



STEINERHØYSKOLEN
Rudolf Steiner University College

Master Thesis

Fri som i frilynt

En kvalitativ undersøkelse av læreres forhold til det grundtvigske
verdigrunnlaget i frilynt folkehøyskole

By Turid Ulven

Hvitsten, May 2018

Master Programme in Waldorf Education

Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway

Likt en blomma söker ljus
Likt poeten söker,
Lev så, lev så

Eva Dahlgren

Innhold

Innhold	iii
Abstract	v
Sammendrag	vi
Forord	vii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for temaet	1
1.2 Presentasjon av forskningsspørsmålet	2
1.3 Avgrensning	2
1.4 Valg av litteratur	3
1.5 Hvorfor frilynt folkehøyskole som tema?	3
1.6 Innhold og struktur	4
1.6.1 Lærerperspektivet	4
1.6.2 Valg av metode og metodologiske vurderinger	5
1.9 Sammenfatning	5
2. Litteraturodel	7
2.1 Prosjektets teoretiske landskap	7
2.1.1 Problemstillingens bakgrunn og hensikt	7
2.1.2 Veien gjennom litteraturkapittelet	7
2.2 En definisjon av begrepet frilynt folkehøyskole	8
2.2.1 Innledning og avgrensning	8
2.2.2 N.F.S. Grundtvig i en tidsstrøm	9
2.2.3 Grundtvigs skoletanker og den frilynte folkehøyskolen	12
2.2.4 Sammenfatning av begrepet frilynt folkehøyskole	17
2.3 En definisjon av begrepet grundtvigsk verdigrunnlag	18
2.3.1 Verdigrunnlag som begrep	18
2.3.2 Det grundtvigske verdigrunnlaget	21
2.3.3 Sammenfatning	23
2.4 Grundtvigs kjernebegreper	23
2.4.1 Livsopplysning	24
2.4.2 Historisk-poetisk	27
2.4.3 Levende vekselvirkning	29
2.4.4 Muntlighet	32
2.4.5 Folkelighet	35
2.4.6 Sammenfatning av Grundtvigs kjernebegreper	37
2.5 Begrepsrammeverk – sentrale begreper i oppgavens struktur	39
2.6 Litteraturodelens konklusjon	39
3. Metode	41
3.1 Kvalitativ forskning	41

3.2	Begrunnelse for valg av metode.....	43
3.2.1	Design	44
3.2.2	Innsamling av empiri	45
3.2.3	Transkripsjon og analyse av materialet.....	47
3.3	Transperens, fleksibilitet og validitet.....	48
3.4	Etikk, Anonymitet.....	51
3.5	Begrensninger og avgrensninger.....	51
3.6	Oppsummering.....	52
4.	Presentasjon av funn og analyse	53
4.1	Innledning til presentasjonen	53
4.1.1	Forholdet til det grundtvigske verdigrunnlaget.....	53
4.1.2	Sentrale elementer i funnene.....	53
4.2	Presentasjon av funnene.....	54
4.2.1	Livsopplysning.....	54
4.2.2	Historisk-poetisk	61
4.2.3	Levende vekselvirkning	64
4.2.4	Muntlighet.....	69
4.2.5	Folkelighet	71
4.3	Oppsummering av presentasjonskapittelet.....	75
5.	Diskusjon	78
5.1	Innledning	78
5.2	Frilynt folkehøyskole	78
5.3	Det grundtvigske verdigrunnlaget.....	83
5.4	Grundtvigs kjernebegreper.....	85
5.4.1	Livsopplysning.....	85
5.4.2	Historisk-poetisk	91
5.4.3	Levende vekselvirkning	93
5.4.4	Muntlighet.....	98
5.4.5	Folkelighet	100
5.5	Sammenfatning	103
6.	Konklusjon.....	108
	Litteratur	114
	Vedlegg 1 – Intervjuguide	119
	Vedlegg 2 – Informasjonsbrev og samtykke	120

Abstract

Two kinds of free schools apart from the state school system in Norway, are both originated from the impulse of Grundtvig and his concurrent intellectuals during the 19th century (Skagen, 2018). One is the Waldorf schools, starting up in Norway in 1926 (Stabel, 2016), and the other is the Norwegian Folk high schools, first opened in 1864 (Mikkelsen, 2014). This thesis presents a *qualitative study* of the Grundtvig-inspired *core values* of the Liberal Norwegian Folk high schools. It is based on individual interviews with three experienced teachers regarding their experiences and reflections of a set of core concepts influenced by *Grundtvig's anthropology* and *pedagogic ideas* (Mikkelsen, 2016). The conclusion of this study is, among others, that the teachers are familiar with these core values and concepts, to which they also relate on a daily basis in their practices. The study points out Norwegian folk high schools close connections to Danish folk high schools concerning *values, pedagogics and intensions* (Rahbek, 2017; Rahbek & Møller, 2015), while the Swedish and Finnish folk high schools differ quite a lot in these respects (Korsgaard, 1997; 2004). The study also accentuate a distinction between two separate organizations within the Norwegian folk high school movement; the Liberal- and the Christian folk high schools. The theory chapter of this thesis is focused on literature regarding Liberal folk high schools and the pedagogical ideas of Grundtvig. The research approach is mainly pragmatic qualitative (Merriam, 2009; Savin-Baden & Major, 2013), including some phenomenological approach regarding the field work and analysis (Smith, 1996; Kvale, 1996; Giorgi, 1997). The study further concludes that the core values and pedagogic concepts of Grundtvig are all parts of an *holistic* and *normative* set of ideas, and should therefore be interpreted and practiced accordingly. *Freedom* as well as *individual responsibility for the common good*, are central parts of this set of core values (Klonteig, 1992). According to the teachers interviewed as well as confirmed by the literature (Akerlie, 1983; 2001; Korsgaard, 2011; Mikkelsen, 2014; 2016), the *independence* and the *freedom of pedagogic ideas and practices* are the main arguments for the Liberal folk high schools existence. These core values are also *politically* and *spiritually independent*, as far as the teachers are 'Atheists of Spirit', as Grundtvig articulated (Grundtvig, 1968a), which actually just means not to be extreme materialists (Slumstrup, 1983).

Keywords: Norwegian folk high schools, N. S. F. Grundtvig, The School for Life, Education for the People, Grundtvig's idea of Enlightenment and Education, Freedom within the common good, Normative pedagogic ideas,

Sammendrag

Det finnes to frie skoleslag i Norge som begge har røtter i den åndelige og intellektuelle impulsen som Grundtvig var en del av på 1800-tallet (Skagen, 2018); *Folkehøyskolen* som først ble startet her i 1864 (Mikkelsen, 2014), og *Steinerskolen* som kom i 1926 (Stabel, 2016). Denne undersøkelsen handler om *den frilynte folkehøyskolen*, og om hvordan *det grundtvigske verdigrunnlaget* forstås og praktiseres i dag. Studien er basert på dybdeintervjuer med tre erfarne folkehøyskolelærere og bygger på deres erfaringer og refleksjoner omkring det grundtvigske verdigrunnlaget, konkretisert gjennom *fem kjernebegreper* som utgjør det mest sentrale i *Grundtvigs skoletanker* (Mikkelsen, 2016). Studien konkluderer blant annet med at lærerne kjenner godt til det grundtvigske verdigrunnlaget og de fem kjernebegrepene, samt at de forholder seg til dette i sin praksis. Studien peker på norske folkehøyskolars likheter med dansk folkehøyskolepraksis og -forståelse (Rahbek, 2017; Rahbek & Møller, 2015), og implisitt ulikhetene i forhold til de svenske og finske folkehøyskolene, som til dels har og har hatt helt andre inspirasjoner og intensjoner (Korsgaard, 1997; 2004). Utfra oppgavens tema og problemstilling fremkommer også en nødvendig distinksjon mellom de frilynte og de kristelige folkehøyskolene. Oppgavens teoridel fokuserer på litteratur om frilynt folkehøyskole eksplisitt og litteratur om *Grundtvigs pedagogiske idéer*. Tilnærmingen er i hovedsak *pragmatisk kvalitativ* (Merriam, 2009; Savin-Baden & Major, 2013), med et innslag av *fenomenologisk* tilnærming i tilknytning til feltarbeidet og analysen (Smith, 1996; Kvale, 1996; Giorgi, 1997). Studien viser at det grundtvigske verdigrunnlaget og dets kjernebegreper bygger på en *helhetlig, normativt* forståelse, og at idégrunnlaget utfra dette også bør tolkes og praktiseres så *helhetlig* som mulig, og ikke som bruddstykker eller isolerte enkeltmetoder. *Den enkeltes frihet og ansvar for det felles beste* er et sentralt tema i det grundtvigske verdigrunnlaget (Klonteig, 1992), og lærerne peker på den *pedagogiske friheten* som den fremste og viktigste kvaliteten for folkehøyskolens eksistens, hvilket også fremkommer i litteraturen om frilynt folkehøyskole (Akerlie, 1983; 2001; Korsgaard, 2011; Mikkelsen, 2014; 2016). Det grundtvigske verdigrunnlaget er *politisk og religiøst fritt*, om bare lærerne er 'Naturalister af Aand' som Grundtvig uttrykte det (Grundtvig, 1968a) – hvilket egentlig betyr å ikke være ekstrem materialist (Slumstrup, 1983).

Forord

Takk til de tre lærerne som deltok i undersøkelsen! Og takk til Steinerhøyskolens Masterprogram, lærerne og mine medstudenter for tre fine år og en fantastisk reise med Vidaråsen landsby som studiested og utgangspunkt. Takk til min tålmodige og kreative veileder Morten Stene for godt samarbeid. Takk også til min bi-veileder Arild Mikkelsen for kvalitetssikring og faglig veiledning på områdene Grundtvig og Folkehøyskolen. Takk til Elisabeth Ulven for hjelp med korrektur. Og sist men ikke minst takk til min kjære for at du har gjort dette studiet mulig for meg – i tillegg til solid støtte hele veien!

Til Tom og Freja

1. Innledning

Jeg vil først presentere den akademiske og pedagogiske bakgrunnen for dette forskningsprosjektet. Så vil jeg si noe om den personlige motivasjonen som ligger bak.

1.1 Bakgrunn for temaet

Det anses å ha kommet en utydelighet over den norske kulturen, som blant annet speiler seg i hvordan pedagogikk, utdanning og oppdragelse oppfattes av samtiden (Tvedt, 2017; Skagen, 2018). De norske folkehøgskolene har også, fra å være kulturpolitiske bastioner som ofte engasjerte seg i aktuelle politiske hendelser (Mikkelsen, 2014; Akerlie, 2001), fått en utydelighet over seg i et mangfoldig landskap hvor den enkeltes selvrealisering gjennom et imponerende fagtilbud og eksotiske reiser ofte synes sentralt (folkehogskole.no). For folkehøgskolenes del kan dette være en bevisst utvikling, eller så er det kanskje et uttrykk for en markedstilpasning. Uansett vil det utfra dette perspektivet være interessant å løfte frem det idégrunnlaget som har vært - og fortsatt er - folkehøgskolenes utgangspunkt og plattform (frilyntfolkehogskole.no).

Det finnes lite forskning om norske folkehøgskoler generelt, og om frilynte folkehøgskoler spesielt (Lövgren & Nordvall, 2017). Nyere forskning og litteratur på temaet folkehøgskoler i Norge tar som regel ikke hensyn til at det i utgangspunktet er to folkehøgskole-bevegelser, representert av hver sin organisasjon og med ulike opprinnelser og intensjoner, som i dag begge definerer seg som *folkehøgskoler*. Dette kan føre til en utydelighet i forhold til det *grundtvigske idégrunnlaget*, som de fleste frilynte folkehøgskoler utgår fra (Jepsen, 2009). Dessuten har enkelte kristelige folkehøgskoler også nærmet seg det grundtvigske verdigrunnlaget i den senere tid, hvilket betyr at denne utydeligheten også kan komme til å angå dem (Lövgren, 2015).

Folkehøgskoleforbundet, som organiserer lærere og øvrige ansatte i de frilynte folkehøgskolene, inkluderer fortsatt det grundtvigske idégrunnlaget i sitt idé- og prisiprogram 2017-2021 (frilyntfolkehogskole.no). Samtidig er enhver folkehøgskole selv pålagt å definere sitt eget verdigrunnlag innenfor rammen av folkeopplysning og allmenndanning (lovdata.no). Og slik må det også være, om man skal utgå fra det grunnleggende behovet av autonomi og frihet som folkehøgskolene har hatt (Akerlie, 1983).

Men det vil likevel være noe de har felles – noe de springer ut fra og som definerer deres oppdrag, på et dypere plan, før som nå.

De fleste undersøkelser som er blitt gjort om folkehøyskoler har enten et historisk-filosofisk utgangspunkt, eller så utgår de fra et elev-perspektiv (Rahbek, 2017). Denne undersøkelsen utgår fra et lærerperspektiv, noe som også er aktuelt utfra senere års diskurs angående lærerrollen (Haddal & Ohrem, 2011; Todd, 2001; Biesta, 2013).

Temaet for denne oppgaven er å forsøke å utrede hva det grundtvigske idégrunnlaget innebærer og betyr i praksis, for noen lærere i frilynt folkehøyskole anno 2018.

1.2 Presentasjon av forskningsspørsmålet

I Folkehøgskoleforbundets idé- og prinsippprogram for 2017-2021 står det blant annet at

Folkehøgskolens grunnsyn har vært preget av Grundtvigs dialogiske tenkning, men har samtidig utviklet seg i takt med nyere pedagogisk tenkning. Norsk folkehøgskole har gjennom mer enn 150 år utviklet seg til å bli en vital del av det norske skolelandskapet. (frilyntfolkehogskole.no)

På bakgrunn av dette er det interessant å løfte frem hva de frilynte folkehøgskolene er, hvor de kommer fra – og hvor de er på vei. Som et bidrag til dette ville jeg intervjuer noen lærere om deres forhold til frilynt folkehøgskoles idégrunnlag, og om deres egne erfaringer og refleksjoner omkring dette.

Forskningsspørsmålet ble således: *Hva er norske folkehøgskolelæreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og hvordan tolkes og praktiseres Grundtvigs kjernebegreper i den frilynte folkehøgskolen i dag?*

1.3 Avgrensning

Undersøkelsen handler om frilynte folkehøgskolers grundtvigske verdigrunnlag. Begrepet frilynt folkehøgskole eksisterer bare i Norge, og bakgrunnen for det utredes nærmere i oppgavens teoridel, kapittel 2. Videre er det i hovedsak de norske og danske folkehøgskolene som er Grundtvig-inspirerte (Lövgren & Nordvall, 2017; Rahbek, 2017). Dermed faller de svenske, finske – og eventuelle øvrige – folkehøgskoler utenfor undersøkelsens interessefelt.

I og med at dette er et kvalitativt forskningsprosjekt med bare et veldig begrenset antall lærere implisert, vil det i seg være en avgrensning, da det ikke vil være mulig å generalisere resultater eller konklusjoner i noe omfang utfra et så lite utvalg. Men det vil likevel være

mulig å undersøke hva noen som jobber i og med frilynte folkehøyskoler i dag har for slags erfaringer og refleksjoner omkring det grundtvigske verdigrunnlaget og Grundtvigs kjernebegreper i sin hverdag.

1.4 Valg av litteratur

N. S. F. Grundtvig (1783-1872) er et eget forskningsfelt, og det finnes enormt mye litteratur både av og om Grundtvig (Mikkelsen, 2014; Grundtvigsenteret, 2018). Omfanget av litteratur som omhandler frilynt folkehøyskole eksplisitt er derimot ytterst begrenset. Jeg har i stor grad benyttet Mikkelsens bøker (2014; 2016), i tillegg til Akerlie (1983; 2001) og Klonteig (1992). Dessuten har en artikkelsamling med bidrag fra forskere og folkehøyskolelærere i frilynte og kristelige folkehøyskoler vært til nytte (Ohrem & Haddal, 2011). Doktoravhandlingen til Wahlstad (2006) om dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjonen er et sentralt verk, og masteroppgaven til Bjørke (2009) er et interessant bidrag for å forstå de frilynte folkehøyskolenes historie og forhold til staten. Lövgrens doktoravhandling (2018), 'The Reflective Community: Learning processes in Norwegian folk high schools', kom ikke tidnok til at jeg kunne innlemme den i mitt arbeid, men jeg har benyttet undersøkelsen fra to kristelige folkehøyskoler (Lövgren, 2015), som doktoravhandlingen delvis bygger på.

I tillegg har jeg hatt nytte av dansk litteratur om Grundtvigs skoletanker, først og fremst arbeider av Korsgaard (1997; 2004; 2008; 2011; 2013) og Slumstrup (1983). Denne litteraturen bør likevel sees som et komplement til Grundtvigs egne skrifter om den folkelige høyskolen (Grundtvig, 1968a; b).

1.5 Hvorfor frilynt folkehøyskole som tema?

Mitt første møte med Grundtvig var i form av et gammelt maleri som hang sentralt plassert i foajéen på Svanvik folkehøyskole der jeg var lærer 1984-86. Man kunne ikke la være å legge merke til ham når man gikk forbi. Samtidig var bildet både mørkt og gammelmodig, og mannen med det store hvite håret og skjegget, som var kledd i en slags folkedrakt, så hverken glad eller særlig sympatisk ut. Det var heller aldri mye snakk om Grundtvig eller Grundtvigs tanker der på folkehøyskolen. I ettertid forstår jeg at det var nettopp slik det skulle være, fordi det var livet på skolen, og den pedagogiske og kulturelle praksisen som *var* det grundtvigske verdigrunnlaget. Det representerte en kultur og et menneskesyn som etterlot seg et spor.

Senere, som lærer på en svensk folkehøyskole på 1990-tallet, erfarte jeg forskjellen mellom en fri skole uten pensumkrav, og en ikke så fri skole som er pålagt å gi elever kompetanse, for eksempel i form av en tre-årige videregående linje som gir studiekompetanse, og som alle svenske folkehøyskoler må ha for at de skal få statsstøtte til sine øvrige linjer (folkbildningsradet.se).

Min oppfatning er at den frilynte folkehøyskolen og det grundtvigske verdigrunnlaget fortjener å løftes frem som et eksempel. Det interessante med dette prosjektet var også hvorvidt det ville finnes interesse for dette temaet blant nokså tilfeldig valgte lærere som representerer frilynt folkehøyskole i dag.

1.6 Innhold og struktur

Undersøkelsens tema og problemstilling har vært utslagsgivende både for valg av metode, perspektiv og for utvalget til empirien. Problemstillingen impliserer både en tydelig ramme – og en frihet innenfor denne rammen.

Jeg har valgt å beholde den samme strukturen gjennom hele oppgaven. Denne strukturen utgår i hovedsak fra de *fem kjernebegrepene* i Grundtvigs skoletanker, og er ment som en tydelig konkretisering av det abstrakte begrepet *grundtvigsk verdigrunnlag*.

I **kapittel 2** presenterer jeg litteraturen utfra de fem kjernebegrepene, etter først å ha presentert *frilynt folkehøyskole* som begrep, samt utredet begrepet *verdigrunnlag* i en pedagogisk og akademisk kontekst, og dessuten begrepet *grundtvigsk verdigrunnlag*. Deretter utreder jeg om forskningsmetode og metodologi i **kapittel 3**, og i **kapittel 4** vil strukturen fra litteraturkapittelet gjenfinnes når empiri og analyse presenteres. I **kapittel 5** trekkes så trådene fra litteraturkapittelet og empirien sammen i en diskusjonen – også den i hovedsak strukturert utfra kjernebegrepene. Utfra dette presenteres til slutt konklusjonen i **kapittel 6**, der jeg besvarer forskningsspørsmålet, samt gir forslag til videre forskning innen området.

1.6.1 Lærerperspektivet

Problemstillingen gjør lærerperspektivet til et naturlig perspektiv i denne undersøkelsen. I tillegg finnes det lite, om noen, forskning omkring frilynte folkehøyskolelæreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget. De mest vanlige perspektivene i forskning omkring folkehøyskoler generelt har vært historisk-filosofiske eller elevperspektiv (Rahbek, 2017).

Dette gjør lærerperspektivet uvanlig. Rahbek og Møller (2015) undersøkte danske folkehøyskolars pedagogiske praksis, og de har der et lærer- og rektorperspektiv. Lærerperspektivet er dessuten vesentlig fordi det er lærerne som er bærere av tradisjonen og verdigrunnlaget; det er dem som personifiserer det gjennom sin undervisning, øvrige sosialpedagogiske virksomhet – og i folkehøyskolebevegelsen for øvrig.

Et forbehold i denne undersøkelsen vil også være at de mest erfarne lærerne i frilynt folkehøyskole ofte avanserer til andre oppgaver for skolen og bevegelsen i tillegg til lærerrollen (frilyntfolkehogskole.no). Det viste seg i intervjuene at alle de tre lærerne i dag også har andre oppgaver, og at en av dem ikke lenger underviser i sin daglige praksis. Alle tre har dog lang bakgrunn som lærere i frilynt folkehøyskole, og er fremdeles tilknyttet bevegelsen i sitt daglige virke.

1.6.2 Valg av metode og metodologiske vurderinger

Temaet og problemstillingen satte premissene for utførelsen av undersøkelsen; dette er en kvalitativ studie (Merriam, 2009), utført hovedsakelig med en pragmatisk kvalitativ tilnærming (Savin-Baden & Major, 2013). Denne metodologien innebærer å nærme seg problemstillingen utfra gitte rammer, men samtidig med en åpenhet for ulike metoder og løsninger utfra hva som er mest praktisk og logisk; altså i forhold til hvordan forskningsprosjektet vokser frem. Denne tilnærmingen er også vel tilpasset den kvalitative forskningsmetoden, fordi den tillater at nye løsninger fremkommer dialogisk med prosjektets tilblivelse. Bare i mindre grad, i forbindelse med felt- og analysearbeidet, har jeg delvis benyttet en fenomenologisk tilnærmingsmetode (Smith, 1996; Kvale, 1996; Giorgi, 1997).

I forhold til refleksivitet vil jeg peke på det begrensede omfanget av tidligere forskning og litteratur på området og at jeg i stor grad støtter meg på Mikkelsens litteratur (2014; 2016). Mikkelsens rolle som *faglig bi-veileder* i prosjektet har kun vært fagkritisk tekstgranskning på spesialområdene Grundtvig og frilynt folkehøyskole.

1.9 Sammenfatning

Jeg har valgt å undersøke hva slags forhold lærere i frilynt folkehøyskole har til Grundtvig og det grundtvigske verdigrunnlaget i dag. Som teoretisk stamme i prosjektet vil jeg utgå fra Grundtvigs egne skoletekster i størst mulig grad, og dessuten forfattere som i nyere tid har tolket disse pedagogiske og antropologiske tankene. Hele veien vil den samme strukturen

skape en oversiktig og konkret måte å behandle et stort område på. Denne strukturen bygger i all hovedsak på Grundtvigs fem kjernebegreper. Avslutningsvis vil jeg besvare forskningsspørsmålet – samt gi noen forslag til videre forskning.

2. Litteraturland

Dette kapitlet vil dels være en presentasjon av litteraturen som forskningsprosjektet bygger på, og dels en redegjørelse for det teoretiske begrepsrammeverket. Det er i hovedsak litteratur av og om Grundtvig og hans folkehøyskole-tanker som ligger til grunn for forskningsprosjektet. For å aktualisere funnene og problemstillingen har nyere forskning og litteratur fra det pedagogiske området også bidratt med teori og begreper.

2.1 Prosjektets teoretiske landskap

Forskningen og litteraturen om N.S.F. Grundtvig og hans tanker har i de senere år blitt så omfattende at det er vanskelig å skaffe seg en fullstendig oversikt over alt materiale som finnes (Mikkelsen, 2014). Derimot finnes det ikke mye litteratur eller forskning omkring den frilynte folkehøyskolen. Jeg vil i utgangspunktet presentere Grundtvigs skoletanker gjennom hans egne tekster og deretter gjennom fortrinnsvis norske og danske forskere og forfattere. Dette fordi det er de danske og de norske folkehøyskolene som i hovedsak bygger på grundtvigsk idégrunnlag og tradisjon (Lövgren & Nordvall, 2017). Mine synspunkter og valg omkring den frilynte folkehøyskolen bygger til stor del på Arild Mikkelsens to bøker fra 2014 og 2016. Dette begrunner jeg med at den tilgjengelige litteraturen om frilynt folkehøyskole eksplisitt er begrenset.

2.1.1 Problemstillingens bakgrunn og hensikt

Prosjektets problemstilling utgår fra et forskningsspørsmål: *Hva er norske folkehøyskolelæreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og hvordan tolkes og praktiseres Grundtvigs kjernebegreper i den frilynte folkehøyskolen i dag?* Problemstillingen tar utgangspunkt i den opprinnelige folkehøyskolebevegelsen i Norge og retter samtidig søkelyset på de pedagogiske utfordringene i en tid med store forandringer, sett fra et lærerperspektiv. Hensikten er å løfte frem det grundtvigske verdigrunnlaget i lys av kjerneverdiene, som utgjør et særtrekk ved de frilynte folkehøyskolene.

2.1.2 Veien gjennom litteraturkapitlet

Dette er ikke i første rekke en historisk fremstilling, men et forsøk på å løfte frem noen pedagogiske utfordringer i samtiden. *Den historiske bakgrunnen* vil her likevel bli ganske omfattende fordi den tjener som bakteppe for de tanker og strømninger som har vært

avgjørende for folkehøyskolens fremvekst i Norge, og de samfunnsmessige konsekvensene som dermed har påvirket norsk folkehøyskoles utvikling i mer enn 150 år. Det er *det grundtvigske verdigrunnlaget* i den frilynte folkehøyskolen jeg vil undersøke, og det vil derfor være nødvendig å definere dette, samt å utrede mulige tolkninger av begrepet *verdigrunnlag* i en akademisk og pedagogisk kontekst. Grundtvigs syn på læreren og lærerrollen, og hvordan denne har utviklet seg i folkehøyskolen vil også behandles under *Grundtvigs kjernebegreper*. Gjennomgangen av kjernebegrepene i Grundtvigs folkehøyskole-tanker vil være en sentral del av dette kapittelet. Avslutningsvis vil en redegjørelse for det teoretiske begrepsrammeverket og en konklusjon sammenfatte litteraturkapittelet.

2.2 En definisjon av begrepet frilynt folkehøyskole

Frilynt folkehøyskole er ikke bare en folkehøyskole som bygger på N. F. S. Grundtvigs idégrunnlag (frilyntfolkehogskole.no), den er også et sær-norsk begrep. Jeg vil her sette frilynt folkehøyskole inn i en historisk kontekst som tydelig viser skillet mellom den frilynte og den kristne bevegelsen, og som plasserer frilynt folkehøyskole i forhold til Grundtvigs skoletanker.

2.2.1 Innledning og avgrensning

De første folkehøyskolene ble startet i Norge på 1860-tallet (Mikkelsen, 2014), tett etterfulgt av de offentlige *amtskolene* og senere også de *kristelige ungdomsskolene*. De to sistnevnte skoleslagene ble begge anlagt som en motkraft til folkehøyskolenes frilynthet (ringerike.fhs.no; Slagstad, 2015). Bjørke (2009) beskriver hvordan folkehøyskolene i begynnelsen vokste nærmest eksplosjonsartet i antall, og at deres frilynthet lenge ble ansett som en fare for hele samfunnet og for ungdommen spesielt. Motstanden kom fra konservative kristne så vel som fra staten.

Selv om amtskolene og de kristelige ungdomskoler kom som et ønske om å motarbeide folkehøgskolene, kan de likevel forstås som en viss anerkjennelse av folkehøgskolens prosjekt. Motstanderne ville neppe ha tatt seg bryet med å etablere antigrundtvigianske skoler, om ikke folkehøgskolen hadde blitt sett på som en reel fare eller trussel. Dette vitner om hvor kraftfulle og radikale folkehøgskolene var i sin tid, og om hvor fort de ekspanderte. (Bjørke, 2009, s 27)

Bjørke påpeker også at de sterke motreaksjonene viser hvilken kraft folkehøyskolene hadde, og beskriver hvordan amtskolene (eller fylkesskolene) etter hvert ble assimilert av

folkehøyskolene, fordi deres lærere i stor grad kom fra folkehøyskoler som i konkurransen hadde blitt tvunget til å legge ned.

Først nesten 100 år senere, på 1950-tallet, kom de kristelige ungdomsskolene inn under 'Lov om folkehøyskoler' og tok da også navnet *folkehøyskole* i bruk. Dette førte i sin tur til at de grundtvigske, opprinnelige folkehøyskolene fra da av kalte seg *frilynte folkehøyskoler* for slik å distingvere sin integritet (Bjørke, 2009; Mikkelsen, 2014).

Det viser seg at i nyere norsk litteratur og forskning om folkehøyskoler skiller man vanligvis ikke mellom kristelige og frilynte folkehøyskoler (Ohrem & Haddal, 2011; Lövgren, 2015). Begrepet folkehøyskole dekker da begge skoleslagene, noe som blir problematisk når problemstillingen er å undersøke det grundtvigske verdigrunnlaget i frilynte folkehøyskoler. Dette forholdet tydeliggjør også Lövgren (2015) når han siterer den offentlige utredningen *Frihet til mangfold* (NOU, 2001).

The historical division between frilynte and kristelige schools in Norway did not involve a controversy about whether faith values should be part of the concept of *bildung* (Knutas, 2010:22–23; Mikkelsen, 2014:54–57). The division focused on how religious practice should be formed by theological, pedagogical and cultural ideals (NOU, 2001:16). (Lövgren, 2015, s. 201)

Her blir det tydelig at det nettopp er de teologiske, pedagogiske og kulturelle idealene og deres påvirkning på verdigrunnlag og praksis, som skiller de to skoleslagene fra hverandre.

Verdigrunnlaget og spørsmålet om hvorvidt kristen forkynnelse bør eller kan være en del av folkehøyskolenes praksis har hele tiden vært et skisma mellom de kristelige og de frilynte folkehøyskolene. Frilynt folkehøyskole har fra begynnelsen fremholdt at Grundtvig argumenterte for at livssyn og tro er personlige anliggender, og at forkynnelse derfor ikke hører hjemme i noen skole. Dette har de kristelige folkehøyskolene likevel funnet rom for. (Grundtvig, 1968; Mikkelsen, 2014).

For å forstå frilynt folkehøyskole vil det være nødvendig å studere denne eksplisitt, og ikke som del av et bredere folkehøyskole-begrep. Der det videre i teksten står folkehøyskole vil det være ensbetydende med frilynt folkehøyskole.

2.2.2 N.F.S. Grundtvig i en tidsstrøm

I Folkehøyskoleforbundets idé- og prinsipp-program for årene 2017-21 står det at "Folkehøyskolens grunnsyn har vært preget av Grundtvigs dialogiske tenkning, men har

samtidig utviklet seg i takt med nyere pedagogisk tenkning.” Og videre at ”Grundtvig knyttet erkjennelse, kunnskap og visdom sammen på en ny måte og hevdet at læring er vanskelig uten lyst og kjærlighet til det man skal lære.” (frilyntfolkehogskole.no). Disse utsagnene viser at Grundtvigs pedagogiske idéer fremdeles står sentralt i frilynt folkehøyskole.

Grundtvig-relatert forskning om folkehøyskolen i dag

Uten Nicolai Frederik Severin Grundtvig og hans folkelige opplysning, så hadde det ikke vært en norsk folkehøyskole, skriver Mikkelsen (2014). Samtidig stilles det i dag spørsmål ved det grundtvigske *verdigrunnlaget*, som utgår fra snart 200 år gamle idéer og en mer enn 150 år lang praksis i frilynt folkehøyskole. Ohrem (2011a) sier i en artikkel om folkeopplysning og allmenndannelse at det er grunn til å tro at man står overfor viktige endringer, og at det kan være aktuelt med en revisjon av selve *dannelsesbegrepet* i folkehøyskolen.

Det har i løpet av senere år kommet en del nordisk faglitteratur om norske og danske folkehøyskoler, men omfanget er ikke veldig stort. De fleste av disse studiene har et historisk-filosofisk perspektiv, eller også et elev-perspektiv (Rahbek, 2017). Rahbeks artikkel er et unntak da den bygger på et forskningsprosjekt om dannelsesforestillinger i danske folkehøyskoler, og utgår fra et lærer- og rektorperspektiv. Undersøkelsen viser hvordan dannelsen i dag ”kan ses som en blandning af et eksistensielt, et handlingsorienteret, et erfaringsbaseret og et faglig aspekt” (s. 81). Denne undersøkelsen er en av flere innenfor et *Højskolepedagogisk Udviklingsprosjekt* som har foregått over flere år, i regi av Folkehøyskolernes Forening i Danmark (Rahbek & Møller, 2015).

Når det gjelder nyere forskning som primært omhandler norske folkehøyskoler utfra et lærerperspektiv, har Christophersen, Elstad og Turmo (2011) skrevet en artikkel basert på sin spørreundersøkelse blant folkehøyskolelærere om deres autonome og frie arbeidssituasjon. De konkluderer undersøkelsen med at tydelig ledelse og kontroll ikke ser ut til å virke gunstig på folkehøyskolelæreres korpsånd og sterke engasjement for kjerneverdiene som folkehøyskolene bygger på.

I sin doktorsavhandling om dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjonen, innleder Wahlstad (2006) beskrivelsen av Grundtvig med å si at han var ”Danmark og Nordens største bidragsyter til europeisk pedagogikk” (s. 108). Wahlstad beskriver videre Grundtvigs liv som både dramatisk og innholdsrikt i det han mistet to ektefeller, kjempet med sinnsslidelser og i lange perioder hadde forbud mot å tale offentlig og dessuten ble underlagt

sensur. Uansett så spilte Grundtvig en viktig rolle for fremveksten av dansk folkestyre og nasjonal selvfølelse, skriver Wahlstad, og fortsetter med at Grundtvigs ”glitrende talegaver og store litterære produksjon har gjort ham til en nordisk åndskjempe som alle nordboere på en eller annen måte må forholde seg til” (ibid).

Hvem var Grundtvig?

Grundtvig ble født på en prestegård i Sjælland i 1783 og døde i 1872, nesten 90 år gammel. I en tid med voldsomme uroligheter, nye impulser og store forandringer i Europa var han som ung preget av den rasjonelle opplysningstidens fornuftsdyrkende tankegang (Slumstrup, 1983; Mikkelsen, 2014).

Som en omvei til det teologiske embedsstudiet tok Grundtvig først en huslærer-post, hvor det fatale skjedde at han ble dypt forelsket i elevens mor. ”Denne håpløse kjærlighet satte Grundtvig i sterke følelsesmessige svingninger og gjorde ham til dikter” skriver Brodersen (1983, para. 5). Slumstrup (1983a) beskriver også denne opplevelsen som en avgjørende og omveltende innsikt der Grundtvig innså at ”det belæste fornuftsmenneske, der mente at have styr på tilværelsen, ikke har styr på noget som helst” (s. 12). Innsikten bidro dermed til at en annen åndsretning, romantikken - som særlig var influert av Herder, Goethe, Schiller, Fichte og Schelling - inspirerte Grundtvig (Brodersen, 1983; Korsgaard, 2004). Og ”det er nettopp kombinasjonen av rasjonalisme og romantikk de tidligste folkehøyskoletankene vokser ut av” skriver Mikkelsen (2014, s. 27). Denne kombinasjonen av rasjonell fornuft og sanselighet gjorde også at Grundtvigs menneskesyn bar preg av å være helt - og samtidig ytterst menneskelig. Det er fremfor alt et kjærlighetsfullt menneskesyn som Grundtvig representerer. Grundtvig var også selv et menneske som feilet og strevde, og på den måten erfarte livet (Brodersen, 1983). Wahlstad (2006) skriver videre om Grundtvig at han ”fremstod ikke alltid som en person med ett endelig avklart syn, men heller en person som kjemper seg gjennom livet og inntar nye standpunkter underveis” (s.108).

Som den opposisjonelle rebell han var, levde Grundtvig store deler av sitt liv utstøtt av sin samtid, men mot slutten ble han akseptert og hedret av mange (Slumstrup, 1983a). Hele 600 personer fulgte ham til graven, og på et vennemøte i sammenheng med begravelsen avsluttet Bjørnstjerne Bjørnson sin tale med ordene: ”Det mener jeg derfor, at medens det ved andre grave lysnes fred, bør der lysnes kamp over denne! Kamp for det vi elsker og elsker ved ham!” (Runeberg, 2012). Slumstrup (1983a) beskriver også hvordan vennene allerede her ble høylytt

uenige om hvem Grundtvig var og hva han egentlig hadde ment; ”Allerede ved vennemødet begynte debatterne, stridighederne, slagsmålene om *hvem* Grundtvig egentlig havde været, om *hvad* han egentlig mente, og *hvad* han ville have gjort i vores situation” (s. 34). Dette utsagnet signaliserer at hverken Grundtvig eller hans idéer var dogmatiske: alt kunne det stilles spørsmål ved, og det ble – og blir – det også gjort (Schjørring, 1988; Hansen, 1993).

2.2.3 Grundtvigs skoletanker og den frilynte folkehøyskolen

En avgjørende hendelse for Grundtvigs idé om en folkelig høyskole var danskekongens kunngjørelse i 1831 om at det skulle opprettes rådgivende stenderforsamlinger i Danmark, hvilket betydde et gryende folkestyre der alminnelige mennesker – kvinner untatt – ville få reel makt (Slumstrup, 1983b). I denne sammenheng skrev Grundtvig i 1843 et brev til kongen der han redegjorde for sin idé og sine tanker om behovet for en folkelig høyskole. Han skrev:

Almeen-Oplysning skal være mere end ent tomt Ord eller et blot Skin, hvor Regiering og Folk virkelig skal lære at forstaae hinanden, hvor Styrelsen skal blive folkelig og Folke-Stemmen efterrettelig, og hvor Videnskabeligheden frugtbar og paaskiønnet av Folket, der maa findes hvad jeg kalder en ”Folkelig Høiskole”, men vad der omtrent skal være mig lige kiært under alle Navne, naar kun Ungdommen der kan lære kiende og ælske sit *Fæderneland* og sit *Modersmaal*, og oplyses om det *Borgerlige Selskab*, de tilhøre, som en herlig Skabning til fælles Bedste, hvori alle Stillinger kan være lige hæderlige og glædelige, naar man kun får Øie paa deres giensidige Uundværlighed, og lærer af Erfaring, at sand menneskelig Dannelse og aandelig Nydelse lader sig forene med alle Stillinger, og kan fattes i dem alle. (Grundtvig, 1968b, s. 202)

Disse tankene indikerer at Grundtvig hadde en innsikt om at frihet og folkestyre ikke er statiske kvaliteter, men verdier det stadig må kjempes for. Og for å være i stand til å styre sitt land må altså menneskene først elske det, de må forstå seg selv og sin tilhørighet - og finne sin oppgave. Dette skulle være folkehøyskolens pedagogiske retning og oppgave, og det er samtidig Grundtvigs utgangspunkt når det gjelder det gryende folkestyret.

Korsgaard (2011) skriver om Grundtvigs skoletanker at de bygger på en forståelse for det dypt menneskelige, forstått i en større sammenheng.

His thought on schools and education arises from his reflections on what it means to be *human*. In this context it is important to note that from the outset his concept of education is not about teaching methods but involves a far greater compass: namely, that the individual’s learning processes are connected to *other* learning processes in history and nature. (s.14)

Grundtvigs skoletanker handler ikke om metode eller om hvordan ting bør gjøres. De er snarere en ledetråd og en retning for folkehøyskolene å utgå fra. De handler om hvorfor menneskene behøver en folkehøyskole; for å oppdage seg selv i de større sammenhengene. Folkehøyskolen skal være en skole for livets gavn, som Mikkelsen (2014) skriver. Korsgaard (2011) uttrykker videre aktualiteten – og til viss grad også radikaliteten - i Grundtvigs skoletanker slik: ”For all governments, says Grundtvig, the encouragement of education is the most important affair of state, since the welfare of the state now and hereafter depends upon it” (s. 21). Korsgaard viser til at Grundtvig poengterte hvor uendelig stor betydning utdanning og dannelse har i ethvert samfunn.

