

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i skolefag

Mai 2020

Hvordan oppfatter og praktiserer folkehøgskolelærere allmenndannelse?

How do folk high school teachers understand and practice bildung?

Kristian Taugbøl Brekke



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole og faglærerutdanning

Innhold

Forord.....	6
Sammendrag.....	7
Abstract.....	8
1.0 Introduksjon.....	9
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Begrepsavklaring.....	10
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2.0 Kontekst.....	11
2.1.0 Folkehøgskolens historikk og tradisjon.....	11
2.1.1 Folkehøgskolens rammevilkår.....	12
2.1.2 Folkehøgskolens grundtvigianske tradisjon.....	13
2.1.3 Folkeopplysning.....	15
2.2.0 Folkehøgskolens struktur med tanke på allmenndannelse.....	16
2.2.1 Eksamensfri skole.....	16
2.2.2 Internat.....	17
2.2.3 Valgfag, linjetilbud og studieturer.....	17
2.3.0 Folkehøgskolens selvoppfatning av allmenndannelse.....	18
2.3.1 Kristne og frilynte folkehøgskolers selvoppfatning av allmenndannelse.....	18
2.4.0 Folkehøgskolens praksis av allmenndannelse.....	21
2.4.1 Sosialpedagogikk.....	21
2.4.2 Lærerrollen.....	23
3.0 Teoretisk Rammeverk.....	24
3.1. Allmenndannelse.....	24

3.2 Klafkis dannelsessyn.....	25
3.3 Jank & Meyers modell.....	26
3.4 Tidstypiske nøkkelproblemer.....	27
3.5 Dannelsesbegrepets utvikling.....	29
3.6 Materiale dannelsesteorier.....	29
3.7 Formale dannelsesteorier.....	30
3.8 Kategorial dannelse.....	31
3.9.0 Kritisk-konstruktiv didaktikk.....	32
3.9.1 Didaktisk analyse.....	32
3.9.2 Danningspotensiale.....	32
3.9.3 Eksemplarisk undervisning.....	33
4.0 Metode.....	34
4.1.0 Før-metode.....	34
4.2.0 Tilnærming.....	34
4.2.1 Kvalitativt intervju.....	35
4.3.0 Utvalgsstrategi.....	36
4.3.1 Utvalg.....	37
4.4.0 Forberedelser.....	37
4.5.0 Datainnsamling.....	38
4.5.1 Bearbeidelse av data.....	38
4.6.0 Analyse.....	38
4.6.1 Koding.....	39
4.7.0 Tolkingsstrategi.....	41
4.7.1 Første- og andregradsfortolkning.....	41

4.7.2 Tredjegradsfortolkning.....	42
4.8.0 Relevante kvalitetskriterier.....	42
4.8.1 Egen posisjon og forforståelse.....	43
4.8.2 Reliabilitet.....	44
4.8.3 Validitet.....	44
4.8.4 Generalisering.....	45
4.9.0 Etske retningslinjer.....	46
5.0 Resultat og fortolkning.....	47
5.1.0 Folkehøgskolelærernes oppfatning av allmenndannelse.....	48
5.1.1 Oppfattelse av begrepet allmenndannelse.....	49
5.1.2 Folkehøgskolelærernes syn på formålsparagrafen.....	51
5.2.0 Idealer i folkehøgskolen.....	52
5.2.1 Bærekraft og utenlandsreiser.....	52
5.3.0 Lærerrollen og folkehøgskolepedagogikk.....	55
5.3.1 En relasjonell lærerrolle.....	55
5.3.2 Lærerrollens frihetsideal.....	58
5.4.0 Verdier.....	63
5.4.1 Kristne og frilynte verdier i folkehøgskolen.....	64
5.5.0 Folkehøgskolelærernes praksis av allmenndannelse.....	66
5.6.0 Folkehøgskolelærernes tilrettelegging for elevene.....	66
5.6.1 Samfunnsengasjement.....	66
5.6.2 Læring.....	71
5.6.3 Elevenes evner og interesser.....	74
5.6.4 Selvstendighet.....	77

5.7.0 Allmenndannelse i idrett og friluftsliv.....	81
5.8.0 Kategorial danning.....	84
5.8.1 Kategorial danning og læring.....	84
5.8.2 Kategorial danning og verdier.....	89
6.0 Diskusjon.....	94
6.1.0 Validitet og reliabilitet.....	94
6.1.1 Min relasjon til informantene.....	94
6.1.2 Mitt positive forhold til folkehøgskolen.....	95
6.1.3 Transkriberingens potensielle feilkilder.....	96
6.1.4 Sammenhengen mellom oppfattelse og praksis av allmenndannelse.....	97
6.2.0 Diskusjon av resultatene i lys av teori og tidligere forskning.....	99
6.2.1 Fravær av formelle krav til folkehøgskolelærere.....	99
6.2.2 Faren for at folkehøgskolen blir en aktivitetsskole.....	103
6.2.3 Dannelsens instrumentalisme.....	105
6.2.4 Folkehøgskolens skille mellom allmenndannelse og folkeopplysning.....	105
6.3.0 Oppsummering.....	106
7.0 Avslutning.....	106
8.0 Litteratur.....	108
9.0 Vedlegg.....	119
9.1 Modellen til Jank & Meyer.....	119
9.2 Intervjuguide.....	120
9.3 Godkjenning fra NSD.....	123

Forord

Med innlevering av denne masteroppgaven fullfører jeg fem års utdanning innenfor kroppsøving og idrettsfag. Først en bachelorgrad ved Norges Idrettshøgskole, og nå en toårig master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving.

Studietiden på OsloMet har vært givende. Jeg har verdsatt fleksibiliteten som dette studiet har gitt meg. Det har gjort at jeg har hatt mulighet til å kombinere studiene med lærerjobb. Selv om det har vært krevende. Spesielt dette siste året med å skrive masteroppgave. Studietiden har vært lærerik. Men jeg må jammen si at det er deilig å endelig være i mål. Det kjennes godt, og jeg er stolt av å ha gjennomført denne mastergraden.

Takk til familie og venner som har vært støttende. Jeg setter pris på at jeg har fått lov til være i min egen masterboble de siste månedene. En ekstra takk til gode venner for ekstra korekturlesing. Takk til veileder Marc Esser-Noetlichs for svært gode, faglige og ærlige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke informantene som mer enn gjerne har stilt opp. Dere har gjort min forskning mulig.

«Det er den som farer vill som finner de nye veier» (Nils Kjær).

Sammendrag

Folkehøgskolen er et skoleslag som er et supplement til det formelle utdanningssystemet vi har i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2015). Allmenndannelse og folkeopplysning er det overordnede rammeverket som folkehøgskolelærere må forholde seg til. Målet med denne studien er å belyse folkehøgskolelærere sin oppfattelse og praksis av allmenndannelse. Dette er formulert gjennom problemstillingen; Hvordan *oppfatter* og *praktiserer* folkehøgskolelærere allmenndannelse? Min teoretiske tilnærming har sitt utgangspunkt i Klafki og hans dannelsesperspektiv og den Grundtvigianske folkehøgskoletradisjonen. Videre har jeg en kvalitativ tilnærming til oppgaven med intervju som metode med et utvalg på seks folkehøgskolelærere fra frilynt og kristen folkehøgskole.

Folkehøgskolelærerne kommuniserer stort sett både formale og materiale perspektiver på allmenndannelse. Informantene har et positivt syn på formålsparagrafen, men begrepet allmenndannelse blir lite brukt i hverdagen. Folkehøgskolelærerne har en praktisering av allmenndannelse hvor det gis rom for formale og materiale prosesser. Det er derimot uvisst hvor reflektert denne praksisen er. Folkehøgskolen er også på flere måter strukturert med tanke på dannelse gjennom eksempelvis internatet og praktiske oppgaver. Med utgangspunkt i kategorial danning oppgir lærerne at de bruker et objektivt innhold for å initiere elevenes subjektive interesser. Hovedkonklusjonen er at oppfattelsen og praktiseringen av allmenndannelse i stor grad harmonerer med den Grundtvigianske tradisjonen og Klafkis perspektiv på allmenndannelse. Det er derimot vanskelig å stadfeste hvor bevisst denne praktiseringen er. Samtidig er folkehøgskolen på ulike måter strukturert med tanke på allmenndannelse, slik at allmenndannelse enklere kan finne sted, selv om en lærer ikke har en reflektert allmenndannende praksis. Denne masteroppgaven er altså et bidrag til forskningen på allmenndannelse i folkehøgskolen ut fra folkehøgskolelærere sin kontekst, ved at seks lærere har blitt intervjuet om dette i lys av Klafki og Grundtvig.

Abstract

The folk high school is a school that functions as a supplement to the general educational system we have in Norway (Norwegian Directorate for Education and Training, 2015). Bildung and enlightenment comprise the core of the overarching framework that is to guide the syllabus folk high school teachers are obligated to teach.

The purpose of this study is to investigate folk high school teachers' understanding and practice of bildung. Consequently, my research question is: How do folk high school teachers *understand* and *practice* bildung? The theoretical framework used in this study is based on Klafki's perspective on bildung along with the Grundtvigian folk high school tradition. To conduct this study, I used a qualitative approach, interviewing six folk high school teachers from both Christian and non-christian schools.

The informants to a large extent communicate both formal and material perspectives on bildung, meaning both subjective and objective views on bildung, in light of Klafki. They hold a positive view on the purpose paragraph, but the term 'bildung' is of limited use in their everyday lives. The folk high school teachers' practice of bildung encompasses both formal and material processes. How intentional this practice is, however, is difficult to measure. Folk high schools in general have a number of structures intended to foster bildung, such as the dorm and the different chores the students engage in. Based on categorial bildung, the teachers report the use material bildung to initiate formale bildung-processes

The main conclusion of this study is that the informants' understanding and practice of bildung to a large extent agree with the Grundtvigian tradition and Klafki's perspective on bildung. It is, however, difficult to state how intentional the practice of bildung is. In addition, folk high schools are structured in a number of ways with the intention of fostering bildung. Consequently, the fostering of such might take place without the teachers having reflected on such structures as contributing to bildung. This master thesis contributes to the research on bildung in the folk high schools, through interviews with folk high school teachers' about this topic in light of Grundtvig and Klafki.

1.0 Introduksjon

Folkehøgskolen er et skoleslag det har vært forsket lite på (Gloppen, 2013). I tillegg har ingen tidligere undersøkt folkehøgskolelæreres oppfattelse og praktisering av allmenndannelse. I lys av formålsparagrafen er en slik studie relevant, da folkehøgskolelærerne er de som i størst grad skal levendegjøre mandatet om fremme allmenndanning og folkeopplysning. Min studie er med å belyse legitimeringsgrunnlaget til folkehøgskolen, altså utøvelsen av formålsparagrafen. Alt dette illustrerer viktigheten av min studie.

1.1 Problemstilling

Temaet for denne oppgaven er allmenndannelse i folkehøgskolen. Bakgrunnen for valget av denne tematikken er at jeg personlige erfaringer med skoleslaget som elev og miljøarbeider. Folkehøgskolen står i en Grundtvigiansk tradisjon som representerer den folkelige dannelsen (Bødtker-Walstad, 2006). Interessen for allmenndannelse har kommet gjennom lærerstudiene, hvor dannelsen er et viktig prinsipp for all pedagogisk praksis. Her ble jeg kjent med Wolfgang Klafki sitt syn på dannelsen, som etter min mening evnet å kommunisere dannelsen på lettfattelig og logisk måte. Derfor er hans syn på allmenndannelse, sammen med den Grundtvigianske dannelsesstradisjonen, det teoretiske utgangspunktet for min studie. Dannelsen er et overordnet prinsipp for elevenes læring og utvikling i det formelle utdanningsløpet (Esser-Noethlichs, 2019, s. 50), men også i folkehøgskolen. I folkehøgskoleloven fra 2002 (§1) fikk folkehøgskolen sin formålsparagraf;

“Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen”.

På bakgrunn av formålsparagrafen og manglende forskning på folkehøgskolelærere og allmenndannelse har jeg formulert følgende problemstilling.

Hvordan oppfatter og praktiserer folkehøgskolelærere allmenndannelse?

Ut fra problemstillingen har jeg formulert følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan oppfatter folkehøgskolelærere allmenndannelse?

Jeg bruker begrepet oppfattelse til folkehøgskolelærerne fordi jeg er ute etter en teoretisk forståelse av selve begrepet “allmenndannelse”.

2. Hvordan praktiserer folkehøgskolelærere allmenndannelse?

Begrepet praktisere blir benyttet fordi det beskriver på en hensiktsmessig måte hvordan allmenndannelse gjennomføres i undervisning.

I denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse mandatet til folkehøgskolen fra lærernes ståsted. Jeg er ute etter deres oppfattelse og praksis av allmenndannelse som jeg vil tolke i lys av Grundtvig og Klafki.

1.2 Begrepsavklaring

Allmenndannelse er det mest sentrale begrepet i denne oppgaven, og vil belyses i kapittel 3 da det krever en mer omfattende redegjørelse.

Oppfatning er et sentralt begrep på bakgrunn av at ordet brukes i problemstillingen. Det er et meningsbærende ord som setter retning for hva man spør om i intervjuene. Språkrådet skriver at “oppfatte” kan ha tre betydninger; forstå, begripe eller tolke (2020a). I denne masteroppgaven vil “oppfatte” bli anvendt ut fra disse begrepene. Altså: hvordan forstår/begriper/tolker folkehøgskolelærere allmenndannelse?

Praktisere er også et sentralt element av problemstillingen. Praktisere defineres som “å utøve, omsette teori eller lærdom i handling” (Gundersen, 2018). Språkrådet definerer det på samme måte som å “anvende, sette ut i live” (Språkrådet, 2020b). I denne masteroppgaven vil “praktisere” anvendes ut fra begrepene utøve/omsette teori i handling, samt å anvende. Med andre ord: hvordan anvender/omsetter/utøver folkehøgskolelærere allmenndannelse?

1.3 Oppgavens struktur

Dette er en kvalitativ studie som innebærer å rette oppmerksomheten mot hvordan individene lever sine liv slik at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Jeg

anvender et semi-strukturerte intervju som metode. Dette innebærer et intervju hvor tematikkene er avklart på forhånd, men rekkefølgen er fleksibel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 91)

Denne oppgaven starter med forord og sammendrag.

Etter denne redegjørelsen av min problemstilling fortsetter jeg i kapittel 2 med konteksten oppgaven står i.

Kapittel 2 omhandler den Grundtvigianske folkehøgskoletradisjonen og de kontekstuelle forholdene til en folkehøgskolelærer.

Kapittel 3 presenterer det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette innbefatter Klafkis dannelsese teori.

Kapittel 4 tar for seg valget av kvalitativ metode, utvalg, forberedelser til datainnsamling, analyse og tolkningsstrategier. I tillegg presenteres kvalitetskriterier og etiske hensyn.

Kapittel 5 presenterer resultat og fortolkning fra studien. Dette kapitlet er strukturert ut fra rekkefølgen i intervjuguiden og inndelt i to deler. Del én tar for seg folkehøgskolelærernes oppfattelse av allmenndannelse, mens del to innbefatter folkehøgskolelærernes praktisering av allmenndannelse.

I kapittel 6 drøftes funnene med et kritisk blikk opp mot validitet og reliabilitet, i tillegg til teori og funn som retter et kritisk søkelys mot folkehøgskolen som institusjon.

Kapittel 7 sammenfatter oppgaven med en konklusjon og med forslag til videre forskning.

Avslutningsvis i oppgaven ligger litteraturliste og vedlegg.

2.0 Kontekst

Konteksten for denne oppgaven er folkehøgskolen. Derfor er det viktig å presentere dette skoleslaget på en oversiktlig måte. For mange er folkehøgskolen et ukjent skoleslag. Derfor vil jeg i dette kapitlet redegjøre for folkehøgskolen som skoleslag. Dette kapitlet inneholder fem underkapitler. Del en tar for seg folkehøgskolens historikk og tradisjon og kontekstuelle begreper ut fra folkehøgskolens formålsparagraf. De tre neste underkapitlene innbefatter folkehøgskolens struktur, selvoppfatning og praksis, med tanke på allmenndannelse.

2.1.0 Folkehøgskolens historikk og tradisjon

I dette kapittelet vil jeg ta for meg folkehøgskolens rammevilkår og den Grundtvigianske tradisjonen.

2.1.1 Folkehøgskolens rammevilkår

Folkehøgskolen har ingen overordnede læreplaner fra myndighetene. Men med folkehøgskoleloven i 2002 fikk også folkehøgskolen et formelt samfunnsmandat. I formålsparagrafen (folkehøgskoleloven, §1, 2002) står det “Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen”. Samfunnsmandatet til folkehøgskolen er å fremme allmenndannelse og folkeopplysning, hvor hver enkelt skole er gitt friheten til å utforme sitt verdigrunnlag og læreplaner innenfor rammen av dette. Stortinget ønsket ikke å si noe om hvordan denne oppgaven skulle løses, og det hevdes dermed at den norske folkehøgskolen er det frieste skoleslaget i verden (Haltli, 2017).

Folkehøgskolen er en eksamensfri skole hvor elevene bor på internat. Folkehøgskolen er ikke del av det formelle utdanningsløpet, men et alternativt supplement (Regjeringen, 2018). De fleste som velger et år på folkehøgskole, gjør det etter videregående, og de aller fleste av elevene er mellom 18-25 år. Klassene er også små på mellom 10-20 elever. Totalt går 11 % av alle norske ungdommer på folkehøgskole (Folkehøgskolene, u.å). Aldri før har så mange gått på folkehøgskole som nå. Noen mener dette illustrerer at ungdom har behov for et pusterom etter videregående, hvor folkehøgskolen gir mer motivasjon til å lære uten karakterer og eksamen. I tillegg til at det også er et motsvar på dagens samfunnsjag med “generasjon prestasjon” (NTB, 2019). I Norge finnes det idag 82 folkehøgskoler med fagtilbud som spenner seg fra friluftsliv, musikk til teater. Folkehøgskolene har ulike profiler. Noen er kristne, andre er frilynte og tar ikke utgangspunkt i et bestemt livssyn (Folkehøgskolene, u.å). Folkehøgskolen gir 2 tilleggspoeng ved opptak til høyere utdanning, i tillegg til at lånekassen tilbyr stipend og lån året man går på folkehøgskole (Folkehøgskolene, u.å).

Folkehøgskolen er organisert gjennom ulike organisasjoner. Folkehøgskoleforbundet er “ein fag-, interesse og ideorganisasjon med medlemmer frå dei ulike yrkesgruppene i frilynt folkehøgskole” (Folkehøgskoleforbundet, u.å.a). Organisasjonen representerer alle frilynte

folkehøgskoler og deres ansatte. På samme måte er Norges Kristelige Folkehøgskolelag (NKF) en fagforening og ideorganisasjon for de kristne folkehøgskolene, i tillegg til å vedlikeholde den pedagogiske og ideologiske debatten i skoleslaget (Haugen, 2020). Folkehøgskolerådet er en paraplyorganisasjon for både Folkehøgskoleforbundet (FF) og NKF som ivaretar folkehøgskolens felles beste, og har ansvar for å jobbe opp mot myndigheter og stortinget for å fremme folkehøgskolens interesser (Utdanningsdirektoratet, 2016). Folkehøgskolen er videre organisert gjennom Nordisk folkehøgskoleråd som er en forening for alle folkehøgskolene i Norden. Deres agenda er å jobbe for at folkehøgskolen skal være en aktiv samfunnsaktør, og at myndighetene skal se folkehøgskolens betydning for aktivt medborgerskap og den demokratiske samfunnsutviklingen (NFR, 2017). Det er med andre ord tydelig at folkehøgskolen er godt organisert, og anser seg som en viktig del av samfunnsutviklingen.

2.1.2 Folkehøgskolens Grundtvigianske tradisjon

Folkehøgskolen står i en skandinavisk tradisjon. Den første folkehøgskolen ble etablert i Danmark i 1844 (Klepp, 2018). I Norge fikk vi den første skolen i 1864, Sagatun Folkehøgskole (Regjeringen, 2018). I første omgang var hensikten å etablere en folkehøgskole som skulle gi opplysning til hele mennesket, med det formål å ivareta hele individet. Skole skulle dyktiggjøre danskene i sitt daglige liv, men også som deltakere i det demokratiske samfunnet som vokste frem på samme tid (NOU 2001: 16). Opprettelsen av norsk folkehøgskole var del av et nordisk folkeopplysningsarbeid inspirert av Grundtvig. Han hadde videre sin bakgrunn i tyske romantikere som Schelling og Herder (Mikkelsen, 2014). Nikolai Frederik Severin Grundtvig la idegrunnlaget for folkehøgskolen. Likevel er det mulig å drive folkehøgskole i dag uten å ha kunnskap om Grundtvig. Det står heller ingenting i folkehøgskoleloven (2002) om at folkehøgskolene må forplikte seg i den grundtvigianske tradisjon.. På en annen side er det umulig å snakke om folkehøgskole uten å inkludere Grundtvig. Det hadde ikke eksistert noen norsk folkehøgskole uten Grundtvig (Mikkelsen, 2014). Han regnes som folkehøgskolens “far”. Selv grunnla han ingen folkehøgskoler, men hans tankegods la fundamentet for folkehøgskolebevegelsen Grundtvig ønsket en motvekt til datidens latinske skole (Lundheim Folkehøgskole, u.å). For Grundtvig var det viktig at undervisningen også var praktisk, for å avveie mot datidens “bokpregede” latinske skole som han kalte den “sorte skole”. Grundtvigs tanke var at både elev og lærer skulle være likeverdige aktører i “den levende samtalen”, som skulle

være en grunnleggende bærebjelke for folkehøgskolen (Frilynt Folkehøgskole, u.å). Videre beskrev ikke Grundtvig tydelig hvordan folkehøgskolene skulle utformes. Skolen skulle tilpasses livet og lokale behov. Men bortsett fra dette la han ingen flere føringer (Bjørke, 2009). Dette er også i tråd med dagens folkehøgskolelov, hvor det presiseres i § 1 at hver enkelt skole har ansvar for å fastsette verdigrunnlaget på bakgrunn av formålet om å fremme folkeopplysning og allmenndannelse (2002). Grundtvig utviklet etter hvert et menneskesyn hvor det ifølge han hviler en gåtefullhet over mennesket. Det er på bakgrunn av dette han er så opptatt av en levende vekselvirkning mellom lærer og elev. Fordi det gåtefulle mennesket krever en felles undring over livsgåten, hvorpå en ensartet monolog fra læreren ikke er hensiktsmessig for å besvare vår åndelige og gåtefulle menneskenatur (Mikkelsen, 2014). Det Grundtvig omtaler som den levende vekselvirkning innebærer en gjensidig respekt mellom lærer og elev. Begge er like viktige aktører i samtalen. Dette fordi begge kan lære av å lytte og samtale med hverandre. Man trenger begge parter når man skal nærme seg menneskets gåtefullhet (Thejsen, 2003). Den levende vekselvirkningen så Grundtvig på som en metode for å oppnå utjevning og demokrati. Dialogundervisning ble ut fra dette en pedagogisk bærebjelke i folkehøgskolen (Aune-Servan, 2000).

Grundtvig var som tidligere nevnt en tydelig motstander av den latinske skolen og dets dannelsessyn, mye fordi han selv vokste opp med å erfare den klassiske dannelsen. Det innebar pugging av latin, forstandsøvelser, og Grundtvig opplevde kunnskapsformidlingen som noe med stor avstand til det virkelige liv. Videre dreide dette seg om utenlandsk og fremmedgjørende kultureksponering. Han kalte det “en skole for døden”. Ikke i biologisk forstand, men som en opplysning uten ånd, og den latinske skolen (og klassisk dannelsen) var åndløs. Med dette som bakgrunn kan Grundtvigs pedagogikk sees som en reaksjon (Bødtker-Walstad, 2006). Hans skoleprogram og pedagogiske innhold er bare vagt antydning, hvor man måtte ta utgangspunktet i livet som det virkelig er, med mennesket i sentrum (Mikkelsen, 2014). Grundtvigs begrunnelse var at dersom han hadde presisert innholdet i dannelsen, ville han gjort samme feil som han beskyldte beundrere av klassisk dannelsen for å gjøre. Dette handlet om at innholdet kom ovenfra og ikke gjennom folket. Dette var et revolusjonerende trekk ved Grundtvigs “kulturrevolusjon” hvor innholdet ikke er endelig i sitt møte med alminnelige folk, men gjennom tilegnelsen er de med å utvikle innholdet. Han skrev ikke en konkret oppskrift på hvordan folkehøgskole skulle

være, og hans ideer om dannelse er åpne og ufullstendige. Det kan imidlertid virke som at dannelse ifølge Grundtvig er: *“å kunne velge og utøve et yrke, uttrykke opplevelser, tanker og følelser på morsmålet, engasjere seg i andres liv og yrker og å delta i alt som angår fedreland og samfunn”* (Mikkelsen, 2014, s. 44). En av hans pedagogiske visjoner omhandlet “den folkelige dannelse”. Dette handlet om en skolen for livet, hvor man uavhengig av stand og arbeid skulle få delta, hvor dannelsen skulle være for alle (Bødtker-Walstad, 2006). Han var lei av at lærestoffet skulle bli tredd ned over hodet på elevene. Men at skolen skulle gi livsopplysning, bli mindre elitistisk og at folk skulle undervises på egne premisser (Aune-Servan, 2000). Likevel hadde han sine paroler om at folk skulle vekkes fra latskap og undertrykkelse til et aktivt samfunnsliv. Dette var ut fra et nedenfra-perspektiv (folkelig dannelse), hvor hans mål om å utvikle det demokratiske folkestyre, blant annet handlet om å kvalifisere folket til de rådgivende stenderforsamlingene (Bødtker-Walstad, 2006).

2.1.3 Folkeopplysning

Folkeopplysning er det ene av to meningsbærende begreper i folkehøgskolens formålsparagraf (folkehøgskoleloven, §1, 2002). Immanuel Kant skrev at opplysning er å tre ut av sin selvforskyldte umyndighet. Umyndighet innebærer en manglende evne til å bruke sin forstand uten andres ledelse. Denne umyndigheten er selvforskyldt, dadet ikke skyldes mangel på fornuft, men manglende mot og beslutsomhet til å bruke den uten andres ledelse. Man skulle ha mot til å bruke egen forstand (Jank & Meyer, 2006, s. 118). Folkehøgskolen er sterkt tilknyttet folkeopplysnings-begrepet. Dette er et “særnordisk begrep som er knyttet til framvekst av demokrati og folkestyre” (Mikkelsen, 2014, s.438-439). Videre skriver Rudi (u.å) at Grundtvig var opptatt av at folkeopplysning ikke kom fra eliten, men innenfra i individet, fra folket. For Grundtvig inneholdt begrepet folkeopplysning en dobbelthet. Opplysning mente han var det motsatte av folkeopplysning, ved at det kunne bli en formidling av sentrums-(by)politikk og en spredning av herskende idealer som ble proklamert til lavere samfunnslag. En elitistisk opplysning basert på de privilegertes premisser som Grundtvig kalte for en ideologisk forvrenging, for opplysningen skulle ikke komme ovenfra, men innenfra, fra den enkeltes premisser (Ohrem, 2019). Når det rådende synet på folkeopplysning var noe som kom nedenfra, ble folkeopplysningen sterkt tilknyttet demokratiutviklingen, hvor kvaliteten på styreformen ble vurdert etter aktiv deltagelse av folket. Likevel var det fortsatt på 1800-tallet en rådende tanke at

det var farlig om alle fikk mye kunnskap. Dette står i kontrast til dagens tenking om at folkeopplysning er et verktøy for å utviske forskjeller (Rudi, u.å). Ohrem (2019) skriver videre at selvforståelse hvor man kjenner seg selv innenfra, er helt nødvendig for å utvikle forståelse og dømmekraft. At vi har en indre opplysningskraft som ingen eksterne ideologier eller dogmer kan erstatte. Det er i Grundtvigs forståelse av begrepet, at selvforståelsen bidrar til det myndige, opplyste og demokratiske mennesket (folkeopplysning). Bødtker-Walstad (2006) beskriver en 500 år lang kamp om lyset, altså hvor vi får opplysningen fra. Om den kommer ovenfra fra Gud, eller utenfra fra naturen, eller innenfra fra oss selv. Essensen er at lyskilden avgjør dannelsens innhold, jo nærmere kulturinnholdet lyskilden er, desto høyere dannelsespotensiale har lærestoffet. Den Grundtvigianske tradisjonen innebærer at lyset kommer fra folket, samtidig har Grundtvig også en kristen referanseramme og dermed et ovenfra-perspektiv, og til tider også et utenfra perspektiv, men “nedenfra”-perspektivet ansees som det sterkeste (ibid.: 2006). Mikkelsen (2014, s.439) skriver at folkeopplysning er et dynamisk begrep som må forstås i lys av samfunnskonteksten, men han påpeker at folkeopplysning handler om en solidarisk fellesskapstanke, og en demokratisk samtale om hva som er grunnleggende for et godt samfunn.

2.2.0 Folkehøgskolens struktur med tanke på allmenndannelse

I dette underkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan folkehøgskolen er strukturert med tanke på allmenndannelse. Dette innebærer elementene eksamensfri skole, internatet, valgfag, linjetilbud og studieturer.

2.2.1 Eksamensfri skole

I folkehøgskoleloven (§ 2a, 2002) presiseres det at folkehøgskolen skal være eksamensfri for å få tilskudd. Dette er også i tråd med Grundtvigs idegrunnlag for folkehøgskolen hvor det skulle være en skole uten “pensum, karakterer, og eksamen”. Grundtvig begrunnet dette med vanskeligheten for at læring finner sted når man ikke har lyst og kjærighet til det man skal lære (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Udir påpeker at folkehøgskolen er et supplement og et alternativ til det formelle utdanningssystemet vi har i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dermed er det naturlig at skoleslaget har noen egenskaper (ingen eksamen) som gjør det til et tydelig alternativ. Folkehøgskolen markedsfører seg aktivt som en skole fri fra karakterer og prestasjonsjag

(Aasheim, 2018). Med andre ord er det tydelig at folkehøgskolen selv anser dette som et viktig poeng.

2.2.2 Internat

For å få offentlig støtte krever folkehøgskoleloven (§2, 2002) at alle skoler har internat. I forskriften til folkehøgskoleloven (§6, 2007) presiseres det at internatet skal være en del av skoleopplegget. Internatet er med andre ord en sentral del av skolehverdagen, og den pedagogiske undervisningen. Folkehøgskolene ser på internatet som en arena hvor man lærer å samarbeide og løse problemer med folk som er ulike en selv. Internatet bidrar også til at man blir kjent med medelevene på en helt spesiell måte (Folkehøgskolene, u.å). I en undersøkelse svarer også majoriteten at internatet har bidratt til at de blir bedre til å håndtere konfliktsituasjoner (Folkehøgskolen Sørlandet, 2015)Elevene gir uttrykk for at de møter konflikter i forhold til eksempelvis vasking, uro, og deling av fellesutstyr.. Mange ser på folkehøgskolen som et praksisfellesskap hvor læringen bygger på erfaringer og opplevelser fra eksempelvis internatet (NKF, 2013). Folkehøgskoleforbundet (2017) påpeker at internatet ikke bare er en del av den helhetlige læringen, men også en essensiell ramme for dannelsesprosessen. Internatet er en arena hvor elevene blant annet møter skoleregler, fellesoppgaver (vask), sosiale tilstelninger, medelevers behov for både alenetid og sosialisering og problemløsning. Mennesker i en sosial setting som internatet lærer å se forbi seg selv, og internatet kan påvirke hvordan eleven vurderer sin egen rolle i samfunnet (NKF, 2013).

2.2.3 Valgfag, linjetilbud, og studieturer

I folkehøgskolen velger elevene i stor grad innholdet i sin egen undervisning. Elevene velger linje og valgfag som de fyller timeplanen med. Det er over 600 hundre forskjellige linjer å velge mellom, og bredden i tilbud varierer fra friluftsliv til teater (Birch, 2017). Skolene har også en rekke valgfag, og fellesfag gjennom et skoleår (Folkehøgskole, u.å.b). Elevene har innhold de selv velger, men samtidig fellesundervisning som skolene selv bestemmer. Det at elevene får velge innhold er essensielt med tanke på at “autonomi er en viktig måldimensjon av dannelsesbegrepet”. Dette bidrar til å styrke elevenes medbestemmelse, og er viktig for at de skal kunne delta i samfunnet gjennom medbestemmelse (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118).

Folkehøgskole-elevene sier friheten de har, preger skoleåret. De kan velge valgfag og linje ut fra

interesse, noe som gjør at undervisningen oppleves mer morsom og interessant (Løvgren, 2014, s. 70). På en annen side er deler av undervisningen fellesslag og seminarer som skolen underviser, som de anser som viktige. Dermed møter elevene også materiale og objektive perspektiver på undervisningen. Samtidig har elevene en større frihet til å velge enn i grunnskolen og videregående opplæring. Autonomi krever imidlertid også mot og ansvar til å ta fornuftige valg. Den pedagogiske handlingen med å fremme autonomi hos eleven impliserer en tanke om at eleven skal utvikle selvbestemmelse og aktiv samfunnsdeltakelse (Esser-Noethlichs, 2016, s. 119). Folkehøgskoleelever søker på linjer før de starter ved skolen, dermed forutsettes en allerede tillært ansvarskompetanse hos elevene når det gjelder linjevalget, som tas uten veiledning fra skolen. Videre er skoleturer en sentral del av et folkehøgskoleår. En side av dette er at utenlandsturer utgjør et viktig markedsføringstiltak for skolene. Slike turer ansees i tillegg som katalysatorer for dannelse. Dette begrunnes i at elevene ser verden med nye øyne, lærer å forstå andre kulturer, og blir bevisst på seg selv i den globale sammenhengen (Ertzgaard, 2012). Det viktigste med reisene er den forandringen som skjer når elevene er tilbake i hverdagen (Møllerbråten, 2020). Ertzgaard (2012) beskriver dannelsen som skjer på reiser som “fortettet dannelse”. I 2019 vedtok folkehøgskolene bærekraftstiltak, hvor alle skoler skulle redusere sitt klimaavtrykk med førti prosent av daværende nivå innen 2030 (Folkehøgskolerådet, 2019). Dermed kan det tenkes at lengre turer med fly vil kunne komme i konflikt med dette. Samtidig hevdes det at man ikke løser klimautfordringene med å slutte å fly, og at det fort kan bli en symbolsak om man ikke tenker mer helhetlig rundt klimautfordringene (Aasheim, 2020). Det er likevel ikke et spørsmål en skal avfeie i lys av at man i folkehøgskolen tenker en god studiereise bør ta utgangspunkt i bærekraft, solidaritet og dannelse. Ertzgaard lister opp fire forutsetninger for at reisen skal ha dannelses-effekt. Det innebærer at eleven “foreberedes på å endre seg (...) reises reflekssive dimensjon”, at man lærer forkunnskaper om destinasjonen (sosialt, politisk, natur, religion osv), elevene lærer bort det de har erfart, og at elevene medvirker i planlegging og gjennomføring (Ertzgaard, 2012). Det er imidlertid liten tvil om at folkehøgskolen vurderer reising som viktig i deres praksis for å allmenndannelse. Likevel vurderer mange folkehøgskoler fortløpende sin praksis med flyreiser i relasjon til å utvikle skolen i en bærekraftig retning, samtidig som det ikke går på bekostning av dannelsingsinnholdet i undervisningen (Aasheim, 2020).

2.3.0 Folkehøgskolens selvoppfatning av allmenndannelse

Folkehøgskolen har en egen selvoppfatning med tanke på allmenndannelse. Med dette menes det hvordan de oppfatter seg selv, og hva institusjonen selv legger i begrepet allmenndannelse.

Folkehøgskolens selvoppfatning av allmenndannelse har som tidligere presisert i oppgaven, tydelige røtter fra Grundtvigianismen. De aspektene av allmenndannelse vil ikke være eksplisitt i fokus i dette avsnittet, da dette har blitt redegjort for tidligere i oppgaven. Samtidig vil det som belyses være i den Grundtvigianske tradisjon, da folkehøgskolenes selvoppfatning er tuftet på hans idegrunnlag. Alle folkehøgskoler har selv ansvaret for, og friheten til å utvikle lokale verdigrunnlag ut fra formålsparagrafen (folkehøgskoleloven, 2002, § 1). Derfor vil jeg i dette avsnittet se på de kristne og frilynte folkehøgskolenes selvoppfatning med bakgrunn i allmenndannelse. Her vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i deres nåværende ide- og prinsippprogram (Folkehøgskoleforbundet, 2017; NKF, 2019).

