

Magnus Hjortland

---

## Dannelse i folkehøgskolen

En kvalitativ studie av fire lærere tilknyttet friluftslivsfag i folkehøgskolen. «Hvordan beskriver og forstår lærere i friluftslivsfag i folkehøgskolen dannelsesbegrepet, og hvordan legger de til rette for elevers dannelse i undervisningen?».

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier  
Norges idrettshøgskole, 2022

## Sammendrag

Formålsparagrafen i folkehøgskoleloven befester at formålet med skoleslaget er dannelse og folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2021, § 1). Dannelse trekkes frem som et viktig utbytte av folkehøgskolen (Knutas & Solhaug, 2010). Friluftslivsfaget blir i litteraturen presentert som et fag som legger til rette for arbeid med dannelse (Gurholt, 2010; Tordsson 2014). Sosial læring, samarbeidslæring, arbeid med risiko og lærer-elev relasjon er potensielle læringsressurser. Hvilken tolkning har lærere i friluftslivsfag av dannelsesbegrepet og hvordan jobber de med dannelse av sine elever i sin arbeidshverdag? Formålet med denne studien er å undersøke *«Hvordan beskriver og forstår lærere i friluftslivsfag i folkehøgskolen dannelsesbegrepet, og hvordan legger de til rette for elevers dannelse i undervisningen?»*. Studien er gjennomført med kvalitativ tilnærming der fire lærere i folkehøgskolen er blitt intervjuet. Datamaterialet er analysert i lys av Wolfgang Klafkis *kategoriale dannelsesteori*, med begreper som *eksemplarisk undervisning* og *tidstypiske nøkkelproblem* for å fremme lærernes erfaringer og beskrivelser (Klafki, 2021). Sentrale teorier knyttet til friluftslivspedagogikk anvendes også til å besvare min problemstilling og se på friluftsliv som arena for arbeid med dannelse. Herunder erfaringslæring, sosial kompetanse og veilederrollen i friluftsliv.

Studiens funn indikerer at lærerne har god kjennskap til formålsparagrafen i folkehøgskolen. Likevel beskriver de dannelsesbegrepet som komplekst og vanskelig å definere, noe litteraturen også viser til (Steinsholt & Dobson, 2016). Informantene har i ulik grad forsøkt å operasjonalisere begrepet og anvende det i egen undervisningspraksis, og det er forskjeller i lærernes beskrivelser.

Folkehøgskolelærerne anser selv friluftslivet som en god dannelsesarena. Informantene viser til sosial læring, samarbeidslæring og erfaringslæring i og gjennom friluftslivet som viktige kvaliteter. Funnene i studien viser til at man kan gjenkjenne Klafkis eksemplariske undervisning i friluftslivsundervisningen til lærerne. Studien argumenteres det for at det finnes et dannelsespotensiale i utfordrende og krevende situasjoner som innebærer ubehag, risiko og konflikt

**Nøkkelord:** Dannelse, friluftsliv, folkehøgskole,

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>9</b>
1.1 Tidligere forskning.....	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.3 Begrepsavklaringer .....	13
1.4 Struktur og oppbygning.....	14
<b>2.0 Folkehøgskolen som skoleslag</b> .....	<b>16</b>
2.1 Historiske røtter .....	16
2.2 Folkehøgskolen i dag.....	17
2.3 Folkehøgskolens verdigrunnlag .....	18
2.4 Folkehøgskolen som læringsarena.....	19
2.5 Allmenndanning i skolene .....	20
2.6 Friluftsliv i skoleslagene.....	21
2.7 Friluftsliv som lærings- og dannelsesarana.....	22
<b>3.0 Teoretisk perspektiv</b> .....	<b>24</b>
3.1 Dannelsesbegrepet.....	24
3.2 Formale og materiale dannelseteorier .....	25
3.3 Kategorial dannelse.....	26
3.4 Eksemplarisk undervisning .....	27
3.5 Tidstypiske nøkkelproblem .....	29
3.6 Friluftslivets dannelseskvaliteter .....	31
3.6.1 Erfaringspedagogikk og oppdagende læring.....	31
3.6.2 Veiledning i friluftsliv.....	32
3.6.3 Samarbeidslæring og sosial læring.....	33
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>36</b>

4.1 Valg av metode .....	36
4.2 Vitenskapsteoretisk plassering.....	37
4.2 Kvalitativt intervju.....	38
4.3 Studiens utvalg og rekruttering .....	39
4.4 Intervjuguide og prøveintervju.....	40
4.5 Intervjusituasjonen .....	41
4.6 Transkripsjon .....	43
4.7 Analyse .....	44
4.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet .....	45
4.8.1 Validitet.....	45
4.8.2 Reliabilitet.....	47
4.8.3 Overførbarhet .....	48
4.9 Etske refleksjoner.....	49
<b>5.0 Resultater og diskusjon .....</b>	<b>50</b>
5.1 Hvordan beskriver og forstår lærerne dannelsesbegrepet? .....	50
5.2 Friluftslivets dannelseskvaliteter .....	55
5.2.1 Klassemiljø.....	56
5.3 Eksemplarisk undervisning i friluftsliv .....	59
5.4 Dannelsespotensiale i utfordrende og krevende situasjoner .....	63
5.4.1 Dannelse i og gjennom ubehag? .....	63
5.4.2 Dannelse i og gjennom risiko?.....	65
5.4.3 Dannelse i og gjennom småkonflikter?.....	67
5.6 Sosial læring i og gjennom friluftsliv .....	69
5.6.1 «Den gode samtalen» .....	69
5.6.2 Lærer-elev relasjon.....	71
5.7 Tidstypiske nøkkelproblem .....	73
5.7.1 Solidaritetsevne .....	75
5.8 Medbestemmelsesevne .....	77
<b>6.0 Oppsummering .....</b>	<b>79</b>
6.1 Studiens funn .....	79
6.2 Forslag til videre forskning .....	82
<b>7.0 Referanser.....</b>	<b>83</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>89</b>

<b>Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 2: Informert samtykke .....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>96</b>

Forkortelser:

KUF: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

NKF: Norges Kristelige Folkehøgskolelag

NF: Norsk Folkehøgskolelag

UDIR: Utdanningsdirektoratet

NSD: Norsk Senter for Forskningsdata

## Forord

Min mastergrad ved Norges Idrettshøgskole er snart kommet til veis ende. Det ble til slutt fire år ved skolen, avbrutt av et år på HLT. Studietiden på NIH har vært innholdsrik. Det startet med to fantastiske år på faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Her tar jeg med meg minner fra en fantastisk studiehverdag og gode vennskap på veien videre. De to siste årene med mastergraden ble noe mer ensomt, da mye av tiden har vært under en pandemi. Skriveprosessen har dermed preget av ensomhet og krevd mye selvdisciplin. Derfor kan jeg stolt si at jeg er kommet i mål. En viktig motivasjonsfaktor er at jeg har fått jobbe med noe jeg brenner for, friluftsliv og dannelse i folkehøgskolen. Jeg tilegnet meg masse ny kunnskap og inspirasjon inn mot arbeidslivet. Drømmen om å jobbe i folkehøgskolen lever videre.

Jeg har lyst til å takke alle fire informantene som stilte opp til intervju for prosjektet. Takk for tiden deres, for ærligheten og måten dere delte deres erfaringer på. Videre retter jeg en stor takk til min veileder Kristian Abelsen, høgskolelektor i friluftsliv ved institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Takk for faglig påfyll og motiverende ord underveis i prosessen, jeg er så takknemlig for støtten din. Jeg retter også en stor takk til gode venner som har lyttet til mine oppturer og nedturer underveis. Takk til familie og kjæreste, som alltid er der når jeg trenger det.

Oslo, mai 2022

Magnus Hjortland

## 1.0 Introduksjon

Folkehøgskolen har lange tradisjoner i Norge og i Norden. Skoleslaget har røtter helt tilbake til 1800-tallet, da den ble startet av den danske presten Nikolai Frederik Severin Grundtvig. Folkehøgskolen er blitt sagt å være Nordens bidrag til verdens skoleutvikling hvor de pedagogiske og didaktiske idealene den bygger på har vært det fremste bidraget (Knutas & Solhaug, 2010, s. 3). I folkehøgskolen skal elevene lære om, av og for livet. For Grundtvig stod hele mennesket i sentrum, og skoleslaget skilte seg ut ved å vektlegge samtalen mellom elev og lærere (NOU 2001: 16, 2001). I dag finnes det omtrent 400 folkehøgskoler i Norden, hvorav 86 er aktive folkehøgskoler i Norge. Elevene søker på en bestemt linje ved skolevalg, og linjen vil dermed være det som primært tiltrekker eleven. I Norge tilbyr skolene til sammen 857 ulike linjer som varierer fra kunst og håndverk, musikk, scene og teater til friluftsliv, idrett og sport (Folkehogskole.no, 2021).

Friluftsliv er i dag en stor del av et bredt linjetilbud i folkehøgskolen. Folkehogskole.no (2021) beskriver mulighetene for å bedrive et år med friluftsliv; *«på friluftslivslinje på folkehøgskole lærer du deg å ferdes trygt under alle forhold, utfordre egne grenser og kjenne på de store kreftene i naturen»*. Friluftsliv i folkehøgskolen tilbyr noe annet enn teoretiske fag, og i folkehøgskolene i Norge finnes det et variert friluftslivstilbud. Stortingsmelding 18 beskriver friluftslivet som kilde til personlig utvikling, miljøengasjement, livskvalitet og velvære (St. Meld 18, 2015-2016). I sin doktoravhandling viser Sølvik (2013) at friluftslivet kan gi grunnlag for mestring og læring, samarbeidslæring, sosial læring, grenseflytting og at friluftslivet kan skape en mer dynamisk voksenrolle i møte med elevene. Tilsvarende hevder Gurholt (2010) at turer i friluftsliv åpner for livsmestring, identitetsbygging gjennom, problemløsning, erfaringer og samhandling i naturen. I følge Tordsson (2014) bidrar friluftslivet og ferdsel i naturen til at noen av maskene vi bærer på fjernes, vi må ta på oss andre roller, og det skapes en avhengighet til hverandre. Dette gir grunnlag for læringssituasjoner med dannelsespotensiale. Tordsson er en av flere stemmer som løfter fram friluftslivet som en fruktbar arena for arbeid med læring og dannelse. I folkehøgskolen har elevene et år til rådighet, med friluftslivsundervisning. Hvordan utnytter lærere dette handlingsrommet i folkehøgskolen?



Folkehøyskoleloven stadfester at folkehøgskolen har som formål å være allmenndannende og bidra til folkeopplysning av sine elever; *“Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøyskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen”* (Folkehøyskoleloven, 2021, § 1). Knutas og Solhaug (2010, s. 3) beskriver i sin rapport kompleksiteten til dannelsesbegrepet i folkehøgskolen, samt utfordringene med å operasjonalisere begrepet i forskning. *Faglig læring, sosialt engasjement og demokratisk deltakelse* kommer tydeligst fram av beskrivelsene fra tidligere elever i folkehøgskolen (Knutas og Solhaug, 2010, s. 10). Rapporten ble skrevet med intensjon om å se på effektene av folkehøgskolen, samt gi en dypere forståelse av dannelsesbegrepet og dannelsesidealene skolen bygger på. I rapporten konkluderes det med at dannelse er en sentral del av elevenes utbytte i folkehøgskolen. Med dannelse som formål og legitimeringsgrunnlag i folkehøgskolen, ønsker jeg å belyse folkehøgskolelærere med tilknytning til friluftslivsfagets tolkning og daglige arbeid med dannelse.

### **1.1 Tidligere forskning**

Sett i forhold til den posisjon folkehøgskolen har, er det gjort lite forskning på dette feltet (Gloppen, 2013, Knutas & Solhaug, 2010). Dannelsesspørsmål er berørt i noen studier, men framstår fortsatt relativt uutforsket i folkehøgskoleforskningen. Mye av det som er skrevet om folkehøgskolen er i stor grad gjennomført av lærere eller rektorer med tilknytning til folkehøgskolen. Dette kan muligens gi et skjevt bilde av forskningen (Ohrem, 2019). Jeg vil nå gjøre rede for sentrale bidrag til folkehøgskoleforskningen i Norge og i Norden.

I 1995 kom rapporten *Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen – en dokumentasjon*. Rapporten baserer seg på studier av ti folkehøgskoler mellom 1991-1994. Rapporten forsøker å belyse folkehøgskolens som arena for livskompetanse og læring, og stadfester folkehøgskolens betydning for læring og livskompetanse. Her kom allmenndanning og personlighetsutvikling fram som skoleslagets «spisskompetanse». Skolen betegnes som en levende læringsarena gjennom: sosialpedagogisk virksomhet, arbeid med fag- og emneområder, arbeidsmåter og læringsmiljø og samtalebasert veiledning og vurdering (Ulleberg, 1995). Denne rapporten er relevant da den dokumenterer og befester folkehøgskolen som arena for dannelse og livskompetanse.

I 2001 kom en offentlig utredning med tittelen *Frihet til mangfold – Om folkehøgskolens rammevilkår ser på folkehøgskolens rolle og plass i utdanningssystemet og samfunnet*. Utvalget i utredningen skulle se på folkehøgskolen i lys av kompetansereformen og innstillingen fra Bergensutvalget i NOU 2000:5 *Mellom barken og veden – om fagskoleutdanninger*. Utvalget skulle sammenligne Norge med de øvrige nordiske landene (NOU 2001: 16, s. 3). Her kom det fram at elevene ønsket å bruke folkehøgskoleåret til å finne ut hva de skulle gjøre senere i livet. Utredningen viser til folkehøgskolens medvirkning til folkeopplysning og nasjonal bevissthet, og peker på folkehøgskolens gode rammer for solidaritet, kulturell brobygger og dialog. Disse studiene var med å gi skoleslaget legitimeringsgrunnlag for to poeng til opptak ved høyere studier (NOU 2001: 16). Rapporten i 1995 og utredningen i 2001 var viktige for folkehøgskolen som skoleslag. Utredningene belyste folkehøgskolens læringspotensial og dannelsespotensial som skoleslag, og vare med å gi kredibilitet til læringen i folkehøgskolen i et samfunnsmessig perspektiv.

Jeg har allerede vist til at det i 2010 ble skrevet en rapport av Knutas og Solhaug (2010) ved NTNU. Rapporten skulle se på elevens utbytte av folkehøgskolen og forsøke å forstå og skrive fram dannelsesbegrepet i folkehøgskolen. Folkehøgskolen beskrives i rapporten som en viktig læringsarena både faglig, sosialt og med tanke på demokratisk deltakelse og utvikling. *Mestringsforventning, personlig modning, utvikling av selvværd, sosial læring og i noen grad forberedelse til utdanning*, trekkes fram som det viktigste utbyttet av et år på folkehøgskole. Rapporten trekker linjer fra disse fire aspektene til dannelsesbegrepet, og konkluderer med at dannelse er en sentral del av elevenes utbytte og erfaringer med folkehøgskolen (Knutas & Solhaug, 2010, s. 10). Rapporten belyser et komplekst dannelsesbegrep som krever at det brytes ned og defineres for å operasjonaliseres og forskes på. Disse perspektivene har vært viktige for meg og mitt arbeid med dannelsesforståelse hos lærere i friluftsliv i folkehøgskolen. Litteraturen viser også til at dannelse er et vanskelig begrep å definere (Steinsholt og Dobson, 2016, s. 8). Dette har vært et viktig perspektiv i møte med informantene og deres beskrivelser av dannelse.

Rahbek (2017) har sett på folkehøgskolenes dannelsesforståelse i Danmark. Han skisserer fire ulike måter å forstå dannelse på: *poetisk dannelse, politisk dannelse, kulturell dannelse og faglig dannelse*. Dannelsesforståelsen til skolene preges av tiden

og miljøet skolene er en del av. Rahbek viser til at dannelsen på denne måten ikke har et definert mål og kan bli noe uklare i skillene mellom de ulike forståelsene av dannelsen. Den enkelte skole finner sin plass og sin forståelse. Til tross for at studien ikke er fra norsk kontekst, er det overførbart til Norske folkehøgskoler. Rahbek viser til store skiller i dannelsesforståelsen fra skole til skole. Dette leder til spørsmålet, er det store forskjeller i dannelsesforståelsen fra skole til skole i Norge også?

I sin masterstudie viser Servan (2001) hvordan dannelsesidealene har endret seg. I lys av hvordan folkehøgskolen bør danne frie og kritiske mennesker. Folkehøgskolen bør i Servans øyne treffe riktig dannelsesideal for å kunne legitimeres som lærings- og dannelsesarena. Jepsen (2009) har sett på dannelsessyn i folkehøgskolehistorien og dannelsesidealet i folkehøgskolen i sin masterstudie. I studien vises det til tre dannelsesideal og Jepsen forsøker å bidra til en debatt rundt dannelsessyn i folkehøgskolen. Brekke (2020) har forsket på hvordan folkehøgskolelærere oppfatter og praktiserer allmenndannelse. Brekke konkluderer med at lærernes oppfatning og praksis varierer noe, men i stor grad harmonerer med den Grundtvigske tradisjonen og med Klafkis dannelsessyn. Han løfter opp folkehøgskolelæreres forståelse og arbeid med dannelsen som en kontekst som trenger å belyses med mer forskning.

Disse studiene er relevante for min studie, da de løfter opp dannelsens sentrale plass i folkehøgskolen. Avhandlingene er med på å framheve dannelsen som essensielt i folkehøgskolen, men avdekker også utfordringer og kompleksitet. I min studie ønsker jeg å bidra med forskning på læring og dannelse fra friluftslivslæreres perspektiv. Ingen av de nevnte studiene tar eksplisitt for seg friluftslivskonteksten og friluftslivslærere som grunnlag for sin forskning. Dette kan være spennende å se nærmere på. Dette gir min studie relevans, og prosjektet kan være med å utfylle tidligere forskning knyttet til dannelsen i folkehøgskolen.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Min problemstilling og mine forskningsspørsmål grunner i en spesiell interesse for folkehøgskolen som skoleslag og for dannelsesbegrepet. Jeg har tidligere jobbet med Wolfgang Klafkis (2021) dannelsesteori i studietiden. Dannelsen har for meg alltid framstått som et viktig mandat for folkehøgskolen og et legitimeringsgrunnlag for undervisning. Klafki gjør gjennom sine studier en god analyse av dannelsesteoriens

utvikling, og han evner i sin kategoriale dannelse å flette sammen fruktbare elementer i de ulike teoriene. Dette har for meg gjort teorien håndfast og anvendelig i møte med min forskning.

