, kr.	Samlet budget, kr.
Aktiviteter ekskl. Løn	1.036.500	69 pct.	-	1.036.500
Løn og honorar vedr. aktiviteter	232.300	16 pct.	1.140.220	1.372.520
Investeringer	-		-	-
Budgetmargin	100.000	8 pct.	-	100.000
Projektudgifter	1.368.800		-	2.509.020
Revision	30.000		-	30.000
<b>Subtotal</b>	<b>1.398.000</b>		<b>1.140.220</b>	<b>2.539.020</b>
Administration i DK	95.000	7 pct.	-	95.000
<b>Total</b>	<b>1.493.800</b>	<b>100 pct.</b>	<b>1.140.220</b>	<b>2.634.020</b>

Tabellen er udarbejdet efter Bevilningsudvalgs notatet, Engagementspuljen.

### Metode, data og databehandling

#### Materiale fra projektsekretariatet og interview med FFD

Projektsekretariatet og FFD har som initiativtager og projektleder spillet en central rolle. Denne rolle har FFD løbende selvevalueret. Denne slutevalueringens fokus er derfor primært en dokumentation af projektets aktiviteter og resultater gennem aktivitetslister og eksisterende materiale, som sekretariatet har stillet til rådighed (se materialeoversigt i tabel 10 herunder). Dette materiale er blevet suppleret med et interview med de projektansvarlige med fokus på projektets metode og dets bæredygtige pædagogik, samt en opklarende samtale vedrørende specifikke spørgsmål.

**Tabel 10: Materiale fra FFD.**

Dokumentnavn	Beskrivelse	Datering
<b>Dokumenter fra PFL-forløbet</b>		
Retningslinjer for Civilsamfundspuljen	Information om CISU's Civilsamfundspulje	April 2020
FFD's ansøgning, Civilsamfundspuljen	FFD's bevillingsansøgning til CISU	Maj 2020
Bevillingsnotat, Engagementspuljen	CISU's tilkendegivelse om bevilling til PFL	Maj 2020
Anmodning om ændring af indsats og indsatsperiode	FFD's anmodning til CISU om udvidelse med to skoler og ændre indsatsperioden	Marts 2021
People's Future Lab: Global folk high school activism – local solutions 2021-2023	En midlertidig projektplan af FFD til de deltagende skoler om formål, mål, delmål og indhold af PFL	April 2021
PFL Seminar May 2022 Program	FFD's program og målsætninger for seminaret på Bosei	April 2021
Teacher Training Program August 2021 - January 2022	FFD's oversigt over indholdet for onlinekurserne for lærerne	September 2021
Communication/documentation plan, PFL 2022-2023	Plan for onlinemøderne samt beskrivelse af dokumentationskravene for højskolerne	August 2022
Orienteringsbrev til de danske højskoler ifm. camp og festival 9.-13. maj 2023	Program for og praktiske detaljer om Camp og PFL Festival	Marts 2023
Plan for camp pedagogy	Programoversigt for Melanie Lenehams pædagogiske workshop på Camp	u.d.
Global collaboration projects from People's Future Lab Camp	Beskrivelse af fire samarbejdsprojekter udviklet af deltagerne fra PFL Camp	Maj 2023
Program over PFL Festival	Det offentlige program for PFL Festival	Maj 2023
The Pedagogical Tent - programme	Program for workshops i det pædagogiske telt til PFL Festival	Maj 2023
<b>FFD's interne opgørelser tilsendt Vifo</b>		
Deltagere, PFL Camp May 2023	Opgørelser over deltagerantal til Camp	u.d.
Deltagere, PFL Festival May 12th 2023	Opgørelser over deltagerantal til Festival	u.d.
Deltagere, PFL Seminar	Opgørelser over deltagerantal til Seminar	u.d.

## Spørgeskemaundersøgelser

### Danske højskoler

Vi udsendte en invitation til et elektronisk spørgeskema til en lærer fra hver af de danske højskoler, og spørgeskemaet omhandlede dokumentation af deres arbejde med eleverne, lokale indsatser, afholdte aktiviteter, forankrede aktiviteter og kommende aktiviteter. Formålet med spørgeskemaet til de danske højskoler var at afdække, hvilke målgrupper indsatsen har omfattet, hvor mange mennesker indsatsen har omfattet, og om indsatser, samarbejdet med partnerskolen og projektet som helhed er forløbet som forventet.

Spørgeskemaerne er udsendt via SurveyXact. De danske skoler har modtaget spørgeskemaet 15. september med svarfrist 5. oktober. Herefter er der udsendt to rykkermails med efterfølgende telefonopkald for at påminde om spørgeskema.

### Internationale højskoler

En lærer fra hver af de internationale højskoler modtog ligeledes et kort elektronisk spørgeskema med fokus på egne bæredygtige indsatser og det internationale samarbejde. Formålet med spørgeskemaet var at afdække udbyttet af de pædagogiske udviklingsforløb, skolerne oplevede af de danske projekter og samarbejdet med de danske skoler, og om skolerne havde draget inspiration fra projektet.