2.3.1 Kristne og frilynte folkehøgskolers selvoppfatning av allmenndannelse

De kristne folkehøgskolene er eid eller tilknyttet kristne organisasjoner. Disse skolene har et kristent grunnsyn som grunnlag for undervisning og andre aktiviteter ved skolen (Folkehøgskole, u.å.b). Videre bygger de kristne folkehøgskolene på en kristen livstolking hvor mennesket er skapt i guds bilde, med en ukrenkelig verdi, og at alle skal bli møtt med likeverd, mangfold, og inkludering (NKF, 2019). I tillegg hevdes det at det likeverdige møtet mellom lærer og elev er en grunnverdi i den kristne folkehøgskole, ut fra at Jesus sier man skal “elske sin neste som seg selv” (Løvgren, 2014). De frilynte folkehøgskolene har også et tilnærmet likt verdigrunnlag med at frihet, fellesskap, og at alle mennesker er like mye verd. De forteller videre at deres verdier står i en kristen-humanistisk tradisjon (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Derfor er det kanskje ikke så rart at verdiene ligner. En distinksjon ligger likevel i at de kristne folkehøgskolene tenker at verdiene er gitt gjennom at vi er skapt i guds bilde, og at livet ut fra dette har en ukrenkelig verdi, utrustning av egenskaper, solidaritet osv. (NKF, 2019). De frilynte folkehøgskolene knytter verdigrunnlaget til fellesverdier i samfunnet og menneskerettighetene (Folkehøgskole, u.å.b). Samtidig står begge skoleslagene opprinnelig i en kristen og nyhumanistisk Grundtvigsk tradisjon (Bødtker-Walstad, 2006).

Videre skriver NKF (2019) i sitt prinsippprogram at mennesket er del av helheten i skaperverket, hvor mennesket er gitt et forvalteransvar for naturen, hvor på elever og ansatte skal forstå viktigheten av å ivareta miljøet og en bærekraftig ressursfordeling. Folkehøgskoleforbundet (2017) er også her enige om at folkehøgskolen skal bidra til “økologisk bevissthet, respekt for naturen og dets mangfold”. Bærekraft har vært på agendaen til folkehøgskolen de siste årene. I 2014 inngikk Folkehøgskolerådet (overordnede organet for frilynt og kristen folkehøgskole) et samarbeid med Framtiden i våre hender om undervisning om bærekraft og miljø. Dette skulle også bidra til større bevissthet hos elevene, og til at skolene startet opp egne bærekraftsprosjekter. Dette samarbeidet ble begrunnet i folkehøgskolens folkeopplysningstradisjon. At elevene skulle involveres som aktive aktører i prosjektene var helt avgjørende for at de selv skulle få eierskap til problematikken (Fossmark, 2014).

Folkehøgskolen har alltid stått i noen spenningsforhold. Et av disse er spenningen mellom tradisjon og modernitet, hvor folkeopplysningsbegrepet henger nøye sammen med folkehøgskolen og framvekst av demokrati. Folkeopplysning i dag handler om en solidarisk fellesskapstanke, og demokratiske samtaler om grunnleggende faktorer for et godt samfunn (Mikkelsen, 2014, s. 438-439). I relasjon til dette anser folkehøgskolen seg nå som en nødvendig og våken samfunnsaktør med fokus på bærekraft og miljø. Videre påpekes det at et lokalt og globalt perspektiv er nødvendig med tanke på “rettferdig fordeling og aktiv deltakelse i samfunnet (Haugen, 2020b). I forlengelse av dette i september 2019, vedtok alle de fem folkehøgskolestyrene et felles vedtak om bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Blant annet ble det vedtatt at skolene innen 2030 skal redusere sine utslipp med førti prosent av 2020-nivået (Folkehøgskolerådet, 2019).

NKF (2019) stadfester at folkehøgskolen er en allmenndannende institusjon hvor begrepet innebærer “kunnskapstilegnelse, personlig og sosial vekst”. Begge skoleslagene er svært opptatt av at livs- og folkeopplysning er en del av dannelsen. I tillegg fremhever både kristen og frilynt folkehøgskole demokratisk deltakelse, kritisk tenking, viktigheten av å være en samfunnsborger både lokalt og globalt. Folkehøgskolen anser seg selv som en betydelig samfunnsaktør hva gjelder å utdanne “modige og bevisste” samfunnsborgere (NKF, 2019). Dessuten skal dette skoleslaget være en moderne og relevant institusjon og “bidra til et utvidet praktisk, etisk og

estetisk grunnlag for all menneskelig virksomhet” (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Samtidig skal folkehøgskolen også tilrettelegge for danning med å “finne mening (...) entusiasme til å leve eget liv som et aktiv, opplevende (...) menneske” (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Slik har de både objektive og subjektive perspektiver, men dannelsen knyttes alltid til fellesskapet (NKF, 2019). Folkehøgskolen har en forståelse av at læring skjer i fellesskap med andre mennesker, i undervisning, på internatet og det sosiale livet på skolen. Dialogen er sentral i elevens læring, hvor både lærer og elev anses som likeverdige deltakere (Folkehøgskoleforbundet, 2017; NKF, 2019). Ohrem (2019, s.24) hevder at kjernen i folkehøgskolens “verdiunivers” er at det er et dialogisk skoleslag. Folkehøgskoleelever påpeker også at de møter og erfarer den “dype samtalen” i dette skoleslaget. De opplever folkehøgskolen som en motkultur, hvor de får mulighet til delta i meningsfulle aktiviteter, og elevene oppgir at de, uavhengig av trosbakgrunn, får del i bærende verdier som de ønsker å ta med seg videre i livet (Løvgren, 2014). Folkehøgskolene er opptatt av det skal være rom for alle typer mennesker, og at skolens verdier skal forenes med “respekten for elevenes integritet, og ansvar for egne livsvalg” (NKF, 2019). Folkehøgskoleforbundet hevder dannelsesidealet i folkehøgskolen startet med Grundtvigs folkelige opplysning og nasjonsbygging på 1800-tallet, for deretter å bevege seg mot selvrealisering på 1970-tallet, og frem til dagens verdensborger som ideal. Videre presenterer de tre dimensjoner som er viktige for å fremme et helhetlige danningssyn i folkehøgskolen. Disse er den faglige, den demokratiske (fellesskap, sosialt, politisk), og den personlige (eksistensielle) dimensjonen (Folkehøgskoleforbundet, u.å.b).

2.4.0 Folkehøgskolens praksis og allmenndannelse

I dette avsnittet skal jeg se på hvordan folkehøgskolen praktiserer allmenndannelse, eksempelvis gjennom sosialpedagogikk og folkehøgskolens lærerrolle.

2.4.1 Sosialpedagogikk

Sosialpedagogikk er begrepet som anvendes til å beskrive pedagogikken i folkehøgskolen (NOU, 2001: 16). Sosialpedagogikken er gitt sin plass i folkehøgskolen ut fra en helhetstenkning hvor skole og boform hører sammen. Denne helhetstenkningen ligger til grunn for sosialpedagogikken og undervisningsopplegget (NOU, 2001: 16, s. 60). Folkehøgskolelovens § 2b presiserer at

skolens internat er del av læringsprogrammet (2002). Sosialpedagogisk arbeid er også formulert som en del av folkehøgskole-lærerens arbeidstid (NKF, 2018).

Sosialpedagogikk er et fagområde innenfor pedagogikken som innbefatter oppdragelse og undervisning i et dialektisk forhold med samfunnet. Denne pedagogikken anvendes gjennom sosialt og praktisk arbeid ved institusjoner (Tjeldvoll, 2014). Haaland (2011) fremhever at sosialpedagogikken kan betraktes som oppdragelse i demokratiske prinsipper hvor individene oppdras til å genuint ville bli en del av samfunnet, men også forbedre det. Individ og samfunn er gjensidig avhengig av hverandre hvor mennesket kun dannes til menneske gjennom menneskelige fellesskap. Sosialpedagogikk er tett knyttet til dannelsen. Dette ut fra at begge tar for seg forholdet mellom individ og fellesskap, individets utviklingsmuligheter, fellesskapets påvirkning på individet og sammenhengen mellom frihet og kontroll (ibid.).

Sosialpedagogikk i folkehøgskolen innebærer elevsamvær. Dette kan innbefatte samtaler med elever og tilsyn hvor læreren er tilstede for elevene utenom ordinær undervisningstid. På et overordnet plan handler sosialpedagogikk i folkehøgskolen om å tilrettelegge for modningsprosesser. I tillegg innebærer sosialpedagogikk at læreren bruker dette som et redskap for å øke elevenes sosiale kompetanse og egenutvikling (NKF, u.å). Videre handler det om å tilrettelegge for internatet som en sosial læringsarena. I dette ligger det at elevene har faste plikter som renhold og kjøkkentjeneste. Det handler også om at elevene ikke velger hvem de skal bo sammen med på internatet. Dette skaper øvings- og læringssituasjoner som gir dem sosial kompetanse. Ut fra en sosialpedagogisk tanke vektlegges det totale læringsmiljøet i større grad enn i andre skoleslag (NOU, 2001: 16, s. 15). Realkompetanse som kommunikasjon, samarbeidsevne og verdibevissthet, er ferdigheter folkehøgskolen vektlegger å utvikle, basert på en sosialpedagogisk ramme (ibid.: 35).

Simble og Vinje (2018) diskuterer om sosialpedagogisk arbeid er noe som er forbeholdt folkehøgskolelærere, eller om andre ansatte også kan utøve dette. De hevder, "all sosialpedagogikk er elevsamvær, men alt elevsamvær er ikke sosialpedagogikk". I dette påpekes det at man må være profesjonsutøvende for å kunne ha et sosialpedagogisk ansvar, at dette eksempelvis ikke kan tillegges en renholder eller kjøkkenpersonale. Krognnes (2018) er imidlertid

uenig og hevder det viktigste er at et slikt arbeid utføres av trygge voksne med livserfaring som engasjerer seg i folkehøgskole-elevenes situasjon på en tillitsfull og reflektert måte. Disse egenskapene trenger ifølge Krognæs ikke å være forbeholdt det pedagogiske personale i folkehøgskolen.

2.4.2 Lærerrollen

Lærerrollen i folkehøgskolen er helt essensiell for praksisen av allmenndannelse i skoleslaget. I folkehøgskolen jobber man mot å møte hele mennesket, hvor læreren blir sett på som en veileder (Haddal & Sødal, 2010). Dette er i tråd med Grundtvigs tanke om læreren og eleven som likeverdige deltakere i “den levende samtalen”. Dette skulle være en bærebjelke for lærerne og skoleslaget (Frilynt Folkehøgskole, u.å). Folkehøgskoleelever beskriver at lærerne er mer enn bare lærere. De beskriver læreren med mye varme og som en del av deres fellesskap, og at de aldri har opplevd lærere som er så åpne og som virkelig bryr seg (Løvgren, 2014). Elevene opplever læreren like mye som turkamerat som at vedkommende er lærer (Aasheim, 2017). Rammene for folkehøgskolelærere er annerledes enn for eksempelvis lærere i videregående skole. Dette skoleslaget er karakter- og eksamensfri. Det gir en åpning for nære relasjoner mellom elev og lærer. Samtidig kan en nær relasjon til elevene være utfordrende i situasjoner hvor elevene må irettesettes. Dersom en elev bryter alkoholreglementet ved skolen, og blir utvist, kan læreren som rapporterte dette, eksempelvis oppleve at tilhørigheten til elevfellesskapet svekkes (Løvgren, 2014, s. 70-73). Folkehøgskolelærere beskriver yrket sitt som en livsstil, med mindre klasser, hvor man har god oversikt over elevmassen, og tilbringer mer tid med elevene enn andre skoleslag (Aasheim, 2017; Løvgren, 2014). Videre oppgir elevene at læreren ofte blir del av elevfellesskapet, og elevene kan bli de som underviser klassen og læreren.

Folkehøgskoleklassene beskrives som et fellesskap som søker læring sammen (Løvgren, 2014, s. 94-96).

Folkehøgskolen blir ansett for å ha den frieste pedagogikken, og være det frieste skoleslaget (Haltli, 2017). Det er interessant i lys av von Humboldts tanker om at danning har best vekstvilkår når staten ikke blander seg inn i menneskets danning. Dette fordi en indre selvstendigjørende vekst krever frihet fra statlig innblanding, dette gjaldt også universitetene (Stølen, 2017). Frihet har også vært en identitetsmarkør for folkehøgskolen. Dette har historisk

spesielt dreid seg om pedagogikk. At folkehøgskolens egen pedagogikk og undervisning ikke skulle være styrt av eksterne statlige krav. På en annen side ønsker folkehøgskolen økonomisk støtte og anerkjennelse som en viktig samfunnsaktør. Dette kunne hovedsakelig sikres gjennom staten (Mikkelsen, 2014, s. 441). Derfor er folkehøgskoleloven og formålsparagrafen et viktig element for å sikre den frie pedagogikken og den allsidige dannelsen i lys av von Humboldt.

3.0 Teoretisk Rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som blir benyttet i fortolkning av resultatene og diskusjonen. Det teoretiske rammeverket vil omhandle Klafki og hans dannelsessyn. Videre vil jeg aktivt benytte Jank & Meyers (2006, s. 195) modell om Klafkis forståelse av allmenndannelse. Denne modellen er en operasjonalisering av Klafkis oppfatning av hva som fremmer allmenndannelse. Det teoretiske rammeverket for oppgaven inkluderer også folkehøgskolens Grundtvigianske tradisjon som er redegjort for i forrige kapittel.

3.1 Allmenndannelse

Allmenndannelse er det mest sentrale begrepet i denne oppgaven, da problemstillingen bygger sine premisser på dette begrepet. Selve begrepet er belyst gjennom det teoretiske rammeverket som jeg redegjør for i neste kapittel, og må leses i lys av Jank & Meyer sin modell (2006, s. 195), tidstypiske nøkkelproblemer, formal og material dannelse og ellers for deler av Klafkis oppfatning av dannelse i teorikapittelet. Jank & Meyer (2006, s. 170) påpeker Klafkis tre dimensjoner som berører det *allmenne* i allmenndannelse. Det ene av de tre prinsippene er “*dannelse for alle*” uavhengig av bakgrunn, klasse eller status. Engebretsen skriver at dette i tillegg innebærer “dannelse for alle til selvbestemmelses-, medbestemmelses-, og solidaritetsevne” (2016, s. 93). Dette er også i tråd med Grundtvigs tanke om at allmenndannelse skulle være dannelse for både by og land, en dannelse som ikke markerer avstand fra vanlige folk (Bødtker-Walstad, 2006). Videre innbefatter allmenndannelse en *allsidig dannelse* som innebærer å utvikle mennesket på flest mulige områder. Dette gjelder ikke bare med tanke på flest mulige arbeidsmuligheter, men også menneskelige og åndelige utviklingsmuligheter (Jank & Meyer, 2006, s. 170). Det handler om dannelse av alle de menneskelige sidene vi kjenner til (Engebretsen, 2016, s. 94). Bødtker-Walstad skriver at i den Grundtvigianske konteksten gjelder også dannelse av “allmenmenneskelige evner og forutsetninger (...) utfoldelsen av evner og

sjelskrefter (...) dessuten at hvis dannelsen skulle være ekte så innebar den også å beherske et yrke” (2006, s. 14). Det tredje prinsippet som Jank & Meyer (2006, s. 170) beskriver er dannelse i “*det almenes medium*”. Dette innebærer dannelse gjennom menneskelige kulturelle aktiviteter, da disse har kvaliteter som selvbestemmelse og utvikling av fornuft og frihet. I forlengelsen av dette skriver Engebretsen at det er en evne til å kritiske reflektere over strukturene i allmennheten, altså den felles kunnskapen som behøves for å løse samtidens utfordringer, eksempelvis tidstypiske nøkkelproblemer. Hun påpeker at det moderne dannelsesbegrepet har en kritisk dimensjon, hvor dannelse ikke bare er å tilpasse seg samfunnet, men å evne å reflektere over etablerte strukturer og krav i lys av “humane og demokratiske prinsipper” (2006, s. 94). Når Jank & Meyer på bakgrunn av disse prinsippene sammenfatter allmenndannelse skriver de: “Allmenndannelse betegner et menneskes evne til konfrontasjon med verden i å tenke, handle og utvikle seg kritisk, selvbevisst og solidarisk, og forholde seg til saken på en kompetent måte” (2006, s. 171).

3.2 Klafkis dannelsessyn

Wolfgang Klafki er en tysk pedagog som har hatt stor innflytelse på kontinental didaktikk. Det at han er en av vår tids mest anerkjente teoretikere innenfor didaktikk og hans bidrag til å utvikle dannelsesbegrepet (Skagen, 2019), var noen av årsakene til at Klafki brukes som teoretisk rammeverk. Han forener formale og materiale danningsteorier (Straum, 2018), noe som bidrar til et romslig dannelsesbegrep som ligger til grunn for min oppgave. Klafki ble den mest kjente representanten for den dannelsesteoretiske didaktikken som han på 80-tallet videreutviklet til en kritisk-konstruktiv didaktikk. Denne retningen innebærer en demokratisering av undervisning og skole (Jank & Meyer, 2006, s. 163). Den åndsvitenskapelig didaktikken ble på 60-tallet stadig mer utfordret av empirisk tenking, men ved å kalle didaktikken sin for “kritisk-konstruktiv” evnet Klafki å åpne for et dannelsesbegrep med samfunnskritikk, men også med et perspektiv frihetsperspektiv (Skagen, 2019). Klafki var alltid villig til å ta imot kritikk, og utvide sin grunnlagsteori om han vurderte det som nødvendig (Fuglseth, 2018). Meyer & Meyer skrev i 2007 i sin bok om Klafki hvor overrasket de var over hans aktualitet (Fuglseth, 2018). Det var viktig for Klafki å angi hva som konkret menes med målene tilknyttet allmenndannelse. Dette gjorde han gjennom å beskrive tidstypiske nøkkelproblemer. Disse anser Klafki som “epoketypiske nøkkelproblemer i våres kulturelle, samfunnsmessige, politiske, individuelle

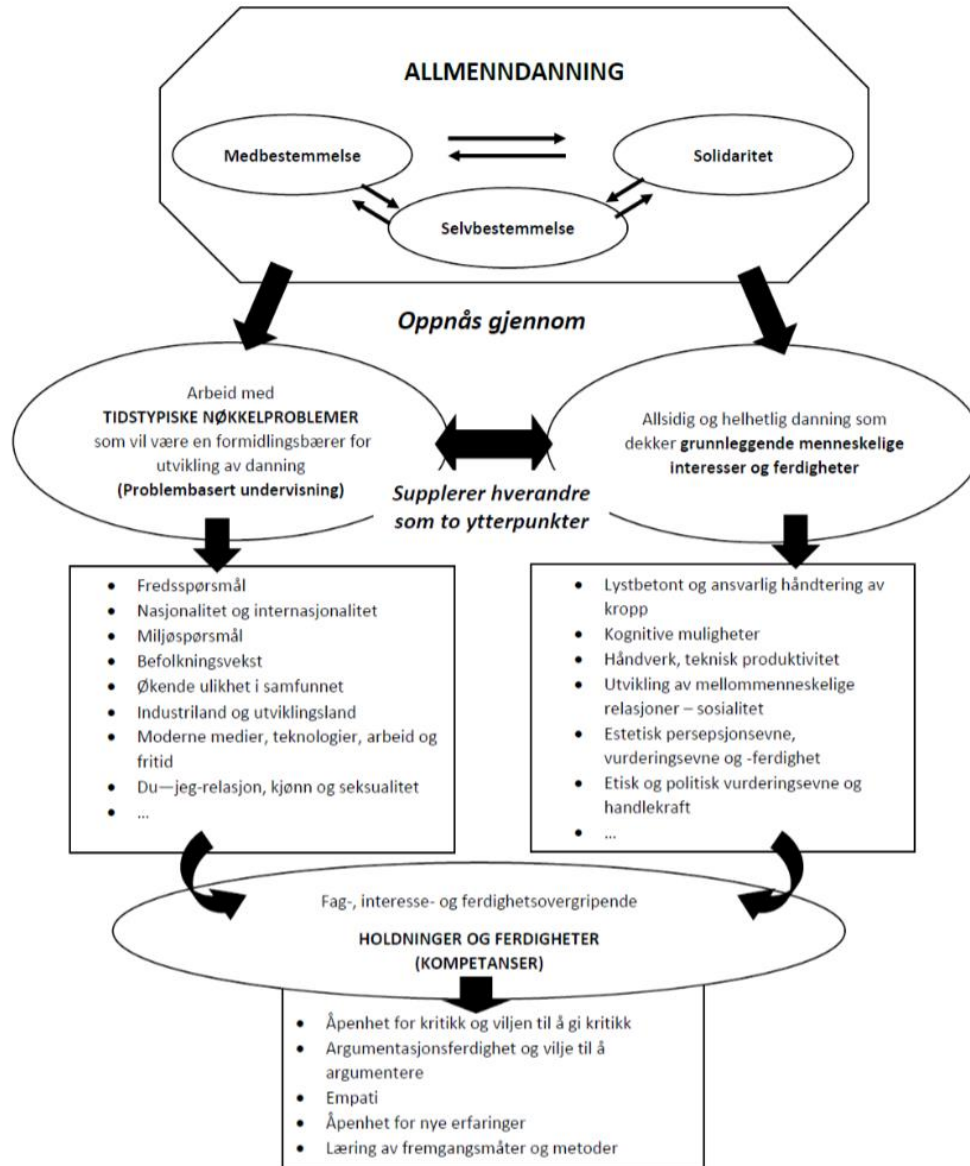
eksistens”, hvorpå nøkkelproblerne er det mest essensielle for nåtidens og fremtidens utvikling i samfunnet, lokalt og globalt. Innholdet i allmenndannelsen blir ikke lenger avgjort av en dannelseskanon, men av problemstillinger som er typiske for samtiden (Jank & Meyer, 2006, s.191-195). Jepsen (2008) skriver at dannelsesbegrepet i folkehøgskolen er dynamisk, det utvikles og oppfattes ulikt til ulike tider. Dette mener jeg er forenlig med Klafkis dannelsesbegrep ut fra tidstypiske nøkkelpoblemer som er sentralt i Klafkis forståelse av allmenndannelse (Jank & Meyer, 2006, s. 195). I tillegg beskriver hverken Grundtvig (Mikkelsen, 2014) eller Klafki undervisningens temaer (Jank & Meyer, 2006, s. 178).

På bakgrunn av bredden i formale og materiale teorier, anerkjennelsen, og den dynamiske forståelsen av dannelsesbegrepet hos Klafki, med likheter til dannelsesbegrepet i folkehøgskolen, har jeg valgt hans dannelsesteori som teoretisk rammeverk.

3.3 Jank og Meyers modell

Jank og Meyer har utviklet en modell med utgangspunkt i problembasert undervisning for å fremme allmenndannelse, som er basert på Klafkis dannelsessyn (2006, s. 195). Modellen strukturerer Klafkis allmenndannelsesbegrep, og sammenfatter på en måte hans teori ut fra begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Esser-Noetlichs, 2019, s. 53-56). En bør ifølge Jank & Meyer (2006, s. 191) konkretisere hva som menes med de nevnte målene, og hva som kreves for å oppnå dem. Modellen tar øverst for seg begrepet allmenndannelse som det overordnede målet, formulert gjennom med-, selvbestemmelse og solidaritet. Videre peker modellen på at dette oppnås gjennom å arbeide med tidstypiske nøkkelpoblemer og danning gjennom grunnleggende menneskelige interesser og ferdigheter. Dette er to formale (subjektive) og materiale (objektive) ytterpunkter som supplerer hverandre. Gjennom det Klafki kaller kategorial danning forenes disse to sidene ved å eksempelvis arbeide med tidstypiske nøkkelpoblemer, som også berører grunnleggende subjektive interesser og ferdigheter. Ved å benytte problembasert undervisning ut fra tidstypiske nøkkelpoblemer kan kategorial danning lede til handlekompetanser som er fag-, interesse- og ferdighetsoverskridende (ibid.: 195).

Under vises Jank & Meyers modell, oversatt til norsk av Esser-Noetlichs (2019, s. 55).



3.4 Tidstypiske nøkkelproblemer

Tidstypiske nøkkelproblemer innebærer problemer som strekker seg utover det fag- og kunnskaps-spesifikke som læres. De fanger opp essensen av samtiden, og det som rører seg i samfunnet, og noe som elevene skal kunne kjenne seg igjen i (Norendal, 2016). Klafki beskriver tidstypiske nøkkelproblemer som epokegjørende problemer for vår samtid og eksistens. Dette innebærer at allmenndannelse ikke lenger er en “dannelseskanon” som overleveres med dets tradisjonelle tankegods (Jank & Meyer, 2006, s. 191). Gjennom å arbeide med tidstypiske nøkkelproblemer vil man dekke menneskets grunnleggende interesser og ferdigheter (Esser-

Noethlichs, 2019, s. 54). Utvikling av menneskets interesser og ferdigheter komplementerer nøkkelproblemene, da nøkkelproblemene bare anerkjennes som nettopp det ut fra elevenes utgangspunkt (Jank & Meyer, 2006, s. 191-193). Problemundervisning kan ikke kun defineres ut fra nøkkelproblemene, da står en i fare for å snevre inn perspektivet, og elevens mottakelighet. Når undervisningen inneholder både tidstypiske nøkkelproblemer og menneskelige interesser og ferdigheter kaller Klafki dette for problemundervisning, som fører til utvikling av helt grunnleggende kompetanser som er grenseoverskridende (ibid.: 192). Disse kompetansene er fag-, ferdighet- og interesseoverskridende. Klafki skriver at disse overskridende holdninger og kompetanser eksempelvis kan være åpenhet for å motta og gi kritikk, argumentasjonsferdighet, empati, åpenhet for nye innspill, og å lære nye fremgangsmåter. Man utvikler med andre ord generelle kompetanser som overskrider tematikken man i utgangspunktet arbeidet med. Dette bidrar til et helhetsperspektiv rundt dannelse og læring (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54-55). Med kompetansene som utvikles skal man handle hensiktsmessig basert på den innsikten som er opparbeidet (Jank & Meyer, 2006, s. 191). Med andre ord en evne til å anvende og praktisere kompetansen som er lært, en handlekompetanse (Rønholt & Peitersen, 2014).

De nevnte nøkkelproblemene er fredsspørsmålet, nasjonalitet og internasjonalitet, miljøproblemet, befolkningsveksten, den samfunnskapte ulikheten, i-land og u-land, moderne teknologi, og du-jeg-relasjonen. Nøkkelproblemer står mellom materiale og formale dannelses teorier, men bruker begge (Jank & Meyer, 2006, s. 193). Esser-Noethlichs skriver at tidstypiske nøkkelproblemer ikke er skrevet i stein for alltid, men at de “forandres i en historisk prosess” (Esser-Noethlichs, 2019, s. 53). De er med andre ord dynamiske. Jank & Meyer (2006, s. 193) skriver at hvilke nøkkelproblemer som kan betraktes som epokegjørende innebærer en konsensus mellom lærer og elev, i tillegg til interessegrupper i samfunnet, en felles samfunns-konsensus. Klafki påpeker at hans liste med åtte nøkkelproblemer er et “rimelig forslag”, men at de krever tilpasning gjennom “nye historiske situasjoner” (Jank & Meyer, 2006, s.193). Realisering av allmenndannelse gjennom problemundervisning omhandler ikke bare temaer og kompetanse. Klafki fremhever at prinsippene om selv-, medbestemmelse og solidaritet må være styrende elementer i undervisningen, hvor de anvendes med progresjon. Både i vanskelighetsgrad, med økende krav til eleven som aktiv aktør i undervisning, og i utvelgelse av innhold (ibid.: 194).

3.5 Dannelsesbegrepets utvikling

I dette kapittelet om materiale dannelsesteorier redegjøres det kort for dannelsesbegrepets historiske utvikling, før dannelsesteoriene belyses. Dannelsesbegrepet er et begrep som beskriver “formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral” (Horn-Hogstad, 2019). Dannelse er et mangfoldig begrep. Nåtidens forståelse av dannelse, har sine røtter i nyhumanismen for to hundre år siden (Jank & Meyer, 2006, s. 168). Nyhumanismen la grunnlag for det klassiske dannelsesidealet hos Von Humboldt, hvor det å studere språk og litteratur ble ansett som helt sentralt for å danne personligheten (Bjerck-Hagen, 2015). Von Humboldt formulerte en forståelse av dannelse som menneskets indre åndelige vekst, og at dannelsesprosessen innebærer en vekselvirkning mellom menneskene og omverdenen. Han påpekte at danning har bedre vilkår uten statlig inngripen. Dette for å ivareta individualiteten, og da også dannelse (Stølen, 2017). Vekselvirkningen mellom menneskene og omverdenen minner om Klafkis kategoriale danning. Klafki tar også utgangspunkt i von Humboldt i utvikling av nøkkelproblemene. Dette ut fra at von Humboldt problematiserer “skillet mellom utvikling av oss mennesker og utvikling av viten og kunnskap om den materiale verden”, hvor mye rundt oss i samfunnet gikk framover, men lite ble bedre inni oss (Esser-Noetlichs, 2019, s. 54). Ifølge Klafki kjennetegnes klassiske dannelsesteorier av at “dannelse og oppdragelse har til oppgave å hjelpe det umyndige menneske til myndighet” (Jank & Meyer, 2006, s. 169). Videre påpeker Klafki fire forpliktende karakteristikk for klassiske dannelsesteorier. Disse er dannelse for å utvikle fornuftig selvbestemmelse og at den tilegnes i kulturen, dannelse kan kun tilegnes fra seg selv, og dannelse skjer i et fellesskap (ibid.: 169-170).

3.6 Materiale dannelsesteorier

Materiale dannelsesteorier tar utgangspunkt i objektet. Disse dannelsesteoriene stiller spørsmålet om hva som er viktig nok til at det er noe elevene bør erfare og lære. På bakgrunn av dette beskriver de en slags dannelses-kanon (ibid.: 172). Disse teoriene vektlegger at innholdet i seg selv har en “dannende effekt på individet” (Engebregtsen, 2016, s. 94).

Innenfor materiale dannelsesteorier skisserer Klafki to tenkemåter; dannelsesteoretisk objektivisme og klassisk dannelsesteori. Disse teoriene tar utgangspunkt i det objektive. Klafki

skriver at dannelseseoretisk objektivisme betegner en dannelse hvor man er dannet når man har opparbeidet seg mest mulig encyklopedisk viten (Jank & Meyer, 2006, s. 173). Innenfor denne retningen tenker man at dannelsen finner sted når man tilegner seg den objektive kunnskapen som ligger latent i kulturen. Som lærer er jobben da å formidle verdier, estetikk og vitenskapelig kunnskap til elevene (Syversen, 2018). Det er sted hvor individet får ta del i samfunnets kulturelle goder. En tenker at kulturgodene har en endringskraft (danningskraft) på individet (Straum, 2018). I klassisk dannelseseori anser man en person som dannet når vedkommende har lest Shakespeare og hørt Beethovens verker. Det gjør mennesket moralsk modnet ifølge disse teoriene (Jank & Meyer, 2006, s. 173). Selv om klassisk dannelseseori ligner mye på dannelseseoretisk objektivisme, er de også ulike. I klassisk dannelseseori er det ingen automatikk i at kulturinnholdet er dannende, en anser kun “de klassiske” verkene som dannende. Denne retningen hevder at gitte menneskelige egenskaper kommer til rette gjennom deler av kulturen (det klassiske), men ikke alt. “De menneskelige kvalitetene må presenteres overbevisende, rystende, ettertenksomt og mane til etterfølgelse” (Syversen, 2018, s. 52). Gjennom tilegnelse av klassiske kulturidealer “oppnår de unge en høyere åndelig eksistens” (Straum, 2018).

3.7 Formale Dannelseteorier

Innenfor formale dannelseteorier settes subjektet i fokus. Her plasserer Klafki teori om funksjonell dannelse og teori om metodisk dannelse. I funksjonell dannelse blir man dannet når “iboende kroppslige, åndelige og sjelelige krefter (...) kommer til utfoldelse” (Jank & Meyer, 2006, s. 173). Dette kalles også dynamisk danningsteori, hvor dannelsesprosessen ikke innebærer tilegnelse av et gitt innhold, men det innebærer funksjoner som ligger latent i mennesket. Eksempelvis alt fra viljestyrke og dømmekraft til kreativitet. Dersom disse evnene utvikles, kan de benyttes i nye situasjoner og i møte med nytt innhold. Det er med på å ruste individet til å møte hverdagen og voksenlivets utfordringer (Straum, 2018, s. 30-52). I tillegg til teori om funksjonell dannelse plasserer Klafki teori om metodisk dannelse innenfor formal danningsteori. Innenfor teori om metodisk dannelse er man dannet når man har “lært å lære, behersker metoder, og har oppbygget instrumentelle ferdigheter” (Jank & Meyer, 2006, s.173). Denne retningen hevder at verden har produsert en uendelig mengde av innhold som gjør det nær sagt umulig å basere danning på innhold. Denne retningen forkaster teorien om funksjonell dannelse, og

iboende egenskaper hos mennesket. De hevder danning skjer når individet tilegner eller lærer visse metoder. Eksempelvis tenkemåter, læringsmetoder og arbeidsteknikker som kan anvendes på et annet innhold senere i livet. Denne retningen har stor plass i håndverk og tekniske fag (Straum, 2018, s. 30-52).

3.7 Kategorial dannelse

Klafki forstår dannelse som en enhet av objektive og subjektive perspektiver. Denne erkjennelsen hadde han opparbeidet på bakgrunn av motsigelser mellom materiale og formale dannelsesperspektiver (Jank & Meyer, 2006, s. 176). Det hevdes også at hans perspektiv på kategorial dannelse er mer aktuelt enn noensinne. Dette ut fra at vi i dagens samfunn har en overveldende informasjonsflyt, og at informasjonen har blitt flyktig (Syversen, 2018, s. 50). For Klafki er det subjektive (formale) og objektive uløselig knyttet sammen i en dialektisk prosess mellom individ og innhold. Med dette mener han at danning er en sammenvevd prosess hvor det på den ene siden innebærer at innholdet åpnes for individet, samtidig som individet åpner seg for innholdet. Dette er også kalt “den dobbeltsidige åpning” (Straum, 2018, s. 30-52). Den dobbeltsidige åpning er for Klafki en synliggjøring av “almene, kategorialt opplyst innhold på den objektive siden, og som klarhet over almene innsikter, opplevelser, erfaringer på subjektets side” (Jank & Meyer, 2006, s. 176-177). Altså at objektiv kunnskap levendegjøres gjennom subjektive interesser og erfaringer. Hensikten med kategorial dannelse er at individet tilegner seg “kategorier” hvor det lærer å forstå samfunnet og kulturen det er en del av (Engebregtsen, 2016, s. 94). Det formale og materiale kommer til enhet gjennom eksempelvis problembasert undervisning. En illustrasjon på kategorial danning kan eksemplifiseres med;

“en nøkkel til å åpne døren til verden slik at eleven kan se verden utenfor døren...samtidig være i stand til å gå gjennom den (...) at elevene lærer å åpne seg for verden, og at verden samtidig åpner seg for eleven” (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54).

Jank & Meyer oppsummerer kategorial dannelse som et forsøk på å sammenfatte dannelsesprosessene sine objektive og subjektive sider (2006, s. 177). Den nevnte dobbeltsidige åpningen kan ifølge Klafki fremmes med eksemplarisk undervisning.

3.8.0 Kritisk-konstruktiv didaktikk

Den kritisk-konstruktive didaktikken er den mest kjente representanten for denne retningen. Denne didaktikken representerer en demokratisering av den institusjonelle undervisningen i skolen (Jank & Meyer, 2006, s. 163). Denne tenkemåten retter fokus mot det som er hovedmålet med danning, mer enn selve dannelsingsprosessen. Ideen er at danningen skal sørge for at den oppvoksende generasjonen blir istandsatt til å være kritiske til det samfunnet de lever i. De skal evne å vurdere kulturen, og eventuelt forandre den om nødvendig (Straum, 2018, s. 30-52).