Med et så tydelig fokus på dannelse som formål i folkehøgskolen ønsker jeg å se på hvilken forståelse lærere har av det komplekse dannelsesbegrepet, og hvordan de arbeider med dannelse i sin undervisning. Kan vi gjenkjenne Klafkis kategoriale dannelse i deres forståelse? Er det store forskjeller fra lærer til lærer? Hvordan konkretiserer lærerne dannelse? Hvilke rammer i folkehøgskolen fremmer dannelse og kanskje viktigst i min studie, hvordan operasjonaliseres friluftsliv som lærings- og dannelsesarena? Dette har ledet til følgende problemstilling:

*«Hvordan beskriver og forstår lærere i friluftslivsfag i folkehøgskolen dannelsesbegrepet, og hvordan legger de til rette for elevers dannelse i undervisningen?».*

Ut ifra problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

*Hvordan kan Klafkis dannelsesteori belyse dannelsessynet blant friluftslivslærere i Folkehøgskolen?*

*Hvordan jobber friluftslivslærere i folkehøgskolen med dannelse i sin friluftslivsundervisning?*

For å besvare min problemstilling ønsker jeg å redegjøre for sentrale begreper som anvendes i besvarelsen.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

Dannelse kan ha mange navn og former, og klassisk dannelse, kulturell dannelse, demokratisk dannelse, allmenndannelse og selvdannelse, er et lite knippe. Dannelse skilles ofte fra utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). For de fleste dannelsesteoretikere innbefatter dannelsen tre aspekter. Hvert menneskes forhold til verden, samfunnet og til seg selv. I følge Steinholt & Dobson (2016) kan dannelse være målet med undervisningen, prosessen eller en verdi i seg selv. Allmenndannelse

har alltid vært en legitimeringsfaktor i pedagogikken og har vært ett viktig mandat for utdanningsinstitusjoner som folkehøgskolen. Folkehøgskoleloven uttrykker klart at dannelse er selve hjørnesteinen i folkehøgskolen. Mange pedagoger og didaktikere har forsøkt å gis oss et språk for hva dannelse innebærer og hvordan dannelse kan operasjonaliseres i skolen. I denne avhandlingen er det Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori som anvende som teorigrunnlag, men teorien ses i lys av tidligere danningstradisjoner. Den kategoriale danningsteorien vil presenteres i eget teorikapittel og det er denne som anvendes analytisk i avhandlingen.

Min problemstilling spør om lærernes forståelse og beskrivelser av dannelsesbegrepet. *Forståelse* er å begripe, fatte, gjøre bruk av forstanden, innse, oppfatte (Sletnes, 2022). I vitenskapsfilosofien er forståelse et sentralt begrep. Hermeneutikken legger særlig vekt på forståelsen. Forståelsen retter seg mot å avdekke meningen i noe eller med noe. Hermeneutikken redegjøres for i mitt metodekapittel. Når det kommer til friluftsliv, anvender studien et tradisjonelt nordisk syn på friluftslivet. Dette presenteres videre i mitt delkapittel om friluftsliv i folkehøgskolen og friluftsliv som lærings- og dannelsesarena.

## **1.4 Struktur og oppbygning**

Avhandlingen innledes med et kapittel som kontekstualiserer folkehøgskolen som skoleslag. Kapittelet tar for seg historiske røtter til folkehøgskolen, verdigrunnlaget skolene bygger på, allmenndannelse og folkeopplysningens plass i skolen og tidligere forskning. Friluftslivets plass i folkehøgskolen gis også plass, og fagets lærings og dannelseskvaliteter belyses og knyttes opp til dannelsesbegrepet. Deretter kommer teorikapittelet der det gjøres rede for det teoretiske grunnlaget oppgaven bygger på. Her presenteres Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori og sentrale aspekt ved teorien. Det gis en kort innføring i dannelsesbegrepets historie og bakgrunn for Klafkis teori, samt perspektiver på friluftslivspedagogikk. Herunder erfaringslæring, sosial læring, og friluftslivets læringsressurser. Kapittel tre er metodekapittelet i oppgaven. Her gjøres det rede for den metodiske tilnærming og den vitenskapsteoretiske forankringen avhandlingen bygger på. Her drøftes oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet, samt etiske utfordringer knyttet til min metode. Deretter følger analyse og resultater av min datainnsamling. Funnene drøftes i lys av den teoretiske forankringen studien bygger på. Her drøftes og diskuteres sentrale element i datainnsamlingen i lys av min

problemstilling. Kapitlet løfter opp sentrale funn til diskusjon. Til sist sammenfattes resultatene og funnene i en oppsummering. Her presenteres forslag til videre forskning på området. Mine referanser og vedlegg i oppgaven ligger vedlagt til sist i oppgaven.

## 2.0 Folkehøgskolen som skoleslag

Folkehøgskolene i Norge er i dag knyttet til *Norges Kristelige Folkehøgskolelag* (NFK) og *Norsk Folkehøgskolelag* (NF). I Norge har Folkehøgskolene vært regulert av en felles lov, *lov om folkehøgskoler*. Denne ligger til grunn for skolenes økonomiske støtte fra staten (Knutas & Solhaug, 2010, s. 12). I dag er det vanlig å ta folkehøgskoleåret som et mellomår etter fullført grunnopplæring. Mange unge bruker året som et avbrekk, et «annerledes» år, et år uten karakterpress, der personlig utvikling og muligheten til å gjøre lystbetonte prosjekter står sentralt (Folkehøgskole.no, 2021).

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for skoleslagets egenart og den historiske forankringen til folkehøgskolen i Norden og i Norge. Herunder allmenndanningen og folkeopplysningens plass i folkehøgskolen. Jeg vil vie oppmerksomhet til friluftslivets plass i folkehøgskolene og fagets dannelsespotensial i folkehøgskolen.

### 2.1 Historiske røtter

Folkehøgskolens grunnlegger og idegiver er den danske presten Nikolai Frederik Severin Grundtvig. Helt fra folkehøgskolens framvekst har danning vært det helt sentrale. Skolene gir ikke formell kompetanse eller studiepoenggivende kvalifikasjon, men viser selv til personlig utvikling og danning som sentralt utbytte av folkehøgskolen (Folkehøgskole.no, 2021). I 1808 gav Grundtvig ut boken *Nordens Mytologi* der han gjøre rede for sitt menneskesyn som han la til grunn etableringen av folkehøgskolen (Grundtvig, 1808). Den første skolen i Danmark ble opprettet i 1844. Grundtvig la vekt på praktisk arbeid. Den gode samtalen var også et viktig prinsipp. I samtalen skulle både lærere og elever være likeverdige. I folkehøgskolens tidlige år la de stor vekt på Grundtvigs tanker og idealer. Folkehøgskolen var i starten motstandere av den ordinære skolegangens *drilling og pugg* (Servan, 2001, s. 25). Skole skulle ikke bare dreie seg om drilling og pugg, men om hele mennesket og menneskelig vekst. Folkehøgskolen skulle ha en tredelt oppgave. Elevene skulle lære både om livet, av livet og for livet. De skulle anskaffe seg kompetanse i sitt daglige arbeid, samt bli gode samfunnsborgere i det demokratiske fellesskapet som var i frammarsj (NOU 2001: 16, 2001).

Etter hvert ble det utviklet flere skoler som var knyttet til misjonsorganisasjoner og lignende. Denne delingen av skoler med forskjellige retninger skulle også få

gjennomslag i Norge. Den første Norske folkehøgskolen kom i 1864 og holdt sted på Hamar. I løpet av 1870-tallet kom det over 30 skoler til. De fleste skulle likevel bare eksistere en kort periode. Senere kom en ny type folkehøgskoler, kalt *amtsskoler*. Disse ble etablert som fylkenes skoler og var rettet mot landsungdom. Skolene hadde større fokus på formell kompetanse enn folkehøgskolene, til tross for et ganske likt pedagogisk grunnsyn (Knutas & Solhaug, 2010, s. 18). Både amtsskolene og folkehøgskolen fikk i 1877, etter beslutning av stortinget, likestilte økonomiske vilkår. Ved overgangen til 1900-tallet var folkehøgskolebevegelsen delt inn i tre grener; *kristelige ungdomsskoler, amtsskoler og frilynte grundtvigske folkehøgskoler* (NOU 2001: 16, s. 13). De kristelige ungdomsskolene som ble opprettet hadde en lik pedagogisk linje som amtsskolene og mer fokus på tilegnelse av kunnskap og de representerte også en reaksjon på en kulturradikalisme som preget de Grundtvigske skolene. Til tross for noen ulikheter og motreaksjoner ble disse tre retningene oppfattet som ett og samme skoleslag i 1949, med innføringen av lov om folkehøgskoler (NOU 2001: 16, s. 12). Dette leder oss til dagens folkehøgskole.

## **2.2 Folkehøgskolen i dag**

Folkehøgskolen utgjør i dag et alternativ og er et tilbud utover det formelle utdanningsløpet. Skolen er selvstendig, ubunden, eksamensfri og uten formell læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene mottar vitnemål på hvilke fag og kurs de har deltatt på i løpet av skoleåret, og de blir vurdert i orden og oppførsel ved skolene. Folkehøgskolene i Norge er i dag delt inn i *kristne* og *frilynte* skoler. De kristne skolene har et kristent verdigrunnlag, mens de frilynte tar utgangspunkt i et bestemt livssyn som sitt verdigrunnlag. For eleven varer folkehøgskoleåret i ni måneder fra august til mai. Folkehøgskoleåret er noe kortere enn et ordinært skoleår, da året komprimeres ved at det også er lørdagsundervisning. Skolene tilbyr også halvårskurs og kortkurs i ulike emner, men det vanligste er å tilbringe et folkehøgskoleår over to semester. Halvårskursene tilbys eksempelvis til elever som studerer ved utdanningsinstitusjoner eller er i militærtjeneste som praktiserer inntak eller avslutning i januar. Kortkursene går over en kort tidsperiode og kan også tilbys om sommeren.

Folkehøgskoleåret gir to tilleggspoeng til videre studier. De fleste elevene i folkehøgskole er mellom 18 og 25 år. Det er to skoler i Norge som har tilbud til 16-åringer. Klassene i folkehøgskolen er gjerne av litt mindre størrelse (Folkehøgskole.no,



2021). Elevene bor nesten uten unntak på internat. Dette er en del av danningstradisjonen og egenarten til folkehøgskolen, og er en viktig betingelse for at skoleslaget får statsstøtte. Gjennom internatliv får elevene kjenne på og erfare liv i fellesskap med alt det innebærer av samarbeid og problemløsning. Internatlivet gir også rom for å bli kjent på en helt annen måte enn om man ikke bodde ved skolen (Folkehøgskole.no, 2021). Det sosiale livet er derfor en viktig del av året. Skolens fasiliteter er tilgjengelig for elevene utover undervisningen og kan benyttes til læring og sosiale aktiviteter hele døgnet. Studieturer er en sentral del på mange folkehøgskoler. Noen skoler velger å ha studieturer kun i Norge, mens andre har turer til destinasjoner i hele verden. Folkehøgskolene får i dag driftstilskudd til sin virksomhet. Staten bidrar til at det kan etableres og drives folkehøgskoler i Norge, og det er bare skoler som er godkjente etter folkehøgskoleloven som kan kalle seg folkehøgskole (Kunnskapsdepartementet, 2017). De siste årene har det vært en debatt om driftstøtten skal vedvare i framtiden (Folkehøgskole.no, 2021).

### **2.3 Folkehøgskolens verdigrunnlag**

Folkehøgskolens dannende og folkeopplysende kjerne har vært en rød tråd fra Grundtvig fram til i dag. For Grundtvig (1808) gjaldt «*Menneske først og kristen så*», som var hans forståelse av skolen. Mennesket var et «*guddommelig eksperiment*», og elevene skulle stå i sentrum. Han ønsket å gi mennesker vilkår i form av kunnskap, opplysning og frihet (NOU 2001: 16, s. 18). Et sentralt begrep ble *livsopplysning*, dette innebar at elevene fikk reflektere over livets store spørsmål. Folkeopplysning var som i dag, en av de viktigste oppgavene til folkehøgskolen. Dette innebar at undervisningen og læringen skulle komme hele det nordiske folket til gode (NOU 2001: 16, s. 19). Grundtvigs tanker om mennesket lå tett opptil opplysningsfilosofien. Opplysning var viktig i folkehøgskolens verdigrunnlag og et redskap for å danne og utvikle elevene. *Folkehøgskolen får ikke sin identitet ved å referere til et fag, men ved at den referer til et folk* (NOU 2001: 16, s. 20). Denne tanken har vært med folkehøgskolen helt fram til i dag.

Grundtvigs filosofi var at gjennom samtale og *vekselvirkning* skjedde læring og danning. For Grundtvig startet all erkjennelse med sansing. Selvbevisstheten dannes gjennom våre sanseerfaringer og sanseintrykk. En slik menneskelig utvikling skulle også komme samfunnet til gode. Gjennom sansing, samtale og vekselvirkning skulle

elevene bli aktive deltakere i det nordiske demokratiet (Knutas & Solhaug, 2010, s. 21). For Grundtvig var ikke det autentiske selvet gitt uten videre, men noe som måtte bringes fram. Her utfordret folkehøgskolen datidens dannelsesideal. Dannelse skulle ikke være i form av å tjenestegjøre vitenskapelige ideal ovenfra og ned, men skulle vokse nedenfra og opp gjennom elevene (Mikkelsen, 2002, s. 70).

Wilhelm von Humboldts *Bildung*-begrep var forløperen til Grundtvigs dannelsesbegrep. Dannelse var for Bildung Humbolt en organisk prosess, en blomstring av menneskets iboende muligheter (Steinsholt og Dobson, 2016, s. 71). Opplysningstiden inspirerte Grundtvig til å omgjøre pedagogiske begreper. Dannelse for Grundtvig og folkehøgskolebevegelsen var å fullkommeliggjøre guddommelige evner (Gustavsen, 1998). Danning inneholder en forståelse for mennesket og selvets kraft, og likeså kulturens påvirkning og makt. Danningstanken tok ideer fra tanken om et skapende og uttrykksfullt menneske (Knutas & Solhaug, 2010, s. 23). Som flere av rapportene og utredningen om folkehøgskolene viser til, er det dannelse og folkeopplysning som er selve hjørnesteinen i folkehøgskolen. Et år på folkehøgskole skal bidra til å opplyse og danne elever til å bli gode samfunnsborgere.

## **2.4 Folkehøgskolen som læringsarena**

Folkehøgskoleloven (2021, § 1) slår fast at folkehøgskolen skal være arena for allmenndanning og folkeopplysning, og (NOU 2001: 16) legger vekt på samtale som sentralt virkemiddel i læringen.

*Både innhold og form kan endres underveis. Elevene skal ha stor grad av innflytelse på sitt læringsprogram. Eleven i sentrum som aktiv deltaker og likeverdige samtalepartner er prinsipper for undervisningen ved folkehøgskolene* (NOU 2001: 16, 2001, s. 15).

Folkehøgskolen skal også bidra til vekselvirkning gjennom gruppeprosesser og et godt læringsfellesskap. Internatlivet er en viktig faktor for skolens sosialpedagogiske arbeid. Internatlivet tar vekk skille mellom undervisningen og fritiden til elevene, og gir grunnlag og mulighet for sosial læring og mellommenneskelig samhandling i en rekke læringskontekster (NOU 2001: 16, s. 15).

Folkehøgskolen.no (2021) viser til folkehøgskolen som et skoleslag som fremmer aktivitet og erfaringsbasert læring. Det gir faglig utvikling på flere læringsarenaer, bidrar til å utvikle elevenes sosiale kompetanse og gir grunnlag for framtidig demokratisk deltakelse. I en undersøkelse gjort av Epsi Rating (2021) om elevtilfredsheten og foreldretilfredshet i Norge, kommer folkehøgskolen best ut sammen med barnehagen. I undersøkelsen trekkes dyktige lærere og gode sosiale rammer fram som viktige faktorer for trivselen i skolen. Mange av elevene i undersøkelsen sier folkehøgskolen har gitt dem et faglig løft innenfor deres fordypningsområde. Almenndannelse og dannelse står sentralt i folkehøgskolens historie og i nåtidens skole. Hvordan skiller skoleslaget seg fra ordinær skolegang? Jeg vil nå se på dannelse i de ulike skoleslagene i Norge.

## **2.5 Allmenndanning i skolene**

I folkehøgskoleloven står det at folkehøgskolens formål er allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2021, § 1). Her følger ingen oppskrift eller utdypende begrepsforklaringer, og det finnes ikke en formell læreplan. Folkehøgskolene må selv fastsette sitt verdigrunnlag innenfor denne rammen (Folkehøgskoleloven, 2021, § 1). Dette gir rom for ulik forståelse og tolkning av et komplekst dannelsesbegrep. I dette delkapittelet har jeg et skråblikk mot ordinær skolegang og læreplan for å belyse dannelsesbegrepet.

Allmenndannelse og dannelse er sentrale begrep i tidligere læreplaner i grunnopplæringen og i dagens læreplan, *Fagfornyelsen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del av læreplanens *prinsipper for læring, utvikling og dannelse* beskrives skolens utdanningsoppdrag og dannelsesoppdrag. «*Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål*» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Prinsippene viser til at dannelse skjer gjennom ulike læringssituasjoner. Dannelse skjer gjennom kunnskap og innsikt i samfunn, religion og livssyn, kunst og kultur, natur og miljø og i språk og historie. Dannelse skjer gjennom praktiske utfordringer og nye opplevelser, i lek og fysisk utfoldelse alene eller sammen med andre. I leken fremmes bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er også

danningspotensial i utfordrende oppgaver uten en klar fasit. Fagfornyelsen viser til ulike prinsipp som skal bidra til elevens læring, utvikling og dannelse. Prinsippene omhandler elevenes sosiale læring. Sosial læring kan ikke isoleres fra den faglige. Derfor henger den faglige og sosiale læringen tett sammen. En dannet elev har respekt for andre og god dømmekraft i sosiale sammenhenger, eleven bidrar også i det store fellesskapet. Læreplanen fastsetter tre tverrfaglige temaer som skal gå igjen i alle fag i opplæringen. De tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **2.6 Friluftsliv i skoleslagene**

På 1970- og 80- tallet vokste friluftsliv fram som fag i både skole og høyskole. Tilsvarende skjedde i folkehøgskolen. Søk på Folkehøgskole.no (2021) viser at det i dag tilbys 186 linjer knyttet til friluftsliv. Rammevilkårene i folkehøgskolen er gode for å utøve friluftsliv. Friheten til å utvikle læreplaner og undervisningsprogram muliggjør omfattende tilbud i friluftsliv. Det er også slik at lærere har mulighet til å være på tur over lengre perioder. Den geografiske beliggenheten til skolene, de fleste i rurale og naturnære omgivelser, gir gode betingelser for å legge til rette for og utøve spennende og allsidig friluftsliv.

Ser man til ordinær skolengang, har friluftsliv vært en del av innholdet siden 1922 og har vært eksplisitt i læreplanverket siden 1974. I dag utgjør friluftsliv et sentralt innhold i kroppsøvingfaget presisert i formålstekst, kjerneelement og konkrete kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019). *Uteaktiviteter og naturferdsel* er ett av kjerneelementene i faget. Elevene skal eksempelvis kunne *planlegge og gjennomføre uteaktiviteter og friluftslivsaktiviteter i nærområdet* etter tredjeklasse i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Stortingsmelding 18 omhandler friluftsliv og har tittelen «*Natur som kilde til helse og livskvalitet*». Friluftsliv har lange røtter i Norge og er en viktig del av den nasjonale identiteten og kulturarven. I meldingen vektlegges friluftslivets positive helseeffekter som et viktig bidrag til enkeltmenneskets livskvalitet. Samspillet mellom naturopplevelser og fysisk aktivitet trekkes fram som selve kjernen i friluftsliv. I naturen opplever man både sanselige og fysiske opplevelser (Meld. St. 18 (2015–2016)). Et viktig punkt i stortingsmeldingen er friluftslivets tilgjengelighet i Norge.