Det fantes altså hos Grundtvig et tydelig uttalt *hvorfor* menneskene behøvde en egen folkehøyskole, samt en *retning* for pedagogikken - som ellers er helt fri bortsett fra noen forsiktige antydninger (Mikkelsen, 2014). Grundtvig uttrykte denne pedagogiske retningen og *hva* han mente de unge burde lære gjennom noen forutsetninger. Disse forutsetningene som Grundtvig formulerte, var at ungdommen behøvde å lære å *elske sitt fedreland* og *sitt morsmål*, og bli *aktive deltagere i samfunnet* til det felles beste. Dette var utgangspunktet for den folkelige opplysningen (Slumstrup, 1983).

Grundtvig og lærerrollen

I sitt personlige brev til danskekongen om en folkelig høyskole, skrev Grundtvig (1968b; Slumstrup, 1983b) også om *de nødvendige lærerne*. Han mente at *ingen behøver å være flink til alt*, men ved hver skole bør det finnes minst én lærer som er kyndig i og god til å uttrykke seg muntlig på morsmålet, en annen som elsker og kjenner historien, en tredje bør være god til å synge og kunne folkesangene, ytterligere én bør ha kunnskap om næringslivet og geografien - og så bør det dessuten finnes noen som kjenner samfunnets lover og regler. Og ingen av disse lærere skal på noen måte påføre ungdommen sin viten, men de bør i stedet *inspirere* ungdommene til selv å bruke språket og kunnskapene – ikke for å bli professorer eller skribenter – men for virkelig å kunne forstå hva de hører, og selv kunne ”tale tydelig og flydende om, hvad de tænker og hvad de veed” (Slumstrup, s. 62-64). Dette er, som øvrige pedagogiske anvisninger fra Grundtvigs side, kun noen føringer. Dog er de konstruktive som utgangspunkt for et lærerkollegium hvor det legges vekt på samarbeidet for *det felles beste*.

Grundtvigs universelle skoletanke

Grundtvigs skoletanker utgår fra en vilje til å skape et alternativ til datidens skole- og undervisningsform – det som han gjerne kalte for ”*skolen for døden*”. Foruten den folkelige høyskolen, som skulle være den *nasjonale* skoleformen og ”*skolen for livet*” hadde Grundtvig også en idé om et *universitet* som skulle representere det *universelle* i verdslig forstand, og som han kalte ”*skolen for lyst*” (Slumstrup, 1983b; Wahlstad, 2006). Korsgaard (1997) skriver at Grundtvig avviste den materialistiske reduksjonismen, og forfektet et vitenskapssyn som skulle bidra til en universell forståelse av menneskelivet utfra fire strukturer; mineralriket, planteriket, dyreriket og menneskeriket der *ikke alle egenskaper* som finnes i de høyere nivåer *nødvendigvis også finnes i de lavere*. Grundtvigs ønske var at det Nordiske universitetet skulle være et ’åndelig verksted’. I etterkrigsårene oppstod i tillegg til Nordiska Folkhögskolan også Nordens Folkliga Akademi i Kungälv, som vel var et forsøk på å etterleve denne delen av Grundtvigs skoletanker. Men Korsgaard slår fast at: ”Grundtvigs drøm om et nordisk universitet blev ikke realiseret, om end den vedblev at fungere som en visjon” (s. 189-190).

Den norske folkehøyskolen og demokratiet

Også i Norge pågikk etter 1814 en gryende kamp for parlamentarisme og demokrati, og i dette samfunns klimaet startet de første folkehøyskolene opp på 1860-tallet. De to første skolene kom for fremtiden til å prege hver sin retning, og Mikkelsen (2016) skriver at de ”ble en arena for kraftig åndskamp etter hvert” (s. 50). De to retningene var representert av Sagatun folkehøyskole på Hamar, der Grundtvigs idéer om folkelig opplysning og hans frilynte syn på kristendommen var toneangivende (Grundtvig, 1968a; Mikkelsen, 2016). Den andre retningen stod Vonheim folkehøyskole i Gudbrandsdalen for, der det nasjonalromantiske og historiske stod særlig sentralt, og inspirasjonen kom fra Grundtvig – men også fra den danske filosofen Kierkegaard (Mikkelsen, 2016; Skagen, 2018).

Allerede på 1870-tallet fantes det rundt 30 folkehøyskoler (Bjørke, 2009). Angrep fra alle kanter uteble ikke, og slik levde og stred folkehøyskolene innbyrdes og i forhold til omverdenen. Ulike perioder kom og gikk. Det fantes en dynamikk og en levedyktighet som ikke dukket under. Akerlie (2001) uttrykker det slik at de norske folkehøyskolene ved inngangen til 1900-tallet ”var knuga, men ikkje knust” (s. 43). Da fantes det bare 6 skoler

igjen. Men Akerlie skriver også at folkehøgskolene til stadighet *bør* befinne seg ”i kampfeltet mellom liv og død”, og at dette er en nødvendig kjennsgjerning.

[Folkehøgskolen] etter sin idé skal vere dynamisk og levande, ha god kontakt med det nære og konkrete, arbeide med slikt som kan gi menneska sjølvtilit og mot på livet – ja, sjølv vere eit stykke liv, og såleis også kunne stri mot alt det som bryt ned fellesskapet mellom menneska.” (Akerlie, 1983, s. 73)

Dette karakteriserer folkehøgskolen som en livsbejaende skole hvis oppdrag er å gi menneskene selvtillit og fellesskapsånd.

Så på 1920-tallet var antallet folkehøgskoler igjen oppe i over 30, og det antallet holdt seg ganske stabilt frem til neste markante tilvekst som kom på 1970-tallet. De store samfunnsforandringene under hele 1900-tallet, da bondesamfunnet overgikk i et industrisamfunn samtidig med stor samfunnsmessig instabilitet rundt to verdenskriger, gav folkehøgskolene store utfordringer på mange plan (Akerlie, 2001; Bjørke, 2009; Mikkelsen, 2014). Og da det omkring 1950 bestemte at både folkehøgskolene og de kristelige ungdomsskolene begge skulle inngå i kategorien folkehøgskoler, ble det nødvendig for dem å samarbeide. Dette samarbeidet ble også naturlig fordi det i etterkrigstidens sosialdemokratiske era dukket opp ytterligere en hard konkurrent; de såkalte arbeiderhøgskolene.

I møtet med Arbeiderpartiets politikk var det særlig to konflikter som fikk prinsipiell karakter. Den første omhandlet folkehøgskolens relasjon til de nyopprettede arbeiderhøgskolene. Under lovarbeidet ble disse skolene framstilt nærmest som et ideal på gode folkehøgskoler. Folkehøgskolen hadde allerede et dårlig forhold til arbeiderhøgskolene, og konflikten ble spesielt synlig under utarbeidelsen av en formålsparagraf. Den andre konflikten gikk på uenighet om hvordan folkehøgskolenes indre liv skulle reguleres. Det ble foreslått ulike ”demokratiserende” tiltak, og igjen opplevde folkehøgskolen at styrerens makt ble satt på prøve av staten. (Bjørke, 2009, s. 10)

Den nye sosialdemokratiske statsideologien kom fra 1945 til å dominere folkeopplysning og voksenopplæring, og man forsøkte da også å få større kontroll over folkehøgskolene innenfor det statlige systemet.

Folkehøgskolenes historie har vært preget av kamp for frihet og uavhengighet, fra alminnelige folk mot øvrighet eller de som til enhver tid representerte makten. Mikkelsen (2014) skriver at ”Frilynt folkehøgskole har alltid holdt frihetens fane høyt. Friheten har vært et identitetsmerke for folkehøgskolen. Det har oftest handlet om pedagogisk frihet, retten til å være en skole uten pensum, karakterer og eksamen” (s. 441). Dessuten, skriver Bjørke (2009), har behovet for økonomisk trygghet og stabilitet utgjort en stadig balansegangen i forhold til å begrense

statens innflytelse. Meling (2011) refererer angående den pedagogiske friheten til en ikke navngitt politikers utsagn om folkehøyskolen som ”denne seigliga affæren” og antyder med det at nettopp denne innbitte kampen for frihet er selve årsaken til at skoleslaget fremdeles lever (s. 71).

Den innbyrdes relasjonen mellom de kristelige og de frilynte folkehøyskolene har oftest vært preget av en alltid nærværende god vilje fra begge parter. Men det faktum at de i utgangspunktet har ulike idéer og intensjoner har til tider medført store utfordringer. Dette fremgår blant annet i den offentlig utredningen *Folkehøyskolens stilling i skoleverket* (NOU, 1976). Her stemte de kristelige skolenes representanter uvilkårlig med offentlige instanser, og utgjorde dermed et flertall mot de frilynte folkehøyskolenes mindretall i viktige saker som kurs under andre lover enn folkehøyskolelover, formell kompetanse, styresammensetning der skoleeier skulle ha flertall osv (s.10-15). Kort sagt var de kristelige folkehøyskolene på 1970-tallet - i motsetning til de frilynte - villige til å gi avkall på den pedagogiske friheten (Mikkelsen, 2014).

Det siste historiske kapittelet, som kanskje ikke har blitt avsluttet ennå, handler om hva som skjedde etter 1968-generasjonen og den nymarxistiske eraen. Riktignok ga denne impulsen folkehøyskolene ny vind i seilene gjennom et økt politisk samfunnsengasjement generelt, og blant folkehøyskoleelever (og –lærere) spesielt. Særlig var dette merkbart i forbindelse med folkeavstemningen om EF-medlemskap i 1972 (Akerlie, 2001; Mikkelsen, 2014). Men siden ble det stille. Akerlie kommenterer utviklingen utover 1980- og 90-tallet slik:

Kva med det frilynte? Spør du etter politisk engasjement, var det mindre av det. Då det nærma seg ny folkeomrøysting i 1994 om medlemskap i EU, var det heller stille om det spørsmålet i folkehøgskolen samanlikna med situasjonen i 1972. (s. 163)

Det er et stort spørsmål som Akerlie her tar opp og som fortsatt debatteres flittig i folkehøyskolemiljøet (Magasinet Folkehøgskolen; issuu.com/folkehogskolen). Spørsmål stilles stadig og fra ulike perspektiv, om hvordan det kan være mulig å finne tilbake til det livsnødvendige samfunnsengasjementet hos elever, lærere og øvrige samfunnsborgere som et demokratisk system - et folkestyre – krever.

Korsgaard (1997) beskriver den nye individualiseringen og valgfriheten av studier og pedagogiske prosesser fra 1970-tallet og fremover som innledningen til en ny era (s. 490). Også i norsk folkehøyskole har den økte *individualiseringen* satt avtrykk. Mikkelsen (2014)

sier det slik: “De fleste folkehøyskolene med sine linjer og valgfag arbeider med estetiske fagområder, eller områder knyttet til selvrealisering og gode opplevelser for den enkelte elev. Samfunns-kritikk og også samfunnsdebatt ble det etter hvert mindre av” (s. 421). Et interessant perspektiv på denne utviklingen har Kaj Skagen (2018) i sin bok ‘Norge vårt Norge. Et lands biografi’. Han forklarer den individualistiske og kulturradikale utviklingen de senere ti-år som en logisk fortsettelse på impulsene fra Europas intellektuelle avant garde (her hjemme representert ved Chrisristiania-bohemen) allerede fra slutten av 1800-tallet.

Folkehøyskolen i dag

I dag velger flere enn noen gang tidligere et år på folkehøyskole; ca. 11% av hvert årskull, og 20% flere enn for bare ti år siden (folkehogskole.no; frilyntfolkehogskole.no). Mange skoler holder også kortere kurser for andre elevgrupper, men hoveddelen av kursene er fremdeles årskurser på heltid der elevene bor på internat. Det finnes sammenlagt 80 folkehøyskoler hvorav 48 er frilynte, og disse er spredd over hele landet fra Pasvik i nord til Mandal i sør (folkehogskolene.net). Tilbudet når det gjelder linjer, valgfag og reiser overgår fantasien, og markedsføringen er moderne og profesjonell. Kristelige og frilynte folkehøyskoler har siden 2007 hatt felles lokaler sentralt i Oslo, og samarbeider blant annet om en felles markedsføring. En fullstendig sammenslåing har til nå ikke vært aktuell; til det har skoleslagenes verdigrunnlag vært for forskjellige. (Mikkelsen, 2014; 2016). I *Lov om Folkehøgskoler* står det at ”Folkehøyskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøyskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen” (lovdata.no). Noen skoler er mer bevisste i forhold til frilynt, grundtvigsk idégrunnlag og tradisjoner enn andre. Mikkelsen (2016) uttrykker det slik: ”Det er avgjørende for framtidens frilynte folkehøyskole at fortidas lange linjer får spille med, både som et ankerfeste, en forpliktelse, en utfordring og et speil” (s. 4). Et karakteristisk utsagn utfra en grundtvigsk tankegang hvor fortiden, nåtiden og fremtiden utgjør en større, fri og forpliktende sammenheng.

2.2.4 Sammenfatning av begrepet frilynt folkehøyskole

Navnet frilynt folkehøyskole er et sær-norsk fenomen og ble tatt i bruk på begynnelsen av 1950-tallet, da de kristelige ungdomsskolene kom inn under den nye Loven om folkehøyskoler, og derfor skulle tituleres folkehøyskoler de også (Mikkelsen, 2014).

Det er til dels store historiske og idéologiske forskjeller ikke bare mellom de to grenene i norsk folkehøyskolebevegelse, men også mellom folkehøyskolebevegelsene i de nordiske landene. Det er de danske folkehøyskolene som slik sett står nærmest de frilynte norske.

Folkehøyskolens historisk-filosofiske bakgrunn er å finne i de åndelige – i dag ville man kanskje si intellektuelle og ideologiske – strømningene i Europa fra slutten av 1700-tallet. Den fritt-tenkende danske presten N.S.F. Grundtvig kjempet frem folkehøyskole-idéen på 1800-tallet utfra sitt humanistiske og praktiske menneskesyn, og i nær sammenheng med fremveksten av de nye demokratiske styreformene i Norden. Folkehøyskolene ble fra første stund kamp-arenaer for frihet og demokrati. I dag finnes det 48 frilynte folkehøyskoler i Norge, og tilstrømmingen av elever har aldri vært større enn nå.

2.3 En definisjon av begrepet grundtvigsk verdigrunnlag

Begrepet *verdigrunnlag* er i seg ikke et entydig begrep, og derfor vil det her være nødvendig å definere det utfra nyere akademisk litteratur. Utgangspunktet vil da være hvordan man forholder seg til verdier i pedagogisk praksis. Jeg vil undersøke dette ved å trekke frem tematikk som retter seg mot humanisme og pedagogikk samt synet på verdier i høyere utdanning, og fokusere på mulige sammenhenger mellom disse og de humanistiske elementene i Grundtvigs skoletanker. Jeg vil altså først undersøke begrepet *verdigrunnlag*, og deretter begrepet *grundtvigsk verdigrunnlag*.

2.3.1 Verdigrunnlag som begrep

For å belyse sammenhengen mellom verdier og humanisme i pedagogikken, peker Veugelers (2011) på forholdet mellom individuell utvikling og menneskelige relasjoner i sosial sammenheng. Han fremholder at graden av humanisme i ethvert samfunn er avhengig av sosial forandring og utvikling.

For education this means that learning is not a technical-instrumental rationality but identity development in a reflectiv and dialogical way in a social context; it is morally social constuctivism. (s. 2)

Veugelers mener at verdigrunnlag - her forstått som moral - konstrueres utfra behov, og at dette også skjer i enhver undervisningssammenheng så vel som i samfunnet generelt.

Humanisme, sier Veugelers, er også å ha et åpent sinn mot verden, for det finnes ikke humanistiske regler eller kriterier; ulike virkelighetsforståelser har sin normative oppfatning

om hva som er riktig og galt, stygt og vakkert - hvilket igjen speiler den enkelte forståelsens ideologiske eller åndelige inspirasjon. Veugelers vektlegger også hvordan det dynamiske samspillet mellom frihet og ansvar bidrar til en levende kommunikasjon knyttet til verdier. ”At the heart of humanistic education is this tension between personal autonomy development and social change” (ibid). Dette samspillet mellom autonomi eller individualisme og sosialt engasjement hindrer at ett sett med verdier blir norm for alle, og utfordrer i stedet den enkelte til å reflektere over sine egne verdier. Slik kan et ensidig individualistisk standpunkt eller ren tilpasning unngås.

For å undersøke hvilken betydning verdier har i høyere utdanning, foreslår Harland og Pickering (2011) å definere verdier som valg (s. 3). Det innebærer at vi gjennom å foreta valg uttrykker våre verdier – hvilket da også gjelder for valg av teorier, argument, bevisføring osv. Forfatterne fremholder at et felles erfaringsgrunnlag ofte gir likartede verdier, hvilket kan defineres som et verdigrunnlag, eller som et *grunnleggende verdisyn*. På den annen side innebærer et *relativistisk* syn på verdier at verdier er relative og velges vilkårlig og individuelt. Uansett om man har et grunnleggende verdisyn eller et relativistisk, vil man ofte bli nødt til å kompromisse og forhandle om sine verdier. ”Because of this, we require an awareness of our values and such an idea sits quite happily as part of the critical traditions of higher education” (s. 11). Harland og Pickering ser det som vesentlig at en diskusjon om verdier og verdigrunnlag stadig pågår i akademien, og de mener samtidig at dette er en naturlig konsekvens og implisitt del av den kritiske tilnærmingen som høyere utdanning tradisjonelt har.

Thorberg og Oguz (2015) belyser i sin undersøkelse av tyrkiske og svenske grunnskolelæreres verdigrunnlag de valg lærere foretar i sin undervisning av verdier, altså læreres verdi-overføring til elever [*values education*]. Undersøkelsen konkluderer med at lærere er opptatt av å videreføre det som for dem er *moralske* verdier, samt selv å fremstå som gode rollemodeller for elevene; ”the major aim of values education was to socialize acceptable or appropriate behavior,” (s. 8). I både den svenske og den tyrkiske delen av undersøkelsen viste lærerne til *kulturell bakgrunn* for sine valg av verdier og verdigrunnlag.

No one of them problematized phenomena such as hidden curriculum, implicit values, norm oppression, social reproduction, power, ideologies, intersectionality, social structures, structure-agency dilemma, hegemonies, or discourses. A critical approach toward values education has been shown to be rare also in some previous studies” (s. 9-10)

Det fremkom ingen kritisk holdning blant lærerne når det gjaldt deres valg av verdier eller videreføring av disse til elevene. Undersøkelsen viste heller ikke at lærerne på noen måte bevisst problematiserte verdigrunnlaget i forhold til en skjult agenda. Forfatterne peker her også på lignende resultater fra tidligere studier, hvilket kan bety at lærere ikke alltid har et kritisk og bevisst forhold til hvilke verdier og forventninger de formidler til sine elever.

Todd (2001) understreker i sin artikkel om læreres moralske ansvar vekten av at verdigrunnlaget løftes frem og bevisstgjøres. Dette fordi forventningene til elevene alltid vil være nær knyttet sammen med både det bevisste og det ubevisste verdigrunnlaget hos den enkelte lærer.

The demand for 'learning to become' carries with it a great burden – for, if pedagogy is about the becoming of the subject, then it can become a tool for the most oppressive ends. Questions of a normative nature inevitably arise: who is it that we, as educators and citizens, desire people to become? (s. 435-436)

Todd peker på at lærere gjennom sine uttalte og ikke uttalte forventninger til elevene besitter en makt, og at de dermed også har et ansvar i å være seg denne makten og sitt verdigrunnlag bevisst.

Lövgren (2015) har undersøkt verdigrunnlaget hos to kristelige folkehøyskoler. Han har funnet at begge skolene nå har et verdigrunnlag som er nærmere det grundtvigske enn det pietistisk kristelige verdigrunnlaget som tidligere var typisk for de kristelige folkehøyskolene. Lövgren definerer her skolenes verdigrunnlag som den egendefinisjon institusjonene har forhandlet frem over tid (s. 206).

Verdigrunnlag vil i det følgende forstås som det sett med holdninger og verdier som utgjør den *virkelighetserkjennelsen* en institusjonen og den enkelte lærer til enhver tid har. Det har her fremkommet at verdier og verdigrunnlag bør belyses og diskuteres kontinuerlig, slik at enhver pedagogisk institusjon og lærer skal ha et så bevisst forhold til sitt verdigrunnlag som mulig. Begrepet *verdigrunnlag* kan være en definert plattform som utvikles over tid, eller det kan i et relativistisk perspektiv være mer vilkårlig og foranderlig. Et verdigrunnlag kan også være en retning for pedagogikken utfra et sett med verdier forankret i kulturelle holdninger, og det er denne definisjonen jeg i det følgende utgår fra.

2.3.2 Det grundtvigske verdigrunnlaget

Grundtvigs skoletanker eller pedagogiske idéer bygger på en historisk og kulturell forankring, i tillegg til et spesielt menneskesyn, den såkalte grundtvigske antropologi (Mikkelsen, 2016).

Grundtvigs antropologi

Mikkelsen (2014) skriver om Grundtvig at han var overbevist om at mennesket er gudommelig og i utgangspunktet ikke syndig, og at det sentrale derfor blir livet som leves her og nå. Folkehøyskolen har tolket Grundtvig slik at det er menneskelivet som er viktig, i motsetning til den kristne troen på at det egentlige livet venter i himmelen. Det er altså veien og ikke målet som er det sentrale for Grundtvig, og veien må nødvendigvis inneholde en grunnleggende uvisshet; gåten som viker seg ut som livet selv (s 40). Mikkelsen henviser i denne sammenheng til et Grundtvig-sitat fra *Nordens Mythologi*, også gjengitt av Bugge (1968a).

Ja, Christen eller Hedning, Tyrk eller Jøde, ethvert Menneske, der bliver sig sin aandelige Natur bevidst, er sig selv en vidunderlig Gaade, at han støder visserlig Intet fra sig, blot fordi det er underligt og synes uforklarlig som han selv, nei, det Underlige drager ham tvertimod nesten uimodstaaelig til sig, fordi det i grunden ligner ham. (s. 23)

Grundtvig beskriver her det gåtefulle som noe spennende og utfordrende, og at det finnes noe som er universelt og som mennesket ikke kan forstå eller kontrollere bare utfra sin forstand. Livet og tilværelsen er et eksperiment, mener Grundtvig, og da kan ikke svaret være klart på forhånd.

Derfor ble det materialistiske vitenskapssynet alene utilstrekkelig for Grundtvig. Grundtvig (1968a) kalte materialistene for *naturalister*, og sa blant annet at ”Enten Man nemlig er Christen eller Hedning [Naturalist], kan man dog umuelig være Historiker, med glimt af Aand, uden strax at see...” (s. 229). Grundtvig pekte med dette på de sammenhengene som er større enn oss selv, og som forutsetter en slags ærefrykt dersom den levende vekselvirkningen med andre mennesker, med naturen og verden omkring oss skal finne sted.

Den grunnleggende troen Grundtvig hadde på det gåtefulle i mennesket innebærer også *frihet* som en forutsetning for det menneskelige. I innledningsdiktet til *Nordens Mythologi* uttrykker Grundtvig (1968a) sine grensesprengende tanker om frihet: ”Frihed lad være vort Løsen i Nord, Frihed for Loke saavel som for Thor,” (s. 221). Grunntonen er at friheten og det menneskelige gjelder for alle, uavhengig av tro eller opphav. Men – det krever også noe av

deg, om du vil være menneskelig, innenfor dette verdigrunnlaget. For Grundtvig fortsetter senere i samme dikt: ”*Frihed* for Alt hvad der stammer fra Aand, Som ikke ændres, men arges ved Baand,” (s. 222). Det skal mot, kraft og vilje til for å leve som et fritt menneske – det er altså ikke nok at forutsetningene finnes, det kreves noe av den enkelte også.

Korsgaard (2011) skriver om Grundtvigs tanker i *Nordens Mythologi* at han fremstår som en frihetskjempe, og at *ånd* og *frihet* er kjernen i budskapet hans.

He has become a champion of freedom, as can be seen from his introduction to the work, in which spirit and freedom constitute the core of his programme. (...) Grundtvig argues for a freedom that is not only tolerant of divergent thinking but is itself the condition for an exchange of views in a living interplay.” (s.15)

Gjennom den nødvendige vekselvirkningen mellom frie mennesker og frie tanker fremkommer en grunnleggende respekt – eller ærefrykt – for det enkelte mennesket, og for livet selv.

Det har altså vært en pågående samtale og diskusjon om hva Grundtvig egentlig mente og stod for utfra det enormt store materialet han etterlot seg, og jeg har tolket Grundtvigs antropologi slik den kommer til uttrykk i de av Grundtvigs og andre forfatteres tekster som jeg har valgt ut og sett på.

Det grundtvigske verdigrunnlaget slik det formuleres i folkehøyskolebevegelsen

I det følgende vil jeg løfte frem hvordan folkehøyskolen har tolket Grundtvig, og hvordan man forholder seg til *det grundtvigske verdigrunnlaget* i dag.

En folkehøyskole formulerer det slik: ”Elverum folkehøgskole er en frilynt folkehøgskole og sidestiller alle livssyn. Vårt verdigrunnlag baserer seg på Grundtvigs menneskesyn. Det enkelte menneske står i sentrum, og har krav på respekt uansett hudfarge, religion og sosial tilhørighet” (elverumfhs.no). Dette utgjør da skolens egendefinerte verdigrunnlag, basert på en plattform av kulturelt forankrede holdninger og verdier.

Bare gjennom et egendefinert verdigrunnlag kan folkehøyskolene fortsette å være frie uten å bli middel til å tjene utenforliggende interesser. Akerlie (1983) utdyper det egendefinerte verdigrunnlaget slik:

Berre det kan vere ei trygd for at folkehøgskolen kan plassere seg i ’kampfeltet’ – og ikkje ’tvingas’ til å tene andre og utanforliggjande føremål. Både tyngdepunktet og utgangspunktet for verksemda til ein folkehøgskole må liggje i

institusjonen sjølv. (s. 73)

Akerlie peker på at hver enkelt folkehøyskole er – og må være - ansvarlig for sitt eget verdigrunnlag, og at det i dette ligger en stor frihet og en like stor utfordring.

Lövgren (2015) peker i sin artikkel på en videreføring av det grundtvigske verdigrunnlaget i norske folkehøyskoler, i det han viser til en for dem grunnleggende forutsetning for virksomheten; det at de ikke har karakterer, pensum eller eksamen.

In Norway, the schools are not allowed to give academic credentials for the courses taken by the students (folkehogskole.no). In the other Scandinavian countries, the schools offer courses where students earn credentials in the public school system (højskolerne.dk; folkhogskolor.fi; folkhögskola.nu). (s. 202)

Denne forutsetningen er helt vesentlig i forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og vil behandles nærmere i neste delkapittel; Grundtvigs kjernebegreper.

2.3.3 Sammenfatning

Begrepet *verdigrunnlag* diskuteres i dag utfra ulike innfallsvinkler som kan være sosialkonstruktivistiske, relativistiske eller av en mer grunnleggende, tradisjonell karakter. Det som betegner det *grunnleggende verdigrunnlaget* er det humanistiske synet på individets frihet og ansvar for kollektivet, samt en felles kulturell arv som gir et felles sett av moralske holdninger, og dette vil være innfallsvinkelen til *det grundtvigske verdigrunnlaget* som vil behandles mer inngående i neste kapittel utfra *kjernebegrepene* i Grundtvigs skoletanker.

2.4 Grundtvigs kjernebegreper

Grundtvigs kjernebegreper ble opprinnelig formulert av Slumstrup (1983b), og senere redusert fra seks begreper til fem av Mikkelsen (2016). Kjernebegrepene utgjør det sentrale, essensen, i Grundtvigs skoletanker fra 1830-tallet og fremover, og de uttrykker implisitt det verdisyn som er grunnleggende for den grundtvigske antropologien. Jeg vil her utgå fra Mikkelsens fem kjernebegreper: *Livsopplysning*, *Historisk-poetisk*, *Den levende vekselvirkning*, *Muntlighet* og *Folkelighet*. I det følgende vil hvert av kjernebegrepene presenteres gjennom Grundtvigs egne ord og utfra ulike nyere forskere og forfatteres tolkninger.

2.4.1 Livsopplysning

Grundtvig kjempet lenge en ensom kamp mot samtidens rådende oppfatninger og gjeldende pedagogikk. Han ønsket å skape forståelse for at menneskene behøvde noe annet enn datidens latinskole som han kalte for ”*dødens skole* (...) hvor tilsyneladende levende mennesker gikk rundt...” (Slumstrup, 1983b, s. 40). Grundtvig så for seg en ny pedagogikk utfra et annet menneskesyn, og til dette behøvdes det en egen skole som skulle være en ”...*livets skole for alle mennesker*” (s. 41). Grundtvig poengterte at skolen for livet ikke måtte være en skole for skolens egen skyld, men en skole for livets nødvendighet og brukbarhet, og med hverdagens virkelighet som utgangspunkt.

Hvad jeg forstaaer med Skolen for Livet (...) maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv men *Livets Tarv* til sit *Øiemed*; og for det Andet tage *Livet*, som det *virkelig* er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets *Brugbarhed*, thi ingen *Skole* kan skabe et *nyt Liv* i os. (s. 41)

Grundtvigs idé er altså den at skolen må ta utgangspunkt i menneskene selv og deres liv slik det leves, og ikke prøve å skape dem om til noe de ikke er.

Når Mikkelsen (2016) definerer Grundtvigs begrep *livsopplysning* sier han at livsopplysning ikke er det samme som kunnskapstilegnelse - men heller ikke det motsatte. Mikkelsen viser til en i folkehøyskolen vanlig måte å forklare dette på: ”I folkehøyskolen arbeider man ikke *i* fag, men derimot *med* fag” og tillegger: ”Begrepet livsopplysning handler om å oppdage og opplyse om en forkjærlighet for det elskverdigste av alt, livet selv” (s. 20-22).

Folkelig opplysning

Begrepene *folkeopplysning* og *folkelig opplysning* brukes ofte parallelt og uten nødvendig distinksjon. Akerlie (2001) siterer delvis Grundtvig når han forklarer hva folkelig opplysning er.

Folkeleg opplysning skal vise ”hvordan menneskelivet seer ud naar lyset skinner paa det”, og som ei varmande sol får liv til å gro. All sann opplysning er ”mild og blid” og gjer menneska sjølvtilit og mot på livet. (s. 14)

Det grundtvigske ifølge Akerlie er at kimen til det som skal opplyses allerede finnes i mennesket og blir synlig ved at den blir belyst. Klonteig (1992) er inne på det samme som Akerlie i sin bok om ’menneskesyn i grundtvigsk folkehøyskole og folkeopplysning’, der han peker på det dypt prosessorienterte hos Grundtvig, i det ”Grundtvig prinsipielt avstod fra å si

noe om noe annet enn veien.(...) Grundtvig ville frigjere, utløyse livsevner og livskrefter. Ein slik prosess har si meining og sitt mål i seg sjølv.” (s. 133).

Korsgaard (1997) utreder to ulike syn på begrepet *opplysning* ved å stille spørsmålet ”hvor kommer lyset fra?” (s. 137). Det ene representeres av Kants opphøyelse av den menneskelige fornuften, det andre er Grundtvigs tanke om at forståelsen kommer fra det folkelige og det dypt menneskelige. Korsgaard sier at Grundtvig ville understreke forskjellen mellom sin *folkelige opplysning* og vanlig opplysning som han oppfattet som en reduserende naturvitenskaplig betraktning, der mennesket nærmest ble likestilt med dyr – han henviste gjerne til apene som eksempel - som jo også kan lære seg å herme. Den *folkelige opplysningen* derimot var ifølge Grundtvig bygget på ”en forståelse af mennesket som et åndsvæsen” (s.183). Slik kan da folke-opplysning forstås som noe som påføres folk ovenfra eller utenfra, og som noe fremmed og umulig i forhold til Grundtvigs folke-lige opplysning, som har til hensikt å belyse noe allerede eksisterende i mennesket selv.

Ohrem (2011a) tar utgangspunkt i Kant og opplysningens samfunnsmessige formål når han utreder opplysningsbegrepet: “Med fornuftens hjelp kan man overvinne overtro og frigjøre seg fra mytens og religionens irrasjonelle grep. Idealet for opplysningen er den rasjonelle vitenskapen, målet er lykke og frihet for menneskeheten” (s. 40). Han peker videre på kontrasten mellom Kant og rasjonalistene på den ene siden, og de estetiske dannelsesidealene der menneskets sansning og et holistisk syn vektlegges på den andre. Om Grundtvigs *folkelige opplysning* sier Ohrem at Grundtvig ville gå lenger enn bare til fornuften, og at man i folkehøyskolen derfor utgår fra Grundtvigs syn på menneskene som allerede opplyste “utfra det rike spekteret av forestillinger sprunget ut av egne opplevelser og erfaringen av å leve i verden.” (s. 49). Ohrem (2011b) viser også til at Grundtvigs syn på folkeopplysningen var at den i grunnen stod i motsetning til folkelig opplysning, fordi: “Folkeopplysningen ovenfra kunne være en ren spredningspolitikk der sentrum spredte sin hegemoniske forståelse til periferien” (s. 168).

Dannelsesprosjektet

Grundtvig (1968b) skriver i teksten *Om indrætningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole* innledningsvis ”Hvordan *Academiet i Sorø* kunde blive en Anstalt til almindelig, *folkelig* Dannelse og Oplysning” (s. 202). Folkehøyskolenes formål er fortsatt dannelse og folkelig opplysning - selv om det i lovteksten nå står *allmenndannelse* og *folkeopplysning*. Jepsen

(2009) forklarer at all dannelse [nynorsk: *danning*] per definisjon er allmenn i dag, og at begrepet *allmenndannelse* derfor bare blir en overflødig understrykning av dette. Jepsen skriver om dannelsesidealet i folkehøyskolen at ”Det står sentralt i folkehøgskoletradisjonen at skolen skal danne mer enn å utdanne” (s. 6).

Wahlstad (2011) sier om Grundtvigs dannelsesstenkning at den i tillegg til å sette mennesket inn i en historisk og kulturell sammenheng også sikter mot en livsdyktighet; ”En *Dannelse og Duelighet for Livet* som innebærer å beherske det praktiske arbeidet i et yrke” (s. 113).

Wahlstad klargjør med dette at dannelse kan innebære utdanning – men at den samtidig er noe mer.

Når Korsgaard (2008) skriver om dannelse i folkehøyskolen, understreker også han det prosessorienterte hos Grundtvig; at veien er selve målet. Korsgaard mener at folkehøyskolenes oppgave er ”at få tingene til å henge sammen, der hvor man bor og lever.” (s. 13). Korsgaard utgår fra de danske folkehøyskolene når han påpeker at de står overfor andre utfordringer i en verden som er annerledes enn på Grundtvigs tid, og her finnes det selvsagt paralleller til de norske. Korsgaard foreslår tre tenkbare scenarier for fremtidens dannelsesideal i folkehøyskolene, der ingen av disse mulighetene utelukker hverandre. Det første scenariet er at folkehøyskolene fortsetter sin oppgave som historisk har vært å fastholde og styrke bevisstheten om den *nasjonale* enhetskulturen. Det andre scenariet kan være at folkehøyskolenes dannelsesideal fortsetter den *europiske* integrasjonsprosessen som startet rett etter andre verdenskrig, og slik bidrar til å styrke det europeiske fellesskapet; sivilsamfunnet, demokratiet og Nordens samspill med Europa. Den tredje muligheten er at folkehøyskolene blåser nytt liv i Grundtvigs universaltanke, og fokuserer på *det personlige, det lokale og det nasjonale i et globalt lys* - og dermed gjør den nye verdensborgeren til sitt dannelsesideal.

Kort oppsummert tar Grundtvigs *livsopplysning* utgangspunkt i det enkelte menneskets forutsetninger, satt inn i en større sammenheng. Det er menneskelivet her og nå som er utgangspunktet, i en kulturell og historisk kontekst. Livsopplysningen er en prosess hvor veien også er målet. Livsopplysningen handler mer om å danne enn å utdanne, men også om å bli et dugelig menneske som går inn i sin tid og bidrar aktiv i sitt eget liv så vel som i samfunnslivet.

2.4.2 Historisk-poetisk

For Grundtvig hadde det historiske mer enn én dimensjon. Det historiske hadde en overbygning av menneskenes drømmer, i form av poesien og andre kunstneriske uttrykk (Mikkelsen, 2016).

Identitet og tilhørighet - møtet med den andre

Korsgaard (2013) skriver i en artikkel om Grundtvigs syn på det nordiske at Grundtvig hadde et vertikalt historiesyn, i det han ikke oppfattet historien utelukkende som noe som har vært – men like mye som det som er og det som kommer; som en dobbeltsidig tidsstrøm.

I dag er det almindeligt at sætte lighedstegn mellem historie og fortiden. Men det gjorde Grundtvig ikke. For ham havde historie også med nutiden og fremtiden at gøre. Han havde et narrativt brugsforhold til historie. For ham var historie ikke primært en kildekritisk undersøgelse af fortiden, men en uundværlig kilde til menneskelig og samfundsmæssig udvikling og identitetsdannelse. (s. 35)

Det er den grunnleggende identitetsdannelsen hos hvert individ som blir viktig i det Korsgaard peker på forpliktelsen som ligger i å tilhøre en historie som også skal føres videre.

Korsgaard peker videre på at det historisk-poetiske kjernebegrepet også belyser problemet med det evidensbaserte og diagnostiserende kunnskapssynet som er det dominerende i vår tid. Han skriver at pedagogikk ikke bare har med vitenskap, men også med kunst, å gjøre.

At pædagogik ikke kun har med videnskab at gøre, men også med kunst, er en gammel indsigt, som desværre er gået i glemmebogen. Grundtvigs historisk-poetiske oplysning vidner om en sådan indsigt. (s. 35)

Korsgaard viser til at Grundtvig gjennom sitt menneskesyn, sitt syn på læring og på samfunnet og verden for øvrig, så pedagogikk som kunst. Kunsten er også en gestaltning av et møte med den andre i det den tolkes og responderes som i en samtale.

Mikkelsen (2016) setter ord på møtet med den andre når han skriver om identitet og selvforståelse i det globale perspektivet.

Det globale perspektivet gjør det ytterligere viktig med refleksjon rundt hva norskhet, norsk kultur og natur og selvforståelse betyr i møtet med det globale. Det blir vanskelig å møte alt det nye uten en slags fast grunn under føttene og for dette formålet er en historisk refleksjon nyttig. (s. 25)

Det blir med andre ord lettere å møte den andre – og langt mindre komplisert å møte de andre – om man selv vet hvem man er og hva man bringer med seg.

Folkets historie fortalt av folket selv

Selv tok Grundtvig i 1836 dette standpunktet for det han kalte det *historisk-poetiske* i livsopplysningen; ”Man kan nok tænke, jeg veed, hvor *latterligt* det vil forekomme Mange at tale om ’*Skjaldene*’, som *Folkets Lærere*” (Slumstrup, 1983b, s. 43). Med dette mente Grundtvig at folkets egne diktere også ville være folkets beste lærere, og at han foretrakk å benevne dikterne som *skald*er var i følge Slumstrup fordi dikt i Grundtvigs verden ”helst skulle synges i fællesskab frem for at læses i ensomhed.” (ibid).

Når Akerlie (1983) forklarer nødvendigheten ved det historisk-poetiske, viser han til Grundtvigs opplevelse av begynnelsen på den industrielle revolusjonen og ”faren i at *maskineriet* skulle gjere mennesket sjølv til ein maskin, til slave av stål, kol – og pengar.” (s. 74-75). Akerlie konstanterer at det Grundtvig så begynnelsen av ”det opplever vi som brutal realitet” og legger til at det er denne utviklingen som reduserer mennesket og isolerer det, som ”gjer det veikt og usikkert – eller sjukelig sjølopptatt”. Og det var, sier Akerlie, ”netopp det Grundtvig forstod med *døden*” (s. 75). Klonteig (1992) fortydligger dette synet når han skriver at ”I samtidsdebatten kom det historisk-poetiske for Grundtvig til å stå i motsetnad til det rasjonalistiske/materiaistiske.” (s. 27). Det historisk-poetiske innebærer også, sier Klonteig, at for Grundtvig så ikke menneskene i Norden seg som individualister – slik for eksempel grekerne gjorde - men som medlemmer av en slekt, som *del i en tidsstrøm*. Personlig erfaring blir da å se historien i lys av det som tidligere generasjoner har opplevd, og å forstå nåtiden i lys av både fortid og fremtid; å sette sin egen erfaring inn i en større sammenheng. Utover denne konkrete sammenhengen i det historisk-poetiske perspektivet, skriver Mikkelsen (2016) at ”over dette (...), finnes det åndelige faktorer som også preger livet, nemlig folkets drømmer slik de finnes i poesien.” (s. 23). Mikkelsen forklarer hvordan ”Grundtvig tenkte at poesien, mytene, dikternes verk utgjorde folkets drømmer om det gode livet. Historien var beretningen om hvordan disse drømmene var blitt forsøkt ført ut i virkeligheten.” (ibid).