Spørgeskemaet til de internationale højskoler blev udsendt 9. november med svarfrist 20. november efterfulgt af to rykkermails og et telefonopkald for at koordinere online interviews og påminde om spørgeskema.

**Tabel 11: Oversigt over spørgeskemabesvarelser fra de danske og internationale højskolelærere**

Dansk højskole	Besvaret	International partner	Besvaret
Brandbjerg Højskole	Ja	Highlander, USA	Nej
Brenderup Højskole	Ja	Cheptigit, Kenya	Nej
Egmont Højskolen	Ja	The Ecological Folk High School, Polen	Ja
Gerlev Højskole	Ja	Newala, Tanzania	Få svar
International People's College	Nej	Fircroft, Storbritannien	Ja
Krogerup Højskole	Nej	Unitierra, Mexico	Ja
Nordfyns Højskole	Nej	Change Makers College, Japan	Ja
Den Rytmiske Højskole	Ja	Mitraniketana, Indien	Ja
Silkeborg Højskole	Ja	Dar Al-Kalima, Palæstina	Ja
Vallekilde Højskole	Ja	Føroya Fólkaháskúli, Færøerne	Ja
<b>Total svarprocent</b>	<b>70 pct.</b>		<b>80 pct.</b>

Tabel 11 viser oversigten over, hvilke danske og internationale højskoler der deltog, og svarprocenten for de to spørgeskemaundersøgelser. Der er svar fra syv danske højskoler og dermed en svarprocent på 70 pct. Otte ud af ti internationale højskoler besvarede spørgeskemaet, og svarprocenten er på 80 pct. En enkelt international højskole havde dog kun få besvarelser.

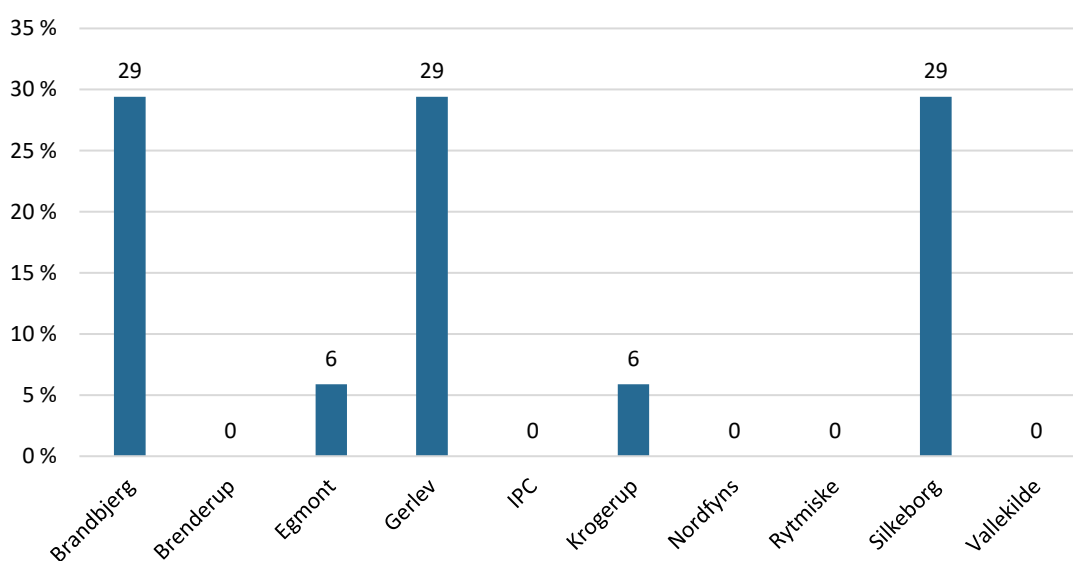
## Forandringsagenter

Forandringsagenterne har modtaget et elektronisk spørgeskema med fokus på at undersøge, hvad eleverne oplever at have lært i projektet, hvilken viden og hvilke færdigheder de bruger nu, og hvorvidt de har arbejdet videre med bæredygtighed i deres hverdag.

Spørgeskemaet består af ganske få spørgsmål og giver mulighed for åbne besvarelser.

Fremgangsmåden til udsendelsen af spørgeskemaet var, at højskolerne fik tilsendt et link til et elektronisk spørgeskema, som de derefter selv videredistribuerede til deres elever gennem Facebook- og WhatsApp-grupper.

**Figur 10: Højskoletilknytning blandt forandringsagenter, der har besvaret spørgeskemaet (pct.)**



n=17

Som det fremgår i figur 10, indgår der samlet set svar fra tidligere elever på fem ud af de ti deltagende højskoler, og i alt 17 tidligere elever gennemførte spørgeskemaet<sup>62</sup>. Svarprocenten varierer dog betydeligt på tværs af skolerne. Det er dermed kun en meget lille andel af det samlede antal forandringsagenter, som har besvaret spørgeskemaet. Datagrundlaget i spørgeskemaundersøgelsen blandt forandringsagenterne er udfordret af, at eleverne ikke længere er tilknyttet højskolerne, hvorfor det har været vanskeligt at gennemføre undersøgelsen med en høj svarprocent.