Friluftsliv kan utøves av alle, alle steder, til alle årstider. Allemannsretten er en viktig forutsetning og grunnstein i den norske friluftstradisjonen. Meldingen viser til høyere livskvalitet, personlig identitet og glede som friluftslivets egenverdi og skolen fremheves som en viktig rekrutteringsarena for friluftslivet (Meld. St. 18 (2015–2016), s. 10).

## **2.7 Friluftsliv som lærings- og dannelsesarana**

Hva er friluftsliv? Dette har vært drøftet av friluftstenkere i uminnelige tider. Henrik Ibsen er den første til å bruke ordet skriftlig. I diktet «På Vidderen» fremstår friluftsliv som «frihet», noe opphøyd, som et symbol på det gode og sunne. Fridjof Nansen tar opp tradisjonen og tankene til Ibsen og presenterer friluftslivet slik: *Friluftslivet er det frie, enkle livet, i ren luft, som gir det opprinnelige i oss sin rett igjen* (Nansen 1916/1940). I Stortingsmelding 18 er ordbruken blitt mer moderne og byråkratisk, men definisjonen er fortsatt opptatt av kontrastene som friluftslivet kan by på: «*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*» (St. Meld 18 (2015–2016), s. 10).

Nils Faarlunds innsats på 70 og 80-tallet betydde mye for at friluftsliv vokste som fagfelt, skoleinnhold og pedagogisk virkemiddel i ulike skoleslag i Norge. Faarlund (2003, s. 32–33) definerer friluftslivet som; *overskuddsliv i naturen*. Med denne definisjonen av friluftsliv betoner Faarlund det frie liv i naturen, overskuddsliv og tydeliggjør et klart skille fra overlevelseshet og næringsvirksomhet i natur. *Liv* viser til at personligheten stimuleres, mestringsmotivet gis plass over konkurransemotivet, og at man et ikke er avhengig av hjelpemidler som minimerer følsomheten og kontakten med naturen.

Friluftslivsfaget beskrives som en fruktbar lærings- og dannelsesarena (Knutas & Solhaug, 2010). Tordsson (2014) skriver erfaringsbasert om hvordan friluftsliv kan gi elever rike naturopplevelser, sosial læring og personlig utvikling. Friluftsliv som tur med litt lengre varighet muliggjør liv og samhandling hvor veien kan være målet i seg selv. Bentsen et al (2009) viser hvordan elevene erfaringspedagogikk og induktive læringsmetoder har gode vilkår i friluftsliv. Læreren har mulighet til å praktisere som medvandrer og veileder og derigjennom gi elevene kompetanse til å selv kunne utøve selvstendig friluftsliv (Faarlund, 2003, Tordsson, 2014). Bentsen et al (2009, s. 136)

beskriver det slik; «*Det er således et særdeles konkret projekt i naturen et direkte møde med situationer, hvor kropslige færdigheder, indsigter, kendskab og kundskaber er nødvendige*». Sentrale teorier og perspektiver på friluftslivspedagogikk vil bli mer utførlig presentert i mitt teoriavsnitt.

## 3.0 Teoretisk perspektiv

Wolfgang Klafki er en av vår tids mest betydningsfulle bidragsytere til pedagogisk og didaktisk teori og forståelse. Klafki har hatt stor innvirkning på didaktikken i Norge og andre land (Skagen, 2022). Klafkis kategoriale dannelsesteori evner å veve sammen de fruktbare elementene fra tidligere danningstradisjoner, samtidig som den er kritisk til både materiale og formale danningsteorier. Klafki forsøker å løfte opp et universalt dannelsingsinnhold med begreper som eksemplarisk undervisning og tidstypiske nøkkelproblem. Jeg vil nå gi en kort innføring i de historiske linjene som leder til Klafkis teori om kategorial dannelse. Herunder teorien om det eksemplariske og tidstypiske nøkkelproblem. Til sist vil teori knyttet til friluftsliv og friluftslivspedagogikk presenteres.

### 3.1 Dannelsesbegrepet

Dannelsesbegrepets røtter strekker seg helt tilbake til antikkens Hellas. Dannelse er beslektet med det greske ordet *paideia*, som kan oversettes til oppdragelse. Dette kan sies å være selve fundamentet for vår moderne dannelse. For Platon og Sokrates var *paideia* en livslang søken og bevisstgjøringsprosess mot et indre og sjelelig kunnskapsnivå (Steinsholt & Dobson, 2016, s. 36). Dannelsesbegrepet og dets forståelse har endret seg i takt med tiden og rådende kunnskapssyn. Eksempelvis var det under opplysningstiden et sterkt fokus på fornuften som en sentral del av dannelsen. I følge Steinsholt & Dobson (2016) var Alexander von Humbolt, Emmanuel Kant og Georg Wilhelm Friedrich Hegel de sentrale tenkerne på denne tiden. For Kant var dannelsen et «naturlig mål» og resultatet av dannelsesprosessen var en genuin kritisk kultur oppnådd gjennom hvert enkelt individs evner og utvikling. Hegel vektla *absolutt selvbevissthet* som dannelsens mål og sluttprodukt. Humbolt la vekt på vekselvirkning mellom hvert enkelt individ og verden som helhet, dette skulle gjøre menneskeheten fullkommen (Steinsholt & Dobson, 2016, s. 41).

Som motreaksjon la nyhumanistene mer vekt på den åndelige og estetiske delen av dannelse. I mer moderne tid har dannelsesbegrepet fått en mer demokratisk betydning, med selvrefleksivitet sentralt som virkemiddel (Steinsholt & Dobson, 2016, s. 280). Veronica Isaksen, sitert i Steinsholt og Dobson (2016, s. 280-281) viser til at dannelse står i motsetning til utdanning. Dannelse er for de fleste forbundet med noe positivt.

Kjernen i et demokratisk dannelsessyn er å utvikle kritiske, deltakende og reflekterende samfunnsborgere.

### **3.2 Formale og materiale dannelsesteorier**

Når Wolfgang Klafki redegjør for sin kategoriale dannelsesteori viser han til formale og materiale dannelsesteorier, og redegjør for deres styrker og svakheter. Her vil jeg kort vise til Klafkis beskrivelser av de formale og materiale dannelsesteoriene, som ligger til grunn for hans dannelsesbegrep.

*Formale* dannelsesteorier vektlegger subjektet og enkeltindividet. Med en formal forståelse av dannelses vil man vektlegge elevens utvikling av evner og ferdigheter. Eleven er dannet om han eller hun har tilegnet seg gode menneskelige egenskaper og kan anvende rett metode til å mestre nytt innhold og nye læringssituasjoner (Klafki, 2021, s. 45). Formale dannelsesteorier kan ha et stort spekter, men er enig på det punktet at de forsøker å forklare dannelsens vesen med en objektiv innholdsmessighet (Dale, 2013, s. 178). Klafki deler formale dannelsesteorier inn i to kategorier. Teorien om den *funksjonelle dannelses* og teorien om den *metodiske dannelses*.

Den funksjonelle dannelsens kerne er ikke å tilegne seg og lære essensielt innhold, men utvikling, modning, forming av sjelelige, kroppslige og åndelige krefter (Dale, 2013, s. 179). Det sentrale er at disse evnene skal utvikles uavhengig av bestemt innhold. Tanken er at de tillærte evnene er overførbare til lignende situasjoner man møter senere i livet. Den metodiske dannelses omhandler selve læringsprosessen til elevene. Her vektlegges arbeidsmåter, teknikker og verktøy i undervisningen og prosessen til elevene står sentralt. Elevene skal tilegne seg metoder og ressurser til å mestre nye læringssituasjoner (Dale, 2013, s. 184).

De materiale dannelsesteoriene vil på sin side vektlegge innholdet, kunnskapene og holdningene elevene skal tilegne seg. Teoriene vektlegger kunnskapsobjektet elevene skal tilegne seg. Elevene er dannet om de har tilegnet seg den rette kunnskap (Klafki, 2021). Klafki deler også de materiale dannelsesteoriene inn i to undergrupper. Den *danningsteoretiske objektivisme* og den *klassiske danning*. Dale (2013, s. 172-175) skriver det frem slik:



## 1. Den dannelsesteoretiske objektivisme

*Fra denne synsvinkelen står dannelse for den prosessen der kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser og så videre i sin objektive beskaffenhet får tilgang til en menneskelig sjel (Dale, 2013, s. 172).*

## 2. Den klassiske danning

*Ethvert kulturinnhold som sådan er ikke allerede i kraft av sin karakter av objektiv verdi også dannelsesinnhold, det dannelsesmessige ligger ikke allerede i innholdets vitenskapelige struktur som sådan. Det er bare det klassiske som er egentlig er dannende (Dale, 2013, s. 175).*

I Klafkis øyne inneholder både de formale og materiale dannelsesteoriene deler av sannheten. Likevel makter de ikke å fullt ut forklare dannelsesprosessens vesen (Klafki, 2021, s. 66). For Klafki er dannelsen helhetlig, ikke sammensatt av del-dannelser. Det trengs en dialektisk tenkemåte som gjør at de momentene åpenbarer seg for helheten (Dale, 2013, s. 187). Denne forståelsen danner bakgrunnen for Klafkis teori om *kategorial dannelse*.

### **3.3 Kategorial dannelse**

Den kategoriale dannelse forsøker å veve sammen de fruktbare elementene fra materiale og formale dannelsesteorier. Myhre (1996, s. 252) skriver det slik: «*Grunntanken er at en gjennom grundig tilegnelse av vesentlig innhold (det materiale) også utvikler evner og metodeferdigheter (det formale)*».

Denne prosessen og sammenvevingen er det Klafki beskriver som *den dobbeltsidige åpning* (Klafki, 2021, s. 38-39). Resultatet av denne prosessen er at allmenn kunnskap, erfaring og opplevelser av kategorial art, skapes i individene. Klafki (2001, s 193). beskriver den kategoriale dannelsen slik:

*«Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv - takket være de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg - er blitt åpnet for denne virkeligheten»*

Allmenndannelse oppfattes som; *dannelse innenfor alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner*. Klafki beskriver allmenndannelse som dannelsen av:

1. *av den lystbetonte og ansvarlige omgang med egen kropp*
2. *av kognitive muligheter*
3. *av produktivitet i håndverksmessig-teknisk henseende og i hjemmet*
4. *av medmenneskelige relasjonsmuligheter, sosial læring*
5. *av estetisk iakttagelsesevne, formgivningsevne og dømmekraft*
6. *av evnen til å treffe etisk og politiske avgjørelser samt til å utføre etiske og politiske handlinger.* (Klafki, 2021, s. 71)

Klafkis spørsmål blir da, hvilket innhold og stoff kan skape denne åpningen for elevene? Her svarer Klafki sitt eget spørsmål med teorien om *eksemplarisk undervisning*.

### **3.4 Eksemplarisk undervisning**

Ideen om eksemplarisk undervisning er ikke ny med Klafki, men har lange røtter tilbake i den pedagogiske idehistorien. Tanken om det eksemplariske kan spores tilbake til hellenismens, *ensyklisk utdanning*. Det var også slik at mange tyske pedagoger hadde satt teorien om det eksemplariske som den didaktiske gullstandard allerede på 1700-tallet. Pedagogene brukte et litt annet språk og en annen begrepsbruk, men essensen i teoriene var sammenfallende (Klafki, 2021, s. 175). Grunntanken i det eksemplariske prinsipp er at det konkrete belyser noe generelt, overordnet og abstrakt. Hvilket innhold evner å gjøre dette? Hvilket innhold kan åpne den dobbeltsidige åpningen for elevene?

Klafki (2021, s. 177) bruker et barns tilegnelse av forståelse for å argumentere for det eksemplariske prinsipp. Når et barn forstår sammenhengen mellom et subjekt og en handling har det fått en innsikt og en strategi for å forstå lignende situasjoner. Undervisningen skal ikke være en innføring i forutinntatt kunnskap, men bidra til oppdagende og selvstendig læring. «*Når det allmenne er forstått, er vi i stand til å gjenkjenne nye problemer som eksempler på gamle prinsipper, som vi allerede har mestret*» (Klafki, 2021, s. 180). Her henviser Klafki til Jerome Bruners oppdagende og problemløsende læring. Dannelsen må ut ifra et medbestemmelses- og selvbestemmelsesperspektiv inneholde mange fellestrekk, men det må også være rom for forskjellige oppfattelser og problemløsninger (Klafki, 2021, s. 187).

Det eksemplariske innholdet og arbeidsformene søker å gi elevene nye verktøy, erkjennelser, eksempler og synsvinkler av allmenn karakter. Den nye innsikten og erkjennelsen må få slå rot og «testes» ut. Klafki vever sammen den orienterende med den eksemplariske undervisningen. Klafki henviser til Bruners (1974, s.48-52 ) tre *representasjonsformer* når det gjelder nivåer av kunnskap, der kunnskapen bygger på hverandre trinnvis. Mislykkes man på et høyere, mer abstrakt nivå, må man senke nivået for å tilegne seg vesentlig kunnskap for ny innsikt (Klafki, 2021, s. 192).

Hvordan kan teorien om det eksemplariske anvendes i praksis? Hvilke læringssituasjoner kan læres i en friluftslivskontekst og overføres til andre områder i livet? Hvordan vil det arte seg for en friluftslivsklasse i folkehøgskolen? Mange viser til friluftslivets gode rammefaktorer for å jobbe med samarbeid og gruppedynamikk. Tordsson (2014) viser til at man ute i naturen går ut av sine vante roller og deler livet med andre. På tur møter og overvinner man utfordringer sammen. Friluftslivets ulike prosjekter skaper en avhengighet til hverandre i sosialt og psykisk krevende situasjoner. Læreren forsøker å tilrettelegge slike situasjoner og lar elevene skape sin egen felles referanseramme. Det vil ofte bli utfordringer og motsetninger, men på tur kan man ikke «rømme» fra problemene. Tordsson (2014) beskriver dette som gode situasjoner for personlig og sosial utvikling. Gresham og Elliott (2008) løfter evnen til selvhedelse, selvkontroll, empati, ansvarlighet og samarbeid når de operasjonaliserer sosial kompetanse. En folkehøgskoleklasse som gjennom et år på flere turer av ulik karakter, hvor gruppedynamikk utspiller seg på godt og vondt, vil kunne erfare og anskaffe seg sosiale «verktøy» og ferdigheter som kan bli til læring og overføres til livet ellers, hverdagsliv og arbeidsliv. Kanskje har de utviklet;

*«et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes» (Garbarino, 1985, s. 80).*

Med en slik forståelse av eksemplariske undervisning har elevene fått erfare, de har øvd og kanskje tilegnet seg gode samarbeidsevner og sosiale ferdigheter gjennom friluftsliv. De har testet det ut i trygge og gode rammer, med anledning til å samtale, bearbeide og reflektere. I en slik sammenheng er det lov, og kanskje ønskelig at en mislykkes, og at

gjennom et år skjer det modning og dannelse for elevene som kan overføres til situasjoner i livet generelt som krever disse ferdighetene. De har tilegnet seg læring og danning som kan gjenkjennes i andre strukturer og deler av livet (Klafki, 2021).

### **3.5 Tidstypiske nøkkelproblem**

Klafki (2021, s. 74) viser til at det bør finnes et generelt og universelt dannelsingsinnhold. Klafki kaller det for *tidstypiske nøkkelproblem*. Nøkkelproblem kan være store spørsmål eller utfordringer i samfunnet generelt. Slike tematikker kan være spørsmål rundt miljø, urettferdighet, fred, likestilling, kulturforskjeller eller lignende. Nøkkelproblemene må både ha en historisk forankring, og samtidig evne å treffe samtiden. Utfordringene må ha en historisk og samfunnsmessig forankring og krever pedagogisk bevissthet. Problemene skal motivere til medansvarlighet og til å søke etter løsninger på dem. Klafki peker på skolens viktige samfunnsansvar og at nøkkelproblemene kan være et viktig bidrag i undervisningen.

Klafki (2021, s. 75-79) viser til fem slike grunnproblemer i samfunnet. Det første omhandler *fredsspørsmålet*. Verden er og var preget av konflikt og uro. Et viktig oppdrag ved dannelsen for Klafki, er *fredsopdragelse*. Bevisstgjøring, evnen til å tenke kritisk og ta avgjørelser står sentralt. Det andre nøkkelproblemet er *miljøspørsmålet*. Herunder refleksjon rundt menneskelig bevarelse og ødeleggelse av naturressurser. Klafki argumenterer for bevissthet rundt miljøproblematikken og utvikling av innsikt for å begrense rovdrift på naturressursene. Det tredje nøkkelproblemet er de *samfunnskapede ulikhetene*. Klafki viser til forskjeller og hvordan dette er store uløste spørsmål som en trenger å jobbe med. Det fjerde problemet er *de tekniske styrings-, informasjons – og kommunikasjonsmediene*, da disse utgjør store muligheter og likeså store utfordringer i samfunnet. Klafki argumenterer her for en opplæring som fremmer kritisk tenking ovenfor massemediene, deres påvirkning og mulige konsekvenser. Det femte og siste spørsmålet er *enkeltmenneskets subjektivitet og jeg-du forhold*. Dette innebærer forståelse, respekt, anerkjennelse og toleranse ovenfor våre medmennesker.

Klafki kategoriserer nøkkelproblemene inn i tre kategorier:

1. *Samfunnskapede ulikheter*
2. *Enkeltmenneskets subjektivitet og jeg-du forhold*

3. *De tekniske styrings-, informasjons – og kommunikasjonsmediene* (Klafki, 2021, s. 74)

Klafki diskuterer om det er mulig å generalisere og overføre nøkkelproblemene til andre situasjoner og kontekster, både problemene og svarene. Forståelsen av problemene og svarene vil være subjektive og variere stort. Det er en avgjørende faktor at elevene får presentert flere mulige vinklinger på problemene, for å kunne løse dem. Dette for å utvikle elevenes selvbestemmelsesevne, evnen til å tenke kritisk og selvstendig. Elevene må få mulighet til å handle ut ifra den innsikten de har tilegnet seg (Klafki, 2021, s. 81). Nøkkelproblemene skal bidra til å utvikle elevenes holdninger og evner som kan overføres til andre sammenhenger utover nøkkelproblemene. Klafki (2021, s. 82) viser til fire grunnleggende holdninger og evner. De inneholder både innholds- og kommunikasjonskomponenter. Den første omhandler evnen til å gi og få kritikk og ta selvkritikk. Herunder evnen til å vurdere egne og andres standpunkt og åpenhet for at standpunktene etterprøves. Den andre omhandler beredskap og evnen til argumentasjon. Evnen går ut på å argumentere og la andre etterprøve egne meninger og standpunkt slik at man kan gjøre felles erkjennelsesframskritt. Den tredje omhandler empati. Evnen til å se et problem, handling eller situasjon fra andres ståsted. Den fjerde og siste kaller Klafki (2021, s.83) for *sammenhengstenkning*, som omhandler evnen til å forstå sammenhenger og sammenvevde problemstillinger i dagens samfunn.