Det historisk-poetiske er et dobbelt begrep som fanger menneskets, folkets og menneskehetens konkrete, faktiske historie samtidig som menneskenes drømmer - fortalt gjennom poesien og all slags skapende virksomhet - er substansen, drivkraften eller ånden i denne fortellingen. Slik blir hvert menneske en lenke i historien, der det som har vært, det som nå er og det som kommer medfører et ansvar og en forpliktelse utover ens eget ego.

2.4.3 Levende vekselvirkning

Den levende vekselvirkningen er en sammenslåing av Slumstrups kjernebegreper *vekselvirkning* og *den rette innbyrdes undervisning*. Disse begrepene handler om et likeverdig samspill mellom menneske og omgivelser og menneskene i mellom.

Grundtvigs åndelige perspektiv og den likeverdige samtalen

Grundtvig så på samtalen som en skapende virksomhet. Mikkelsen (2016) skriver om ”det dialogiske rommet som skapes når to mennesker samtaler. I samtalen skimter vi det guddommelige, vi blir skapende mennesker” (s. 31).

Korsgaard (2011) mener at Grundtvig satte samtalen så høyt, at den ble selve symbolet for menneskenes sannhetsøken; at han satte samtalen over både Bibel, stat og kirke. Dette var ekstremt radikalt på Grundtvigs tid.

Grundtvig's praise of England as the home of liberty leads to a deep disagreement with Hegel's view that the state should be the guarantor of social norms. Instead he takes the radical step of making the *conversation in pursuit of the truth* the authoritative instance of his age. Placing the *conversation* at the heart of the matter entails the rejection of institutions such as the church or the state, or even a book such as the Bible, as the guarantor of truth. (s. 17)

Grundtvigs poeng var at samtalen bygger på en levende vekselvirkning mellom - og respekt for - seg selv og den andre. Dette er ingen diskusjon som skal vinnes, snarere gjelder det å se seg selv, den andre og samtalen i en større sammenheng eller et åndelig perspektiv. Det åndelige skulle i folkehøyskolen innebære et arbeide for å *forstå menneskelivets gåte*, og et slikt arbeid kan ikke åpenbares gjennom pensum, det kan bare den enkelte oppdage dersom det skapes *et klima i hverdagen* som gjør denne oppdagelsen mulig (Slumstrup, 1983b).

Grundtvig hadde en direkte og ofte lettforståelig måte å uttrykke selv de mest kompliserte ting på. Om begrepet *ånd* sa Grundtvig at det ikke kommer an på å ha ’åndelige interesser’.

At have ånd betyder ikke at have ”åndelige interesser”, det kan man godt have uden ånd, ligesom man meget vel kan være åndrig og åndfuld uden ånd... Ånd er ikke en pynt, men en realitet der gør sig gældende overalt – i politik, i håndværk, i al slags menneskelige færdigheder,” (Slumstrup, 1983a, s. 14)

Grundtvig mente at *ånd* er noe alle må forholde seg til i alt de gjør, og at *ånd* da innebærer å forholde seg til noe annet enn bare seg selv. Bare gjennom en slik vekselvirkning med omverdenen får livet mening. Denne meningen - altså ikke *hva* man gjør, men idéen eller viljen eller meningen med det man gjør – kan da forstås som *ånd*.

Grundtvigs syn på lærerrollen

Mikkelsen (2014) skriver om lærerrollen i folkehøyskolen at det var en vits som lenge ble fortalt i Danmark; for å bli en god folkehøyskolelærer behøvde man ingen spesiell utdannelse dersom man hadde lest innledningen til Grundtvigs *Nordens Mythologi* fra 1832, der Grundtvig blant annet sier ”Frihed la være vort Løsen i Nord, Frihed for Loke så vel som for Tor” (s. 38). Det er også *friheten* – i tillegg til det personlige *engasjementet* - som er den viktigste ledetråden for læreren i en Grundtvig-inspirert folkehøyskole. Wahlstad (2001) skriver om uttrykket *Dannelse og Duelighed for Livet*, at det er et typisk uttrykk for Grundtvigs syn på *helheten* som inkluderer arbeids- og hverdagsliv i en dannelse for både hode, hånd og hjerte.

Men det er like vanskelig å finne klare retningslinjer hos Grundtvig når det gjelder lærerrollen som pedagogikken for øvrig. Et utgangspunkt for folkehøyskolelæreren finnes dog i Grundtvigs skoletanker.

Lærerrollen i folkehøyskolen

Slumstrup (1983) fører frem det grundtvigske utsagnet om at en god folkelig høyskole er avhengig av at *ateistene har sans for ånd*. Med dette mente Grundtvig at folkehøyskolen måtte være fri for kristen forkynnelse (Slumstrup, 1983b; Mikkelsen, 2016). Slumstrup konstanterer dessuten at det er ”skolens oppgave (...) at politisere sine elever – ikke i første række til medlemsskab af politiske partier, men til social og medborgerlig aktivitet og ansvarsfølelse” (s. 53). Slumstrup poengterer at når det *skapes et klima* som innebærer den *rette innbyrdes undervisning*, så blir folkehøyskolen automatisk en sann demokratisk skole.

Mikkelsen (2016) vektlegger at Grundtvig stod for ”et sterkt forsvar av frihet som et grunnvilkår for menneskelivet; frihet i tro, frihet i politikk, frihet i pedagogikk” (s. 28). Mikkelsen beskriver *den levende vekselvirkningen* som at den vil bidra til frihet for individet til selv å oppdage og utvikle det hver enkelt bærer med seg. I undervisningssituasjonen innebærer altså den levende vekselvirkningen at det er like viktig å lytte som selv å uttrykke seg, samt at tanken er fri og ordet er fritt med respekt for enhver deltager. Mikkelsen skriver om lærerrollen og den levende vekselvirkningen, at det forutsettes at både lærer og elev har det felles at de må leve livets gåte - som ingen av dem har svaret på. Dette til tross for at læreren oftest har lang formell utdannelse, mye mer livserfaring – og dessuten får betalt mens eleven betaler for å delta.

Haddal og Ohrem (2011) sier likevel om lærerrollen i folkehøyskolen at den ”har vært mer formidlende enn skapende” (s. 34-35). De fremholder også at nyere pedagogisk tenkning bygger på elevens selvstendige læring og at dette er et fokus som utfordrer begrepet *undervisning* i høyere utdanning. De mener at læreren i stedet for å ta på seg en rolle med autoritære og allvitende trekk, i større grad bør være elevens *medvandrer*.

Folkehøgskolelæreren har ikke helt forlatt sin rolle som formidler av kunnskap, men vekten ligger nå mer på tilretteleggeren og prosesslederen. Satt på spissen har dialogen erstattet forelesningen, opplevelsen har erstattet klasserommet, og erfaringen har erstattet bøkene. (s. 35)

Haddal og Ohrem ser folkehøgskolelæreren fremst som en tilrettelegger og prosessleder for elevenes læring, og sier med en spissformulering at dialog og opplevelser nå har erstattet den tradisjonelle klasseroms- og tavleundervisningen.

Her vil det være mulig å kaste et sideblikk til den pedagogiske diskursen når det kommer til teorier om lærerens rolle som tilrettelegger for elevens selvstendige læring. Dette er tanker som gjorde seg spesielt gjeldende på 1990-tallet, og der blant andre den nederlandske forskeren Biesta i bøker som *Undervisningens vidunderlige risiko* (2013) og *The Rediscovery of Teaching* (2017) forfekter helt andre synspunkter. Biesta's oppfatning av lærerens rolle i undervisningen er ”to be someone who has something to say, and something to bring.” (2013, s.56) Dette kombinert med at læreren er del i et sårbart samspill mellom lærer og elev(er) gjør at undervisning - med læring som resultat - blir et betydningsfullt samspill mellom mennesker.

Og fordi læring egentlig bare er resultatet av undervisnings-prosessen så er det ikke meningsfullt, mener Biesta, å fokusere på læring alene. Han sier videre at læring dessuten kan være et isolert *individuell* foretagende, og som kan skje hvor som helst. Det behøver ikke å ha noe med samspill med andre mennesker eller skole å gjøre. Biesta (2013) omtaler læring gjennom undervisning som noe dypere og mer omveltende. Han skriver om ”Receiving the gift of teaching” (s. 52) og sier blant annet dette om undervisningen og lærerens rolle : ”If teaching is to be more than just the facilitation of learning environments, it needs to carry with it an idea of transcendence” (s. 56). Altså dette at det skapes noe mer i undervisningssituasjonen enn det hver og en hadde med seg inn.

Den levende vekselvirkningen vil kort oppsummert være en søken etter det eksistensielle i menneskenes liv, som er gåtefullt og derfor uten fasit-svar, og det er samtalen og

interaksjonen mellom menneskene og menneskene og omverdenen, som er avgjørende for å løfte dette frem.

2.4.4 Muntlighet

Grundtvig (1983) skrev om det levende ordet i forhold til skriftspråket, at ”Pennen er ingenlunde Mundens Mester, men dens hjemfødte Træl, en Oplysning der er det første Skridt til levende Videskabelighed.” (s. 48). Grundtvigs idé er at det levende ordet må komme først og skriftspråket derfor i andre hånd. Slik vil også *samtalen* forstås som kjernen til kunnskap, hvorfra innsikten om menneskelivet oppstår. Og derfor kan bokenes skriftspråk bare bli en svak glans av det levende ordet (Slumstrup, 1983b).

Det levende ordet fortalt av levende mennesker

Det levende ordet har i folkehøyskolen hatt ulike uttrykksformer som historiefortelling, foredrag og sang - i tillegg til samtalen. Klonteig (1992) peker på at Grundtvigs idé om det levende ordet har med livsimpulsen, med menneskets *ånd* å gjøre.

Det Grundtvig ville formidle med det levende ordet er jo ikke informasjon, men livsimpulsar, ånd. Kva er ånd? Det er ”den højere Livs-kraft, der har sit levende Udtryk i et tilsvarende mundtligt Ord.” Det var nettopp ei slik kilde mytane var. Utan støtte i skrift hadde dei blitt formidla frå slekt til slekt, med omsorg og vørnåd, fordi dei bar livsens spennvidd i seg. (s. 76)

Grundtvig anså ganske enkelt at ord *er* ånd og Klonteig understreker her vesensforskjellen mellom informasjon og det levende ordet. Det er, sier han, også forskjellen mellom *det rasjonelle* og *det mytiske*; ”fordi mennesket er radikalt forskjellig fra dyra, lever det i to ulike univers, eit biologisk og eit symbolsk/poetisk/mytisk.” (s. 35). Om det rasjonelle eller naturvitenskapelige universet står alene mangler således den mytiske dimensjonen og bildet blir derfor ikke helt og menneskelig. Det *levende ordet* uttrykker altså noe dypt menneskelig. *Foredraget* vil fordi det er bygd på egne erfaringer og personlig innsikt kunne representere det levende ordet mens *forelesningen* ikke nødvendigvis gjør det, da den oftest har som mål å videreføre informasjon eller reprodusere kunnskap.

Den typiske folkehøyskolelæreren har ofte vært den personlig engasjerte og inspirerende foredragedragsholderen – i dag ville vi kanskje si *historiefortelleren*. Mikkelsen (2016) gjengir en historie der opplevelsen beskrives av en begeistret tilhører: ”Jeg husker ikke noe av hva han sa – men jeg glemmer det aldri!” (s. 26).

En folkehøyskoletradisjon som fortsatt lever på en del skoler er *Ord for dagen*. En folkehøyskole beskriver på hjemmesiden hvordan alle på skolen starter hver eneste dag sammen, og hvor en av lærerne da formidler noe av verdi for nettopp denne dagen.

Dette kan være et dikt, noen visdomsord, en fortelling, en filmsnutt, musikk eller lignende – fortalt hovedsaklig av lærerne. Tanken er at Ord For Dagen skal være noe vi ønsker å formidle — som gir oss noe ekstra. Gjerne noe som henspiller på en aktuell hendelse, eller aktivitet denne dagen. Gjennom et skoleår blir dette mye livsvisdom formidlet av mange. (elverumfhs.no)

Meningen er at dette i tillegg til å bidra til en opplivet stemning også vil legge grunnlaget for fellesskap og en god start på dagen for alle.

Den erfaringsbaserte samtalen og den reflekterte dialogen

Korsgaard (1997) skriver om den store forandringen som skjedde i folkehøyskolenes undervisningsmetoder på 1970-tallet, da man gikk over fra det som i den grundtvigske tradisjonen kalles for *åndsfag* (som historie og litteratur) til mer praktiske, estetiske og kroppslige fag. Med denne forandringen fulgte også forandringen fra det engasjerte foredraget som undervisningsform, til *samtalen* knyttet til praktisk undervisning som prosjektarbeider i *verkstedene*. Wahlstad (2006) skriver om denne undervisningsformen, at vekten av å lære et håndverk eller et yrke i verkstedet, egentlig er en meget gammel form for utdanning, og også en del av dannelsen hos Grundtvig: ”Hvis praktisk arbeid og yrkesutdanning også er en del av dannelsen hos Grundtvig (...) er det uttrykk for en svært gammel kontinuitet” (s. 107). Så egentlig var det kanskje en folkehøyskolens ur-form som ble gjenopptatt, i og med verkstedenes tilbakekomst.

Ohrem (2011b) peker på at det av videregående dannelsesinstitusjoner bare er folkehøyskolen som i kraft av sitt syn på folkelig opplysning har vært i stand til å opprettholde samtalen som grunnleggende undervisningsform. Slumstrup (1983b) anser det nødvendig for enhver folkehøyskole å legge til rette for et godt ”klima” som forutsetning for den forutsetningsløse og åpne samtalen som beskrevet i det tidligere sjette kjernebegrepet, *den rette innbyrdes undervisning* (s. 53-54). Også i følge Mikkelsen (2016) har det å legge til rette for samtaler der plutselige åpenbarelser finner sted, vært et utgangspunkt og et mål: ”Samtalen, der en ny innsikt plutselig og på nesten uforklarlig vis kommer, kan ikke planlegges og forberedes” (s. 27).

Ohrem (2011b) bringer inn *dialogen* som mer fokusert på det kvalitative utbyttet av samtalen enn samtalen i seg selv (s. 165). Ohrem ser også en sammenheng mellom den levende vekselvirkning og *den sokratiske dialogen* og peker på at denne dialogformen har blitt videreført av filosofer som Buber og Gadamer. Han mener at ”Å plassere Grundtvig inn i dagens debatt om filosofi, pedagogikk og etikk gir et fruktbart utgangspunkt for å forstå også moderne problemstillinger” (s. 31).

Rahbek (2017) skriver om dannelsen i danske folkehøyskoler i dag ”at faglighedens forudsætning er en nødvendig respekt for innholdet” (s. 81). og siterer folkehøyskolelæreren som sier at om ikke det konkrete faglige finnes, så finnes det heller ingen ting å knytte læring eller dannelsen til. Det betyr at samtalen må føres utfra og omkring den praktiske øvelsen eller i alle fall et faglig område, ellers kan samtalen bli form uten innhold.

Sangen i folkehøyskolen

Som følge av Grundtvigs kamp mot kirkens enerett til å tolke sannheten, ble han 43 år gammel satt under sensur i hele 12 år. I denne perioden diktet Grundtvig mye. Mikkelsen (2014) og Slumstrup (1983a) skriver begge at Grundtvig sannsynligvis var bipolar, noe som gjorde ham enormt produktiv i de positive periodene. Han etterlot seg ufattelige mengder med skriftlig materiale, til tross for at han elsket det muntlige ordet og erklærte skriftspråket som dødt. Slumstrup skriver om Grundtvigs diktning at han skrev rundt 1500 sanger og salmer, både originale og gjendiktede.

Han skriver salmer i en tæt strøm, og når selv at kun få udgivet endnu et bind af *Sangværket* (1870), så er hans produktion dog så voldsom, at der efter hans død udkommer yderligere tre bind. Man anslår, at Grundtvig har skrevet omkring 1500 salmer – originale salmer og gendigtninger af forgængernes arbejder i frodig blanding. (s. 29)

Noen av disse salmene kjenner mennesker i Norden godt, for eksempel Deilig er den himmel blå, Påskemorgen slukker sorgen og Kirken den er et gammelt hus.

Mikkelsen (2014) skriver også at en av de sterkeste tradisjonene i folkehøyskolen har vært nettopp det å synge sammen; ”Sangen har vært uttrykk for folkehøyskolens dypeste trang; opplevelse og glede” (s. 434). Norsk Folkehøgskolelag (2012) har gitt ut Norsk Sangbok flere ganger, hvorav den siste utgaven nå er fra 2012. Sangboken inneholder flere hundre sanger, og et ti-tall av disse er skrevet av Grundtvig.

Mange folkehøyskoler har *Allsang* som faste fellesfagstimer hver uke, der alle forventes å delta. I tillegg synges det på morgensamlinger, elevkvelder og i mange andre sammenhenger, fordi - som Mikkelsen (2014) skriver: ”Sangen i folkehøyskolen har i alle år vært noe som binder skoleslaget sammen. Sangen har vært et identitetsmerke, og har stått sterkt også på landsmøter, distriktsmøter og rektormøter. Mange foredragsholdere har blitt overrasket og imponert over styrken og klangen i stemmen til norske folkehøyskolefolk.” (s. 434).

Kort oppsummert er det levende ordet og *det muntlige* et symbol for det levende i mennesket. Det levende ordet uttrykker selve livsimpulsen og har derfor med menneskets ånd å gjøre. Tidligere var foredragene og sangen de mest typiske muntlige aktivitetene i folkehøyskolen - i tillegg til samtalene. I dag kan man anta at historiefortellinger og scenefremstillinger er vanligere, i tillegg til samtalene og sangen. Den mer fokuserte samtaleformen *dialogen* har også blitt en aktuell undervisningsform.

2.4.5 Folkelighet

Grundtvig definerte det *folkelige* slik i *Nordens Mythologi*: ”Til et folk de alle hører som sig regne selv dertil, har for modersmålet øre, har for fædrelandet ild” (Mikkelsen, 2016, s. 31).

Folkelighet i et historisk perspektiv

Frem til midten av 1800-tallet hadde folket, dvs almuen, ikke vært herrer i eget hus, som Korsgaard (2011) uttrykker det: “*The people were not masters in their own house, but were subordinate to the guardians of their fortunes.*” (s. 14). Det er gjennom de demokratiske idéene at begrepet *folk* transformeres fra objekt til subjekt – fra almue til *folk*.

Tvedt (2017) skriver om den norske nasjonalstatsideologien at ”Norges nasjonale strid i hundre år hadde vært radikal, ja opprørsk, men aller mest hadde den vært demokratisk” (s. 222). Og Slagstad utdyper dette synet når han skriver om folkehøyskolen, at den *norske folkeligheten* var en positiv kraft.

Norsk folkelighet var en opplyst folkelighet. I sin tyske versjon avtegner folkeligheten en katastrofal historie fra Herder til Hitler – folkeligheten mobilisert til diktaturets forherligelse. I Norge, som i de skandinaviske land for øvrig, ble derimot folkeligheten en demokratisk pregende kraft. Den demokratiske folkelighet er den norske gave til den moderne verden. (Slagstad, 2015, s. 107)

Både Slagstad og Tvedt setter her begrepet folkelighet inn i en positiv sammenheng, og Slagstad omtaler den *demokratiske folkeligheten* som ’en norsk gave til den moderne verden’.

Folkelighet i et sosialpedagogisk perspektiv

Balle (2013) skriver i sin artikkel *Grundtvig og de nordiske skoler* om det folkelige fellesskapet som grunnleggende identitetsskapende for individet, og som gjennom dette blir en del av en større sammenheng.

Det er som del af et fællesskab, af et folk, at mennesket opnår identitet, mente Grundtvig, og han talte derfor om folkelige fællesskaber. Det er fællesskaber som både etableres i store, f.eks. nationale, sammenhænge og i små lokale sammenhænge. Skolen skal være et eksempel på og vægte sådan et folkeligt fællesskaber. (s. 41)

Balle peker her på at også skolen er et eksempel på et slikt folkelig fellesskap.

Folkehøgskolene har i internatet en rik sosialpedagogisk tradisjon, som i Norge dessuten sikres ved at loven krever at alle folkehøgskoler må ha internat (Lovdata.no). Hanserud (2011) beskriver folkehøgskole-internatet som en spesiell gave som skoleslaget byr på, og kaller det for et *levefellesskap*. Hun definerer dette levetellesskapet som et medlemsskap der gjensidig engasjement forutsetter deltagelse og samtidig rommer forskjellighet.

Det forutsetter et miljø som stimulerer deltagelse, læring og sosial kompetanse. Vi kan ikke ha et miljø preget av konkurranse dersom det er samarbeid vi ønsker å fremme, eller stort fokus på individualitet og en uforpliktende livsstil når det er det felles beste vi ønsker mer av. (s. 160)

Denne fremstillingen av internatets sosialpedagogiske dimensjon kan også relateres til det Balle (2013) ovenfor omtaler som *folkelige fellesskap*.

Folkelighet som demokratiprojekt

Akerlie (1983) skriver at "Det *historisk-poetiske* har mykje poetisk sprengkraft i seg – men og politisk!" (s. 78). Akerlie viser til utbyggingen av Alta-vassdraget i Norge som eksempel på noe som engasjerte det brede laget av folket.

Det er ein grundtvigsk påstand som no bør takast alvorleg, at berre historisk-poetisk opplysing kan gje mennesket vilkår for å handle alternativt, så det maktar å vri seg ut or ei lammande skjebnetru og sjå vegen der det før var villnis. Og der det er veg, er det von. (s. 79)

Akerlie mener at bare den historisk-poetiske innsikten som bygger på både det rasjonelle og det mytiske, gir enkeltmennesket tilstrekkelig kraft for å tenke og handle fritt og selvstendig. Mikkelsen (2014) beskriver Grundtvigs syn på frihet som en forutsetning for det folkelige der menneskene selv, når de har kunnskap og innsikt, tolker hva som er det beste for dem (s. 40).

Rahbek (2017) skriver om den politiske dannelsen i dagens danske folkehøyskoler.

Denne kategori rummer dannelsesforestillinger, der sikter mod at give eleverne et indblik i og en forståelse for de vilkår, der gør sig gjældende i det samfund, som eleverne skal tage del i og være en del af efter højskoleoppholdet, men som samtidig forholder sig kritisk og utfordrende til dette. (s. 76)

Han mener at det ikke holder at folkehøyskole-elevene lærer å ta aktivt del i sitt eget liv – men at de dessuten bør lære seg en kritisk og utforderende tilnærming til samfunnet.

Knutas (2011) har et lignende utgangspunkt til *folkehøyskolens rolle i det demokratiske samfunnet* når hun beskriver verdien av tillit.

Tidligere forskning innenfor sosial kapital viser at tillit er en faktor som forenkler samarbeidet. Folkehøyskolen danner slik et grunnlag for sosialt engasjement som kan føres videre til lokalt og samfunnsnivå. (...) Å oppleve, erfare og få innsikt i betydningen av å kjenne tillit er et grunnlag for å kjenne ansvar for fellesskapet og for samfunnet. (s. 101-102)

Knutas sier at den øvelse i tillit som det sosiale samspillet i folkehøyskolen gir elevene, er et godt utgangspunkt for senere demokratisk deltagelse, ansvarsfølelse og engasjement i samfunnslivet.

Kort oppsummert kan det folkelige forstås som *det felles beste*, i det dette er et kjernebegrep som fokuserer nettopp på fellesskapets beste og den enkeltes muligheter og forutsetninger for å påvirke og ta ansvar. Det folkelige speiler også det lokale og det nasjonale fellesskapet, der felles kultur og historie spiller en viktig rolle for samhold og samhandling; det felles beste.

2.4.6 Sammenfatning av Grundtvigs kjernebegreper

Grundtvigs kjernebegreper kan sees som folkehøyskolens pedagogiske grunnlag. Hvert enkelt av de fem kjernebegrepene uttrykker på forskjellige måter den individuelle *friheten* og *ansvaret* for det felles beste samt en åpen *søken* etter sannhet. Kjernebegrepene sier noe om *hva* man vil og *hvorfor* dette er viktig – men ikke noe om hvordan det skal gjøres.

Konkret består Grundtvigs kjernebegreper av disse fem begrepene (Mikkelsen, 2016):

Livsopplysningen, som både rommer den folkelige opplysningen og dannelsen, og hvor det dessuten fremkommer et sterkt innslag av Grundtvigs antropologi i og med at enkeltmennesket settes i sentrum. Det er *det historisk-poetiske* som både henviser til Grundtvigs ikke-lineære historiesyn, der fortid, nåtid og fremtid henger sammen – og hvor kjennskap til den egne kulturen og folkets myter og visjoner utgjør nødvendige verktøy for at

man selv skal kunne ha drømmer, og skape sin fremtid i sin tid og sitt fellesskap. Pedagogisk sett er det historisk-poetiske også et uttrykk for at man begynner med det poetiske, den skapende virksomheten, og via den kommer til rasjonell kunnskap. *Den levende vekselvirkningen* uttrykker også en skapende dimensjon, der mennesker sam-taler og sam-handler med hverandre og sine omgivelser. Den levende vekselvirkningen innebærer dessuten et åndelig, metafysisk eller ikke-materielt nivå, fordi alle har gåten om menneskelivet felles og er derfor likeverdige i samtalen og samhandlingen med hverandre. *Det muntlige* er et vesentlig begrep i Grundtvigs skoletanker, fordi det innebærer at det muntlige ordet er det genuint menneskelige som kommer først, mens bøkene og det skriftlige bare kan bli en blek etterligning. Det finnes også her et skapende element, og det levende ordet er dessuten symbolet for det levende mennesket. *Det folkelige* er vesentlig i den forstand at et folk kan forstås som et større eller mindre fellesskap og at all frihet, all kunnskap osv må være til *det felles beste*, hvilket egentlig er det eneste absolutte pedagogiske krav som Grundtvig hadde (Slumstrup, 1983b).

Mikkelsen (2014) referer til Grundtvigs bok *Nordens Mythologi*, der Folkehøyskolens hovedsetning gjenfinnes, og den er: "Menneske først, Christen så." (s. 40). Tolkningen er at folkehøyskolen skal være en verdslig skole uten forkynnelse eller evangelisering. Slumstrup (1983b) fremholder at Grundtvig med skoletankene ville starte en kulturkamp. For Grundtvig var det ikke kirken eller kristendommen eller den hellige ånd som kunne være samlende for folk, for folket. Det var det åndelige, det folkelige; kulturen forklart som Nordens ånd (s. 27).

Den grunnleggende strukturen i Grundtvigs skoletanker er universelt tre-dimensjonal. Det er "Hverdags-Livet for Øieblikket, Folke-Livet gjennom Aarhundreder og Menneske-Livet i Aar-Tusinder" (Korsgaard, 2004, s. 219-220). Det fremkommer også en tredeling i Grundtvigs universaltanke som utspiller seg slik: Skolen for Livet gjennom *folkehøyskoletanken*, Inspirasjonen som finnes i *det åndelige* og De politiske samtalene som foregår i *samfunnet* (Slumstrup, 1983; Mikkelsen, 2014; 2016).

Mikkelsen (2016) beskriver frihet som den grunnleggende forutsetningen for kjernebegrepene.

For folkehøyskolen er pedagogisk frihet, frihet fra inngripen fra statlige myndigheter i utformingen av skolehverdagen helt avgjørende. En skole med et departementalt bestemt pensum, med karakterer og eksamen er derfor ganske enkelt ikke en folkehøyskole. (s. 6)

Bare utfra den pedagogiske friheten - uten inngripen fra statlige myndigheter i form av deskriptive verdier bestemt av pensum, karakterer og eksamen - er den forutsetningsløse og likeverdige samtalen mulig, og bare da kan en skole være en *folkehøyskole*.

2.5 Begrepsrammeverk – sentrale begreper i oppgavens struktur

De sentrale begrepene har fremkommet med Grundtvig og den frilynte folkehøyskolens virksomhet og samfunnsoppdrag som utgangspunkt. Grundtvigs fem kjernebegreper vil således også være kjernebegrepene i denne oppgaven; *livsopplysningen, det historisk-poetiske, den levende vekselvirkningen, det muntlige og det folkelige*. Innenfor kjernebegrepene har så disse begrepene blitt introdusert: *frihet, ånd, frilynt folkehøyskole, verdigrunnlag, lærerrolle, dannelse, grundtvigsk verdigrunnlag og Grundtvigs antropologi*. Jeg vil i presentasjonen av det empiriske materialet utgå fra de fem kjernebegrepene, mens i diskusjonskapittelet kommer samtlige av de ovenfor nevnte begrepene å behandles.

2.6 Litteraturodelens konklusjon

Jeg har i dette kapittelet forsøkt å male et landskap hvor de som i dag arbeider i den frilynte folkehøyskolen skal kunne kjenne seg igjen. Samtidig har jeg ønsket å sette erfaringer og kunnskap fra den eksisterende litteraturen inn i en sammenheng som skaper struktur og en dypere forståelse for den rike arven og det unike skoleslaget som frilynt folkehøyskole er.

Jeg har villet vise at Grundtvig, trots sine mer enn 200 år fortsatt er rock&roll; han var en sylskarp og velformulert rebell da – og utfra hva jeg kan forstå er han som pedagog kanskje fremdeles forut for sin tid.

Dette kapittelet består av en definisjon og en avgrensning av begrepet frilynt folkehøyskole, og deretter en presentasjon av Grundtvig og hans skoletanker. For å kunne behandle begrepet verdigrunnlag i problemstillingen måtte dette først utredes, akademisk og i forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget.

Det mest omfattende har vært gjennomgangen av og å løfte frem essensen i de fem kjernebegrepene som utgjør Grundtvigs og folkehøyskolens *pedagogikk* – i den grad en sådan finnes. Det har gjennomgående vært to begreper som stadig har kommet opp; ånd og frihet. Selv om de ikke vil være de bærende i begrepsrammeverket, så vil de sveve over innholdet i denne oppgaven, slik Klonteig (1992) har formulert Grundtvigs forhold til begrepet ånd.

Vi kan synest at ”ånd” er for høgtidsamt og abstrakt. Men det abstrakte for Grundtvig er tørr, livlaus, teoretisk lærdom og snobbete lærddhet. Ordet som kjem frå hjartet, den munnlege forteljinga, humoren og songen – det er ånd. (s 134)

Det er ikke det som kommer fra hjertet, det muntlige og folkelige som er vanskelig å forholde seg til, selv om det er dette som er ånd og en forutsetning for frihet. Det er alt det fremmede, tørre og livløse som er det vanskelige.

Wahlstad (2011) har kommentert Grundtvigs aktualitet slik:

De pedagogiske landskapene som må nyskapes i en etterindustriell og postmoderne tid, vil nødvendigvis være forskjellige fra Grundtvigs førindustrielle tid. Men hvis de nye landskapene har kontinuitet og sammenheng med de gamle, vil de i hvert fall kunne sies å være grundtvigske. (s 121)

Det sentrale med Grundtvigs skoletanker er at de både må, kan og skal brukes for å nyskape det pedagogiske landskapet slik enhver ny tid krever av menneskene som lever der.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først utrede begrepet *kvalitativ forskning* og begrunne hvorfor denne er adekvat for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil videre begrunne valg av *metode*, den teoretiske *tilnærmingen* og *valg av informanter*. Deretter vil *designen*, eller selve arbeidsprosessens utforming, beskrives - samt innsamlingen av *empiri*. Jeg vil deretter gå relativt detaljert gjennom bearbeidelsen og *analysen* av det innsamlede materialet. Problematikken omkring *transperens* og *refleksivitet* behandles i et eget delkapittel. Jeg avslutter dette kapittelet med en redegjørelse for hvilke *etiske forholdsregler* jeg har tatt, samt noe om undersøkelsens *validitet* og *begrensinger*. Helt til slutt kommer en kort oppsummering.

Formålet med studien er å løfte frem *kjernen* i norsk folkehøyskole og gjøre den synlig for flere, samt å bidra til at den ikke blir utydelig; noe som kan skje hvis den enten impliseres i et altfor vidt begrep, eller reduseres til noen isolerte pedagogiske grep og metoder. Ytterligere et formål er å løfte frem *lærerne*, da de i høy grad har formet de frilynte folkehøyskolene og det de har stått for opp gjennom historien (Mikkelsen, 2014; Akerlie, 2001) – og fordi folkehøyskolelærerne ikke er mindre viktige i dag.

Jeg gjentar her forskningsspørsmålet: *Hva er norske folkehøyskolelæreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og hvordan tolkes og praktiseres Grundtvigs kjernebegreper i den frilynte folkehøyskolen i dag?*

3.1 Kvalitativ forskning

Den kvalitative forskningen ble utviklet som metode fra forrige århundrets begynnelse for å passe de sosiale vitenskapene som da vokste frem (Bloomberg & Volpe, 2016; Savin-Baden & Major, 2013). I en kvalitativ studie er det menneskers personlige erfaringer og refleksjoner man er interessert i å studere. Den kvalitative forskningen krever derfor at forskeren er bevisst sin omverden og har erfaring og innsikt i det aktuelle forskningsområdet. Forskerens verdigrunnlag - eller holdninger og filosofiske ståsted - vil være av betydning da dette påvirker både prosjektets problemstilling og valg av kilder. Dette er derfor et viktig område å være seg bevisst. Utfra innsikt, kunnskap og interesse formuleres så ett eller flere forskningsspørsmål, og utfra dette vokser forskningsprosessen frem etter hvert som avveininger og prioriteringer fører undersøkelsen videre (Savin-Baden & Major, 2013).

Den kvalitative forskningen har i løpet av de senere tiår utviklet seg til å bli stadig mer fri i forhold til hva den faktisk rommer; ”There is no one commonly agreed upon definition of qualitative research today” (s. 10). Dermed legges også et større individuelt ansvar på den enkelte forsker hva gjelder både design, tilnærming og mulige forskningsområder. Savin-Baden & Major slår også fast at kvalitativ forskning alltid vil inneholde valg og variasjoner, og at den enkelte forsker selv må tilpasse den eller de metodologier og strategier som det enkelte prosjektet krever. De definerer kvalitativ forskning slik: ”We define qualitative research simply as social research that is aimed at investigating the way which people make sense of their ideas and experiences” (s. 11). Dette utsagnet stemmer overens med mitt utgangspunkt i denne studien: her undersøkes nettopp hvordan noen lærere forholder seg til og praktiserer noen idéer og begreper - slik de har tolket dem, hver på sin måte.

Merriam (2009) beskriver hvordan den kvalitative forskningen har et ganske annet utgangspunkt enn for eksempel den kvantitative, i det man her hovedsakelig interesserer seg for enkeltmenneskers oppfatninger og levemåter; deres verden og virkelighet: ”Qualitative researchers are interested in how people interpret their experiences, how they construct their worlds, what meaning they attribute to their experiences” (s. 14). Kvalitativ forskning søker altså å gå i dybden av et problem gjennom å studere et fåtall informasjonskilder i et begrenset miljø. Kvalitativ forskning vil derfor foregå i så naturlige omgivelser som mulig og i den virkeligheten undersøkelsen forsøker å forstå (Merriam, 2002; Malterud, 2016).

I dette forskningsprosjektet vil den kvalitative forskningsmetoden være å foretrekke fordi det er et lite antall enkeltmenneskers forhold til et spesifikt fenomen - nemlig kjernebegrepene i Grundtvigs skoletanker og det grundtvigske verdigrunnlaget i frilynt folkehøyskole - som jeg vil undersøke. Jeg spør: hva er deres personlige erfaringer og refleksjoner omkring dette fenomenet? Denne empirien vil jeg så relatere til begrep og teorier i litteraturen for å forsøke å finne ut hva som kan være annerledes; hva sier empirien om det grundtvigske verdigrunnlaget i dag – og hva er viktig for folkehøyskolelæreren anno 2018?

En fordel ved å velge kvalitativ forskning for dette prosjektet er også de implisitte valgmulighetene dette medfører. Å hele tiden behøve å foreta avveininger og prioriteringer vil kunne styrke prosjektet etter hvert som det vokser frem og nye innsikter, problemstillinger og idéer kommer til. Denne arbeidsformen vil slik sett også styrke fleksibiliteten og transparensten i arbeidet, i det prosjektet blir en levende, dialektisk prosess.

3.2 Begrunnelse for valg av metode

Det er i stor grad forskningsspørsmålet som bestemmer hvilken forskningsmetode og hvilken tilnærming som er mest passende til ethvert forskningsprosjekt (Bloomberg & Volpe, 2016). Jeg vil i det følgende belyse og begrunne mine valg utfra forskningsspørsmålet og tilhørende problemstillinger.

Teoretisk tilnærming, metodologi

Utfra de i stor grad historisk-filosofiske kjernebegrepene og de planlagte samtalene med intervju-personene, ble jeg snart overbevist om at en *pragmatisk* tilnærming ville være å foretrekke. Den pragmatiske tilnærmingen har gått ut på at jeg har forholdt meg til intervjuobjektets erfaringer og refleksjoner omkring det grundtvigske verdigrunnlaget, og så tolket og fremstilt materialet på en forståelig måte - relatert til en større sammenheng. Savin-Baden & Major (2013) beskriver pragmatisk tilnærmelse slik:

Pragmatic qualitative research is just what the name implies: an approach that draws upon the most sensible and practical methods available in order to answer a given research question. Researchers using this approach seek to 'discover and understand a phenomenon, a process or the perspectives and worldviews of the people involved'. (s. 171)

I dette tilfellet ville jeg så konkret som mulig forsøke å fange noen læreres forhold til, tolkning og praksis av et verdigrunnlag, eksemplifisert gjennom noen kjernebegreper. Jeg opplevde at det var viktig å gjøre selve undersøkelsen så enkel og tydelig som mulig, for om mulig å fange et abstrakt idégrunnlag slik det leves i daglig praksis. At jeg valgte å utgå fra de fem kjernebegrepene hos Grundtvig, gjorde undersøkelsen mer oversiktlig og håndterbar, og dette var dessuten en god struktur som jeg stort sett har beholdt oppgaven gjennom.

Utover den rent *pragmatiske* tilnærmingen, har jeg i intervjuene og i analysearbeidet også implisert et visst innslag av *fenomenologisk* tilnærming. Årsaken til det fremkommer gjennom dybdeintervjuets natur, der det er ytterst viktig å observere og forstå objektet - eller fenomenet - slik som det *er*, på sine egne premisser (Kvale, 1996; Smith, 1996; Giorgi, 1997).

Valg av informanter

I utgangspunktet visste jeg lite om hva slags forhold mennesker som i dag jobber i frilynt folkehøyskole har til det grundtvigske verdigrunnlaget, og til de typiske folkehøyskoletradisjonene i forlengelsen av dette. For å få et innblikk i folkehøyskolelæreres

forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, behøvde jeg først å treffe dem for å finne ut om de har et forhold til Grundtvig, og i så fall hvordan de praktiserer det grundtvigske verdigrunnlaget i hverdagen. Dessuten ville jeg helst samtale med noen erfarne lærere, fordi jeg antok at lærere med relativt lang fartstid også ville kunne gi meg den mest utfyllende informasjonen.

3.2.1 Design

Når jeg lette etter en plan for arbeidsprosessen kom jeg frem til fire hovedkriterier, som Maxwell (2013) beskriver som grunnleggende for utformingen av prosjektets design.