3.8.1 Didaktisk analyse

I forlengelsen av kritisk-konstruktiv didaktikk presenterer Klafki den didaktiske analyse. Klafki poengterer at en slik analyse ikke handler om å fragmentere undervisningen og innholdet, men som en didaktisk tolkning i forberedelsen av undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 165). Dessuten hevder Klafki at danning er et overordnet og normativt perspektiv som “gir retning for læring og utvikling i skolen” (Esser-Noethlichs, 2019, s. 51). Dette er også i tråd med folkehøgskolens overordnede formålsparagraf om å “fremme allmenndannelse og folkeopplysning” (Folkehøgskoleloven, §1, 2002). De fem grunnspørsmålene Klafki presenterer om undervisningen innbefatter; betydning for elevens nåtid, betydning for elevens fremtid, innholdets struktur, overføringsverdi til allmenne forhold og tilgjengelighet (Jank & Meyer, 2006, s. 165).

3.8.2 Danningspotensiale

Den ovennevnte analysen kan være med å avdekke dannelsingspotensialet for eleven og undervisningen. Esser-Noethlichs (2019, s 68) skriver at dannelsingspotensialet innebærer å kunne knytte innholdet til de tverrfaglige temaene (læreplan for offentlig skole), samtidig som man kan knytte det man lærer til seg selv. Det er nærliggende å hevde at de tverrfaglige temaene er overordnede perspektiver for skolen, hvor man kan dra en parallell til folkehøgskolens formålsparagraf hvor det samme vil gjelde. I en folkehøgskolekontekst vil det innebære å relatere formålsparagrafens innhold til elevenes kontekst, hvor formålsparagrafen representerer det objektive, og elevens kontekst det subjektive.

Jank & Meyer påpeker at kjennetegnet på et dannelsesinnhold er at det er representativt for mange “kulturinnhold”, altså dannelsen inkluderer en majoritet av kulturelle arenaer (2006, s.177-178). Jank & Meyer (2006, s.178) kommer med en tese om at Klafkis didaktiske analyse “har til hensikt å avdekke dannelsespotensialet i det dannelsesinnholdet som allerede er formulert i læreplanene”. Folkehøgskolen er som tidligere nevnt eksamensfri og har følgelig ingen læreplan (Birkeland, 2019). Hver skole har frihet til å utforme egne læreplaner (Haltli, 2017). Derfor må et avdekkings-arbeid i folkehøgskolen med tanke på dannelses ta for seg de lokale læreplaner og verdidokumenter. Videre er ikke utarbeidelse av dannelsespotensialet en mekanisk prosess, men kreativ, og den didaktiske analyse (med de fem spørsmålene) må stadig gjennomføres på nytt, tilpasset den gitte elevgruppen man underviser (Jank & Meyer, 2006, s. 178).

3.8.3 Eksemplarisk undervisning

Eksemplarisk undervisning representerer en fordypning i det som har en større verdi enn det spesifikke som læres i den gitte konteksten. Elevene lærer noe med overføringsverdi som de kan benytte når de skal erfare og handle i verden (Syversen, 2018, s. 51). Klafki omtaler eksemplarisk undervisning som en målestokk for “avdekkingsarbeidet” til dannelsespotensialet. I relasjon til dette presenterer Klafki tre begreper som som relaterer til hverandre - *det elementære, det fundamentale og det eksemplariske* (Jank & Meyer, 2006, s. 179). Det elementære innebærer den grunnleggende vitenskapen som tilrettelegger for læring av faginnhold, det objektive som har en allmenn betydning (Gaare, 2018; Jank & Meyer, 2006, s. 180). Klafki knytter det elementære til dannelsesinnholdet, altså det innholdet som har en dannende effekt. Det elementære skal bidra til å forstå nye eksempler, enda mer verden og utvikle nye kategorier. Eksempelet som Klafki ofte benyttet handler om månens bevegelsesbane. Om man kaster stein fra ulike høyder og med ulik kraft, vil bevegelsesbanen variere. Dersom man kaster hardt nok vil steinen følge jordens krumming og bevegelsesbane på samme måte som månen. Dette eksempelet vil hjelpe eleven til å forstå andre himmellegemers bevegelsesbane og ulike naturlover. Eleven vil begripe noe kategorialt (Straum, 2018, s. 30-52).

Klafki skriver at fundamental innsikt innebærer menneskets grunnleggende subjektive oppfattelse av verden. I tillegg skapes menneskets forhold til verden gjennom erfaring med eksempelvis det estetiske, det politiske, og i søken etter erkjennelse (Jank & Meyer, 2006, s. 180). Straum skriver

at det fundamentale blir en “grunnleggende tenkemåte og holdning hos eleven” (Straum, 2018, s. 30-52). Klafki poengterer at det eksemplariske tar for seg det fundamentale og det elementære, det “allmenne og det særlige” (Jank & Meyer, 2006, s. 180). Som tidligere nevnt er det den dobbeltsidige åpning med det formale og materiale som legger grunnlaget for eksemplarisk undervisning (Straum, 2018). Esser-Noetlich (2016, s. 116) skriver at eksemplarisk undervisning innbefatter at eleven gjennom eksempler lærer seg overførbare og grenseoverskridende kunnskaper og holdninger, altså det vesentlige, det som følger prinsipper og lovmessigheter. De lærer både det de fordyper seg i, men også læringsstrategier og handlingsperspektiver som kan anvendes i andre sammenhenger.

4.0 Metode

Ordet metoden stammer fra det greske “methodos” og betydningen var opprinnelig å følge en bestemt vei mot et mål (Bøhn, 2019). Når man skal planlegge et prosjekt, er det viktig å sette tydelige rammer for målet og innholdet med studien. Dette for å kunne ta veloverveide og gjennomtenkte metodevalg gjennom de ulike fasene i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Forskningsspørsmålet setter retning for oppgaven, og bestemmer hvilke situasjoner vi studerer og hvilke metoder vi benytter. Det påvirker også hvordan vi analyserer dataene i etterkant (Thagaard, 2018, s. 45).

4.1.0 Før-metode

Min problemstilling er hvordan folkehøgskolelærere oppfatter og praktiserer allmenndannelse. Det teoretiske rammeverket som er benyttet er Grundtvigs forståelse av folkehøgskole og Klafkis oppfatning av allmenndannelse. Min forforståelse av folkehøgskolen og dannelsen har også preget denne oppgaven. Det er dette Malterud (1996, s. 43) mener når hun omtaler forforståelsen som den personlige ryggsekken vi tar med oss inn i et forskningsprosjekt. Innholdet i min “ryggsekk” kan ha påvirket hvordan jeg samlet inn og tolket data. Jeg har blant annet to år på folkehøgskole som elev og miljøarbeider som har formet mitt inntrykk av folkehøgskolen. I tillegg har jeg lærerutdanning fra Idrettshøgskolen og OsloMet, samt jobb som kroppsøvingslærer som har gitt meg teoretiske og praktiske perspektiver på dannelsen.

4.2.0 Tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til min problemstilling, da jeg ikke har vært ute etter å kvantifisere læreres oppfatninger, men jeg ønsket å undersøke folkehøgskolelærerens egne opplevelser omkring allmenndannelse. En kvalitativ tilnærming retter oppmerksomheten mot hvordan individene lever sine liv slik at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Min problemstilling har innebært å belyse folkehøgskolelærerens oppfattelse og praktisering. Det er lærerens posisjon som var utgangspunktet for problemstillingen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 18) poengterer at det er gjennom samtalen vi blir kjent med folks opplevelser og holdninger om den verden vi lever i. Ut fra dette valgte jeg begrepet oppfatning til min problemstilling. Jeg valgte *oppfatning* til fordel for begrepet *forståelse*. I lys av det Kvale & Brinkmann forteller, innebærer dette at oppfattelse er knyttet til deres subjektive opplevelse av verden. Å eventuelt benytte begrepet *forståelse*, impliserer i mine øyne, i større grad, en teoretisk og fortolkende ramme av allmenndannelse. Hensikten var å i størst mulig grad fange opp deres intuitive oppfattelse av begrepet. I lys av Kvale & Brinkmann er det essensielt at jeg snakket med folkehøgskolelærere for å besvare problemstillingen. Samtidig må det påpekes at jeg ikke observerer hvordan informantene praktiserer allmenndannelse, men intervjuer dem om den. Men andre ord er jeg ute etter deres oppfattelse av egen praksis. Min tilnærming innebærer også et teoretisk perspektiv som tar utgangspunkt i Grundtvig og Klafki sin forståelse av dannelsen. Grundtvig blir brukt fordi han la idegrunnet for folkehøgskolen (NOU, 2001: 16, s. 12). Mens det å benytte Klafki som dannelses-teoretisk utgangspunkt er begrunnet i at han forener elementer fra både formale og materiale dannelses-teorier i sin dannelses-teori, og er av mange ansett som den fremste dannelses-teoretikeren (Jank & Meyer, 2006). På bakgrunn av Klafki sin forståelse av dannelsen har Jank & Meyer (ibid.: 195) utarbeidet en modell for allmenndannelse. Denne modellen er benyttet som teoretisk utgangspunkt da den har systematisert hva allmenndannelse innebærer, og va enkel å anvende som teoretisk rettesnor for intervjuguide og til senere å avdekke dannelsen i datainnsamlingen.

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å kunne besvare problemstillingen valgte jeg intervju som metode. Thagaard (2018, s. 12) skriver at et kvalitativt forskningsintervju innebærer å forstå verden ut fra intervjupersonens side. Personen er et viktig subjekt for å skape mening til det temaet man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det var hensiktsmessig å benytte intervju som metode, da jeg ønsket å

undersøke fenomenet allmenndannelse ut fra folkehøgskolelærerne sine perspektiv. Mitt ønske var å forstå deres kontekst, og hvordan de selv opplevde sitt mandat og praksis. Dette harmonerer med at man i forskningsintervjuer snakker med personer fordi man ønsker å gjøre dem til en aktør for tematikken, hvor de selv kan bidra med mening til et bestemt emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Videre ønsket jeg å fleksibilitet i intervjuene hvor det var rom for informantenes tanker utover mine spørsmål. Derfor benyttet jeg en semistrukturert tilnærming til intervjuet. Dette er også det mest normale, hvor tematikkene er avklart på forhånd, men rekkefølgen på spørsmål kan tilpasses intervjupersonens besvarelser (ibid.: 91). I tillegg var min intensjon at intervjupersonen opplevde en trygghet til å dele bare det vedkommende ønsket. Kvale & Brinkmann (2015, s. 51-52) påpeker denne utfordringen - at et kvalitativt forskningsintervju har et asymmetrisk maktforhold hvor intervjueren, som har vitenskapelig kompetanse, bestemmer hva det skal samtales om, og hvilken retning intervjuet skal ta. Derfor var det viktig å være bevisst på dette i intervjusituasjonene. Jeg ønsket i størst mulig grad å etterstrebe en maktfri relasjon gjennom intervjuet.

4.3.0 Utvalgsstrategi

Utvalgsstrategi handler om hvor mange og hvem som skal være med i studien som gjennomføres. En godt begrunnet utvalgsstrategi er viktig for å sikre legitimitet av prosjektet (Indrebø-Hovland et al., 2010). I kvalitative studier er det vanligvis et begrenset antall personer som deltar. Når utvalget er lite, blir det ekstra viktig å ha en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. I min masteroppgave ønsket jeg å benytte kvoteutvelging. Dette innebærer å definere ulike kategorier av informanter som skal være representert i studien, og deretter velge deltakere innenfor disse kategoriene. Eksempler på slike kategorier kan være alder, kjønn og geografisk tilhørighet (Thagaard, 2019, s. 54-55). Alle disse nevnte kriteriene var viktige i min strategi for å sikre størst mulig bredde i utvalget som forhåpentligvis skapte et stort spenn av oppfatninger og praksiser med tanke på allmenndannelse. Følgende kriterier har vært styrende for utvalgsprosessen av aktuelle folkehøgskolelærere:

1. *Lærere fra både kristen og frilynt folkehøgskole skal være representert.*
2. *Lærere i ulike aldersgrupper skal være representert.*
3. *Lærere av begge kjønn skal være representert.*

4. *Lærerne må ha noe undervisning i enten idretts- eller friluftsliv-relaterte fag.*
5. *Lærerne fra folkehøgskoler i ulike landsdeler skal være representert.*

4.3.1 Utvalg

I mitt prosjekt har jeg et utvalg på seks folkehøgskolelærere som har stilt opp til intervju. Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) påpeker at tendensen i kvalitative undersøkelser er at antallet intervjupersoner enten blir for få, eller for mange. Dersom det er for få, blir det vanskelig å generalisere, men om det blir for mange kan det bli liten tid til å gjennomføre dyptgående analyser av intervjuene. Etter å ha forhørt meg med veileder og forelesere, landet jeg på at et sted mellom fem og åtte personer er hensiktsmessig omfang. Størrelsen på utvalget er selvsagt også kontekstavhengig.

Kvale & Brinkmann omtaler loven om fallende utbytte, hvor man når et “metningspunkt” hvor nye respondenter tilfører stadig mindre ny kunnskap (ibid.: 148). Om jeg nådde dette metningspunktet er jeg usikker på, men så noen tendenser som gikk igjen, selv om også kom fra ny informasjon. Oppgavens rammer gjorde det naturlig at utvalget til slutt ble seks folkehøgskolelærere. Av hensyn til personvern har jeg ikke skrevet hvor i landet disse lærerne jobber. Men ulike landsdeler er representert. Utvalget presenteres i resultatkapittelet. Dette er gjort av strukturelle hensyn, hvor det er mer oversiktlig å presentere dem i kapittelet hvor deres uttalelser blir diskutert

4.4.0 Forberedelser

Før jeg begynte på oppgaven leverte jeg en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for å få godkjent mitt masterprosjekt. NSD har til hensikt å vurdere om “forskningsprosjekt som skal behandle personopplysninger innfrir kravene i personvernlovgivningen” (NSD, u.å). Siden jeg oppbevarte lydopptak av intervjuene som ble gjort, var det svært viktig at dette ble gjort i tråd med gjeldende regelverk. Den 20. september 2019 fikk jeg godkjenning fra NSD, og prosjektet var i tråd med personvernlovgivning og gjeldende etiske retningslinjer. Intervjuguiden ble også godkjent i søknaden, men den har også blitt utbedret i etterkant av søknaden. Men det var kun formuleringer, og tilpasning av spørsmål tilknyttet tematikken som ble justert etter tilbakemelding fra veileder. Intervjuguiden er inndelt i to deler hvor jeg innledningsvis ønsket å

kartlegge folkehøgskolelærere sin oppfattelse av allmenndannelse, mens del to rettet seg mot folkehøgskolelærernes praksis av allmenndannelse. Jeg har tidligere skrevet at intervjuguiden er semi-strukturert for å sikre en fleksibilitet i intervjuet. Dette handlet også om at jeg var ute etter informantenes oppfattelse av allmenndannelse, og dermed ga en delvis strukturert tilnærming større rom for at de kunne fortelle “sin fortelling” om allmenndannelse (Thagaard, 2019, s. 91). Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg. Videre utformet jeg et informasjonsskriv til intervjupersonene som skulle delta, som en del av søknaden til NSD. Det er viktig at personene som deltar gir et aktivt samtykke. NSD foreslår at dette kan gjøres gjennom signatur (2018), noe informantene i dette prosjektet har gjort.

4.5.0 Datainnsamling

I dette avsnittet redegjør jeg for hvordan jeg planla å gjennomføre datainnsamlingen. Som tidligere nevnt, hadde jeg utvalgs-kriterier som var styrende for rekruttering av deltakere til studien. I mitt tilfelle har dette innebært kvoteutvelging. Thagaard (2019, s. 56) skriver at i kvalitative studier dreier temaene seg ofte om personlige forhold, noe som kan medføre at det blir vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp. Ofte vil man da, ifølge Thagaard, rekruttere gjennom et tilgjengelighetsutvalg, hvor man velger personer med de ønskede egenskapene som er tilgjengelige for forskeren. Gjennom personlige relasjoner rekrutterte jeg deler av utvalget. Gjennom enkelte av disse fikk jeg tilgang til nye folkehøgskolelærere. Dette kaller Thagaard (2019, s. 56) for snøballmetoden, hvor analogien er at snøballen begynner å rulle gjennom at en informant leder til flere. Samtidig påpekes det at ulempen med denne metoden er at deltakere lett rekrutteres fra samme miljø. Dette er noe jeg var bevisst på. Jeg spurte mennesker fra ulike nettverk om tilgang til intervjupersoner. Samtidig evnet jeg ikke å rekruttere på en slik måte samtlige informantene var fra ulike folkehøgskoler. Flere ulike folkehøgskoler fra ulike landsdeler er imidlertid representert. Som tidligere nevnt, benyttet jeg intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene. I tillegg ble intervjuene tatt opp med lydopptaker, og transkribert i etterkant. Jeg intervjuet informantene ansikt til ansikt på deres arbeidsplass. Dette for å skape trygghet, for at informantene skulle kjenne at de var på “hjemmebane”.

4.5.1 Bearbeidelse av data

Når man skal overføre en muntlig samtale til en skriftlig tekst skapes en begrenset rekonstruksjon av intervjuet (Thagaard, 2019, s. 111). Dette fordi man tar vekk momentet av at to mennesker fysisk snakker sammen, fjerner all nonverbal kommunikasjon, og transkriberer noe som fort ender opp som skriftlige empiriske data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Derfor var dette viktig for meg da jeg bearbeidet og analyserer dataene. Eksempelvis var det, under kategoriseringen av data, viktig å være bevisst på hvilken kontekst utsagnene stod i, slik at de ikke ble kodet på feil premisser. På samme måte, måtte jeg også utvise forsiktighet i å ivareta konteksten til utsagnene, hvor jeg måtte sikre at sitatene ikke ble forkortet for mye, slik at budskapet ble fragmentert. I tillegg måtte jeg utvise etisk dømmekraft ved å ikke manipulere sitatene slik at det passet til diskusjonen. Det må samtidig påpekes at jeg ikke har transkribert materiale med å skrive ned kroppsspråk. Noe som kan ha begrenset min forståelse av konteksten.

4.6.0 Analyse

Som analysemetode valgte jeg temaanalyse. Koding vurderes av flere som det første steget i en analytisk prosedyre uavhengig av analyseform (ibid.:223). I denne oppgaven benyttet jeg både induksjon og deduksjon. Induksjon brukte jeg basert på at jeg ønsker å kunne si noe generelt om folkehøgskolelæreres oppfattelse og praksis av allmenndannelse, i tillegg for å utvikle ideer og praksiser til denne tematikken i folkehøgskolen. Induksjon knyttes hyppigst til kvalitativ forskning fordi man ofte tilnærmer seg temaet uten så mange ideer som skal testes ut, hvor man lar empirien styre hva som er verdt å undersøke (ibid.:224). Denne metoden er drevet av dataene, hvor man ikke forsøker å få dataene til passe inn i forhåndsbestemte kategorier (Braun & Clarke, 2006). Braun & Clarke (2006) påpeker samtidig at det som forsker ikke er mulig som å undersøke noe helt uten epistemologiske erkjennelser. Jeg arbeidet også som tidligere nevnt, deduktivt i denne analysen, da forskere arbeider deduktivt når de kjenner fenomenene de studerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225). I en deduktiv tilnærming er man også drevet av teoretiske og analytiske perspektiver, hvor kategoriene er mer satt på forhånd (Braun & Clarke, 2006). Jeg hadde god kjennskap til folkehøgskolen. Allmenndannelse var basert på Klafkis oppfattelse, og en stor del av intervjuguiden var farget av Klafkis forståelse av begrepet. Kodingen var styrt av både induksjon hvor noen temaer naturlig oppstod gjennom analysen, samtidig som noen av temaene var satt på forhånd ut fra det teoretiske rammeverket, altså deduksjon (ibid.).

4.6.1 Koding

I denne oppgaven benyttet jeg koding som del av dataanalysen. Det første steget i min analyse innebærte i lys av Thagaard (2018) å bli fortrolig med de transkriberte intervjuene. Det neste trinnet handler om hvilken analytisk tilnærming som oppleves mest hensiktsmessig for prosjektet (Thagaard, 2018). Kategorisering er den tilnærmingen jeg valgte da jeg anså den som enkel å bruke ut fra at forskeren koder relevante avsnitt hvor man knytter nøkkelord til et tekstsegment for senere å identifisere uttalelsen, hvor det er en grundig begrepsdannelse rundt et utsagn som gir mulighet for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Kvale & Brinkmann skiller mellom begrepsstyrt og datastyrt koding. I denne oppgaven benyttet jeg både begrepsstyrt og datastyrt koding. Begrepsstyrt koding innebærer at forskeren bruker allerede utviklede koder, eksempelvis ved å studere deler av materialet, eller basere det på relevant litteratur. Med datastyrt koding starter man uten koder, da disse utvikles ut fra dataene (ibid.:227). Gjennom analysen har kategoriene blitt utviklet med utgangspunkt i både datamaterialet, og fra litteraturen. Noen av kategoriene er basert på sentrale temaer som går igjen i datamaterialet, mens andre er formet av eksempelvis Klafkis dannelsesperspektiver. Problemstillingen og utformingen av intervjuguiden har følgelig lagt store føringer, og har hatt stor påvirkning på hvilke tematikker som aktualiserte seg gjennom intervjuene. Etterhvert delte jeg i lys av Thagaard kodene inn i generelle overordnede kategorier. Dette var med å avdekke sentrale mønstre i dataene (2019, 154). Kritikken mot koding er at kategorier kan begrense polyfont innhold til å bli monofonisk. Med andre ord at kun det som faller innenfor kategoriene er det som blir tatt med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-227). Men ved å ha benyttet både begrepsstyrt og datastyrt tilnærming er målet å begrense nettopp dette.

I masteroppgaven anvendte jeg temaanalyse fordi det var en tilgjengelig og fleksibel metode til å analysere kvalitative data. Metoden krever ikke detaljkunnskap for å mestres. Braun & Clarke (2009) hevder temaanalyse er den første metoden forskere bør lære. Den nevnte analysen fokuserte på tematikkene som er representert i studien, hvor formålet var å gå i dybden på de utvalgte temaene. Dette blir til ved å sammenlikne data fra alle deltakere for deretter å utvikle en grundigere forståelse av temaet, hvor man også kan få nye ideer til spørsmål som opprinnelig ikke var tiltenkt ut ifra problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 171-176). Jeg hadde ingen eksakt oppskrift på hvordan jeg definerte et tema ut fra at Braun & Clarke påpeker viktigheten av å

ivareta fleksibilitet i møte med utvelgelsen. Men det er viktig å være konsekvent og begrunnet i utvelgelsen (2009). I forlengelsen av dette presenterer Braun & Clarke (2009) en steg for steg-manual for tematisk analyse, som også har vært mitt utgangspunkt for fremgangsmåten. Første fase innebærer å gjøre seg kjent med materialet. I den andre fasen lager man de første kodene ut fra interessante entiteter, og samler relevante data til hver kode. Gjennom fase tre sorterer man kodene i potensielle temaer. Den fjerde fasen innebærer å se tilbake på fase en og to, og sikre at de selekterte temaene er i tråd med kodene i fase en. Fase fem handler om å avgrense og konkretisere kategoriene. Den siste fasen handler om å fullføre analysen, trekke frem relevante eksempler, og diskutere analysen opp mot problemstillingen. Dette er ikke en strømlinjeformet oppskrift, og det er naturlig at man beveger seg frem og tilbake mellom disse fasene (ibid.:87).

4.7.0 Tolkingsstrategi

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg hva jeg legger til grunn for min fortolkning av resultatkapittelet og diskusjonskapittelet.

4.7.1 Første- og andregradsfortolkning

I kapittelet om resultat og fortolkning vil fortolkningsstrategien innebære første- og andregradsfortolkning. Førstegradfortolkning innebærer å beskrive deltakerne gjennom deres egne premisser med begreper som deltakerne selv benytter. Det er umulig å se verden slik deltakeren gjør, men det er mulig for forskeren å legge sin fortolkning så nær deltakerens forståelse og begreper som mulig (Fangen, 2019, s. 208-210). I resultatkapittelet er informantenes perspektiver om oppfattelse og praksis av allmenndannelse gjengitt fra ders perspektiv. Det innebærer førstegradfortolkning. En førstegradfortolkning evner likevel ikke å fange opp mønstre, trender, eller generelle strukturer på et metanivå. Man kan påpeke det erfaringsnære, men for å tematisere fortolket kunnskap kreves andre tilnærminger (ibid.: 210).

Andregradsfortolkning er en slik tilnærming og innebærer beskrivelser av kontekst for å forklare handlinger. Sagt på en annen måte, hvilken mening kan dette ha hatt for informanten? Dette er det første steget i tolkning av kulturen. Det neste steget er teoriskaping, som handler om å generalisere videre. Dette gjøres gjennom å “innhente kunnskap fra allerede eksisterende teori” (ibid.: 211-213). Men det er svært viktig å ivareta datas kontekstavhengighet. Begreper i en sammenheng kan også bety noe helt annet i en annen. Dette betegnes som indeksikale begrep.

For å tolke disse kreves det at man enten deltar i samhandlingen eller at informanten redegjør for sin bakgrunnsforståelse (ibid.:213). Gjennom intervjuene med informantene har jeg deltatt i samhandlingen gjennom samtalen. Men følgelig har jeg heller ikke deltatt i de situasjonene hvor informantene forteller om hvordan de praktiserer allmenndannelse. Men jeg har gjennom intervjuene kartlagt deres oppfattelse av allmenndannelse, som forhåpentligvis har bidratt til å styrke tolkningen av de indeksikale begrepene. Samtidig er det viktig å skille mellom ens egne og informantenes tolkninger. I andregradstolkninger trekkes ulike relevante kontekster inn for å forstå en situasjon, i tillegg til teoretiske paradigmer. Dermed må en være bevisst om hvilken kunnskap man referer til (ibid.: 215-216).

4.7.2 Tredjegradsfortolkning

Tredjegradsfortolkning var utgangspunktet for mine tolkninger i diskusjonskapittelet. Fangen skriver at tredjegradsfortolkning innebærer fortolkning av “underliggende, skjulte interesser og drivkrefter og kritisk fortolkning” (ibid.:222). Man fortolker informantens fortolkninger, og stiller seg i en kritisk posisjon i søken etter skjulte agendaer og behov. Denne typen fortolkning bygger på de to andre, men inneholder også forskerens kritiske tolkninger av strukturer og prosesser som påvirker informantene, og forskerens egne og tilsynelatende frie måte å tolke på. Det innebærer å avdekke “ubevisste prosesser, ideologier, maktforhold” og andre mekanismer som medfører at noen interesser skjules på bekostning av andre. Man skal ikke bare fortolke en fortolket virkelighet, men ta et kritisk standpunkt til den (ibid.:228). Mitt mål er å avdekke potensielle feilkilder i mine og informantenes tolkninger. Samtidig kan det å lete etter skjulte betydninger være problematisk hvis man ser etter en underliggende betydning i enhver handling. Det er en fare for at man tar vekk egenverdien i det en informant sier eller gjør. Idealet er likevel at forskeren kritiserer premissene som informanten legger til grunn for sine utsagn og handlinger, men samtidig har forståelse for hvorfor de handler slik de gjør, ut fra begrensningene som ligger i deres bakgrunn og situasjon (ibid.:223-224). Jeg ønsket gjennom et metaperspektiv å bryte med hverdagsforståelsen til informatene og meg selv, slik at forståelsen jeg kommuniserte skulle ha betydning utover konteksten til denne oppgaven.

4.8.0 Relevante kvalitetskriterier

I dette avsnittet vil jeg ta for meg tiltak som er gjort for å sikre at kvalitetskriterier for den type forskning som gjennomføres er fulgt. Med andre ord, intervju som kvalitativ metode.

4.8.1 Egen posisjon og forforståelse

Tematikken i denne studien og problemstillingen er valgt ut fra egen interesse og erfaring. Jeg har selv bakgrunn som elev og miljøarbeider i folkehøgskolen, samt at jeg kan tenke meg å jobbe i folkehøgskolen.

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke folkehøgskolelæreres oppfatning og praksis av allmenndannelse. Dette gjør jeg ut fra både en fenomenologisk og hermeneutisk posisjon. Dette innebærer en fenomenologisk posisjon som har sitt utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, hvor man søker etter en dypere mening i individets erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). På forhånd hadde jeg gjort mine egne tanker om dannelse i folkehøgskolen, som var en motivasjon for at jeg ønsket å utforske dette i masteroppgaven. Mer spesifikt ønsket jeg å undersøke folkehøgskolelærernes forhold til allmenndannelse. Dette er i tråd med et fenomenologisk utgangspunkt, da forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan danne utgangspunkt for forskningen, samt at fellestrekkene til deltakerne kan hjelpe oss til en økt forståelse av fenomenet (ibid.: 36).

Videre var intervjuguiden og analysen preget av Klafkis syn på dannelse og den Grundtvigianske folkehøgskoletradisjonen. Dataene ble tolket i lys av dette. Dermed er det også et hermeneutisk tilsnitt over min posisjon. Hermeneutikken innebærer å tolke personers utsagn og handlinger om til et dypere meningsinnhold. Den bygger på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den sammenheng som studeres (ibid.: 37). Dette er i tråd med at jeg ønsket å identifisere dannelsesinnhold i samtalen med intervjupersonene i lys av Klafki og Grundtvig. Dersom jeg ikke hadde et teoretisk perspektiv å tolke dataene på bakgrunn av, ville det heller ikke vært mulig å forstå dataene i en dannelses-sammenheng. Dette på bakgrunn av at Thagaard (ibid.: 37) hevder vi forstår delene i lys av helheten, hvor forskeren identifiserer mening i det intervjupersonen forteller. Man tolker det informantene sier for å gi kunnskap om en underliggende struktur i det som fortelles.

4.8.2 Reliabilitet

For å kvalitetsvurdere et prosjekt, og for å gjennomføre en kritisk vurdering av at forskningen er utført på en pålitelig måte, knytter vi det opp mot spørsmålet om reliabilitet (Thagaard, 2019, s. 186). Reliabilitet sees ofte i sammenheng med om et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Samtidig påpekes det av Thagaard (2019, s. 186-189) at i kvalitative metoder, så har det utviklet seg en mer konstruktivistisk holdning, hvor det argumenteres for at forståelsen til forskeren er basert på interaksjonen mellom forsker og deltaker. Konsekvensen av dette er at man må argumentere for reliabiliteten ut fra å redegjøre for utvikling av data gjennom forskningsprosessen.

Gjennom dette masterprosjektet har jeg lest meg opp på teori i forkant av intervjuene for å kunne stille relevante spørsmål. Dermed har jeg også gitt innflytelse på min forståelse av eksempelvis allmenndannelse gjennom litteraturen som har blitt lest. Likeledes er det slik at min forståelse igjen kan ha virket inn på intervjupersonene da spørsmålene var utformet av det jeg har lest, og i tillegg var jeg også nødt til å forklare litt ekstra hva som menes med ulike begreper tilknyttet spørsmål i intervjuguiden. Samtidig var dette gjort for å sikre at informantene svarer på det jeg ønsker svar på. Videre var jeg også tydelig på hvilken teori jeg la til grunn for forskningsprosjektet, og hvilke spørsmål som ble stilt gjennom intervjuguiden. Et paradoks med mine intervjuspørsmål er at jeg blant annet ønsket å undersøke folkehøgskolelæreres praksis av allmenndannelse. Det er noe som kunne virke “konfronterende” da spørsmålene fort kan relateres til om i hvilken grad de egentlig gjorde “jobben sin”. Selv om spørsmålene var forsøkt formulert så lite ledende som mulig. Dette kan også påvirkes av den tidligere nevnte asymmetriske relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson, hvor jeg har kompetansen og styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Dessuten er det også en risiko for at intervjupersonene forteller det forskeren vil høre for å gjøre et godt inntrykk. Det er derfor viktig at våre verdier ikke preger intervjusituasjonen (ibid.: 108). Et mål er ifølge Thagaard (ibid.: 188) å gjøre forskningen transparent for å styrke reliabiliteten.

4.8.3 Validitet

Validitet innebærer i hvilken grad mine tolkninger er gyldige. Man kan styrke gyldigheten ved prinsippet om gjennomsiktighet. Det innebærer å være transparent og åpen om eget ståsted, og

om det teoretiske utgangspunkt som danner grunnlag for analysen og de konklusjonene som trekkes (ibid.: 189). For å styrke validiteten har jeg derfor redegjort for min for forståelse og teoretiske posisjonering tidligere i kapittelet. Validitet innebærer også å stille spørsmål ved om konklusjonen er gyldig i forhold til den virkeligheten man har studert (ibid.: 189). Med andre ord, om det vi undersøker, er det vi faktisk ønsker å undersøke. Mitt ønske var å undersøke informantenes oppfattelse og praksis av allmenndannelse. For å sikre at datagrunnlaget omhandlet dette, strukturerte jeg intervjuguiden i to deler hvor del en handler om lærernes oppfattelse, og del to handler om deres praksis av allmenndannelse. Noen av spørsmålene var åpne, hvor intervju spørsmålet eksempelvis var hvordan de oppfattet allmenndannelse. Mens andre var utformet slik at de spurte om operasjonaliserte momenter av begrepet. Eksempelvis spørsmål tilknyttet elevens egne evner og interesser som er et viktig moment av allmenndannelse i lys av Klafki. Dette for å sikre begrepsvaliditet. I tillegg ønsket jeg også at denne forskningen skulle ha betydning utover informantenes historie. Mitt håp er at denne oppgaven kan bidra til en mer bevisst praksis eller økt bevissthet rundt allmenndannelse hos folkehøgskolelærere. Dette kalles pragmatisk validitet (Fangen, 2019, s. 244). Det har jeg benyttet Jank & Meyer sin modell (2006, s. 195), for å gjøre dannelse mer tilgjengelig. Målet er at allmenndannelse gjennom dette, blir et begrep som folkehøgskolelærere evner å operasjonalisere og ønsker å praktisere.

4.8.4 Generalisering

Generalisering innebærer i hvilken grad tolkningene er overførbare til andre lignende sammenhenger, hvor idealet er at forskningen kan bidra til en generell teoretisk forståelse av et fenomen (Fangen, 2019, s. 255). Mitt ønske er at denne studien kan si noe generelt om folkehøgskolelæreres oppfattelse og praksis av allmenndannelse. Men i tillegg, at tolkningene også kan overføres til andre skoleslag som grunnskole og videregående. Eksempelvis er dannelse et overordnet prinsipp for elevenes læring, og fagfornyelsens tverrfaglige temaer kan forenes med Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer (Esser-Noetlichs, 2019, s. 50). Dermed er det overførbarhet i det teoretiske rammeverket som benyttes i denne oppgaven. Samtidig er utvalget lite, og det er vanskelig å generalisere på bakgrunn av seks informanter. På en annen side skriver Thagaard (2019, s. 195) at et dyptgående og prinsipielt teoretisk innhold, gir leseren desto større muligheter til å knytte det teoretiske perspektivet til egne erfaringer. Dette fordi fenomener kan ha fellestrekk som påpeker nyanser av det samme fenomenet. Eksempelvis rommer allmenndannelse i lys av

Klafki, alt fra kritisk tenking til lystbetont håndtering av kropp (Jank & Meyer, 2006). Dermed kan allmenndannelse forhåpentligvis romme flere nyanser som lærere i andre kontekster kan gjenkjenne, og dermed anerkjenne overførbarheten i studien.

4.9.0 Etske retningslinjer

Det er forventninger om at en forsker utviser en etisk praksis i sitt forskningsarbeid. De etiske retningslinjene forutsetter at man er nøyaktig i presentasjonen av forskningsresultatene, og hvordan andre forskeres arbeid vurderes. Normene for vitenskapelig redelighet er stadfestet av “De nasjonale forskningsetiske komiteer” (NESH). NESH påpeker at forskeren skal arbeide ut fra menneskeverdet til forskningsdeltakeren hvor man ivaretar deres autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018, s. 20-21). De etiske retningslinjene er knyttet til informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (ibid.: 22).

Informert samtykke fra deltakeren kreves for ethvert forskningsprosjekt. Det innebærer at deltakeren er informert om oppgavens formål, forskningsdesign, samt fordeler og mulige risikoer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette ble sikret gjennom at informantene fikk informasjon om hovedtrekkene i studien i forkant. Før vi begynte intervjuet fikk de en mer utfyllende redegjørelse av prosjektet, og mulighet til å stille spørsmål. Det ble også påpekt at de når som helst kunne trekke seg og de tilhørende dataene. Samtlige av deltakerne signerte et skjema hvor alt dette var tydeliggjort, og gjennom sin egen signatur har de bekreftet at de har forstått innholdet i studien, og at de var villige til å stille opp. Samtykket skal være basert på frihet, og at de vet hva deltakelsen innebærer. Samtidig er det ikke lett å vite hvilke resultater som vil komme frem på forhånd. Derfor kan det ikke gis fullstendig informasjon om hva deltakelsen vil innebære. Det gir etiske utfordringer som forskeren må være bevisst på underveis. Dersom resultatene er av en slik karakter at informantene kan bli identifisert, må de gi samtykke til presentasjon av resultatene (Thagaard, 2018, s. 23-24). Utvalget mitt består av ulike skoler med geografisk spredning. Likevel er folkehøgskolen i Norge som skoleslag lite. Det er dermed en større fare for at ansatte kan gjenkjennes gjennom resultatene. Både fordi det potensielle utvalget av deltakere er begrenset, men også fordi flere av de som leser studien mest sannsynlig vil være avgrenset til samme kontekst. I lys av dette har jeg forsøkt å redigere sitatene slik at eksempelvis typiske valgfag eller linjenavn tas ut for å ikke kunne gjenkjenne hvilken skole vedkommende

jobber ved. Men samtidig har jeg også vært bevisst på å ivareta det meningsbærende i det de forteller.