Nøkkelproblem i en friluftslivskontekst kan for eksempel være knyttet til Klafkis miljøspørsmål. Bentsen et al (2009, s 130) beskriver hvordan det å være avhengig av drikkevann og ved som energikilde kan gi en større forståelse av verden og at elevene kan erkjenne samfunnets ressursutfordringer gjennom konkret utøvelse av friluftsliv. Dette krever forståelse for elevenes forutsetninger og perspektiver, og en veiledning som tilpasses deretter. Slike nye innsikter og erkjennelser kan gi grunnlag for fruktbare diskusjoner og refleksjoner. Hvordan kan naturen forvaltes på en hensiktsmessig måte? Hva kan vi lære av å være ute i naturen? Andre nøkkelproblem kan være knyttet til den sosiale læringen og det subjektive jeg/du forhold (Klafki, 2021, s. 79). Hvordan kan vi utvikle toleranse, respekt og medmenneskelighet? Her kan elevene få jobbe med å gjøre rede for egne standpunkt og ha forståelse for andres. I folkehøgskolen er man som oftest på tur i større grupper. Dette skaper avhengighet til menneskene man har rundt seg og stiller krav til medmenneskelighet og evnen til å utvise omsorg og empati for andre.

Situasjoner som oppstår, kan bearbeides i grupper blant elevene og sammen med lærer, og gir grunnlag for fruktbare diskusjoner og nye innsikter.

### **3.6 Friluftslivets dannelseskvaliteter**

I dette delkapittelet ønsker jeg i å gjøre rede for sentrale pedagogiske perspektiver og teorier bredt anvendt innenfor friluftslivspedagogikken. Jeg har valgt å trekke fram erfaringspedagogikk, veilederrollen i friluftsliv og samarbeidslæring.

#### **3.6.1 Erfaringspedagogikk og oppdagende læring**

John Dewey (1859-1952) var tidlig ute med å vektlegge at elevenes egen aktive medvirkning i undervisningen. Læring skjer ikke ved ytre påvirkning, men ved å oppleve og erfare nye innsikter. Erfaring er et samspill mellom en handling og konsekvensen av den (Imsen, 2014, s. 45). Erfaringspedagogikk og oppdagende læring trekkes av flere fram som fruktbare metoder i friluftsliv. Gurholt (2010, s. 184) beskriver hvordan *erfaring* omhandler menneskers forming, utvikling og endring i et interaktivt forhold med verden, og er et uttrykk for kunnskaper og ferdigheter som man kan leve seg til. En forutsetning for å erfare er nysgjerrighet, og deltakelse i varierte kontekster. I friluftslivet finnes uendelige bevegelsesmuligheter og varierte læringssituasjoner som kan gi elevene viktige erfaringer. Eksempelvis kan elever som har opplevd å bli våte etter et plutselig værskifte, være våkent på vakt i neste øyeblikk det er fare for regn. Andre kan gjenkjenne terrenget på kartet, og anvende tidligere erfaringer til å finne riktig rute til camp. Gurholt (2010, s. 188) trekker fram flere kvaliteter ved erfaringslæringen. Læringen gjør at elevene kan utforske og mestre seg selv, oppdage nye evner og egenskaper, skape forandring, forme liv og få bedre dømmekraft. I friluftslivet og livet generelt, er det vanskelig å forutsi når verdifull læring og dannelse vil oppstå. Både Gurholt (2010) og Tordsson (2014) løfter opp at pedagoger må være tilretteleggere for at slik læring kan oppstå. Det handler om å oppsøke, skape og ta vare på gode lærings- og utviklingssituasjoner i naturen (Tordsson, 2014).

Bentsen et al (2009, s.131) beskriver hvordan man i friluftslivet møter konkrete utfordringer og aktiviteter som er meningsfulle. Dette kan være når man skal sette opp leir, jobbe i matlag og lignende. Reelle erfaringer og læringssituasjoner i en genuin kontekst kan føre til ny kunnskap og nye ferdigheter gjennom *situert læring*. Den

situerte læringen krever også aktiv deltakelse fra den som lærer for å utnytte handlingsrommet situasjonene tilbyr for læring (Horgen et al, 2016, s 113). Gurholt (2010, s. 182) beskriver denne formen for læring:

*«For det er ved å gjøre, prøve og erfare selv og gjennom sanselig kroppslighet og handlekraftig fordypelse i såkalt fri natur- høye fjell, dype skoger og strømmende vann at mangfoldig naturkyndighet, ferdelsesdyktighet og tiltro til egne evner kan erverves».*

Friluftslivet kan gjennom erfaringspedagogikk og oppdagende læring som metode, være en arena for innlæring av kunnskap om natur og naturferdsel, men også gi mestringsopplevelser og mestringsforventning. Hvordan kan lærer og veileder utnytte dette handlingsrommet og potensialet som ligger i friluftslivet for å legge til rette for elevenes oppdagende læring?

### **3.6.2 Veiledning i friluftsliv**

Arbeid med erfaringslæring og oppdagende læring krever at lærer og veileder tilrettelegger for læring gjennom erfaring. Bischoff (1999) beskriver at veiledning i friluftslivet skiller seg fra det spontane friluftslivet, og beveger seg mot kursing og opplæring. Som lærere og veiledere i friluftsliv har man ansvar for mennesker i et krevende og variert læringslandskap. I friluftslivet kan det oppstå situasjoner der lærer må handle ut ifra lignende mønstre og erfaringer. Situasjonsorientert ledelse blir ofte nevnt i sammenheng med veiledning og ledelse i friluftsliv.

Tordsson (2014, s. 217) presenterer *mesterlære* og veiledning som pedagogisk virkemiddel i friluftsliv. Lærer og veileder er både tilrettelegger og medvandrer, men representerer også et forbilde for elevene i friluftsliv i kraft av sin kompetanse og sine egne evner. Tordsson (2014, s. 220) argumenterer i stor grad teoretisk og erfaringsbasert når han forsøker å gi et bilde av den gode veileder i friluftsliv, og presiserer samtidig behovet for mer empirisk forskning på området. En dyktig veileder har oppmerksomhet på helheten, men fire faktorer er særlig viktig: *situasjonen, oppgaven, enkeltindividet og gruppen*. Det å være lærer og veileder på tur kan være en krevende og kompleks oppgave.

Horgen et al (2016, s 113) beskriver at en friluftslivsgruppe på tur kan bli som et praksisfellesskap, der både leder og deltakere har innflytelse på læringen. Gruppen knyttes sammen av opplevelser, ferdigheter og kunnskaper og skaper en identitet sammen. Praksisfellesskapet kan utvikles gjennom å gi deltakerne større ansvar og medbestemmelse. Hvilke læringssituasjoner som lærer velger å ta tak i og graden av elevenes medbestemmelse er sentralt for læringen. Horgen et al (2016, s.114) viser til at det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen og at det kan være skjulte maktforhold mellom elevene.

### **3.6.3 Samarbeidslæring og sosial læring**

Samarbeid og sosial læring trekkes av mange fram som en viktig kvalitet i det pedagogiske arbeidet i friluftslivskonteksten (Abelsen, & Leirhaug, 2017, s. 8). Her vil jeg redegjøre for teori knyttet til samarbeidslæring og sosial læring og se det i lys av friluftslivsundervisning.

Friluftslivet i folkehøgskolen innebærer at man sjeldent er på tur alene. De fleste turene og undervisningsoppleggene innebærer å være i mindre grupper, eller i klassen som helhet. Dette stiller krav til samarbeid og sosiale ferdigheter blant elevene, samtidig som det også inviterer til å utforske og utvikle de samme ferdighetene. Denne konteksten kan man ikke rømme fra, og man blir «tvunget» til å løse problemene og utfordringene underveis. Dette representerer både utfordringer og muligheter for lærere i friluftsliv. Tordsson (2014, s. 140) beskriver at friluftslivet gir rik anledning til å arbeide med medmenneskelige og sosiale evner. I friluftslivet lever man livet sammen, lager mat sammen, overvinner frykter sammen, deler bålet sammen og deler gleder sammen. Hvordan kan man utvikle gode normer for grupper i friluftsliv? Tordsson (2014, s 145) svarer dette spørsmålet med flere faktorer. Grupper som er i startfasen krever at den som har lederrollen viser aktiv interesse, åpenhet og tydelighet. Tordsson bruker ordet «forbilledlig» til å beskrive hvordan veileder og lærer må opptre ovenfor elevene. Gruppenormene må få utvikle seg gradvis, og gruppen bør lære gjennom å oppleve gode situasjoner sammen (Tordsson, 2014, s. 147). Dette gir grunnlag for at gruppen utvikler seg og kan lede til fruktbare refleksjoner og læring.

Johnsen et al (2001, s. 12) definerer samarbeidslæring som: *pedagogisk bruk av små grupper hvor elevene arbeider sammen og hjelper hverandre å mestre materiell og*



*oppgaver slik at alle i gruppen lærer mest mulig (men ikke nødvendigvis like mye).* Læringsutbyttet av samarbeidslæring vil være *større innsats for å lære, flere positive relasjoner mellom elevene og bedre psykisk helse* (Johnsen et al, 2001). Til tross for at det kan være mange positive effekter av samarbeidslæring i grupper, kan det også hemme elevenes læring. Den gode samarbeidsgruppe preges av et felles mål, at man møtes ansikt til ansikt, at gruppemedlemmene ansvarliggjør hverandre, at man lærer sosiale ferdigheter underveis i prosessen og at elevene kan analysere egen framdrift og effektivitet slik at man kan lære til neste gang (Johnson et al, 2001, s.17).

Hvordan kan lærere bli en tilrettelegger av gode samarbeidsgrupper som skaper læring og danning? Johnsen et al (2001, s.18-19) skisserer fem faktorer for et godt samarbeid mellom elevene:

1. Kjernen i samarbeidslæring er å skape en *positiv gjensidig avhengighet* mellom elevene.
2. *Individuelt ansvar*
3. *Direkte samspill, ansikt til ansikt*
4. Elevene lærer å bruke nødvendige *sosiale ferdigheter*
5. *Prosessvurdering*

Nøkkelen til å skape positiv gjensidig avhengighet er å sette opp læringsmål og å supplere og forsterke underveis i prosessen (Johnson, 2001, s. 65). Hvordan kan man skape positiv gjensidig avhengighet mellom elevene i friluftsliv? Eksempelvis kan man arbeide med «ekspertgrupper», der elevene blir «eksperter» på hver sin oppgave. I en gruppe på tre elever kan en elev ha ansvar for navigering, kart og kompass, en annen kan ha ansvar for matlaging, mens den tredje har ansvar for etablering av leir. Dette gjør at elevene blir avhengige av hverandres «ekspertise» for å løse oppgavene hensiktsmessig.

Garbarino (1985, s. 80) definerer sosial kompetanse som «*et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling*». Gresham og Elliott (2008) operasjonaliserer sosial kompetanse i indikatorer som til sammen gir et bilde av de sosiale ferdighetene. Komponentene består av engasjement, selvkontroll, empati, kommunikasjon, samarbeid, ansvarlig adferd og

selvhevdning. Friluftsliv som undervisningskontekst gir gode rammer for å jobbe med den sosiale kompetansen. Her oppstår «ekte» utfordringer og man er som oftest avhengig av hverandre. I friluftslivsundervisningen kan elevene øve og utvikle sin sosiale kompetanse i en spennende og varierende undervisningskontekst.

## 4.0 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av metode og hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført. Jeg vil gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, presentere styrker og svakheter med valgt metode, og mitt forskningsutvalg vil gjøres rede for. Deretter vil utforming av intervjuguide og datainnsamlingen presenteres. Metoden og studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet, samt etiske betraktninger drøftes til sist.

### 4.1 Valg av metode

Metode er et gresk ord som opprinnelig betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet har jeg ønsket å undersøke hvordan lærere som jobber med friluftslivsfag i folkehøgskolen forstår, formidler og underviser dannelse. Veien mot mitt mål har blitt gjennomført med en kvalitativ metodisk tilnærming. For å svare på min problemstilling ønsket jeg å komme tett på intervjupersonene og få innblikk i deres undervisningspraksis og arbeidshverdag. Dette førte til valget av kvalitative intervju for å besvare mitt forskningsspørsmål. Tanggaard & Brinkmann (2015, s. 18) befester at et kompetent utført kvalitativt intervju er den viktigste, og mest effektive måte å forstå medmennesker på. Den kvalitative forskningen studerer livet fra innsiden og ut. Den er tradisjonelt knyttet til forskning som er tett på personene i felten. Målet med kvalitativ forskning kan sies å være økt forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærminger er at dataen som analyseres vanligvis har form av tekst. «*Kvalitative data er nedtegnede erfaringer som beskrives best med ord framfor tall*» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Dette skiller den kvalitative forskningen fra den kvantitative, da den ofte baserer seg på stort materiale i form av tall. Oppsummert sikter den kvalitative forskningen seg inn mot å forstå meningen til dem som studeres, forstå konteksten de tilhører, identifisere fenomener og påvirkninger, forstå prosessen til begivenheter og handlinger, og å utvikle teorier (Maxwell, 1996). Kvalitativ metode egner seg godt til forskning på personlige og sensitive tema, da den kan skape et tillitsforhold mellom forsker og felten. Kvalitativ forskning er også en god metode for forskning på nye områder da det er stort krav til åpenhet og fleksibilitet.

## **4.2 Vitenskapsteoretisk plassering**

Den vitenskapsteoretiske bakgrunnen vi tar med oss inn i forskningen utgjør grunnlag for vår forståelse. I kvalitativ forskning skal vi ikke bare beskrive, men også fortolke fenomenene vi forsker på (Thagaard, 2018, s. 11). Her vil jeg redegjøre for min vitenskapsteoretiske forankring som ligger til grunn for min fortolkning av informantenes beskrivelser.

Kvalitativ forskning er tett knyttet til fortolkende teorier. Herunder fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. De fortolkende teoriene danner grunnlag for ulike paradigmer som vektlegger betydning og mening (Thagaard, 2018, s. 33). Kuhn (1962) definerer et paradigme som: «*en vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentede svarene*». En forskers vitenskapsteoretiske ståsted vil ha betydning for forskningsprosessen og det endelige resultatet. Kvalitative forskere forsøker å avklare sitt vitenskapelige utgangspunkt i starten av forskningsprosessen. En redegjørelse for eget vitenskapsteoretiske utgangspunkt og paradigme er en forutsetning for å vurdere gyldigheten til arbeidet.

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming i min studie. Hermeneutikk kan oversettes med *forklaringskunst*, og er en anerkjent metode innen humanvitenskapen, som vektlegger forståelse og fortolkninger av den kontekst man forsker på (Fjørtoft, et al., 2011, s. 158). Fenomener uttrykker en mening eller har en betydning og må fortolkes for å kunne forstås. Hvilken mening noe tillegges kan variere fra person til person, da vi har ulike perspektiv og forståelse av ulike meningsinnhold (Fjørtoft, et al., 2011, s.159). Hans Georg Gadamer er en sentral skikkelse innen den filosofiske hermeneutikken. I den gadamerske tenkning er det ikke en universell teknikk eller metode som anvendes, men den forståelsen av virkeligheten man søker kunnskap om. Gadamer (1999) argumenterer for viktigheten av å redegjøre for egen forståelse og egne fordommer i møte med ny kunnskapssøken. Jeg vil redegjøre for min forståelse og fordommer i delkapittelet om forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Store deler av forskningsprosessen krever fortolkning av datamaterialet.

Samfunnsforskningen kan også kreve en fortolkning av andre sosiale aktørers

fortolkning, Fjørtoft et al. (2011, s.161) beskriver det slik; «*Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv*». I min kontekst innebar dette at folkehøgskolelærerne hadde sine oppfatninger om folkehøgskolen, friluftslivskonteksten og lærerrollen, og deres beskrivelser krever min fortolkning. Jeg har nå redegjort for mitt valg av metode og mitt vitenskapelige utgangspunkt. Videre vil jeg se på kvaliteter og utfordringer ved det kvalitative forskningsintervju.

## **4.2 Kvalitativt intervju**

*We seldom stop and consider the “magic” of interviewing—that a stranger is willing to tell an interviewer so many things about her life, simply because the interviewer presents herself as a researcher* (Brinkmann, 2013, s. 28).

Sitatet til Brinkmann setter ord på både ansvaret og mulighetene som ligger i det kvalitative intervju som metodisk tilnærming. Den kvalitative forsker søker å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, holdninger, meninger og opplevelser, gjennom forskningsintervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 17). Det kvalitative intervjuet åpner for og muliggjør et spesielt innblikk i menneskers erfaringer, tanker og følelser. Thagaard (2018, s. 89) beskriver viktigheten av interaksjonen mellom forsker og den som forskes på. Intervjuer er ikke en nøytral tilhører. Forsker og den som forskes på er i dialog og skaper kunnskap og innsikt sammen. Det er viktig å legge til rette og tilstrebe tillitt i relasjonen til intervjupersonene. God kjennskap til intervjukonteksten kan være et viktig premiss. Selv har jeg studert og jobbet som lærer i fem år. Dannelse som begrep og kunnskapsfelt var sentralt i undervisningen gjennom mange av årene. Dette gir meg som forsker grunnlag for å si at jeg har tilegnet meg kompetanse som gjør meg i stand til å skape tillitt til intervjupersonene. Jeg tar med meg kunnskaper om teorien jeg anvender og konteksten til dem jeg intervjuer.

Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 18) beskriver intervjuet som en krevende prosess. Anvendelse av kvalitative intervju som metode krever kompetanse og godt forarbeid. Forskeren er sitt eget instrument. En dyktig kvalitativ intervjuer har erfaringer med håndtering av sosiale situasjoner, og trening fra tidligere intervju. «Den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis», hevder Thagaard (2018, s. 94). Det kvalitative intervju krever kompetanse i å formulere gode spørsmål, god etablering av

kontakt, evne til å gi rom for pauser, aktiv lytting til intervjupersonen og refleksjon rundt videre spørsmål. Disse perspektivene anvendes som faglige innspill og rettleidninger for mitt arbeid, da jeg har lite erfaring som intervjuforsker. Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) viser til at den beste læringen skjer gjennom egen praksis. Dette kan være intervju av forskningskollegaer. Som fersk forsker har jeg forsøkt å ha med meg disse perspektivene og tilstrebet bevissthet rundt prosessen fra utviklingen av intervjuguiden, øving på intervjusituasjonen til gjennomføring av intervjuene. I denne delen av prosessen har det vært viktig å praktisere ovennevnte tilnærming og samtidig ha ydmykhet knyttet til egne ferdigheter og erfaring.