Experience, prior theory and research, pilot studies, and thought experiments are the four major possible sources of the conceptual framework of your study (...)
The main thing to keep in mind is the need for integration of these components with one another, and with your goals and research questions. (s. 72)

De fire hovedkriteriene er for det *første* egen erfaring fra forskningsområdet. Jeg vil under delkapittelet om transperens og fleksibilitet redegjøre for min tidligere erfaring som folkehøyskolelærer, og hvordan den personlige erfaringen både er en forutsetning for valget og utformingen av forskningsprosjektet, samtidig som den kan være en kilde til uønsket partiskhet. Det *andre* kriteriet er eksisterende litteratur og forskning, som jeg har redegjort for i kapittel 2. Maxwells *trede* kriterie er pilotstudier, som han mener kan være viktige som byggestener i prosjektet. Jeg har gjort to slike pilotstudier; en i form av en søknadprosess om opprettelse av en ny folkehøyskole i 2016, og en i form av en artikkel med tittelen 'Den norske folkehøyskolens sjel, sett i lys av Grundtvig og Goethe' (Ulven, 2016). Det *fjerde* kriteriet som Maxwell legger til grunn er egne tanke-eksperimenter utfra det foregående.

Utforming og gjennomføring av prosjektet

Med utgangspunkt i den kvalitative forskningsmetoden ville samtalene med lærerne kunne fungere som et springbrett inn i prosjektet; slik ville jeg få rede på hvilken retning undersøkelsen ville kunne ta videre. Forhåpentligvis ville også et samspill kunne etableres mellom kjernebegrepene og intervjupersonenes erfaringer og refleksjoner. I møtet mellom teori og virkelighet ville så ny informasjon og innsikt kunne vokse frem. Og i forlengelsen av dette skulle eventuelle nye begreper og teorier kunne utvikles (Nielsen, 2005; Malterud, 2016).

Jeg fant frem til mulige intervjuobjekter via folkehøgskolenes nettsider (folkehogskole.no). Jeg hadde tenkt meg to kvinnlige og to mannlike lærere, i tillegg til et pilotintervju. Jeg ønsket at lærerne skulle ha en viss faglig spredning, slik at ulike spesialfelt og profesjoner ville være representert i tillegg til deres felles erfaring som folkehøgskolelærere. Dessuten ønsket jeg at de skulle ha minst 10 års praksis som folkehøgskolelærere, og gjerne erfaring fra andre oppdrag innenfor folkehøgskolebevegelsen i tillegg, hvilket ikke er uvanlig i dette miljøet (frilyntfolkehogskole.no). På grunn av tidsrammen innså jeg at det ville være en fordel om reisene ikke ble veldig lange, og kontaktet derfor i utgangspunktet lærere fra frilynte folkehøgskoler på Østlandet.

Jeg sendte en e-post til hver av de fire jeg hadde funnet, og fortalte kort om meg selv og prosjektet og om hensikten med studien. Jeg spurte om det passet at jeg kom til vedkommendes arbeidsplass for å samtale om det grundtvigske verdigrunnlaget, og opplyste at samtalen skulle ta ca 1 time, at den ville spilles inn og at intervjuobjektene ville anonymiseres. Alle svarte positivt, og samtlige intervjuer ble avtalt i løpet av to uker i september 2017.

Det første intervjuet jeg gjorde var med en lærer som ikke lenger underviser, men som fortsatt er nær knyttet til folkehøgskolebevegelsen. Dette var egentlig tenkt som et pilot-intervju, men på grunn av intervjuobjektets inngående kunnskaper og samlede innsikt ble intervjuet så bra, at jeg bestemte meg for å innlemme det i undersøkelsen. I begge de to andre intervjuene viste det seg også at lærerne har andre oppgaver utover det å undervise. Alle de tre som ble intervjuet begynte som lærere i frilynt folkehøgskole for omkring 30 år siden, og er fremdeles yrkesaktive i samme folkehøgskolebevegelse.

Jeg oppdaget også snart at det skulle bli veldig mye materiale å analysere, hvilket resulterte i at jeg kansellerte en av de opprinnelig fire avtalene. Endelig analyse-materiale bestod således av tre intervjuer med en kvinne og to menn, innspilt på deres respektive arbeidsplasser - hvert av dem ca en time langt. Et av intervjuene ble avbrutt av en brannalarm helt i slutten av samtalen. Dette intervjuet ble avsluttet med innspilling via telefon dagen etter.

3.2.2 Innsamling av empiri

Intervjuet er en sentral metode for innsamling av empiri i kvalitativ forskning (Savin-Baden & Major, 2013; Bloomberg & Volpe, 2016). Ofte vil en kombinasjon av individuelle intervjuer og gruppeintervjuer, alternativt av intervjuer og observasjoner, være aktuell. I denne

undersøkelsen fant jeg at kun et mindre antall *individuelle dybdeintervjuer* ville være det mest hensiktsmessige (Kvale, 1996). Dette fordi jeg ønsket å få en forståelse for personlige innsikter, erfaringer og holdninger hos et meget begrenset antall personer. Samtaleemnet – det grundtvigske verdigrunnlaget - er også av en slik karakter at jeg anså det mest hensiktsmessig å samtale om dette individuelt, for å få best mulig innsikt i den enkeltes refleksjoner og erfaringer på området. Det er selve åpenheten i Grundtvigs skoletanker som gjør at enhver som forholder seg til dem og på noen måte praktiserer dem, sannsynligvis også vil tolke dem personlig – ut fra personlighet og individuell legning. Derfor ville det ikke være riktig å samtale om dette emnet i en gruppe, eller å observere mennesker som samtaler om det. Jeg hadde også en forhåpning om at deltagerne ville åpne seg og fortelle om sine personlige tolkninger og refleksjoner under intervjuene. Og i en gruppesamtale om dette temaet ville det sannsynligvis utviklet seg til en diskusjon i stedet for samtale, og det var ikke det jeg var ute etter her.

Halvstrukturerte dybdeintervjuer

Jeg ville gjerne oppnå en relasjon til lærerne i intervjusituasjonen, slik at jeg forhåpentligvis kunne innhente så personlig informasjon som mulig. Min oppgave ville først og fremst være å lytte til dem, etter å ha introdusert ulike tema og stilt åpne spørsmål rundt disse.

Halvstrukturerte intervjuer (Smith, 1996; Kvale, 1996) var derfor et naturlig valg, hvilket innebar en nøye gjennomtenkt, gjennomarbeidet og grundig forberedt *intervju-guide* (Vedlegg 1). Guiden inneholdt i alt 9 åpne spørsmål; et for hvert av de fem kjernebegrepene, et par innledende og et avsluttende spørsmål til temaet – i tillegg til at jeg helt til slutt ville spørre om det var noe som intervjuobjektet ønsket å si noe mer om. Alle fikk de samme spørsmålene; jeg innledet til hvert enkelt spørsmål, men forsøkte deretter å begrense min deltagelse til eventuelle oppfølgingsspørsmål og bekreftelser.

Savin-Baden & Major (2013) beskriver ulike perspektiv man kan ha i et forskningsintervju. Jeg anser at mitt perspektiv - eller min rolle - i dette feltarbeidet må ha vært både 'outsider' og 'insider'. Jeg kom utenfra i intervjusituasjonen fordi jeg kjenner lite til folkehøyskolemiljøet slik det er i dag, men jeg har like fullt en gang vært en del av det, og blitt preget av det. Jeg var derfor også klar over at dette kunne resultere i et ønske hos meg om at lærerne i sine utsagn bekreftet mine egne antagelser og oppfatninger.

Kvale (1996) har en inngang til denne problematikken som jeg fant fruktbar. Han kaller den en *åpen fenomenologisk tilnærming* til intervju-personen.

The interviewer has an empathic access to the world of the interviewee; the interviewee's lived meanings may be immediately accessible in the situation, communicated not only by words, but by tone of voice, expressions, and gestures in the natural flow of a conversation. The research interviewer uses him- or herself as a research instrument, drawing upon an implicit bodily and emotional mode of knowing that allows a privileged access to the subject's lived world. (Kvale, 1996, s. 125)

Kvale beskriver en ytterst respektfull tilnærming til intervjusituasjonen og intervjuobjektet. Utfra dette, ble jeg som intervjuer mer oppmerksom på at jeg ikke kunne sette mine egne forventninger i forgrunnen av samtalen. Jeg tror også at dette var en viktig innsikt som forhåpentligvis gjorde at jeg anstrengte meg ekstra for at intervjuobjektene skulle få tid til å tenke ferdig, uten at jeg avbrøt med annet enn eventuelt bekreftende gester eller lyder. I samtlige samtaler forsøkte jeg også å være veldig til stede, for å fange opp kroppsspråk og stemninger i tillegg til å følge opp utsagn som på en eller annen måte var litt overraskende.

3.2.3 Transkripsjon og analyse av materialet

Transkripsjonen av de sammenlagt tre timene med intervjumateriale var en møysommelig prosess som tok tid; absolutt alle lyder på innspillingene skulle med. Når transkripsjonene var ferdige, skummet jeg gjennom dem og skrev ned mitt samlede, umiddelbare inntrykk av det jeg hadde lest, slik Giorgi (1997) foreslår i sin praktiske beskrivelse av fenomenologisk forskningsmetodologi. Dette ga meg en umiddelbar oppfatning av at alle de tre lærerne hadde et *tydelig forhold* til det grundtvigske, frilynte verdigrunnlaget. Dessuten var det tre *ulike hovedområder* som jeg la merke til; den første personen fokuserte på livsopplysning og det åndelige i form av kunst, skapende aktivitet og frihet. Den andre var opptatt av vekselvirkningen; av å møte hver enkelt elev der den er, og også i forhold til det folkelige perspektivet. Den tredje artikulerte tydeligst det historisk-poetiske; å sette elevene inn i en større sammenheng historisk, sosialt og kunnskapsmessig. Jeg vil i kapittel 4 gjøre nærmere rede for disse funnene.

Siden leste jeg gjennom transkripsjonene mange ganger, og fordypet meg i ett av intervjuene, det vil si i én person, om gangen. Som hovedkategorier valgte jeg de samme begrepene som jeg også har lagt til grunn for studien, nemlig Grundtvigs fem kjernebegreper. Det var disse vi utgikk fra i intervjuene, fordi jeg mente de ville gi en konkret ramme omkring Grundtvigs

antropologi og skoletanker - og dermed et mulig utgangspunkt for en samtale omkring det grundtvigske verdigrunnlaget. Dette nivået i undersøkelsen vil jeg karakterisere som en deduktiv tilnærming hvor allerede eksisterende begrep ble lagt til grunn for analysen av det innsamlede materialet.

I prosessen med underkategoriene ble koding, nærlesing og tegninger av tankekart viktige instrument. Underkategoriene fremkom altså gjennom en *åpen tilnærming* til det empiriske materialet - inklusive gjennom meditasjon og tegning. Denne prosessen vil jeg da karakterisere som induktiv. Jeg fant at analysearbeidet på denne måten også ble en naturlig fortsettelse av samtalene; som et dialektisk samspill - eller som en prosess med utgangspunkt i de halvstrukturerte intervjuene med personlig karakter (Savin-Baden & Major, 2013; Bloomberg & Volpe, 2016).

Smith (1996) mener det er en naturlig sammenheng mellom halvstrukturert intervju-teknikk og kvalitativ analyse, og at disse metodene er best anvendt når man er interessert i det komplekse og prosessuelle, eller når en sak er kontroversiell eller personlig.

It is assumed that what a respondent says in the interview has some ongoing significance for him or her and that there is some, though not transparent, relationship between what the person says and beliefs or psychological constructs that he or she can be said to hold. This approach can be described as adopting a phenomenological perspective. (s. 10)

Smith sier altså at det å tolke eller oppfatte intervjuobjektets overbevisninger eller holdninger utfra dennes utsagn og uttrykk i seg kan ansees å være en *fenomenologisk* tilnærningsmetode. Dette virker som en logisk oppfatning utfra at man i en slik situasjon anstrenger seg til det ytterste for å observere og forstå intervjuobjektet på dets egne premisser.

3.3 Transperens, fleksibilitet og validitet

Savin-Baden & Major (2013) skriver om forskjellen mellom forskeres *holdninger* [stances] og deres forutintatte meninger, utilsiktet partiskhet eller *fordommer* [bias]. De påpeker at holdninger er noe villet; det man *ønsker* å uttrykke gjennom valg av tema og formulering av problemstilling, mens en utilsiktet partiskhet som måtte oppstå kan få de mest fatale følger for forskningsprosjektet og -resultatet.

In research, ignoring bias could mean failing to recognize one's preconceptions and the influence these have on how researchers unintentionally influence research, such as how they frame questions, interact with participants and view

data. (s. 70)

Det er altså svært viktig å være bevisst på hvilke forutinntatte oppfatninger som man bringer med seg inn i forskningsprosjektet.

I kvalitativ forskning vil forskeren selv være det viktigste instrumentet, og nettopp derfor er det også nødvendig å se sine menneskelige begrensninger og hvordan de kan påvirke forskningsprosessen.

However, the human instrument has shortcomings and biases that might have an impact on the study. Rather than trying to eliminate these biases or “subjectivities,” it is important to identify them and monitor them as to how they may be shaping the collection and interpretation of data. (Merriam, 2009, s. 15)

Merriam understreker her at man bør identifisere og være bevisst på slike ’subjektiviteter’ i prosessen for ikke å påvirke resultatet ubevisst, samt at dette er en langt bedre måte å forholde seg til problemet med forutinntatte oppfatninger på, enn å forsøke å ’unngå’ dem.

Som tidligere folkehøyskolelærer i Norge på 1980-tallet, og i Sverige på 1990-tallet, erfarte jeg hvor ulike folkehøyskolene i disse to nordiske landene er, noe som satte den norske folkehøyskolens særtrekk i relieff; den utpekte seg som noe helt spesielt både pedagogisk sett og i skolesammenheng som en Grundtvig-inspirert folkehøyskole. Utfra denne erfaringen har jeg en innsikt som er til nytte i denne studien, men som samtidig skulle kunne påvirke forskningsprosjektet utilsiktet hvis jeg ikke var tilstrekkelig bevisst. Utfra min begeistring for den norske folkehøyskolen og det verdigrunnlaget jeg erfarte der, har jeg derfor hele tiden forsøkt å konfrontere mine egne oppfatninger med mulige argument og konklusjoner: lytter jeg tilstrekkelig til den andres stemme, eller tillegger jeg eventuelt vedkommende noe av mine egne oppfatninger her? Altså er det interessant å se nærmere på forskerens *egne erfaringer* og refleksjoner om forskningsområdet fordi dette da kan bidra vesentlig til prosjektet – dersom man er bevisst.

Stelnke (2004) forklarer her nødvendigheten av at forskerens egen forståelse av og forventninger til forskningsområdet inkluderes i undersøkelsen.

The necessity of documenting the researcher’s *prior* understanding, his or her explicit and implicit expectations, results from the fact that these influence perception (for example, in observations), the choice or development of the methods used, and thereby the data collected and the understanding of the issue. The presentation of prior understanding makes it possible to decide whether the study really did lead to any new discovery – that is, whether it was only seeking to confirm ex-ante hypotheses or whether there was also some attempt to upset this

prior knowledge. (s. 187)

Konklusjonen blir at bare når man er åpen med sin tidligere kunnskap og forventninger til resultatet, er det mulig å avgjøre hvorvidt ny kunnskap har tilkommet gjennom forskningsprosjektet.

Validitet

I det jeg hele veien har vært klar over min egen stemme i dette prosjektet, så har jeg også forsøkt å fokusere på transparens og refleksivitet. Det har altså vært viktig å være oppmerksom på min egen rolle for hvordan kunnskap oppstår gjennom forskningsprosjektet. Berger (2015) påpeker at balansen mellom det personlige og det universelle må etterstreves og tas vare på for at ikke utfallet skal bli haltende.

Researchers need to increasingly focus on self-knowledge and sensitivity; better understand the role of the self in the creation of knowledge; carefully self monitor the impact of their biases, beliefs, and personal experiences on their research; and maintain the balance between the personal and the universal. (s. 220)

Det er viktig hele tiden å fokusere på at det bildet som kommer frem er sant og stemmer overens med de medvirkendes virkelighetsoppfatning.

For meg har det vært av aller største betydning å bedrive en så sannferdig forskning som mulig, og jeg har derfor gjennomført prosjektet med ansvarsbevissthet knyttet til høy kvalitativ standard på forskningen slik forskningsetikken tilsier (Bloomberg & Volpe, 2016; Savin-Baden & Major, 2013).

For å kvalitetssikre informasjonen omkring Grundtvig og frilynt folkehøyskole har jeg også hatt en faglig bi-veileder i prosjektet; folkehøyskolemann og forfatter Arild Mikkelsen. Han er en av få forfattere innen området, faktisk den eneste som har skrevet om frilynt folkehøyskole i noe omfang siden Akerlie og Klonteig ga ut bøker frem til ca år 2000. Dette er i seg problematisk i det jeg også har sitert Mikkelsen i så stor grad, og dessuten støttet meg på en del av hans argumenter. Jeg ønsker derfor å gjøre dette forholdet transparent.

For å sikre transparens lot jeg også intervjuobjektene lese gjennom transkripsjonene av sine respektive samtaler, og senere dessuten det ferdige utkastet til hele analyse materialet. Jeg fikk et par kommentarer tilbake, som jeg har forsøkt å ta hensyn til.

Ytterligere et moment for å sikre prosjektets transparens og validitet var å presentere forskningsprosjektet for representanter fra Folkehøyskolekontoret. Jeg ville ta opp enkelte

særskilt interessante utsagn fra det empiriske materialet til diskusjon. Dessverre ble det ikke noe av dette møtet, men jeg inkluderer likevel initiativet her da jeg synes at det i utgangspunktet var en god idé – og som dessuten innebar en del forarbeid.

3.4 Etikk, Anonymitet

Som forsker har jeg ansvaret for deltageres integritet i undersøkelsen. Selv om jeg ikke anser at dette prosjektet skulle medføre negative konsekvenser for noen av deltagerne, så har jeg behandlet alle opplysninger om dem og den informasjonen de har bidratt med, med størst mulig omsorg og forsiktighet. I prosjektet har deltagerne fått navnene Anna, Bror og Curt - og bare jeg vet hvem de egentlig er.

I begynnelsen av hvert intervju ble en avtale undertegnet av intervjuobjektet og meg selv, der det fremgår at alt materiale vil bli behandlet konfidensielt, og siden destruert når oppgaven er fullført. Deltagerne garanteres full anonymitet og har dessuten rett til å heve avtalen uten å angi begrunnelse (Vedlegg 2). Hvert av de tre intervjuene varte i ca en time, de ble innspilt på to ulike enheter i hvert tilfelle, og all data oppbevares på privat datamaskin med passord.

3.5 Begrensninger og avgrensninger

Som jeg tidligere har beskrevet, så er det grundtvigske universet enormt – også om det kun er Grundtvigs skoletanker og dertil hørende antropologi man vil undersøke. En avgrensning ble i første hånd gjort ved at jeg utgikk fra de *fem kjernebegrepene* i Grundtvigs skoletanker, og at jeg har holdt meg til dem som en slags stamme i prosjektet hele veien. Jeg følte også at dette var nødvendig for å få temaet 'ned på jorden' og konkret og strukturert nok til at det skulle være mulig å samtale konstruktivt om det.

Undersøkelsen gjelder den frilynte delen av norsk folkehøyskolebevegelse, og jeg har i litteraturkapittelet gjort rede for bakgrunnen til dette – denne problematikken vil jeg dessuten komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

Å intervju tre lærere er ikke nok til å kunne si noe om hvordan det står til med læreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget i frilynt folkehøyskole generelt – men undersøkelsen kan si noe om hvordan disse tre forholder seg, og det vil være et eksempel på hva som faktisk finnes der ute, i 2018.

3.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet utfra min forståelse av den kvalitative forskningen forsøkt å gjøre rede for hva den er, og hvorfor den er en interessant og adekvat måte å nærme seg nettopp mitt forskningsområde på. Jeg har også forsøkt å vise hvordan forskningsspørsmålet og problematikken rundt dette utgjorde bakgrunnen for hvordan arbeidsprosessen vokste frem, og gjorde tidlig avgrensning til en viktig del i utformingen av prosjektet. Det har i dette kapittelet vært interessant å igjen gå igjennom de forskjellige nivåene i prosessen; fra planleggingen av arbeidsprosessen til innhenting av empirien og bearbeidelsen av den samme. Det har gitt meg mulighet til å tenke gjennom og begrunne min egen holdning og eventuelle forutinntatte meninger nærmere. Videre har jeg pekt på hvordan min rolle som forsker preges av mitt forhold til - og forkunnskaper om - temaet, og har utfra denne innsikten lagt vekt på å gjøre rede for prosjektets transperens og fleksibilitet – et problemområde som har opptatt meg i denne prosessen, og som jeg også opplever er et sentralt område innen metodelitteraturen. Til slutt har arbeidet med dette kapittelet også gitt meg muligheten til å gå en ekstra gang gjennom alle formelle og etiske hensyn for å være sikker på at det er blitt riktig gjort.

4. Presentasjon av funn og analyse

4.1 Innledning til presentasjonen

I det følgende vil jeg presentere funnene slik de har fremkommet gjennom analysearbeidet. Da det hele tiden er forskningsspørsmålet som ligger til grunn for analysen, vil jeg først gjenta dette: *Hva er norske folkehøyskolelæreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og hvordan tolkes og praktiseres Grundtvigs kjernebegreper i den frilynte folkehøyskolen i dag?*

4.1.1 Forholdet til det grundtvigske verdigrunnlaget

Det var viktig for meg at de jeg skulle intervju hadde vært tilknyttet frilynt folkehøyskole lenge, da dette er stoff som gjerne tilegnes gjennom personlig erfaring samt overlevering innenfor miljøet over tid. De tre intervjuobjektene som i presentasjonen heter Anna, Bror og Curt begynte alle som lærere i folkehøyskolen for mer enn 30 år siden, og de arbeider alle fremdeles innenfor den frilynte folkehøyskolebevegelsen. To av dem arbeider fortsatt som lærere kombinert med administrative oppgaver, mens den tredje nå arbeider bare administrativt. I undersøkelsen omtales de alle som lærere.

I utgangspunktet visste jeg ikke i hvilken grad lærerne hadde kjennskap til det *grundtvigske* verdigrunnlaget, og hvorvidt de forholdt seg bevisst til dette i sin hverdag. Flere sider ved folkehøyskolenes praksis har en klar tilknytning til den grundtvigske tradisjonen, og den inngår dessuten implisitt i forståelsen av skoleslaget. Dette gjelder for eksempel den *muntlige* tradisjonen i form av samtalebasert undervisning og *det sosialpedagogiske perspektivet* i form av internatlivets fellesskap. Det gjelder kanskje fremfor alt den *friheten* man har ved ikke å være underlagt offentlige undervisningsplaner, pensum eller eksamen. Jeg ønsket imidlertid å undersøke lærernes forhold til verdier i Grundtvigs kjernebegreper, utover det som kan beskrives som rammeverk eller metode. Jeg stilte dem derfor også spørsmål om hvordan Grundtvigs åndelige side oppfattes i frilynt folkehøyskole i dag, og hvordan de selv forholder seg til den åndelige dimensjonen hos Grundtvig.

4.1.2 Sentrale elementer i funnene

Jeg har valgt å presentere funnene i en narrativ tekst hvor lærerne siteres, for slik å gi fortellingen liv og knytte den nærmere den virkeligheten som her presenteres. Jeg besøkte lærerne på deres respektive arbeidsplasser i september 2017, og hver samtale varte i ca. en

time. Utgangspunktet for alle samtalene var Grundtvigs fem kjernebegreper, i tillegg til at begrep som *ånd* og *åndelighet* også ble belyst, sett i forhold til Grundtvigs verdigrunnlag. Grundtvigs åndelige eller moralske side er et komplisert område som det kanskje ikke snakkes så mye om i frilynt folkehøyskole. Samtidig lar det seg vanskelig gjøre å samtale om Grundtvigs idéer uten å berøre dette området. Aktuelle funn omkring begrepene *ånd* og *åndelighet* vil i det følgende bli presentert under de respektive kjernebegrepene hvor lærerne fant det naturlig å plassere det åndelige hos Grundtvig, utfra sin forståelse av begrepet i dag.

Begrepet *frihet* er i seg selv overgripende for hele folkehøyskole-idéen og ble ofte løftet frem i samtalene. Frihetsbegrepet var sentralt for den enkelte lærer - både i forhold til elevene og til skolens innhold og metodikk. At tanken må være fri og at frihetens andre side er det individuelle ansvaret, fremkom gjentatte ganger og i ulike sammenheng i alle intervjuene.

Det er således Grundtvigs fem kjernebegrep som utgjør denne presentasjonens hovedtemaer. Underkategoriene til hvert av hovedtemaene har fremkommet gjennom analysen av det empiriske materialet, sett i forhold til forskningsspørsmålet.

4.2 Presentasjon av funnene

4.2.1 Livsopplysning

I samtalene med lærerne fremkom det tydelig at det hele tiden er elevene som står i sentrum for lærernes refleksjoner. Skoleslaget har ikke en agenda eller en fasit for hva den enkelte elev skal lære seg, forstå eller undervises i. Jeg opplevde at hver og en av lærerne kommuniserte en ydmyk holdning til det enkelte menneskes potensiale og til ethvert menneske-møte. Det kom også til en oppklaring rundt begrepene *folkeopplysning* og det Grundtvig kalte for *folkelig opplysning*, samtidig som begrepet *livsopplysning* fremstod mer helhetlig og overgripende i det det også gjenspeiles i de øvrige kjernebegrepene. Jeg fikk i løpet av disse samtalene en forståelse av at utgangspunktet for livsopplysningen er individet, men sett i en større sammenheng blir det til et felles *dannelsesprosjekt*, der målet for dannelsen til stor del bestemmes av dem som til enhver tid arbeider i folkehøyskolen – og av tiden som de lever i.

Eleven i sentrum

Det var under en høy og klar høsthimmel jeg spaserte alléen opp mot den gamle, ærverdige folkehøyskolen for å intervju en lærer som jeg aldri tidligere hadde møtt. Den toetasjes tømmerbygningen ligger vakkert på en høyde med utsikt vidt omkring. Jeg forsøkte å

forestille meg hvordan det kunne være å komme hit som ny elev, og opplevde at i møte med dette stedet var det en følelse av ro og vennlighet som umiddelbart innfant seg, snarere enn uro for det ukjente. Det lystbetonte og det frivillige perspektivet i folkehøyskolen var også noe som Anna gjerne fremhevet under samtalen vår, blant annet ved flere ganger å poengtere at ”det skal være veldig valgfritt.” Elevene søker jo en folkehøyskole utfra en spesiell ferdighet eller interesse som de vil fordype seg i, og folkehøyskoleåret bør ikke betraktes som et hvileår for skoletrette elever - eller bare som en pause for å samle krefter til videre studier ved universitet eller høyskole, mente Anna, som ofte siterte Grundtvig for å beskrive eller utdype sine tanker under samtalens gang.

Folkehøyskole skal ikke være et hvileår, men ’lysten skal drive verket’, altså at du skal *ha lyst til* å gå på folkehøyskole. Det er noe du velger frivillig, det er noe du betaler masse penger for å gjøre, og da skal du få utvikle deg faglig også - i tillegg til alt det andre.

Jeg opplevde Anna som en dedikert faglærer og profesjonell innen sitt fagområde, men likevel mest opptatt av å møte den enkelte eleven der han eller hun er.

Det er ikke bare faget for faget sin skyld, men det er det å se den enkelte eleven (...) og kanskje kunne vri litt på tema fordi vi skjønner at her er det elever som egentlig har behov for noe litt annet enn det vi hadde planlagt. For vi har ikke det pensumkravet som er i annen skole.

Fokuset er at elevene får utvikle seg så mye som mulig både faglig og sosialt i møte med lærere og medelever på folkehøyskolen. Den grunnleggende friheten fra formelle krav som læreplaner, pensum, eksamener og karakterer anså Anna som en forutsetning for at folkehøyskolens hovedoppgave, *livsopplysningen*, skal kunne finne sted.

Det var interessant hvordan Anna i denne samtalen utdypet *hvorfor* eleven lærer; at det er fordi han eller hun *begeistres* og selv *ønsker* å lære. Hun understrekte hvor viktig det er å anstrenge seg for reell individualisering i undervisningen, ved å tilpasse innholdet til *hvem* elevene i klassen faktisk er og hvilke behov den enkelte har. Annas utsagn om at ”Det er ikke læreren som skal sette karakter på deg. Det er du som skal få styrket din egen karakter ved å gå på folkehøyskole”, sa også noe om at livsopplysningen handler om mer enn det å komme seg gjennom et felles pensum.

Anna pekte videre på at det blir veldig mange møter med mange forskjellige mennesker i løpet av et folkehøyskoleår, både i linjefaget, i de ulike valgfagene og i alle sosiale møter på

internatet og ellers i skolesammenheng. Og alt dette sammenlagt medfører verdifull kunnskap av et slag som ikke kan veies eller måles i forhold til på forhånd gitte, formelle verdier.

Folkelig opplysning og folkeopplysning

Allerede tidlig i samtalen kom Bror inn på en kuriositet i forhold til i folkehøyskolens formål i henhold til loven, som jo er å fremme allmenndannelse og folkeopplysning. Bortsett fra at allmenndannelse i dag per definisjon er dannelse, så sa Bror også at ”*folkeopplysning* burde ha vært *folkelig opplysning*” i lovteksten. Denne samtalen fant sted i et stille hjørne over en kopp kaffe. Vi møttes i et moderne konferansesenter hvor det i løpet av et par dager var samling for alle landets folkehøyskolelærere. Bror hadde også innledningsvis i samtalen overraskende nok fortalt om en nærmest livslang interesse for Grundtvigs idéer, og forklarte dernest hva begrepet folkelig opplysning egentlig betyr, forstått utfra Grundtvigs idé om en folkelig høyskole.

Folkelig opplysning i en grundtvigsk forståelse er den samtalen folk har med seg selv, om seg selv og sitt liv. Mens folkeopplysning blir jo fort en sånn (...) kunnskapsoverføring, da... til folket, og kanskje på et litt lavt nivå. Men *folkelig* er ikke et minste felles multiplum. Men det er det som angår folket, som folket selv har erfaring med, og den samtalen og refleksjonen man bare gjør om...om livet. *Det* er den folkelige opplysningen. Den som kommer innenfra seg selv, og ikke utenfra. Og *det* er Grundtvigs begrep.

Ved å poengtere at den folkelige opplysningen må komme innenfra folket selv, så forklarte Bror også hvorfor folkehøyskolen ikke skulle fungere med gitte undervisningsplaner eller et fastsatt pensum. Dette ville jo da i så fall bli påført ovenfra eller utenfra - og ikke komme fra folket selv i deres egen folkehøyskole.

Tidligere, i samtalen med Anna, så uttrykte hun at det særpreget som det grundtvigske verdigrunnlaget gir folkehøyskolen på det rent *mellommenneskelige* planet kanskje er viktigere i dag enn noen gang tidligere. Og det var livsopplysningen og den samtalen som folk har med seg selv, om seg selv og sitt liv som vi snakket om da også.

Jeg tror det er viktigere enn noensinne! Vi var inne på dette med digitaliseringen av samfunnet, hvor det for eksempel er fem stykker som sitter ved siden av hverandre, og alle er opptatt av sin egen mobiltelefon for å kommunisere med noen utenfor, istedenfor å sitte og prate med hverandre.

Slik vil de levende samtalene og møtene mellom likeverdige mennesker stå i sentrum i folkehøyskolen; det å se den andre, og det å selv bli sett og å lære seg å ta ansvar for fellesskapet er helt sentralt. Det handler om å være menneske sammen med andre, og om å

utvikle seg sammen med andre i en retning som er til det felles beste. Slik jeg forstod begrepet folkelig opplysning utfra disse samtalene er det vesensforskjellig fra *folkeopplysning*, som da snarere forstås som noe som blir påført folk ovenfra eller utenfra, som når en myndighet anser det nødvendig å opplyse eller informere folk om noe, eller som Bror uttrykte det; ”Folkeopplysning blir jo fort en sånn...da tenker man fort på prestene som messet før i tiden, eller nå på P2 som gir gode råd, ikke sant; kunnskapsoverføring da.”

Dannelsesprosjektet

Vi sitter i et lyst og åpent hjørnerom på folkehøyskolen der Curt er lærer, og fra og med inneværende skoleår også engasjert i skolens administrative arbeid. Dette er en folkehøyskole som bærer preg av å være mer urban og av en noe nyere dato enn de typiske eldre folkehøyskolene utover i landet.

Jeg stilte spørsmålet om det kan ha noen betydning at ordet *åndelig* fra og med i år ikke lenger finnes med i Folkehøyskoleforbundets idé og prinsipp-program? Tidligere het det i programmet at “Målet for danning er den fysiske og åndelige aktive, ansvarsfullt deltagende, kritisk reflekterende og engasjerte verdensborger.” Finnes det tilstrekkelig rom for det grundtvigske verdigrunnlaget dersom det åndelige ikke inkluderes på en eller annen måte? Curt svarte spontant at ”Jeg tror nok at åndelig er et begrep som er ganske fjernt fra de aller fleste som jeg kjenner i frilynt folkehøyskole.” Likevel later det til å være noe ved Grundtvigs idéer som absolutt ikke har med religiøs tro å gjøre, men som heller ikke kan forklares utfra en rent materialistisk dimensjon. Og Curt forklarte sitt syn på dette med Grundtvig og åndeligheten slik:

Jeg blir nesten allergisk overfor denne blandingen av Grundtvig og det jeg mener han stod for. Ja, han *var* prest - men han var jo også en del av sin samtid - og da var man det! (...) Jeg tror at den frilynte folkehøyskolen tolker Grundtvig dit den selv vil. Han sier: ”Menneske først – kristen så.” Og jeg tror at det er det de frilynte lener seg på. Altså at hans kristne, åndelige side er mindre vesentlig i den frilynte enn den noensinne har vært!

I denne samtalen ble jeg oppmerksom på at distinksjonen mellom tro og anskuelsen av mennesket som et åndelig vesen (forstått som mennesket satt inn i en større sammenheng enn mennesket selv) ikke alltid kommer tydelig frem. Curt kom også flere ganger tilbake til to vesentlige sider ved livsopplysningen, hvor den ene var at alt bør *settes inn i en større sammenheng* og den andre at det finnes *ingen fasit* for hvordan ting egentlig er. Deretter ble dette samtalepunktet sammenfattet omtrent slik, at den åndelige siden hos Grundtvig som jeg

etterspurte i sammenheng med folkehøyskolens idégrunnlag, ikke nødvendigvis har noe med kristen eller religiøs tro å gjøre. Men at det snarere kan være slik at når elevene får mulighet til å sette seg selv og sine tanker, valg og handlinger inn i et større perspektiv og en større sammenheng, som igjen medfører en ydmykhet eller ærefrykt for livet, så er det kanskje å forstå som en form for åndelighet. Jeg forstod uansett Curt slik at dette med de store sammenhengene og åpenheten i forhold til svarene, er helt vesentlig for å forstå begrep som livsopplysning, levende vekselvirkning og det historisk poetiske; altså det grundtvigske verdigrunnlaget.

I samtalen med Bror viste det seg at han forholdt seg til det åndelige som en realitet, og det utfra det grundtvigske verdigrunnlaget.

Om man ikke bruker begrepet eller ordet ånd, så kommer det jo til uttrykk i veldig mye. Som samtale, refleksjon...altså...det handler jo om *kunst*. Både det å – skal vi si – å kreere selv og å tolke den andres.

Bror mente at ånd er noe som oppstår mellom mennesker når vi samtaler med hverandre. Eller når man leser en bok, hører musikk eller opplever et kunstverk. Da oppstår det noe mellom forfatteren, musikeren, kunstneren og den som leser, lytter eller betrakter som ikke er synlig, men som likevel er der mellom dem. Det er ånd. Og slik vil det også være når man synger, spiller, danser eller opplever ting sammen; noe oppstår i relasjonen mellom menneskene og det er ånd, slik Bror forklarte det.

Curt poengterte særskilt vekten av at fagene settes inn i en sammenheng, og at elevene settes inn i en sammenheng og et fellesskap.

At faget settes inn i en sammenheng, at elevene settes inn i en sammenheng. Men det som...det jeg ikke liker med utviklingen i folkehøyskolen, er at vi får færre og færre *fellesfag*, hvor elevene får den samme opplevelsen, den samme kunnskapen, den samme muligheten til erkjennelse - det syns jeg er synd.

Mange av de typiske folkehøyskole-tradisjonene faller i dag inn under betegnelsen *fellesfag* og disse vil kunne være en inngang til en større sammenheng og til det større fellesskapet med skolen som utgangspunkt. Curt uttrykte en viss bekymring for fellesfagenes status i folkehøyskolene i dag, og pekte på at de oftere må vike plass for elevenes særinteresser, det vil si linjefagene.

Både Curt og Bror uttrykte også hver for seg en spontan uro for hvorvidt det grundtvigske verdigrunnlaget kan bevares og utvikles videre i fremtiden og at det er nødvendig for

folkehøyskolene å bli tydeligere med hva man faktisk *vil* med skoleslaget. Curt mente at det fremfor alt er viktig *hvem* som ansettes som rektorer og lærere på folkehøyskolene, fordi det er bare om folk kjenner til Grundtvigs idégrunnlag at de kan føre dette videre.

Den største trusselen mot folkehøyskolen er at vi ansetter for mange rektorer som ikke har bakgrunn fra folkehøyskolen, og som ikke blir tradisjonsbærere eller kunnskapsbærere i folkehøyskole-tradisjonen. De er mer opptatt av økonomi og markedsføring og den slags. Og at vi ansetter lærere som ikke blir sendt på kurs for nye folkehøyskolelærere hvor de faktisk får, ja de får ikke mye, men de får et innblikk i Grundtvig – og desidert i dannelsen!

I samtalen med Bror kom det også frem at det aldri har funnets noen egen lærerutdanning for folkehøyskolelærere i Norge, men at det nå arbeides med noe materiale som kan være med på å bidra til å samle kunnskapen på feltet.

Bror mente dessuten at det er uhyre viktig hva skoleslaget kommuniserer utad i samfunnet.

”Hvis vi kunne komme dit, at man ønsket å gå på folkehøyskole, fordi folkehøyskolen har *det* idégrunnlaget!” sa Bror og la til at i dag så vet ofte ikke ungdommer hva det er de søker til, bortsett fra at de skal bo på internat og at det ikke finnes eksamen eller karakterer. Men dette er jo bare rammevilkårene for folkehøyskolen – det er altså ikke dette som er det egentlige idégrunnlaget, det er bare de forutsetningene som skal til ”for å virkeliggjøre kjernebegrepene, ikke sant!” Og han fortsatte:

Vi kan ikke gjøre som i 1864, å slå opp et brev på telefonstolpen og invitere til dette... Det gikk den gangen, men ikke nå. Så nå er det fancy utenlandsreiser og sånn, som blir mye lokkemat. Og det *er* en stor diskusjon nå. Og vi håper på - og vi ser tendenser til - at dette endrer seg nå. Heldigvis!

Om folkehøyskolereisene, eller *dannelsesreisene*, som fra 1970-tallet og fremover ble et alminnelig innslag i folkehøyskoleåret, fremkom det i samtalen med Bror at de nok har tatt helt av, men at dette ofte har med en hard konkurransen om elevene og dermed skolens økonomi å gjøre. Det har blitt vanlig at folkehøyskoler reklamerer med eventyrlige reiser for at elever skal velge nettopp deres skole, men det arbeides aktivt for en endring i denne praksisen nå.

Bror ønsket også at man kunne flytte fokus fra *hva* og *hvordan* man driver folkehøyskole, til nærmere et *hvorfor*; altså hvorfor har man egentlig folkehøyskoler?

Vi vet i varierende grad bortover hva vi holder på med på en folkehøyskole, og kanskje også hvordan vi skal få det til på et visst nivå. Men vi spør kanskje veldig sjelden: Hvorfor gjør vi i det hele tatt dette her?