Konfidensialitet innebærer konsensusen deltaker og forsker har om hva som kan gjøres med dataene tilknyttet deres deltakelse. Vanlig praksis er en avtale om å ikke avsløre personlig data som kan identifisere deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Informantene har blitt gitt fiktive navn, og ingen annen informasjon enn tilknytning til kristen eller frilynt folkehøgskole, samt alder med desenniums intervaller, fremkommer. En annen utfordring tilknyttet konfidensialitet er anonymiteten som på den ene siden beskytter deltakerne, men som samtidig gir forskeren mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt, og det kan frata dem stemmen inn i forskningen (ibid.: 106). Jeg har forsøkt å tolke deltakerne etter deres intensjoner i utsagnene. Konfidensialitet referer også til at personopplysninger lagres forsvarlig (Thagaard, 2018, s. 25). Dette er ivaretatt ved at ingen navn eller andre identifiserbare opplysninger er lagret på min datamaskin. Alle lydopptak slettes etter prosjektets slutt og er samtidig lagret separat fra forskningsmaterialet, som det også er presisert i samtykkeskjemaet.

Et annet prinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er tilknyttet konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Dette handler om å ivareta deres integritet, og beskytte dem mot uheldige virkninger av prosjektet. Eksempelvis kan vanskelige tema komme opp, som deltakerne kan oppleve problematiske i ettertid (ibid.: 26). I mitt prosjekt har jeg blant annet undersøkt hvordan folkehøgskolelærerne praktiserer formålsparagrafen. Indirekte spør jeg om de utfører mandatet deres. Likevel har jeg forsøkt å stille spørsmål som ikke direkte handler om de praktiserer allmenndannelse, men mer om hvordan de tilrettelegger for ulike aspekter ved allmenndannelse. Deltakerne kan også, gjennom å lese studien i etterkant, identifisere sine uttalelser og tolkningene som er gjort. Den analytiske sammenhengen uttalelsene er satt i, kan virke fremmedgjørende (ibid.: 27). Kvalitative fremgangsmåter innebærer en rekke etiske dilemmaer. Derfor er det viktig å fremvise etisk ansvarlighet gjennom hele prosessen (ibid.: 27).

5.0 Resultat og fortolkning

I dette kapittelet vil jeg ta for meg resultatene og fortolkning av dem. Her vil jeg også dele inn kapittelet i to hoveddeler med flere underkapitler. Del én tar for seg folkehøgskolelærernes

oppfattelse av allmenndannelse på litt ulike måter, mens del to handler om folkehøgskolelærerne sin praksis av allmenndannelse gjennom flere ulike deler. Fortolkningen vil i dette kapittelet baseres på første- og andregrads fortolkning. Kort fortalt innebærer dette å gjengi informantenes egne beskrivelser. I tillegg inkluderer dette egne fortolkninger eller fortolkninger i lys av teori (Fangen, 2019). Som en del av dette kapittelet vil jeg også presentere informantene. Jeg velger å presentere dem her i resultatkapittelet, da de informantene jeg endte opp med, utgjør en del av resultatene i denne oppgaven. I tillegg er det mer oversiktlig enn å skulle måtte bla opp til metodekapittelet for å finne dem.

1. *Kvinnelig lærer i femtiårene fra frilynt folkehøgskole. Læreren kalles "Berit".*
2. *Mannlig lærer i tjuårene fra kristen folkehøgskole. Læreren kalles "Lars".*
3. *Kvinnelig lærer i tjuårene fra kristen folkehøgskole. Læreren kalles "Elsa".*
4. *Mannlig lærer i femtiårene fra fra en frilynt folkehøgskole. Læreren kalles "Jon".*
5. *Mannlig lærer i trettiårene fra frilynt folkehøgskole. Læreren kalles "Truls".*
6. *Mannlig lærer i førtiårene fra kristen folkehøgskole. Læreren kalles "Gunnar".*

5.1.0 Folkehøgskolelærernes oppfatning av allmenndannelse

Gjennom intervjuene ble samtlige folkehøgskolelærere spurt om deres oppfattelse av begrepet "allmenndannelse", og videre hvilket syn de har på folkehøgskolens formålsparagraf om "å fremme allmenndannelse og folkeopplysning" (Folkehøgskoleloven, § 1, 2002). Det er viktig å poengtere at dersom svarene til informantene kan oppleves overfladiske eller mangelfulle i dette spørsmålet, betyr ikke det at deres praksis av allmenndannelse er begrenset. Det kan være flere verdier som er viktige for lærerne, men som de kanskje ikke er bevisste på at kan plasseres innenfor rammene av begrepet allmenndannelse, da vi eksplisitt er ute etter begrepsforståelse i dette avsnittet. Videre så vil svarene deres fortrinnsvis tolkes i lys av Jank & Meyer sin modell (2006, s. 195).

5.1.1 Oppfattelse av begrepet allmenndannelse

Berit beskriver det som “tregt” begrep,

“Jeg syns det er et treigt ord. God oppførsel. Allmenndannelse, hvordan bør man te seg, men kanskje litt bredere. Tenker at det handler om respekt for andre mennesker. Ha kotyme på ting, så trenger de ikke ha et bredt spekter, men ha ganske snevre i sitt syn på andre mennesker. Men være høflig og dannet når de først møter noen. Åpne synet ditt på mennesker. Du kan liksom ikke plassere de før du har blitt kjent med de. Ta imot de som står foran seg.”

Hun forbinder det med god oppførsel, respekt for andre, høflighet osv. I lys av slike begreper vil nok Klafki plassere denne forståelsen innenfor klassiske dannelseteorier, og mer spesifikt dannelseteorisk objektivisme som blant annet innebærer å formidle slike verdier til eleven (Syversen, 2018). Truls oppfatter også at begrepet innebærer oppførsel i møte med andre. I lys av Klafki er ikke dette feil, men det er kanskje en smal forståelse jamfør materiale og formale prosesser, hvor Berit og Truls hovedsakelig belyser materiale prosesser som omhandler oppdragelse og objektive prosesser. Samtidig inkluderer de andre informantene disse perspektivene i sin forståelse, men de har på bakgrunn av Klafki en generelt bredere oppfattelse av begrepet. Elsa forteller:

“Jeg vil jo tenke at det danner eleven til å tåle livet. Og til å bli en del av et samfunn. Også tenker jeg på Klafki. Med medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Husker det fra studiene. Og det er kjempeviktig prinsipp. Det ruster eleven til å delta i demokratiet. Jeg tenker faktisk på det og. At jeg hadde tenkt å snakke om solidaritet er jo fordi jeg har lyst å sette kverna i gang hos elevene. Hva er det som får samfunnet vårt til å fungere? Man har lyst at de skal bli selvstendige. Ta gode valg for seg selv.”

Elsa snakker om at det er viktig at elevene blir dannet slik at de kan delta i samfunnet. Det er tydelig at majoriteten av informantene inkluderer et samfunnsperspektiv i sin forståelse av allmenndannelse. Dette er i tråd med Klafkis overordnede begreper tilknyttet allmenndannelse om med- og selvbestemmelse, og solidaritet. Lars forteller videre at det innbefatter å “bli et

reflekterende menneske som er omsorgsfullt ...bryr seg om andre utover sine egne nærmeste. Og som har litt etikk. Ikke bare gjør ting fordi det gagnar deg, men fordi det er riktig". Det Lars forteller kan relateres til det Klafki kaller en grenseoverskridende holdning som empati på bakgrunn av modellen. I tillegg fremheves etikk som innebærer en allsidig dannelse gjennom grunnleggende menneskelige ferdigheter som i så måte har et subjektivt tilsnitt. Når Elsa forteller om sin oppfattelse, drar hun uoppfordret inn Klafki. Samtidig som Elsa har en oppfattelse helt "etter boka", forteller hun også om en konkret praksis av de samme begrepene. Det er nærliggende å anta at oppfattelsen av solidaritet som et dannelsesbegrep hos Elsa, er det som utløser en undervisningspraksis med denne tematikken. Gunnar definerer allmenndannelse som,

"samfunnsansvar, og bli et menneske som bidrar i samfunnet. Det er noe jeg legger i ordet allmenndannelse. Men så legger jeg også i det å utvikle personlige egenskaper gjennom livets mange utfordringer. Du blir forberedt og rustet til å takle ting som alle møter i livet. Alt fra glede, sorg og traumer. Hvis vi har klart å gi dem noen redskaper for hvordan man skal møte de vanskelige tingene i livet så tenker jeg det også er allmenndannelse. Både det som går på personlig utvikling, men også det å få øynene opp for verden. Bry seg om andre."

I lys av Klafki demonstrerer Gunnar en oppfattelse som rommer både materiale (få øynene opp for verden) og formale (personlig utvikling) prosesser. Dette er i tråd med Klafkis kategorial dannelse. Han forteller om hvordan eleven skal bli selvstendiggjort (redskaper for å møte livet). Dette harmonerer også med Grundtvigs tanke om at dannelse innebærer å "engasjere seg i andres liv og yrker og å delta i alt som angår fedreland og samfunn" (Mikkelsen, 2014, s.44). Generelt kan vi si at noen av informantene har en mer begrenset oppfattelse av allmenndannelse, og i hovedsak materiale og objektivistiske perspektiver på dannelse. Forsåvidt er utsagnene til disse informantene i tråd med det tidlige dannelsesbegrepet og de klassiske dannelses teorier (Jank & Meyer, 2006, s. 168). Men i og med at Klafki forener både åndsvitenskapelige og mer empirinære tradisjoner, har han konstruert et dannelsesbegrep som favner bredt. Mange oppfattelser av dannelse kan rommes av hans dannelsessyn. På en annen side blir de fort smale dersom de ikke rommer både formale og materiale perspektiver, slik som enkelte av informantene gjør. På en annen side utviser eksempelvis Elsa, Lars og Gunnar et bredere perspektiv på dannelse. De kommunisere både subjektive og objektive oppfattelser som kan romme både tidstypiske

nøkkelpoblemer og grunnleggende menneskelige interesser jamfør modellen. Det er med andre ord en varierende begrepsforståelse blant informantene. Om det er styrende for praksisen, gjenstår å undersøke.

5.1.2 Folkehøgskolelærernes syn på formålsparagrafen

Samtlige av informantene fikk spørsmål om sitt syn på folkehøgskolens formålsparagraf om å “fremme allmenndannelse og folkeopplysning” (Folkehøgskoleloven, § 1, 2002). De aller fleste lærerne var av den oppfatning at allmenndannelse (formålsparagrafen) “absolutt skjer” på deres skoler. Elsa forteller,

“Jeg tenker det er en kjempefin ting. Selv om vi ikke snakker eksplisitt om allmenndannelse så er det det vi driver med der oppe. Vi ønsker å ruste folk til livet. Men også trene ledere til å ta viktige roller i samfunnet. Så jeg tenker om paragrafen at den høres fin ut, og om folkeopplysning. Det er det kanskje litt mindre fokusert på. Men informasjon er viktig for å leve et sunt og godt liv..”

Underforstått påpeker Elsa at selv om man ikke snakker om allmenndannelse, praktiseres det likevel. Og hun, med flere, poengterer at de verdsetter paragrafen. Samtidig er Truls kritisk til denne paragrafen og omtaler den som utydelig, diffus og et lite anvendt begrep i sin hverdag. Spørsmålet som reiser seg er altså om allmenndannelse er et ord som har utgått på dato, og om det er et anvendelig begrep som fremmer mandatet til folkehøgskolelærerne på en god måte. Truls syns selve begrepet er litt fremmedgjørende. Gunnar sier på sin side,

“Jeg er veldig glad for at vi har folkehøgskoleloven. At vi har en formålsparagraf som forteller om folkehøgskolens oppdrag. Vi har fått et oppdrag fra myndighetene som forteller om hva vi skal gjøre. Det er veldig bra at vi har det...selv om det er veldig opp til hver enkelt skole hva man vil undervise i, så har vi sammen fått et hovedbudskap. Folkeopplysning og allmenndannelse. Det prøver vi å gjøre. Det tror jeg man kan gjøre på så mange forskjellige måter. Folkehøgskole er ikke bare å samle mange folk å ha det gøy ett år. Selv om mange elever tenker at de skal komme hit å bare ha et friår. Når noen sier friår så vrenger det seg inni meg. Det er et friår fra lekser og eksamen. Men det er ikke et friår på noen som helst annen måte. Det er et år hvor de skal utvikle

seg. Det er virkelig skole. Jeg tror noen opplever oss strengere enn videregående når det kommer til eksempelvis oppmøte. For vi er på dem med en gang vi. Vi har mulighet til å vekke dem om morgenen, så vi tillater ikke at de skal sove og dra seg. Og det er litt del av allmenndanning. At de skal være forberedt på livet videre, og da skal man ikke ligge å sove.”

Med andre ord verdsetter han at folkehøgskolen har fått et samfunnsmandat, og at folkehøgskolen dermed handler om noe mer enn bare et “gøy år”. Han tar et oppgjør med tanken om at det bare er et friår, eller “leirskole”. Formålsparagrafen legitimerer skoleslaget gjennom samfunnsmandatet om å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Folkehøgskolen er et sted hvor en skal lære og utvikle seg; den har en større hensikt enn “å ha det gøy ett år”. Samtidig oppfatter Jon formålsparagrafen som viktig, men han forstår den først og fremst som noe som skjer fra talerstolen gjennom det rektor og andre formidler på morgensamlinger som tilsier et objektivt syn på danning. Likevel må vi huske at formålsparagrafen også inneholder “folkeopplysning”, og at det er nærliggende å tenke at informantene koblet disse begrepene sammen da de svarte. Det er heller ikke feil, da de på mange måter ligner, samt at opplysning er den opprinnelige ideen av danning (French, Thomas, Weymann, 1999). Eksempelvis har begge begrepene demokratiske elementer (Mikkelsen, 2014). Grundtvig mente at danning skulle være for alle, både bygd og by. På samme måte som at opplysning skulle komme nedenfra og folket selv (Bødtker-Walstad, 2006; Rudi, u.å). Når informantene forteller om folkeopplysning, sier de at det er et områdesom får mindre fokus enn allmenndanning. De nevner at de burde være flinkere til å opplyse elevene om det som skjer i verden, samt sørge for at de får med seg nyheter. Igjen, dette er ikke nødvendigvis en forståelse som er i konflikt med Grundtvig. Flere av informantene kommuniserer derimot opplysning som kunnskapsformidling fra læreren. Dette harmonerer i mindre grad med Grundtvigs oppfattelse av (folke)opplysning, som noe som også kommer innenfra individet; at vi har en indre opplysningskraft som bidrar til det myndige mennesket (Ohrem, 2019). Selv om Jon knytter formålsparagrafen til “*ting som blir sagt fra talerstolen...av rektor og andre på morgensamling*”, påpeker samtlige av informantene dialogen som viktig i deres pedagogiske praksis. Dermed er det også tilrettelagt for den Grundtvigianske samtalen hvor elev og lærer er likeverdige aktører, hvor man kan utveksle kunnskap på demokratiske premisser (Folkehøgskoleforbundet, 2017; NKF, 2019). Generelt er

folkehøgskolelærerne som ble intervjuet fornøyd med paragrafen, selv om noen påpeker at de anvender begrepene lite i hverdagen.

5.2.0 Idealer i folkehøgskolen

I dette kapittelet vil jeg ta for meg idealer i folkehøgskolen. Informantene fikk spørsmål om hvilke idealer de oppfatter at gjelder i deres skoleslag, og hvilke utfordringer de møter gjennom disse idealene. Det teoretiske rammeverket for dette kapittelet vil i hovedsak inkludere kontekstuelle forhold i folkehøgskolen, folkehøgskolens selvoppfatning, og Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer. Det skal påpekes at flere idealer ble trukket frem utover de som redegjøres for i kapittelet, og samtlige snakket om dannelse som et ideal. Men den mest tydelige diskusjonen omhandlet bærekraft og utenlandsreiser.

5.2.1 Bærekraft og Utenlandsreiser

Informantene trekker følgelig fram dannelse som et ideal i folkehøgskolen. Når de derimot er mer konkrete, er det tydelig at bærekraft er idealet som dominerer i folkehøgskolen. Berit forteller at,

“Vi er på den bærekraftbølgen. Det har kommet inn sterkere og sterkere. Det er veldig på agendaen. Også kommer dette med flyskammen. Hvor mye reiser vi. Vi har sånn samling hver år med fhs-skoler i vårt distrikt.”

Den problemstillingen som aktualiserer seg mest for folkehøgskolene jamfør bærekraft, er flyreiser. Lars forteller blant annet at noen folkehøgskoler har kuttet ut reiser til utlandet. Utenlandsreiser har alltid vært et viktig domene i folkehøgskolen, da man vurderer disse turene som en “dannelseskatalysator” og “fortettet dannelse”. Dette begrunner folkehøgskolene med at elevene ser verden med nye øyne, lærer å forstå andre kulturer, og blir bevisst på sin egen rolle i en global sammenheng (Ertzgaard, 2012). Gunnar forteller at man de siste årene har vært stadig mer ute på reise,

“Folkehøgskolen har alltid vært mye ute på reising, og den pila har bare gått opp og opp. Og nå har vi kommet til et punkt der vi møter oss selv i døra da. For å reise veldig mye med fly er jo ikke så miljøvennlig, og det er mye snakk om at folkehøgskolen må ta mye ansvar også på det

området. Men det er en vanskelig sak, for mange elever i den 19/20 årsalderen. For noe av det de vil er å oppleve verden og andre kulturer. Og faktisk være ute å reise. Det er et behov vi møter. Hvis vi hadde sluttet med all reising så tror jeg mange hadde gjort det uansett. Alle skoler reiser. Så det er et tema det blir snakket om, og hvor det helt sikkert blir forandringer i reisevirksomhet. Den blir redusert. Det er jeg helt sikker på. Vi snakker om det her og. Hva vi gjør, og hva tør vi å gjøre.”

Det han sikter til her, er folkehøgskolens rolle som samfunnsaktør når skoleslaget møter seg selv i døren. Folkehøgskolen har alltid sett på seg selv som en viktig samfunnsaktør (Mikkelsen, 2014, s. 441). På bakgrunn av dette opplever folkehøgskolen at de må handle og å ivareta sin egen integritet. Flere av informantene påpeker derimot markedsføringseffekten ved utenlandsreiser, og at elevene ofte søker på linjer med spennende reisemål. Likevel vedtok folkehøgskolene i 2019 et vedtak om bærekraft som innebærer at folkehøgskolene forplikter seg til å redusere klimaavtrykket med førti prosent av dagens nivå innen 2030 (Folkehøgskolerådet, 2019). Med andre ord så forplikter dette folkehøgskolene til å gjøre endringer, og som vil påvirke skoleslagets flypraksis. Samtidig demonstrerer folkehøgskolen integritet jamfør bærekraft som en ansvarlig samfunnsaktør. På en annen side påpeker flere av informantene, inkludert Gunnar, at idealene med å reise og oppleve verden står sterkt blant de unge. Lars forteller, *“de som søker er folk som har lyst å reise. Så de hadde kanskje reist ut uansett”*. Gunnar sier de møter et behov hos de unge. Utenlandsreiser er ansett som en selvfølgelig del av et folkehøgskoleår av både folkehøgskolen selv og myndighetene. Dette er fordi det anses som en arena for å operasjonalisere formålsparagrafen om folkeopplysning og allmenndannelse (Ertzgaard, 2012). På bakgrunn av dette og det informantene forteller om elevenes sterke ønske om å reise, vil det være utfordrende for skoleslaget å slutte med reisevirksomheten.

Et av Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer er det nevnte “miljøspørsmålet”. I lys av dette er det gode rammevilkår for problembasert undervisning gjennom miljøspørsmålet. For at utenlandsreiser i folkehøgskolen skal ha “danningsseffekt”, kreves det at elevene er med i planlegging og gjennomføring av turen (Ertzgaard, 2012). Derfor kan nøkkelen være at elevene blir med å planlegge reisene. Da kan det hende de følger Molde Folkehøgskole sitt eksempel. De sluttet å reise til Canada med fly for å stå på ski, og heller tok toget til alpine (Eidslott, 2020). I

tillegg til et redusert klimaavtrykk, får også elevene eierskap til “nøkkelproblemet”. Dessuten handler dette om solidaritet som flere av informantene påpeker som viktig for dannelse, som Klafki tar utgangspunkt i som et av de generelle prinsippene for allmenndannelse (Jank & Meyer, 2006, s 195). De kristne og frilynte folkehøgskolene er selv svært opptatt av forvalteransvaret for naturen og den bærekraftige ressursfordelingen (NKF, 2019; Folkehøgskoleforbundet, 2017). Spørsmålet blir hvordan folkehøgskolene møter konflikten mellom idealene bærekraft og utenlandsturer. De anser seg selv som en viktig samfunnsaktør knyttet til miljøproblematikken (Haugen, 2020b). Samtidig er utenlandsreiser ansett som en del av DNA-et til folkehøgskolen, og som en viktig arena for folkeopplysning og allmenndannelse (Ertzgaard, 2012). Gunnar hevder det blir endringer i folkehøgskolenes reisevirksomhet, og han stiller spørsmålet “*Vi snakker om det, og hva tør vi å gjøre?*”. Han påpeker at det ikke bare handler om bærekraft, men også om “markedsføringseffekten”. Det neste tiåret vil vise hvordan folkehøgskolen møter denne “idealkonflikten”. Og hvordan de ivaretar reisens dannende effekt ved en eventuell endring av praksis.

5.3.0 Lærerrollen og folkehøgskolepedagogikk

I dette avsnittet vil vi se på hvordan folkehøgskolelærere oppfatter allmenndannelse gjennom lærerrollen og folkehøgskolepedagogikken. Dette kapittelet vil basere sitt teoretiske rammeverk rundt sosialpedagogikk, lærerrollen i folkehøgskolen, Grundtvigs skoletanker og Jank og Meyers modell.

5.3.1 En relasjonell lærerrolle

Samtlige av folkehøgskolelærerne beskriver hvordan det å jobbe i folkehøgskolen gjør at man kommer tett inn på andre menneskers liv. De påpeker at lærerrollen deres er tydelig relasjonell. Lars forteller,

“Generelt mye aktivitet i hverdagen. Vi driver en del med ting de ikke har gjort før. Hvor de får prøve å mestre nye aktiviteter. Det er liksom undervisningsdelen. Og så går det også ut på på kveldstid. Så er vi der også for elevene. Snakke med de, være med de, se de erfare nye ting, drøfte ting med de, ha det gøy. Tulle. Bli på en måte mer venn enn vanlig lærer.”

Lærerrollen i folkehøgskolen handler, som Lars stadfester, ofte om å være tilgjengelig på kveldstid. Flere av informantene påpeker at det til tider er en krevende jobb hvor man kommer tett på elevene. Dermed kan det også være en bakside til den relasjonelle lærerrollen hvor en lærer jobben bli en del av hele livet. Men samtidig påpeker nesten samtlige lærere at de har drømmejobben.

Når man snakker om pedagogikk i folkehøgskolen, handler det om sosialpedagogikk. I folkehøgskolen innebærer dette elevmøter med planlagte og uplanlagte sosiale interaksjoner, samtaler og aktiviteter, men hvor man også benytter pedagogisk skjønn og innsikt i samhandlingen med elevene (Simble & Vinje, 2018). I folkehøgskolelærernes særavtale om arbeidstid er det stadfestet at mest mulig av deres arbeidstid skal brukes med elevene, og at en av deres hovedoppgaver er sosialpedagogisk arbeid (NKF, 2018). Dette er noe de er forpliktet til, men spørsmålet som reiser seg er muligens hvor man skal sette grensen. Haltli omtaler folkehøgskolepedagogikken som verdens frieste (Haltli, 2017). Dermed så har folkehøgskolelæreren stor pedagogisk frihet. Samtidig kan det være et sårbart prosjekt. Berit sier,

“De har jo tilgang på oss. Det er ganske mange meldinger som kommer til alle døgnets tider. Innimellom ignorerer man det jo, for man vil ha litt fri. Eller man kan si at vi snakker om det imorgen. Men vi er jo veldig tilgjengelige. Det hender elever kan sende deg melding 1 til 5 ganger om dagen. Da må man jo sette en stopper.”

Med stor frihet kommer et ansvar om å forvalte den pedagogiske friheten. Folkehøgskolelærerne må selv evne å sette grensen et sted. Problemstillingen understrekes ytterligere av Lars sitt poeng om at han ofte er *“mer venn enn lærer”*. I lys av dette er det essensielt at lærerne evner å ha et kritisk blikk hvor de samtidig fokuserer på lærerrollens mandat. Likevel kan den relasjonelle lærerrollen tilrettelegge for en allmenndannende praksis. Lars forteller om de gode samtalene han får utenfor undervisning, gjerne på kveldstid når han har tilsyn. Han sier,

“Jeg synes det er gøy å snakke med de, og prøve å få litt dype, prøve å få de til å reflektere. Jeg tenker jo at sakens oppgave er at man skal danne elevene på et vis. Og det å de til å tenke litt er

gøy. Mange ganger så reagerer jeg på at de er utrolig reflekterte. Man får litt sjokk og lurer på om de er mer reflektert enn meg sjøl. Men det er det å snakke med de”

Ut ifra at konteksten her er gjennom arbeidstiden på kveldstid, kan det synes som at strukturen rundt en folkehøgskolelærers arbeidstid er med å fremme dannelsen gjennom at man får de gode reflekterte samtalene utenfor undervisningstid. Dessuten er dette i tråd med Grundtvigs idegrunnlag for folkehøgskolen med dialogen mellom elev og lærer som et bærende fundament for skoleslaget (Frilynt Folkehøgskole, u.å). Grundtvig var spesielt opptatt av den levende vekselvirkningen mellom lærer og elev, hvor begge er likeverdige aktører, i tillegg til å være en metode for utjevning og demokrati (Thejsen, 2003; Aune-Servan, 2000). Flere av informantene trekker frem relasjonene til elevene som det viktigste for dem som pedagoger. Rammevilkårene for å fremme demokrati gjennom dialog er vertfall tilstede. Gjennom dette avsnittet ser vi tydelig at relasjon og samtalen (dialogen) er bærebjelkene i pedagogikken. Det er også i tråd med Grundtvigs intensjoner.

Det må derimot påpekes at gode relasjoner og et høyt antall samtaler ikke er noen garanti for allmenndannelse. Lars forteller om de reflekterte samtalene med elevene, og at han sporadisk blir mer “venn enn lærer”. Nå virker det ikke som Lars faller i denne grøften, men en utfordring kan være at alt bare blir lek og moro. I dette ligger det at når en lærer har gode relasjoner til elevene, samt stor faglig og pedagogisk frihet, kan det fort bli en aktivitetsskole; en skole hvor elevene trives og har det gøy, men hvor de ikke møter lærere med et bevisst forhold til sitt mandat. Det kan fort bli vilkårlig om elevene får erfare dannelsen i undervisningen, om lærerne ikke har et bevisst forhold til hvordan de fremmer folkeopplysning og allmenndannelse i sin praksis. I relasjon til dette har det i folkehøgskolen oppstått en debatt om hva som er en sosialpedagogisk praksis. Debatten tar for seg om det er sosialpedagogikk når ufaglærte ansatte har elevsamvær (Sible & Vinje, 2018). Sosialpedagogikk innebærer at individet oppdras til å ville bli en del av samfunnet, men også forbedre det (Haaland, 2011). I overført betydning, om ufaglærte også evner å tilrettelegge for allmenndannelse i de situasjonene hvor sosialpedagogikk er metodikken.

For å oppsummere kan vi slå fast at informantene oppfatter lærerrollen som relasjonell. Strukturen i lærernes arbeidstid skaper gode rammevilkår for dialogen mellom lærer og elev, som

også er den pedagogiske bærebjelken i skoleslaget. Samtidig er det viktig at folkehøgskolelærerne har et reflektert forhold til relasjonene som oppstår for å ivareta mandatet.

5.3.2 Lærerrollens frihetsideal

Folkehøgskolen er verdens frieste skoleslag, og med verdens frieste pedagogikk (Haltli, 2017). I tillegg har det alltid eksistert et frihetsideal i folkehøgskolen som en viktig del av deres selvpoppfattelse og identitet. Historisk har dette handlet om pedagogikken, hvor man ønsker frihet fra statlige føringer (Mikkelsen, 2014, s. 441). Dette illustrerer også viktigheten av formålsparagrafen som stadfester skolens frihet til å utforme egne verdigrunnlag innenfor rammen av folkeopplysning og allmenndannelse (folkehøgskoleloven, §1, 2002).

Berit knytter denne friheten til frihet fra vurdering og sier,

“Jeg ble mer bevisst da jeg begynte her. Så hvor stor virkning det hadde på elevene. Friheten de hadde til å lære uten at skulle bli vurdert på alt du gjorde, og det var ingen karakter i enden som var det viktigste å nå frem til. Jeg fikk sett så mange de første årene som fikk bryne seg på ting som utfordret de og som de kunne vokse på uten at de ble vurdert. Sånn at de kunne jobbe med det fordi de hadde lyst til det. Og det synes jeg var en fin ting å se. Noe som jeg ikke opplevd å se før som lærer”.

Det er tydelig at hun ser på vurdering som noe som påvirker elevenes motivasjon, modning og læring. Her er det også viktig å presisere at hun sikter til praksisen med å bli vurdert med karakterer og ikke hele vurderingsbegrepet som også eksempelvis rommer fremover- og tilbakemelding (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lars er enig med Berit, men påpeker i tillegg,

“Som pedagog har jeg lyst at folk kan oppleve at de kan øve på ting uten å være stressa over å måtte mestre det. Stressa om de får det til. Tror mange føler at de kommer fra et sted hvor de blir vurdert. Eller at de hele tiden har vært vurdert. Bare det å kunne øve på framlengs rulle selv om andre øver på salto. At man på død og liv ikke må henge med på det de andre gjør. Det synes jeg er viktig”.

Han legger til at friheten fra vurdering forebygger stress fra å måtte prestere i læringssituasjonen, som eksempelvis handler om sammenligning. Når Lars og Berit forteller om sine synspunkter og erfaringer med karakterfri undervisning, er det med bakgrunn i den frie folkehøgskolepedagogikken hvor læreren har frihet til å legge opp undervisningen slik vedkommende ønsker. Samtidig presiserer folkehøgskoleloven (§ 2a, 2002) at skoleslaget skal være eksamensfritt. Dette har folkehøgskolen selv opplevd at har vært truet, og de har på bakgrunn av frihetsidealet måttet kjempe for dette (Bjørke, 2009). Dette er også i tråd med Grundtvigs idegrunnlag for folkehøgskolen hvor det skulle være en skole uten “pensum, karakterer, og eksamen” (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Flere av informantene trekker frem friheten elevene har fra vurderingspraksisen som er i videregående skole som noe av det viktigste for dem som pedagoger, samt at det gir bedre vilkår for læring og en større indre motivasjon. Indre motivasjon innebærer interesse, glede og en egenverdi for handlingen man gjør. Ytre motivasjon er knyttet til nytteverdi om aktivitetens relevans for fremtidige mål eleven har (Kaarstein & Nilsen, 2016). Eksamen og karakterer er dermed noe som knyttes til ytre motivasjon. Dermed kan en tenke at folkehøgskolelærere har bedre rammebetingelser for å skape en indre motivert undervisning for elevene. Berit poengterer at friheten fra vurdering gjør at elevene kan *“jobbe med det fordi de hadde lyst til det”*. Den indre motivasjonen hun beskriver, oppstår blant annet når elevene har autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette harmonerer med modellen til Jank & Meyer (2006, s. 195) på bakgrunn av selvbestemmelse som et overordnet begrep for allmenndannelse.

Flere av informantene trekker indirekte frem egenverdien i aktiviteten som essensiell i undervisningen. Lars uttrykker det mest tydelig og forteller at,

“Jeg har ikke lyst at dette skal være et sted hvor de blir vurdert. Men er sted hvor jeg bare øver, og ingen bryr seg hvor flink jeg blir. At de skal bli indre motivert til å fortsette. At det å ta rulle eller salto at det er grunnen i seg selv. Men at det ikke er noe de lærer for å bli kul, vurdert, være flink eller få god karakter”.

Her appellerer Lars til egenverdien ved det å lære en aktivitet, og i så måte nært relatert til Grundtvig som mente det var vanskelig for læring å finne sted når man ikke hadde lyst og

kjærlighet til det man skulle lære (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Dette er også relatert til Klafkis allsidige dannelse gjennom grunnleggende menneskelige interesser og ferdigheter. Det kan eksempelvis innebære lystbetont og ansvarlig håndtering av kropp som er det Lars forteller om. Dette kan knyttes til formale dannelsesprosesser, nærmere bestemt det Klafki omtaler som funksjonell dannelse, hvor man blir dannet når ens iboende kroppslige krefter kommer til utfoldelse (Jank & Meyer, 2006, s. 173). Videre innebærer det også å hente frem latente funksjoner i oss som eksempelvis viljestyrke og dømmekraft. Når man utvikler disse, rustet det individet til å møte voksenlivets utfordringer. Likevel vet vi ikke om informantene er bevisste på funksjonelle dannelsesprosesser når de oppfatter egenverdien ved en aktivitet, som viktig for dem som pedagoger. Dermed er det en fare for at slike dannelsesprosesser fort blir tilfeldige. På en annen side forteller Lars at,

“Det er noe med å bevisstgjøre de på at om de ikke yter innsats i undervisning er det de selv det går utover. Det er de som ikke får mestring og glede. Du ser jo det at noen bare er supermotivert og jobber hardt. Etter noen uker, så er det noen som hadde samme utgangspunkt som ikke skjønner at de tar det så lett. Så vi prøver å bevisstgjøre at om de vil lære noe i livet kreves det innsats”.

Lars påpeker her at læringen ikke bare er knyttet til egenverdien i aktiviteten, men også at all læring krever innsats. Da er vi fortsatt innenfor formale dannelse, men her beveger Lars seg i retning metodisk dannelse. Det innebærer å lære seg læringsstrategier og tenkemåter som kan anvendes i andre kontekster i livet (Straum, 2018). Flere av informantene har fremhevet aspekter som faller innenfor formale prosesser som lærelyst, kreativitet og problemløsning, som de oppfatter som viktige for dem som pedagoger. Likevel er det ingen automatikk i at gode intensjoner bidrar til en god praksis. Elsa reflekterer rundt sin rolle som pedagog og forteller at, *“Jeg hadde en evaluering av meg selv i sommer. Det er ikke alltid jeg får praksis og teori til å gå hånd i hånd. Men man har jo lyst å stille elevene spørsmål som gjelder det større bildet. Feks solidaritet”.* Selv om Elsa understreker at hun synes det kan være utfordrende å koble teori og praksis, illustrerer hun på en god måte at en bevisst oppfattelse av mandatet og teorien tilrettelegger for en god praksis. Det er større sannsynlighet for at elevene blir allmenndannet når Elsa er bevisst på solidaritet som et viktig prinsipp for sin praksis.

Videre så trekker flere av folkehøgskolelærerne fram friheten de har i lærerrollen til å formidle det de ønsker. Gunner formulerer det slik,

“Folkehøgskolen er jo veldig fri. Vi har ikke fagplaner, de kan vi jo lage selv. Og velge ut de fagene og lage fag som vi synes er viktig. Og som vi har lyst å formidle, og som vi tenker er viktige for elevene. I tillegg til linjefagene hvor de fordyper seg i et tema så er fellessfagene hvor de fordyper seg i ulike tema like viktig. Kanskje enda viktigere noen ganger, for der får vi formidlet ting som går på livsmestring. Det er et fag som heter livsmestring. Vi har også et fag som heter tro og tvil. Og så har vi livsmestring hvor vi tar opp mange forskjellige temaer... osv”.