I denne studien har jeg valgt å benytte delvis strukturerte intervju. Delvis strukturerte intervju er den vanligste formen av intervju i kvalitative studier. Ved denne tilnærmingen er temaene bestemt på forhånd, men preges av stor fleksibilitet underveis i intervjuet. Dette gir rom for å ta tak i intervjupersons beskrivelser og åpner for at intervjuet kan ta ulike retninger underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Denne tilnærmingen anser jeg i lys av min problemstilling til å være mest hensiktsmessig for å få fram de ulike og unike fortellingene blant informantene. Mine intervjupersoner har ulik arbeidserfaring, fartstid og utdanning, og de er knyttet til skoler med ulikt verdigrunnlag. Det delvis strukturerte intervjuet gir rom for å få fram det individuelle hos informantene og til å svare på min problemstilling.

### **4.3 Studiens utvalg og rekruttering**

Kvalitativ metode kjennetegnes med et begrenset antall undersøkelsesenheter. Dette krever en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig på bakgrunn av forskningsspørsmålet. Utvelgelsen trenger ikke være endelig ved prosjektets start, men kan utvikle seg underveis i studien. Dette kan styrke utvalgets egnethet til å besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). En utvelgelsesprosess skjer ofte på bakgrunn av satte kategorier og kriterier for å skape bredde og mangfold i utvalget. I mitt tilfelle var hovedkriteriet at utvalget skulle inkludere folkehøgskolelærere med undervisningserfaring fra friluftslivsfag. For å sikre noe bredde blant informantene tok jeg kontakt med kvinnelige og mannlige lærere og jeg henvendte meg til både kristne og frilynte skoler. Jeg ønsket at lærerne skulle ha lengre fartstid og erfaring fra undervisning i folkehøgskolen. Dette ledet til et strategisk utvalg på fire informanter. Dette var et utgangspunkt i starten av prosjektet, men ble også endelig fastsatt underveis

i prosessen. Rammene til et masterprosjekt gir noen begrensede føringer for utvalget i prosjektet. Jeg valgte å fokusere på et mindre utvalg for å gå mer i dybden i hvert intervju, enn å ha flere informanter.

Framgangsmåten for å rekruttere informanter startet med en henvendelse pr e-post til lærere knyttet til friluftslivsfag i folkehøgskolen. Utvelgelsen ble gjort på bakgrunn av skolens verdigrunnlag og tilknytningen til friluftsliv som undervisningsfag. Her fikk intervjupersonene en kort innføring i prosjektets formål og rammer gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 2). Etter kort tid var fire informanter på plass, og det ble avtalt tid for intervju.

Utvalget bestod av tre mannlige og en kvinnelig lærer i folkehøgskolen. Alle lærerne har relativt lang fartstid i folkehøgskolen. To lærere hadde jobbet i folkehøgskolen i over ti år, mens to av intervjupersonene har jobbet henholdsvis syv og åtte år. En av informantene har jobbet ved to ulike folkehøgskoler i Norge. Tre av lærerne er tilknyttet kristne folkehøgskoler med et kristent verdigrunnlag, mens en er tilknyttet en frilynt folkehøgskole. To av informantene har en bachelor som faglærer i kroppsøving og idrettsfag og har primært jobbet i folkehøgskolen, og to av lærerne har allmennlærerutdanning og tidligere jobberfaring fra ordinær skole. Intervjuene ble gjennomført på lærernes egne skoler, i en kontekst de er kjent med, noe faglitteraturen også anbefaler. På den måten kan avstand til informantene forhindres. Sosial avstand mellom intervjuperson og forsker kan føre til skepsis ovenfor det forsker representerer (Thagaard, 2018, s. 105). Det var viktig at lærerne ble intervjuet i den samme konteksten.

#### **4.4 Intervjuguide og prøveintervju**

Som tidligere presentert er gode forberedelser essensielt for det kvalitative forskningsintervjuet. Som intervjuer må jeg evne å sette meg inn i intervjupersonenes situasjon og kontekst. Intervjuguiden må bearbeides grundig, være utprøvd og sitte i fingrene før første intervju. Hovedstrukturen i intervjuguiden skal belyse sentrale tema i undersøkelsen, og spørsmålene skal utformes deretter (Thagaard, 2018, s. 94). I min intervjuguide har jeg delt inn i deler av mer spesifikke tema. Thagaard (2018, s. 95) beskriver denne måten å utforme intervjuguide på som et stort tre med grener. Stammen

er hovedtemaet for studien, mens grenene representerer underkategorier. Jeg tok utgangspunkt i mitt teoretisk rammeverk for å dele inn i mer spesifikke tema.

For meg, som forsker med lite intervjuerfaring var det viktig å få gjennomført prøveintervju før jeg var klar til å intervju informantene. I intervjusituasjonen er aktiv lytting essensielt, det vil si en oppmerksomhet og sensitivitet til det som fortelles. Dette kan også læres i andre sammenhenger (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 33). Dette kan være situasjoner i det daglige som krever anvendelse av samtale til å forstå kontekster og fenomener. Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) trekker fram intervju av egne kollegaer med gjensidig refleksjon i etterkant, som den beste praksisen for egen læring. Med bakgrunn i denne kunnskapen gjennomførte jeg prøveintervju med en lærer i kroppsøvingsfag i videregående skole. Læreren hadde også tilknytning til friluftslivsfag. Prøveintervjuet på 40 minutter gav meg flere nyttige erfaringer. Jeg fikk innblikk i hvor lenge intervjuene kunne vare, jeg fikk øve på oppbygningen av intervjuet og jeg fikk øve på å stille oppfølgingsspørsmål. I refleksjonen i etterkant av intervjuet kom vi sammen fram til at intervjuguiden la til rette for god flyt og hadde en naturlig oppbygning. Intervjupersonen påpekte at noen av spørsmålene bar preg av gjentakelse. Dette førte til at noen spørsmål ble fjernet eller flyttet, og det ble gjort små endringer i ordlyden i enkelte spørsmål.

Jeg og intervjupersonene reflekterte sammen over at det er viktig å ta seg pauser underveis i intervjuet for å la ting synke inn, og på den måten tillate refleksjon underveis. Dette var noe jeg hadde reflektert over i forkant av intervjuet. Prøveintervjuet gav meg anledning og mulighet til å prøve ut varianter av oppfølgingsspørsmål for å sikre at vi kom i dybden på de sentrale tematikkene i prosjektet. Jeg fikk god tilbakemelding på min tilstedeværelse og læreren oppfattet meg som aktivt lyttende. Jeg forsøkte å anvende *prober* for å oppnå dette. Thagaard (2018, s. 95-96) beskriver prober som kommentarer og spørsmål som viser at man er oppmerksom og tilstedeværende i intervjuet. Alt i alt var prøveintervjuet med på å gi meg gode tilbakemeldinger og nyttig lærdom å ta med videre i arbeidet.

#### **4.5 Intervjusituasjonen**

Min datainnsamling ble som forklart tidligere i kapitlet gjennomført med delvis strukturerte kvalitative intervju. Jeg startet hvert intervju med å gjennomgå



informasjonsskrivet (Vedlegg 2). Dette ble gjort for å skape tillitt og gi intervjupersonene innsyn i formål, formelle rettigheter og en forståelse av hva intervjuet ville inneholde. Vi gikk deretter gjennom *informert-samtykke* skjemaet (Vedlegg 2), og hva dette innebar for dem som deltakere i studien. I selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å forberede meg på å skape en trygg og tillitsfull atmosfære. Thagaard (2018, s. 99) framhever intervjuet med et *dramaturgisk* perspektiv. Med dette perspektivet blir intervjuet en meningsskapende og dynamisk prosess med en emosjonell forankring. Jeg forsøkte å uttrykke støtte og forståelse underveis og etterstrebet å gi tilstrekkelig informasjon i forkant av intervjuene.

I en intervjukontekst er det forsker som sitter på *regien*. Dette innebærer at spørsmålstilling, lytting til informanten og tilbakemeldinger trenger å balanseres på en hensiktsmessig måte. Dette innebærer også å ha regi over *dramaturgien* i intervjuet. Noe som innebærer en strategisk oppbygning av rekkefølgen av temaene i intervjuet. Starten av intervjuet har mye å si for hele intervjuets kvalitet. Her skapes tillitt og velvilje. I mitt tilfelle startet intervjuene med spørsmål om intervjupersonenes bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Etterfulgt av sentrale tematikker fra oppgavens teorigrunnlag, før intervjuet ble avsluttet med «enklere» spørsmål og mulighet for å legge noe til intervjuet. Målet med en slik oppbygning av intervjuet er en emosjonell stigning utover i intervjuet. Thagaard (2018, s. 100-101) legger dette ansvaret på forskeren, og påpeker at starten av intervjuet kan belyse mer nøytrale emner og tema, for så å stige underveis i emosjonell verdi.

Jeg var forberedt på å være fleksibel og måtte ta raske avgjørelser underveis i intervjuet. En mulig situasjon var at jeg kunne få korte svar av intervjupersonene, der jeg ønsket mer utfyllende svar. Jeg var opptatt av å være til stede som lytter og skape en fortrolig atmosfære. Jeg ønsket ikke å være en passiv mottaker av informasjon, men en aktiv deltaker sammen med intervjupersonene. Underveis i intervjuet kjente jeg på god kjemi med informantene og opplevde at de åpnet seg og snakket fritt (Thagaard, 2018, s. 104). At jeg kunne relatere til egen bakgrunn fra folkehøgskolen syntes å bidra til dette, det opplevdes som en samtale mellom to kolleger. Jeg som forsker har god kjennskap til folkehøgskolen og deler interesser med mange av intervjupersonene. I tillegg har jeg lik utdanning som mange av intervjupersonene. Dette var med på å skape en felles referanseramme. Thagaard (2018, s. 105) viser til at når prosjekt foregår innenfor et

miljø som er godt kjent, reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og deltakere. Mitt inntrykk var at intervjupersonene opplevde at jeg forstod dem godt. Dette kom fram i uformelle samtaler i etterkant av intervjuene.

En annen faktor i en intervjukontekst er deltakernes kroppsspråk og *non-verbale* kommunikasjon. Silverman (2014, s. 371) påpeker viktigheten av at vi er åpne for både det intervjupersonene sier og uttrykker gjennom kroppslige signaler. Intervjupersonen vil ofte ikke være klar over hva han eller hun uttrykker med kroppslige signaler. En konfrontasjon av intervjupersonenes tvetydige signaler kan derfor få negative konsekvenser, og bør ofte unngås for å opprettholde tillitsforholdet. Likevel er forskers refleksjon over kroppslige signaler viktig for spørsmål videre i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 102). Dette perspektivet hadde jeg med meg inn i analysearbeidet, og jeg forsøkte å være oppmerksom på non-verbal kommunikasjon. Thagaard (2018, s. 104) beskriver at det gode intervjuet er preget av ekte engasjement og oppriktighet. Dette opplevde jeg underveis i flere av intervjuene, og informantenes refleksjoner og innsikter gjorde meg interessert og engasjert i videre spørsmålsstilling.

#### **4.6 Transkripsjon**

Transkripsjonen av intervjuene ble gjennomført kort tid etter hvert av intervjuene. Dermed var intervjuene friskt i minne, både samtalens innhold og kontekstuelle forhold. Dette gjør transkripsjonen mer nøyaktig enn om den gjøres senere i prosessen og at man raskere kan starte analysen av materialet. For meg var dette også en mulighet til å lære av egen intervjupraksis og forbedre meg til senere intervjuer. Det å gjøre om fra informantens ord til tekst er en krevende oppgave, og mengder av informasjon kan gå tapt. Kroppsspråk, stemmebruk og ironi er det eksempelvis vanskelig å få fram med tekst (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 34). På denne måten var det viktig å notere ned situasjoner underveis fra intervjuene. Slik som latter, stillhet, kroppsspråk og mine metarefleksjoner fra intervjuene. De transkriberte intervjuene ble sendt tilbake til intervjupersonene for gjennomlesning. Her ble det påpekt at det kan være store forskjeller mellom tale- og skriftspråk og at det derfor kan være forskjeller fra det dem husker. Dette hadde intervjupersonene forståelse for, og det ble ikke gjort noen endringer i det transkriberte materialet.

## 4.7 Analyse

Forberedelsen av min analyse startet allerede i designet av studiene. Resultatet av et kvalitativt arbeid preges av vår forståelse og refleksjon underveis i prosessen (Thagaard, 2018, s. 151). Jeg har derfor forsøkt å ta grundige notater fra min opplevelse av intervjuene. Dette tok jeg med meg inn i analysearbeidet av mine data. Tanggaard & Brinkmann (2015, s. 37) beskriver analysen slik; *analyse betyr bokstavelig talt å dele noe opp i mindre deler*. Johannessen et al (2018, s. 22) beskriver analysearbeidet som en spørsmålsdrevet prosess. *Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål*. Analysen innebærer fortolkning. Materialet man ønsker å få inn bør påvirke designet av prosjektet slik at man har relevante analysestrategier for det. Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 37) påpeker viktigheten av å overveie tidlig i prosessen hvilke analytiske grep som skal benyttes. Dette innebærer ikke at man låser seg helt, men også er fleksibel underveis i prosjektet. Med min hermeneutiske tilnærming ønsket jeg å få innsyn i intervjupersonenes beskrivelser, deres tanker om undervisningspraksis og deres refleksjoner om dannelsesbegrepet. Det er forskningsspørsmålet som skal være det overordnede spørsmål som analysen skal svare på (Johannessen et al., 2018, s. 24).

Thagaard (2018) legger vekt på systematisering av teksten som en viktig forutsetning for analysen. Først må man bli fortrolig med det transkriberte materialet og med feltnotatene. Fangen (2010, s. 112) beskriver viktigheten av å lese gjennom materialet nøye og ofte. Dette gir grunnlag for å se sammenhenger og nye mønstre, også etter at man har kodet og kategorisert datamaterialet. Deretter velger man analytisk tilnærming. Jeg anvendte en *temaanalytisk* tilnærming. En slik tilnærming gir grunnlag for sammenligning av samme tema for alle deltakerene i studien. Denne metoden gjør meg i stand til å se på intervjupersonenes forståelse av ulike sentrale tema fra intervjuene, og se dem opp imot hverandre.

Etter at intervjuene var ferdiggjort startet jeg med å kode og kategorisere materialet. Koding innebærer å dele teksten i mindre deler og gir kodeord til deler av den. Kodingen gjør det enklere å sammenligne på tvers mellom intervjuene og det blir enklere å finne fram i de transkriberte intervjuene (Thagaard, 2018, s. 153). I arbeidet med kodingen av materialet nedskrev jeg kommentarer til meningsinnholdet i intervjuene. Thagaard (2018, s. 154) beskriver dette som viktig for å holde på framdriften i analysen og et nyttig redskap for å forstå meningsinnholdet i teksten. For å

kategorisere videre anvendte jeg begreper fra mitt teoretiske perspektiv. Her ble kategoriene eksemplarisk undervisning, tidstypiske nøkkelproblem, medbestemmelse, dannelsesforståelse og friluftslivskvaliteter. Dette bidro til å fremheve sentrale mønstre i dataen og viste seg å være et hensiktsmessig og godt analytisk hjelpemiddel. Det er en fare for å «miste» viktig materiale om man glemmer bort materialet som ikke er med i kategoriseringen (Thagaard, 2018, s. 155). Dette var noe jeg forsøkte å være bevisst på i min analyse. Jeg leste gjennom materialet flere ganger etter at det var kodet og kategorisert for å få med nyanser og åpne for nye perspektiv.

Thagaard (2018, s. 201) viser til at resultatene får et mer autentisk inntrykk om vi inkluderer sitater fra intervjupersonene i teksten. Dette gjøres for å utdype og framheve poenger.. Kvale og Brinkmann (2015, s. 307-308) har utarbeidet noen kriterier for å anvende og rapportere intervjustateter. De påpeker at det er en viktig balanse mellom sitater og tekst, sitatene må tolkes, sitatene må være korte og de må relateres til den generelle teksten. Disse kriteriene anvendte jeg aktivt for å gjøre analysen mest hensiktsmessig, og for å besvare min problemstilling. Jeg har i mitt resultat og diskusjonskapittel valgt å anvende noen lengre sitater fra mine intervjupersoner. Dette begrunner jeg ved at det er viktig med min hermenautiske tilnærming for å få fram intervjupersonenes beskrivelser, og knytte dette til min fortolkning av dem.

#### **4.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

Hvordan skal man kvalitetssikre kvalitativ forskning? Hvordan vurderer vi et kvalitativt arbeid? Dette gjøres med å rette søkelyset på forskningens *troverdighet* (Silverman, 2014, s.76-92). Herunder kommer begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *overførbarhet*, som er nyttige begreper for å vurdere et prosjekts troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg vil nå gjøre en redegjørelse for min studies validitet, reliabilitet og overførbarhet.

##### **4.8.1 Validitet**

Validitet handler om resultatene av en studies gyldighet og tolkningen av dem. Validiteten handler om resultatene man har kommet fram til er gyldige med virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 181). Silverman (2014, s. 84) anser *transparens* i teorigrunnlaget til prosjektet som en måte å styrke validiteten. Dette innebærer å gi leseren innblikk i forskers egen referanseramme og teoretiske ståsted, og hvordan dette påvirker analysen, fortolkningen og konklusjonene. Det har vært viktig

for meg å gjøre rede for min vitenskapsteoretiske tilnærming. Både for mitt eget forskningsarbeid og for mottakerne av min forskning. Dette gir en bedre forståelse av min analyse, fortolkning og resultater.

Thagaard (2018, s. 189) trekker fram viktigheten av kritiske blikk i analyseprosessen. En kritisk kollega kan være et nyttig verktøy og kan styrke validiteten til prosjektet. Validiteten styrkes også om vi tester ut alternative tilnærminger og tolkninger opp imot vår egen. Kan vi vise til at vår egen måte å se fenomenet på er mer hensiktsmessig enn andre, styrker det validiteten på arbeidet. Tolkningene som anvendes skal begrunnes og dokumenteres. Dette er en viktig norm blant forskere. I min studie har jeg anvendt min veileder som en kritisk sparringspartner i prosessen med analysen av mine data. Dette har ført til fruktbare diskusjoner og viktige perspektiv på analysen.

Når man kjenner til miljøet man forsker på, har man grunnlag for å ha en forståelse som er «innenfra». Vi utformer forståelse av fenomenene vi studerer gjennom ny kunnskap og egne erfaringer fra konteksten (Thagaard, 2018, s. 190). Gadamer (1999) bruker begrepene *forforståelse* og *for-dommer*. Vi tar alltid med oss forutsetninger i møte med verden, og våre forståelser har grunnlag i våre forutinntatte holdninger. Fjørtoft, et al. (2011, s. 164-167) viser til tre komponenter som inngår i vår forforståelse. *Aktørens språk og begreper, aktørens trosoppfatninger og forestillinger og aktørens personlige erfaringer*. Jeg har god kjennskap til miljøet jeg forsker på, gjennom mine to år som elev og stipendiat i folkehøgskolen. Jeg har faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, fordypning i friluftsliv og har jobbet som lærer i skolen. Dette gir meg et godt grunnlag for forståelse av intervjupersonenes kontekst og beskrivelser. Det kan på en annen side gi meg skylapper og jeg kan overse viktige nyanser som ikke passer inn i mitt bilde av konteksten.