Bror kom her inn på hva idéen og målet for dannelsesprosjektet burde være. Han mente at man for eksempel - i likhet med det de gamle grekere - kunne spørre seg: *hva er det gode liv?* Forutsetningen for å kunne svare på det spørsmålet, sa Bror, er at man først spør seg: hva er *det gode samfunn* - der man kan leve det gode liv?! Og hva er så det gode samfunn? På dette retoriske spørsmålet svarte Bror at:

Jo det er der hvor du kan utfolde dine menneskelige evner, og dermed plikt og sånne ting, være ansvarlig, og tenke og foreta valg, ikke sant? - Og det betyr igjen, at den eneste naturlige følgen av et sånt menneskesyn, en sånn tenkning, er demokratiet.

Bror uttrykte her at ansvarliggjøring, myndiggjøring og bevisstgjøring er overordnede verdier og mål i folkehøyskolen, og dette er begrep som ofte brukes for å beskrive folkehøyskolens dannelsesprosjekt. Bror sa videre at:

Dannelse er jo en dømmekraft. Eller evne til å kunne begå deg og ta valg. Og denne *myndiggjøringen*, som vi altså bruker som ord, den innebærer jo hele tiden en vurdering av etikk og verdier og også estetikk - ikke bare forstått som det skjønnne, men altså det praktiske da, konkrete.

Det er altså en helhetsutvikling som her beskrives, og Bror fortsatte med å definere folkehøyskolen som en arena for øvelse av disse overordnede verdiene.

Hvis ikke folkehøyskolen er en arena for å oppøve oppmerksomheten på disse tingene, og evnen til å kunne, hva skal vi si, oppøve det *motet* som må til for å foreta valg, så vet jeg ikke hvor det skal skje!

Bror poengterer altså at det også kreves et visst mot for å være i stand til å foreta valg på et fritt grunnlag.

Man kan også si at dannelsesprosjektet handler om "å bli en aktiv deltager i sitt eget liv", slik Curt uttrykte i samtalen vi senere hadde. Og nettopp det vil ofte være både utgangspunktet og det sentrale i folkehøyskolens sosialpedagogiske arbeid. Jeg finner det interessant å trekke frem noe her, som lærerne ofte kom tilbake til i ulike sammenheng; at for elevene så gjelder det å bli klar over at enhver må ta sitt ansvar for at helheten skal fungere.

I folkehøyskolen vil altså innholdet i undervisningen tilpasses gjennom en prosess der lærer, den enkelte elev og elevene sammen deltar. Satt inn i og relatert til menneskelivets enklere og større perspektiver og sammenheng, vil den folkelige opplysningen - altså denne samtalen - gi deltagerne en dypere forståelse for sin rolle i gruppen, i samfunnet, i kulturen og i historien. Og alt dette blir til *livsopplysning*, der den enkelte lærer seg selvvalgte ferdigheter i møte og

samarbeide med andre gjennom et folkehøyskole-år, og gjennom dette bedre forstå sin rolle i de større sammenhengene - for slik kanskje å finne sin oppgave og vei i livet etter hvert.

4.2.2 Historisk-poetisk

Dette kjernebegrepet var mer sentralt og omfattende enn jeg hadde forventet. Alle lærerne viste begeistring for det og vektla at nettopp denne kvaliteten må bli ivaretatt. Jeg vil i det følgende presentere tre ulike måter som lærerne nærmet seg det historisk-poetiske på, for slik å få frem noe av bredden og aktualiteten i begrepet.

Identitet og tilhørighet

Da jeg stilte spørsmålet til Curt om hvordan det *historisk-poetiske* blir ivaretatt i dag, var reaksjonen umiddelbar og engasjert. ”Å, ikke på langt nær så godt som det burde blitt ivaretatt, ikke i det hele tatt!” Vi snakket om det historisk-poetiske begrepet utfra hva det kan innebære å ta hensyn til det i hverdagen, om hvordan det kan brukes pedagogisk:

Jeg bruker historiene veldig ofte som et pedagogisk virkemiddel. Og jeg erfarer at når jeg forteller så blir jeg møtt på en helt annen måte, enn hvis jeg hadde stått og sagt det samme som *lærer*. Og det bruker jeg veldig, veldig, veldig bevisst. Og det er også fordi jeg synes at begrepet historisk-poetisk er så nydelig!

Videre forstod jeg også Curt slik, at det er viktig for elevene å forstå at alle er en del av en større sammenheng – både i tid og rom - fordi denne større sammenheng gir enkeltindividet en nødvendig forankring og identitet i en tid da konformiteten blant unge ellers kan være stor og krevende. I samtalen ble et konkret eksempel trukket frem.

Senest nå på mandag da vi i allsangen sang Halleluja av Leonard Cohen, så fortalte jeg elevene hvor han hadde fått inspirasjonen fra. Altså fra historien om David og Batseba, og så fikk de høre om Uriahs post og hvordan det har preget et fast uttrykk i det norske språket; at det å få en Uriahs post, det er altså en stilling – det er å vite at uansett hva jeg nå gjør, så kommer dette til å gå til helvete! Og dette er bibelsk historie.

Jeg ble først overrasket over at Curt brukte stoff av bibelsk opprinnelse som eksempel på det historisk-poetiske i skole-hverdagen, og bad om en utdyping av det standpunktet fordi jeg kanskje hadde ventet noe mer lokalt eller nasjonalt forankret, noe typisk norsk. Men Curt forklarte at dette var et meget bevisst valg utfra det faktum at ”hele vår kulturhistorie er basert på bibelen, og det må elevene vite!” Jeg fant dette utsagnet interessant i forhold til fortsettelsen av samtalen, der det fremgikk at fordi Curt ikke forholder seg til noe åndelig i religiøs betydelse, så anser han de store sammenhengene i tid og rom som særlig viktige.

Fordi det er igjen denne troen på at vi er en del av noe som er mye større enn oss selv. Og fordi jeg er ateist, og ikke tror på noe åndelig eller gudelig over meg, så blir det ennå viktigere for meg å presentere historien, og det som har vært bak oss, som har formet oss til å gi oss en større virkelighet, enn bare det enkelte individ.

Jeg forstod Curt slik at det er viktig å sette den pedagogiske virksomheten inn i en så aktuell historisk og kulturell sammenheng som mulig. Og sett utfra folkehøyskolens frilynte og udogmatiske sammenheng er dette et interessant standpunkt.

Folkets historie fortalt av folket selv

Bror knyttet begrepet *historisk-poetisk* direkte an til det grundtvigske idégrunnlaget, og det er overraskende hvor klar Grundtvigs argumentasjon synes å være enn i dag når det kommer til behovet for denne rammen i pedagogikken og i livet for øvrig.

Et folk – som for øvrig er de som regner seg dertil! – har jo noen erfaringer, og noen drømmer. Og dette uttrykt i alle mulige typer tekster, sanger, danser...mytologien.

Bror definerte her begrepet *folk* utfra Grundtvigs eget utsagn, og forklarte samtidig hvorfor kunnskap om den egne historien og kjennskap til ens kulturelle arv er så sentralt i det å være menneske, og i det å være fri til selv å skape.

Han var jo teolog og hadde studert gresk og den greske antikken og alt det der. Men han mente at i Norden så hadde vi et annet erfaringsgrunnlag, og det var uttrykt i mytene. Derfor så oversatte han dem og gav dem ut, fordi vi som folk må kjenne vår historie, våre forfedres erfaringer og drømmer – for selv også å kunne ha drømmer videre. Så det historisk-poetiske handler om denne erfaringen og drømmen. Både før, nå og den vi har fremover. Men om *dette* livet! Og det er det som er livsopplysning da.

Bror poengterte videre hvor viktig det er å forstå dette begrepet riktig; at det historisk-poetiske ikke er ment som noen vanlig historieundervisning i betydningen kunnskapsoverføring, men at inngangen til det historisk-poetiske må gå gjennom de *uttrykkene* som folk har gjort om seg selv og sine liv, og som har blitt gjenfortalt i myter og historier, i sanger, danser, diktverk, gjennom formgivning - og så videre. Bror pekte altså på at kjennskapen til og kunnskap om den egne kulturarven er nødvendig for selv å kunne knytte an til tilværelsen, og bare slik er det mulig selv å ha drømmer videre, for sitt eget liv.

Jeg ba Bror om å gi et eksempel på hvordan man skulle kunne aktualisere dette i folkehøyskolen; altså hvordan man med utgangspunkt i den egne historien kan føre samtidens erfaringer sammen med denne og det poetiske uttrykket som finnes der? Bror fortalte følgende fra sin praksis:

For eksempel når jeg underviste i mediefag, så var jeg jo stadig innom historien, og den kunne godt gå tilbake 2-3 000 år den, i enkelte tilfeller, og de uttrykkene som var gjort der. Så sånn sett var det jo historisk-poetisk.

Jeg forstod Bror slik at i denne sammenhengen er det poetiske et felles begrep for det *å skape*, ja skape noe kunstnerisk, noe som ikke har funnets før og som har en levende verdi i seg selv.

Og når vi da hadde for eksempel hus-TV-produksjon, så sa jeg hele tiden: Men hva er det *du* vil uttrykke? Har *du* noen drømmer, noen fantasier om... *erfaringer*... om det å leve i denne verden? ...For *ditt* liv fremover? ...Om samfunnet? Og så, på den måten jobber vi jo historisk-poetisk.

Det er en spennende innfallsvinkel til undervisningen at lærer og elever gjennom et felles prosjekt skaper noe helt nytt og betydningsfullt som er forankret i den egne historien og som dermed springer ut fra det 'virkelige', og at kunsten, drømmene og poesien samtidig er det som kan løfte og frigjøre oss til selv å skape vår egen tid og fremtid. Jeg opplever dette som en vakker og meningsfull måte å tilnærme seg kunnskap og forståelse på.

Møtet med den andre

I samtalen med Anna forstod jeg at det vanskelig lar seg gjøre å svare kort på hvordan det historisk-poetiske ivaretas og praktiseres i folkehøyskolen i dag, fordi det jo "gjennomsyrer hele skoleslaget!" Anna gav flere eksempler på hvordan det historisk-poetiske preger både organisasjon, opplegg og innhold på denne folkehøyskolen. Jeg velger å gjengi et ganske hverdagslig eksempel her, fordi det også viser hvordan elevene selv praktiserer det enkle, tradisjonelt norske på en måte som dessuten innebefatter et kunstnerisk uttrykk.

Og så har elevene masse elevkvelder. På tirsdag er det kulturkafé, og da inviterer vi enslige mindreårige flyktninger fra lokalsamfunnet, så de kommer hit. Og da er det på tur mellom alle linjene. Det vi ønsker er at alle linjene skal få møte flyktningene og ha ansvaret for at de skal ha en god opplevelse ved å komme innom.

Det er noe stort i det enkle i å kunne by på seg selv og det man har. I det enkle og ganske hverdagslige vil det historisk-poetiske perspektivet kunne være sentralt - gitt at man er seg tradisjoner, kultur og de tilhørende uttrykkene bevisst.

Å bli møtt med åpenhet og tillit, og *bli invitert*...ikke minst. Da er det kaffe og vafler og litt sånt noe, og så er det gjerne et underholdningsprogram. De blir delt inn i lag, våre elever sammen med dem, slik at de føler seg litt integrert, på en litt annen måte.

Når elevene inviterer mindreårige flyktninger til å komme inn i deres liv og se og oppleve hvem de er og hvordan de lever samtidig som gjestene blir servert, underholdt og inkludert i samværet, så er det også en vakker måte å gestalte seg selv på - og samtidig møte den andre.

Jeg tolker utsagnene og eksemplene ovenfor slik at det *historisk-poetiske* synes å være mangfoldig, omfattende og dessuten sentralt som kjerneverdi i den norske folkehøyskolen i dag. Det er også interessant at de ulike lærerne oppfatter og praktiserer det historisk-poetiske noe forskjellig sett utfra sitt personlige livssyn og ståsted – og selvfølgelig også utfra sitt faglige område. Og igjen, det finnes ingen fasit på hva som er riktig og galt. Det finnes bare noen idéer som er utgangspunktet.

4.2.3 Levende vekselvirkning

Dette kjernebegrepet er selvfølgelig og logisk i grundtvigsk sammenheng, men kan samtidig bli veldig omfattende fordi det favner så mye. Alle de tre lærerne som jeg intervjuet var opptatte av og bevisste på den levende vekselvirkningen, som for øvrig også representerer ytterligere en forklaring på hvorfor ren kunnskapsoverføring er en umulighet i folkehøyskolen. Det er fordi menneskenes møte og *samtale* med hverandre tillegges så stor vekt, og at denne samtalen i grundtvigsk forstand bygger på en grunnleggende likeverdighet mellom menneskene. I samtalene pekte lærerne på denne likeverdigheten som noe vesentlig, og det at Grundtvig forklarte det gåtefulle og likeverdige i ethvert menneske utfra at vi alle kommer til og forlater dette livet på samme måte, er i seg selv et interessant perspektiv.

Den likeverdige samtalen

I samtalen med Bror oppfattet jeg dette *gåtefulle* både som tydelig til stede i den frilynte folkehøyskolen, og som en forutsetning for å forstå det grundtvigske verdigrunnlaget. Bror forklarte det gåtefulle som menneskets evne til å skape. Som noe levende og genuint, som oppstår 'her og nå' - for eksempel i den likeverdige samtalen.

Fordi vi alle har den erfaringen at alle er skapt og alle skal dø en gang, og innfor dette gåtefulle livet er vi alle like. Han mener vi er *gude-like*, altså - og derfor så stiller vi helt likt, både i utgangspunkt og sluttunkt; alle har vi erfaringer – og de er like mye verdt! Og derfor så er det samtalen, dialogen, *vekselvirkningen* som blir viktig for ham, så vi får reflektert frem våre *erfaringer*.

Det Bror forklarte her var at samtalen oppstår som noe genuint skapende i øyeblikket. Og det som oppstår er noe nytt, som ikke eksisterte før denne samtalen fant sted.

Det var for øvrig fremtredende i samtalerne med alle de tre lærerne, at den levende vekselvirkningen og den erfaringsbaserte samtalen utgår fra en grunnleggende respekt for den andre, at det er den andre som er i fokus. Og det sier seg jo selv, om man forestiller seg en samtale med en gude-lik skapning så vil det frembringe naturlig respekt å lytte til hva vedkommende har å si. Tanken er formodentlig at det også er slik de unge skal lære å praktisere samtalen; ved å erfare det å *lytte til* den eller de som man samtaler med.

Et annet funn fra samtalen med Bror er hentet fra internat-livet. I folkehøyskolen vil det naturlig være en glidende overgang mellom det faglige og det sosiale, og derfor vil den erfaringsbaserte samtalen være like aktuell på internatet som i en undervisningssammenheng.

En annen vekselvirkning vil være på internatet. Når du går rundt og innom litt rom og der sitter de og drikker te. Litt utpå timene om kvelden, så kanskje de kommer inn på døden eller fremtiden eller ... altså, da er du som en Grundtvig-inspirert, da er du et menneske på lik linje med dem.

Jeg synes at denne beskrivelsen forteller om en ydmykhet for livet selv, og jeg tenker at det krever en god porsjon selvinnsikt å kunne omgås unge mennesker – eller mennesker over hodet – uten nødvendigvis å behøve å fremheve seg selv overfor dem.

I løpet av samtalen med Bror sa han dessuten at: "Ordet *ånd* er jo veldig viktig i en Grundtvig-sammenheng, og han bruker det jo selv." Den åndelige dimensjonen er også påtagelig nærværende i alle de fem kjernebegrepene, og har altså mer med en anskuelse av mennesket i en større sammenheng å gjøre, enn med religiøs tro.

Altså, om man ikke bruker begrepet eller ordet "ånd", så kommer det jo til uttrykk i veldig mye; i samtale og refleksjon... altså at det handler jo om... om *kunst*. Både det å skal vi si kreere det selv, og å tolke den andres.

Bror pekte på den levende vekselvirkningen som en skapende kraft eller virksomhet som oppstår i samtalen mellom mennesker og også i andre former for skapende virksomhet. Bror konkluderte med at den åndelige dimensjonen nok er tilstede i frilynt folkehøyskole både i det grundtvigske idégrunnlaget og i det daglige livet på skolen – mer eller mindre bevisst: "Så om du ikke bruker ordet 'ånd' så er det jo et åndfullt sted!"

I den videre samtalen berørte vi ytterligere sider ved den levende vekselvirkningen og den erfaringsbaserte dialogen, og Bror fortalte da blant annet denne historien om hvordan den levende vekselvirkningen kommer til uttrykk i en undervisningssammenheng:

Jeg har invitert dere til å komme hit. (...) Vi har noen rom, vi har noe utstyr, men

vi har ikke minst meg – og dere! (...) Jeg har tenkt sånn i år, at vi skal veksle mellom at dere planlegger, utfra hva dere *nå* ønsker. Og noen i klassen som vil det, skal få lov til å lede de øktene. Så evaluerer vi, eller ser hvor vil vi så, og hvis ønskene spriker så må vi sammen prøve å finne ut av hvordan vi kan legge det til rette. Det må vi sammen finne ut av da. (...) Jeg kan også tilby en første forelesning, som bretter ut hele feltet. Og så kan det være et grunnlag for at vi drøfter; hva har dere lyst til å begynne med? – Så sier de ja til det, og den akseptansen hele tiden, at de sier ja, er viktig. At ikke bare jeg sier: min erfaring er; jeg har bestemt.

Det essensielle her var at Bror ikke kunne lage en studieplan i forkant av skoleåret, for så å forvente seg at klassen skulle følge den. Selvfølgelig vil det alltid finnes en plan og et opplegg i ethvert fag, men det er altså utfra den *samtalen* som læreren løpende har med klassen og den enkelte elev, som skoleåret og studiet formes.

Tidligere, i samtalen med Anna, kom det også frem at nettopp samtalen som et møte mellom mennesker kan sees som selve kjernen i vekselvirkningen, og at dette er utgangspunktet for folkehøyskolen som et 'samtale-basert skoleslag'. Anna poengterte at likeverdigheten i dette møtet er essensiell, men at den ikke står i motsetning til det at læreren selvfølgelig kan mer og har mer faglig ballast enn elevene.

Det er veldig interessant det som Grundtvig har med det gåtefulle mennesket, og at samtalen mellom elev og lærer egentlig er likeverdig. (...) Elev og lærer har den store tingen felles, at gåten og mysteriet ved det å være menneske, den har du felles – enten du er elev eller lærer.

Anna forklarte videre at samtalen og møtet mellom mennesker innebærer det å være der for den andre, og at det er veldig mange elever som har et stort behov for å bli hørt, å bli lyttet til. Hun poengterte at lærerens oppgave i en slik likeverdig samtale ikke først og fremst er å kunne svare på alt, men snarere å kunne stille spørsmål og å være en god lytter. Slik vil da de faste individuelle samtaler mellom elev og linje-lærer belyse både faglige spørsmål, eventuelle sosialpedagogiske utfordringer – og utvikle kunnskapen og innsikten om det å være menneske. Dette er mulig nettopp fordi samtalen finner sted sammen med et likeverdig menneske, som også er din lærer. Læreren er ikke først og fremst en autoritet som skal sette karakterer på deg og evaluere deg. Selv forstår jeg Anna slik utfra denne samtalen, at de elev- og lærersamtaler som her beskrives må være mer subjektive - altså at menneskene er i sentrum og tar hverandre på større alvor - enn om det var evaluering samtaler handlet om. For i så fall ville fokus være mer rettet mot objektet, det vil si faget og de faglige prestasjonene.

Curt hadde også en mer praktisk innfallsvinkel til den levende vekselvirkningen, nemlig i sammenheng med disiplinærsaker på skolen.

Jeg opplever det også i konflikter, når vi har disiplinær-konflikter, at svaret er ikke gitt! Hvis elevene kommer med gode, begrunnede årsaker til at de ønsker at ting løses på en annen måte enn det vi i lærerrådet har bestemt, så er det...fantastisk! Vi skal ha den påvirkningen og den muligheten til å forme vår skolehverdag.

En slik innfallsvinkel vil selvfølgelig kunne gjelde for alle praktiske anliggender der elevene ønsker innflytelse eller forandringer som de må argumentere for. Og det er helt grunnleggende i idéen om den frilynte folkehøyskolen at man er seg likeverdigheten mellom menneskene bevisst. Hvis man ikke hadde denne grunnleggende likeverdigheten som utgangspunkt, så ville heller ikke de øvrige kjernebegrepene i Grundtvigs verdigrunnlag kunne fungere.

Jeg opplever at følgende utsagn fra Curt gjør begrepet levende vekselvirkning tydelig. Det peker nettopp på vekten av ikke å ha noen fasit eller ferdige svar for hvordan ting *er*.

Vi skal utfordre elevene, vi skal få elevene til å tenke – men *vi* skal ikke ha svarene og forvalte sannheten og kunnskapen. Den skal vi sammen med elevene oppdage igjen og igjen og igjen og igjen...Og hvis vi som lærere står der og forfekter sannheten og lyset...da mener jeg at vi har misforstått vekselvirkningen!

Og den levende vekselvirkningen vil også gjenspeiles i hvert enkelt av de øvrige kjernebegrepene. De glir over i hverandre og henger sammen som en større helhet.

Lærerrollen

Etter å ha fokusert på den likeverdige samtalen som basis for undervisning og omgangsform i folkehøyskolen, ble det naturlig å undersøke lærerrollen litt nærmere. Jeg ville vite hvordan lærerne så på seg selv og sin rolle, utfra denne grunnleggende likeverdigheten mellom menneskene. Oppfattet de seg som autoriteter på noen måte, eller så de seg mer som tilretteleggere for elevenes selvstendige læring? Curt svarte eksplisitt på mitt spørsmål om hvorvidt læreren kun har blitt en tilrettelegger eller prosessleder;

Overhodet ikke! Jeg ønsker å være en tydelig voksen, med helt klare verdibegreper – samtidig som jeg skal være en voksen som kan lytte til dem. De skal vite at de kan komme til meg med sine tanker, og lufte sine idéer og vite at de blir møtt med respekt for de meningene. Jeg er en kunnskapsformidler - de er unge. (...) Elevene kommer med sine tanker, som noen ganger gjør at jeg nesten blir helt rørt over hvor kloke de er, og de erfaringene de har gjort seg, og hvordan

de klarer å sette det i sammenheng...som gjør noe med meg – som gjør at *jeg* går beriket ut av den timen!

Det fremkom altså ingen motsetning mellom det å være en naturlig autoritet og den medmenneskelige likeverdigheten som den levende vekselvirkningen medfører. Det handler uansett om å ha respekt for seg selv, for virkeligheten og for det enkelte individ.

Og kanskje vil en folkehøyskolelærer fremfor alt forholde seg til lærerrollen fra et utgangspunkt som er fritt for dogmer, fordi det ikke finnes noen egentlige påbud eller krav utenfra eller ovenfra. Bror hadde denne interessante refleksjonen om det å være lærer i folkehøyskolen, som igjen peker på at ansvar og frihet er to sider av samme sak.

Du skal som lærer være med på selv å finne din rolle og definere den. Og det kan ta litt tid. Og det kan sikkert frustrere mange også. (...) Hvis du er autentisk som menneske og åpen og ærlig, og bidrar og er inne i en vekselvirkning – så får du autoritet, akkurat som en deltager får det. Men lærerrollen, den er krevende. På mange nivåer, altså. (...) Dette er et frivillig skoleslag, det er ingen læreplaner som skal følges – og det betyr at du blir ekstremt markedsorientert; får du ikke elever, så dør jo skolen!

Du skal altså på den ene side være likeverdig og se elevene i de samtalene dere har om livet i alle dets former, og samtidig være veldig bevisst på hvem du er og hva du vil. Og – det finnes ingen krav eller påbud utenfra eller ovenfra som kan hjelpe deg når det gjelder å forme din lærerrolle. Det eneste som er avgjørende, er hvorvidt du lykkes i samarbeidet med dine elever og slik også opprettholder tilgangen på nye elever til skolen hvert år. Bror nevnte også den viktige rollen som *lærerkollegiet* ved en folkehøyskole har: ”Samtidig så er jo dette kollegiet på en folkehøyskole veldig viktig; at man tar denne vekselvirkningen og dialogen seg i mellom, hele tiden.”

Anna hadde en heller jordnær tilnærming til sin lærerrolle, og var samtidig forankret i Grundtvigs poesi.

Det er jo akkurat det at det skal være lystbetont, det å jobbe med undervisning. 'Hva solskinn er for det sorte muld...' den regner jeg på en måte som folkehøyskolens nasjonalsang. Mye av kjernen i det pedagogiske grunnsynet som Grundtvig står for, det ligger egentlig i den teksten; hvordan vi skal forholde oss til elevene i folkehøyskolen, med at 'all opplysning er mild og blid' for eksempel. At det ikke skal være en puggeskole, det skal være lystbetont, og eleven skal stå i sentrum.

Det Anna sa var at i en folkehøyskole, ved siden av å være faglig dyktig i sitt spesialfelt, vil enhver lærer også være en kulturformidler. Eller ennå enklere uttrykt, være et forbilde og en venn. Så enkelt og så vanskelig.

4.2.4 Muntlighet

I folkehøyskolene vil altså den *erfaringsbaserte samtalen* eller dialogen som regel være utgangspunktet for undervisningen. Men dette er bare én variant av *den muntlige tradisjonen* ved siden av ikke minst *sangen* og også *foredraget*. Det er også gjennom det muntlige som linjefagene og valgfagene instrueres, øves og kommuniseres. Anna understreket tidlig i samtalen vår at det blir mye dialog, og i det hele tatt mye direkte menneskelig kontakt i folkehøyskolen.

Hos oss så er det én bok som er pensum, og det er Sangboka. Ellers så har vi lite litteratur. Det meste er muntlig, eller praktisk læring, eller ved hjelp av foredrag, eller vi bruker nettbaserte ting.

Anna påpekte at dette er helt i tråd med Grundtvigs idé om den folkelige høyskolen, eller ”skolen for livet” som Grundtvig sa. Der skulle det levende ordet være det gjeldende - i motsetning til bøkens ”døde” språk. Og dette gjelder altså i stor grad fremdeles, selv om lærerne faktisk også gjorde meg oppmerksom på at nå er situasjonen den at mange av de elevene som i dag kommer til folkehøyskolen allerede er veldig lei av kunnskapsoverføring og pugging fra videregående skole. Derfor vil også det være en anledning til at forholdene ligger godt til rette for det muntlige i dag.

Det levende ordet fortalt av mennesker

Det er verdt å merke seg at foredraget ikke helt har utspilt sin rolle – da med en tydelig distinksjon mellom *det folkelige, personlig inspirerte foredraget* og den akademiske *forelesningen*, som jo ofte vil være en *re-presentasjon* av skriftlige kilder. Anna fortalte om foredraget som baseres på foredragsholderens egen erfaring og forståelse, og at valg av tema vil være noe som vekker tilhørernes interesse. Et foredrag kan være kortere eller lengre – det er uansett et unikt møte mellom den som forteller og de som hører på. Et eksempel som Anna brukte var *Ord for dagen*. Hver morgen samles hele skolen til morgensamling hvor en av lærerne har forberedt et ’ord for dagen’, som det legges ned mye arbeid i for at disse korte foredragene skal bli så bra som mulig.

Starten på hver eneste dag er en veldig god begynnelse på dagen, for hver eneste

dag møter alle til Ord for dagen klokken åtte. Da er det en av de ansatte som bidrar med noe som den føler er verdifullt. Et ord for dagen som kan gi noe til ettertanke for alle som er der, ikke bare elevene.

Anna kom også inn på en annen muntlig tradisjon, nemlig at hver morgen og gjerne flere ganger utover dagen så synges det på denne folkehøyskolen.

Vi synger også hver morgen. Og vi synger gjerne mye mer; det er tradisjonen vi står i! For i en sangbok så vil du ha masse flotte tekster, så der er det også mye poesi og mye flotte ting. Så det å kunne ha fellesskapet med å synge...og det er altså bare starten på hver dag!

Dette er det samlede inntrykket fra lærerne jeg snakket med, at sangen er viktig i folkehøyskolen, og at det kanskje nettopp var gjennom sangtekstene som Grundtvig kunne uttrykke mange av sine tanker på en poetisk og forståelig måte.

Felles for praktiseringen av det levende ordet, uavhengig av om det er i form av samtale, foredrag, sang eller forestilling, er at det oppstår noe genuint som ikke tidligere fantes – og som ikke heller vil kunne repeteres som opplevelse eller erfaring; det skjer bare her og nå.

Den erfaringsbaserte, reflekterte dialogen

Den reflekterte dialogen eller den erfaringsbaserte samtalen er altså den vanligste måten å undervise på i folkehøyskolen. Man samtaler som likeverdige mennesker, man praktiserer i fagene og samtaler omkring det man gjør. Og man samtaler om livet i allminnelighet. Bror kom egentlig inn på dette temaet da vi snakket om den levende vekselvirkningen, og jeg forstod at dette med reflektert dialog eller erfaringsbasert samtale var spesielt viktig av flere anledninger.

Vi står, ikke sant, mellom liv og død og sannhet og løgn og lys og mørke og fremtiden og fortiden og andre og jeg. Og dette er vi like i da, ikke sant – alle er vi der. Og derfor så har vi alle behovet for å reflektere sammen, og finne ut av det. Det å stå i det åpne. Og derfor så har noen i folkehøyskolen utviklet denne *filosofisk praksis*, som jo nettopp er en slags sokratisk dialog for å utforske begreper basert på erfaringer.

Den dialog-metoden som Bror her refererte til og som kalles *sokratisk dialog*, går i korthet ut på at man *velger seg et begrep og undersøker dette ut fra gruppens egne erfaringer*. Det gjør man ved at alle i gruppen forteller om noe selvopplevd som vedkommende mener handler om det aktuelle begrepet. Så velger gruppen én av disse historiene som har blitt fortalt; den som gruppen mener har mest potensiale i seg til å belyse det valgte begrepet. Så går de i dybden av den valgte historien ved å spørre den som har fortalt om detaljer i historien. Deretter forsøker

gruppen å abstrahere betydningen av begrepet, for til slutt å ende opp med en kortere setning som definerer det valgte begrepet – som nå er undersøkt utfra egne erfaringer.

I samtalen med Curt kom det også frem at det å *fortelle historier* er en spesielt velfungerende form for kunnskapsformidling, fordi det er en måte å engasjere elevene aktivt på for å få dem til å tenke selv, og å føle på dilemmaer.

Jeg forteller gjerne historier og bruker det som et pedagogisk virkemiddel, der elevene blir stilt overfor etiske dilemmaer, som de siden skal diskutere. Det gjør noe med oss å høre historier!

I det hele tatt ble det tydelig gjennom alle samtalene, at den levende, nødvendige og personlige tilstedeværelsen også må være utgangspunktet for undervisningen.

4.2.5 Folkelighet

Da jeg stilte spørsmålet om hva kjernebegrepet folkelig eller *folkelighet* betyr for folkehøyskolen i dag, så fikk jeg litt forskjellige svar fra lærerne på det. Felles for dem alle var at ingen egentlig assosierte det folkelige til den betydningen begrepet hadde i den nasjonalromantiske og nasjonsbyggende tiden, da folkehøyskolens pedagogiske tradisjon vokste frem fra Grundtvigs idéer. Men interessant nok ble selve folkehøyskole-idéen satt i relieff i samtalene omkring dette begrepet.

Bror mente at *friheten* både er poenget, utgangspunktet og målet for Grundtvigs tenkning, og derfor er også pedagogisk frihet nødvendig for å danne mennesker til *frihet i fellesskap*: ”Han [Grundtvig] har ingen fasit – og derfor så overlever tanken, ikke sant. Du kan ny-tolke den hele tiden, i din tid. Og det var han jo veldig opptatt av, at en skal være i sin tid!” Dette betyr at Grundtvig ikke etablerte noen dogmatikk som kunne risikere å gå ut på dato, men derimot bare idéer. Ulike mennesker har til ulike tider latt seg inspirere av disse idéene, og tolket dem på sin måte i sin tid, på sitt sted og i sin sammenheng. Og bare slik kan folkehøyskole-arven føres videre, og folkehøyskolen fortsette å være et levende bidrag i den norske, *folkelige* samfunnskulturen.

Folkelig i det sosialpedagogiske perspektivet

I dag finnes det altså flere måter å se det folkelige på, utover den tradisjonelle betydningen av begrepet. Curt mente at *det folkelige* ikke er noe som liksom rører seg i folkedypet, men foreslo i stedet å definere det folkelige som ”det som vi har felles som mennesker”.

Så for meg er nok det folkelige det som er felles gjenkjennende i mennesket, og mennesket uavhengig av tid og rammer og alt sånt noe. (...) Det de erfarer her gjennom et helt år er at de har de samme idéene og de samme tankene og de samme ønskene for livet, selv om de kommer fra et helt annet sted i landet eller fra en annen verdensdel. Og det for meg, er det folkelige!

Det legges stor vekt på sosialiseringsspektet i folkehøyskolen. Curt så det som spesielt viktig for de unge av i dag å få hjelp til å komme bort fra ”*15 minutes of fame*” og man skal stå på en scene, og man skal belyses og man skal være seg selv nok.” Han mente også at det derfor blir en viktig oppgave å fortelle de unge at ”du skjønner, så spesiell er du ikke, for andre tenker ganske likt som deg!” Altså handler det igjen om dette med å fungere som et individ i en større sammenheng, hvilket det brukes veldig mye tid og energi på å øve i folkehøyskolen.

Curt pekte videre på at en viktig inngang til det sosialpedagogiske perspektivet går gjennom å bli *ansvarliggjort* sine handlinger. Det å oppleve og erfare at de valgene man tar faktisk spiller en rolle og at de gjør en forskjell.

Hvis du ikke kommer til kjøkkentjeneste, så har du ikke glemt det! Du har valgt å ikke komme til kjøkkentjeneste. Ting blir bare ikke sånn av seg selv. Og det ansvarliggjør vi dem på hele veien; de får altså ikke lov til å dø i synden!

Det å kunne ta personlig ansvar er den andre siden av frihet, og bare gjennom å ta ansvar for sine valg og handlinger erfarer elevene større og virkelig personlig frihet. Dette er også en konkretisering og en erfaring av hva det vil si å være voksen. Curt nevnte i tillegg at mange tidligere elever ved hans skole har fortsatt sin utdanning ved en spesiell institusjon i utlandet, og at responsen på folkehøyskolens sosialiseringssprosess derfra over tid har vært veldig positiv: ”Norske elever som har gått på folkehøyskole har et helt annet blikk for miljøet, og sin egen rolle i miljøet, enn elever som ikke har gått på folkehøyskole.” Dette bør rimeligvis også gjelde når folkehøyskole-eleven fortsetter sine studier ved norske høyskoler og universitet; at de har et forsprang i sosialt ansvarstagende, forklarte Curt og fortsatte: ”det gjør en forskjell, fordi vi ikke lar dem slippe unna. Her blir de altså hele tiden fulgt opp. Og må stå til ansvar for det de har gjort.”

I samtalen med Anna kom vi inn på folkehøyskolens fokus når det gjelder å se den enkelte, og at dette også er et uttrykk for det folkelige. Det at enhver skal kunne *komme som man er* – uansett bakgrunn og uten at det legges for stor vekt på tidligere erfaringer. Dette har vært en av kvalitetene ved folkehøyskolen helt fra starten av. Man kan si at folkehøyskolen bør ha et

noenlunde vanlig – folkelig – nivå hvor jåleri eller snobbethet ikke passer. Skolen for livet bør også være skolen for alle, både høy og lav.

Det folkelige har jo med å kunne se der hvor den enkelte er, å kunne møte den enkelte. (...) Altså, du skal ikke måtte strekke vettet av deg for å henge med på ting her. Det er mer at vi skal strekke oss for å møte den enkelte, se den enkelte. Det er det jeg tenker på umiddelbart, når du bringer inn *det folkelige*. (...) Og vi er mange ulike mennesker her, med hvert vårt. Og du må forholde deg til alle sammen.

Anna påpekte vekten av å respektere det individuelle – og at den respekten må gå *begge veier*. Mye av samtalen om det å se den enkelte og det å bli sett handlet om internatlivet, som jo er obligatorisk på norske folkehøyskoler. Og internatlivet spiller utvilsomt en viktig rolle i det sosialpedagogiske og sosialiserende aspektet, fordi verdien av å lære seg å fungere godt sammen med andre mennesker i livets alle sammenhenger neppe kan overvurderes.

Bror på sin side, mente nok at det sosialpedagogiske perspektivet er viktig, men at det folkelige handler om folks drømmer og erfaringer, der hvor de er og i deres tid.

Det folkelige er den erfaring og de drømmer som et folk besitter på det sted og i den tid det er. Dette kan bevisstgjøres gjennom dialogen og ved å se på 'skaldenes' fortellinger og sanger og så videre. (...) Slik jeg tolker Grundtvig, er det det som er felles mellom individene i en gruppe – folk – som utgjør det folkelige. (...) Vi kan videre spørre oss hvem er *folket* i dag? For å være mer presis, kan vi spørre hvem er ungdommene som kommer til folkehøyskolen i dag? Hvilke erfaringer og drømmer har de? Disse skal brynes med erfaringene og drømmene til de som har levd før oss og de som lever rundt oss i dag.

Jeg tolker denne måten å se det folkelige på som at et overblikk over de drømmer og erfaringer som er uttrykt i kulturen, presenteres for de unges drømmer og erfaringer og slik møtes før, nå og fremtiden til dialog.

Demokratiprojektet

Begrepet folkelig kan også brukes til å beskrive aktuelle fenomen som er tydelige i vår tid. Det er et stort og økende behov for ikke bare personlig ansvarstagende, men også for personlig engasjement i det som skjer rundt oss lokalt, nasjonalt og i verden for øvrig. Bror brukte et tredimensjonalt bilde for å forklare folkehøyskole-idéen av i dag; da ser man at folkehøyskolene for det første er opptatte av den enkelte elevs personlige utvikling i en *personlig, eksistensiell dimensjon*. Så er man også fokusert på det faglige i en videre mening, der det helst undervises *med* fag og ikke *i* fag, men det handler uansett om den *faglige dimensjonen*. Den tredje dimensjonen som også er fremtredende i den overgripende

folkehøyskole-idéen, er fellesskaps-dimensjonen; den politiske eller *den folkelige dimensjonen*.

Vi er gode på det personlig eksistensielle, i hvert fall, og vi er gode på fag og, hvis vi er litt enklere på det. Men det sosiale, fellesskaps-, samfunns-, politiske - politisk vidt forstått, altså! – det overlater vi litt til: ja, men de bor jo på internat, og gjør seg noen erfaringer..

Bror anså at både det faglige og det individuelle, eksistensielle perspektivet blir ganske godt ivare tatt i folkehøyskolene i dag – men at den tredje dimensjonen, den som representerer *fellesskapet* bør komme sterkere frem. Og ut fra hans oppfatning så vil det vesentlige her være å forsøke å fange opp det som er aktuelt nå, og dette bør være folkehøyskolens oppgave fremover når det kommer til kjernebegrepet *det folkelige* definert som den politiske, demokratiske - *fellesskapsdimensjonen*.

Det handler jo om hva som skjer i verden, med ytringsfrihet! Det handler om medienes utvikling, og algoritmer som styrer hva du skal se av nyheter, og til og med robot-genererte nyheter! Altså, hvis vi ikke dyrker den frie tenkningen som jo igjen er avhengig av den frie dialogen, samtalen, erfaringsutvekslingen, drømme-utvekslingen, så... Den må vi altså dyrke!

Brors utsagn peker her på det fantastiske som finnes implisitt i den frilynte folkehøyskolen, nemlig *frilyntheten*. Og den har kanskje aldri vært mer aktuell eller behøvd enn nå. Det var mot slutten av samtalen vår at dette med det frilynte og fellesskapsdimensjonen kom tydeligst frem.

Vi må leve opp til frilynt, altså. Det frie lynnet, det frie sinnet, den frie tanken. Og der har vi forøvrig i frilynt folkehøyskole, med det ordet, en mye tydeligere arv etter Grundtvig enn kanskje mange andre. Fordi altså dette, *fritenkningen* som han var veldig opptatt av, den må vi passe på!