Her understreker Gunnar den friheten folkehøgskolen har i sin utforming av undervisningen. De har friheten til å konstruere fag de synes er viktige for elevene. Med bakgrunn i Klafkis dannelses teorier beveger Gunnar seg her mot materiale dannelses teorier hvor man tar utgangspunkt i det objektive og et eksternt innhold som dannende på individet (Jank & Meyer, 2006). I forlengelsen av dette tar han opp fellessfag hvor det er snakk om å formidle et innhold de vurderer som viktig kunnskap for elevene. Dette minner om dannelses teoretisk objektivisme hvor dannelsen finner sted når man tilegner seg den objektive kunnskapen som ligger latent i kulturen. Som lærer er jobben å formidle verdier og vitenskapelig kunnskap (Syversen, 2018) som en tenker har en endringskraft på individet (Straum, 2018). En slik oppfattelse av dannelses er nærliggende de tematikkene som Gunnar lister som en del av deres fag som passende nok heter “Livsmestring”. Samtidig er det viktig å påpeke at han snakker om fellessfagene. Han nevner også linjefagene, og dette er jo fag som man i større grad velger selv enn fellessfag. Valgfag og linjetilbudet i folkehøgskolen er med å sikre autonomi, som er en viktig dimensjon av dannelsesbegrepet (Esser-Noetlich, 2016, s. 118). Dette handler i overført betydning om medbestemmelse og samfunnsdeltakelse. Men spørsmålet blir videre i hvilken grad elevene har autonomi også når det kommer til undervisningen på linjer og valgfag? Det er vanskelig å stadfeste ut fra svarene fra informantene. Lars trekker frem at,

“Istedenfor at elevene skal gå inn i et maskineri hvor de blir fortalt hvordan alt er. Så skal de få utfordringer hvor de må tenke selv. Komme ut av komfortsonen. Og kanskje at de skal få

muligheten til å prøve noe de har lyst til å prøve, før de eventuelt tar en utdanning i det. Så de slipper å bruke mange år på noe du egentlig ikke likte. Hvis du alltid har drømt å bli musiker, men aldri har fått muligheten til å spille sammen med andre. Så er dette en fin mulighet”.

Her poengterer Lars at induktive undervisningsmetoder hvor elevene selv får utforske oppgavene er viktig. Han fremhever viktigheten av muligheten elevene har til å “*prøve noe de har lyst å prøve*”. Autonomien ligger latent i linjevalg og valgfag, likevel er man prisgitt lærerens pedagogiske oppfatning og praksis i hvor langt autonomien strekker seg. Autonomibegrepet innebærer at elevene skal hjelpes til selvstendighet, og rommer en frihetstanke hvor man blir selvstendiggjort gjennom selv- og medbestemmelse som gir en frihet til å forme eget liv og ta uavhengige beslutninger. Det innebærer en moralsk forpliktelse og et solidarisk ansvar i møte med andre (Esser-Noetlichs, 2016, s. 118). Utfordringen ligger i at elevene velger linjer før de begynner, og slik sett ikke har veiledning fra folkehøgskolen i dette valget. Linjene utgjør ofte mer enn femti prosent av undervisningen gjennom et skoleår. Esser-Noetlichs påpeker at autonomi krever ansvar til å anvende forstanden på en fornuftig måte. Dermed at autonome handlinger må være begrunnet. Pedagogiske handlinger må derfor ha den hensikt å fremme elevens utvikling som en selvbestemmende og aktiv samfunnsborger (2016, s. 119). Det vil altså at at undervisningen rettes mot at elevene utvikler evnen til å ta fornuftige autonome valg. Lærere i folkehøgskolen har svake forutsetninger til å tilrettelegge for autonome handlinger som er for elevens beste jamfør linjevalg, da dette valget skjer i forkant av skoleåret. På en annen side, er det mulig dette er en ikke-eksisterende problematikk. Forhåpentligvis har elevene tilegnet seg dette ansvaret gjennom tidligere skolegang.

Videre krever autonomi kritikk, som ifølge Klafki innebærer en refleksjon over samfunnets krav og elevens læring og utvikling (ibid.: 119). Truls forteller om viktigheten av at elevene tenker selv,

“de må jo tenke litt sjøl. Jeg tror mange kommer hit og skal bare oppleve noe. Så er det nok endel av de som opplever etterhvert at det er mye gøyere å gi masse av seg selv og da tror jeg de får mer ut av året. Men jeg har hatt ganske mye fokus på at de skal tenke selv og ikke bare bli undervist”.

Dette er også i tråd med det Lars påpekte da han sa at *“istedenfor at elevene skal gå inn i et maskineri hvor de blir fortalt hvordan alt er. Så skal de få utfordringer hvor de må tenke selv. Komme ut av komfortsonen”*. Spørsmålet blir hvorfor Lars og Truls er opptatt av en undervisning hvor elevene selv må tenke selvstendig. Konteksten for disse uttalelsen er på bakgrunn av spørsmål om hvilke idealer de oppfatter at gjelder i folkehøgskolen. Dermed kan det virke som at selvstendigjøring og kritisk tenkning er institusjonalisert i deler av folkehøgskolen, i hvert fall ved skolene hvor Lars og Truls jobber. Samtidig må det påpekes at ikke alle informantene drar frem denne tematikken. Det er derfor vanskelig å eksempelvis hevde at kritisk tenkning er en gjeldende diskurs i folkehøgskolen. Som tidligere nevnt, vet vi ikke om Lars og Truls eksempelvis knytter et samfunnsperspektiv til selvstendig og kritisk tenkning hos elevene. Klafki er tydelig på at allmenndannelse innebærer å tenke kritisk over strukturene i samfunnet (Jank & Meyer, 2006, s. 171). Og Esser-Noetlichs poengterer at vi behøver kritisk tenkning fordi skolene og samfunnet ikke er perfekte systemer (2016, s. 119). I den friheten folkehøgskolelærere har, så bør kritisk tenkning være en viktig diskurs. Ikke bare ut fra formålsparagrafen, men også for at skoleslaget skal utvikle seg, og møte elevene med en bevisst oppfatning og praksis slik at det ikke ender opp som den nevnte *“aktivitetsskolen”*.

Oppsummeringsvis kan vi stadfeste at lærerrollen i folkehøgskolen har et frihetsideal, hvor man gjennom historien har kjempet mot statlig føringer. Frihetsidealet er også tydelig i informantenes fortellinger. Denne friheten knytter de til elevenes frihet fra vurdering, elevenes frihet til å lære det de ønsker, skolens frihet til å lage fag de selv synes er viktige. Samtidig understrekes viktigheten av å knytte elevenes frihet til kritisk tenkning og medborgerskap.

5.4.0 Verdier

I dette kapitlet vil jeg ta for meg verdier med ulike innfallsvinkler. Dette kapitlet vil innbefatte folkehøgskolelærernes verdier og de frilynte og kristne folkehøgskolenes verdier. Med bakgrunn i problemstillingen er dette relevant da et dannelsesinnhold *“synliggjør grunnproblemer, grunnforhold, allmenne prinsipper, lovmessigheter, verdier og metoder”* (Jank & Meyer, 2006, s.177). Ved å kartlegge lærernes og skoleslagets verdier, vil det være representativt for deres oppfattelse av dannelsen. Et kjennetegn ved et dannelsesinnhold er dets

overførbarhet til mange kulturelle kontekster (ibid.:177). Og dannelsesperspektivet på undervisningen, handler om hvilket verdigrunnlag læreren reflekterer ut fra (Engebregtsen, 2016, s. 97). Teorien som vil benyttes er verdidokumenter til kristen og frilynt folkehøgskole samt Jank & Meyers modell (2006, s. 195).

5.4.1 Kristne og frilynte verdier i folkehøgskolen

I dette avsnittet vil vi ta for oss folkehøgskolelærernes oppfattelse av hvilke verdier som er viktige for dem og for skoleslaget deres. Informantene trekker frem menneskeverdet som en overordnet verdi. Berit sier, *“det er det at alle har en verdi. Alle har en egenverdi. Du er ikke hva du gjør, men hvem er du inni deg. For det er lett å tenke at man er det man gjør”*. Lars sier også omtrent det samme, *“Jeg vil at de skal føle at de er verdifulle. Og at det ikke handler om hva de presterer. Det er viktig”*. Det interessante er at lærerne både fra frilynt og kristen folkehøgskole trekker fram menneskeverdet, og individets verdi. Verdidokumentene til begge skoleslagene har store likheter. Begge trekker fram at mennesket har verdi, og er likeverdig (NKF, 2019; Folkehøgskoleforbundet, 2017). Gunnar sier,

“Har ikke jobbet i en frilynt folkehøgskole. Så vet ikke hva som ville vært annerledes. Samfunnsansvar, verdier om at hver enkelt skal bli sett og føle seg verdsatt for den de er. Føle seg akseptert som den de er. Møte alle som likeverdig mennesker. Viktig å være god mot hverandre. Blir litt sånn klisje-aktig”.

Gunnar representerer selv en kristen folkehøgskole, og påpeker selv at han ikke vet hva som eventuelt ville vært annerledes. De verdiene som han lister opp, er etter all sannsynlighet verdier som gir gjenklang hos alle folkehøgskoler uavhengig av livssyn. Og alle informantene trekker fram respekt, likeverd, menneskeverd og samfunnsansvar. Det er likevel en distinksjon mellom skoleslagene. Det handler om hvor de henter verdiene sine fra. De kristne folkehøgskolene tenker at mennesket er skapt i Guds bilde, og får menneskeverdet og verdiene derfra (NKF, 2017). De frilynte folkehøgskolene knytter verdiene til fellesverdier i samfunnet (Folkehøgskole, u.å.b). Eller som Lars uttrykker,

“Det (Jesus) er grunnmuren i alt jeg gjør her oppe...Jesus har gjort så store ting i mitt liv så jeg har troa på at han kan gjøre det i andres liv også. Det er fundamentet for alle de andre verdiene og”.

Lars stadfester at fundamentet for alle verdiene er ut fra Gud. Men i realiteten enes alle folkehøgskolelærerne om hva som er viktige verdier selv om de har et ulikt utgangspunkt for hva som er verdikilden. Likevel må det påpekes at danning har et kristent verdigrunnlag, og at Grundtvig har en kristen og nyhumanistisk referanseramme (Bødtker-Walstad, 2006). I en Grundtvigiansk kontekst handler dette om hvor lyskilden kommer fra. Lyskilden innebærer hvor vi får opplysning og dannelsesinnholdet. Jo nærmere innholdet er lyskilden, desto høyere dannelsespotensiale har lærestoffet. Grundtvig hadde han en kristen referanseramme og dermed et ovenfra perspektiv, i tillegg til tider et utenfra perspektiv, men hans sterkeste perspektiv var nedenfra gjennom den folkelige dannelsen, hvor lyskilden kom fra individet selv (Bødtker-Walstad, 2006). Lars og de andre informantene fra de kristne folkehøgskolene var tydelig på at de hentet sine verdier fra kristen tro, og fra Gud. I overført betydning innebærer det at lyskilden kommer ovenfra, og dermed også opplysning og dannelsesinnholdet. Samtidig påpeker NKF (2019) at mennesket er gitt iboende egenskaper. Derfor blir det som starter som et ovenfra-perspektiv, også et nedenfra-perspektiv i lys av NKF. Dette fordi de latente egenskapene kommer innenfra, gitt av Gud, en type dobbelthet. I lys av Klafki kan det virke som at allmenndannelsen kommer nedenfra og utenfra. Han trekker frem dannelsen for alle uavhengig av forutsetninger, alle skal ha tilgang til dannelsen uavhengig av klasse (Jank & Meyer, 2006, s. 170). Dette er i tråd med Grundtvig sin folkelige dannelsen hvor alle uavhengig av stand, by og land, skulle få delta i dannelsen (Bødtker-Walstad, 2006). Videre påpeker Klafki at allmenndannelse også skjer i “det almennes medium” (Jank & Meyer, 2006, s. 170). Altså dannelsen gjennom allmennheten (samfunnet). Dette aspektet av allmenndannelse gir gjenklang i den frilynte folkehøgskolen hvor man henter verdien fra samfunnet (Folkehøgskole, u.å.b). Samtidig påpeker også den kristne folkehøgskolen at mennesket er del av fellesskapet og det som skjer globalt (NKF, 2019). Lyskilden oppfattes muligens noe ulikt på overflaten, men opprinnelig har de de samme røttene i Grundtvig . Gunnar forteller,

“Som skole ønsker vi, at mottoet vårt, utruste for livet, og forberede for evigheten. Også ønsker jeg at de skal få bli kjent med hvem Gud er. Og at de tar stilling til om, er dette noe som er verdt å ta vare på. Skal jeg la dette bli en del av livet mitt, at vi gir dem en større innsikt i hva et kristen-liv kan være. Å tørre å utfordre de på det.”

Gunnar viser her at de kristne folkehøgskolene har to perspektiver på livet; her og nå, og evigheten. Dette livssynet skiller seg fra frilynt folkehøgskole. Men på bakgrunn av verdier og dannelsesinnhold, er det lite som skiller. Informantene fra både frilynt og kristen folkehøgskole trekker frem menneskeverdet som en viktig verdi. Begge skoleslag trekker også frem samfunnsbevissthet, solidaritet, personlig og sosial vekst, demokrati og medborgerskap, kritisk tenking, fellesskap. Det som skiller skolenes verdier og dannelsessyn er hvor de henter verdiene. Likevel har de opprinnelig, og dypest sett, samme lyskilde.

I dette kapitlet har jeg så langt tatt for meg resultat og fortolkning på bakgrunn av informantenes oppfattelse av allmenndannelse. Det har blitt redegjort for folkehøgskolelærernes oppfattelse av begrepet allmenndannelse, formålsparagrafen, idealer i folkehøgskole, lærerrollen, og verdier. Videre i dette kapitlet vil det nå redegjøres for deres praksis av allmenndannelse.

5.5.0 Praksis av allmenndannelse

Gjennom dette kapitlet vil jeg redegjøre og diskutere folkehøgskolelærernes praksis av allmenndannelse. Tolkningen skjer gjennom førstegrads og andregrads fortolkning (Fangen, 2019). Tematikken som belyses er ulik. Første del av dette kapitlet dreier seg om det jeg har valgt å kalle “Folkehøgskolelærernes tilrettelegging”. Formuleringen er valgt på bakgrunn av at kapitlet omhandler hvordan folkehøgskolelærerne tilrettelegger for elevene i sin praksis. Dette underkapitlet tar for seg hvordan lærerne fasiliterer elevens verdier og læring, samfunnsengasjement, evner og interesser, og elevens selvstendighet. I tillegg vil jeg også redegjøre for hvordan folkehøgskolelærerne praktisere allmenndannelse i idrett og friluftsliv.

5.6.0 Folkehøgskolelærernes tilrettelegging for elevene

I dette delkapittelet tilhørende folkehøgskolelærernes praksis av allmenndannelse, vil jeg diskutere hvordan de tilrettelegger for elevenes samfunnsengasjement, læring, evner og interesser, og selvstendighet.

5.6.1 Samfunnsengasjement

I dette avsnittet ser vi på hvordan folkehøgskolelærerne tilrettelegger for utvikling av elevenes samfunnsengasjement i sin undervisning. Samfunnsengasjement handler om dannelse.

Dannelsesspørsmål er ifølge Klafki samfunnsspørsmål med hensikt i å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som er grunnleggende egenskaper for aktiv deltagelse i demokratiet (Engebregtsen, 2019, s. 94). Folkehøgskolelærerne har ulike perspektiv hva gjelder å praktisere og fremme samfunnsengasjement hos elevene. Men det er en bred konsensus blant informantene, og det handler om folkehøgskolen som et eget samfunn. Berit forteller at *“de (elevene) er så veldig inne i en boble her. Et eget lite samfunn her”*. Og Elsa sier *“Vi snakker av og til at vi på folkehøgskolen her er et eget miniatyrsamfunn der man av og til må ta i et tak for andre og”*. Denne konsensusen er rammen for dette avsnittet; folkehøgskolen som et eget samfunn.

Informantene trekker frem nyheter som en praksis skolen har for å opplyse elevene om det som skjer ute i samfunnet, og for å skape samfunnsengasjement. Dette skjer gjerne gjennom morgensamlinger eller fellesslag. I lys av de tidstypiske nøkkelproblemene til Klafki så er det nærliggende å tenke at å bli eksponert for hva som rører seg ute i verden av nyheter er med å bevisstgjøre elevene. Eksempelvis bevisstgjøre elevene på problematikker tilknyttet fredsspørsmål, befolkningsvekst og bærekraft. Likevel bruker veldig mange av informantene bruker begrepet “boble” når de beskriver sin egen arbeidsplass, folkehøgskolen. Gunnar forteller,

“Noe av det som er negativt i folkehøgskolen er at det er en veldig boble. Og elevene følger ikke så mye med på hva som skjer ute i verden. Vi har et fag hvor vi prøver å oppdatere dem på samfunnshendelser og ting som skjer ute i verden. Og det er fordi de har så nok med seg selv dette året at det er ikke så mange antenner ute for hva som foregår utenfor folkehøgskolen. Ellers er det gjerne på morgensamling hvis det har skjedd spesielle ting, så er det gjerne noen som snakker om det på morgensamling”.

Gunnar oppsummerer det de andre påpeker ved de uheldige sidene av at folkehøgskolen kan bli et snevert samfunn. Elevene er såpass inne i boblen at det vanskeliggjør prosessene med å løfte blikket utover. Klafki poengterer at nøkkelproblemene skal fange opp essensen av samtiden, og noe som elevene skal kunne gjenkjenne seg i (Norendal, 2016). Selv om tidstypiske nøkkelproblemer er universelle og vanligvis bør gi gjenklang hos elevene, så kan det hende at de ikke oppleves relevante i den konteksten elevene befinner seg i. Altså at folkehøgskolen blir et samfunn hvor det er andre “nøkkelproblemer” som gjelder. Gunnar nevner at det er vanskelig for elevene å ha fokus utover da de har nok med seg selv. Utfordringen på bakgrunn av dette, kan være om folkehøgskolen fremmer mer subjektive prosesser hos elevene, enn objektive og materielle prosesser. Dette jamfør et potensielt fravær av kapasitet hos elevene til å løfte blikket på de store samfunnsspørsmålene, som har et objektivt og universelt perspektiv. Igjen, så stadfester dette viktigheten av kompetente folkehøgskolelærere som ikke bare har subjektive perspektiver, og hvor det viktigste er at skoleåret er “gøy”. Men også evner å fremme tidstypiske nøkkelproblemer (material dannelse) i sin undervisning.

Videre må det påpekes at selv om elevene opplever skoleåret som en “boble”, behøver ikke det å bety at elevene ikke lærer noe om storsamfunnet. Informantene påpeker at folkehøgskolen er et eget samfunn og nevner internatet som en arena hvor det krever at elevene er med å ta avgjørelser i et fellesskap. Med andre ord noe som har klare demokratiske elementer. NKF (2013) påpeker at internatet som sosial setting lærer elevene å se forbi seg selv, og internatet kan påvirke hvordan eleven vurderer sin egen rolle i samfunnet. På bakgrunn av dette, er det ikke nødvendigvis slik at “boblen” elevene lever i ikke lærer dem noe om samfunnet utenfor folkehøgskolen. Muligens lever elevene i boblen gjennom skoleåret. Men etter endt skoleår har de, eksempelvis gjennom internatet, øvet seg i demokratiske praksiser og tenkemåter, som ifølge NKF (2013), også har overføringsverdi til deres egen rolle i storsamfunnet.

Til tross for at folkehøgskolen oppfattes som en boble, og et eget samfunn, så engasjerer de seg i samfunnet utenfor. Både lokalt og globalt. Berit forteller at elevene blir utfordret på flere måter,

“Engasjere seg i lokale ting... innsamling, eller valgfaget frivillighetssentralen. Slik at de får vite mer om sånn type arbeid. Vi er ganske gode på å engasjere lokalmiljøet. Ha konserter der ute, eller invitere dem inn. Vi hadde julelunsj for de eldre. Det er superpopulært. Da serverte elevene. De så at de hadde det bra. Og da skjønnte de verdiene av å stille opp for andre. Samfunnsengasjerte gjennom å bidra i lokalmiljøet”.

Det er tydelig at engasjement for lokalmiljøet er en viktig del av undervisningen. Og informantene trekker frem overføringsverdiene av å bli samfunnsengasjert gjennom lokalmiljøet. Gunnar forteller videre at,

“Vi utfordrer dem helt konkret. Vi snakker om det. De får oppgaver. Vi har fag, blant annet noe som heter: “make it a better place” hvor de får i oppgave å gjøre noe for andre. De kan finne på ting selv, eller så har vi grupper de kan gå inn i som vi har. Det er en gruppe som skal ned å jobbe på frivillighetssentralen. Da skal de dra å hjelpe eldre med å handle. De får låne kommunens bil. Enten ta de til butikken, eller gjøre praktisk arbeid for noen. Og vi ser at noen tar utfordringer og det trigger dem skikkelig, og de gjør mer enn det som ligger i undervisningspotten som tilbyr seg ting, og måke snø for folk. Det er fantastisk. Sikkert noen som har gjort det før og. Men de tør å ta kontakt og tørre å bry seg om menneskene. Det er en verdi”.

Det interessante er at Gunnar påpeker hvordan det trigger elevene til å gjøre mer utenfor undervisning. Muligens ligger det et danningspotensiale i nettopp dette. Danningspotensialet innebærer å kunne knytte innholdet til overordnede perspektiver for skolen, i dette tilfelle folkehøgskolens formålparagraf, samtidig som elevene kan knytte det man lærer til seg selv (Esser-Noetlich, 2019, s. 56-68). At elevene velger å gjøre frivillig arbeid utenfor skoletid, tegner et bilde av at de finner innholdet relevant for seg selv. Jamfør overordnede perspektiver i skolen, så fremhever Gunnar at elevene lærer å ta kontakt, våger å bry seg, og at det er en verdi. Dette som en verdi, handler om formålparagrafen og allmenndannelse, mer spesifikt handler dette om solidaritet. Solidaritet handler om empati for andres situasjon, og i tillegg handle ut fra empatien. Dessuten demonstreres solidaritet gjennom innsats for individer som ikke har de samme mulighetene for selv- og medbestemmelse grunnet forhold i samfunnet, eksempelvis politisk undertrykkelse (Engebretsen, 2016, s. 104). Dette er i tråd med det folkehøgskoleelevene

gjør i møte mindre privilegerte i sitt lokalmiljø. Men videre trekker Lars frem noe av de gjør globalt,

“Vi drar til veldig fattige strøk for å hjelpe til med å bygge hus. Da gjør vi det for at de skal få hjelp. Men vel så mye at elevene skal se nød. For det er mange som får veldig sjokk når mange ikke har det så bra som oss. Og det er med å gjøre de samfunnsbevisste.”

Ved hans skole er elevene med å bygge hus i utviklingsland. Det er nærliggende å tenke at dette er å praktisere solidaritet for mennesker som ikke har de samme mulighetene til selvbestemmelse og medbestemmelse grunnet samfunnsmessige forhold som for eksempel fattigdom. I lys av dette så hevder Klafki at retten til selvbestemmelse og medbestemmelse bare kan anerkjennes når de kobles til solidaritet. Solidaritet innebærer å bruke disse rettighetene til fellesskapets beste, som individets forpliktelse til samfunnet (ibid.: 104). Dette harmonerer også med Grundtvigs oppfattelse av dannelse hvor en blant annet skulle kunne *“engasjere seg i andres liv og yrker og å delta i alt som angår fedreland og samfunn”* (Mikkelsen, 2014, s. 44). Solidaritet som et fundament for selv- og medbestemmelse understreker viktigheten av et lokalt og globalt solidaritetsarbeid i folkehøgskolen. Men etter samtalene med informantene kommer det frem at praksisen er ulik fra skole til skole. I hvilken grad folkehøgskolene engasjerer seg i lokalsamfunnet eller globalt, varierer. Det er uheldig i lys av solidaritet som premiss for ansvarlig anvendelse av selv- og medbestemmelse (ibid.:104). Disse tre begrepene er av Klafki ansett som generelle bestemmelse angående allmenndannelse (Jank & Meyer, 2006, s. 195). Dermed er praksisen av solidaritet svært viktig for å utføre folkehøgskolens formålsparagraf og mandat om å fremme folkeopplysning og allmenndannelse (Folkehøgskoleloven, 2002, § 1).

Oppsummeringsvis oppfatter folkehøgskolelærerne skolen som en boble og et eget samfunn. Dette kan vanskeliggjøre prosessen med å hjelpe elevene til å løfte blikket ut mot storsamfunnet. Samtidig påpeker informantene at de lærer seg demokratiske prosesser gjennom internatet og det sosiale fellesskapet, som er overførbare til samfunnet utenfor skolen. Videre har også flere av skolene valgfag og utenlandsreiser knyttet til solidariske prosjekter. Denne praksisen er varierende fra skole til skole, men meget viktig i lys av Klafki, for å levendegjøre formålsparagrafen.

5.6.2 Læring

I dette avsnittet vil jeg ta for meg hvordan folkehøgskolelærere tilrettelegger for elevenes læring. Det teoretiske utgangspunktet vil være undervisningens rammebetingelser i folkehøgskolen, og Klafkis tanker rundt dannelse som prosess.

Informantene fremhever på ulike måter tid som en viktig rammefaktor for elevenes læring. Berit forteller,

“Du ser ofte noen som holder igjen. Du ser at de har ting, at hvis de bare hadde turt, hvis de bare hadde øvd seg mange ganger. Det hadde vært kjempefint for den personen. Da kan de ofte blomstre. Hvordan skal man finne veien inn, og da skulle de gjerne vært mer enn de ni månedene de er her. At man trenger mere tid. Mye som går på modning. Bare å få erfaring. Bare å få testa ut ting nok ganger. Det kan være alt fra faglig til å være sosial. Tørre å ta kontakt og å være sosial rundt bordet.”

Berit trekker frem modningsprosesser som essensielt i deres læring, og at hun gjerne skulle hatt mer enn ett skoleår til slike prosesser. Samtidig påpeker Jon,

“nå har jeg vært vgs-lærer tidligere. Da hadde jeg to timer med en klasse, og så ny klasse. Det blir på et annet måte. Du blir mye bedre kjent...Det er enklere å se elever her. Det kan ikke sammenlignes. Her er du så tett på folkene. At det er mye lettere å bli sett og se.”

I folkehøgskolen har lærerne mer tid til å bli kjent med elevene, og dermed er det nærliggende å tenke at lærerne har bedre forutsetninger for å følge elevenes læringsprosesser enda tettere. Elsa beskriver noen av læringsprosessene hun både erfarer og forsøker å tilrettelegge for,

“Det som er aller tydeligst er det sosiale. Tørre å delta. Etterhvert i året blir de tryggere. Men du ser det i blikkene deres. Etterhvert hilser de på deg med frimodighet. Et annet lys i blikkene deres. For min del er det en hjertesak at man trives med seg selv. Ikke at man skal bli selvdyrkende. Men å være komfortabel med seg selv er et bedre utgangspunkt når man møter

andre og. Der er det viktig måten du blir speilet. Måten du ser hvordan folket reagerer på hvordan deres egen adferd. Da ser man selv hvordan man blir oppfattet. Det er en viktig egenskap. Ha en grunnleggende følelse av verdi.”

Hun summerer opp mye av den utviklingen informantene ser hos elevene, og den læringen de intensjonelt ønsker skal finne sted. Som tidligere nevnt, vurderte lærerne tid som en tydelig rammefaktor for deres praksis som lærere og for elevenes læring. I tillegg ser vi at de trekker frem sosial utvikling og modningsprosesser som essensen av det de ønsker at elevene skal lære. Dette er i tråd med intensjonene med sosialpedagogisk arbeid i folkehøgskolen som innebærer “å legge til rette for modning, økt sosial kompetanse og egenutvikling i videste forstand” (NKF, u.å). Læringen som folkehøgskolen selv, og folkehøgskolelærerne ønsker at skal finne sted, kan beskrives som tidkrevende prosesser. Eksempelvis utvikler man ikke sosial kompetanse eller modnes gjennom en to-timers økt. Spørsmålet er om rammefaktoren tid gjør at lærerne anser tidkrevende læringsprosesser som et mål for deres praksis. Altså, siden folkehøgskolelærere har mer tid sammen med elevene, kan det hende dette muliggjør en mer ambisiøs tanke om hva en ønsker elevene skal lære, enn hvis en hadde mindre tid med elevene. Truls forteller,

“jeg ser jo enormt forskjell på de aller fleste fra dag 1 til dag 220. Plutselig så ender de opp som stipendiater, der de første halvåret var forsiktige og ikke tatt initiativ, også har de blomstret... Det er ikke så viktig om de lærer seg de og de triksene i fotball eller volleyball. Bare de prøver og innsatsen er der. Så er det vel det som skal til for min del.”

For Truls handler det ikke om det fagspesifikke innenfor ulike idretter. Men i større grad sosial utvikling og det de lærer gjennom å jobbe hardt. Dette er kompatibelt med tenkningen i folkehøgskolepedagogikken hvor en ofte kaller det for “den skjulte pedagogikken”, hvor man gjør en aktivitet, men lærer noe annet (Haltli, 2017). Samtidig kan en stille spørsmål om folkehøgskolen undervurderer fagspesifikk kunnskap og læring. Dannelse er ifølge Klafki et overordnet og normativt perspektiv på læring i skolen (Esser-Noetlichs, 2019, s. 51). Dermed vil tankegangen rundt aktiviteten være instrumentell, da målet med læringen er noe annet enn selve aktiviteten. Modellen til Jank & Meyer (2006, s. 195) innebærer at en gjennom kategorial dannelse utvikler grenseoverskridende kompetanser. Likevel så inkluderer samtidig modellen

eksempelvis “lystbetont håndtering av kropp” som kan knyttes til egenverdien av Truls sin volleyballundervisning. Det ene behøver ikke å utelukke det andre.

Dannelse beskrives av Klafki som en prosess. Dette handler om den verdslige og den åndelige virkelighet som åpner seg for individet. Han bruker begrepet dobbeltsidig åpning, hvor individet blir kategorialt opplyst med objektive allmenne kunnskaper, som gir allmenne innsikter og opplevelser for subjektet (Jank & Meyer, 2006, s. 177). Prosess betyr utvikling gjennom flere stadier (Persvold, 2020). Dermed er en dannelsesprosess noe som krever tid. For at folkehøgskolelærerne skal evne å tilrettelegge for dannelsesprosesser jamfør den dobbeltsidige åpning, krever det tid. Gunnar forteller at læringen også skjer utenfor undervisning,

“Vi ønsker jo å gi dem noen redskaper for å mestre livet videre, lære dem noen ting. Det unike med folkehøgskolen er jo at de ikke bare er her noen timer hvor de sitter på en pult. Men det er jo et samspill hele døgnet mellom elevene hvor de får bryne seg, utfordre seg sosialt, lære å leve tett sammen med andre mennesker. Det er med å utruste dem for livet... Det er mange ting som er med å forme dem. Vi kan undervise ting, og de kan jobbe sammen...Men jeg tror det er hele pakken her. Både det vi kan formidle i undervisning og det vi kan vise gjennom de livene vi lever, vi som jobber her. Jeg tror at noen av oss som jobber her blir forbilder for elevene og. Det er ikke noe som jeg tenker så mye på til daglig. Men jeg er ganske sikker på at de får noen forbilder og. Både blant oss og medelever.”

Klafki påpeker videre at en individuell dannelsesprosess krever diskusjon med andre mennesker, samt veiledning gjennom undervisning (Jank & Meyer, 2006, 170). Med tanke på at Gunnar påpeker lærernes tilstedeværelse utover undervisningstid, og den Grundtvigianske tradisjonen med den levende vekselvirkningen mellom lærer og elev som det bærende element i undervisningen (Mikkelsen, 2014), kan en tenke at det er gode vilkår for dannelsesprosessen til folkehøgskoleelever. Samtidig krever det en reflektert praksis hos lærerne. I det lærerne blir forbilder for elevene, som Gunnar forteller, så dannes det fort asymmetriske relasjoner. Jon deler en erfaring om at,

“De (elevene) er mer avslappa. De har ikke piggene ute. En viktig ting for oss og andre folkehøgskoler, vi senker skuldrene litt. Første dagen har jentene sminke på seg og sånn. Men det blir nesten slutt på det. Du avslører deg selv, du klarer ikke spille en rolle her på folkehøgskole. Du blir avslørt med en gang. Jeg tror man blir mer avslappet og da er det kanskje mer rom for å se på mennesker på en annen måte.”

En lærer-elev relasjon er i seg selv asymmetrisk, og kan bli forsterket av det Jon forteller om at elevene ikke klarer å spille en rolle, og at man blir avslørt. Som han sier, senker elevene skuldrene i møte med læreren. I utgangspunktet som noe positivt, men som samtidig kan være en sårbar og forsterket asymmetrisk posisjon. En fare ved dette kan være ureflekterte lærere som har sine tanker om det elevene bør lære, men som ikke er bevisste på elevenes iboende subjektive behov. Disse lærerne kan fort ende opp med å fremme materiale dannelsesprosesser, og følgelig ikke tilrettelegge for Klafkis dobbeltsidige åpning.

For å summere opp er tid en viktig rammefaktor for elevenes læring i folkehøgskolen. Med dette som utgangspunkt fremhever lærerne sosial utvikling og modningsprosesser som det viktigste de ønsker elevene skal lære. Dette harmonerer med Klafkis tanke om dannelse som prosess, og Grundtvigs levende vekselvirkning som det bærende element i undervisningen. Samtidig krever den asymmetriske lærer-elev relasjonen at lærerne er bevisste på elevenes iboende subjektive behov. Som alt annet krever dette en reflektert praksis hos elevene.

5.6.3 Tilrettelegging for elevens evner og interesser

I dette avsnittet vil vi diskutere hvordan folkehøgskolelærerne tilrettelegger for elevens evner og interesser. Teorien som legges til grunn er Klafkis formale dannelsesteori.

Informantene påpeker at folkehøgskolen har strukturelle egenskaper som tilrettelegger for elevenes egne evner og interesser. Elevene får velge linje ut fra interesse. I tillegg har elevene tilgang til skolens fasiliteter (og ofte lærere) utover skoletid. I tillegg påpeker de at mange elever får venner med like interesser, eksempelvis noen å danne et band med. Og at elevene da har bedre forutsetninger for å dyrke sine interesser etter endt skoleår, siden man har etablert et interessefellesskap. Videre er lærerne veldig opptatt av et trygt læringsmiljø, hvor det er lov å

feile. Det begrunnes med at det er ingen karakterer som skal settes. Da gjør det ingenting om en ikke får det til, og det er bare å forsøke igjen. En generell tendens og etablert tanke i folkehøgskolen, ut fra det informantene forteller, er at man på en linje prioriterer å være innom mange aktiviteter enn noen få. Jon forteller,

“Jeg tror det er sånn i mitt fag går vi ikke så mye i dybden. Men vi er innom veldig mye forskjellig. Da tror jeg de kanskje finner noe de vil drive litt mer med senere. Veldig med variasjon. Vi går ikke i dybden, men veldig mye forskjellig. Så tror de får innblikk, blir litt mer bevisst på ting som de har lyst å gjøre senere.”

Alle informantene underviser i idrett og friluftsliv, og det er i denne konteksten Jon forteller fra. Det er et ønske om å være innom mange ulike aktiviteter, med tanke på at elevene skal oppdage noe de ønsker å drive med videre etter skoleåret. Samtidig påpeker Lars at det er viktig å lære nok til at elevene kan gjøre aktiviteten på egenhånd uten lærer tilstede,

“På linjen får de prøve litt av veldig mye. Men det er faktisk det å holde på med det over tid. Og at vi kjører såpass mye longboard at det etterhvert kan det. Og da kan de videreutvikle det på egenhånd og hjelpe andre.”

Majoriteten av informantene kommuniserer at bredde ofte trumfer dybde hva kommer til aktiviteter. Videre har folkehøgskolelærere stor faglig frihet, og med det større rom for å tilpasse timeplanen etter elevenes ønsker. Likevel er majoriteten av innholdet satt på forhånd, slik skolen har markedsført linjen. En underliggende tanke hos flere av informantene er et ønske om at elevene skal oppdage nye interesser gjennom aktivitetene på linjen. Dette harmonerer med Klafkis formale dannelses teorier, og mer spesifikt funksjonell dannelse som innebærer dannelse gjennom “iboende kroppslige, åndelige og sjelelige krefter...kommer til utfoldelse” (Jank & Meyer, 2006, s. 173). Det er nærliggende å koble det å oppdage gleden i en aktivitet med eksempelvis iboende kroppslige egenskaper. Jon påpeker at,

“Elevene må prøve å innta kunnskap før de begynner. Nei de vil ikke høre på en gang, før de vet noe. Nei det er ikke noe for meg. De har en forutinntatt holdning. Det kan være mange ting, film,

tema eller klassisk konsert. Vi oppfordrer de til å dra på forskjellige ting for å nulle seg litt ut. Møt opp og bli med, ha ørene oppe for nye ting. Så kan du kanskje få en positiv opplevelse. Mange er forutinntatt. Du ser det på dem og før et foredrag. Det er ikke noe for meg. De har allerede tatt en avgjørelse. Det kan hende de har rett. Men håper vi kan skape en liten interesse for temaet. Åpenhet. Og den åpenheten kan de ta med seg videre. Åpen for læring og kunnskap.”