Kjennskap til miljøet man forsker på kan både være en utfordring og en mulighet. Derfor er det viktig å gi innblikk i eget ståsted og kjennskap til forskningskonteksten. For å styrke validiteten er det viktig at leseren har mulighet til å vurdere forskers ståsted opp imot de fortolkede resultatene (Thagaard, 2018, s. 190). For å bruke min kjennskap til miljøet som en styrke, forsøkte jeg å ta på meg nye «briller» i møte med intervjupersonene. Hvordan høres dette ut for en utenforstående uten kjennskap til miljøet? Hvilke spørsmål ville vedkommende stilt? Hva kan jeg ikke ta for gitt at jeg

har kjennskap til? Slike vurderinger ble gjort underveis i prosessen med innhenting av data og i mitt analysearbeid.

En annen del av validitetsspørsmålet er sammenligning av resultater med andre studier. Stemmer tolkningene overens? Bekrefter de hverandre? Har man fått ulikt resultat? Når tolkningene bekrefter hverandre, styrkes validiteten. En annen mulighet er å se på studier fra en annen setting enn sin egen for å styrke validiteten (Thagaard, 2018, s. 191).

#### **4.8.2 Reliabilitet**

Thagaard (2018, s. 188) beskriver *reliabilitet* som forskningens pålitelighet. Hvordan har man kommet fram til resultatet? I den kvantitative forskningen omhandler reliabilitet *repliserbarhet*. Kan resultatet gjentas? Den kvalitative forskningen er mer opptatt av gjennomsiktighet og innsikt i prosessen. Redegjørelse for reliabilitet innebærer å gi leseren innblikk i forskningsprosessen og utviklingen av data. Denne redegjørelsen bør være konkret og gi innblikk i framgangsmåten i datainnsamlingen. Innsikt i *primærdata* argumenteres for å være en faktor for forskningens pålitelighet. Dette innebærer å gi et tydelig skille mellom hva som er rådata og hva som er forskers fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 188).

Argumentasjonen for reliabilitet innebærer refleksjon rundt relasjonen til deltakerne og konteksten for datainnsamling. Her kan alder, kjønn og andre ytre kjennetegn ha betydning (Thagaard, 2018, s. 188). Her vil jeg trekke fram dannelsens sentrale plass i folkehøgskolen. Formålsparagrafen stadfester allmenndannelse og folkeopplysnings plass i skolens formål. Dette kontekstuelle forholdet kan medvirke til at intervjupersonene føler at dannelse er noe de må eller bør ha mye kompetanse om, noe jeg personlig oppfattet at var en realitet hos noen av intervjupersonene. Dette førte til at jeg endret litt på tilnærmingen underveis og ordlyden i noen av spørsmålene. Jeg forsøkte også å få fram for intervjupersonene kompleksiteten i dannelsesbegrepet og at det var deres forståelse jeg var ute etter.

En vanlig utfordring i en intervjusituasjon kan være informantens forutinntatte forestilling av intervjukontekst og intervjuers rolle. Det kan være forventninger om at forsker skal bidra mer i samtalen. Dette framhever viktigheten av tydelig presisering av

formålet med intervjuet. Den som intervjues må vite hva som forventes og hva som er forskerens rolle (Thagaard, 2018, s. 105). En annen implikasjon kan være at deltakerne forteller det de tror forskeren ønsker å høre. Det er viktig at forskeren er bevisst denne muligheten og unngår å la sine egne verdier påvirke situasjonen. Det er også en mulighet at deltakerne ønsker å sette seg i et godt lys. Det kan være en sårbar situasjon å utbrodere egen arbeidspraksis (Thagaard, 2018, s. 108). I min datainnsamling har jeg forsøkt å være bevisst disse mulighetene. Jeg har gjennomgått informasjonsskriv og informert-samtykke skjema sammen med deltakerne i forkant av intervjuet, og latt dem stille spørsmål. Det var også viktig å reflektere over hvordan jeg ønsket å møte intervjupersonene og hvilken intervjusituasjon jeg ønsket å skape. Jeg ønsket å skape en trygg og god ramme for intervjuene og bidra til en god tone mellom meg og informantene. For å skape tillitt og ro valgte jeg å bruke noen minutter på å bli kjent med informantene før intervjuene startet.

#### **4.8.3 Overførbarhet**

Thagaard (2018, s. 193-194) anvender begrepet *overførbarhet*. Overførbarhet handler om vi kan overføre resultatene til andre sammenhenger. *Tolkningen av resultatene gir grunnlag for overførbarhet*. Forskeren må argumentere for overførbarheten i sin studie. Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) beskriver det som en rettsprosess der forsker må overbevise juryen om studiens relevans. En viktig faktor i argumentasjonen for studiers overførbarhet, er utvalget. Ulike typer utvalg vil gi ulikt resultat. Argumentene for overførbarhet må peke på trekk med utvalget (Thagaard, 2018, s. 195).

I denne studien har aldri målet vært generalisering, slik som ved kvantitative metoder. Til dette er utvalget på fire folkehøgskolelærere for lite. Min studie er et innblikk inn i lærernes undervisningspraksis og tanker om dannelsesbegrepet. Jeg har ønsket å belyse mitt forskningsspørsmål med lærernes beskrivelser av dannelsesbegrepet, og daglige arbeid med dannelse i friluftsliv. Herunder Klafkis kategoriale dannelse, eksemplariske undervisning og tidstypiske nøkkelproblem. Dannelse er et sentralt begrep i pedagogikken ved norske lærerutdanninger. Det er også en sentral del i fagfornyelsen og tidligere læreplaner. Dermed håper jeg at min studie kan ha relevans og overførbarhet utover folkehøgskolen og til senere studier knyttet til dannelse i folkehøgskolen.

## **4.9 Ethiske refleksjoner**

Det er flere etiske utfordringer som krever refleksjon i forkant av arbeidet med kvalitativt forskningsarbeid. *Intervjuforskning er gjennomsyret av etiske problemer*, hevder Kvale og Brinkmann (2011, s. 32). Her vil jeg redegjøre for mine forskningsetiske refleksjoner i forskningsprosessen.

Prosjektet omhandler personopplysninger. Det er Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) som vurderer personvern og behandlingen av personopplysninger i Norge (NSD.no, 2022). I dette prosjektet ble det sendt søknad til NSD for godkjenning (se vedlegg 3). Deretter ble det utformet et informasjonsskriv som ble sendt som vedlegg til intervjupersonene. Dette gav dem en forståelse av prosjektets formål og rammer. Her framkom det at deres samtykke var frivillig og de når som helst kunne trekke dette tilbake. Her påpeker Thagaard (2018, s. 113) viktigheten av at informasjonen for samtykke er tilstrekkelig. Her gjorde jeg noen etiske betraktninger rundt mengden informasjon jeg ga deltakerne. Jeg ønsket å bruke andre ord enn bare dannelse i prosjektbeskrivelsen av studien. Hensikten var å få deres umiddelbare og daglige forståelse av dannelse, ikke en innøvd definisjon av begrepet.

Det ble brukt båndopptaker til opptak av intervjuene. Dette ble intervjupersonene informert om gjennom informasjonsskrivet. Båndopptakene og det transkriberte materialet ble oppbevart innelåst i en safe i mitt hjem. Når hvert intervju var ferdig transkribert, ble det råmaterialet slettet. Personene ble anonymisert ved bruk av fiktive navn.



## 5.0 Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine funn fra intervjuene av lærerne og belyse min problemstilling med mine underspørsmål. Jeg vil dele inn i ulike deloverskrifter for å strukturere presentasjon og diskusjon. Kapittelet vil i stor grad følge teorigrunnlaget for oppgaven, med Klafkis dannelsesbegreper og teori knyttet til friluftslivets dannelseskvaliteter slik jeg har presentert i teorikapittelet. Her vil jeg se på intervjupersonenes egne beskrivelser og tolkninger av dannelsesbegrepet, deres didaktiske refleksjoner rundt egen undervisning, deres anvendelse av nøkkelproblem i undervisningen og hvordan friluftslivet framstår som både innhold og metodisk ramme for dannelse. I kapittelet drøfter jeg også dannelsespotensialet i læringssituasjoner knyttet til risiko og utfordringer, og særtrekk ved lærerrollen i folkehøgskolen som dannelsesfaktor.

Her følger en kort presentasjon av mine informanter:

1. «Espen». Mannlig lærer i 60-årene ved frilynt folkehøgskole.
2. «Pål». Mannlig lærer i 40-årene ved kristen folkehøgskole.
3. «Kari». Kvinnelig lærer i 40-årene ved kristen folkehøgskole.
4. «Rune». Mannlig lærer i 30-årene ved kristen folkehøgskole.

### 5.1 Hvordan beskriver og forstår lærerne dannelsesbegrepet?

Hva er dannelse? Hvilke egenskaper har en dannet elev? Jeg vil her redegjøre for lærernes beskrivelser og tolkninger av dannelsesbegrepet og se dem i lys av Klafkis kategoriale dannelsesteori.

Lærerne beskriver god kjennskap til dannelsesbegrepet. «Pål» beskriver dannelse som et begrep alle i folkehøgskolen kjenner til. «Kari» viser til at dannelse er et sentralt tema på plandager ved skolen. Likevel beskriver samtlige dannelsesbegrepet som komplekst og vanskelig å definere. Dette resonerer godt med Steinsholt og Dobson (2016), som hevder dannelsesbegrepet er vanskelig å definere, og argumenterer for at man nesten kan ilegge dannelse det man selv ønsker. Dannelse er sentralt hos mange pedagoger. Steinsholt og Dobson (2016, s. 9) problematiserer at det begrepet har mange

bibetydninger og anvendelsesområder. Informantene anvender ulike ord og begreper som nettopp viser denne kompleksiteten. «Espen» beskriver det slik.

*«For vi syns det med begrepet danning, hva ligger i det egentlig? Det begynte vi å smake på for en god tid tilbake. Hvor vi følte at hele det dannelsesbegrepet var litt, lite konkret da. For å si det sånn. Vi fikk jo spørsmål: hva er det viktigste dere driver med på folkehøgskolen? Jo, vi driver med danning sier vi. Ja på hvilken måte? Da ble vi av og til sånn svar skyldig».*

Her viser «Espen» til at skolen jobber med å utarbeide en felles definisjon og forståelse av dannelse. Likevel setter han ord på at det kan være vanskelig å konkretisere og operasjonalisere begrepet. Lærerne viser god kjennskap til både begrepet dannelse og til formålsparagrafen i folkehøgskolen. «Pål» trekker linjer tilbake til folkehøgskolens opphav og dannelsesbegrepets sentrale plass i skolen.

*«Helt fra Grundtvig startet folkehøgskolen har dannelse vært et viktig begrep. Det varierer nok litt fra skole til skole hvor høyt man holder det, og hvor mye man snakker om det. Jeg opplever nok at det er et begrep alle kjenner til, og jeg tror det er veldig viktig i folkehøgskolen. Men det er nok ikke nødvendigvis slik at det er spesifikt definert».*

Lærerne er enige i at dannelse er en helt sentral del av folkehøgskolen. «Espen» trekker det fram som det viktigste man driver med, og «Pål» er enig. «Rune» trekker fram dannelse som selve hovedmålet med hans undervisning når han svarer på spørsmål om hva som er hans mål for året.

*«Ja, altså vi har det. Både ja og nei. Hovedmålet er igjen, dannelse. Så er det hva du legger i det?».*

Dannelse er ett begrep alle intervjupersonene kjenner til og anser som helt sentralt i folkehøgskolen. Likevel uttrykker de at dannelse er vanskelig å definere. Alle de tre utsagnene ovenfor uttrykker dannelsesbegrepet som komplekst. Klafki (2021, s. 15) argumenterer for at undervisning som ikke bygger på en bakenforliggende dannelsesteori er meningsløs, og at uten dannelsesteori som pedagogiske utgangspunkt

vil man famle i blinde. Nå er det ikke slik at lærerne har lest seg opp på en bestemt dannelsesteori og at begrepene de anvender kommer rett fra læreboka. Likevel utfordrer Klafki lærere til å begrunne undervisningen sin og reflektere over hva den bygger på. Lærerne virker å være enig med Klafki i at dannelse må ligge til grunn for undervisningen. Her bruker de begreper som «det viktigste» og «hovedmålet» for å beskrive arbeidet med dannelse. Selv om ikke lærerne tar utgangspunkt i et bestemt dannelsessyn, ligger dannelsen til grunn for deres undervisning, og som jeg viser til senere kan man gjenkjenne elementer fra Klafkis dannelsesteori i informantenes beskrivelser. På denne måten kan vi si at lærerne bygger sin undervisning på dannelsesteori. Ikke en bestemt teori, men en sammensatt dannelsesforståelse.

Lærerne ble spurt om hva dannelse er for dem og hvilke egenskaper en dannet elev har tilegnet seg. «Espen» svarer slik:

*«Litt lenger nord i dalen har de et begrep oppe i dalen som sier, «å bli gangs menneske». Vi her lokalt bruker begrepet «hel ved». Det er til å stole på. Det er som jeg sa, å kanskje være mer oppmerksom på andre enn seg selv. Det å ikke sette seg selv i fokus i enhver sammenheng. Reflektere litt over vår egen atferd, og sånn sett ha nok troa og beina såpass godt planta at det er trygt å fronte sitt eget syn og sitt eget standpunkt. Men allikevel være åpen for andres syn og respektere, og å ha toleranse. Helt konkret har vi tatt disse emnene, for vi hadde behov for å konkretisere. Årshjulet vårt går på alt fra toleranse, respekt, fordommer, bordskikk og etikette.»*

Med mer folkelige formuleringer viser «Espen» her at dannelse inneholder et samfunnsperspektiv og skal bidra til å danne gode samfunnsborgere. Eleven skal dannes til mennesker som er «hel ved» og har medmenneskelige egenskaper. Fortolket med bakgrunn i det eksemplariske prinsipp og i nøkkelproblemer, skal man i Klafkis øyne tilegne seg holdninger og evner utover de enkelte nøkkelproblemene. Klafki skisserer fire slik grunnholdninger og evner. Disse innebærer blant annet evnen til å tenke kritisk og selvkritisk, til å argumentere, til å forstå andres meninger og evnen til empati (Klafki, 2021, s. 82). «Kari» vektlegger også disse medmenneskelige evnene som en viktig del av dannelsen. Hun sier:

*«Dannelse for meg. Jeg tror jeg tenker at det er på en måte et redskap for å fungere sammen med andre mennesker. At du kan se deg selv i sammenheng med andre og fungere etter normer og spilleregler som gjelder i samfunnet. Ja. Jeg prøver på en måte å hjelpe elevene til å tenke litt utover bare seg selv. Men bare det å kunne fungere i en gruppe, eller i den lille verden på folkehøyskolen. Dannelse, bare det å vente på andre, vente på tur, rydde opp etter seg, dele meninger og høre på andres meninger. Finne litt sin plass. Klare å være seg selv og samtidig justere seg etter det som trengs for å fungere i sammenheng med andre».*

«Kari» og «Espen» viser begge til den sosiale konteksten elevene er en del av og gode holdninger og evner for å være et godt medmenneske. Elevene skal være trygge på seg selv og i den gruppen de er en del av. De skal ha respekt og toleranse for sine medelever og bidra i det sosiale fellesskapet. For begge lærerne er det viktig at elevene kan argumentere for egne meninger og lytte til andres. For Klafki (2021, s. 69) skal dannelsen av elevene føre til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Elevene skal ikke bare lære forutinntatt kunnskap, men forstå at mange spørsmål og utfordringer har flere synsvinkler og løsninger. Dette er for Klafki selve grunnlaget for elevenes selvbestemmelsesevne (Klafki, 2021, s. 81). «Pål» bruker på sin side dagens læreplan når han gir sin beskrivelse av dannelsesbegrepet. Han sier:

*«Det jeg forstår med det. Det er vanskelig å gi en sånn veldig satt definisjon, men du kan på en måte sette det litt opp mot utdanning. Du har utdanning og så har du dannelse. Hvor utdanning er kanskje at du skal få ferdigheter og kunnskaper inn. Mens dannelse handler mer om menneske, hvor mennesket er mer i sentrum. Fra innsiden og ut kanskje, mer. Jeg vet at noen læreplanverker i skolen. Jeg tror den gamle læreplaner snakker om å utdanne til «gangs menneske». Jeg tror det ligger litt opp imot dannelse. Også tror jeg nå i ny læreplan. Nå er det jo ny læreplan, den er jo iverksatt. Ny overordnet del snakker også om tre tverrfaglige emner. Det tror jeg også har litt med dannelse å gjøre. Som bruker et annet språk på dannelse. Mestring, livsmestring er veldig nært opp imot dannelse vil jeg si. Demokrati og medborgerskap er nært til dannelse også. Det handler om hele mennesket mer enn ren kunnskap. Man skal bli en god samfunnsborger rett og slett».*

«Pål» skiller mellom utdanning og dannelse. Han skiller mellom innlæring av ferdigheter og kunnskaper og menneskelige egenskaper. Han har også et samfunnsperspektiv ved at elevene skal bli «gangs mennesker» og gode samfunnsborgere. «Pål» virker å vektlegge egenskaper elevene skal sitte igjen med. De materiale dannelsesteoriene vektlegger fokus på elevenes tilegnelse av egenskaper og holdninger. Hvilke didaktiske refleksjoner ligger til grunn for å at elevene skal tilegne seg disse nevnte egenskapene, og hvilket innhold skaper dem? For «Rune» handler dannelse om det sosiale aspektet.

*«Hva er dannelse? Det er litt sånn, hvor skal du starte? Det er så mange aspekt med det. Helt konkret mest det sosiale. At du skal bli tryggere på sosiale settinger. Det er kanskje litt kort og banalt forklart. Men at vi håper på at du blir en bedre samfunnsborger eller lagspiller i denne verden».*

I Klafkis kategoriale dannelsesteori er den dobbeltsidige åpningen en tosidig dialektisk prosess mellom eleven og innholdet. For Klafki (2021, s. 38-39) går innholdet i undervisningen og elevenes evner og ferdigheter hånd i hånd. Elevene utvikler metodeferdigheter og evner gjennom tilegnelsen av vesentlig innhold (Myhre, 1996, s. 25). Jeg vil nå forsøke å gjøre en sammenfatning av lærernes beskrivelser av ferdigheter, holdninger og evner som de ilegger i en dannet elev.