Jeg forstod det slik som at Bror så dette både som et ansvar - og som en mulighet for den frilynte folkehøyskolens vei inn i fremtiden. Og dessuten en mulighet som folkehøyskolen er ganske alene om å ha.

Det er nesten ingen andre steder som har de vilkårene vi har for frihet. Og jeg mener vi skal utvide det, til å bli ...ikke i gammeldags forstand et samfunnshus med foredrag, men en arena hvor vi inviterer folk inn!

Og kanskje er det nettopp slik den frilynte folkehøyskolen igjen vil komme på banen og gjøre seg bemerket i lokalsamfunnene og i samfunnsdebatten for øvrig; gjennom bevisst å ta del i og utvikle den demokratiske dialogen, debatten og samtalen mennesker i mellom.

Oppsummert kan vi slå fast at det folkelige forstås og kommuniseres noe annerledes i folkehøyskolen i dag enn for bare noen tiår siden – og ganske mye annerledes enn hvordan begrepet ble definert på Grundtvigs tid. Det folkelige er likevel ikke mindre viktig i dag enn det var tidligere, snarere tvert i mot. Det vesentlige er nå som før og som alltid; å gå inn i sin tid og å ta ansvar.

4.3 Oppsummering av presentasjonskapittelet

Kort oppsummert er denne presentasjonen et uttrykk for hvordan noen erfarne lærere i frilynt folkehøyskole har tolket og praktisert Grundtvigs kjernebegreper. Det fremkom at kjernebegrepene var viktige for dem, og det var også interessant at alle hadde en personlig oppfatning av det åndelige perspektivet i forhold til Grundtvigs folkehøyskole-idé. Bror uttrykte for eksempel at ånd er en realitet som representerer det usynlige som oppstår mellom oss mennesker.

Ånd er en realitet. Det er det som er mellom mennesker. Når en forfatter skriver en tekst, og jeg senere leser denne forfatterens tekst, og får tak i hans eller hennes tanker, idéer, følelser og perspektiver, så har det oppstått noe mellom forfatteren og meg, dette er ikke synlig men ånd.. noe felles mellom oss. Dette gjelder også mellom mennesker som sam-taler, når vi lytter til musikk, ser en film og så videre.

Slik ble ånd her forklart som noe helt reelt, som det vi opplever mellom oss som mennesker når vi snakker sammen, synger, spiller, danser – eller deler opplevelser, følelser, erfaringer og drømmer.

Anna får videre uttrykke en oppfatning som kanskje understreker en nødvendig distinksjon mellom åndelig anskuelse og religiøs tro.

Kanskje at man skal være litt forsiktig med det åndelige.....det er jo ikke noe fasit på hvordan ting er. Folk har ulike tanker om dette her. Og også hvis vi kommer inn på sånt som religion og sånn; vi er jo frilynt skole, og vi har elever her med veldig mange ulike livssyn - og det er jo spennende med diversiteten i det!

Det var også en tydelig åpenhet som ble uttrykt her. Det å være så fri fra dogmer og absolutte sannheter som mulig var for øvrig ufravikelige verdier hos alle lærerne jeg intervjuet.

Jeg vil her dessuten presisere begrepet *ånd* og det *åndelighet* slik det er ment og refereres til i denne oppgaven utfra det grundtvigske verdigrunnlaget. Grundtvig (Slumstrup, 1983; Mikkelsen, 2014; 2016; Klonteig, 1992) uttrykte begrepet ånd som noe helt nødvendig tilstedeværende i hverdagslivet til folk; uten ånd ville det ganske enkelt ikke være mulig å

leve et meningsfullt liv, for da ville alt være utelukkende materielt, dødt og uten større betydning. Man kan beskrive det åndelige som et metafysisk begrep. Men, Klonteig uttrykker samtidig Grundtvigs syn på *ånd* slik:

Vi kan synast at 'ånd' er for høgtidsamt og abstrakt. Men det abstrakte for Grundtvig er tørr, livlaus, teoretisk lærdom og snobbete lærdom. Ordet som kjem frå hjartet, den munnlege forteljinga, humoren og songen – det er ånd. (Klonteig, s. 134)

I denne oppgaven referes det altså til ånd og åndelighet i en grundtvigsk kontekst, og den er vid. Det er alt det som er levende og som kommer fra hjertet som er ånd, mens det som oppleves som fremmed og teoretisk blir livløst og derfor abstrakt og uten ånd for Grundtvig. Ånd har altså ikke noe med religiøs tro å gjøre i denne sammenhengen (Slumstrup, 1983; Mikkelsen, 2014).

Curt sa også dette om Grundtvig i intervjuet; at han var prest, javel, men det *var* man på Grundtvigs tid. Klonteig påpeker at Grundtvig ikke opplevde motsetningen mellom kristne og ateister, men mellom de *med ånd* – og de *uten*, som for ham var de trangsynte rasjonalistene.

Det er ikkje det 'ukristelige' som er hans motpart, men den trongsynte rasjonalismen, som neglisjerer det mytiske, det poetiske i menneskelivet. Derfor vil Grundtvig også samarbeide med 'Naturalister med Aand'. (Klonteig, s. 33)

Og det kan oppfattes som at det nettopp er dette åndelige perspektivet Curt representerer, når han sier at de store sammenhengene, det mytiske og det historisk-poetiske er så viktig for oss mennesker, for å forstå oss selv, vår rolle i tilværelsen – og hverandre.

Avslutningsvis oppsummeres funnene omkring de enkelte kjernebegrepene som følger. *Livsopplysningen* er på mange måter et overgripende oppdrag for folkehøyskolen, og omfatter dermed både den folkelige opplysningen og dannelsesprosjektet. Det var aspektet *eleven i sentrum* som ble tydeligst i samtaler med lærerne, og utfra det betydningen av å være *mennesker sammen*, inkludert *møtet med den andre*. Begrepet *historisk-poetisk* ble av lærerne omtalt som et viktig område der elevene lærer å forstå og erfare sin egen bakgrunn og tilhørighet. Dette er helt nødvendig for selv å kunne ha drømmer og visjoner og å skape sin egen tid og fremtid. *Den levende vekselvirkningen* ble kanskje oppfattet som det mest sentrale av alle kjernebegrepene i samtlige samtaler. Dette er også det området der det spesielle, selve kjernen i Grundtvigs verdigrunnlag kommer tydeligst frem, i det blant annet menneskegaten og *likeverdigheten* mellom mennesker ble vektlagt i samtaler. Kanskje var det den levende vekselvirkningen som i størst grad preget lærernes forhold til det å være lærere nettopp i

folkehøyskolen. *Det muntlige* er et veldig sentralt kjernebegrep, selv om det kvantitativt ikke ble så omfattende i presentasjonen. Årsaken til det var sannsynligvis at det muntlige også er sentralt i de øvrige kjernebegrepene og derfor ble referert til på flere steder. Funnene som gjennom analysen kom frem om *det folkelige* var mest overraskende, i det begrepet både kan oppfattes som gammeldags og ikke så ofte brukt i dag, samtidig som en modernisering av forståelsen innebærer at det er veldig aktuelt - både i sosialpedagogisk forståelse og i betydningen av fellesskapsdimensjonen, det vil si i demokratiprojektet.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg så forsøke å knyte trådene fra empirien og analysearbeidet, sammen med trådene fra litteraturen og annen forskning på området. Jeg har gjennom empirien, litteraturen og innenfor nyere forskning vist eksempler på Grundtvigs skoletanker og hvordan de praktiseres i dag. Samtidig ønsker jeg å rette søkelyset mot dagens pedagogiske utfordringer i folkehøyskolen, i en tid preget av store forandringer.

5.1 Innledning

Også her vil forskningsspørsmålet være utgangspunktet, og jeg gjentar derfor dette: *Hva er norske folkehøyskolelæreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og hvordan tolkes og praktiseres Grundtvigs kjernebegreper i den frilynte folkehøyskolen i dag?*

For å skape en så god oversikt som mulig vil jeg beholde strukturen fra litteraturkapittelet. Dette kapitlet begynner således med en diskusjon omkring begrepene *frilynt folkehøyskole* og *det grundtvigske verdigrunnlaget*, og fortsetter deretter med hvert enkelt av Grundtvigs *fem kjernebegreper* utfra funnene i empirien og tidligere referert litteratur og forskning. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte hele kapitlet.

5.2 Frilynt folkehøyskole

Både litteraturen og empirien har vist at det finnes mye særskilt i den frilynte folkehøyskolens verdigrunnlag og kulturarv, og at dette oppfattes som verdifullt for dem som kjenner til det (Akerlie, 1983; 2001; Klonteig, 1992; Wahlstad, 2006; 2011; Meling, 2011; Mikkelsen, 2014; 2016).

Lærernes oppfatninger om hva som kjennetegner frilynt folkehøyskole

Bror uttrykte at *friheten* både er utgangspunktet og målet for Grundtvigs tenkning. Og han mente derfor at den *pedagogiske friheten* er helt nødvendig for at mennesker skal kunne dannes til frihet i fellesskap, som han uttrykte det. Han sa også at: ”Han [Grundtvig] har ingen fasit – og derfor så overlever tanken, ikke sant. Du kan ny-tolke den hele tiden, i din tid. Og det var han jo veldig opptatt av, at en skal være i sin tid!” Dette resonnementet stemmer vel overens med Wahlstads utsagn (2006), der han sier at Grundtvigs tanke med ikke å ferdigstille folkehøyskolens innhold, var nettopp at det skulle være opp til alminnelige folk å

utvikle dette innholdet utfra sin egen virkelighet. Mikkelsen (2014; 2016) beskriver også den frilynte folkehøyskolen utfra frihet, og da særlig den pedagogiske friheten som et identitetsmerke for skoleslaget.

Anna pekte også på den *pedagogiske friheten* som folkehøyskolens fremste særegenhet. Hennes synspunkt har en parallell til for eksempel Mikkelsen (2014), som fremholder at friheten ”har oftest handlet om pedagogisk frihet, retten til å være en skole uten pensum, karakterer og eksamen” (s. 441). Anna vektla dessuten friheten til å lære seg av *lyst* og *interesse* - og løftet slik også det *faglige* i denne sammengengen. Hun anså videre at *åpenheten* er et særlig kjennetegn for folkehøyskolen; at alle skal være velkomne og at man må kunne komme som den man er. Hun sa; ”du skal ikke måtte strekke vettet av deg for å henge med på ting her.” Wahlstad (2006) beskriver denne åpenheten utfra det brede folkelige perspektivet som revolusjonerende, og skriver: ”Det revolusjonerende ligger i at innholdet ikke er ferdig eller endelig og i den betydning som alminnelige folk og alminnelige elever tillegges nettopp med tanke på å utvikle dette innholdet” (s. 115).

Bror vektla også *likeverdigheten* mellom frie mennesker, og fremhevet det *frilynte* som noe det bør tas godt vare på. For, som han sa, denne friheten som folkehøyskolen har - den finnes nesten ikke i så stor grad noe annet sted i samfunnet! Og nettopp dette frihetsbegrepet i en Grundtvig-inspirert folkehøyskole medfører at politiske og religiøse ’sannheter’ bare kan tilhøre *den enkelte*, og det på et fritt grunnlag (Slumstrup, 1983b; Mikkelsen, 2014).

Anna fremholdt også verdier som *vennlighet* og *glede*, samt det *forpliktende fellesskapet* og *respekten for den andre* som helt sentrale forutsetninger for sin praksis i folkehøyskolen. Dette er også sentrale uttrykk både hos Grundtvig (1968b) og de som skriver om hans skoletanker (Korsgaard, 1997; 2011; 2013; Klonteig, 1992).

Når samtalen kom inn på ånd og åndelighet mente Anna at det er viktig å trå forsiktig her, for som hun sa, så finnes det jo *ikke noen fasit* for hvordan ting er. Og nettopp ved å understreke nødvendigheten av *åpenhet* og *toleranse* som forutsetninger for personlig frihet, så sammenfaller dette utsagnet med hva Grundtvig (1968a) forklarte om sitt syn på religions- eller kristendomsundervisning i skolen. Grundtvig argumenterte for at evangelisering og forkynnelse ikke burde forekomme i skolesammenheng overhodet. Men uten *ånd* anså Grundtvig (Slumstrup, 1983a) derimot at menneskelivet skulle bli tomt og meningsløst (Mikkelsen, 2014; 2016; Klonteig, 1992).

Bror anså at det *åndelige* er en realitet, og det *gåtefulle* en forutsetning for denne; det gåtefulle forstått som menneskets evne til å *skape*, og det åndelige som det som skapes. Et eksempel er *samtalen* når den *skapes* som noe genuint og nytt mellom likeverdige mennesker. Slumstrup (1983a; b) fremholder også denne definisjonen av Grundtvigs forhold til det åndelige som en realitet i hverdagen, og som det som oppstår mellom mennesker når enkeltmennesket er delaktig i en virkelighet utenfor seg selv. Eksempelvis kan det da i *samtalen* oppstå noe nytt, noe som ikke eksisterte forut for denne samtalen.

Curt derimot, pekte på at de frilynte folkehøyskolene bruker Grundtvigs utsagn '*Menneske først – kristen så*' som en retningslinje og et identitetsmerke, og han mente at dette er helt sentralt for forståelsen av skoleslaget. Og han fortsatte: "Jeg tror at det er det de frilynte lener seg på. Altså at hans [Grundtvigs] kristne, åndelige side er mindre vesentlig i den frilynte enn den noensinne har vært!" I denne sammenhengen er det interessant at dette Grundtvig-sitatet brukes for å tydeliggjøre det *inkluderende* og *tolerante* ved skoleslaget. Men det interessante er også at begrepet *åndelig* her likestilles med *kristelig*, hvilket det ofte blir. Det spesielle med Grundtvigs åndelighet var at han var åpen for å separere det åndelige fra den religiøse troen (Grundtvig, 1968a; Slumstrup, 1983a; b; Mikkelsen, 2016; Klonteig, 1992). Slik inkluderte han også ateistene i sine skoletanker: "Grundtvig mente det var mulig å lage god folkehøgskole også med ateister som lærere om de bare hadde sans for ånd. Grundtvig kalte dem 'naturalister af Aand' " (Mikkelsen, 2016, s. 28). Curt fortalte videre at han – spesielt fordi han anser seg å være ateist - la stor vekt på den større *sammenheng* som alle mennesker er en del av.

Fordi det er igjen denne troen på at vi er en del av noe som er mye større enn oss selv. Og fordi jeg er ateist, og ikke tror på noe åndelig eller gudelig over meg, så blir det ennå viktigere for meg å presentere historien, og det som har vært bak oss, som har formet oss til å gi oss en større virkelighet, enn bare det enkelte individ.

Curt presiserte at folkehøyskolens oppgave er å utfordre og oppmuntre elevene til å bli *aktive deltagere* i sitt eget liv, for det *felles beste* - og derfor blir dette forholdet *forpliktende*; fordi vi alle er del i en *sammenheng* som er *større enn oss selv*. Dette har mye til felles med de tankene og verdiene som går igjen, blant andre hos Slumstrup (1983b) og Klonteig (1992) når det kommer til å forklare kjernen i Grundtvigs skoletanker - og i frilynt folkehøgskole.

Både Anna, Curt og Bror vektla altså den *pedagogiske friheten* og det forpliktende fellesskapet som helt sentrale verdier i frilynt folkehøgskole, der det forpliktende er at friheten

alltid må finnes innenfor rammen for *det felles beste* (Slumstrup, 1983; Mikkelsen, 2014; 2016; Klonteig, 1992). Hva som til enhver tid vil være til det felles beste, avhenger av tid og rom – altså av hvem som til enhver tid deltar i samtalen og fellesskapet.

Det grundtvigske verdigrunnlaget og forholdet til kristelig folkehøyskole

I undersøkelsen fremkom det blant lærerne både en konkret tilnærming – og en viss forsiktighet eller tilbakeholdenhet i forhold til begrepene *ånd* og *åndelighet*. Dette er også komplekse begreper, som ikke har noen enkel eller ensidig definisjon. Men *ånd* er samtidig et sentralt begrep hos Grundtvig, og bør derfor i noen grad inkluderes i forståelsen av den frilynte folkehøyskolen også – utfra den definisjonen som legges til grunn i det grundtvigske idégrunnlaget (Klonteig, 1992; Slumstrup, 1983a; Mikkelsen, 2016; frilyntfolkehøgskole.no). I følge Slumstrup (1983a) var Grundtvigs oppfattelse av *ånd* ”en realitet der gør sig gældende overalt – i politik, i håndværk, i al slags menneskelige færdigheder... Ingen kan være menneske uden delagtighed i en overindividuel virkelighed” (s.14). Her defineres faktisk begrepet *ånd* i overensstemmelse med det Curt anså som det mest karakteristiske ved frilynt folkehøyskole; nemlig det å erfare at man er en del av en større sammenheng, i tid og rom.

En eventuell tilbakeholdenhet når det gjelder å forholde seg til begrepet *ånd* i frilynt folkehøyskole kan også tenkes å ha sammenheng med det som fremkom i undersøkelsen, nemlig at det ofte likestilles med *kristelig*, og derfor assosieres med de kristelige folkehøyskolene. Ytterligere en årsak kan være den verdimessige forandringen som i henhold til Mikkelsen (2014) og Korsgaard (1997) har skjedd i hele samfunnet fra 1960-70-tallet, da sekulariseringen ble selvsagt. Dette kan også bidra til lærernes noe reserverte forhold til det åndelige. Uten å sammenligne med utsagnene i empirien for øvrig, kan det her likevel være interessant å peke på Korsgaards utsagn, når han beskriver den samfunnsmessige og allmenne sekulariserende utviklingen med en omskrivning av Grundtvigs uttrykk ”menneske først - kristen så” til i stedet å bli ”menneske først - og sist” (1997, s. 445). Han peker med det på et helt materialistisk verdenssyn.

Samtidig, i følge Mikkelsen (2014), så har den frilynte folkehøyskolen i hele sin historie ”diskutert, debbatert og kranglet om forholdet til kirke, teologi og kristendom” (s. 23), og selv om kristendommen også er en del av den nordiske kulturarven og det grundtvigske idégrunnlaget, har man aldri godtatt misjonering eller religionsundervisning i frilynte folkehøyskoler. Der har derimot de kristelige folkehøgskolene i følge Mikkelsen ”hatt et

annet utgangspunkt, en annen grunnleggende oppfatning av sitt oppdrag, og vært en del av en annen både pedagogisk og kirkelig tradisjon”(ibid). Dette innebærer også at de kristelige folkehøyskolene har et annet syn - blant annet - på misjonering og religionsundervisning enn de frilynte har (nkf.folkehogskole.no).

Nettopp forholdet mellom frilynte og kristelige folkehøyskoler ble aktualisert i undersøkelsen, fordi lærerne jeg snakket med var så tydelige med sin *frilynte* identitet. Denne bevisstheten i forhold til kultur, historie, verdier og tenkemåter er også fremtredende i den litteraturen, informasjonen og forskningen som finnes om frilynt folkehøyskole eksplisitt (Akerlie 1983; 2001; Klonteig, 1992; frilynt folkehogskole.no; Bjørke, 2009; Mikkelsen, 2014; 2016). Samtidig finnes det her en diskrepans i form av en (utilsiktet) tankemessig sammenslåing av de to bevegelsene i nesten all øvrig litteratur, informasjon og forskning om norske folkehøyskoler (Ohrem & Haddal, 2011; Lövgren, 2015; 2017; folkehogskole.no; nkf.folkehogskole.no). Her fremstår oftest alle folkehøyskoler som en homogen gruppe, og omtales da som *de norske folkehøyskolene* eller bare *folkehøyskolene* – altså som én og samme bevegelse. Unntaket er at de kristelige folkehøyskolene i blant omtales som en eksklusiv gruppe utfra sitt kristelige verdigrunnlag – mens de frilynte blir stående uten noen tydelig karakteristikk (folkehogskole.no/en/about). Dette kan tenkes å bidra til en oppfatning om at de frilynte folkehøyskolene er likegyldige i forhold til sitt verdigrunnlag, hvilket de jo ikke er (frilyntfolkehogskole.no).

Dette er også en diskrepans som det kan være interessant å undersøke nærmere. Lærerne uttrykte at de ønsket en større *tydelighet* omkring det grundtvigske verdigrunnlaget både innad i folkehøyskolen, og utad, for å tydeliggjøre hva man faktisk *vil* med skolen. Som Bror sa, så er *verdigrunnlaget* mye mer enn pensum- og eksamensfri skole og det å bo på internat. Han mente at dette bare er nødvendige forutsetninger for *kjernebegrepene*. Derfor ser det ut til at diskrepansen i forståelsen av begrepet *folkehøyskole* bør lede til en diskusjon, og utfra denne kanskje en tydeligere bevissthet og holdning i forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget. I undersøkelsen pekte lærerne på at dette er nødvendig, fordi de hadde et ønske om å føre både kjernebegrepene og det grundtvigske verdigrunnlaget videre til nye generasjoner.

I Lövgrens undersøkelse (2015) av to kristelige folkehøyskolars verdigrunnlag konkluderer han med at skolene har nærmet seg det grundtvigske verdigrunnlaget over tid, og at de i dag

faktisk er nærmere dette enn sitt opprinnelige pietistisk kristelige verdigrunnlag. Utfra Lövgrens undersøkelse kan det være interessant å stille spørsmålet om hvorvidt flere av de kristelige folkehøyskolene også har et tilnærmet grundtvigsk verdigrunnlag i dag, og hvilke konsekvenser det i så fall skulle kunne tenkes å få for forholdet mellom de to folkehøgskolebevegelsene.

Mikkelsen (2014) peker på at fremtiden vil kunne komme til å by på andre utfordringer når det gjelder verdigrunnlaget, enn den skismen som har vært mellom de kristelige og de frilynte folkehøyskolene. Filosofer har i senere år brukt begrepet *religionenes tilbakekomst*, og Mikkelsen peker da for eksempel på at en ny muslimsk offentlighet og en tydeligere ateistisk stemme, særlig fra humanetikere og biologer, har gjort seg gjeldende. Kanskje denne utviklingen også kan innebære en mulighet for de norske folkehøgskolebevegelsene til sammen å anstrenge seg for å ivareta det grundtvigske verdigrunnlaget fremover?

5.3 Det grundtvigske verdigrunnlaget

I Folkehøgskoleforbundets idé- og prinsipp-program for årene 2017-21 står det:

”Folkehøgskolens grunnsyn har vært preget av Grundtvigs dialogiske tenkning, men har samtidig utviklet seg i takt med nyere pedagogisk tenkning.” Og videre står det at ”Grundtvig knyttet erkjennelse, kunnskap og visdom sammen på en ny måte og hevdet at læring er vanskelig uten lyst og kjærlighet til det man skal lære” (frilyntfolkehogskole.no).

Lærernes oppfatninger om verdigrunnlaget

Det fremkom at kjernebegrepene var viktige for lærerne, og det var også interessant at alle hadde en personlig oppfatning av det åndelige perspektivet i forhold til Grundtvigs folkehøgskole-idé. Bror uttrykte at ånd er en realitet som representerer det usynlige som oppstår mellom mennesker når de samtaler med hverandre, eller som kunst i form av skapende virksomhet, eller at det åndelige kan oppstå som en usynlig forbindelse med forfatterens tanker når man leser en bok. Dette overensstemmer med Grundtvigs egne utsagn om ånd og åndelighet, ifølge Slumstrup (1983a) og Mikkelsen (2014; 2016).

Anna fortalte at folkehøgskolen der hun arbeider har det grundtvigske verdigrunnlaget fastsatt som sitt verdigrunnlag, og derfor er de fleste lærerne på denne skolen ganske godt kjent med det, eller i alle fall deler av det. Hun vektla særlig Grundtvigs menneskesyn, eller den grundtvigske antropologien, der det *enkelte menneske* står i sentrum og har krav på respekt

uansett bakgrunn. Hun sa videre at de sammen anstrenger seg for at alle elever skal få mulighet til å utvikle seg både *faglig* og *sosialt* gjennom å øve kritisk tenkning og å fokusere på det felles beste, og at ønsket er å gi de unge livsmot og forutsetninger for å leve og virke sammen med andre. Dette synet på den grundtvigske antropologien samstemmer godt overens med den beskrivelsen som Mikkelsen (2014; 2016) gir av Grundtvigs menneskesyn, og også det som Slumstrup (1983a; b) og Akerlie (1983; 2001), Klonteig (1992) og Wahlstad (2006;2011) forfekter.

Curt pekte i undersøkelsen på den *større sammenhengen* i tid og rom som det mest sentrale i folkehøyskolens verdigrunnlag - og at det ligger noe *forpliktende* i det å være en del av noe større enn seg selv. Her knytter Curt faktisk an til den *åndelige anskuelsen* der Grundtvig i følge Slumstrup (1983b) og Mikkelsen (2014) sier at det visst kan holdes god folkehøyskole med lærere som er ateister – bare de er 'ateister av ånd'. Slik forholder Curt seg til det grundtvigske verdigrunnlaget i hverdagen, og slik kan det bli mulig for elevene å forstå seg selv og historien i en helhetlig og kulturell sammenheng. Curt fremhevet også betydningen av det å være menneske til nytte og glede for seg selv og andre, hvilket sammenfaller med Grundtvigs utsagn om at 'Skolen for livet' skal være til for 'Livets Gavn og Livets Tarv' (Mikkelsen, 2014; Slumstrup, 1983b).

Det grundtvigske verdigrunnlaget fremover

I to av de tre samtalene uttrykte lærerne en spontan uro for det *grundtvigske verdigrunnlagets* forutsetninger fremover. De pekte begge på nødvendigheten av å være tydelig med hva man faktisk *vil* med folkehøyskolen. Curt påpekte også at det bare er dersom folk kjenner til Grundtvigs idégrunnlag at de kan føre dette videre. Og derfor mente begge at det er viktig for den enkelte lærer å kjenne dette verdigrunnlaget godt, og å engasjere seg for det. Et utsagn i sammenhengen var: "Den største trusselen mot folkehøyskolen er at vi ansetter for mange rektorer som ikke har bakgrunn fra folkehøyskolen, og som ikke blir tradisjonsbærere eller kunnskapsbærere i folkehøyskole-tradisjonen." Det faktum at det ikke finnes en egen lærerutdannelse for folkehøyskolelærere i Norge ble også løftet frem – kanskje som et ønske og et behov. Hittil har det grundtvigske verdigrunnlaget i blitt overført gjennom interne kurser (frilyntfolkehogskole.no) – men fremst gjennom tradisjoner og daglig praksis, som den kulturelle arv det er (Akerlie, 1983;2001; Klonteig, 1992; Wahlstad, 2006; Hanserud, 2011; Mikkelsen, 2014; 2016).

Mikkelsen (2016) peker på samfunnsmessige utfordringer for det grundtvigske verdigrunnlaget og folkehøyskolen i tiden som kommer. En utfordring kan i følge Mikkelsen være *enkeltindividets fokusering på seg selv i forhold til sine rettigheter*; for eksempel at elever kan gå til rettsak mot skolen dersom de anser at innholdet fra hjemmesider og skoleplaner ikke holder hva det lover. Denne utfordringen kan også gjelde lærere, sier Mikkelsen; dersom de fokuserer mer på sine rettigheter enn på den nødvendige idealistiske siden ved det å være lærer på en folkehøyskole. Christophersen, Elstad & Turmo (2011) peker også på *idealismen* og *korpsånden* som både karakteriserer, og samtidig er en forutsetning for folkehøyskolen og folkehøyskolelærerne. De konkluderer med at verken lærerne eller folkehøyskolene er tjent med noen særlig grad av kontroll utenfra. I forlengelsen av dette peker Mikkelsen på den økende formaliseringen som en utfordring for folkehøyskolene, i det lærerne blir pålagt å legge ned mye tid på en endeløs rekke av interne råd og møter som dessuten skal dokumenteres. Dette kan også sees som en form for kontroll. Mikkelsen (2016) skriver: ”Hele dette batteriet av formaliteter kan lett komme til å true det som før ble omtalt som folkehøyskolens innerste kjerne: å gi elevene en opplevelse av åndslivet som en levende realitet” (s. 88).

I undersøkelsen så vel som i litteraturen er det en tydelig interesse for å beholde og å videreutvikle det grundtvigske verdigrunnlaget fremover (Mikkelsen, 2016; Rahbek, 2017; Wahlstad, 2011). Og derfor peker både lærere, forskere og forfattere på muligheter så vel som på utfordringer - hvilke det er nødvendig å møte med fast beslutsomhet.

5.4 Grundtvigs kjernebegreper

Noen av kjernebegrepene er vanlig forekommende i litteratur om folkehøyskolen, men som tidligere påpekt vil litteraturen oftest ikke omhandle frilynt folkehøyskole eksplisitt. Det har likevel vært mulig å trekke ut en del aktuelt stoff også fra litteratur som ikke omhandler frilynt folkehøyskole spesielt.

5.4.1 Livsopplysning

Med utgangspunkt i det empiriske materialet har jeg valgt å dele inn diskusjonen av kjernebegrepet *livsopplysning* i tre temaer; *eleven i sentrum*, *folkelig opplysning* og *dannelsesprosjektet*. De to siste temaene utgjør for øvrig folkehøyskolens formelle formål, og

spesielt temaet *dannelse* har vært aktuelt i folkehøyskole-diskursen de senere år (Meling, 2008; Ohrem & Haddal, 2011; Rahbek, 2017).

Eleven i sentrum

Frivilligheten og lysten til å lære er kjernen i Grundtvigs pedagogiske tenkning slik den også gjengis i Folkehøyskoleforbundets idé- og prinsippprogram (frilyntfolkehogskole.no). Anna poengterte dette gjennom å sitere en strofe fra Grundtvig som sier at 'lysten skal drive verket', og hun sa videre at elevene som kommer til folkehøyskolen gjør det fordi de har *lyst* til å utvikle seg og å lære – kanskje på en annen måte enn det de tidligere har erfart (Mikkelsen, 2014; Rahbek, 2017; Korsgaard, 1997; Klonteig, 1992).

Anna poengterte også at folkehøyskolen er et sted med mange menneskemøter og samtaler, og der elevene utvikler sine sosiale ferdigheter. Det gjør de forresten også i den faglige undervisningen, som i folkehøyskolen ofte innebærer praktisk arbeide og samhandling (Rahbek, 2017; Wahlstad, 2006). Men uansett så vil det alltid være individet det kommer an på, og derfor er det også *den enkelte* eleven som står i sentrum, mente Anna. Også Slumstrup (1983) forklarer den enkeltes suverene utgangspunkt i Grundtvigs menneskesyn ved å si at:

Nej, man kan ikke lære at tro.

Man kan heller ikke lære, hvad der er meningen med vores tilværelse, men ved at høre om andres kamp med livsgåden kan man få sendt lys ind over sit eget livs spørgsmål. (s. 43)

Det er en genuin respekt for det enkelte menneske som uttrykkes her, samtidig med et ansvar som pålegges den enkelte for sitt liv. Her peker Slumstrup dessuten på at *livs-opplysning* betyr å lyse opp noe som allerede finnes der, i det enkelte menneske.

Anna la særlig stor vekt på de individuelle samtalene hun som linjelærer regelmessig har med hver enkelt elev. Hun påpekte at det ikke først og fremst er svarene og forklaringene som er lærerens oppgave, men snarere å kunne lytte og å stille de nødvendige spørsmålene.

Mikkelsen (2016) skriver om disse samtalene, og med utgangspunkt i Grundtvig, at

Samtalen, der en ny innsikt plutselig og på nesten uforklarlig vis kommer, kan ikke planlegges og forberedes. Men forhåpentligvis kan en god folkehøgskolelærer legge til rette for at denne samtalen kan oppstå, ikke hver eneste time, men av og til. (s. 27)

Dette handler både om samtalen i seg, og om samtalen som del av livsopplysningen. Rahbek og Møller (2015) skriver at det er *livsopplysningen* som er folkehøyskolens oppgave, og sett i

relasjon til Mikkelsens beskrivelse av samtalen ovenfor passer deres beskrivelse godt, der de sier at livsopplysning er ”at kaste lys over menneskelivet, det liv, vi lever hver for sig og med hinanden” (s. 21).

Curt pekte på den selvhevdende individualismen som særlig fremtredende i ungdomskulturen i dag, samt at det ofte oppleves konfliktfylt for unge mennesker når den samme kulturen krever en høy grad av ensretting og konformitet. Han mente derfor at folkehøyskolene har en svært viktig oppgave i å la elevene lære og erfare forskjellen mellom egosentrisitet og sterk individualitet som innebærer å våge å tenke og handle fritt - for det felles beste. I denne sammenhengen vil også den enkelte eleven være i sentrum. Klonteig (1992) peker på det samme når han sier: ”Ei reint individuell utfalding, i retning av ’sin egen lykkes smed’, å stimulere det private, det egosentriske, er i strid med eit grundtvigsk menneskesyn. Personleg utvikling må alltid peike ut over det individuelle” (s. 138). Det betyr at det er nødvendig med en balanse i forholdet mellom den enkelte eleven i sentrum og det felles beste.

Folkelig opplysning

Det var Bror som utdypet begrepet *folkelig opplysning* ved å relatere til det mer allmenne *folkeopplysning* – og på den måten satte Grundtvigs idé i relieff: ”Folkelig opplysning i en grundtvigsk forståelse er den samtalen folk har med seg selv, om seg selv og sitt liv”, sa Bror. Han mente også at det er den pedagogiske friheten som er forutsetningen for den folkelige opplysningen, fordi opplysningen må komme nedenfra og innenfra, fra folk selv – og ikke ovenfra eller utenfra, fra myndigheter eller annen øvrighet i form av pensum og eksamenskrav.

Også Ohrem (2011) er inne på disse tankene om forskjellen mellom folkeopplysning og folkelig opplysning. Han skriver blant annet

For Grundtvig var folkeopplysning på sett og vis det motsatte av folkelig opplysning. Folkeopplysningen ovenfra kunne være en ren spredningspolitikk der sentrum spredte sin hegemoniske forståelse til periferien (...) Den folkelige opplysningen derimot, kom nedenfra, og baserte seg på en forforståelse som også var utbredt hos almuen. (s. 168-169)

Denne beskrivelsen av forskjellen mellom folkeopplysning og den Grundtvig-inspirerte folkelige opplysningen sammenfaller med Brors utsagn over. Korsgaard (1997) analyserer begrepet opplysning ved å stille spørsmålet: ”Hvor kommer lyset fra?” (s. 136) og diskuterer utfra det forskjellene mellom Kants og Grundtvigs syn på opplysning. Denne analysen til

Korsgaard løfter også Wahlstad frem (2006), og Mikkelsen (2014) skriver i forlengningen av dette at Grundtvig - *i motsetning til Kant* og øvrige opplysningsfilosofer - anså at den folkelige opplysningen ikke kunne komme ”fra de lærdes belærende opplysningsvirksomhet, men bare nedenfra, fra folket selv” (s. 29). Alle disse kildene understreker poenget i empirien om at det er en vesensforskjell mellom folkeopplysning og folkelig opplysning, og det er dessuten interessant at dette fenomenet har fått relativt stor oppmerksomhet i litteraturen.

Dannelsesprosjektet

Curt mente at dannelsesprosjektet handler om *å bli en aktiv deltager i sitt eget liv*, samt at fagene settes inn i en sammenheng, og at elevene settes inn i en sammenheng og et fellesskap. Dette utsagnet stemmer godt overens med det som vektlegges i litteraturen (Slumstrup, 1983, Grundtvig, 1968b; Mikkelsen, 2014; 2016; Akerlie, 2001; Klonteig, 1992; Wahlstad, 2006). For å kunne bli en aktiv deltager i sitt eget liv, er det nødvendig å forstå hva det innebærer å ta *ansvar* for sine ord og handlinger – og faktisk bli nødt til å gjøre det, sa Curt. Som eksempel nevnte han at dersom en elev ikke kommer til kjøkkentjeneste – ja, så er det ikke fordi vedkommende har ’glemt’ det; vedkommende har *valgt* ikke å komme til kjøkkentjenesten og må dermed stå for sitt valg. Curt så den *sosiale øvelsen* elevene får på folkehøyskolen som betydningsfull, og han mente at folkehøyskolen nok er alene om å ha en slik unik mulighet til å følge opp elevene individuelt, der hver og en må lære seg å ta sitt ansvar for at fellesskapet skal fungere.

Hanserud (2011) skriver om sosialpedagogikken i folkehøyskolen, og at den ”omfatter hele skolens virksomhet – ikke bare internat og fritid” (s. 157). Hun kaller det sosialpedagogiske feltet i folkehøyskolen for et *levefellesskap* og mener at det er en gave som folkehøyskolen byr på; dette å kunne være i et begrenset fellesskap under døgnets alle timer. Også Grundtvig (1968b) vektla sterkt den adskilthet som var nødvendig for at folkehøyskolen skulle kunne være unik og i sin egen verden.

Også når det gjaldt det *faglige* var Curt opptatt av de større sammenhengene, hvor både kunnskap og mennesker kontinuerlig settes inn i en større sammenheng som skaper *helhet*. Derfor mente han at de tradisjonelle fellesfagene i folkehøyskolen - som for eksempel sangkor og alt slikt som hele skolen gjør sammen – er viktige momenter for at elevene skal få oppleve de større sammenhengene og få de samme erfaringene. For eksempel pleier han selv å fortelle om både historisk og kunstnerisk kontekst til de sangene som synges i sangkoret,

slik at elevene skal vite hva det er de synger om – samtidig som de lærer om sin egen og andres kultur. Dette med å være et *menneske i verden* blant andre mennesker var for øvrig noe Curt vektla sterkt i folkehøyskolens hele dannelsesprosess.

Det *faglige* perspektivet får spesielt stor oppmerksomhet hos Wahlstad (2006), men også Rahbek (2017) og Rahbek & Møller (2015) er opptatt av *faglig dannelse* eller *folkehøyskolefaglighet*. Wahlstad (2006) fant ut at det er fire punkter som kan være kjernen i Grundtvigs syn på dannelse, og som Mikkelsen (2014) her gjengir i en forenklet sammenfatning: ”Dannelse er i følge Grundtvig 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” (s. 44). Dette innebærer nettopp at Grundtvig satte delene sammen til en større sammenheng og en helhet, hvilket også var Curts hovedpoeng når det kommer til dannelse i folkehøyskolen.

Bror sa at *ansvarliggjøring*, *myndiggjøring* og *bevisstgjøring* er de overordnede verdiene og målene i folkehøyskolen, og han mente at disse begrepene ofte er de som brukes for å beskrive folkehøyskolens dannelsesprosjekt. Bror mente også at dannelse er en *dømmekraft*, som betyr at du som menneske har ”evne til å kunne begå deg og ta valg.” I folkehøyskolen brukes ofte begrepet *myndiggjøring* som betegnelse for dette at enkeltindividet er i stand til å ta egne og frie valg. Bror mente at det kreves et visst *mot* for å være i stand til å ta slike valg på et fritt grunnlag, og beskrev også dannelse som en *helhetsutvikling* – som folkehøyskolen er en arena for.

I sin bok ”Menneskelivet er underligt” beskriver Olav Klonteig (1992) den grundtvigske opplysningsidéen med Grundtvigs menneskesyn som et paradigme, og sier at utfra dette menneskesynet har så opplysningstankene spredd seg. Han peker videre på forskjellen mellom utdanning og opplysning, der utdannelsen er styrt av mål, men opplysningen er *fri*, åpen og ’selvstyrt’. Han skriver at opplysning finnes utenfor den arbeids-kvalifiserende utdannelsen, og at den må tas alvorlig.

Det som angår meg som menneske, mitt eget liv, mitt samliv med andre og mitt samfunnsliv når langt utover den smale gata som ei tilpassing til arbeidsfunksjonar kan fylle. Det er dette ’Skolen for Livet’ skal handle om. Det er her omgrepet ’opplysning’ hører heime. (s.132)

Når Klonteig nevner *Skolen for livet* som stedet for (folkelig) opplysning, så knytter han an til det Anna pekte på i empirien, nemlig at det avgjørende for folkehøyskolen som virksomhet er

lysten til å lære og utvikle seg som menneske sammen med andre mennesker. Det handler om personlig interesse, engasjement og begeistring for det man vil lære noe om. Wahlstad (2006) skriver også om Grundtvigs forhold til sin egen skolegang; at den bestod i en *klassisk* dannelses som Grundtvig senere betegnet som 'Skolen for døden' og med det vektla motsetningen til idéen om 'Skolen for livet'.