Selv om elevene får muligheten til lære og oppdage nye temaer, så er det ikke alltid de er åpne for ny læring, ifølge Jon. Men han påpeker viktigheten av lære åpenhet for ny kunnskap. En åpenhet for å lære. Dette kan knyttes til metodisk dannelselse, som innebærer å beherske metoder, og lære å lære (ibid.: 173). I denne prosessen er det essensielt at elevene blir inkludert. Det er også stadfestet at elever i folkehøgskolen skal ha stor grad av innflytelse på innholdet i undervisningen (NOU 2001: 16, s. 15). Gunnar påpeker at han prøver å møte elevene og tilrettelegge for elevmedvirkning,

“Det har vi snakket om, hvordan kan vi som pedagoger tilrettelegge for mer elevmedvirkning...Vi har prøvd å lære av hverandre der. Ifjor skåret jeg bra der fra elevene. Det handler om lytte til dem og være åpen for innspill. Med årene blitt mer lydhør, hvis jeg får et innspill så trenger jeg ikke bruke lang tid på å si ja. Ja det gjør vi. Fordelen med folkehøgskole er jo at vi har tid til å surre rundt og gjøre ting litt på sparket eller kort varsel, forandre på planer. Hadde det vært veldig ovenfra styrt at vi skulle gjennom det og det, så måtte vi det. Men det har vi ikke.”

Han forteller at han med årene har lært seg å være mer lydhør overfor elevene. Og elevmedvirkning kan være en måte å skape en åpenhet for læring hos elevene. Elevmedvirkning retter fokuset mot subjektets valg. Dermed kan man håpe at det også skaper åpenhet for lærerens objektive innhold, og hvor vi forhåpentligvis nærmer oss kategorial undervisning. Og igjen fremheves tid som en rammefaktor, som i dette tilfellet bidrar til å gjøre elevmedvirkning enklere i folkehøgskolen. I tillegg til friheten fra å være styrt ovenfra, som gjør at man kan forandre på planer, og i større grad møte elevenes ønsker.

Oppsummeringsvis forteller informantene at for å tilrettelegge for elevenes egne interesser og evner, kommuniseres viktigheten med en bredde av aktiviteter heller enn få spesifikke, litt

avhengig av hvor fagspesifikk linjen er i utgangspunktet. Samtidig erfarer flere lærere at elevene ofte har en forutinntatthet i møte med enkelte tematikker. Spørsmålet som reiser seg, er i hvilken grad elevene har innflytelse på innholdet, slik at formale prosesser kan skje, og ikke bare lærerens agenda, og dermed en mer material prosess. Elevmedvirkning er stadfestet som en rettighet for elevene i folkehøgskolen Dette kan bidra til å skape åpenhet for et objektivt innhold gjennom subjektiv medvirkning og dermed en prosess som ligger nærmere Klafkis kategoriale dannelses.

5.6.4 Tilrettelegging for elevens selvstendighet

I dette avsnittet vil jeg ta for meg hvordan lærerne tilrettelegger for å utvikle elevenes selvstendighet. Teorien som legges til grunn for dette delkapittelet er Klafkis forståelse av allmenndannelse og folkehøgskolepedagogikken. Folkehøgskolelærerne snakker om hvordan elevene lærer seg selvstendighet gjennom fellesskapet. Lars forteller,

“Gang på gang så opplever vi at mange kommer og er veldig stille. Og på slutten står de på scenen. Det er mange vitnesbyrd om at de aldri har turt å stå på en scene og snakke for 200stk har de aldri turt før. Men de har følt seg trygge, og at folk er interessert i de. Derfor kan de plutselig gjøre det. Og det er mange som smiler bredere, ler mer, og det virker som de blir tryggere på seg selv gjennom året. Det er en gjenganger. Det skaper selvstendighet når du ikke er redd for om du passer inn i gjengen. Du kan tulle.”

Dette er ikke en enestående historie, men representerer et stort antall historier hvor informantene forteller om elever som går fra å være usikre til å bli trygge. Dette gjør de gjennom fellesskapet som de opplever som trygt. Kant hevder at myndighet handler om mot til å bruke forstanden. At man evner å ta avgjørelser på egenhånd uten at andre forteller hva du skal gjøre (Jank & Meyer, 2006, s. 118). Overført til undervisning handler dette om å skape rom og mulighet for elevene til å bruke forstanden. Men å våge å ta sjanser innebærer risiko og usikkerhet hos individet, men dette krever også trygghet for at ikke usikkerheten skal ta over. Dermed forutsettes et trygt læringsmiljø for at elevene skal evne å ta risiko Esser-Noetlichs, 2019, s. 62). Utgangspunktet for at en elev våger å ta en risiko med å snakke foran 200 personer er et trygt læringsmiljø, og som Lars påpeker *“Det skaper selvstendighet når du ikke er redd for om du passer inn i gjengen”*.

Gunnar forteller videre om viktigheten av at elevene evner å løse problemer i fellesskapet og tør å si fra,

“Når man bor så tett, så lærer man seg å ta hensyn. Man blir tvunget inn i en sånn rolle. Vi har husgrupper hvor vi har en time hver uke hvor de som bor sammen snakker sammen om hva som fungerer og ikke fungerer. Da er det også med en lærer som er med å hjelpe de i en sånn samtale. Da kan de ta opp ting som er vanskelig å ikke fungerer. De må lære seg å si fra og ta ansvar for egne problemer. Det er et sånt mantra jeg er opptatt av. Når vi er på tur og de kommer med et problem og ber meg om å løse det så utfordrer jeg dem alltid til å løse det selv. For det er mange som er vant til at mamma og pappa har ordnet opp. Mamma har alltid tatt telefonen og ringt for dem. Det handler om å ta ansvar for eget liv. Vi ønsker at de skal ta ansvar for sine egne problemer.”

Dette handler om å øve seg i selvbestemmelse og medbestemmelse. Samtidig er det viktig å påpeke at medbestemmelse også må inkludere et ansvar for andre, hvor man fremmer medbestemmelse i en demokratisk prosess (ibid.: 63). Internatet er et eget demokrati, og Gunnar fremhever hvordan dette øver elevene i å øve ta en risiko med å si fra om ting som ikke fungerer. Men det fordrer at elevene opplever internatet som en trygg arena. Folkehøgskoleelever er ulike, og i hvilken grad de vil oppleve seg trygge vil variere. Som Elsa påpeker,

“Det er litt forskjellig fra folk til folk. Det er noen jeg tenker at; håper du er klar til å møte livet utenfor her etterpå. Og da går det gjerne på at de skal bli tryggere på seg selv. Og kall det mer selvstendig. Få noen erfaringer som gjør at man troen på seg selv. Og klare å stå på egne ben. Men så er det noen jeg tenker at jeg har lyst at blir en leder. Så det er litt forskjellig. Så noen er det at man har lyst til å hjelpe fram til å bli selvstendige. Mens andre er det kanskje å utfordre på andre ting. Fordi man ser at dette kanskje er fremtidens ledere. Man vet jo aldri hvem man har på skolen sin.”

Elsa forteller at noen elever har stort lederpotensiale, mens noen har nok med seg selv. Folkehøgskolen oppfatter seg selv som en viktig aktør for å fremme aktivt medborgerskap i samfunnet (NFR, 2017). Klafkis kjennetegn ved et fullverdig medborgerskap innebærer at

individet oppfatter seg selv som en aktiv og selvbestemt deltaker i samfunnet. Samtidig er verdens ressurser ulikt fordelt, og ikke alle har de like forutsetninger for dette. Derfor behøves også Klafkis solidaritetsbegrep for å selvstendigjøre de med mindre ressurser. Demokrati og medborgerskap må derfor også knyttes til solidaritet (Esser-Noetlichs, 2019, s. 64). Elsa beskriver ressurssterke og ressursvake elever. Og ut fra Klafki, så er det viktig at de elevene Elsa klassifiserer som potensielle ledere, også blir utfordret på solidaritet slik at de som har nok med seg selv opplever trygge rammer til å utvikle sin selvstendighet. Gunnar forteller at mange elever er redde for å gjøre noe ut av seg,

“Vi ser forandring på mange områder i livet. Det er mange som kommer med dårlig selvtillit. Du ser at de ikke har det bra med seg selv, de prøver å gjemme seg vekk. Gjøre seg mest mulig usynlig. Men her blir de utfordret til å gjøre seg selv synlig. Være tilstede ikke bare trekke unna når man vil gjemme seg, da blir de utfordret til å sitte i det ukomfortable. Å skape selvtillit og trygghet hos seg selv handler om å møte, og ikke flykte når ting blir ubehagelig. Men tør å stå i det. Det blir de utfordret til her.”

Mange elever finner det vanskelig å være synlige i et fellesskap. Klafki betegner allmenndannelse som “menneskets evne til konfrontasjon med verden...selvbevisst og solidarisk...” (Jank & Meyer, 2006, s. 171). Med andre ord så krever allmenndannelse en konfrontasjon med omgivelsene. Derfor er det viktig at Gunnar påpeker at elevene blir utfordret på dette, at de *“ikke flykter når ting blir ubehagelige”*. Dannelsesprosessen skjer alltid i fellesskap. Ifølge Klafki evner ingen å komme til en fornuftsstyrt selvbestemmelse på egenhånd. Det krever diskusjon med andre mennesker (ibid.: 170). Folkehøgskolen er en sosial arena hvor infrastrukturen tilrettelegger for dette. Likevel forteller Jon også at,

“Det er enklere å se elever her enn da jeg tidligere jobbet på videregående...Her er du så tett på folkene. At det er mye lettere å bli sett og se. Her er du. Samtidig så ser vi at det er lettere å snakke med de som er utadvendte. Og det snakker vi om, at vi må huske å snakke med alle, med tanke på vår visjon om at vi bryr oss. Kunne nok vært flinkere vi og, kunne brukt mer tid på de som har behov for det.”

Jon påpeker at det alltid er enklere å snakke med de utadvendte, og slik sett de som er trygge i den sosiale sammenhengen. Faren her blir at de Gunnar omtaler som “usynlige”, forblir det, fordi de også ønsker det. Det krever en bevisst praksis og solidaritet hos lærere for at alle elevene skal ha like muligheter til å delta i den fellesskapelige dannelsesprosessen, og dermed også muligheten til et fullverdig medborgerskap.

Videre beskriver fire av seks informanter at arbeidsoppgavene de har, bidrar til selvstendigjøring. Gunnar uttrykker det på følgende vis,

“Vet jo at de blir selvstendigjort gjennom de forskjellige oppgavene de har. Folkehøgskolen er jo en myk overgang fra foreldrenes vinger til voksenlivet. De får mat ferdig laget, men de må vaske sine egne klær. De er nødt å vaske gang og rom. To ganger i uka må alle vaske. Det er en del av allmenndanningen. Det er en bra ting å lære. Oppvask brukes ikke som en straff, men det er en helt naturlig å lære. Noen har jo aldri tatt i en fille. Så det er jo bra å lære seg å vaske.”

Selvstendighet og allmenndannelse kobles av lærerne til arbeidsoppgavene som elevene utfører. Dette tar et tydelig utgangspunkt i klassisk dannelsesteori, hvor en tenker at det er enkelte ting og kunnskap et individ bør kunne for å leve et fornuftsstyrt liv. Oppdragelse knyttes til dannelsesbegrepet, og har til oppgave å hjelpe et menneske til myndighet (ibid.: 168-169). På noen måter var det et slikt dannelsessyn Grundtvig tok avstand fra, hvor opplysningen kommer ovenfra, og ikke fra eleven selv (Mikkelsen, 2014), hvor lærestoffet ikke ble tredd ned på elevene (Aune-Servan, 2000). I lys av Grundtvig er det viktig at slike arbeidsoppgaver også kobles til den levende vekselvirkningen mellom lærer og elev hvor man har likeverdighet og frihet i samtalen. Men hvor læreren også kommuniserer solidaritetsansvaret som ligger i slike oppgaver. Videre er praktiske oppgaver som kjøkkentjeneste og renhold stadfestet som en viktig del av elevenes undervisning. Skoleslaget vurderer disse pliktene som trening i demokrati og sosial kompetanse (NOU, 2001: 16, s. 14). Likevel krever det en bevisst folkehøgskolepedagogikk i møtet med elevenes praktiske gjøremål. Haltli (2017) påpeker at folkehøgskolepedagogikken er den “skjulte” pedagogikken hvor “man gjør en aktivitet, men lærer noe helt annet”. Altså, må folkehøgskolelærere være bevisst på det pedagogiske siktemål med elevenes praktiske arbeidsoppgaver. Ellers kan slike oppgaver føre til en fragmentert (material) dannelses, hvor man

tenker at kjøkkentjenesten i seg selv er målet, og ikke den helhetlige dannelsesprosessen. Det er viktig i lys av modellen til Jank & Meyer (2006, s. 195), som må betraktes som en helhet, som illustrerer Klafkis tanker om samspillet mellom materiale og formale dimensjoner i dannelsen (Esser-Noetlichs, 2019, s. 65).

Oppsummeringsvis trekker folkehøgskolelærerne frem et trygt læringsmiljø og praktiske arbeidsoppgaver som redskaper for å fremme selvstendighet hos elevene. Som alt annet krever det en bevisst praksis hos lærerne. Dette innebærer solidaritet i møte med elevene for å skape et trygt læringsmiljø, og for at alle skal ha likere mulighet til fullverdig medborgerskap. I tillegg til at praktiske oppgaver settes inn i en helhetlig dannelsesstenkning.

5.7.0 Allmenndannelse i idrett og friluftsliv

I dette kapittelet vil vi ta for oss folkehøgskolelærernes praksis av allmenndannelse i idretts- og friluftslivsundervisning. Teorien som legges til grunn er Jank & Meyers modell (2006, s. 195), Grundtvigs folkelige dannelses og problembasert undervisning.

Med tanke på idrettsundervisning fremhever informantene generelle prinsipper som samarbeid, fair-play, heie på hverandre, deltagelse i et lag, alt dette som allmenndannende. En sammenheng som majoriteten av informantene som underviser i idrettsfag tok frem, var fraværet av dommere i lagspill. Truls forklarer,

“Jeg har en historie hvor vi spiller fotball hver torsdag og søndag. Men da har vi aldri hatt dommer før. Men dette var første året det ikke var en dommer til stede. For det var så mye konkurranseinstinkt. Men da sa jeg at vi aldri kommer til å ha en dommer. Dette er folkehøgskole, og da må vi oppføre oss som vi gjør på fhs. Og ikke som i en kamp vi ikke kjenner de vi spiller mot. Så det å ha klare rammer fremmer allmenndannelse. Jeg ønsker at de skal, hvis en elev sender ball ut og sier det er sin ball da har han misforstått. Det er sånne ting vi prøver å unngå med at folk skal være ærlig. Hvis man er ærlig har man ikke behov for en dommer på fhs. Man oppfører seg kanskje annerledes her enn når man er 17-18 og spiller i fjerdedivisjon mot folk man ikke kjenner. Så er det mange som kommer hit og de kan ikke vite det. De har aldri vært på fhs. Så da må vi inn med litt klare rammer der.”

Han beskriver en praksis hvor elevene plutselig ønsket å ha dommer i fotballkampene de spilte på folkehøgskolen. Men det var uaktuelt. Dette begrunner han med at folkehøgskolen er en allmenndannende arena, hvor ærlighet er et ideal, og resultatet av kampene er sekundært. Han påpeker at man ikke skal ha behov for en dommer. I lys av Grundtvigs folkelige dannelse er dette relevant. Grundtvig ønsket at skolen skulle være mindre elitistisk, og opplysningen skulle komme nedenfra (Ohrem, 2019). Med en dommer så vil makten ligge hos “eliten”, og dommeren vil bestemme dannelsens premisser. Dette vil være i konflikt med Grundtvigs tanke om at et innhold ikke er endelig i møte med alminnelige folk, men gjennom tilegnelsen er de med å utvikle innholdet (Mikkelsen, 2014). I overført betydning vil ikke elevene ha samme mulighet til å delta i demokratiet med å enes om regler, og hevde sin medbestemmelse og samtidig vise solidaritet i konfrontasjoner som oppstår under en kamp. Dette er også overførbart til Jank & Meyers modell (2006, s. 195). Konfliktene eller konfrontasjonene som oppstår i en kamp kan knyttes til Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer og eksempelvis fredsspørsmål. Samtidig skjer konfrontasjonen i en fotballkamp, som er i en kontekst av elevenes egne interesser og evner. Dette samspillet tilrettelegger for kategorial dannelse i lys av modellen. Men forutsetningen er at elevene selv må løse konflikten på banen, noe som det er større sannsynlighet for at vil skje uten en dommer. I tillegg krever det at læreren fanger opp kampsituasjoner og kontekstualiserer disse jamfør tidstypiske nøkkelproblemer. Videre forteller Elsa at,

“Forrige uke hadde vi rumpeldunk. Det er mye regler der. Også ble det litt sånn at folk ikke fulgte reglene 100 %. Da hadde vi en prat etter noen kamper hvor jeg sa, jeg syns ikke det skal være nødvendig å ha noen dommer med dere som er voksne og oppegående. Syns dere skal kjenne på egen samvittighet. Sånne ting som skjer i en sal som er med på å danne mennesket sånn implisitt. Følge regler, ikke snike seg unna, spille fair, tap og vinn med samme sinn. Det å støtte og samarbeide med hverandre. Vi spiller på lag mot hverandre, men det betyr ikke at vi er motstandere. Vi kan fortsatt jobbe med samme mål i den timen.”

I tillegg til det Truls påpeker, fremhever Elsa tanken om at selv om en spiller på lag mot hverandre så er man ikke motstandere. Men at klassen som fellesskap kan jobbe mot samme mål.

Det er å flytte fokuset over på noe grenseoverskridende. Slik sett har idrett i folkehøgskolen et latent potensiale for å fremme allmenndannelse.

I friluftsliv trekker lærerne frem samarbeidslæring, risikovurdering og at turgruppen er et samfunn hvor man øves i demokratiske prinsipper. I tillegg fremheves mobilbruk, at en på tur øves i å være mer tilstede. Men noe av det informantene trekker frem som litt særegent for friluftsliv er konsekvensen man opplever av egne valg. Lars forteller,

“De må begynne å tenke selv. De kan få pakkedliste. Men det er jo folk som hiver med seg alt mulig rart. Og klarer ikke å bære sekken sin selv. De opplever veldig en konsekvens av sine egne valg i friluftsliv. Det var en gang vi var på kanotur og det regnet. Da var det en gruppe som ikke hadde lagt ned veldig mye innsats for å lære seg å fyre bål dagen før og lage camp. Og når vi nå dagen etter så at de slet, og var kalde. Så fulgte de ekstremt godt med når vi kom å viste dem. Fordi de fikk oppleve nøden av å ikke ha det. Så da var det en skill de hadde lyst å lære. Når man får prøve å ikke ha alle goder, så skjønner man hvor viktig å løse problemer blir.”

Eksempelvis hvis man ikke vet hvordan man fyrer bål, vil naturen selv gi feedback på om eleven får det til eller ikke. Lars poengterer at friluftsliv ofte krever at man må løse problemene, ellers vil en merke det på kroppen, bli sulten, kald etc. I lys av dette kan en tenke at friluftsliv gir gode rammevilkår for problembasert undervisning. Problembasert undervisning er relevant å trekke frem, på bakgrunn av modellen til Jank & Meyer (ibid.: 195), som baseres på Klafkis problembaserte undervisning. Problembasert læring innebærer at elevene introduseres for et reelt eller fiktivt problem hvor elevene må komme opp med en løsning. Intensjonen med denne undervisningsmetoden er å knytte fagstoffet til elevenes virkelige liv (Tjeldvoll, 2019). Da kan man eksempelvis knytte læringen av å fyre bål (evt ikke klare å fyre bål) til hvorfor det er viktig å holde seg varm. Klafki fremhever at problembasert undervisning ikke bare handler om temaer og kompetanser, men nøkkelen er at undervisningen lykkes metodisk. Prinsippene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet må virkeliggjøres gjennom elevmedvirkning i undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 194). I lys av Klafki må den problembaserte undervisningen knyttes til samfunnsspørsmål

(tidstypiske nøkkelproblemer). Dette for å virkeliggjøre selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Eksempelet med bålpyring bør dermed relateres til et større samfunnsproblem, som overskrider elevens egne behov. Et tidstypisk nøkkelproblem i denne sammenhengen kan være i- og u-landsproblematikk, hvor en knytter “nøden” man opplever ved å fryse til nøden som eksisterer i den tredje verden. Utfordringen til Lars og de andre informantene, er å virkeliggjøre tidstypiske nøkkelproblemer gjennom utfordringene som oppstår på tur. I lys av Klafkis forståelse av allmenndannelse, ikke bare løfte det til individets subjektive behov, men videre opp på et samfunnsnivå. Men friluftsliv har latente kvaliteter som med en reflektert praksis kan tilrettelegge for problembasert undervisning.

For å oppsummere har både idrett og friluftslivsundervisning i folkehøgskolen latente kvaliteter for å fremme allmenndannelse. Tidstypiske nøkkelproblemer kan aktualiseres gjennom å ikke benytte en dommer i lagidretter, og gjennom problembasert undervisning i friluftsliv ut fra utfordringene som naturlig oppstår på tur.

I dette delkapittelet har jeg undersøkt folkehøgskolelærernes praksis med tanke på å fremme elevenes samfunnsengasjement, læring, elevens egne evner og interesser, og selvstendighet. Og samtidig hvordan de praktiserer allmenndannelse i idrett og friluftslivsundervisning. Det som går igjen er viktigheten av en bevisst praksis hos lærerne for å levendegjøre alt dette, samtidig som folkehøgskolen har latente strukturer som tilrettelegger for en allmenndannende praksis.

5.8.0 Kategorial Danning

De to første delene i dette resultatkapittelet har tatt for seg folkehøgskolelærernes oppfattelse og praksis av allmenndannelse. I dette tredje og siste delkapittelet vil jeg ta for meg lærernes praksis i lys av Klafkis kategoriale danning. Dette vil innbefatte hvordan folkehøgskolelærerne vurderer balansen mellom elevenes interesser og lærerens intensjoner. Dette gjøres i konteksten av elevens læring og elevenes verdier.

5.8.1 Kategorial danning og læring

På bakgrunn av spørsmål om balansen mellom det de som lærere ønsker å lære bort og det elevene ønsker å lære, så trekker informantene frem en utfordring. At det av og til er utfordrende å trigge elevenes ønske om å lære. Berit forteller,

“Jeg tenker kanskje det viktigste er det ønsket om å lære. At du kan gå litt dypere inn i det du holder på med. Hvorfor er det egentlig sånn. Hva skjer hvis jeg gjør sånn. Noe sånt ønsker jeg å trigge...Noen ting man lærer må man gjøre en del ganger før man skjønner hensikten. Det er ikke alltid like lett ved første møte å forstå hensikten. Så kanskje tålmodigheten med å gå inn i noe. Der krasjer vi ofte. Det skal gjerne være litt sånn snap snap fort. Man må faktisk ha tålmodighet for å lære noe i dybden. Tålmodighet sammen med nysgjerrighet. Det er ikke bare å gjøre, gjøre, gjøre. Så må man også reflektere for å gjøre det igjen. For å kjenne på forskjeller.”

Hun poengterer det samtlige informanter trekker frem med en utfordring knyttet til elevenes motivasjon for undervisningen. Kategorial dannelse innebærer hos Klafki en dialektisk sammenheng mellom objektive (materiale) og subjektive (formale) forhold (Jank & Meyer, 2006, s. 176). I lys av det Berit forteller kan en tenke at dette handler om at elevene ikke er motivert for lærernes undervisning. Og således en material undervisning. Men hun sier at *“det er ikke alltid like lett ved første møte å forstå hensikten”*. Det kan hende hensikten hun ønsker at elevene skal gripe, innebærer subjektive aspekter. Gunnar uttrykker seg også i samme retning,

“Vi har ting vi ønsker å formidle som vi synes er viktig. Derfor har vi disse fagene innenfor livsmestring. Og kristendomsfag. Vi har også skolekor. Obligatorisk. Det har vi diskutert mye. Må det være obligatorisk? Ikke mange skoler som har det. Men skolekor er et fag som fungerer bra til allmenndanning faktisk. Det å lære seg å synge, de lærer seg samspill, flere stemmer. Også er det fellesskapsstyrkende når du har julekonsert. De hadde en fantastisk julekonsert hvor mange av disse som måtte lide seg gjennom kortimene synes det er en fantastisk opplevelse når det er 300 i salen med tårer i øynene som synes det er helt fantastisk. De lærer seg noe nytt. Det er mange som ikke tror de kunne synge. Mange som ikke har sunget solo før, som ikke visste de kunne det som får vist nye sider av seg selv, som de ikke visste de hadde. De oppdager noe de aldri hadde tenkt skulle være gøy.”

Skolene har noe de ønsker å formidle, og en hensikt med det gjør, eksempelvis gjennom skolekor. Igjen, en kan tenke at dette er et materialt perspektiv hvor det er et objektivt innhold (skolekor) som skal ha en danningseffekt på elevene. Gunnar trekker frem at de lærer seg noe de ikke trodde de kunne, oppdager sider de selv ikke visste de hadde og interesser de ikke trodde de syntes var gøy. Prosessene som fremheves er mer nærliggende formale danningperspektiver. Eksempelvis hvor man i funksjonell dannelse blir dannet gjennom iboende egenskaper, når de kommer til utfoldelse (ibid.: 173). I lys av det Gunnar forteller, handler det om sidene elevene oppdager i seg selv gjennom utfoldelsen i skolekoret. Egenskapene er ikke nødvendigvis avgrenset til sangtekniske ferdigheter, men like mye personlige egenskaper som eksempelvis kreativitet og viljestyrke, som oppdages i prosessen mot å synge solo foran et publikum for første gang. Dermed kan det virke som at lærerne bruker et objektivt innhold som eksempelvis skolekor til å fremme subjektive prosesser. Dette vil i lys av Klafki kunne omtales som kategorial dannelse, som beskrives som forsøket på å sammenknytte materiale og formale dannelsesprosesser (ibid.: 177). Denne praksisen begrunnes på flere måter. Som nevnt påpeker Berit at elevene ikke alltid forstår hensikten med det de lærer. Samtidig forteller Elsa at elevene har ambisjoner om å lære, men at de ikke er villige til å yte den nødvendige innsatsen,

“De er jo her fordi de vil klatre, skate og surfe. Men jeg opplever at folk har veldig store ambisjoner om hva de har lyst å lære. Men så har de kanskje ikke viljen. Så i fjor ville de gjøre det og det. Men når det kommer til stykket vil de heller sitte og se på, bare være sosial og dasse rundt. Det var en time der jeg snakket om ting jeg var så lei av. Men de hadde lyst å gjøre det. Så hadde jeg en økt som jeg hadde skreddersydd etter deres ønske, så når det kom til stykket så var de ikke deltagende. Og da lurte jeg, er det noe jeg gjør feil. Eller hva skjer her?”

Konteksten er at Elsa ønsker å tilrettelegge for elevenes subjektive ønsker, men da det kommer til stykket så mangler de av og til motivasjon for å yte det som kreves for å sine ambisjoner. Truls forteller på sin side at elevene ikke alltid har kunnskap nok til å vite hva de ønsker å lære,

“Det er jo litt sånn typisk at når vi starter et fag så starter vi med: “hva har du lyst å lære”. Så er det mange som ikke vet. Og det er helt greit det, men prøver å legge opp til det de ønsker selv. Jeg har jo foreslått hva de har lyst å lage til turmat og det kommer fram veldig sånne typiske

forslag som taco og pinnebrød. Sånne ting som de kan lage hjemme eller som er veldig enkelt å lage på bål. Men jeg prøver å tenke litt mer utenfor boksen og lage litt mer avanserte ting. Samtidig har jeg dratt de med i prosessen. Det er ikke alltid man vet hva man har lyst å lære hvis man ikke har kunnskap eller forståelse om det faget på forhånd.”

Med andre ord understreker informantene ulike utfordringer tilknyttet elevenes læring. Det handler om mangel på viljestyrke for å yte det som kreves for å nå egne ambisjoner, og mangel på kunnskap til å vite hva man ønsker å lære. Disse momentene er knyttet til motivasjon. Konteksten for disse uttalelsene er fra undervisning på linja. Linjene på folkehøgskolen velges av elevene selv, dermed gjør de et subjektivt valg. I tillegg handler disse uttalelsene om hvordan lærerne selv forsøker å tilrettelegge for elevenes ønsker. Med andre ord står elevene i stor grad i en subjektiv kontekst, når disse utfordringene beskrives. Dersom disse elevene hadde hatt erfaringene fra skolekoret til Gunnar, er det en mulighet for at de hadde lagt ned innsatsen som kreves for å oppnå egne ambisjoner, og oppdaget selv hva de ønsket å lære. For eksempel kunne elevene oppdaget en musikalsk interesse, men også deres iboende viljestyrke, som de da kunne anvende i en annen kontekst. Skolekoret understreker samspillet mellom formale og materiale prosesser, hvor elevene forhåpentligvis lærer viljestyrke og kreativitet som også kan anvendes i å nå deres ambisjoner på linja. Altså skolekoret som obligatorisk og objektiv undervisning, som gir elevene evner til å arbeide og mestre subjektiv undervisning på linja.

Utfordringen (eller fordelene) til en folkehøgskolelærer er at vedkommende i stor grad underviser i en subjektiv elevkontekst. Med dette menes det at elevene selv velger majoriteten av undervisningen. Valgfag og linjefag har en større andel undervisningstimer enn fellesfag. Riktignok har lærerne mandat til å utforme linjer og valgfag med et objektivt innhold. Men, som flere av informantene påpeker, elevene forventer at undervisningen skal være “gøy”. At de nå endelig er ferdig med videregående og skal ha et “friår”. De kommer med forventninger om at innholdet på linja de har valgt skal være spennende. I tillegg betaler elevene for linjen, som ofte er kostbar, og som kan skape forventning om at innholdet skal gi valuta for pengene. Dermed kan lærerne oppleve et press for å møte elevenes subjektive ønsker. Selvsagt bør elevenes ønsker imøtekommes, ellers hadde dannelsesprosessene blitt mer materiale. Men på bakgrunn av den subjektive elevkonteksten og elevenes forventninger om et “gøy” år, er det ekstra viktig at

folkehøgskolelærere også er bevisste på at undervisningen også har et objektivt innhold. Dette i lys av Klafkis kategoriale dannelses. Gunnar forteller,

“De er ikke kommet hit for å ha kristendom og livsmestring og vasking og alt det der. Men vi kan ikke se på evalueringen at det skårer dårlig og da kutte det ut. Vi kan prøve å ta det som skårer dårlig og prøve å gjøre det bedre. Men vi slutter ikke med det, vi kan ikke bare tilpasse undervisningen etter hva elevene ønsker hele tiden. Vi har noe vi ønsker å formidle. Det handler om oppdraget vi har fått. Hvis folkehøgskolen bare skulle vært styrt etter hva elevene svarer på en evaluering, da hadde vi ikke gjort oppdraget vårt. Da hadde vi ikke kunnet drevet folkeopplysning og allmenndannelse. Da hadde det vært bare lek og moro. Vi må leve i den konflikten, bryne oss mot den der. Vi har noe vi vil, og de ønsker ikke alltid det samme. Sånn er det bare. Vi må bare prøve å gjøre det de ikke vil best mulig. Prøve å gjøre det interessant. Vi jobber masse med kristendomsfaget. Hvordan kan vi tilpasse det best mulig, slik at det treffer dem og at de synes det er interessant når de ikke har valgt det. Vi har workshops på det. Prøver å utvikle det. Vi prøver å gjøre det mer interessant, men vi kutter det ikke ut...Den spenningen (mellom det eleven ønsker å lære og det vi ønsker å lære dem) er helt reell hele tiden. Vi prøver å gjøre de tingene som elevene ikke egentlig kom hit for, og som de ikke er interessert i, og utvikle det.”

Det er med andre ord viktig at lærerne er bevisste på den spenningen de står mellom skolens og elevens interesser. Det er viktig å ikke gi slipp på det innholdet skolen og lærerne oppfatter at har dannelsespotensiale i møte med elevene. Samtidig som de følgelig skal tilrettelegge for deres subjektive dannelses i samspill med deres objektive dannelses. På en annen side kan fallgruven være å tolke formålsparagrafen som et objektivt innhold. Gunnar setter indirekte “lek og moro” opp mot formålsparagrafen. Riktignok snakker han i en material kontekst, så dette kan like mye være en spissformulering. Men flere av informantene forteller at de oppfatter allmenndannelse som et “gammeldags” begrep, og flere knytter det som tidligere nevnt til oppdragelse (klassisk dannelses). Dermed er det viktig at man har en bred begrepsforståelse av formålsparagrafen for å sikre en kategoriale praksis av denne.

For å sammenfatte forteller informantene om en praksis hvor de bruker et objektivt innhold for å fremme lærelysten hos elevene. Dette begrunner de med at mange ikke har forutsetninger for å vite hva de kan mestre. Material dannelse blir brukt for å fremme formal dannelse. Videre står mye av undervisningen i en subjektiv kontekst, hvor elevene selv har valgt majoriteten av innholdet. Derfor er det spesielt viktig at lærerne er bevisste på å supplere dette med et objektivt innhold. Det er også viktig å være bevisst på spenningen mellom elevenes forventninger om et friår med bare lek og moro, og skolens objektive intensjoner i et undervisningsinnhold. Alt dette ut fra Klafkis tanke om kategorial dannelse som innebærer et dialektisk forhold mellom subjektive og objektive prosesser (Jank & Meyer, 2006).

5.8.2 Kategorial danning og verdier

I dette avsnittet vil vi diskutere hvordan folkehøgskolelærerne forholder seg til deres og elevenes verdier i lys av Klafkis kategoriale danning.

Flere av informantene forteller at de sjelden opplever verdikonflikter, men at en del av deres praksis innebærer å bevisstgjøre elevene på sine egne verdier. Berit forteller at,

“Vet ikke helt om deres verdier...noen ganger skjønner de først ting litt senere. De blir mer klar for å gjøre egne valg etterhvert. De blir mer bevisst hvorfor de vil det ene eller det andre. Hvilke valg gjør man hver dag uten å tenke over det? Da får man vite hva som er viktig for elevene. Når vi diskuterer blir de også mer bevisst for seg selv hvorfor de velger som de gjør...Prøver å utfordre dem, hvorfor mener du det du mener? Hvordan hadde vært hvis du tenkte på en annen måte? Hva hadde skjedd da? Hvorfor er akkurat det viktig for deg da? Hva om drømmen ikke funker? Er du forberedt om alt faller i grus? Trenger ikke å være feil selv om du skal dit, men finner noe på veien som leder deg et annet sted.”

Hun forteller om en praksis som innebærer å stille spørsmål, og ha en dialog for å bevisstgjøre elevene på hva som er deres verdier. Dette er følgelig som tidligere nevnt, i tråd med Grundtvigs intensjon om dialogen som bærebjelken i den pedagogiske praksisen (Aune-Servan, 2000). Lars forteller om reisen har gjør sammen med elevene om dialogen og verdispørsmål,

“Mye av det dannende handler om å gå gjennom prosesser selv, og at det er noen der som kan følge deg fra siden. Og som kan stille noen spørsmål, kanskje personlige ting. Få de selv til å reflektere, midt oppi alt de opplever og erfarer på skolen. Det er den allmenndannende prosessen. Vi går litt hånd i hånd på en måte. Gjennom det de lærer, og i klassemiljøet de er så får de både lære det de og jeg ønsker, at det utfyller hverandre. Jeg tar ikke en økt som er at “nå har vi allmenndannelse”, men det er hele tiden målet mitt. At elevene hele tiden skal bli trygge på seg selv, utvikle seg, bli reflektert, være åpne for andre tanker og ideer. Det er kanskje brillene jeg ser gjennom når jeg planlegger...En verdi jeg har lyst at de skal få er at de har respekt og er interessert i andres verdier. Og at ikke at de tenker at mine verdier er absolutte. Men at jeg lytter til andre som “kanskje de har rett”. Og da må jeg gjøre det samme selv når jeg hører på folk. Så da prøver jeg å være åpen, og ikke si, nei det er feil, selv om jeg er uenig. Men prøver å stille spørsmål om det de mener. Og kanskje spørsmålene belyser noe de selv ikke har tenkt over før...Prøver å høre hva folk mener, også prøver jeg å være forsiktig med å være for tydelig på hva jeg mener. Eller, ønsker å bli flinkere til det. Men det er mer spennende å høre hva de tenker, og være med på en liten reise med deres tanker hvor man belyser tanker og ting som de ikke har fått tenkt enda. Istedenfor at man skal si hva man selv tenker.”