Alle lærerne i studien virker å være enige om at dannelse er tilegnelse av egenskaper som gjør at de fungerer godt i samfunnet. Uttrykk som «hel ved» og «gangs menneske» brukes synonymt med dannelsesbegrepet. Det å bli en god samfunnsborger nevnes direkte av «Rune» og «Pål», og indirekte hos «Kari» og «Espen». Her brukes beskrivelser som en lagspiller i samfunnet, en som er trygg i sosiale settinger og en som har respekt og toleranse for andre og deres meninger. For flere av lærerne virker det som at dannelse også handler om samfunnet elevene er en del av. Klafkis (2021, s. 66-68) dannelsesspørsmål er også et samfunnsspørsmål. Dannelsen må gi en innsikt og forståelse for samfunnet man er en del av og gi innsikt til å kunne innvirke, endre ulikheter og forskjeller. Lærerne virker å ha noe ulikt språk for hva de ilegger dannelsen av elevene. Fellesnevneren blant informantene er at egenskapene og evnene skal gjøre elevene til gode samfunnsborgere. «Pål» nevner fagfornyelsen og tidligere læreplaner. For han er de tverrfaglige tematikkene, demokratisk deltakelse og medborgerskap en

viktig del av dannelsen. «Rune» trekker spesielt fram sosiale ferdigheter som et viktig utbytte av dannelsen hos elevene. «Kari» og «Espen» nevner flere begreper som toleranse, respekt, fordommer og modenhet. Her kan man gjenkjenne flere av Klafkis (2021, s. 82) grunnleggende holdninger og evner. Evnen til å sette seg inn i andre situasjon og utvise empati og respekt.

Oppsummert virker lærerne å ha mange likheter i hvilke egenskaper, holdninger og evner som elevene skal tilegne seg, til tross for at de synes dannelsesbegrepet er komplekst. Likevel er det skiller i hvilke holdninger og evner den enkelte vektlegger. Jeg har nå sett på den materiale komponenten i Klafkis (2021, s. 38-39) kategoriale dannelsesteori, i lys av lærernes beskrivelser. Jeg vil nå se mer på den formale komponenten som omhandler hvilket innhold lærerne vektlegger og anvender i sitt daglige dannelsesarbeid med sine elever. Hvordan kan man legge til rette for dannelse i friluftsliv og hvilke kvaliteter har friluftsliv som dannelsesarena?

## **5.2 Friluftslivets dannelseskvaliteter**

I dette delkapittelet vil jeg se på friluftslivet som arena for dannelse. Hvilke kvaliteter trekkes fram blant informantene? Hvilke muligheter ligger i friluftslivets egenart for å jobbe med dannelse. Her vil jeg anvende perspektiv fra mitt teorikapittel med samme overskrift som i gjeldende kapittel for å belyse lærernes beskrivelser.

I folkehøgskolen tilbringes mye av tiden på fordypninglinjen man har valgt seg. Noen skoler har flere valgfag og prioriterer fellesfag mer enn andre. Derfor kan timetallet varierer noe fra skole til skole. En vanlig skoleuke kan eksempelvis innebære tre til fire dager med linjen, og to dager med valgfag og fellesfag (Folkehøgskole.no, 2022). «Espen» nevner at han har linjeundervisning 12 timer i uken. Det er derfor i denne sammenhengen at mye av det dannelsespedagogiske arbeidet gjøres. Som tidligere presentert i mitt kapittel om folkehøgskolen, utgjør også internatliv, valgfag og felles skoleturer en stor del av året på folkehøgskolen. I mitt kontekst- og teorikapittel ble friluftslivsfaget og friluftslivskonteksten presentert som en potensiell fruktbar dannelsesarena. Egenarten ved friluftsliv, friluftsliv som mestringsarena for personlig og sosial utvikling, men også veiledningstradisjonen, erfaringslæring, og samarbeidslæring blir i litteraturen løftet frem som viktige læringskvaliteter. Hvilke kvaliteter, metoder og innhold verdsetter lærerne i friluftslivsfag i folkehøgskolen, og

hvordan arbeider de med dannelse i friluftsliv? Her vil jeg gi en kort oversikt over hva som kom fram i intervjuene, og så vil noen av kvalitetene drøftes videre i egne delkapitler.

Alle intervjupersonene i studien er enig i at friluftsliv er en egnet dannelsesarena, og ingen av lærerne tenkte lenge på svaret når de fikk spørsmålet. Det var tydelig for meg at dette var noe alle intervjupersonene verdsatte med faget og linjen sin. Likevel trekker lærerne frem ulike kvaliteter som de verdsetter ved friluftslivet. Noen er alene om å trekke fram én kvalitet, mens noen kvaliteter går igjen hos flere av intervjupersonene. Det som oftest trekkes fram av lærerne er a) muligheten til å «pushe» grenser, det å bevege seg utenfor komfortsonen og b), friluftslivets gode betingelser for sosial læring. Disse mulighetene vil drøftes nærmere i underoverskriftene: «Dannelsespotensiale i utfordrende og krevende situasjoner» og «sosial læring i og gjennom friluftsliv».

### 5.2.1 Klassemiljø

Flere av intervjupersonene nevner viktigheten av å bygge trygt og godt klassemiljø, som forutsetning for mestring, læring og danning. Lærerne beskriver at når man er ute på tur har man mulighet til å bli kjent på en annen måte enn i klasserommet, og at prosessen med å bygge klassemiljøet går raskere enn ved andre linjer ved skolene. «Pål» og «Rune» beskriver hva turer har å si for klassemiljøet, og er begge opptatt av at turene ved linjen skaper en avhengighet til hverandre:

*«For det første er vi sammen, vi er på samme arena 24/7. Vi har ikke undervisning og så går alle hvert til sitt, men vi er sammen 24/7. Så man blir veldig godt kjent fort. Man blir kjent med andre, og da blir man også kjent med seg selv i møte med andre. Man speiler seg litt, så man blir veldig godt kjent både med seg selv og andre. Det at vi er sammen hele tiden gjør at den prosessen går raskere. At vi opplever ting, gjør ting sammen. At vi er litt avhengig av hverandre, som vi er på tur. Man er avhengig av hverandre, og må ha tillitt til hverandre». Pål*

«Pål» setter ord på at man tilbringer hele døgnet sammen når man er på tur. Han beskriver at elevene skaper en felles referanseramme når de deler opplevelser sammen, både oppturer og nedturer. «Espen» bruker en lignende beskrivelse for hva som skjer på

friluftslivsturer; «*Man har et felles mål, et turmål eller et læringsmål. Og for å komme dit*». «Pål» trekker også fram tillitt og avhengighet til andre, for å beskrive turene med klassen. Dette gir grunnlag for at prosessen med å skape et godt klassemiljø blir fruktbart. «Rune» bruker andre ord, men han er også opptatt av avhengigheten mellom elevene:

*«Bare med det å være med en gruppe på tur, om det er teltlag eller. Og også det når du oppdager de sidene med deg som du kanskje ikke visste helt om da. Du må bare bite tennene sammen for eksempel, og gjøre denne oppgaven som faktisk er min del. Om det er å hente ved eller slå opp telt, selv om du er sliten».*

«Rune» beskriver situasjoner der elevene er inndelt i mindre grupper, med forskjellige ansvarsområder. Han trekker fram situasjoner der elevene er nødt til utføre sin del av oppgavene, for at gruppen som helhet skal ha framdrift. «Rune» beskriver at det er i disse situasjonene elevene oppdager nye sider med seg selv. De to andre lærerne er enig i at friluftsliv er en god måte å bli kjent på. «Espen» beskriver turene som klassen gjennomfører tidlig i skoleåret som sentrale for klassemiljøet, og «Kari» beskriver sin egen linje som: «*en veldig fordel at det er det vi driver med. Det er på en måte teambuilding hver dag*». Alle fire lærerne beskriver friluftslivet som en arena der elevene blir godt kjent, og at organiseringen av undervisning bidrar til å skape en positiv avhengighet mellom elevene.

Tronstad og Lyngstad (2022, s. 5) beskriver friluftslivsklasser på tur som et komplekst, dynamisk og sosialt system, hvor lærer er leder og er en integrert del av systemet. Fellesskapet på tur skapes gjennom at elevgruppen har trygghet til hverandre, har et felles mål og at man er avhengig av hverandre (Ringer, 2008, s. 194). Organiseringen på tur kan bidra til å bedre læringsprosessene, skape en fellesskapsfølelse, og gir grunnlag for å improvisere (Tronstad & Lyngstad, 2022, s. 8).

Lærerne beskriver friluftslivet som en arena som skaper avhengighet til hverandre. I situasjoner i friluftslivet, som for eksempel oppgaver i teltlag, vil elevs manglende deltagelse synliggjøres for de andre i gruppa. Flere av lærerne bruker ordet «avhengighet» for å beskrive dannelsespotensiale i friluftsliv. Johnson et al (2001, s. 18-19) har forsket på samarbeidslæring. De skisserer fem faktorer som må være til stede for



at samarbeidet mellom elevene skal fungerere. *Positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, samspill ansikt til ansikt, bruk av sosiale ferdigheter og prosessvurdering.* Det potensielle læringsutbyttet av samarbeidslæring er god psykisk helse blant elevene, større læringsinnsats og et bedre klassemiljø (Johnsen et al, 2001). Her virker lærerne å være enig med litteraturen om at samarbeidslæring kan gi stort læringsutbytte og dannespotensial. Johnsen et al (2001) viser til at samarbeidslæringen også innebærer muligheten for at elevene har dårlige opplevelser. Synliggjøring av egne ferdigheter kan oppleves sårt og utleverende for elevene. Det er en setting hvor det er vanskeligere å skjule manglende evner og kunnskaper enn i en klasseromssetting, og dette kan oppleves sårbart i møte med medelever og lærere. Dette krever at elevene lærer seg åpenhet, ærlighet og ydmykhet rundt egne ferdigheter. Disse ferdighetene og holdningene vektlegger flere av lærerne i sin undervisning. «Kari» jobber med at klassen skal verdsette ulikhet og jobber aktivt med å gjøre dette gjeldende for elevene.

*«Vi jobber masse med det å sette pris på at man er forskjellig. Verdsette ulikheter. Det gjør gruppa så mye sterkere. Ikke bare like personlighetstyper. Klassen min er alltid veldig forskjellig.»*

De andre lærerne er også opptatt av hvordan man skal skape et godt klassemiljø. «Pål» er opptatt av åpenhet og sårbarhet i undervisningen. Her trekker han fram hvilke verdier han ønsker skal prege sin undervisning:

*«Det er viktig tror jeg at vi prøver å skape et trygt miljø. Et trygt læringsmiljø, det er helt essensielt tror jeg, hvis man skal klare å oppnå læring. Da er det en trygghet som ligger i bunn. Det bygges litt over tid tror jeg. Åpenhet er veldig viktig i det. At jeg er åpen ovenfor dem, at de klarer å lage et miljø der de også tør å åpne seg for hverandre. Det er en viktig verdi. Og at de kan tørre å være åpne og ærlige med seg selv, og andre. At de slipper masken litt. Klarer vi det. Får vi et godt miljø å være i. Det blir gode vennskap og det blir godt læringsmiljø.»*

«Pål» setter ord på at trygghet er viktig for å skape et godt læringsmiljø, der åpenhet og ærlighet er viktige faktorer. «Rune» er også opptatt av ærlighet, men på en annen måte enn «Pål».

*«Ærlighet er spesielt viktig på den linja jeg er på nå. Hvis det er et eller annet. Skader eller sykdom eller noe de sliter med, som jeg må vite. Da kan ikke jeg få greie på det midt oppe på fjellet liksom». Rune*

For «Pål» er det viktig at elevene er ærlige med seg selv og med han som lærer. Dette er en viktig forutsetning når man driver med mer ekstreme former for friluftsliv, slik som toppturer på ski og utforsyking.

Oppsummert er lærerne enige i at friluftslivet gir gode muligheter for å jobbe med klasse miljøet. Friluftslivets tid og rom tilbyr andre rammefaktorer enn tradisjonell klasseromsundervisning. Dette gir grunnlag for å bli godt kjent, både elevene imellom og lærer-elev. Arbeid med samarbeidslæring trekkes fram som en viktig del av dannelsen. Smågrupper kan skape positive tillitsforhold og avhengighetsforhold mellom elevene. Lærerne virker å verdsette friluftslivets rammer til å skape avhengighet og tillitsbånd mellom elevene. Lærerne viser også til at en felles referanseramme knytter elevene sammen. Når elevene opplever mestring, utfordringer, strev og glede kommer de tettere sammen, og det kan ha positiv innvirkning på læringsmiljøet.

### **5.3 Eksemplarisk undervisning i friluftsliv**

I dette delkapittelet vil jeg se på hvordan lærerne jobber med læring og danning i friluftsliv. Her vil jeg drøfte intervjupersonenes arbeid med dannelse, didaktiske overveininger og metodetilnæringer. Dette vil ses i lys av Klafkis teori om eksemplarisk undervisning. Kan man gjenkjenne eksemplarisk undervisning i informantenes beskrivelser?

Klafki (2021, s. 176) argumenterer for at teorien om det eksemplariske må ligge til grunn for å skape den dobbeltsidige åpningen hos elevene. Det må finnes et universelt dannelsingsinnhold som evner å åpne seg opp for elevene og kan overføres til andre strukturer og utfordringer. Her er det viktig å påpeke at folkehøgskolen gir lærerne stor grad av frihet til å velge innhold og metode i undervisningen. «Espen» beskriver det

slik: «*Det er stor frihet, enkelt og greit. Vi har jo ikke kunnskapsløftet som styrer oss. Sånn sett er jeg fristilt*». Han beskriver at det er målene han setter for året som blir styrende for hans valg av innhold og metode. «Pål» beskriver også stor frihet i folkehøgskolen: «*Ja, det er veldig lite føringer. Det er jo et fritt skoleslag i utgangspunktet. Veldig fritt*». Lærerne i folkehøgskolen gis et stort handlingsrom i sin undervisning. Klafki vektlegger hvorfor-spørsmålet bak undervisningen og at valg av innhold og metode må tas på bakgrunn av gode didaktiske vurderinger og begrunnelser. Hvordan utnytter lærerne dette frie handlingsrommet? Hvordan jobber de med læring, danning, utvikling og mestring i friluftsliv? Lærerne virker å trekke mot det «Pål» beskriver som et erfaringsfag:

*«Det er et veldig erfaringsfag. Hvor jeg må ta de med ut, der de må erfare det og gjøre det selv. Jeg kan stå å fortelle dem det i et klasserom, men det kommer de ikke til å lære av. De må ut å erfare det selv. Da ser man at de lærer ting, men de lærer det ikke før de må ut å praktisere det».*

«Kari» deler oppfatning: «*Jeg har kjempelite teori. Egentlig ekstremt lite. Så lite som mulig. Jeg prøver å gjøre alt til at de skal erfare det*».

«Espen» vektlegger også erfaringer; «*Her skal vi få prøve å feile. Vi skal lære gjennom å erfare, ikke sant*». Her er «Pål», «Espen» og «Kari» inne på deres pedagogiske overbevisninger som styrer planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Lærerne vektlegger erfaring og opplevelser ute i naturen, over klasseromsundervisning og teori. Elevene skal sanse, føle, erfare og utprøve nye læringsmomenter i sammen med medelevene og alene. «Pål» er tydelig på at han mener elevene ikke lærer mye av klasseromsundervisning. «Espen» og «Kari» deler troen på erfaringslæring. Her kan vi gjenkjenne elementer fra Klafkis (2021, s. 180) eksemplariske prinsipp, der undervisningen skal bidra til oppdagende og selvstendig læring. Læringen skal lede til at elevene kan gjenkjenne strukturer som de allerede har mestret. Eksempelvis beskriver «Rune» hvordan han jobber med innlæring av basisferdigheter i kano.

*«Da liker jeg at de får prøve selv først. Hvis vi tar kano for eksempel. At de får padla litt, kjenne litt på utfordringene, kjenne på hva som ikke funker. Så ta teorien og vise. Dette burde du gjøre for å unngå det og det. Litt bevisst på at da*

*er det lettere for dem å skjønne hva man egentlig snakker om, enn om man tar masse teori før dem har prøvd det selv. At de får kjent det på kroppen liksom».*

«Rune» viser til hvordan han jobber med å la elevene få prøve seg på egenhånd uten en teorigjennomgang. Han argumenterer for at læring der elevene fysisk kan prøve nye aktiviteter gir et bedre læringsutbytte. I etterkant kan han korrigere og veilede elevene, og de har et bedre grunnlag for å forstå, og ha utbytte av tilbakemeldingene. Kari» bruker et begrep som «*learning by doing*» til å beskrive metodene som hun anvender i sin undervisning. Lærerne virker å ha en draging mot induktive læringsmetoder der elevene selv får prøve og feile med hjelp av lærers veiledning. Bentsen et al (2009, s. 134-135) beskriver den ideelle lærings situasjon for veiledning som en liten gruppe på tur over lengre tid, der veileder både indirekte og direkte viser elevene vei. Lærerens oppgave blir da å ta vare på, skape og støtte opp om fruktbare situasjoner som er meningsfulle og utviklende for elevene. En viktig faktor for graden dette oppnås på er at veileder deler ansvar med elevene (Bentsen et al, 2009, s. 134-135).

Det er vanskelig å ta tak i en universell metode eller oppskrift på eksemplarisk undervisning blant informantene, men det er gjennkjennbare elementer i lærernes beskrivelser. «Pål» beskriver at han legger undervisningen like utenfor elevenes komfortsone: «*Sånn at utfordringen ikke blir for stor, men er innenfor rekkevidde. Det er en veldig fin ramme å lære om seg selv, lære om andre rett og slett*». Her viser «Pål» til sine didaktiske overveielser som ligger til grunn for hans valg av innhold og metode. Klafki viser til Bruners oppdagende læring, der kunnskapen bygges opp av nivåer. I lys av Klafki jobber «Pål» eksemplarisk når han legger undervisningen like utenfor elevenes nivå, slik at de kan bygge på tidligere kunnskaper og strukturer.

Flere av lærerne er opptatt av progresjon og utvikling i sine undervisningsopplegg. Dette innebærer å gi elevene mer ansvar utover skoleåret. Lærerne nevner medbestemmelse som viktig for utviklingen hos elevene. «Kari» beskriver at hennes linje er en «*basiclinje*», der mange av elevene får sine første erfaringer med friluftsliv. Her skiller hun seg litt fra de tre andre lærerne, som har mer friluftserfarne elever. Hun har et mål om at hennes elever skal tørre å sove alene ute ved slutten av skoleåret. Dette bygger hun opp med undervisningsopplegg der elevene får prøve nye aktiviteter og

opplever mestring; «Noe med denne basiclinja . De er så lette å glede. Mye er så nytt for dem. De har så lite erfaring, og da er alt så stas. Veldig lett å gi de nye og gode opplevelser egentlig». Kari» beskriver videre hvordan hun jobber med innlæring av basiskunnskaper som kart og kompass: «Hvis vi skal ha litt kart og kompass. Da tar vi helt basic ting. Finne nord. Orienterer kartet etter omgivelsene.». Hun presiserer videre at hun er opptatt av at elevene skal være motiverte og lærevillige når hun underviser. Er det lite motivasjon og mottakelighet blant elevene, stopper hun opp. Til sist beskriver hun hvordan skoleårets nye opplevelser, erfaringer leder til elevenes natt i det fri:

*«Ja, det vi jobber mot på min linje er at de skal tørre å sove alene. På slutten av året går vi sammen til et fint sted ute i naturen. Der har jeg base. Så skal de gå så langt vekk fra meg som de tør da. Det er en stor ting. Big deal. Det er veldig fint for det går fint med alle, og jeg kan ofte se mange av dem».*

Klafkis (2021, s. 187) eksemplariske undervisning skal bidra til selvstendig og oppdagende læring der elevene kan gjenkjenne lignende strukturer i framtidige læringssituasjoner. Dette innebærer at det er flere måter å komme fram til riktig løsning, og at om man ikke klarer neste «kunnskapsnivå», må man tre tilbake og erverve seg nye kunnskaper. «Kari» eksemplifiserer her hvordan hun jobber likt som «Pål», ved å legge undervisningen like utenfor elevenes nivå. Hun opplever dette som lett, da hennes klasse er veldig mottakelig for nye erfaringer og opplevelser i friluftsliv. Hun er oppmerksom på når elevene ikke er mottakelig eller motivert, og jobber med progresjon i hennes metoder og innhold.