Ohrem (2011a) skriver om dannelsen i folkehøyskolen at det kan bli nødvendig med en revisjon av *dannelsesbegrepet*: "Det som trengs i tillegg [til nye fagtilbud], er en litt mer aktiv og utforskende holdning, og dessuten kanskje en revisjon av dannelsesbegrepet" (s. 55). Han skriver at det er "ikke minst fordi det ligger så mange uprøvde muligheter og venter" (ibid) og foreslår at nye linjetilbud rettes for eksempel mot ungdom med interesse for rap og hiphop. Ohrem mener at dette vil "være egnet til å vekke oppmerksomhet og interesse blant ungdom med en litt annen etnisitet og svært mye talent og ubenyttet potensial" (ibid).

Dannelsesbegrepet i folkehøyskolen fremstår ikke som et uttrykk for den faglige bredden alene, men er mer sammensatt (Wahlstad, 2006; Jepsen, 2009; Mikkelsen, 2014; Rahbek, 2017). Også i forhold til empirien fremstår dannelsesbegrepet som nærmere knyttet til verdigrunnlag og menneskesyn, enn til fagene i seg: Curt pekte på personlig ansvarstagende, Bror på myndiggjøring, bevisstgjøring og dømmekraft mens Anna anså at det avgjørende er hvordan vi møter hverandre som mennesker. Slik fremstår dannelsesbegrepet her mer som uttrykk for helhetens vilje, retning eller intensjon enn relatert til et konkret fag eller linjetilbud.

En utvidelse eller forandring i linjetilbud for å nå nye grupper, slik Ohrem (2011a) foreslår, kan snarere sees i forlengelse av den *folkelige opplysningen* slik den blant annet fremkom i empirien; den folkelige opplysningen vil til enhver tid tilpasse seg og farges av det som opptar folk der og da, og folkehøyskolene er raske til å fange opp nye *interesseområder*. På grunnlag av disse strømmingene kommer derfor den folkelige opplysningen nedenfra og innenfra og blir den samtalen folk har med seg selv, om seg selv og sitt liv (Slumstrup, 1983; Klonteig, 1992; Mikkelsen, 2014; 2016). Men *intensjonen*, den indre viljen, vil i følge empirien være den samme; enkeltmenneskets ansvarstagende for å bli en aktiv deltager i sitt eget liv og i et større fellesskap. Utfra dette er det ikke dannelsesbegrepet, men snarere den delen av dannelsesbegrepet som utgjøres av den folkelige opplysningen, som Ohrem (2011a)

peker på og mener bør utvides med for eksempel hiphop. Hvilket nå, noen år senere, i og for seg også har skjedd (Johnsen, 2018).

Mikkelsen (2014) skriver at ”folkeopplysning er et dynamisk begrep, og må i dag fortolkes og forstås i nye samfunnsmessige sammenhenger” (s. 439). I en humanistisk tradisjon vil det være enkeltmennesket det kommer an på; den enkeltes ansvar for seg selv og for fellesskapet – og ikke nødvendigvis som ”selvrealisering og gode opplevelser for den enkelte”(s. 421). Tvert i mot bør kunnskapen og engasjementet fokuseres på det felles beste, på noe utover ens egen person (Slumstrup, 1983b). Klonteig (1992) peker også på den enkelte eleven i sentrum, men i et felleskap, når han sier at ”kunnskapen må vere impuls og næring til å oppleve, igangsetje, utløyse refleksjon, som så utviklar seg vidare i samtalen og utmyntar seg i dagleg virke og handling” (s. 139).

I et samfunn i stor forandring, også med nye ungdomsgrupper, innebærer det også nye utfordringer for de som til hverdags arbeider i folkehøyskolene, slik det ble påpekt av lærerne i undersøkelsen. I forlengelsen av dette ble et behov formulert om ”å ta rede på *hvilke vi er, hva vi står for* og *hva vi vil*”. Utsagnet kan kanskje synes litt abstrakt, men uttrykker egentlig en konkret tilnærming til det grundtvigske verdigrunnlaget og folkehøyskolens oppgave: livsopplysningen (Slumstrup, 1983; Mikkelsen, 2016; Rahbek & Møller, 2015).

5.4.2 Historisk-poetisk

Identitet og tilhørighet - møtet med den andre

Curt fortalte at han bruker det historisk-poetiske veldig bevisst i undervisningen. Det gjør han for å sette ting inn i en større sammenheng og for slik å styrke elevenes bevissthet om den egne identiteten og tilhørigheten, noe han mente er svært viktig i en tid da gruppepresset og kravet på konformitet utenfra er så stort. Han mente også at det er helt nødvendig for den enkelte å kjenne til kulturen som vi lever i, og historien vi – og den enkelte - kommer fra, for slik å erobre trygghet i egen identitet og tilhørighet.

Korsgaard (2013) leder Grundtvigs historisk-poetiske kjernebegrep tilbake til den greske betydningen av *poesis* som er *skapelse*, og viser slik til at Grundtvig vektla den *levende* prosessen som stadig pågår i samfunnet og i det enkelte menneske. Derfor var dette begrepet sentralt i Grundtvigs skoletanker.

For at bidrage til menneske- og samfundslivets fortsatte skabelses- og

tilblivelsesproses må pedagogikken være ”historisk-poetisk”. Kun en sådan pedagogisk metode kan kalde de livskræfter frem, der ligger som latente muligheder i tiden og det enkelte menneske. (s. 36)

Det handler om å gjøre den rasjonelle kunnskapen tilgjengelig gjennom det poetiske, personlige og skapende uttrykket, sier Korsgaard, og forklarer videre at mange setter et likhetstegn mellom historien og fortiden, men det gjorde altså ikke Grundtvig:

For ham var historie ikke primært en kildekritisk undersøgelse af fortiden, men en uundværlig kilde til menneskelig og samfundsmæssig udvikling og identitetsdannelse. At være et historisk væsen er for Grundtvig at være i ‘ophørlig bevægelse’. (s. 35)

Når Korsgaard forklarer Grundtvigs syn på det historisk-poetiske, så minner det om det Curt fortalte, om hvordan han setter nåtid i forbindelse med fremtid og fortid i undervisningssammenheng - for å hjelpe elevene til å se de store sammenhengene, og for å inspirere dem til selv å komme i gang i sin kreativitet, i sine liv.

Korsgaard (2013) peker også på at den pedagogiske friheten som folkehøyskolen har, gjør at den ikke fanges av den nyere pedagogikken som dominerer i samfunnet for øvrig, og som blant annet baseres på bruk av medisinske termer som ‘diagnostisering’ og ‘evidens’ utfra spørsmålene om hva som virker, og hva som ikke virker. Korsgaard sier: “Hvis skolen alene baserer sig på diagnosticering og evidens, forstener livet. En sådan skole mangler et forhold til skabelse” (s. 35). I folkehøyskolen vil man gjerne vise til det grundtvigske kjernebegrepet *historisk-poetisk* og begynne med poesien, det vil si å ta utgangspunkt i den skapende virksomheten. – Og altså ikke ha den rasjonelle, logiske tenkningen som utgangspunkt – ei heller som en målsetning for hva som virker eller ikke virker i forhold til et fastsatt mål.

Anna uttrykte om det historisk-poetiske kjernebegrepet, at det: ”gjennomsyrer hele skoleslaget!” Og i vår samtale var det særlig sangen, musikken og fellesfagene som formet bildet av det historisk-poetiske. Alle disse kildene til opplevelser av den egne kulturen er også kunnskap, samtidig som de sprer glede som gjør livet verdt å leve. Anna nevnte Ord for dagen, personlige foredrag og ikke minst sangkoret som eksempler på det historisk-poetiske i skolehverdagen.

Slumstrup (1983b) sier om det historisk-poetiske kjernebegrepet hos Grundtvig: ”Er ethvert menneske således noget enestående i sig selv, så er det dog samtidigt noget andet også. Det er nemlig født ind i en ganske bestemt *folkelig* og *historisk sammenhæng*” (s. 44). Denne tilhørigheten og identiteten som alle mennesker altså er født inn i, gjør dermed møtet med den

andre mulig på et dypere plan enn om man ikke kjente til sin identitet og ikke hadde noen egen tilhørighet. Dette fortalte også Anna om, når hun kom inn på hvordan elevene kunne by på seg selv ved å bruke for dem kjente og relativt enkle virkemidler som kaffe og vafler, litt underholdning og sosialt samvær, for å invitere utenforstående inn i fellesskapet. I det enkle og hverdagslige vil det historisk-poetiske perspektivet også være sentralt - gitt at man er seg tradisjoner, kultur og tilhørende kulturelle uttrykk bevisst.

Begge lærernes beretninger ovenfor forteller om vekten av det historisk-poetiske som kulturell og historisk ramme, og om hvordan lærerne er seg dette bevisst i sin praksis på hver sin folkehøyskole. Lærerne legger kanskje noe større vekt på den kulturelle og historiske rammen enn det Korsgaard (2013) gjør når det kommer til tolkningen av kjernebegrepet historisk-poetisk, men det betyr likevel ikke at det finnes noen motsetning mellom dem på dette punktet. For begge lærerne vektlegger også det historisk-poetiske som et skapende og kreativt utgangspunkt for undervisningen, slik Korsgaard gjør.

Folkets historie fortalt av folket selv

Bror benyttet den historisk-poetiske innfallsvinkelen til å belyse undervisningen som et prosjekt der lærer og elever *sammen skaper noe helt nytt*. Et prosjekt som, når det er forankret i den egne historien, springer ut fra en realitet samtidig som kunsten, drømmene og poesien kan løfte og frigjøre menneskene til selv å skape sin egen tid og fremtid. Bror vektla også *det reelle behovet* for kjennskap til og kunnskap om den egne kulturen i form av folks egne erfaringer og drømmer, slik de er uttrykt i tekster, sanger, myter og så videre. På denne måten vektla han at en slik ramme for pedagogikken, undervisningen og livet er helt nødvendig for å knytte an til tilværelsen, og for å kunne ha drømmer videre for sitt eget liv. Dette bekrefter Korsgaards syn (2013) på vekten av den historisk-poetiske innfallsvinkelen i pedagogikken – som knytter menneskene an til seg selv og en skapende virksomhet fremfor å fremmedgjøre dem i reproduserende aktiviteter.

5.4.3 Levende vekselvirkning

Den levende vekselvirkningen er et begrep som handler om det likeverdige samspillet mellom menneske og omgivelser – og mennesker i mellom. Begrepet impliserer særlig verdier som åpenhet og respekt, og et typisk eksempel på levende vekselvirkning utspiller seg i den likeverdige samtalen.

I det følgende vil jeg først behandle lærernes utsagn om *samtalen* som den bærende undervisningsformen i folkehøyskolen for å utdype hva samtale egentlig innebærer i denne sammenhengen. Her vil det også være naturlig å tilknytte Grundtvigs idéer, og så la noen stemmer fra litteraturen kommentere dette. Deretter vil sider ved *lærerrollen* diskuteres på samme måte.

Grundtvigs åndelige perspektiv og den likeverdige samtalen

I samtalen med Bror kom det frem at et *gåtefullt* element tydelig er til stede i de grundtvigske skoletankene. Bror mente at det er vanskelig i det hele tatt å *forstå* det grundtvigske verdigrunnlaget uten denne gåtefullheten. Menneskelivet er i seg gåtefullt, og det gåtefulle oppstår gjennom det å skape noe nytt og genuint, her og nå; det består i en skapende virksomhet. I folkehøyskolen blir ofte *den likeverdige samtalen* pekt på som eksempel på den skapende virksomheten, og altså som noe gåtefullt (Klonteig, 1992; Mikkelsen, 2014; 2016; Slumstrup, 1983b).

Alle de tre lærerne var også inne på vekten av *likeverdighet* i samtalen. Og i følge Grundtvig (Slumstrup, 1983a; b; Klonteig, 1992; Mikkelsen, 2014) så henger denne likeverdigheten sammen med at selve menneskelivet er gåtefull, og at det ikke finnes noe levende menneske som med sikkerhet kan si hvorledes det forholder seg med menneskelivet; alle mennesker fødes og dør – og alle mennesker har derfor, i følge Grundtvig, både livet og uvitenheten om det felles. Derfor kan ikke noe menneske si til et annet om de eksistensielle spørsmålene, at *sånn er det!* I dette resonnementet ligger det et interessant perspektiv, nemlig en grunnleggende respekt for seg selv – og for den andre. Man er, som Bror uttrykte det i empirien; ”Da er du et menneske på lik linje med dem.”

Ohrem (2011a; b) vektlegger behovet for *dialog* i folkehøyskolen, og peker på Grundtvigs utsagn ”Det er først når talen blir til samtale at opplysningen lykkes” (s.48). Men med dialog menes her en samtale som refererer mer til *utbyttet av* eller *kvaliteten på* kommunikasjonen, enn til samtalen som helhet.

I empirien viste Anna til at samtalen er helt sentral i hennes lærerpraksis. Og hun påpekte flere ganger at det ikke er den styrte samtalen hun sikter til, men den ikke planlagte, ikke strukturerte samtalen, hvor hennes oppgave som lærer fremst er å være en god lytter, og hvor hun får mulighet til å stille de rette spørsmålene. Mikkelsen (2016) understreker Annas utsagn

fra empirien når han skriver at ”Grundtvig mente nok at det var i samtalen, når vi hører, lytter og gir tilsvar at ny innsikt om menneskelivets dypeste gåter dukker opp” (s. 27).

Ohrems beskrivelse av dialog ovenfor (2011b) er at samtalen blir styrt eller i alle fall fokusert mot et resultat, et utbytte; at man skal komme frem til noe, samt at det vesentlige er å tilrettelegge slik at dialogen får nok plass når det kommer til dannelse og læring i folkehøyskolen. Relatert til Slumstrups formulering av det (tidligere) sjette kjernebegrepet, *den rette innbyrdes undervisning* (Slumstrup, 1983b), anses selve vekselvirkningen som det *primære* - å tilrettelegge for at den oppstår, må derfor komme i annen rekke. For, som Slumstrup argumenterer, hvis man overser denne rekkefølgen, så kan det hende at man bruker skolen til å fremme noen idéer – utover idéen om det felles beste. Og, fortsetter han, i grundtvigsk forstand er folkehøyskolens oppgave så absolutt å politisere elevene – ikke til bestemte politiske retninger – men til ”social og medborgerlig aktivitet og ansvarsfølelse” (s. 53). Spørsmålet blir således hvorvidt det er mulig *både* å prioritere den levende vekselvirkningen gjennom den likeverdige samtalen - og samtidig å tilrettelegge for en dialog der et visst *utbytte* samt *dialogens kvalitet* står i fokus.

Rahbek (2017) påpeker at det en forutsetning at man i den grundtvigske folkehøyskolen underviser og arbeider både i og med fag (s. 81). Han reflekterer rundt det faglige i folkehøyskolen og hensviser til sin tidligere bok (Rahbek & Møller, 2015) der begrepet *høyskolefaglighet* introduseres.

Høyskolefaglighed fremstår i det lys som det at undervise både i og med fag, hvor det faglige udgangspunkt og det fælles arbejde om en sak skaber afsæt for en læring, der overskrider det enkelte fags interne præmisser og mål og muliggør dannelse og livsoplysning. (Rahbek & Møller, 2015, s. 100)

Rahbek og Møller vektlegger nettopp at det i folkehøyskolen bør undervises både med og i fag, og at det er denne konkrete, faglige virksomheten som muliggjør dannelse og livsopplysning. Dersom samtalen gjennom en tilrettelagt dialog blir både middelet og målet for undervisningen, så vil det faglige, konkrete perspektivet mangle, og livsopplysningen vil bli haltende. En dansk folkehøyskolelærer uttrykker behovet for å ha det konkret faglige å samles om, og å undervise i, slik:

Uden det konkret faglige har vi ingen sag at føre læring og dannelse på. De to perspektiver er afhængige af hinanden, og det ene må derfor ikke tænkes uden det andet. (Rahbek, 2017, s. 81)

Denne læreren sier at det konkret faglige er helt avgjørende for at læring og dannelse skal finne sted.

I empirien ble det også tydelig at det konkret faglige var utgangspunktet når Anna fortalte hvordan undervisningen bør tilpasses den enkeltes nivå, og når Bror fortalte hvordan skoleåret ble formet i en stadig pågående dialog og vekselvirkning mellom læreren og elevene. I begge tilfeller var det noe konkret, faglig som det skulle arbeides med. I samtalen med Bror kom det også frem at det finnes en trefoldighet i folkehøyskolens pedagogiske tradisjon og utfra Grundtvigs skoletanker, der individuell utvikling, sosial ferdighet og faglig læring er tre sider av samme sak, og der alle disse tre områdene er like viktige for at dannelse til frihet i fellesskap skal finne sted. (Wahlstad, 2011; Mikkelsen, 2014)

Lærerrollen

Anna poengterte at likeverdigheten i møtet mellom lærer og elev er essensiell, og likevel står den ikke i motsetning til det faktum at læreren selvfølgelig kan mer, har faglig tyngde og større livserfaring enn elevene. Hun vektla dessuten at lærerens oppgave i den likeverdige samtalen ikke først og fremst er å kunne svare på alt, men snarere å kunne stille spørsmål, og ikke minst det å kunne være en god lytter. Anna mente at samtaler mellom lærer og elev får en helt annen karakter når begge kan fokusere på den likeverdige samtalen, og ikke på evaluering av den ene. Hun poengterte dette synspunktet med utsagnet: ”Det er ikke læreren som skal sette karakter på deg. Det er du som skal få styrket din egen karakter ved å gå på folkehøyskole.”

Bror fortalte at han ikke kunne lage en studieplan i forkant av skoleåret, for så å forvente seg at klassen skulle følge den. Men han sa også at det selvfølgelig alltid vil finnes en plan og et opplegg i ethvert fag. Likevel er det utfra *samtalen* som læreren har med klassen og den enkelte elev løpende gjennom skoleåret, at studiet formes. Opplegget finnes der, men det kan hende at elevene er svakere eller sterkere eller har annerledes interesser enn det læreren i utgangspunktet hadde forventet – eller det kan hende at undervisningen tar en helt annen retning enn læreren hadde planlagt, fordi arbeidet underveis skaper nye innfallsvinkler for de impliserte - og da må opplegget endres utfra dette. Skoleåret og studiet formes altså løpende i en stadig pågående dialog mellom læreren og elevene.

Kan da folkehøgskolelæreren beskrives som en tilrettelegger eller prosessleder? Haddal og Ohrem (2011) mener det. De skriver om lærerrollen at: ”Folkehøgskolelæreren har ikke helt

forlatt sin rolle som formidler av kunnskap, men vekten ligger nå mer på tilretteleggeren og prosesslederen” (s. 35). Det bør her kanskje poengteres at det er noen år siden denne artikkelen ble skrevet, og at flere begrep som løftes frem som nye og fremtidsrettede i artikkelen – for eksempel *’livslang læring’* og *’from teaching to learning’* – ikke anses like revolusjonerende i dag. Dette tankegodset fra 1990-tallet har blant annet blitt motargumentert av Biesta (2010; 2013; 2017). Jeg mener det er viktig og nødvendig å diskutere Haddal og Ohrems synspunkter, både i relasjon til funnene i denne undersøkelsen og i relasjon til annen litteratur på området.

I det empiriske materialet peker lærerne gjennomgående på at virksomheten, det vil si både deres undervisning, fellesfagene og annen sosialpedagogisk virksomhet, foregår både på et individuelt plan og i et fellesskap. Man er altså mer eller mindre kontinuerlig i samhandlingssituasjoner med andre mennesker. Det grundtvigske verdigrunnlaget med kjernebegrepene som utgangspunkt må snarere betraktes som utgangspunkt for et *levefellesskap* enn en arena for individuell *læring*. Læring er i seg en individuell prosess, og egentlig bare resultatet av den risikable interaksjonen som en undervisningssituasjon mellom lærer og elev, eller lærer og elever, er (Biesta, 2013). Undervisningssituasjonen skulle utfra Biesta snarere kunne beskrives som en *levende vekselvirkning*. Og derfor vil det i folkehøyskolesammenheng være problematisk å fokusere på læring – altså resultatet - fremfor hele den kompliserte, normative (ut)dannelsesprosessen som foregår mellom menneskene der.

Begrepet *livslang læring* var et begrep som ble konstruert på 1990-tallet utfra de samfunnsøkonomiske forutsetningene som var aktuelle da (Korsgaard, 2004; Biesta, 2010; Mikkelsen, 2014). Disse pedagogiske idéene ble i hovedsak produsert på oppdrag av EU og OECD (Haddal & Ohrem, 2011; Biesta, 2010), og Korsgaard (2013) er også inne på dette når han beskriver bruken av medisinske termer som *diagnostikk* og *evidens* i 1990-talls pedagogikken. Det jeg her ønsker å peke på er at målstyrt undervisning og individuell læring vil være målbare, eller deskriptive, kvaliteter - og ikke normative - som de Grundtvig-inspirerte folkehøyskolene nødvendigvis må være.

Spørsmålet om lærerrollen ble også diskutert i undersøkelsen, og Curt svarte eksplisitt at han absolutt ikke så på seg selv som en tilrettelegger eller prosessleder for elevene, men at han er en lærer som ønsker å være en tydelig voksen, med helt klare verdibegrep - og som evner å lytte til elevene.

Vi skal utfordre elevene, vi skal få elevene til å tenke – men vi skal ikke ha svarene og forvalte sannheten og kunnskapen. Den skal vi sammen med elevene oppdage igjen og igjen og igjen og igjen... Og hvis vi som lærere står der og forfekter sannheten og lyset... da mener jeg at vi har misforstått vekselvirkningen!

Curt gjorde også begrepet *levende vekselvirkning* tydelig i sammenhengen når han påpekte vesentligheten av ikke å ha en fasit eller ferdige svar for hvordan ting *er*. Og her berørte han kanskje også selve kjernen i folkehøyskolens lærerrolle ved å vektlegge at man som lærer ikke bør fortelle elevene hva som er rett og riktig for dem, men likevel kan og bør dele kunnskapen sin med dem, og slik - sammen med dem, i en prosess - bidra til å gjøre erfaringer og frihet mulig. Dette fremstår da klart nærmere en undervisningssituasjon (Biesta, 2013) enn en tilretteleggelse for elevens individuelle læring (Haddal & Ohrem, 2011).

I løpet av samtalen kom Bror også inn på *lærerkollegiets* betydning for en folkehøyskole; at det er viktig å opprettholde den likeverdige samtalen også i lærerkollegiet for å kunne bevare åpenheten i folkehøyskolen. Det er med andre ord en forutsetning å fokusere på samarbeidet for *det felles beste* fremfor på konkurranse og selvhevdelse. Dette er et tema som Christophersen et al (2011) også berører i sin undersøkelse hvor de kommer frem til at folkehøyskolelærere ”har et sterkt engasjement for de kjerneverdier folkehøgskolene bygger på og viser en ’korpsånd i sin lærerutførelse’ (s. 105). Denne undersøkelsen omfatter dog folkehøyskoler i allmennhet, og ikke frilynte folkehøyskoler eksplisitt.

5.4.4 Muntlighet

Felles for praktiseringen av det levende ordet, uavhengig om det er i form av samtale, foredrag, sang eller forestilling, er at det oppstår noe genuint som ikke tidligere fantes – og som ikke heller vil kunne repeteres som opplevelse eller erfaring; det skjer bare her og nå.

Anna påpekte at også dette er helt i tråd med Grundtvigs idé om den folkelige høyskolen, eller ”skolen for livet” hvor det levende ordet og *det muntlige* er et symbol for det levende i mennesket. Det levende ordet uttrykker altså selve livsimpulsen - og derfor har det også noe med menneskets ånd å gjøre (Slumstrup, 1983b; Mikkelsen, 2014).

Det levende ordet fortalt av levende mennesker

Et foredrag kan være kortere eller lengre – det er uansett et unikt møte mellom den som forteller og de som hører på. Anna brukte *Ord for dagen*-tradisjonen som eksempel på et kort foredrag hvor en av lærerne har forberedt et ’ord for dagen’ som det legges ned mye arbeid i

for at det skal bli så bra som mulig for så mange som mulig. Dette er et typisk eksempel på det levende ordet fortalt av levende mennesker. Og dét er også historiefortellinger, som har blitt en populær formidlingsform i mange land i de senere år (storytellingforlife.com). Curt sa også i samtalen at det å *fortelle historier* er en spesielt velfungerende form for kunnskapsformidling, fordi det er en måte å engasjere elevene aktivt på og få dem til å tenke selv, og til å føle på dilemmaer.

Hva som egentlig utgjør forskjellen mellom foredrag og historiefortelling kan diskuteres; begge er planlagte fortellinger med tydelige poeng som man ønsker at publikum skal oppfatte og berøres av, og begge er personlige og engasjerte fremstillinger. Den tradisjonelle forelesningen er derimot en annen form for kunnskapsformidling, som ikke nødvendigvis har et skapende element i seg, men som til tross for det sikkert også forekommer i folkehøyskolen (Haddal & Ohrem, 2011).

Den erfaringsbaserte samtalen, den reflekterte dialogen og sangen

Alle lærerne fremhevet altså vekten av den likeverdige, erfaringsbaserte samtalen som folkehøyskolens hovedsaklige undervisningsform, og i tillegg nevnte Bror den reflekterte dialogen spesielt;

Vi står, ikke sant, mellom liv og død og sannhet og løgn og lys og mørke og fremtiden og fortiden og andre og jeg. Og dette er vi like i da, ikke sant – alle er vi der. Og derfor så har vi alle behovet for å reflektere sammen og finne ut av det.

Han anså at fordi alle mennesker er likestilt i det å befinne seg midt i menneskelivet, så behøver de å reflektere sammen for å finne ut av det, og han anså at den reflekterte dialogen er vel egnet til dette. Bror nevnte at det i folkehøyskolen forekommer en metode som kalles for 'praktisk filosofi' og som bygger på den sokratiske dialogformen (Hansen, 2000). Vi gikk ikke nærmere inn på dette eksplisitt, men det fremkom i alle fall at dialog kan brukes som et verktøy for felles begrepsforståelse i undervisningssammenheng.

Når det kom til sangen, så var både Anna og Curt tydelige på at den er viktig for fellesskapet og den felles gleden i folkehøyskolen. Det var også sangkoret eller allsangen som oftest ble trukket frem som eksempel på de viktige fellesfagene. Anna sa at på hennes skole synger de hver morgen, og dessuten så ofte som mulig utover det. Curt vektla at de på hans skole faktisk har like mange timer fellesfag per uke som de har linjefag – hvorav en del av fellesfagstimene da er sang. Med noen års mellomrom har folkehøyskolens Sangbok blitt revidert og utgitt på

nytt, senest i 2012 (Norsk Folkehøgskolelag, 2012). Det samlede inntrykket er at sangen er en viktig del i folkehøgskolens tradisjon og nåværende praksis. Mikkelsen (2016) vektlegger også sangtradisjonen i folkehøgskolen sterkt, og sier at:

For Grundtvig var verden uten sang kun 'slit og sleb'. Å opprettholde en grundtvigsk tradisjon for frilynt folkehøgskole vil si å fortsette å synge. Sangen gjør hjertene varme og utdyper fellesskapet. (s.10)

Med andre ord bør sangen tas på alvor i folkehøgskolen så vel som i livet for øvrig i følge Grundtvig; for uten sang blir livet bare 'slit og slep'. Og det kan han vel ha rett i.

5.4.5 Folkelighet

Det var ingen av lærerne som egentlig assosierte *folkelighet* direkte med den betydningen begrepet hadde i den nasjonalromantiske og nasjonsbyggende tiden, da folkehøgskolens pedagogiske tradisjon vokste frem fra Grundtvigs idéer. Likevel viste det seg at begrepets nåværende definisjon på mange måter samstemmer med begrepets opprinnelige betydning.

Folkelighet i et historisk perspektiv

Bror henviste til Grundtvig når han sa: "Et folk – som for øvrig er de som regner seg dertil". Og denne grundtvigske definisjonen er aktuell også i dag; ulike mennesker har til ulike tider latt seg inspirere av Grundtvigs skoletanker og tolket dem på sin måte i sin tid, på sitt sted og i sin sammenheng. Og bare slik kan folkehøgskole-arven føres videre, og folkehøgskolen fortsette å vokse og være et levende bidrag i den norske, *folkelige* samfunnskulturen (Ohrem, 2011a; Mikkelsen, 2016).

Curt mente at *det folkelige* ikke er noe som rører seg i folkedypet, men foreslo i stedet å definere det folkelige som "det som vi har felles som mennesker". Likevel var han veldig tydelig på at det er noe med felles normer, felles verdier og en felles vilje som gjør at mennesker fungerer sammen, og tilhører et folk eller – i denne sammenhengen - en gruppe. Bror så det folkelige som at det handler om folks drømmer og erfaringer, der menneskene er, i deres egen tid.

Utfra utsagnene over, blir det i dag lagt stor vekt på bevisstgjøringen av hvem en selv er i forhold til historien og omgivelsene. Det kunne også være interessant å utdype konsekvensene av en slik bevisstgjøring for den enkelte, i forhold til sin historiske og geografiske tilhørighet, og med hensyn til innvandrerelever som ikke har en nordisk bakgrunn. Også dette har Ohrem

(2011a) sagt noe om. Han mener at det er viktig for folkehøyskolene at de beholder sin norske hovedkultur, for så å inkludere elever som har en annen moderkultur - utfra deres premisser. Han beskriver videre alle ulike ungdomskulturer, både etnisk norske og innvandrede, som delkulturer og mener at de bør inkluderes i hovedkulturen utfra sine særegenheter;

Spørsmålet er dog om man velger å se på disse gruppene som delkulturelle medlemmer av en norsk hovedkultur, eller derimot som medlemmer av en diffus, men antatt fremmedkulturell, innvandrerguppe. Det siste ville være en effektiv vaksine mot ytterligere åpenhet. (s. 54)

Dette synet harmoniserer med den grundtvigske idéen om at alle har en historie, en bakgrunn – og en større sammenheng – som utgangspunkt og forankring. Og dessuten at enhver skaper sin egen historie i sin tid – i det fellesskapet som leves her og nå, og med det felles beste som mål (Slumstrup, 1983a; b).

Folkelighet i et sosialpedagogisk perspektiv

Det legges stor vekt på sosialiseringsaspektet i folkehøyskolen (Hansrud, 2011). I undersøkelsen pekte Curt særskilt på dette med å fungere som et individ i en større sammenheng, hvilket det brukes veldig mye tid og energi på å øve i folkehøyskolen. Han mente at det å fungere i et fellesskap innebærer å kunne ta personlig ansvar, hvilket er den andre siden av frihet. Fordi bare gjennom å ta ansvar for sine valg og handlinger erfarer elevene større og virkelig personlig frihet. Dette er egentlig en konkretisering og en erfaring av hva det vil si å bli voksen, sa Curt.

Anna pekte på det at enhver skal kunne *komme som man er* – uansett bakgrunn og uten at det legges for stor vekt på tidligere erfaringer – hvilket også er et uttrykk for det *folkelige*. Dette har vært en av kvalitetene ved folkehøyskolen helt fra starten av (Wahlstad, 2006). Man kan si at folkehøyskolen bør ha et noenlunde vanlig folkelig nivå, hvor jåleri eller snobbethet ikke passer. Skolen for livet bør også være skolen for alle, både høy og lav, sa Anna.

Balle (2013) peker på Grundtvigs idé om betydningen av det folkelige fellesskapet i vår tid; både de større folkelige fellesskapene, som for eksempel nasjonen, og de mindre fellesskapene. Han beskriver skolen som et slikt mindre, folkelig fellesskap. Knutas (2011) skriver at *folkehøyskolens topos* er et geografisk sted der tanker og ting møtes. Hun peker også på det faktum at ”enhver folkehøgskole har sin egen historie og lokasjon” (s. 94). Det er i denne sammenhengen interessant å gå tilbake til Grundtvigs tekst, *Om opprettelsen av Sorø Akedemi*, hvor han poengterer at den folkelige høyskolen nettopp må være lokalisert til et eget

dertil egnet sted; adskilt fra latinskolen og andre virksomheter (Grundtvig, 1968b). Dette er også en av de få regler som er pålagt alle norske folkehøyskoler i følge loven; folkehøyskolene må ha en fast lokasjon inklusive et internat (lovdata.no). Hanserud (2011) beskriver det sosialpedagogiske *levefellesskapet* som en spesiell gave som folkehøyskolen byr på. Hun mener at ”sosialpedagogikkens idé også samsvarer med folkehøyskolens idé” (s. 157). Internatlivet spiller utvilsomt en viktig rolle for folkehøyskolens sosialpedagogiske og sosialiserende oppgave. Også Biesta (2013) peker på et interessant perspektiv i forhold til skolen som et *sted*. Han sier at skolen er et sted dit man kommer for å motta en gave i form av undervisningssituasjonen, mens *læring* er noe som like gjerne kan foregå individuelt, nær sagt hvor som helst og når som helst.

Sammenfattet viser disse eksemplene en vektlegging av internatets og skolens sosialpedagogiske betydning - og skolens betydning som fysisk sted. Utsagnene ovenfor viser at folkehøyskolens lokasjon og adskilthet har en verdi med hensyn til det grundtvigske verdigrunnlaget og muligheten for å virkeliggjøre kjernebegrepene. Det er fremfor alt i Norge og Danmark som dette aspektet fremdeles vektlegges som en viktig forutsetning for folkehøyskolenes virksomhet (folkehogskole.no; hojskolerne.dk). I undersøkelsen løftet også alle lærerne frem betydningen av folkehøyskolen som internatskole, både for den sosialpedagogiske virksomheten som jo pågår hele døgnet og overalt i løpet av den tiden man er elev ved en folkehøyskole, men også for den individuelle utviklingen og den faglige virksomheten.

Folkelighet som demokratiprojekt

Bror brukte et tredimensjonalt bilde for å beskrive hvordan folkehøyskole-idéen fungerer i praksis i dag; for det første er man opptatt av den enkelte elevs personlige utvikling i en *personlig, eksistensiell dimensjon*, for det andre er man fokusert på den *faglige dimensjonen*. Den tredje dimensjonen, som også er fremtredende i den overgripende folkehøyskole-idéen av i dag, er fellesskaps-dimensjonen; den politiske eller *den demokratiske dimensjonen*, som også kan betraktes som den *folkelige dimensjonen* (Knutas, 2011; Wahlstad, 2011; Balle, 2013; Mikkelsen, 2014).

Bror anså at både det faglige og det individuelle/eksistensielle perspektivet fungerer ganske godt, men at den tredje dimensjonen, den som representerer *fellesskapet* skulle kunne komme mye sterkere og tydeligere frem. Han anså det som nødvendig å fokusere mer på, og forsøke å

fange opp, det som er *aktuelt* nå. Bror ønsker at dette skal bli en felles oppgave fremover, når det kommer til kjernebegrepet *det folkelige* – at det skulle defineres tydeligere som den politiske, demokratiske *fellesskapsdimensjonen*. ”Det handler jo om hva som skjer i verden” sa Bror, og pekte spesielt på hva som skjer i forhold til ytringsfriheten. Jeg forstod det også slik at Bror så dette både som et ansvar - og som en mulighet; fordi dette demokratiske, folkelige aspektet er en så sentral del i de grundtvigske skoletankene, så bør man ta det på alvor, mente Bror. Og han la også til at i tillegg er jo dette en mulighet som folkehøyskolene er ganske alene om å ha:

Det er nesten ingen andre steder som har de vilkårene vi har for frihet. Og jeg mener vi skal utvide det, til å bli ...ikke i gammeldags forstand et samfunnshus med foredrag, men en arena hvor vi inviterer folk inn!

Det er en vidunderlig tanke som her løftes frem, i en tid hvor så mange er opptatt av nettopp ytringsfrihetens kår, og hvor store forandringer skjer som det virkelig er nødvendig å reflektere over – i fellesskap. Det vesentlige er nå som før og som alltid; å gå inn i sin tid og å ta ansvar. Og til det kreves det mot, som det også ble sagt i undersøkelsen.

5.5 Sammenfatning

I henhold til Zhang (2016) har jeg i diskusjonen vist hvilke funn som ble gjort i undersøkelsen, og sammenført disse med tidligere forskning (Wahlstad, 2006; Bjørke, 2009; Lövgren, 2015; Rahbek, 2017) og teori (Slumstrup, 1983a; b; Klonteig, 1992; Korsgaard; 1997; 2008; 2013; Mikkelsen, 2014; 2016; Biesta; 2013; 2017 med flere). I den følgende sammenfatningen vil jeg nå presentere høydepunktene fra diskusjonen.

I kapitlet om frilynt folkehøyskole ble særlig *friheten* som en forutsetning for frilynt folkehøyskole diskutert, med vekt på den *pedagogiske friheten*. Her fantes ingen avvikende oppfatninger verken blant lærere, i litteraturen eller i forskningen; friheten *er* forutsetningen. Det ble også tydelig i det empiriske materialet at helheten, det vil si alle kjernebegrepene under ett, er en forutsetning for det grundtvigske verdigrunnlaget, og at det bare er utfra helheten som Grundtvigs idéer om åpenhet og frihet blir synlige og mulige (Slumstrup, 1983; Wahlstad, 2006; 2011; Mikkelsen, 2014; 2016).

Dernest kom en diskusjon omkring Grundtvigs *åndelige* anskuelse, og hvorvidt denne kan anses å ha sammenheng med et kristent eller religiøst syn.

I diskusjonen fremkom en samstemmighet omkring den oppfatningen som Bror forfektet om Grundtvigs åndelighet; at den bygger på en realitet der det åndelige i likhet med kunst er menneskeskapt og inneholder noe mer enn materien, det vil si noe som kommuniseres mellom mennesker, men som man ikke kan se eller berøre rent fysisk (Slumstrup, 1983a). Det var Curt som i utgangspunktet var mest kristisk til det åndelige, og som mente at den frilynte folkehøyskolen – i motsetning til den kristelige – lener seg på Grundtvig-sitatet 'menneske, først – kristen, så' og bruker dette nærmest som en fritagelse fra alt åndelig. Likevel viste det seg i løpet av samtalen at Curt satte nettopp *det felles beste* og de større *sammenhengene* som folkehøyskolens fremste og viktigste kvalitet – helt på linje med Grundtvigs egen definisjon av det åndelige; som innebærer alt det som angår deg som menneske, utover deg selv (Slumstrup, 1983a; Mikkelsen, 2014; 2016).

Jeg har ofte referert til de komplekse begrepene *ånd* og *åndelighet* i denne oppgaven, og vil her gjerne presisere hva det er jeg ønsker å få frem når jeg har brukt disse begrepene. Forståelsen av *ånd* utgår her fra det grundtvigske verdigrunnlaget, basert på Grundtvigs egne definisjoner av det *åndelige* i de såkalte skoletekstene (Grundtvig, 1968a; b; Slumstrup, 1983; a; b; Mikkelsen, 2014; 2016). Grundtvig mente altså at *den åndelige anskuelsen* ikke er det samme som kristen tro - men at det finnes noe mer enn det rent materielle i verden. Dette kom han frem til gjennom lang tids grubling, og Slumstrup (1983a; b) sier at: "Grundtvig mente, at hvert enkelt menneske er noget enestående – *et guddommelig eksperiment af støv og ånd*," (s. 44). Og videre forklarer Slumstrup det Grundtvig hadde kommet frem til i sitt syn på det åndelige slik: "Nu er visdommen, erkendelsen, menneskesynet, livstolkningen skilt ud fra begrebet tro og kan deles af folk, der ikke er kristne, men har ånd, d.v.s. opfatter livet som levende, menneskeligt – og ikke dyrisk, blot biologisk" (s. 27). *Ånd* og *åndelighet* må altså i denne oppgaven først og fremst forstås som det genuint menneskelige. Og det åndelige er også det som er levende, i bevegelse mellom menneskene. Det åndelige finnes i mellomrommet; det er der, men man kan ikke se det eller fange det. Det åndelige er anledningen til at vi kan føle en ærefrykt for livet. Man kan også bruke begrepet metafysisk, men Grundtvig gjør jo ikke det.