Han forteller om en praksis hvor han stiller spørsmål, og går gjennom prosessene med elevene hånd i hånd Han hevder denne prosessen er allmenndannende. I lys av Grundtvig så er dette nærliggende til det han omtaler som den levende vekselvirkning hvor både elev og lærer er likeverdige aktører. Hensikten er å undre seg over menneskets gåtefullhet, som krever en felles undring over livsgåten for å besvare det Grundtvig kaller for vår åndelige og gåtefulle natur (Mikkelsen, 2014). Med andre ord en dialog om de store spørsmålene i livet. I tråd med dette, skape interesse og respekt for andres verdier som Lars påpeker. Videre kan den levende vekselvirkning minne om Klafkis dobbeltsidige åpning. Dette omtaler han innenfor kategorial dannelse, som innebærer et allment objektivt innhold som levendegjøres gjennom subjektive erfaringer og interesser. Kategorial dannelse som dannelse i dobbelt forstand. Klafki beskriver dette som at eleven lærer å åpne seg for verden, samtidig som verden åpner seg for eleven (Esser-Noetlichs, 2019, s. 54). Om Lars og de andre informantene sin praksis kan kalles for kategorial dannelse, er vanskelig å stadfeste. Men Lars og flere forteller om en praksis hvor de forsøker å stille spørsmål, og slik belyse innhold elevene ikke har vært bevisste på tidligere. Spørsmålene

som informantene stiller kan forstås som et objektivt innhold, men elevenes mulighet til å selv reflektere rundt disse spørsmålene innebærer også et subjektivt perspektiv. Det Lars forteller om, minner om noe som er nærliggende Klafkis dobbeltsidige åpning. Han forteller at han som lærer får delta i elevenes tankereise, og at elevene får mulighet til å tenke tanker de ikke har tenkt før. Gjennom objektive og subjektive prosesser tenker elevene nye tanker, og i lys av Klafki kan det tenkes at dette handler om at verden har åpnet seg kategorialt for mennesket. I tillegg til Grundtvigs levende vekselvirkning. Samtidig er det vanskelig å måle slike prosesser. Det understreker viktigheten av at folkehøgskolelærere er bevisste på dette, da disse prosessene ikke er synlige på samme måte som eksempelvis en idrettslig utviklingsprosess. Ikke minst, legitimeres modellen til Jank & Meyer (2006), som konkretiserer den dobbeltsidige åpning som ved første øyekast kan virke filosofisk og teoretisk.

Der hvor folkehøgskolelærerne oppgir den største spenningen mellom egne og elevenes verdier er i møte med skolens reglement. Eksempelvis regler om alkohol og mobilbruk. I tillegg så oppgir informantene som jobber i den kristne folkehøgskolen at de kan møte noen utfordringer i møte med ikke-kristne elever. Gunnar forteller,

“For oss som er en kristen folkehøgskole så er det mest utfordrende at vi har lyst å lære dem hva kristen tro er, og at de fleste elevene ikke er kristne når de kommer hit. Men det er veldig forskjell til hvilken innstilling de har til det. Noen synes det er spennende, noen er søkende, noen er nøytrale og samme for meg, greit nok. Noen er negativ og synes ikke dette er bra, og vil ikke høre noe om det. Ikke interessert. Så når vi har undervisning i disse fagene...møter de som underviser alle disse ulike utgangspunktene...Vi står i en sånn spenning. Vi har noe vi ønsker å formidle, og så møter du et helt spekter av innstillinger til det...Det vi gjør er at i kristendomsfaget så presser vi ikke alle gjennom samme kverna. Vi gir dem ulike valgmuligheter. Når vi har tro og tvil har vi fem forskjellige emner de kan velge. Da prøver vi å legge opp noe til enhver smak. Noe for de som er kristne og ønsker å fordype seg i det. Og så har vi noe får de søkende. Og noe for de som kanskje ikke er så interessert.”

Elevene har ulikt utgangspunkt. Som skole og lærere har de noe de ønsker å formidle, samtidig som de møter ulike innstillinger. Dermed tar de konsekvensen av dette, og gir elevene

valgmuligheter, og en form for selvbestemmelse. Men i utgangspunktet er fellesfag som dette, objektivt og tilknyttet material dannelses. Utfordringen til folkehøgskolene er i lys av Klafki, hvordan fellesfagene kan bidra til kategorial dannelses. Som tidligere nevnt, har skoleslaget valgfag og linjefag, som i større grad er subjektive. Slik sett komplementerer fellesfagenes objektivitet de nevnte undervisningsformene. Men for at disse undervisningsformene skal utfylle hverandre jamfør kategorial dannelses, kreves en bevisst samhandling og praksis. Det objektive man lærer i fellesfagene, må aktualiseres gjennom subjektive erfaringer i linje- og valgfagsundervisning. I lys av Klafki innebærer dette eksemplarisk undervisning, som kombinerer materiale og formale prosesser hvor målet er at elevene lærer noe med overføringsverdi, og grenseoverskridende kunnskaper (Jank & Meyer, 2006, s. 180-181). Med andre ord en helhetlig tilnærming av all undervisning, gjennom eksemplarisk undervisning. Samtidig er mulighetene tilstede for å tilrettelegge for kategoriale prosesser i fellesfag uavhengig av linje og valgfag. Gunnar forteller at verdikonflikten de opplever i møte med elevene jamfør kristendomsfagene, er en del av et større bilde,

“Mottoet for skolen vår er todelt akse hvor det ene handler om det mellommenneskelige og det andre handler om at vi har lyst å sette livene våre i relasjon til Gud. Utruste for livet der har vi livsmestring og slike fag, og forberede for evigheten har vi kristendomsfagene. Der bringer vi det perspektivet inn i livet til folk, og utfordre de til å ta stilling til.”

De ønsker å utfordre elevene til å ta stilling til de store livsspørsmålene. Med andre ord, er dette en arena for å øve elevene i selvbestemmelse. For Klafki innebærer selvbestemmelse at hvert individ har ansvar for å utvikle sin evne til å bestemme over egne levevilkår, rett og evne til å bestemme over egne meninger, religiøsitet og etiske valg (Engebretsen, 2016, s. 104). I lys av dette, kan kristendomsfag, og andre fellesfag være en arena for elevene å praktisere selvbestemmelse. Utfordringen kan være som Truls forteller,

“De har meninger, men føler ikke de er så veldig sterke. Tror meningene mine er mye sterkere enn de fleste elevene sine. Det er så stor forskjell på motivasjonen til elevene. Det er mange som bare er tilstede. Nå er vi tilbake til mobilen som jeg brenner for. Hvorfor må man si at nå starter

timen? Når man har stått der i to minutt...Da virker det som de er mer interessert i å ikke være der, eller bruke mobilen til å snappe og spille...Men det har med motivasjon.”

Elevene har ifølge Truls, ikke sterke meninger, og mange ønsker ofte å bare sitte på mobilen, enn å være tilstede i undervisningen. Flere av informantene snakker om mobilen som en verdikonflikt i møte med elevene. Ved første øyekast, kan det virke trivielt å knytte mobilbruk til et tilsynelatende mer overordnet begrep som “verdikonflikt”. Men det handler om at mobilen kan være til hinder for elevenes evne til selv- og medbestemmelse. Om lærerne er bevisste på dette vites ikke. Men de kobler elevenes apati til problematiseringen av deres mobilbruk. At mobilen svekker deres evne til å være tilstede, deres engasjement og åpenhet for innholdet i undervisningen og sosiale ferdigheter. En forutsetning for at elevene skal eksempelvis kunne ta stilling til det de lærer i fellesfagene, krever deres engasjement og tilstedeværelse. I lys av modellen til Klafki, er problemene informantene knytter til elevenes mobilbruk, nærliggende de grenseoverskridende holdninger og ferdigheter Klafki trekker frem. Disse kompetansene utvikles gjennom eksemplarisk undervisning, og er et resultat av kategorial dannelse (Jank & Meyer, 2006, s. 191-195). Eksempelvis krever åpenhet for nye erfaringer og vilje og evne til kritikk og argumentasjon tilstedeværelse og engasjement hos elevene. Dersom mobilbruk svekker elevenes tilstedeværelse og engasjement i undervisningen, vanskeliggjør dette folkehøgskolelærernes muligheter for en pedagogisk praksis med mål om kategorial dannelse hos eleven.

Oppsummeringsvis bruker informantene dialogen til å fremme egne meninger, samt hjelpe eleven til å uttrykke sine egne, hvor de sammen kan snakke om de store spørsmålene i livet. Noe som kan gi et fundament for Grundtvigs levende vekselvirkning og Klafkis dobbeltsidige åpning. Videre påpekes fellesfagene som en tydelig arena for å formidle verdier. Man møter verdikonflikter, men i lys av kategorial dannelse er det essensielt at skolene har helhetlig tanke rundt hvordan fellesfagene objektivitet harmonerer med de subjektive valg- og linjefag. I tillegg opplever flere av informantene mobilbruk som en utfordring som gjøre elevene mer likegyldige og uten tydelige meninger. I lys av Klafki kan dette svekke kategoriale dannelsesprosesser, og de grenseoverskridende ferdigheter som vilje og evne til argumentasjon.

I dette resultatkapittelet har jeg diskutert folkehøgskolelæreres oppfattelse og praksis av allmenndannelse.

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil diskusjonen ta utgangspunkt i tredjegradsfortolkning. Det innebærer å ta et kritisk standpunkt til informantenes og mine egne tolkninger (Fangen, 2019). Dette kapittelet vil jeg strukturere i to deler. I første del vil jeg diskutere mulige feilkilder i mine resultater i lys av gyldighet og validitet. I del to vil jeg diskutere resultatene opp mot teori og tidligere forskning. Jeg vil i denne delen drøfte om andre teorier kan kaste et annet lys over funnene.

6.1.0 Validitet og Reliabilitet

I dette delkapittelet vil jeg med et kritisk blikk ta for meg resultatene som er presentert i forrige kapittel. Jeg vil ta for meg potensielle feilkilder i mitt forskningsarbeid.

6.1.1 Min relasjon til informantene

Et kritisk forhold i min forskning er at jeg kjenner noen av informantene. Halvparten av informantene var bekjente fra tidligere. Ofte er det utfordrende å finne informanter til å stille opp i intervjuer, og dermed kan bekjentskaper gjøre slike prosesser enklere gjennom et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2019, s. 56). Ulempen er at mange av informantene kommer fra samme kultur. Noen av folkehøgskolelærerne jobber på samme skole, og noen har mye av kulturen felles med meg gjennom våre relasjoner. De av informantene som er bekjente er det på bakgrunn av felles interesser og verdier. Dermed kan man stille spørsmål ved bredden i utvalget. For å kontrollere for denne usikkerheten har jeg etterstrebet at minimum halvparten av informantene er folkehøgskolelærere jeg ikke kjenner. Jeg har også sørget for at de bekjente informantene ble rekruttert fra forskjellige miljøer. Alt dette for å styrke generaliserbarheten med et mest mulig mangfoldig utvalg.

Videre kan relasjonene også medføre at informantene forteller det de tror jeg vil høre. da de ønsker å “hjelp” meg med forskningen. På samme måte kan vedkommende ønske å fremstille seg selv på en gunstig måte (ibid.: 108). Det er en reell fare for at dette også skjedde. Jeg tok meg selv i å av til ikke anerkjennende når informantene fortalte om noe som var etter boka.

Eksempelvis da Elsa dro inn Klafki i relasjon til allmenndannelse, bekreftet jeg dette med kroppsspråket. Og mitt kroppsspråk kan ha påvirket deres utsagn. Men jeg var veldig tydelig før intervjuet at jeg var ute etter deres tanker, og ikke et fasitsvar. Spørsmålene er også formulert på en slik måte at de spør om informantenes oppfatning, og deres historie. Kvalitative studier innebærer ofte nærgående og personlige temaer (ibid.: 56). Intervjuet er som tidligere nevnt, en asymmetrisk maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Dette blir forsterket av at jeg undersøker praksisen til informantene. Til tross for at mange av spørsmålene omhandlet deres oppfattelse, spurte jeg dem også direkte og indirekte om hvordan de praktiserer formålsparagrafen i folkehøgskolen. Med andre ord, om de faktisk gjorde jobben sin. Min opplevelse var at noen av informantene ønsket å svare slik de tenkte jeg ønsket de skulle svare. Det er veldig menneskelig å gjøre. En av informantene påpekte etter intervjuet at han skulle ønske han hadde klart å være mer reflektert i besvarelsene. Det kan være et uttrykk for en asymmetrisk intervjusituasjon. Og det er den jo, da jeg besitter mye kunnskap og kompetanse, og styrer samtalen dit jeg ønsker. For å sikre reliabiliteten var jeg bevisst på denne asymmetrien. Jeg var fokusert på at sittestillingen ikke var rett ovenfor, men mer sidestilt, i tillegg til at jeg etterstrebet et åpent kroppsspråk for å skape trygghet i situasjonen.

6.1.2 Mitt positive forhold til folkehøgskolen

En stor utfordring for min forskerrolle er at jeg selv har en stor svakhet for folkehøgskolen. Jeg har vært elev og stipendiat i folkehøgskolen. Det har gjort at jeg har blitt veldig glad i skoleslaget. I senere tid har jeg tatt en lærerutdannelse og kan etterhvert tenke meg å jobbe i skoleslaget på bakgrunn av den frie pedagogikken. Alt dette har i noen grad bidratt til å svekke mitt kritiske blikk på folkehøgskolen jamfør denne oppgaven. Blant annet er jeg veldig tilhenger av den relasjonelle lærerrollen, som også vært et av mine funn. Samtidig er det en fare for at jeg ikke i stor nok grad, har problematisert utfordringene ved en vennskapelig lærer-elev relasjon. Thagaard skriver at forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet preges av vår tilknytning til miljøet vi studerer. Utfordringen er at tilknytning til miljøet kan medføre at vi overser det som er ulikt våre egne erfaringer, og at vi dermed blir mindre nyansert i de kontekstene vi studerer (2018, s. 190). Mine gode erfaringer med relasjonelle lærere var gode, som gjør at jeg ikke har et referansegrunnlag for problematiske sider ved en slik lærerrolle. Det kan svekke reliabiliteten med tanke på at andre forskere kunne ha trukket andre konklusjoner. Noe av mitt utgangspunkt

for denne masteroppgaven har vært et ønske om å bidra med forskning tilknyttet folkehøgskolen. Dette for at skoleslaget skal anerkjennes i samfunnet og på stortinget, da de er avhengig av statlig støtte. En slik motivasjon kan ha bidratt til at jeg tolker informantenes utsagn i beste mening. Ikke nødvendigvis bevisst, men like gjerne underbevisst. Eksempelvis husker jeg å ha benyttet et bekræftende kroppsspråk gjennom intervjuene når de svarer det som i utgangspunktet er etter boka. Konkret husker jeg at jeg ble veldig glad innvendig da Elsa dro inn Klafki i sin oppfattelse av allmenndannelse. For å oppsummere har jeg et innenfra perspektiv og et positivt forhold til folkehøgskolen. Noe som gjør at jeg enklere forstår deres situasjon, men også ubevisst bekrefter informantenes positive omtale av egen praksis. I tillegg har jeg muligens oversett enkelte nyanser, som eksempelvis utfordringer tilknyttet den relasjonelle lærerrollen. Men i all hovedsak opplever jeg at de ulike funnene problematiseres fra flere sider gjennom resultatkapittelet. De nyansene som kanskje burde vært inkludert i større grad påvirker ikke hovedfunnene. Jeg har en svakhet for folkehøgskolen, men for å styrke reliabiliteten har jeg hele veien etterstrebet å belyse tematikker fra flere sider.

6.1.3 Transkriberingens potensielle feilkilder

Når intervjusamtalen ble overført til transkribert tekst ble det en begrenset rekonstruksjon av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 111). I mine transkriberinger skrev jeg ikke ned tonefall, pauser eller fyllord. Jeg gjorde heller ingen notater i etterkant av intervjuet om eksempelvis hvordan informantene forholdt seg til spørsmålene, eller hvordan jeg opplevde deres nonverbale kommunikasjon. Dermed så har jeg gått glipp av informasjon som kan belyse konteksten til informantenes utsagn. Det er mulig at jeg i lys av dette har gått glipp av nyanser i deres uttalelser. Samtidig ville mine tolkninger av deres kroppsspråk være subjektive, og det er usikkert om det ville bidratt til en mer korrekt rekonstruksjon av deres utsagn. Det de forteller med faktiske ord, er det mest objektive å forholde seg til jamfør datagrunnlaget. Videre vil det være vanskelig å utelukke at informantene har misforstått noen av spørsmålene. Men gjennom intervjuene var det tilfeller av at jeg avklarte og forklarte spørsmålene, da jeg opplevde at noen kanskje begynte å besvare noe annet enn det jeg egentlig spurte om. For eksempel måtte jeg presisere at spørsmålet om idealer i folkehøgskolen var knyttet til hele folkehøgskolebevegelsen, og ikke avgrenset til deres enkelte skole. Samtidig kan de hende at jeg har misforstått deres besvarelser, og at de egentlig uttrykte noe annet enn jeg oppfattet ut fra transkriberingen. For å kontrollere for denne

usikkerheten har jeg vært svært opptatt av å kontekstualisere bruken av informantenes utsagn. Med dette så mener jeg at har etterstrebet å bruke sitatene i den konteksten de ble fortalt. Eksempelvis da jeg skulle analysere deres oppfattelse av begrepet allmenndannelse brukt jeg i stor grad data fra spørsmålet hvor de nettopp ble spurt om dette. Samtidig kan en slik tilnærming være begrensende da utsagn fra andre deler av intervjuet også kan svare på dette. Derfor har jeg ikke hatt en slavisk tilnærming, men alltid reflektert rundt ytringenes kontekstualitet. Samtidig ser jeg i ettertid at jeg også at jeg i flere tilfeller skulle gått enda mer i dybden på enkelte av utsagnene til informantene. Truls fortalte at han opplevde formålsparagrafen som diffus. Her skulle jeg følgelig ha spurt mer om hans grunnlag for denne oppfatningen. På en annen side opparbeidet jeg meg erfaring gjennom intervjuene, og ble etterhvert flinkere på å stille oppfølgingsspørsmål. Da Elsa begynte å fortelle om solidaritet, var jeg opptatt av å spørre mer om praksis og oppfattelse av solidaritet. For å oppsummere har hovedessensen av min tilnærming for å kontrollere for potensielle feilkilder innbefattet å ivareta konteksten til utsagnene. Det er derfor jeg også ofte benytter lange og utfyllende sitater i resultatkapittelet. Rett og slett for at å enklere kunne vurdere hvilken sammenheng utsagnet står i, og for å styrke reliabiliteten til transkriberingen.

6.1.4 Sammenhengen mellom oppfattelse og praksis

Informantene har blitt intervjuet om både deres oppfattelse og praksis av allmenndannelse. Når informantene forteller om sin praksis, innebærer dette en oppfattelse av egen praksis. Som forsker har jeg ikke bedrevet feltarbeid, og følgelig ingen observasjon av informantenes praksis. Vi vet derfor ikke om ord og handling er det samme. Noen av informantene hadde en material oppfattelse av begrepet allmenndannelse, mens noen hadde både subjektive og objektive perspektiver på dannelsen, og slik sett en oppfattelse som ligger nærmere Klafkis kategoriale danning. Elsa dro eksempelvis inn Klafki i sin begreper om medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet i sin oppfattelse av begrepet. Bakgrunnen for at hun dro inn Klafki er tydelig fordi det var pensum på studiet. Men spørsmålet er om den teoretisk korrekte oppfattelsen innebærer en korrekt praksis. Hun sier hun blir mer bevisst på å eksempelvis implementere solidaritet i praksisen. Men det er vanskelig å stadfeste at det skjer eller ikke. På samme tid vet vi ikke om informantene som kommuniserte en smalere og mer material oppfattelse av allmenndannelse, hadde en tilsvarende praksis. En av informantene forteller ganske entydig om både en material

oppfattelse og praksis av allmenndannelse. Men utover det, er det vanskelig å gi et entydig svar på om informantene med en smalere oppfattelse av begrepet, også kommuniserer en smalere praksis av allmenndannelse. Det er dermed vanskelig å stadfeste om validiteten av resultatene om oppfattelse er med å validere resultatene om informantenes praksis.

Dette er ingen kasusstudie som eksplisitt undersøker sammenhengen mellom oppfattelse og praksis. Jeg har som tidligere nevnt, kun intervjuet informantene. Fangen (2019) skriver eksempelvis at et intervju påvirker samhandlingen og talemålet i mye større grad enn eksempelvis deltagende observasjon. Som forsker har jeg satt rammene for det informantene skal snakke om gjennom intervjuet. Dersom jeg for eksempel hadde benyttet deltagende observasjon, ville jeg vært tilstede i informantenes sammenhenger. En vil ifølge Fangen kunne skrive om feltet med en større innlevelse og kjennskap, enn ved bruk av utvendige metoder som intervju (2019, s. 9). I lys av dette vet jeg svært lite om folkehøgskolelærernes hverdag og deres praksis. Muligens hadde deltagende observasjon vært en mer valid metode for å undersøke folkehøgskolelærernes praksis. På en annen side er dannelse en prosess (Jank & Meyer, 2006), og det ville vært tidkrevende å observere innenfor rammene av en masteroppgave. Ut fra modellen til Jank & Meyer er dannelse et sammensatt begrep, hvor man måtte velge ut noen fragmenter å observere. Dette ville isåfall ikke gitt et helhetlig bilde av deres allmenndannende praksis. I min situasjon er jeg tilfreds med intervju som metode, som gir informantene mulighet til å fortelle sin historie. Men igjen, jeg kjenner eksempelvis ikke til den tause kunnskapen som informantene eventuelt besitter. Deres ramme for å demonstrere oppfattelse og praksis var et muntlig semi-strukturert intervju. De har ikke hatt mulighet til å kommunisere og demonstrere det de ikke evner å uttrykke med ord. Når man skal undersøke en oppfattelse av et begrep er det følgelig naturlig at informantene uttrykker seg muntlig eller skriftlig da det handler om teoretisk kunnskap. Men å undersøke praksis i samme kontekst harmonerer ikke på samme måte. Noen mennesker har gode muntlige ferdigheter, og evner å uttrykke seg bedre enn andre, og kan dermed redegjøre for sin praksis på en mer utfyllende måte. Men det sier ikke nødvendigvis noe om deres praktiske kompetanse. Derfor kan man stille spørsmål om intervju som metode er med å styrke validiteten til en problemstilling som undersøker praksis.

Oppsummeringsvis er det vanskelig å slå fast om det er en sammenheng mellom oppfattelsen og praksisen til folkehøgskolelærerne ut fra intervjuene. Videre kan vi vite noe om deres oppfattelse av allmenndannelse ut fra intervjuene, men det er vanskelig å stadfeste noe om deres praksis. Dette fordi praksis demonstreres i en annen kontekst enn intervju. Men en slik metode ville vært tidkrevende, og fragmentert ut fra dannelsesbegrepets kompleksitet. Validiteten av resultatene opp mot oppfattelsen av allmenndannelse er sterkere enn validiteten til praksisen.

6.2.0 Diskusjon av resultatene i lys av teori og tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg med et kritisk blikk, undersøke annen teori og tidligere forskning opp mot mine resultater. Jeg vil belyse teori som kan kaste et annerledes lys over funnene. I tillegg vil jeg belyse teori og resultater som kan peke på kritikkverdige forhold i folkehøgskolen.

6.2.1 Fravær av formelle krav til folkehøgskolelærere

Gjennom oppgaven stadfestes dialogen som en bærebjelke i folkehøgskolepedagogikken, og som en sentral del av lærernes praksis (Haltli, 2017). Dialogen anerkjennes som en grunnmur i folkehøgskolelærernes praksis. Og videre som et fundament for å virkeliggjøre formålsparagrafen. Folkehøgskolenes evne til å fremme allmenndannelse baserer seg blant annet på dialogen mellom lærer og elev. Utfordringen til skoleslaget er manglende krav til formell kompetanse og utdanning. Man behøver eksempelvis ikke praktisk pedagogisk utdanning, men kan bli ansatt på bakgrunn av uformell kompetanse. I tillegg veier personlig egnethet spesielt tungt i folkehøgskolen på bakgrunn av de sosialpedagogiske kravene (Michalsen & Håkenrud, 2002). Spørsmålet er om lærere uten formell lærerutdanning har forutsetninger for å implementere formålsparagrafen i sin dialogiske praksis. Om de rett og slett evner å tilrettelegge for elevenes allmenndannelse. I eksempelvis friluftslivsundervisning er formell kompetanse med å sikre en filosofisk dybde i undervisningen, mens hos lærere med uformell kompetanse avhenger filosofisk innsikt av egeninnsats (ibid). Jeg benytter eksempelet med filosofi i friluftsliv da danning har filosofiske implikasjoner (Ohrem, 2019, s. 24). Det er med andre ord mer tilfeldig om folkehøgskolelærere med uformell kompetanse evner å fremme allmenndannelse. Forhåpentligvis klarer skoleledelsen å utruste sine ansatte i å praktisere formålsparagrafen. Samtidig vil implementering av allmenndannelse se ulikt ut i ulike fag, og en kan ikke forvente at skoleledelsen skal ha fagspesifikk kompetanse. På en annen side må det påpekes at majoriteten av

folkehøgskolelærere har formell utdannelse, i tillegg som tidligere nevnt, har folkehøgskolen flere latente strukturer som tilrettelegger for allmenndannelse. De har mer tid til å følge elevenes læringsprosesser enn i andre skoleslag, internatet og utenlandsreiser er danningsarenaer, i tillegg til eksamensfriheten som i lys av Grundtvig gir dem større lærelyst (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Men igjen, selv om strukturene er der, krever de en reflektert praksis. Akkurat som debatten angående sosialpedagogikk som gikk i folkehøgskolen for en tid tilbake. Det handlet kort fortalt om hvorvidt ufaglærtes samvær med elevene faktisk var sosialpedagogikk. Simble & Vinje (2018) hevdet at “all sosialpedagogikk er elevsamvær, men alt elevsamvær er ikke sosialpedagogikk”. Dette begrunnet med de at det krever en profesjonsutøvende for å utøve sosialpedagogikk og at et slikt ansvar ikke kan tillegges ufaglærte. På en annen side hevdet Krogsnes (2018) at livserfaring og sosial kompetanse hos læreren er det viktigste. Dermed er det en uenighet om dialogen som den sosialpedagogiske bærebjelken i folkehøgskolen krever formell eller uformell kompetanse. Ohrem (2019, s. 24) hevder dialogens danningsprosesser ligger implisitt hos undervisningspersonalet i folkehøgskolen, som taus kunnskap. Dermed er det ekstra viktig at lærerne ikke arbeider på hver sin tue, men har et praksisfellesskap slik at den tause kunnskapen om dialogens danningsdimensjoner kan spres. I lys av at dialogen er den pedagogiske bærebjelken i folkehøgskolens dannelsearbeid, tar skoleledere en stor risiko når ufaglærte ansettes. Dette understrekes av at dialogens danningsprosesser i lys av Ohrem (2019) ligger implisitt og ikke eksplisitt hos de ansatte.

6.2.2 Faren for at folkehøgskolen ender som aktivitetsskole

Et gjennomgående tema i denne oppgaven er i hvilken grad folkehøgskolelærerne har et reflektert forhold til allmenndannelse i sin praksis, eller om det er egentlig bare er en aktivitetsskole eller leirskole. I dette avsnittet vil jeg belyse de funnene jeg har gjort, som understreker faren for at folkehøgskolen kan ende opp som aktivitetsskole. Det kritiske blikket rettes hovedsakelig mot folkehøgskolen som institusjon, og ikke informantenes praksis.

Et av funnene er at mange av informantene påpeker viktigheten av at undervisningen er “gøy”. Den potensielle fallgraven er, at fokuset blir mer på hva som er gøy, enn en reflektert praksis hvor folkehøgskolelærerne bevisst implementerer formålsparagrafen i undervisningen. Likevel kan man ikke, ut fra det informantene forteller, hevde at deres undervisning kun innebærer å ha

det gøy. De omtaler lek og moro som en del av undervisningen. Men i samme situasjon forteller de også om andre pedagogisk perspektiver de har på undervisningen. Ingen av informantene ville kjent seg igjen i beskrivelsen av at deres praksis kun handler om å ha det gøy i undervisningen. Men utfordringen er blant annet en utbredt tanke hos mange at folkehøgskole er et friår som Gunnar tidligere har påpekt, *“mange elever tenker at de skal komme hit å bare ha et friår.”* Mange elever tenker at folkehøgskole er et friår før de kommer. Begrepet friår brukes også aktivt i folkehøgskolen selv (Fuhr, 2019). Men som Gunnar tidligere har nevnt, handler det om hva det er et friår fra, og ikke et år med ferie. Likevel kan en slik ordbruk og forventning hos elevene, påvirke praksisen til ureflekterte lærere. Folkehøgskolelærere har som tidligere nevnt, stor faglig og pedagogisk frihet (Haltli, 2017). Med stor frihet kommer stort ansvar for at lærerne har en tilfredsstillende praksis på bakgrunn av sitt mandat. Det kan være en fare for at noen lærere utnytter denne friheten, bevisst og ubevisst til å planlegge et undervisningsår hvor man fyller opp med aktiviteter som anses som gøy av elever og lærere. Igjen, er ikke galt i seg selv, men formålsparagrafen krever at lærerne er bevisste på og også implementere folkeopplysning og allmenndannelse i sin praksis. Truls sier rett ut at hans skole har lite fokus på formålsparagrafen. Det understreker også viktigheten av skoleledelsens ansvar ut fra hver skoles frihet og ansvar til å utforme sine verdigrunnlag i lys av formålsparagrafen (folkehøgskoleloven, §1, 2002). Dette krever at skoleledelsen har innsikt i prinsippene om allmenndannelse og folkeopplysning, og bevisstgjør det pedagogiske personalet, slik at lærerne vet hvilke krav som stilles av dem. De har en veldig fri lærerrolle uten læreplaner, men en formålsparagraf som forplikter.

Når lærerne forteller om hvordan de planlegger undervisning er tendensen at de er aktivitetsorienterte. Jon sier,

“I friluftsliv så har jeg fått meg en god bank. I starten så var jeg ikke helt trygg på mitt utvalg av aktiviteter når været skifter. Men nå har jeg en god bank med aktiviteter . Men nå kan jeg tilpasse ut fra det. Bruker mye mindre tid nå. Jeg vet hva som funker. Føler meg privilegert. Men det blir jo litt sånn vind og vær. Det er mer å finne fram utstyr og sånn enn det teoretiske. Vi har ikke så mye teori.”

En majoritet av informantene planlegger undervisning ut fra aktivitetene, og ikke nødvendigvis ut fra overordnede perspektiver. Det er kritisk med tanke på mandatet deres. Konsekvensen kan bli at formålsparagrafen blir flettet inn der det passer, enn at den får være styrende for innholdet som planlegges. Samtidig fremhever Lars,

“Jeg tar ikke en økt som er at “nå har vi allmenndannelse”, men det er hele tiden målet mitt. At elevene hele tiden skal bli trygge på seg selv, utvikle seg, bli reflektert, være åpne for andre tanker og ideer. Det er kanskje brillene jeg ser gjennom når jeg planlegger alt.”

Lars er muligens ikke bare aktivitetsorientert når han planlegger undervisning, men han påpeker at man ikke nødvendigvis planlegger en økt med allmenndannelse. Men at det ligger latent i bevisstheten. En skal kanskje ikke kunne forvente at lærerne planlegger en økt med allmenndannelse. Men de bør ha det i bevisstheten når de planlegger undervisning, og hvilke kvaliteter ulike aktiviteter har jamfør formålet med undervisningen. I folkehøgskolen er det sosialpedagogiske arbeidet utenom undervisningsøktene del av årsverket til lærerne. Folkehøgskolelærerne er mye tilstede sammen med elevene på kveldstid og i helger. I forlengelsen av dette, knytter flere av informantene størstedelen av de allmenndannende prosessene, til samtaler og situasjoner som skjer utenfor formell undervisning. I seg selv, behøver ikke det å være galt. Men det kan fort bli en hvilepute, i å tenke at allmenndannelsen skjer av seg selv gjennom å være tilstede for elevene. Og at man dermed, i mindre grad, vektlegger allmenndannelse i den formelle undervisningen, fordi det bare skjer av seg selv.

Oppsummeringsvis er det flere momenter som kan lede til en praksis som ligner en aktivitetsskole, og som folkehøgskolelærere må være bevisste på. De må være forsiktige med at de ikke faller for fristelsen av å tenke at det eneste viktige er at undervisningen er “gøy” for elevene. I tillegg må de være bevisste på friår-diskursen som råder blant elevene og samfunnet. Videre må de være nøye med at den pedagogiske friheten som gis, ikke blir en hvilepute fra å fremme overordnede prinsipper som jamfør allmenndannelse. Friheten kan også lede til en aktivitetsorientert planleggingsfase uten bevisst implementering av overordnede mål på bakgrunn av allmenndannelse. Dessuten bør folkehøgskolelærere være bevisste på å ikke la de tilsynelatende allmenndannende strukturene utenfor formell undervisning som internatet,

sosialpedagogisk arbeid på kveldstid, og turer, være en hvilepute. Med andre ord ikke tenke at disse strukturene gjør at man selv ikke behøver å aktivt implementere allmenndannelse i sin formelle undervisning.

6.2.3 Dannelses instrumentalisme

I dette avsnittet vil jeg med et kritisk blikk, drøfte om dannelse som et overordnet formål til folkehøgskolen, gjelder for alle undervisningskontekster og om dannelse instrumentaliserer egenverdien til aktivitetene som undervises. I tillegg om min egen forskning, bidrar til å forsterke dette.

Dannelse er rammen for denne oppgaven ut fra problemstillingen, og fundamentet for folkehøgskolen. Men det kan hende et fokus på dannelse instrumentaliserer innholdet i undervisningen. Dannelse er et overordnet prinsipp for læring og utvikling i skolen (Esser-Noetlichs, 2019, s. 50). Allmenndannelse betegnes som “menneskes evne til konfrontasjon med verden i å tenke, handle og utvikle seg kritisk, selvbevisst og solidarisk, og forholde seg til saken på en kompetent måte” (Jank & Meyer, 2006, s. 171). I lys av dette, strekker dannelse seg utover individet og innebærer konfrontasjon med verden. Spørsmålet er om dannelse som overordnet perspektiv trumfer fagspesifikk kunnskap, og om folkehøgskolens formålsparagraf instrumentaliserer all undervisning slik at egenverdien svekkes? Gunnar forteller

“Styrketrening som vi driver nå, er mer individuelt, med fokus på seg selv...Når jeg planlegger undervisning så planlegger jeg ikke så mye på allmenndannelse. Mer på hva de skal lære faglig sett. Allmenndannelse kommer nok mer inn i de andre fagene. I idrettstimene (styrketrening) er det mer fokus på fag og faglig utvikling.”