Elevundersøgelsen er dermed ikke nødvendigvis repræsentativ for alle forandringsagenter som helhed, men den kan give et indblik i nogle af elevernes oplevelser af og erfaringer med forløbet. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at der må forventes at være en

---

<sup>62</sup> I alt 38 tidligere elever har besvaret, hvilken højskole de har gået på. Herefter er 20 faldet fra, da kun 18 har besvaret, hvad deres PFL-fag hed, hvilket kan skyldes, at de ikke kan huske, hvad PFL-faget hed. Én elev falder fra umiddelbart herefter, hvorfor undersøgelsen har 17 respondenter på de spørgsmål, hvoraf svarene er afrapporteret i evalueringen.



overrepræsentation af elever, der har interesse for arrangementerne, hvilket kan have betydning for, hvor positivt eleverne har vurderet arrangementerne.

## Interviews

På baggrund af og som supplement til spørgeskemabesvarelsene foretog vi interviews med både danske og internationale højskolelærere, de projektansvarlige i FFD og en enkelt tidligere højskoleelev.

### **Danske og internationale højskoler**

For de danske højskoler var den oprindelige intention, at lærerrepræsentanter fra to skoler skulle interviewes sammen. Praktiske årsager såsom en travl højskolehverdag gjorde, at fokusgruppeinterviewene blev udfordret, hvorfor to interviews forløb som fokusgruppeinterviews, og resten forløb som enkeltinterviews. Fokus i interviewene var det oplevede udbytte af det pædagogiske udviklingsforløb, det internationale samarbejde, det lokale samarbejde og mere specifikt det konkrete udbytte i projektforløbet, og på hvorvidt og på hvilken måde elementer fra projektet efterfølgende er blevet integreret i skolernes videre arbejde.

Interviewene med de internationale skoler forløb som enkeltinterviews. Formålet var at afdekke de internationale skolers udbytte af og erfaringer fra projektet og samarbejdet med de danske højskoler.

I alt otte ud af ti danske højskoler og syv ud af ti internationale højskoler blev interviewet, og tabel 12 viser en oversigt over, hvilke skoler der blev interviewet. Alle interviews blev foretaget online. Alle interviews blev transskriberede og derefter kodet i NVivo.

**Tabel 12: Oversigt over interviews med danske skoler, internationale skoler og andre interviews.**

Informanttype	Interviewtype	Dato
<b>Danske skoler</b>		
Brandbjerg Højskolen og Egmont Højskolen	Online fokusgruppe	25.10.2023
Brenderup Højskole	Online	08.11.2023
Gerlev Højskole	Online	26.10.2023
International People's College	Online	26.10.2023
Nordfyns Højskole og Krogerup Højskole	Online fokusgruppe	26.10.2023
Vallekilde Højskole	Online	24.10.2023
<b>Internationale skoler</b>		
Dar Al-Kalima University, Palæstina	Online	22.11.2023
Føroya Fólkaháskúli, Færøerne	Online	28.11.2023
Highlander Research and Education Center, Storbritannien	Online	20.11.2023
Karibu, Tanzania	Online	30.11.2023
Mitraniketan People's College, Indien	Online	21.11.2023
The Ecological Folk High School, Polen	Online	21.11.2023
Unitierra, Mexico	Online	20.11.2023
<b>Andre interviews</b>		
Projektansvarlige i FFD	Online	27.11.2023 og 15.01.2024
Tidligere elev under FPL på Silkeborg Højskole	Face-to-face (fysisk)	13.12.2023

### Andre interviews

Ud over højskolelærere fra danske og internationale højskoler har vi også – som nævnt ovenfor – haft interviews med de projektansvarlige i FFD.

Det var derudover intentionen at lave fokusgruppeinterviews med en gruppe af tidligere højskoleelever, som var blevet uddannet forandringsagenter på et PFL-forløb. Denne gruppe skulle være sammensat af forandringsagenter, der i spørgeskemaet tilkendegav, at de gerne ville deltage i fokusgruppeinterviewet. Imidlertid var der ingen forandringsagenter, som ønskede at deltage, og det var derfor desværre ikke muligt at lave fokusgruppeinterviewet.

Der blev dog udført et interview med en tidligere højskoleelev fra Silkeborg Højskole, som deltog på PFL-festivalen, men ikke var tilknyttet PFL-fagene. Han skrev selv både i spørgeskemaet og kontaktede os personligt, fordi han ønskede at dele sine erfaringer og bidrage til udviklingen af festivalen. Den pågældende elev har efterfølgende udarbejdet materiale til fremadrettet festivalinspiration som led i et efterfølgende skoleprojekt uden for PFL og højskolen, han gik på<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Vifo har dette materiale, som kan udleveres ved ønske og samtidig tilladelse fra den pågældende elev.



**Videncenter**  
for Folkeoplysning