Diskusjonen kom også til å handle om forholdet mellom de frilynte og de kristelige folkehøyskolene, fordi lærerne i undersøkelsen var så tydelige i sin identitet som *frilynte* folkehøyskolelærere, og når det gjaldt spørsmålet om å ivareta det grundtvigske verdigrunnlaget også i fremtiden. Samtidig ble en naivitet eller uvitenhet tydelig overfor det

grundtvigske idégrunnlaget som utgangspunkt og bakgrunn for frilynt folkehøyskole, utenfor det frilynte miljøet. Dette har ført til at man i øvrig informasjon, litteratur og forskning ikke distingverer mellom frilynte og kristelige folkehøyskoler og -bevegelser, kanskje bortsett fra å poengtere de kristelige. Dette kan stille de frilynte folkehøyskolene i et litt merkelig lys; hvem eller hva er de da? (Folkehogskole.no; Ohrem & Haddal, 2011; Lövgren, 2015). I det empiriske materialet fremkom også et behov for å tydeliggjøre hva frilynt folkehøyskole er og hva den vil - både innad i bevegelsen og utad i samfunnet. Dette spørsmålet ble løftet frem i diskusjonen, og aktuell litteratur og forskning (Mikkelsen, 2014; 2016, Bjørke, 2009; Lövgren, 2015) skulle kunne bidra til større åpenhet og bevissthet på området mellom de kristelige og de frilynte folkehøyskolene, også når det gjelder å anerkjenne hverandres annerledeshet og eventuelt å nærme seg hverandre utfra et felles verdigrunnlag (Lövgren, 2015).

I kapitlet om det grundtvigske verdigrunnlaget, var det igjen det *menneskelige* og det *levende* som ble vektlagt, spesielt med hensyn til den *levende vekselvirkningen* og de *likeverdige samtalene*. Grundtvigs antropologi ble også løftet frem, og spesielt respekten for hverandre og det at ethvert menneske skal kunne komme som det er, uten at sosial eller annen bakgrunn skal ha noen betydning. Dessuten belyser antropologien at enkeltmennesket står i sentrum og dermed også det enkelte menneskets *ansvar* for sitt eget og det felles beste (Slumstrup, 1983; Akerlie, 1983; 2001; Klonteig, 1992; Wahlstad, 2006; 2011).

Til sist i kapittelet om det grundtvigske verdigrunnlaget ble lærernes uro for hvorvidt dette verdigrunnlaget og tilhørende kjernebegreper vil bli tilstrekkelig ivaretatt i fremtiden diskutert. Det ble blant annet pekt på at det ikke finnes noen egen lærerutdanning for folkehøyskolelærere i Norge, og at dette kan være et tema å bringe videre. Mikkelsen (2014; 2016) pekte dessuten med viss uro på at det finnes en økende ytre byråkratisk kontroll fra samfunnets side – noe også Christophersen et al (2011) fant som negativt for den frilynte folkehøyskolen og dens lærerkrefter.

Diskusjonen omkring de fem kjernebegrepene artet seg ganske udramatisk. Tidligere forskning (Wahlstad, 2006; 2011; Bjørke, 2009), øvrig litteratur (Slumstrup, 1983; Klonteig, 1992; Akerlie, 1983; 2001, Ohrem, 2011 a; b; Mikkelsen, 2014; 2016) og de intervjuede lærerne la alle vekt på lignende eksempler innenfor hvert enkelt av de fem kjernebegrepene. Derimot er det verdt å legge merke til at det å behandle alle de fem kjernebegrepene som en

helhet, altså som en plattform for den Grundtvig-inspirerte folkehøyskolen og dens pedagogiske praksis, er et unntak som bare noen forholder seg til (Slumstrup, 1983; Wahlstad, 2006; Mikkelsen, 2016). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 6.

Temaer som ble vektlagt i diskusjonen av kjernebegrepene utgikk fra det empiriske materialet, og var fremfor alt *frivilligheten* og *lysten til å lære* (Mikkelsen, 2016; Ohrem, 2011; Korsgaard, 2008), hvilket igjen løfter den *faglige* utviklingen (Wahlstad, 2006; 2011; Rahbek, 2017). Det fremkom en tydelig distinksjon mellom Grundtvigs fokusering på *enkeltmennesket i sentrum* (Mikkelsen, 2014; Korsgaard, 2013), hvilket medfører både frihet og ansvar - og den barnslige egosentrisiteten som da blir motsetningen til dette (Klonteig, 1992). Den *folkelige opplysningen* (Slumstrup, 1983; Mikkelsen, 2016; Klonteig, 1992) ble også diskutert som en motsetning til den kantianske opplysningsfilosofien (Ohrem, 2011a; Mikkelsen, 2014). Dessuten ble det lagt stor vekt på betydningen av *fellesfagene* fra lærerens side, noe som også fremhever *helheten* i det grundtvigske idégrunnlaget i folkehøyskolepraksisen.

Når det gjelder det historisk-poetiske kjernebegrepet la lærerne vekt på den skapende virksomheten som utgangspunkt til rasjonell kunnskap. Og det er interessant at Korsgaard (2013) løfter frem det poetiske, *skapende* hos Grundtvig som en motvekt til den nyere pedagogikken der medisinske termer tas i bruk for å diagnostisere og bevise hva som 'virker' og 'ikke virker'. Det ble gjennom Korsgaards argumentasjon tydelig at Grundtvigs skoletanker kan ansees mer moderne enn den dominerende pedagogikken anno 2018. Lærerne la dessuten vekt på menneskets behov av identitet og tilhørighet, samt kjennskap til den egne kulturen og mytene, for slik å kunne drømme videre og selv skape sin fremtid utfra sin tid og sitt fellesskap.

Videre vil jeg løfte frem tre unntak fra diskusjonens nærmest samlede konsensus og samstemmighet. Det første kommer opp under diskusjonen om *dannelse*, der Ohrem (2011a) peker på at det kan være aktuelt å revidere dannelsesbegrepet i folkehøyskolen utfra et behov for nye fag og linjer. Men med utgangspunkt i *lærernes* tolkninger av dannelsesbegrepet så vektlegger de en helhet som impliserer både det *eksistensielle* og det *sosiale* området sammen med det *faglige*, der alle disse tre områdene tilsammen utgjør dannelsesbegrepet i folkehøyskolen. Også i litteraturen (Klonteig, 1992; Slumstrup, 1983; Korsgaard, 2008) peker man på *helheten* i dannelsesbegrepet. Derfor ser det ut til at det snarere er folkehøyskolens

folkelige opplysning (Mikkelsen, 2014) som Ohrem (2011a) sikter til å revidere enn hele dannelsesbegrepet. Og dette gjøres fortløpende hele tiden, i det nye linjer og fag har en tendens til å dukke opp på folkehøyskolene så snart nye interessefelt blir populære blant ungdom (Ohrem & Haddal, 2011; Mikkelsen, 2014).

Deretter fremkom ulike syn på behovet for tilrettelagt og målrettet dialog, som også var et argument fremført av Ohrem (2011a; b). Her avviker de øvrige kildene fra Ohrems synspunkt på to måter, hvorav den ene er at den likeverdige samtalen vanskelig kan tilrettelegges og målrettes uten at den levende vekselvirkningen blir berørt eller lidende (Slumstrup, 1983b). For det andre ser det ut til at dialogformen kan gå ut over trefoldigheten i Grundtvigs skoletanker der det individuelle, det sosiale og det ferdighetsmessige (faglige) er like viktige (Wahlstad, 2006; Mikkelsen, 2014). Dette fordi det faglige ser ut til å kunne bli lidende her, hvilket av andre hevdes å være uheldig eller umulig i henhold til folkehøyskolens oppdrag (Rahbek & Møller, 2015; Rahbek, 2017).

En siste diskrepans i diskusjonen gjaldt synet på lærerrollen, der Haddal & Ohrem (2011) hevder at lærerrollen burde overgå til å bli en tilrettelegger- eller prosesslederrolle. Dette fikk ikke støtte hos noen av lærerne i undersøkelsen. Forskning (Todd, 2001; Biesta, 2010; 2013; 2017; Rahbek, 2017) argumenterer også for at lærerrollen er langt viktigere enn bare å være en prosessleder eller tilrettelegger for elevers selvstendige læring. Biesta, for eksempel, sier enkelt men kjernefullt at lærere er noen som har ”something to say and something to bring” (2013, s.56), samt at undervisningssituasjonen forutsetter en vidunderlig - men også risikabel - *interaksjon* mellom mennesker (2013).

6. Konklusjon

Undersøkelsen viste at lærernes tolkninger av Grundtvigs kjernebegreper sammenfaller med den forståelsen som presenteres i litteraturen (Korsgaard, 2011; Slumstrup, 1983b; Klonteig, 1992; Akerlie, 1983; Mikkelsen, 2014; 2016). Verdigrunnlaget ble av lærerne først og fremst tolket som et særskilt menneskesyn og både dette og *kjernebegrepene* er levende tilstede i lærernes hverdag som en *helhetlig forståelse* av hva folkehøyskolen faktisk er for dem.

Lærerne gav mange utfyllende og interessante eksempler på hvordan de personlig tolker og praktiserer kjernebegrepene. Som et eksempel kan Annas tolkning av *den likeverdige samtalen* nevnes, der det personlige møtet med den andre er det vesentlige, og lærerens rolle først og fremst blir å være en god lytter. Både Anna og Curt pekte også på det personlig, forberedte foredraget - eller *historiefortellingen* – som et eksempel på hvordan kjernebegrepene får praktiske uttrykk i skolehverdagen. Også *sangen* og *fellestimene* der hele skolen deltar og får de samme erfaringene var eksempler på dette. Curts fokus på *de større sammenhengene* i det historisk-poetiske perspektivet var interessant; særlig hvordan han i tillegg til mer nærliggende kultur og historie, uten å være religiøs, også bruker bibelen og den kristne tradisjonen som kulturell ramme i undervisningen. Dette peker på den nødvendige *åpenheten* som finnes i skoleslaget.

Alle lærerne vektla *internatets* betydning, og dermed skolen som *sted*. Curt løftet frem folkehøyskolens rolle i å øve elevenes sosiale og demokratiske ferdigheter; at de skal bli aktive deltagere i sitt eget liv, som han uttrykte det. Det sosialpedagogiske aspektet understrekes også som særlig viktig i litteraturen (Knutas, 2011; Hanserud, 2011). Bror hadde i forlengelsen av dette et synspunkt som handler mer om *forholdet* til det grundtvigske verdigrunnlaget, enn om hvordan kjernebegrepene *praktiseres*. Han reflekterte omkring det han kalte de *tre likeverdige sidene* i den frilynte folkehøyskolens pedagogiske praksis, der han pekte på at det *individuelle*, subjektive perspektivet oftest tas godt vare på, likeså det *faglige* der spesifikke ferdigheter øves. Men han mente at det tredje feltet - som er det *sosiale* - til tross for alle fordeler med hensyn til internat, sosialpedagogikk etc – ikke vektlegges tilstrekkelig. Det var en særskilt tolkning av det sosiale feltet, som han kalte for fellesskapet, eller det politiske området, som ikke blir tilstrekkelig godt ivaretatt, i følge Bror. Han ønsket seg at folkehøyskolene skal tas i bruk som åpne møteplasser, hvor mennesker henvender seg for å få ting som angår dem debattert og diskutert! Bror nevnte spesielt det *demokratiske* aspektet og

ytringsfrihetens kår som eksempler på hvorfor han anså dette som så viktig nå. Disse tre likeverdige områdene som Bror brukte som et bilde på folkehøyskolepraksisen sammenfaller for øvrig - og interessant nok - med Biesta (2010; 2013) sin utdannelsesteori der, de samme tre områdene; det subjektive, det sosiale og det ferdighetsmessige er innbyrdes likeverdige, og der lærerens oppgave blir å forsøke å balansere disse, hvilket da beskrives som *undervisningskunst*.

Lærerne hadde klare synspunkter når det gjaldt betydningen av å ta vare på det grundtvigske verdigrunnlaget konkretisert gjennom de fem kjernebegrepene. De uttrykte uro for hvorvidt det vil være mulig å føre dette videre til nye lærere, rektorer og elever. Hvordan det best kan gjøres, gjenstår å diskutere. En egen lærerutdanning for folkehøyskolelærere ble i empirien nevnt som en mulighet.

Sammenfattet viser resultatet av undersøkelsen at *friheten* er den kvalitet som lærerne setter høyest og først, der den *pedagogiske friheten* er forutsetningen for kjernebegrepene, og den personlige friheten innebærer at det er opp til enhver utfra sin personlige overbevisning å velge sitt ståsted politisk og religiøst - eller ikke-religiøst. Frihetens andre side er det personlige *ansvaret*, som øves i sosiale sammenhenger og som impliserer aktiv deltagelse i fellesskapet og i den enkeltes eget liv. I undersøkelsen så vel som i teorien fremkom det at den *pedagogiske friheten* er en forutsetning for folkehøyskolene, og at både verdigrunnlaget og de pedagogiske idéene utgår fra individets frihet og det felles beste. Undersøkelsen peker med dette på at kjernebegrepene bare kan levendegjøres av *menneskene* selv, der de er og i sin tid – altså i en skapende, levende og foranderlig sammenheng. Dette innebærer at den pedagogiske praksisen derfor nødvendigvis også må være *normativ*; den kan ikke styres av pensumkrav eller annet som pålegges utenfra.

Videre er det interessant å peke på at det i undersøkelsen fremkom et *helhetlig* forhold mellom det *grundtvigske verdigrunnlaget* og lærernes pedagogiske praksis; de praktiserer innenfor en kultur eller et paradigme, og denne helheten gjenfinnes også i litteraturen (Grundtvig, 1968a; b; Slumstrup, 1983; Akerlie, 1983; Klonteig, 1992; Wahlstad, 2006; Mikkelsen, 2014; 2016; Korsgaard, 1997; 2004; 2013). Innenfor dette paradigmet blir det derfor et poeng å utgå fra alle de fem kjernebegrepene som en *helhet*, der Grundtvigs idéer om åpenhet og frihet bare blir mulige når *hele* idégrunnlaget utgjør en plattform for den pedagogiske praksisen. Med fare for at selve idéinnholdet kan gå tapt, bør man derfor være

varsom med å stykke opp kjernebegrepene gjennom å praktisere enkelte deler som isolerte metoder, eller å fokusere bare på enkelte pedagogiske delområder. Helheten er viktig.

I utgangspunktet ville jeg også forsøke å belyse *det åndelige perspektivet* i frilynt folkehøyskole i dag, og hvordan lærere forholder seg til dette. Kjernebegrepene impliserer ånd i en eller annen form, og det er derfor interessant at studien faktisk viser at *ånd* - i forståelsen av det ikke-materielle – også kan oppfattes som en realitet blant de som jobber i folkehøyskolen, uten at begrepet impliserer religiøsitet. Undersøkelsen og teorien forklarer hvordan Grundtvigs noe særegne måte å tolke det *åndelige* på, inkluderer alle som har en tro på at menneskelivet er hellig og at mennesket er en del av en større sammenheng; ateist eller troende spiller ingen rolle. Kun en helt rasjonalistisk eller materialistisk forståelse vil være i strid med Grundtvigs åndelighet. *Ånd* og *åndelighet* må her, som jeg tidligere har presisert, forstås som det genuint menneskelige; det som lever i og mellom menneskene.

Frilynt folkehøyskoles identitet kan i blant være litt vanskelig å få øye på. Det er tydelig at Grundtvigs pedagogiske idéer gjennom kjernebegrepene fremdeles karakteriserer frilynt folkehøyskole (frilyntfolkehogskole.no; Mikkelsen, 2016) Men i undersøkelsen sier også Bror at han skulle ønske at elevene ville søke til folkehøyskolene utfra det *idégrunnlaget* som frilynte folkehøyskoler har, og ikke bare utfra at skolene er eksamensfrie og at man bor på internat – kvaliteter som egentlig bare *muliggjør kjerneverdiene*. Jeg tolket det som at han mente at de frilynte folkehøyskolene trenger å skaffe seg en tydeligere identitet.

Men hva er en folkehøyskole? Jeg har i undersøkelsen, i tillegg til det historiske aspektet, forsøkt å meisle frem en identitet i forhold til omgivelsene. Det viser seg at den avgjørende friheten som ligger i at enhver folkehøyskole selv er ansvarlig for sitt verdigrunnlag (lovdata.no;) på den annen side også bidrar til en viss utydligheit, både i forhold til de kristelige folkehøyskolene, som jo har et felles verdigrunnlag per definisjon (folkehogskole.nkf.no; folkehogskole.no/about/eng) men også i forhold til den øvrige omverdenen, for eksempel svenske, finske og danske folkehøyskoler. En svensk folkehøyskole i dag er for eksempel Stockholms folkhögskola (<http://mkfc.se/om/>) eller Mångkulturelt FolkbildningsCentrum som den egentlig heter, og som utelukkende tilbyr 8-10 ukers digitale kurser i form av helt individuelle kursopplegg på internett. Det er litt misvisende i en norsk kontekst å kalle dette for en folkehøyskole. Jeg mener derfor også at det er avgjørende for de frilynte folkehøyskolene å løfte frem det grundtvigske verdigrunnlaget

gjennom Grundtvigs antropologi og *kjernebegrepene* – enten sammen med de kristne folkehøyskolene, eller alene – om de skal ha en mulighet til å gjenerobre en tydelig identitet. Hvis de fortsetter å være utydelige, og kun identifiserer seg gjennom fag- og linjetilbud, så vil veien kunne bli kort til at de frilynte folkehøyskolene blir skoler uten pedagogisk frihet, og uten kjernebegrepene å støtte seg på. Da kan hvem som helst kalle seg folkehøyskole, og hvem som helst kan bruke navnet til å fremme – nær sagt hva som helst.

Jeg vil også si noe om diskusjonen omkring lærerrollen i folkehøyskolen, der det ble tydelig at læreren er noe mer og annet enn en veileder eller tilrettelegger for elevers selvstendige læring. Korsgaard (2011) peker på at Grundtvigs syn på læreren og undervisningen har med kunst og skapende virksomhet å gjøre, og kan ikke sammenlignes med en tilrettelegger i en deskriptiv skoleverden der det er mulig å måle hva som er lært – og ikke lært. Dette overensstemmer også med Biesta (2013) når han beskriver læreren som noen som har noe å si og noe å gi. Samt at skolen er et sted dit man kommer for å motta en gave; å bli sett i det vidunderlige, betydningsfulle og risikofylte møtet med andre mennesker – som også er en levende vekselvirkning.

Studiens begrensninger

Dette er en kvalitativ undersøkelse basert på et veldig lite utvalg. Det er likevel mulig å slå fast at det finnes noen i frilynt folkehøyskole som har et bevisst forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og at det betyr noe for dem – også med tanke på å beholde og videreutvikle dette idégrunnlaget konkret i fremtiden.

En annen begrensning har vært tilgangen på litteratur og forskning som omhandler frilynt folkehøyskole eksplisitt; her finnes det nesten bare Mikkelsen (2014; 2016) i nyere tid, i tillegg til Magasinet Folkehøyskolen (frilyntfolkehogskole.no) som kommer ut med 5 nummer i året, årgang 114 i år. Jeg har benyttet en del litteratur der forfatterne behandler de kristelige og de frilynte folkehøyskolene under ett (Ohrem & Haddal, 2011), men bare én forsker med kristelig folkehøyskole som opphav, nemlig Lövgren (2015). Derimot har dansk litteratur og forskning vært mer aktuell for å synliggjøre Grundtvigs skoletanker, fremst Slumstrup (1983), Rahbek & Møller (2015), Rahbek (2017) og Korsgaard (1997; 2004; 2008; 2011; 2013). Jeg har tidligere gjort rede for hvorfor svenske og finske folkehøyskoler ikke har vært adekvate å inkludere i denne studien utfra at deres *opprinnelse, intensjon og oppdrag* til dels er helt forskjellig fra de norske (og de danske) folkehøyskolene.

Videre forslag

I en politisk kontekst mener jeg at en tydeliggjøring av *identiteten* til frilynte folkehøyskoler ikke bare er viktig, men kanskje avgjørende for hvorvidt de kommer til å fortsette å eksistere – uten å bli noe helt annet enn det frie alternativ de har vært i mer enn 150 år. Det hender at man må våge å ta et skritt frem for å synes som den man er, og ikke forsvinne i mengden. Hva er en folkehøyskole? Og motsatt: Hva er *ikke* en folkehøyskole?

Utfra lærernes bekymring om hvordan det grundtvigske verdigrunnlaget, og folkehøyskolens kjerneverdier, skal fortsette å prege frilynt folkehøyskole bør det kanskje arbeides for å få på plass en egen lærerutdanning, eventuelt som en mulighet til videreutdanning? Spørsmålet blir da selvfølgelig hvem som finansierer denne, og på hvilke premisser.

Pedagogisk sett skulle et forslag kunne være å tydeliggjøre kjernebegrepene og det grundtvigske verdigrunnlaget, slik at en bredere forståelse også kan bidra til å minske misforståelser som at det skulle være gammeldags eller umoderne; sammenlignet med det mye av det nye ser det tvert i mot ut til at Grundtvigs menneskesyn og pedagogiske idéer holder seg svært godt (Korsgaard, 2011; 2013; Biesta, 2010; 2013; 2017). Kanskje bør man også se over prosjekt og tiltak der kjernebegrepene kan ha blitt omformet til praktiske metoder uten egentlig å speile idé-innholdet, og forsøke å sammenføre dette med det grundtvigske verdigrunnlaget for øvrig. Selvfølgelig vil alltid delene utgjøre helheten – men de enkelte delene bør ikke dermed *bli* helheten.

Brors idé om den demokratiske, folkelige fellesskapsdimensjonen, der åpne debatter og møteplasser igjen kan gjøre folkehøyskolene mer synlige i lokalmiljøet og generelt i samfunnet, er spennende og viktig. Særlig fordi man da må våge å tillate ulike meninger og livssyn å argumentere, hvilket skulle kunne være en nisje nettopp for de fri-lynte folkehøyskolene.

For videre forskning finnes det umiddelbart flere interessante muligheter; det skulle være interessant å undersøke hvorvidt Lövgrens (2015) konklusjon om de to kristelige folkehøyskolenes tydelige grundtvigske verdigrunnlag gjelder for flere av disse skolene. I så fall kunne dette kanskje være en mulighet for de frilynte og de kristelige folkehøyskolene å søke seg *sammen* for å ta vare på det grundtvigske verdigrunnlaget og de pedagogiske kjernebegrepene fremover?

Et annet interessant prosjekt kunne være å undersøke kjernebegrepene i praksis, og beskrive hvordan de settes inn i en praktisk-pedagogisk virksomhet i folkehøyskolen, der både det sosialpedagogiske, det individuelle og det faglige perspektivet er tydelig inkludert og begrunnet. Dette kunne bli materiale til en videreutdanning for lærere – og kanskje ikke bare i folkehøyskolen?

Et forslag er også å forsøke å få til stand et felles forskningsprosjekt med de danske folkehøyskolene, som siden 2013 har forsket nettopp på å beskrive folkehøyskolepedagogikken i praksis, og der de blant annet stiller spørsmålet; Hva er en folkehøyskole? (Rahbek & Møller, 2015).

En mulig folkehøyskolelærerutdanning skulle kreve ytterligere forskning for å ta rede på hvordan denne skulle utformes i henhold til folkehøyskolenes eget idégrunnlag og visjoner.

Avsluttende kommentar

Folkehøyskolen er en del av kulturarven, i det den har funnets i mer enn 150 år, og i det den representerer noen verdier som har stått og fortsatt står sterkt i Norge (Slagstad, 2015; Tvedt, 2017; Skagen, 2018). I denne undersøkelsen har jeg ønsket å løfte frem det grundtvigske verdigrunnlaget fordi jeg tror det betyr noe for oss som mennesker å vite hvem vi er, og hvor vi kommer fra for å forstå hvilke sammenhenger vi er en del av (Grundtvig, 1968b; Slumstrup, 1983). Også i empirien fremgår dette at vi alle er en del av en større sammenheng som vi må forholde oss til og vite noe om, for å være i stand til å møte dagens utfordringer og aktivt skape en fremtid i fellesskap med andre.

Er ethvert menneske således noget enestående i seg selv, så er det dog samtidig noget andet også. Det er nemlig født ind i en ganske bestemt *folkelig og historisk sammenhæng*. Poesien er beretningen om folkets drømme, og historien er beretningen om, hvorledes det gik med at føre drømmene du i virkeligheden. (Slumstrup, 1983b, s. 44)

Det grundtvigske verdigrunnlaget representerer et menneskesyn som det er verdt for oss å ta vare på. Vil man bli en verdensborger, så må man først vite hvem man selv er, hvor man selv står – og gjerne også hvor man er på vei hen. Det beste utgangspunktet for å leve i samspill med omverdenen er å være en aktiv deltager i sitt eget liv.

Litteratur

- Akerlie, O. (1983). Grundtvig i Noreg. I F. Slumstrup (Ed.), *Grundtvigs oplysningstanker i vor tid* (s. 68-83). Nordisk Folkehøgskoleråd.
- Akerlie, O. (2001). *Frilynt folkehøgskole 1864-2001*. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.
- Balle, T. (2013). Grundtvig og de nordiske skoler. I T. Balle, H. Haue & M. Schælde (Eds.), *Nordisk pedagogisk tradition?* (s. 39-44). Odense: Institut for Kulturvidenskaber.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Books.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Bjørke, K. (2009) *Frihet til å være folkehøgskole*. Masteroppgave, Institutt for organisasjon og administrasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen. Hentet 28.01.2018 fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2017/05/frihet-til-a-vare-folkehogskole.pdf>
- Bloomberg, L. D. & Volpe, M. (2016). *Completing Your Qualitative Dissertation. A Roadmap From Beginning to End*. (3rd.ed.) Los Angeles, CA: Sage.
- Broadridge, E., Warren, C & Jonas, U. (Eds.).(2011). *The School for Life. N. S. F. Grundtvig on Education for the People*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Brodersen, K. (1983). Livets skole og skolen for livet. Tidsskriftet Steinerskolen, 1983 (4), para.5. Hentet 24.04.2018 fra https://www.dropbox.com/s/bg88qhqnusg1zx8/tsart_setup.msi?dl=0
- Brøndsted, M. (2017). Nikolai Frederik Severin Grundtvig. I *Store norske leksikon*. Hentet 30.12.2017 fra https://snl.no/Nikolai_Frederik_Severin_Grundtvig
- Bugge, K. E. (Ed.).(1968). *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast. (Vols. 1-2)*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Christophersen, K-A., Elstad, E. & Turmo, A. (2011). Hva forklarer folkehøgskolelæreres korpsånd? I S. Ohrem & O. Haddal (Eds.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. (s.105-110). Oslo: Cappelen Damm
- Elverum Folkehøgskule. (2017). Om Elverum folkehøgskole. Hentet 04.01.2017 fra <http://elverumfhs.no/om-elverum-folkehogskole/>
- Folkbildningsrådet. Hentet 09.05.2018 fra www.folkbildningsradet.se
- Folkehøgskole.no. Folkehøgskolenes Informasjonskontor. Hentet 30.04.2018 fra <https://www.folkehogskole.no>
- Frilynt Folkehøgskole, Folkehøgskoleforbundet. Hentet 25.01.2018 <https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/organisasjonen/ide-og-prinsippprogram-for-folkehogskoleforbundet/>
- Giorgi, A. (1997). The concrete steps of the human scientific phenomenological method. In the Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 245-249.

- Grundtvig, N.S.F. (1808). *Nordens mytologi*. Hentet 09.01.2018 fra [http://heimskringla.no/wiki/Nordens_mytologi_\(Grundtvig_1808\)](http://heimskringla.no/wiki/Nordens_mytologi_(Grundtvig_1808))
- Grundtvig, N. S. F. (1968a). Er Troen virkelig en Skole-Sag? I E. Bugge (Ed.), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast (vol.1)*, (s. 268-272). København: Gads Forlag.
- Grundtvig, N. S. F. (1968b). Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole. I E. Bugge (Ed.), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast (Vol.2)*, (s. 202-209). København: Gads Forlag.
- Grundtvig, N.S.F. (1983) Om indretningen af Sorø Akademi til en folkelig højskole. I F. Slumstrup (Ed.), *Grundtvigs oplysningstanker i vår tid*. (s. 60-67). Nordisk Folkehøjskoleråd.
- Grundtvigscenteret. (2018). Aarhus universitet. Hentet 14.05.2018 fra <http://grundtvigcenteret.au.dk/om-grundtvigs-vaerker/>
- Haddal, O. & Ohrem, S. (2011). Pedagogikk på en fri læringsarena. I S. Ohrem & O. Haddal (Eds.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. (s. 23- 38). Oslo: Cappelen Damm.
- Hansen, N. B. (1993). *Det guddommelige spejl*. København: Omverden/Rosinante
- Hansen, F.T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe – et værktøj til verdiafklaring*. København: Gyldendal.
- Hanserud, H. (2011). Om sosialpedagogikk i folkehøgskolen. I S. Ohrem & O. Haddal (Eds.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 157-164). Oslo: Cappelen Damm.
- Harland, T. & Pickering, N. (2011). *Values in Higher Education Teaching*. New York, NY: Routledge.
- Højskolerne.dk Hentet 22.01.2018 fra <https://www.hoejskolerne.dk/hoejskoler/alle-danske-hoejskoler/>
- Jepsen, M. S. (2009). *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008?* Masteroppgave, ILS, Universitetet i Oslo. Hentet 20.7.17 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32550/Jepsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Johnsen, M. E. (2018). Hiphop-linja ved Follo folkehøgskole. *Magasinet Folkehøgskolen*. 2018(2), s. 12-13.
- Klonteig, O. (1992). 'Menneskelivet er underligt'. *Menneskesyn i grundtvigsk folkehøgskole og folkeopplysning*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Knutas, A. (2011). Folkehøgskolen i Norge – en bidragsyter til demokrati? I S. Ohrem & O. Haddal (Eds.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 91-103). Oslo: Cappelen Damm.
- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset – Dansk voksenoplysning gjennom 500 år*. København: Gyldendal Nordisk Forlag.
- Korsgaard, O. (2004). *Kampen om folket – Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. (Doktorgradsavhandling). Danmarks Pædagogiske Universitet. København: Gyldendal Nordisk Forlag.
- Korsgaard, O. (2008). Folkelig dannelse er vejen, ikke målet. I L.S. Meling (Ed.), *Om Dannelse*. (s. 10-14). Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.

- Korsgaard, O. (2011). Grundtvigs Philosophy on Enlightenment and Education. In E. Broadridge, C. Warren & U. Jonas (Eds.), *The School for Life. N. S. F. Grundtvig on Education for the People*. (s. 13-35). Aarhus: Aarhus University Press.
- Korsgaard, O. (2013). Grundtvigs syn på det nordiske i lyset av en ny nordisk skole. I T. Balle, H. Haue & M. Schælde (Eds.), *Nordisk pedagogisk tradition?* (s. 27-38). Odense: Institut for Kulturvidenskaber.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lovdata.no. Lov om Folkehøgskoler. Hentet 22.02.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72?q=folkehøgskoleloven>
- Lövgren, J. (2015). Norwegian folk high schools redefine their role as value-based institutions. Analysis of value documents from two folk high schools. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 2015 (2), s. 198-217
- Lövgren, J. & Nordwall, H. (2017). A short introduction to research on the Nordic folk high schools. *Nordic Studies in Education*, 37, 2017 (2), s. 61-68
- Magasinet Folkehøgskolen. Folkehøgskoleforbundet. Hentet 24.04.2018 fra <https://issuu.com/folkehogskolen>
- Malterud, K. (2016). Theory and interpretation in qualitative studies from general practice. Why and how? *Scandinavian Journal of Public Health*, (44), s.120-129.
- Maxwell, Joseph A. (2013). Conceptual framework: What do you think is going on? *Qualitative research design: An interactive approach* (s. 39-72). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Meling, L. S. (2008). (Ed.). *Om Dannelse*. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.
- Meling, L. S. (2011). Menneskesyn og samfunnssyn i møte med elevene. I S. Ohrem & O. Haddal (Eds.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. (s. 67-74). Oslo: Cappelen Damm
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam: *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. (s. 4-17). San Fransisco, Ca: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *What is Qualitative Research?* San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære. Frilynt Folkehøgskole i 150 år*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mikkelsen, A. (2016). *Grundtvig for begynnere...og oss andre*. (2nd Ed.) Oslo: Folkehøgskoleforbundet.
- Noregs Kristelige Folkehøgskulelag. Hentet 13.05.2018 fra nkf.folkehogskole.no
- Nielsen, R. D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (2), s. 117-135.
- Norsk Folkehøgskolelag. (2012). *Norsk Sangbok*. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.
- NOU Norsk Offentlig Utredning. (1976). *Folkehøgskolens stilling i Lovverket*. 1976:39. Hentet 20.02.2018 fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011062106106
- NOU Norsk Offentlig Utredning. (2001). *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*. 2001:16.

- Ohrem, S. & Haddal, O. (Eds.). (2011). *Med livet som pensum – dannning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ohrem, S. (2011a). Folkeopplysning og allmenndanning. I Ohrem, S. & Haddal, O. (Eds.), *Med livet som pensum pensum – dannning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. (s. 39-56). Oslo: Cappelen Damm
- Ohrem, S. (2011b). Samtalens vilkår på en dialogisk arena. I Ohrem, S. & Haddal, O. (Eds.), *Med livet som pensum pensum – dannning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. (s.165-174). Oslo: Cappelen Damm.
- Ringerike folkehøgskole. (2016). Folkehøgskolens bakgrunn og utvikling. Hentet 22.01.2018 fra <http://www.ringerike.fhs.no/Nyttig-a-vite/Skolen/Historie/>
- Rahbek, R. K. (2017). Dannelsesforestillinger i de danske folkehøjskoler. *Nordic Studies in Education*. 37, 2017 (2), s. 69-86
- Rahbek, K. R. & Møller, J. (2015). *Højskole-pædagogik. En fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Klim.
- Runeberg. (2012). *Folkehøgskulen i Danmark, Norge, Sverige og Finland*. I Nasjonalbiblioteket. Hentet den 24.04.2018 fra <http://runeberg.org/folkehogsk/0042.html>
- Savin-Baden, M. & Major, C.H. (2013). *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Skagen, K. (2018). *Norge vårt Norge. Et lands biografi*. Oslo: Dreyers forlag.
- Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strategier*. (3rd.ed). Oslo: Pax Forlag.
- Slumstrup, F. (Ed.). (1983). *Grundtvigs oplysningstanker i vor tid*. Nordisk Folkehøjskoleråd.
- Slumstrup, F. (1983a). En skitse af Grundtvigs liv. I F. Slumstrup (Ed.) *Grundtvigs oplysningstanker i vor tid*. (s. 8-35). Nordisk Folkehøjskoleråd.
- Slumstrup, F. (1983b). Kernebegreber i Grundtvigs oplysningstanker. I F. Slumstrup (Ed.) *Grundtvigs oplysningstanker i vor tid*. (s. 36-59). Nordisk Folkehøjskoleråd.
- Smith, J. A. (1996). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. I J.A. Smith, R. Harre & L. v Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology*. (s. 9-26). London: Sage.
- Stabel, A-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: Pax Forlag.
- Stelnke, I. (2004). Qualitative criteria in qualitative research. I U. Flick, E. v Kardoff & I. Stelnke (Eds.), *A companion to qualitative research*. (s.184-190) London: Sage.
- Stockholms folkhögskola. Mångkulturelt FolkbildningsCentrum. Hentet 13.05.2018 fra <http://mkfc.se/om/>
- Storytelling. Storytellingforlife.com Hentet 30.04.2018 fra <http://storytellingforlife.com>
- Thornberg, R. & Oguz, E. (2015). Teachers views on values education. A qualitative study in Sweden and Turkey, 2013, *International Journal of Educational Research*, (59), 1, 49-56.
- Todd, S. (2001). 'Bringing more than I contain': ethics, curriculum and the pedagogical demand for alter egos. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), s. 431-450.
- Tvedt, T. (2017). *Det internasjonale gjennombruddet*. Oslo: Dreyers Forlag.

- Ulven, T. (2016). Folkehøyskolens sjel – sett i lys av Grundtvig og Goethe. *Grundtvig på norsk*, Grundtvigselskapet, Oslo, (Desember 2016).
- Veugelers, W. (Ed.).(2011). *Education Humanism. Linking Autonomy an Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wahlstad, P. H. B. (2006). *Dannelse og Duelighed for Livet. Dannelse og utdanning i den grundtvigske tradisjon*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Pedagogisk institutt, Trondheim.
Hentet 20.07.17 fra
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269136/122807_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Wahlstad, P.H.B. (2011). Å danne og å utdanne i et praktisk pedagogisk landskap. I Ohrem, S. & Haddal, O. (Eds.): *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s.113-121). Oslo: Cappelen Damm.
- Zhang, S. (2016). Principles of Discussion in Qualitative Educational Research. I V. A. Storey & K. A. Hesbol (Eds.), *Contemporary approaches to dissertation development and research methods* (s. 273-285). Hershey, PA: Information Science Reference.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

1. Hva kan anledningen være til at man ikke lenger har med ordet åndelig i Folkehøgskoleforbundets nye idéprogram, tror du?
2. Folkehøgskoleforbundets skolesyn er nå definert som et enhetlig fritt og uavhengig pedagogisk tilbud på humanistisk-etisk grunn. Finnes det tilstrekkelig rom for det grundtvigske verdigrunnlaget i dette?
3. Hva betyr begrepet livsopplysning for deg? (Har du praktiske erfaringer fra folkehøyskolen som kan beskrive dette?)
4. Hva betyr egentlig levende vekselvirkning for deg, og hvordan opplever du at dette blir ivaretatt i folkehøyskolen i dag?
5. Hva betyr ordet folkelig for deg? Hva betyr det folkelige i folkehøyskole-sammenheng - slik du erfarer det i ditt arbeid?
6. Det såkalt historisk-poetiske som Grundtvig var så opptatt av, altså det mytiske i den egne kulturen (historiene, tradisjonene, sangene, tilhørigheten..). Hvordan opplever du dette i folkehøyskolen i dag? (Har du noen konkrete eksempler?)
7. Hvordan står det til med den muntlige tradisjonen i folkehøyskolen i dag, basert på dine egne erfaringer og refleksjoner? (Hvilke muligheter og utfordringer ser du?)
8. Det er Grundtvigs kjernebegreper vi har berørt i denne samtalen. Hvilke muligheter og utfordringer har disse idealene som verdigrunnlag i folkehøyskolen i dag, utfra dine erfaringer og refleksjoner?
9. Er det noe vi ikke har tatt opp, og som du gjerne vil si noe om?

Vedlegg 2 – Informasjonsbrev og samtykke

Informasjonsbrev og samtykke til deltagelse i kvalitativt forskningsprosjekt.

Dette er et informasjonsbrev til deltager i en kvalitativ undersøkelse for et masterprosjekt i pedagogikk ved Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo. Undersøkelsen handler om Det grundtvigske verdigrunnlaget i frilynte folkehøyskoler, og problemstillingen er: Hva er norske folkehøyskolelæreres forhold til det grundtvigske verdigrunnlaget, og hvordan tolkes og praktiseres noen av dets kjernebegreper i den frilynte folkehøyskolen i dag?

Jeg ber om tillatelse til lydinnspilling av dette intervjuet som vil være et semi-strukturert intervju og som vil bli transkribert. Deltageren garanteres full anonymitet i alle sammenheng som gjelder denne masteroppgaven, og alt materiale som spilles inn vil bli behandlet og oppbevart privat og konfidensielt samt destruert etter bruk, senest den siste mai 2019. Kun et ikke signert eksemplar av denne avtalen og av intervjuguiden vil leveres sammen med oppgaven.

Det står deltageren fritt når som helst og uten noen spesiell anledning å heve denne avtalen.

Med vennlig hilsen

Turid Ulven, tel 92081214, e-post: turid.ulven@gmail.com

Veileder: Morten Stene, høyskolelektor ved RSUC, e-post:
morten.stene@steinerhoyskolen.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

....., den / 2017

Deltager (sign.):

Intervjuer (sign.):