Konteksten er at Gunnar forteller hvordan han tilrettelegger for allmenndannelse i undervisningen. Han planlegger ikke ut fra allmenndannelse på sin linje, som hovedsakelig innebærer styrketrening. Men hevder det er mer naturlig å implementere allmenndannelse i fellesfag og valgfag. På hans linje hvor styrketrening dominerer, er fokuset på faglig kunnskap, heller enn allmenndannelse. Faglig kunnskap og allmenndannelse settes delvis opp mot hverandre av Gunnar i denne konteksten. For å konkretisere det han påpeker, innebærer det

eksempelvis at når knebøy er pensum, er fokuset på korrekt løfteteknikk og ikke allmenndannelse. Men som tidligere nevnt regnes allmenndannelse som et overordnet prinsipp. Det vil følgelig være urettferdig å avgrense det til en fagspesifikk kontekst. De behøver heller ikke å utelukke hverandre. Men i Klafkis kategoriale dannelses kreves det at et innhold har en overførbarhet til andre kontekster (Jank & Meyer, 2006). Dermed krever Klafki også at løfteteknikken som elevene lærer hos Gunnar må ha en overføringsverdi til andre kulturelle kontekster. Utfordringen er at fagspesifikk kunnskap som ikke har overføringsverdi, ikke er forenlig med kategorial dannelses, og indirekte, en type kunnskap som ikke anerkjennes av folkehøgskolens formålsparagraf. Samtidig kan en stille spørsmålet om all kunnskap egentlig har overføringsverdi, men det rommer ikke denne oppgaven. Men dersom fagspesifikk kunnskap ikke har overføringsverdi, vil en slite med å legitimere en slik praksis i lys av formålsparagrafen.

Formålsparagrafen i folkehøgskolen stadfester allmenndannelse som målet med undervisningen. Implikasjonen kan være en instrumentalisering av undervisningsaktivitetene. Eksempelvis blir allmenndannelse målet med aktivitetene i folkehøgskolen. Grunnen til at man spiller fotball i undervisningen handler først og fremst om allmenndannelse, og ikke egenverdien ved aktiviteten. Med andre ord kan formålsparagrafen og min forskning bidra til at undervisningen handler om nytteverdi, og i mindre grad egenverdi. Flere av informantene trekker frem viktigheten av egenverdien til aktiviteter de gjør i undervisningen, og at det handler om gleden ved aktiviteten i seg selv. Er det å tilrettelegge undervisningen ut fra målet om at det skal være "gøy" for elevene, i tråd med formålsparagrafen? En kan hevde dette medfører indre motivasjon til undervisningen, som igjen gir et bedre fundament for å eksempelvis lære om demokrati gjennom lagspill. I lys av modellen til Jank & Meyer (ibid.: 195), kan en knytte lystbetont håndtering av kropp til egenverdien ved en aktivitet, som også kan lede til grenseoverskridende ferdigheter i kombinasjon med et objektivt innhold. Dermed utelukker ikke verken instrumentell (dannelsesstenking) eller egenverdi hverandre. På en annen side handler det om fokuset. Dersom hovedmålet med undervisningen er allmenndannelse, som det er i folkehøgskolen, kan faren være at det overdøper egenverdien. Som tidligere vist, er det enkelt å instrumentalisere egenverdien ved en aktivitet. Utfordringen er at formålet til folkehøgskolen i utgangspunktet er instrumentelt, og slik sett har forrang for egenverdien til en aktivitet. Egenverdien blir mer som et redskap eller supplement til å levendegjøre formålet. Igjen, en kan også stille spørsmål ved premisset for dette

avsnittet, som tar utgangspunkt i at egenverdien til et innhold, i det minste, bør sidestilles med formålet om allmenndannelse. Premisset hviler også delvis på at egenverdi og allmenndannelse settes opp mot hverandre.

Denne oppgaven skrives i konteksten av idrett og friluftsliv. Både Arnold og Klafki gir kroppslig læring en egenverdi som samtidig inngår i allmenndannelse av mennesket (Ommundsen, 2013). Dermed kan hele problematikken knyttet til å sette egenverdien av aktiviteter opp mot allmenndannelse, virke som noe konstruert.

6.2.4 Folkehøgskolens skille mellom allmenndannelse og folkeopplysning

I dette avsnittet retter jeg et kritisk blikk mot folkehøgskolen som institusjon, og mer spesifikt deres formålsparagraf.

Formålsparagrafen i folkehøgskolen inneholder to sentrale begreper, allmenndannelse og folkeopplysning. Historisk kommer dannelsesbegrepet fra opplysning. Kant som en av opplysningstidens mest fremtredende filosofer, uttalte at opplysning innebærer å tre ut av sin selvforskyldte umyndighet. Hans tanker var toneangivende for hvordan man oppfattet opplysningsbegrepet. Dette gjaldt også Grundtvig, som hadde Kant som referanseramme, i tillegg er hele det idehistoriske grunnlaget for folkehøgskolen er preget av Kant (Mikkelsen, 2014, s. 27). Denne oppfattelsen av opplysning blir etterhvert brukt synonymt med dannelse, hvor opplysning er den opprinnelige ideen av danning (French, Thomas, Weymann, 1999). Dannelsesbegrepet springer ut fra opplysningsbegrepet. Derfor kan man stille spørsmål ved hvorfor formålsparagrafen i folkehøgskolen skiller disse to. Dagens formålsparagraf ble innført ved folkehøyskoleloven i 2002. Men folkehøyskoleloven fra 1984 inneholdt bare allmenndannelse og ikke folkeopplysningsbegrepet (NOU, 2001: 16, s. 44). Utvalget som i 2001 utredet forslaget om dagens formålsparagraf, redegjør ikke hvorfor folkeopplysning ble en del av formålsparagrafen. Men omtaler begrepene i de samme demokratiske kontekstene. Jeg har ikke klart å avdekke noen dokumenter som tar for seg hvorfor man plutselig implementerte folkeopplysningsbegrepet i formålsparagrafen fra 2001. Folkeopplysningsbegrepet har historisk alltid vært del av folkehøgskoletradisjonen (Mikkelsen, 2014, NOU: 16, 2001). Det at begrepene står sammen, betyr ikke nødvendigvis så mye i praksis. Men en kan stille spørsmål ved hvorfor folkehøgskolen velger å inkludere begge begrepene da folkeopplysning uansett er den

opprinnelige ideen av danning. Ved første øyekast virker det unødvendig. Hvorfor man i 2001 så det nødvendig å implementere begrepet i tillegg til allmenndanning vites ikke. Fra mitt perspektiv virker denne prosessen dermed tilfeldig. Det er kritikkverdig om prosessen med å implementere folkeopplysning i formålsparagrafen, ble gjennomført uten større diskusjoner. Ut fra at formålsparagrafen er det eneste overordnede mandatet, illustrerer det viktigheten av en oversiktlig og begrunnet prosess. Da det ikke har vært mulig å oppdrive noen offentlig redegjørelse som eksplisitt omtaler hvorfor folkeopplysningsbegrepet ble inkludert, kan man stille spørsmål ved om utvalget og folkehøgskolen har et reflektert forhold til samspillet i dette begrepsparet. Om dette bare ble gjort uten en diskusjon om hvordan det eventuelt skulle supplere dannelsesbegrepet. Uavhengig av om avgjørelsen er korrekt eller ikke, kan en stille spørsmål ved utvalgets profesjonalitet omkring prosessen av å utrede dagens formålsparagraf. Når et helt skoleslag sitt formål skal kokes ned til en setning bør det være tunge begrunnelser for de meningsbærende begrepene som benyttes.

6.3.0 Oppsummering

Det er flere faktorer som potensielt bidrar til å svekke validiteten og reliabiliteten til studiens resultater. Det handler om informantenes forutsetninger jamfør muntlige egenskaper, min relasjon til informantene, min svakhet for folkehøgskolen, transkriberingens potensielle feilkilder, og sammenheng mellom oppfattelse og praksis. I tillegg er det annen teori som kan sette resultatene i et annet lys. Det innbefatter dialogen som en pedagogisk bærebjelke jamfør manglende formelle krav, samt kritikk av dannelsesbegrepet. Videre så kritiseres folkehøgskolen som institusjon, ikke i lys av annen teori, men på bakgrunn av resultatene. Dette handler om folkehøgskolen som en potensiell aktivitetsskole, dannelsens instrumentalisme, og folkehøgskolens skille mellom allmenndanning og folkeopplysning.

7.0 Avslutning

Folkehøgskolelærernes oppfattelse og praktisering av allmenndannelse gir rom for formale og materiale dannelsesprosesser. Men det vanskelig å stadfeste hvor bevisst deres praktisering er.

Majoriteten av informantene redegjør for oppfatninger av allmenndannelse som både inkluderer subjektet og objektet, mens de resterende relaterer i hovedsak mer til objektive perspektiver og en

klassisk dannelsesoppfatning hvor oppdragelse og respekt for andre er sentralt. Selv om informantene syns formålsparagrafen er fin, er allmenndannelse et begrep de sjelden bruker. Verdiene i både kristen og frilynt folkehøgskole oppfattes tilnærmet likt og omhandler demokratiske prinsipper, personlige og sosial vekst, samt solidaritet. I tillegg opplever de en verdikonflikt mellom bærekraft og utenlandsreiser. Det som skiller informantene og skoleslagene er hvor de henter verdiene. For de frilynte skolene er verdigrunnlaget etablert på bakgrunn av fellesverdier i norsk kultur og menneskerettighetene, mens de kristne henter verdiene fra Gud. Samtidig må det fremheves at dannelsesbegrepet er forankret i kristne verdigrunnlag, og hvor Folkehøgskolen gjennom Grundtvig både har en kristen og nyhumanistisk referanseramme.

Folkehøgskolelærernes praksis inkluderer både subjektivt og objektivt innhold som tilrettelegger for en allmenndannende praksis. Alle informantene kommuniserer at de har et bestemt innhold de ønsker at elevene skal lære, samtidig som de også ønsker å gi rom for elevenes egne interesser. Elevenes samfunnsengasjement læres gjennom fellesskapet på skolen. God tid oppgis som en viktig rammefaktor for elevenes lærings- og modningsprosesser. For å fremme elevenes egne evner og interesser fokuseres det på å ha en størst mulig bredde av aktiviteter på linjen. Elevene selvstendigjøres gjennom praktisk arbeid og trygge rammer ifølge informantene. Idrett og friluftsliv harmonerer med allmenndannelse ut fra latente kvaliteter som aktualiserer Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer. I tillegg initierer informantene kategoriale dannelsesprosesser ved å først presentere et objektivt innhold med den intensjon at det tilrettelegger for elevenes oppdagelse og utvikling av egne evner og interesser. Likevel er det uvisst hvor reflektert den allmenndannende praksisen er. For det første handler dette om at folkehøgskolelærerne kun er intervjuet og ikke observert med tanke på sin praksis. Men i tillegg er folkehøgskolen på ulike måter strukturert med tanke på allmenndannelse. Disse strukturene innbefatter internatet, skolen som et eget sosialt samfunn, eksamensfrihet, utenlandsreiser, valgfag og linje, dialogen, tid (mer tid til undervisning og relasjon med elevene), praktiske arbeidsoppgaver osv. Dette kan bidra til at allmenndannelse enklere kan finne, selv om en lærer ikke har en reflektert allmenndannende praksis.

Denne studien er viktig da det ikke finnes tilsvarende forskning hvor allmenndannelse er undersøkt ut fra folkehøgskolelærers perspektiv. Folkehøgskolen er tuftet på allmenndannelse, og

lærerne er de som har størst mulighet for å levendegjøre dette mandatet. Mine funn om læreres oppfattelse av allmenndannelse og hva folkehøgskolelærere gjør for å skape en allmenndannende praksis, bør være av interesse for alle som jobber i folkehøgskolen, både lærere og skoleledelse som tross alt skal fasilitere for lærernes praksis. Resultatene er også relevante for de som jobber i det formelle utdanningsløpet, da de også har dannelses som et overordnet prinsipp for læring og utvikling. De kan dermed lære av folkehøgskolelærernes gode og mindre gode oppfattelser og praktiseringer av allmenndannelse, samt inspireres av hvordan skoleslaget er strukturert med tanke på allmenndannelse. Resultatene fra denne oppgaven fortjener oppmerksomhet. Generelt er det gjort lite forskning på folkehøgskolen. I tillegg finnes det ut fra hva jeg vet, ingen forskning som eksplisitt tar for seg folkehøgskolelærere og allmenndannelse. Mitt bidrag tar for seg en kontekst som tidligere ikke er belyst, og mine funn styrker folkehøgskolen som forskningsfelt. Studien min er første steg til en økt forståelse av folkehøgskolelæreres oppfattelse og praktisering av allmenndannelse. Mitt datagrunnlaget er begrenset, og en skal være forsiktig med å vektlegge overføringsverdien av denne studien da utgangspunktet er informantenes egne subjektive fortellinger.

Min konklusjon er at folkehøgskolelærerne jeg har intervjuet i stor grad har materiale og formale oppfattelser av begrepet allmenndannelse. Folkehøgskolelærernes praksis av allmenndannelse kan også krediteres formale og materiale dannelsesperspektiver. Men det er vanskelig å slå fast hvor bevisst denne praksisen er. Dette fordi de kan lene seg på latente allmenndannende strukturer i folkehøgskolen, samt at tematikkene de har blitt stilt spørsmål om, ikke nødvendigvis er noe de hadde knyttet til sin praksis dersom de ikke hadde blitt spurt om det. Når resultatene tolkes i lys av kategorial dannelse er det tydelig at folkehøgskolelærerne anvender materiale prosesser for å stimulere formale prosesser, og slik sett oppnå kategorial dannelse hos elevene. Min forskning viser at det er ulikheter mellom informantene, men i stor grad harmonerer folkehøgskolelærernes oppfattelse og praksis av allmenndannelse med Klafki og den Grundtvigianske tradisjon. Men om mine funn kan generaliseres til en større populasjon av folkehøgskolelærere krever videre forskning.

8.0 Litteraturliste

- Aasheim, M. (2017). *-Like mye turkamerat som lærer*. Hentet 28.februar 2020 fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/like-mye-turkamerat-som-laerer>
- Aasheim, M. (2018). *Hvorfor begynne på folkehøgskole?*. Hentet 7.februar 2020 fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/hvorfor-begynne-pa-folkehogskole>
- Aasheim, M. (2019). *Statsbudsjettet 2019: Takkneilige for to nye folkehøgskoler*. Hentet 3.oktober 2019 fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/statsbudsjettet-2019-takkneilige-for-to-nye-folkehogskoler>
- Aasheim, M. (2020). *Hvorfor reiser vi i folkehøgskolen?* Hentet 28.februar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/filer/2020/02/steg-1-2020-web.pdf>
- Aune-Servan, K,T. (2000). *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskolen som aktuell arena for moderne danning*. Hovedfagsoppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Birch, D. (2017). *Slik velger du riktig folkehøgskole*. Hentet 28.februar 2020 fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/slik-velger-du-riktig-folkehogskole>
- Birkeland, K. (2019). *Rektor i folkehøgskolen – ledelse i et fritt skoleslag*. Masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet, Førde.
- Bjerck-Hagen, E. (2015). Nyhumanisme. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 20.februar 2020 fra <https://snl.no/nyhumanisme>
- Bjørke, K. (2009). *Frihet til å være folkehøgskole. En historisk analyse av folkehøgskolens forhold til staten*. Masteroppgave ved Universitetet i Bergen, Bergen.
- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Hentet 10.mars 2020 fra

file:///C:/Users/KristianTaugb%C3%B8Brek/Downloads/Using-thematic-analysis-in-psychology.pdf

Bøhn, E.D. (2019). Metode. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 22.oktober 2019 fra <https://snl.no/metode>

Bødtker-Walstad, P.H. (2006). "*Dannelse og Duelighet for Livet*". Doktorgrad ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Dahlen, T. (2012). Sokratisk pedagogikk: Overgangen fra automatisering til selvstendig læring. *Idunn*. Hentet 4.februar 2020 fra [Sokratisk pedagogikk: Overgangen fra automatisering til selvstendig læring - Nr 05 - 2012 - Norsk pedagogisk tidsskrift](#)

Eidslott, E. (2020). Snøens Advokat. *Fjell og Vidde*. Hentet 22.mars 2020 fra <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/turistforeningen/publications/678acf7f0f0714da99760485620a1b524e033ea4.pdf>

Engbregtsen, B. (2016a). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I: Ellefsen Vinje, E. (Red), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer (s.93-94)*. Oslo: Cappelen Damm.

Ertzgaard, G. (2012). *Reisens pedagogikk*. Hentet 28.februar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/filer/2013/01/Reisens-pedagogikk.pdf>

Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv. I: Ellefsen Vinje, E & Skrede, J. (Red), *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Oslo: Cappelen Damm

Det Norske Akademis Ordbok. (u.å). *Oppfatte*. Hentet 26.februar 2020 fra <https://www.naob.no/ordbok/oppfatte>

Fangen, K. (201

Folkehøgskole. (u.å.a). *Dette er folkehøgskole*. Hentet 1.oktober 2019 fra
<https://www.folkehogskole.no/hva-er-folkehogskole>

Folkehøgskole. (u.å.b). *Pris, lån og stipend*. Hentet 3.oktober 2019 fra
<https://www.folkehogskole.no/pris-lan-og-stipend#info-3>

Folkehøgskoleforbundet. (2017). *Ide-og-prinsippprogram for Folkehøgskoleforbundet*. Hentet 3. desember 2019 fra
<https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2017/05/Id%C3%A9-og-prinsippprogram-Folkeh%C3%B8gskoleforbundet-2017-2021-Endelig-vedtatt.pdf>

Folkehøgskoleforbundet. (u.å.a). *Organisasjonen*. Hentet 11.februar 2020 fra
<https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/organisasjonen/>

Folkehøgskoleforbundet. (u.å.b). *3 perspektiver på dannelse*. Hentet 28.februar 2020 fra
<https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2017/05/2017-08-Nye-i-fhs-FHF-perspektiv-p%C3%A5-dannelse-%C3%98B.pdf>

Folkehøgskolen Sørlandet. (2012). *Tema: Dannelse – Allmenndanning og folkeopplysning*.
Hentet 11.februar 2020 fra
<https://www.fhssorlandet.no/media/9059/Skoleutviklingsrapport-2012-Dannelse.pdf>

Folkehøgskolerådet. (2019). *Historisk felles styrevedtak om bærekraftig utvikling i folkehøgskolen*. Hentet 17.februar 2020 fra
<https://www.folkehogskoleradet.no/post/historisk-felles-styrevedtak-om-b%C3%A6rekraftig-utvikling-i-folkeh%C3%B8gskolen>

Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler*. Trådt i kraft 1.mars 2003, sist endret 1.august 2018.

Forskrift til folkehøyskoleloven. (2007). *Forskrift til lov om folkehøyskoler*. Trådt i kraft 1.januar 2007. Hentet 7.februar 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-10-13-1158>

Fossmark, H. (2014). *Nå skal folkehøgskolene bli mer bærekraftige*. Hentet 17.februar 2020 fra <https://www.framtiden.no/201406126476/aktuelt/klima/na-skal-folkehogskolene-bli-mer-barekraftige.html>

Frilynt Folkehøgskole. (u.å). *Folkehøgskolens historie i Norge*. Hentet 24.september 2019 fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/organisasjonen/historikk/>

Fuglseth, K. (2018). Kva vi står att med frå Klafki. *Idunn*. doi: <https://doi.org/10.18261/9788215029450201805>

French, R., Jem, T., Weymann, D. (1999). Education for maturity and responsibility. *History of the human sciences*. Hentet 2.mai 2020 fra <file:///C:/Users/KristianTaugb%C3%B8Brekke/Downloads/Education%20for%20maturity.pdf>

Fuhr, A. (2019). *Ta et friår på folkehøgskole*. Hentet 22. april 2020 fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/ta-friar-pa-folkehogskole>

Gaare, O. (2018). Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde. *Utdanningsnytt*. Hentet 25.februar 2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-pedagogikk/uten-dannelsesorientering-vil-enhver-pedagogisk-handling-vaere-a-famle-i-blinde/168849>

Gloppen Heberg, B. (2013). Selvevaluering i folkehøgskolen – krav utenfra, behov innenfra? *Norsk pedagogisk tidsskrift, 04-05 / 2013 (Volum 97)*, artikkel 8 av 11.

- Gundersen, D. (2018). *Praktisere. I: Store Norske Leksikon*. Hentet 26.februar 2020 fra <https://snl.no/praktisere>
- Haaland, J.J. (2011). *Sosialpedagogikk og dannelse*. Masteroppgave ved UIS, Stavanger.
- Haddal, O., Sjødal, R. (2010). *3D Veiledning. Veiledning av elever i norsk folkehøgskole*. Hentet 28.februar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/filer/2013/01/3D-hefte.pdf>
- Haltli, T. (2017). *Hva er poenget med folkehøgskole*. Hentet 31.januar 2020 fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/hva-er-poenget-med-folkehogskole>
- Hansen, R.A. (2013). *Innføring av e-politikersystemer i kommunal sektor*. Masteroppgave ved NTNU, Trondheim. Hentet 25.oktober 2019 fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268780/689367_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Haugen, H. (2020a). *Norges Kristelige Folkehøgskolelag. Organisasjonen*. Hentet 11.februar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/om-nkf/organisasjon/>
- Haugen, H. (2020b). *NKF og BÆREKRAFTVEDTAKET høsten 2019 – en statusoppdatering ved oppstart 2020*. Hentet 17.februar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/2020/nkf-og-baerekraftvedtaket-hosten-2019-en-statusoppdatering-ved-oppstart-2020/>
- Hjardemaal, F., Jordell, K.Ø. (2011). *Danning og profesjonsutdanning*. Hentet 9.mai 2020 fra https://www.idunn.no/uniped/2011/03/danning_og_profesjonsutdanning
- Horn-Hogstad, K. (2019). *Dannelse. I: Store Norske Leksikon*. Hentet 20.februar 2020 fra <https://snl.no/dannelse>

Indrebø-Hovland, B., Bakken, K., Dale, O., Johnsen, W., Lunde, T., Melsom, P.A., ...Ruyter, K.W. (2010). De nasjonale forskningsetiske komiteene. *Utvalgsstrategi*. Hentet 29.oktober 2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/3-Utvalgsstrategi/>

IKF. (u.å). *Om IKF*. Hentet 11.februar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/om-ikf/>

Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktikk*. København: Hans Reitzels Forlag

Kaarstein, H., Nilsen, T. (2016). Motivasjon. *Idunn*. Hentet 28.mars 2020 fra <https://www.idunn.no/vi-kan-lykkes-i-realfag/4-motivasjon>

Klepp, O. (2018). Folkehøyskole. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 1.oktober 2019 fra <https://snl.no/folkeh%C3%B8yskole>

Krognes, J. (2018). "Elevsamvær er ikke nødvendigvis sosialpedagogikk. Og Sosialpedagogisk arbeid i folkehøgskolen". *Magasinet Folkehøgskolen*. Hentet 28. januar 2020 fra https://issuu.com/folkehogskolen/docs/magasinet_org_net

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Lundheim Folkehøgskole. (u.å). *Historie*. Hentet 24.september 2019 fra <https://www.lundheim.fhs.no/om-lundheim/historieny.html>

Løvgren, J. (2014). *Tro i praksis*. Oslo: IKO-forlaget.

Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.

Masschelein, J., Ricken, N. (2003). Do We (Still) Need the Concept of Bildung?
Educational Philosophy and Theory, 35:2, 139-154, DOI: 10.1111/1469-5812.00015

Michalsen, B. & Håkenrud, B. (2002). *Friluftsliv og Sikkerhet II*. Hentet 23. april 2020 fra
file:///C:/Users/KristianTaugb%C3%B8Brekke/Downloads/sikkerhetsrutiner_ytun_fhs.pdf

Mikkelsen, A. (2014a). *Frihet til å lære. Frilynt folkehøgskole i 150 år. (s.32-45)*. Oslo:
Cappelen Damm

Mikkelsen, A. (2014b). *Tre pedagogiske prinsipper i folkehøgskolen*. Hentet 4.februar 2020
fra <https://www.sundblogg.no/2014/06/17/folkehoegskolepedagogikk/>

Møllerbråten, T.A. (2020). Alltid på reise. *Steg, nr.1, 2020, s.2*. Hentet 28.februar 2020 fra
<https://nkf.folkehogskole.no/nkf/filer/2020/02/steg-1-2020-web.pdf>

Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet i kroppsøving*. Hentet 26.april 2020 fra
<https://www.nfk.no/f/p34/i1349bbfb-1189-4362-8029-c13c817db519/2013-ommundsen-y-fysisk-motorisk-ferdighet-gjennom-kroppsoving-et-viktig-bidrag-til-elevenes-allmenndanning-og-laring-i-sk.pdf>

NFR. (2017). *Verksamhetsplan för NFR 2017-2019*. Hentet 11. februar 2020 fra
<https://www.ffd.dk/media/20214/verksamhetsplan-2017-2019-antagen-22-jan-2018.pdf>

NKF. (2013). *Byggesteiner*. Hentet 11.februar 2020 fra
<https://nkf.folkehogskole.no/nkf/filer/2013/01/Byggesteiner-PDF.pdf>

NKF. (2018). *Arbeidstid. I: Særavtale for undervisningspersonell i folkehøgskolen*. Hentet
21. januar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/filer/2013/04/S%C3%A6ravtale-for-undervisningspersonalet-i-folkeh%C3%B8gskolen-2018-2020.pdf>

NKF. (2019). *Idé- og prinsippprogram*. Hentet 16.februar 2020 fra <https://nkf.folkehogskole.no/nkf/filer/2019/06/Ide-og-prinsippprogram-2019-2023.pdf>

NKF. (u.å). *Sosialpedagogisk arbeid*. Hentet 21. januar 2020 fra https://www.wis.no/wwfile/139910/sosialpedagogisk_arbeid.pdf

Norendal, A. (2016). Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didacta VOL 10 3/2016*. Hentet 18.februar 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/danningsperspektiver-i-grunnskolens-eksamensoppgaver-i-norsk/>

NTB. (2019). Rekordmange søkere til folkehøgskolen. *Dagsavisen*. Hentet 1.oktober 2019 fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/rekordmange-sokere-til-folkehogskolene-1.1279817>

Norsk Senter For Forskningsdata. (u.å). *Om NSD*. Hentet 29.oktober 2019 fra <https://nsd.no/om/index.html>

Norsk Senter For Forskningsdata. (2018). *Samtykke*. Hentet 1. November 2019 fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Nordbø, B. (2019). Kvalitativ. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 15.oktober 2019 fra <https://snl.no/kvalitativ>

NOU 2001: 16. (2001). *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*. Hentet 15.oktober 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c4a4ecce67f24c14a2912b6f8349e0d5/no/pdfa/nou200120010016000dddpdfa.pdf>

Ohrem, S. (2019). *Myndig medborgerskap. Dialog og danning i folkehøgskolen*. Oslo: Cicero Digital og Grafisk AS

Orgeret, K.S. (2019). Intervju. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 26.oktober 2019 fra <https://snl.no/intervju>

Persvold, Zawaska, A. (2020). Prosess. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 9.april 2020 fra <https://snl.no/prosess>

Regjeringen. (2018). *Folkehøyskole*. Hentet 1.oktober 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/folkehogskoler/id587387/>

Rudi, B, I. (u.å). *Folkeopplysningen i Norge*. Hentet 31. januar 2020 fra <http://www.kildenett.no/portal/artikler/2007/1185275792.6>

Rønholt, H, & Peitersen, B. (2014). *Idræts undervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanus Forlag

Simble, K, & Vinje, S. (2018). *Debatt – Sosialpedagogikk i folkehøgskolen*. Hentet 21.januar 2020 fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/blogg/2018/08/debatt-sosialpedagogikk-i-folkehogskolen/>

Skaalvik, S, & Skaalvik, E. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skagen, K. (2019). Wolfgang Klafki. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 17.februar 2020 fra https://snl.no/Wolfgang_Klafki

Språkrådet. (2020a). Oppfatte. I: *Språkrådet*. Hentet 26.februar 2020 fra <https://ordbok.uib.no/oppfatte>

Språkrådet. (2020b). Praktisere. I: *Språkrådet*. Hentet 26.februar 2020 fra <https://ordbok.uib.no/PRAKTISERE>

Stoltenberg, C. (2018). Deskriptiv. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 9.mai 2020 fra <https://snl.no/deskriptiv>

Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. *Idunn*. doi: 10.18261/9788215029450201803

Stølen, T. (2017). Wilhelm von Humboldt. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 20.februar 2020 fra https://snl.no/Wilhelm_von_Humboldt

Syversen, G, T. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren*. Hentet 21.februar 2020 fra https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68d7b13d9ba300016b4496/1567152058409/NL1-2018_G.Syversen.pdf

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thejsen, T. (2003). *Næsten levende vekselvirkning*. Hentet 4.oktober 2019 fra <https://www.folkeskolen.dk/21148/naesten-levende-vekselvirkning>

Tjeldvoll, A. (2014). Sosialpedagogikk. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 21.januar 2020 fra <https://snl.no/sosialpedagogikk>

Tjeldvoll, A. (2019). Problembasert læring. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 14.april 2020 fra https://snl.no/problembasert_l%C3%A6ring

Tranøy, K, E. (2017). Induksjon. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 1.mars 2020 fra https://snl.no/induksjon_-_filosofi

Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk*. Hentet 25.februar 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/litteratursamtalens-danningspotensial/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Folkehøgskoler*. Hentet 7.februar 2020 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/folkehogskoler/>

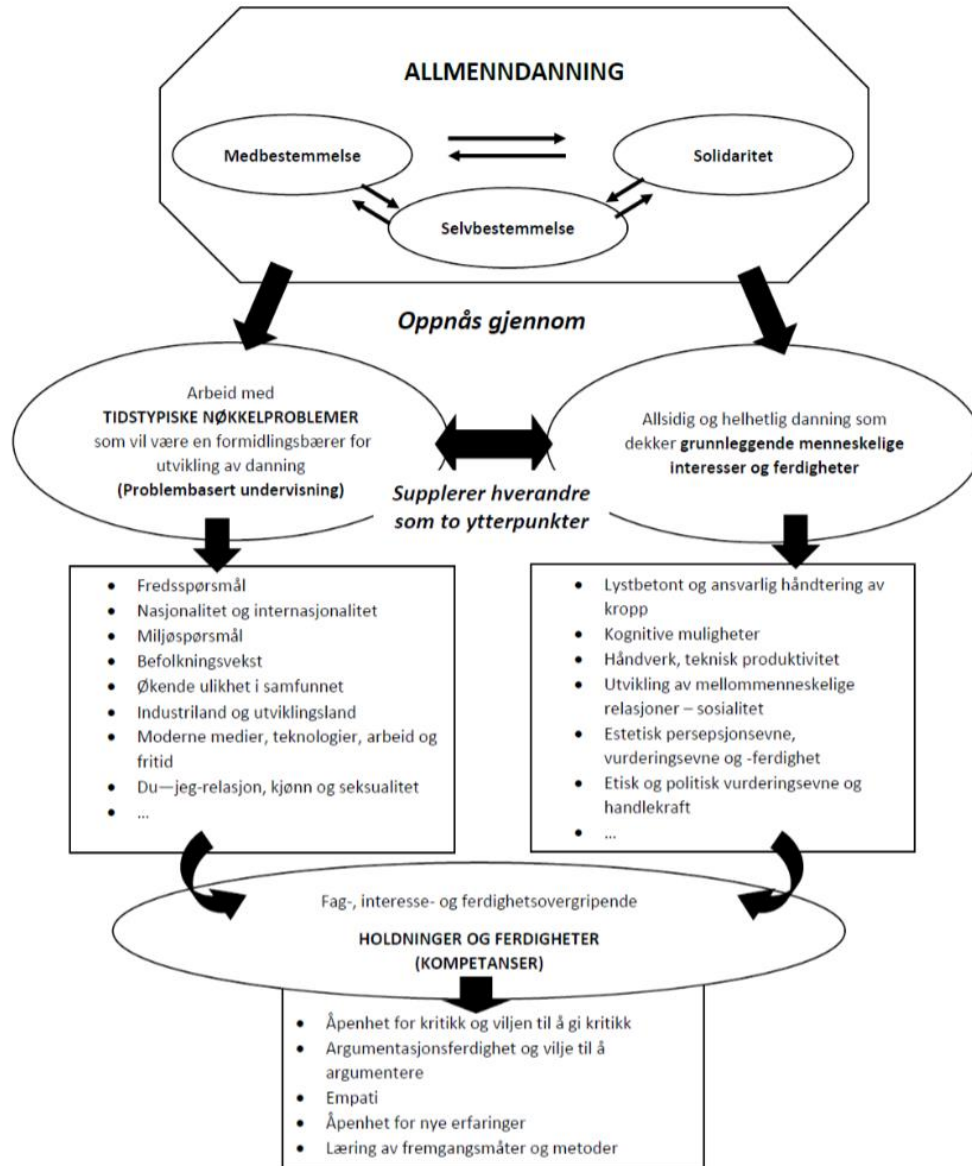
Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 27.mars 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Folkehøgskolerådet*. Hentet 11.februar 2020 fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/folkehogskoler/folkehogskoleradet/>

9.0 Vedlegg

Vedlegg som er essensielle for oppgavens struktur og fundament

9.1 Modellen til Jank & Meyer



9.2 Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Kartlegge lærerens oppfattelse av allmenndanning

1. Hvordan vil du beskrive jobben din?
 -hva er spesielt viktig for deg som folkehøgskolelærer?
 -og som pedagog?

2. Hvilke verdier er viktige for deg som folkehøgskolelærer?
-er noen verdier viktigere siden du jobber i frilynt/kristen folkehøgskole?
3. Er det noen samfunnsperspektiver/samfunnsspørsmål som er viktige for deg som lærer?
4. Er det noen menneskelige egenskaper som er spesielt viktig for deg som lærer?
5. Hvilke idealer oppfatter du at gjelder i folkehøgskolen?
-opplever du utfordringer med å innfri idealene folkehøgskolen står for?
6. Hva er det du ønsker at elevene skal «få» etter et år på folkehøgskole?
-hva er viktig for at en elev skal vokse og utvikle seg?
-hva er viktig for at elevene eventuelt skal bli samfunnsbevisst?
-hva er viktig for at elevene skal utvikle sine egne evner og interesser?
7. Hvilket syn har du på folkehøgskolens formålsparagraf (fremme allmenndannelse og folkeopplysning)?
-Hvordan oppfatter du allmenndannelse?

Del 2: Undersøke lærerens praksis av allmenndannelse

8. Er det noen gjennomgående temaer/perspektiver som du ønsker at elevene skal lære gjennom all undervisning?
9. Har du noen tanker rundt hvordan folkehøgskoleelever blir mer selvstendige gjennom din undervisning?
-eller hvordan vil du beskrive elevens utvikling gjennom et skoleår?
-hvilke egenskaper erfarer/ønsker du at utvikles gjennom din undervisning?

10. Planlegging av undervisning:

-Hvordan planlegger du undervisningen?

-Hvordan gjør du undervisning relevant for eleven her og nå (elevens nåtid)

-Har du noen tanker om at undervisningen skal ha betydning for eleven også i fremtiden?

-Hvordan påvirker det som skjer ute i samfunnet din undervisning?

11. Gjennomføring av undervisning:

-Hvor tenker du allmenndannelse kommer inn friluftslivsundervisning?

-hvordan tilrettelegger du for dette (informantens forståelse av allmenndannelse i friluftsliv) i undervisning?

-hvilke tanker/hva tenker du om allmenndannelse i idrettsundervisning?

-hvordan tilrettelegger du for dette?

11.0 Kategorial danning:

11.1 Hva tenker du er viktigst av det du ønsker å lære bort, og det eleven ønsker å lære? -hvordan opplever du dette forholdet?

-opplever du en spenning mellom det eleven ønsker å lære og det du vil/skal lære dem?

-eller opplever du at elevenes og dine ønsker om hva som skal undervise er det samme?

-utfyller de hverandre? Er de i konflikt? Kan de forsterke hverandre?

-hvordan tilrettelegger du både for det du ønsker å lære bort, og interessene elevene har?

11.2 Hva tenker du om verdiene som du ønsker å formidle, i forhold til elevenes egne verdier?

-opplever du en spenning mellom det elevens verdier og din «agenda»?

-eller opplever du eventuelt at dine og elevens syn/verdier er de samme?

-utfyller de hverandre? Er de i konflikt? Kan de forsterke hverandre?

-hvordan tilrettelegger du for både de verdiene du ønsker å formidle, og elevenes eget ståsted/verdier?

12. Avsluttende tanker?

Eventuelle underspørsmål dersom informanten berører noen interessante tematikker:

Kan du si mer om dette....?

Hvordan opplevde du selv..?

Forstår jeg deg riktig når jeg...?

Kan du gi meg noen eksempler på dette..?

9.3 Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Dannelse i folkehøgskolen

Referansenummer

778451

Registrert

20.09.2019 av Kristian Taugbøl Brekke - s331156@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (veileder)

Marc Esser-Noethlichs, marc.esser-noethlichs@oslomet.no, tlf: 41274375

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristian Taugbøl Brekke, s331156@oslomet.no, tlf: 90832325

Prosjektperiode

20.09.2019 - 30.06.2020

Status

20.09.2019 - Vurdert

Vurdering

20.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.09.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.20.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)