Samtlige av lærerne er som nevnt i forrige kapittel om «Friluftslivets dannelseskvaliteter», opptatt av klassemiljøet og verdier som skal prege deres undervisning. Verdiene og dannelseskvalitetene som kommer fram blant informantene, kan ses på som en del av et eksemplarisk undervisningsinnhold i friluftsliv. Lærerne er opptatt av at elevene skal ha respekt for sine medelever, verdsette ulikheter, ha frihet til å være seg selv og at elevene skal tørre å være ærlige og sårbare. Dette er viktige og utfordrende tematikker som er av allmenn art. Klafki (2021, s. 180) viser til at man ved innlæring og mestring av almennt innhold, blir i stand til å gjenkjenne lignende problemer og prinsipper. Evner lærerne å jobbe med slike tematikker på en hensiktsmessig måte, vil det kunne overføres til andre kontekster generelt i livet.

Garbarino (1985, s. 80) viser til sosial kompetanse som: «*et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av*».

Den sosiale kompetansen til elevene vil kunne gi dem nye verktøy til livet etter folkehøgskolen. Læring i friluftsliv kan gi dem trygge og gode rammer for å utprøve ferdighetene.

Det er mulig å gjenkjenne elementer av det eksemplariske i friluftslivsundervisningen til lærerne. Lærerne anvender i stor grad oppdagende og erfaringsbasert læring som metode. Flere av lærerne er opptatt av å legge undervisningen like utenfor elevenes rekkevidde og bygger på nivåer av kunnskap og ferdigheter. Flere av ferdighetene, holdningene og evnene som innlæres i og gjennom friluftsliv kan potensielt overføres til andre deler av livet.

#### **5.4 Dannelsepotensiale i utfordrende og krevende situasjoner**

I en fortsettelse av Klafkis eksemplariske undervisning, og hans tanke om et universelt dannelsesinnhold, vil jeg her drøfte dannelsepotensialet i slitsomme, utfordrende, krevende og risikofylte undervisningssituasjoner.

##### **5.4.1 Dannelse i og gjennom ubehag?**

Flere av lærerne trekker fram utfordrende situasjoner der elevene er slitne og der elevene selv kan være negative, som fruktbare dannelsessituasjoner. «Espen» beskriver et «felles slit», og hvordan disse opplevelsene kan skape gode dannende samtaler rundt kveldsbålet. På spørsmål om hvorfor friluftsliv er en god dannelsesarena påpeker han dette.

*«Jeg tenker at et godt friluftsliv i dannelsesøyne, innebærer en del elementer. Man har et felles mål, et turmål eller et læringsmål. Og for å komme dit. Det fine med friluftsliv er at det ofte må ligge litt slit i bunn...Der mener jeg friluftslivet har en sånn fordel, vi kommer lettere opp i gode danningsepisoder vi kan gripe fatt i».*

Her setter «Espen» ord på at slitsomhet og ubehag, kan skape gode danningssituasjoner i etterkant og underveis i prosessen til elevene. Han beskriver at dette senker terskelen

for gode samtaler og refleksjoner i etterkant. «Pål» er også opptatt av at det å overskride egne grenser har en viktig verdi som gjør friluftslivet til en god dannelsesarena:

*«Så det er en arena hvor mange også må pushe seg litt. Pushe litt grenser, gjøre ting de ikke har gjort før. Det er veldig fint, men innenfor en safe ramme allikevel».*

«Rune» beskriver de samme elementene, men legger også vekt på mestringsopplevelser og det å flytte personlige grenser. Hva som gir den enkelte elev mestringsfølelse er individuelt fra elev til elev. Eksempelvis kan det være å få fyr på bålet under krevende forhold, å orientere seg med kart og kompass til turmålet eller opplevelsen av å komme fram etter en lang marsj.

*«Den positive pushingen da, om vi kan kalle det det. Og den responsen du får etterpå når de har gjennomført og den mestringsfølelsen, det er jo helt magisk. Det kan man jo si om mange ting i friluftsliv».*

Alle lærerne beskriver det å være sliten og det å overskride egne grenser med en positiv vinkling. Hva gjør at lærerne er sikre på at dette bidrar til dannelse av elevene og bidrar til mestringsopplevelser? «Espen» beskriver at han har en årlig snøhuleturen. Han trekker denne turen fram på spørsmål om det finnes innhold i hans undervisning som elevene opplever som kjipt, som han likevel velger å gjennomføre:

*«Mens jeg tenker dette skal vi holde på, såpass trøkk må vi ha. Fordi det å stange litt, det trenger man. Det handler om å møte en hverdag senere i arbeidslivet hvor man kommer til å stange mye».*

«Espen» er klar over at dette er et undervisningsopplegg som mange av elevene gruer seg til. Han beskriver at mange opplever deler av turen som kjip. Likevel er han opptatt av at turen har et viktig lærings- og dannelsespotensial. Han begrunner med at elevene senere i arbeidslivet vil møte på situasjoner av lignende karakter. Et slikt gjennomslag for en aktivitet som elevene gruer seg til, krever didaktiske overveielser og innebærer en viss pedagogisk risiko og aksept for at det kan gå galt i form av at elevene ikke kommer dit lærer ønsker eller har tenkt. «Espen» virker overbevisst om at det også kan være god læring og dannelse til tross for at elevene ikke kommer ut fra snøhuleturen med et

positivt syn på den. Flere av informantene knytter mestring og mestringsopplevelse tett opptil dannelsesbegrepet. Opplevd mestring er viktig for elevens danning og utvikling. Kan det likevel være dannelse i situasjoner der elevene ikke opplever mestring? Flere av lærerne virker å mene at dette kan inneha et dannelsespotensiale. Elevenes liv etter endt folkehøgskoleår er ikke nødvendigvis fulgt med utelukkende oppturer og mestringsopplevelser, snarere tvert imot. «Espen» trekker en parallell til framtidige kollegaer som elevene må forholde seg til, til tross for at de ikke nødvendigvis kommer overens.

«Kari» er opptatt av at klassen skal anerkjenne ulikheter og verdsette at elevene er forskjellige. Dette vil også innebære at elevene innser at man har ulik kompetanse og ferdigheter. I friluftsliv kan det oppstå situasjoner der elevene blir synliggjort på sine ferdigheter ovenfor sine medelever. Slike situasjoner kan ha negativ effekt på elever som kjenner på lite mestring og at det blir synliggjort for klassen. Hvilken innvirkning får dette på dannelsen av elevene? Lærerne virker å være opptatt av at man kan reflektere og bearbeide slike situasjoner. Både i samtale med lærer, og i klassen som helhet. «Espen» beskriver hvordan han jobber med å ta tak i slike situasjoner:

*«Fordi det er så mye konkret som blir sagt, og hvordan de andre reagerer. Og så henter vi opp igjen dette, og snakker om det. Da åpnes kanskje øynene litt».*

«Pål» har også samtaler med hver enkelt elev. Her tar han opp hendelser og reflekterer sammen med elevene. Han beskriver at hver enkelt trenger ulik grad av oppfølging og har ulike behov. Dette anser han som viktige for dannelsen av elevene.

#### **5.4.2 Dannelse i og gjennom risiko?**

Sølvik (2013, s. 186-187) har forsket på opplevd risiko fra et elevperspektiv. Hun eksemplifiserer med sitt utvalgs beskrivelser, frykten for å velte i kano. Mange av informantene uttrykker frykt for å velte i det kalde vannet. Likevel synes noen av informantene at det er spennende at det er en reel mulighet for å velte. Risiko er iboende i naturen og friluftsliv er et mer dynamisk og skiftende læringslandskap, enn det tradisjonelle klasserommet. Sølvik (2013, s.188) viser til at opplevd risiko en situasjon skiller seg fra elev til elev, og at dette endrer seg med erfaring. Pedagogiske arbeid med risiko i naturen krever forståelse for individuelle forskjeller og en varsom tilnærming



for å ikke gi elevene dårlige opplevelser. Risiko i naturen har i større eller mindre grad et pedagogisk potensial, og stiller spørsmål om man får et uutnyttet læringspotensial om man velger bort risiko og ubehag (Sølvik, 2013, s. 190).

Friluftsliv som læringsarena innehar elementer av risiko. «Rune» jobber med risikovurdering i sin undervisning, spesielt knyttet til snøskred. Han er opptatt av at elevene klarer å vurdere risiko opp imot egne evner. Denne evnen er i hans øyne en viktig faktor for at elevene opplever mestring. «Espen» knytter risiko og dannelse sammen: *«Vi har en sikkerhetsmargin i forhold til risiko. Det er også noe å forstå i dannelsesøyne. Av og til må vi endre. Det er ingen skam å snu»*. Han beskriver her at dannelse også kan innebære å kjenne sine begrensninger og det å kunne vurdere risiko i ulike miljøer. «Pål» deler oppfatning om at elevene bør tillære seg evnen til å vurdere risiko knyttet til friluftsliv: *«De bør liksom kunne planlegge tur, de bør kunne lese litt kart og kompass, de bør kunne vite litt om sikkerhetsaspektene i forhold til tur»*.

Lærerne snakker lite eksplisitt om pedagogisk arbeid med risiko, men anvender begrep som det å «pushe» grenser, personlig utvikling og å utfordre komfortsonen. Noen av informantene er i større grad opptatt av å utfordre elevenes komfortsone enn andre. «Espen» er opptatt av at elevene skal kunne drive selvberging og utøve et trygt friluftsliv: *«Det er evnen til selvberging ute i friluft, og vite at dette har jeg troa på. Samt det å ikke utsette seg for farer»*. Dette innebærer at man må være innom elementer med risiko, der man kan veiledes av lærer. Han beskriver en situasjon der elevene arbeider med vedhogging: *«Det er forbausende få elever de senere årene som har holdt i en øks før. Der er det mange spennstige hoggeteknikker kan du si. Så der må jeg stå å passe på litt da»*.

Når det kommer til de pedagogiske mulighetene og læringskvalitetene til opplevd risiko og utfordringer, er litteraturen noe sprikende. Komfortsonemodellen (Bentsen, Andkjær, et al., 2009), som underbygger risikotakings læring og utviklingspotensial, baserer seg (enkelt fortalt) på at når man blir plassert i utfordrende og stressende situasjoner, vil man overvinne frykter og vokse som mennesker (Brown, 2008). Modellen er utsatt for kritikk, da noen mener den ikke passer inn i den norske friluftslivsmodellen (Tordsson, 2010). Sølvik (2013, s. 191) stiller spørsmålet om man mister gode pedagogiske muligheter om man velger bort risiko, ubehag og utfordringer. En pedagogikk som

oppsøker og tilrettelegger for opplevelser og erfaringer i friluftsliv hvor elever med stor sannsynlighet vil kjenne på risiko, ubehag og utfordring, krever dyktige undervisere som evner å vurdere reel risiko og har god kjennskap til elevgruppen sin. Det kan være risikofylt for lærer å bevege seg ut i yttergrensene av risiko og ubehag. Hvor ligger den gode dannelsen? Lærerne virker å vektlegge det å utvide og utfordre komfortsonen til mestringsopplevelser. Flere av lærerne har som mål for året at elevene skal få kompetanse på risikovurdering og evnen til å vurdere egne begrensninger. Lærerne gir ikke uttrykk for at de aktivt anvender pedagogisk bruk av risiko i dannelsen av elevene.

### **5.4.3 Dannelse i og gjennom småkonflikter?**

Kan konflikter være grunnlag for gode læringsprosesser og et viktig bidrag til dannelsen av elevene? I friluftsliv kan mange utfordrende og krevende situasjoner inntreffe. Meningsmotsetninger og småkonflikter vil oppstå, og elevene er ofte bundet av en avhengighet til og av hverandre. For Tordsson (2014) representerer slike situasjoner mulighet for meningsfylt læring og personlighetsutvikling. Noen av informantene påpeker at det kan være noen situasjoner i undervisningen som er krevende å ta tak i. «Pål» beskriver det slik:

*«Tja. Nei, egentlig er det lite jeg er redd for å ta tak i. Men det er klart hvis det er småkonflikter, og det at miljøet ikke er slik jeg ønsker det skal være. Det kan være vanskelig å ta tak i, og det å være delaktig i det. Det blir mer alvorlig når en lærer kommer inn i konflikten og involverer seg. Hvor mye skal jeg gå inn selv? Og hvor mye skal jeg gi tips og råd utenfra. Det kan være vanskelige vurderinger».*

«Pål» setter ord på at det kan være vanskelig å vite hva man skal involvere seg i, og hva man skal la utspille seg mellom elevene. Til tross for at småkonflikter og utfordrende situasjoner kan være ubehagelige, beskriver «Rune» og «Espen» dette som gode dannelsesprosesser. «Rune» mener at fysisk og psykisk ubehag åpner for en god relasjon til elevene.

*«De pusher kanskje litt grenser. For å snakke litt om min linje. Der du står med de i litt vanskelige ting, fysisk slitsomt og psykisk i det hele tatt. Du får mer den*

*der, både venn og lærer. Du får en annen relasjon enn når det kun er undervisning».*

«Espen» beskriver situasjoner der elevene er slitne og trøtte som viktige for fruktbare samtaler og refleksjoner. Dette er gode dannelsesepisoder som han mener er viktig å ta tak i. Han uttrykker at han stiller spørsmål til elevene når de reagerer på denne måten:

*«Hva oppnådde du med å si at nå synes du livet er jævlig. Hva oppnådde du med det? Merket du det? Hvis noen andre blir sinte og sure for det. Det er ingen andre her som er noe mindre slitne enn deg. Hvorfor si det da?»*

I friluftslivskonteksten kan «ekte» situasjoner oppstå hvor elevene utfordres på verdier og må forhandle og diskutere med lærer og medelever, og de blir speilet på egen adferd og hvordan de virker på andre. «Rune» beskriver at han pleier å kartlegge elevene i starten av året for å vite hvilke behov den enkelte elev har. Dette legger han til grunn for gode samtaler og dannelse av den enkelte elev. «Rune» presiserer at dette er noe han følger opp i elevsamtaler med hver enkelt elev og at han bruker stipendiatene ved linjen til å kartlegge klassen sin:

*«Nokså tidlig på året prøver jeg å kartlegge hvor folk er i løypa fysisk og psykisk. Hvem her er sterke både fysisk og psykisk? Hvem er ledertypene? Hvem er det som trenger å bli pusha?»*

Arbeid med dannelse og personlig utvikling av elevene krever god kjennskap til elevgruppen. Flere av informantene har påpekt viktigheten av å utfordre den enkelte elev, like utenfor sitt nivå for å oppnå mestring. «Rune» viser her at det krever didaktiske overveielser og en kartlegging for å tilpasse og differensiere undervisningen til elevgruppen. Det er tydelig at informantene har ulike tanker om småkonflikter og hvordan de som lærer skal opptre når det inntreffer. Alle lærerne er klar over at slike hendelser er uunngåelige over et helt skoleår. Forskjellene ligger i hvordan de løser situasjonene som oppstår. «Kari» og «Pål» virker å holde seg litt mer på avstand og betrakte det som utspiller seg. En slik tilnærming kan også innebære et dannespotensiale. Det vil være ulike dynamikker, avhengig av om lærer er involvert eller ikke. Kanskje må elevene ordne opp seg imellom? Her finnes det et stort lærings-

og dannelsespotensial. «Eспен» og «Rune» er mer tydelig på at de ønsker at elevene skal komme opp i situasjoner der de er slitne og det kan oppstå konflikter. I etterkant tar de opp de ulike hendelser til refleksjon og ser på dette som et viktig innhold for dannelsen av elevene.

Klafki (2021) argumenterer for hvorfor-spørsmålet må ligge til grunn for den eksemplariske undervisningen. Refleksjon rundt undervisningens hvorfor er viktig i arbeid med ubehag, risiko og mulige konflikter. Dette krever god kjennskap til elevgruppen, refleksjon rundt didaktiske formål og god klasseledelse. Litteraturen viser både til at det representerer muligheter, og samtidig har potensiale til å gå galt. Lærere må reflektere over hvorfor man anvender metodene og innholdet i undervisningen, og hva som er målet med undervisningen. Flere av lærerne er opptatt av å ta konkrete hendelser opp med enkelteleven og med klassen som helhet. «Eспен» beskriver dette som selve «gullet» for å jobbe med dannelsen i folkehøgskolen. Videre ser jeg på hvordan informantene jobber med sosial læring i og gjennom friluftsliv.

## **5.6 Sosial læring i og gjennom friluftsliv**

Den sosiale læringen står helt sentralt i folkehøgskolen, ikke bare utgjør det en bærende del av skolens sosialpedagogiske og dannelsespedagogiske arbeid, det er dessuten en avgjørende faktor for at folkehøgskolen er et populært skoleslag (Epsi Rating, 2021). Samtale, dialog og vekselvirkning, har røtter tilbake til Grundtvig og folkehøgskolens oppstart. Knutas & Solhaug (2010) finner i sin studie at mange av elevene trekker fram det sosiale felleskapet som helt sentralt i folkehøgskolen og at den sosiale læringen er en viktig del av dannelsen som skjer i løpet av skoleåret. I folkehøgskolen skal elevene lære gjennom samtale og relasjonsbygging, både med hverandre og med lærer. I dette kapitlet ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærerne arbeider med sosial læring i og gjennom friluftsliv i folkehøgskolen, og lærer-elev forholdet.

### **5.6.1 «Den gode samtalen»**

«Den gode samtalen» framstår som helt sentralt når intervjupersonene skal beskrive det de selv anser som gode dannelsessituasjoner. Folkehøgskolen med stor grad av pedagogisk frihet og friluftslivfaget slik det praktiseres av de fire lærerne, synes å gi gode muligheter for relasjonsbygging og samtale, uformelle så vel som formelle. «Kari» og «Pål» mener dette er noe som skiller folkehøgskolen fra den ordinære skolegang.

*«Jeg har faktisk tid til å spise. Det syntes jeg er helt fantastisk. Tid til en lunsj. Tid til å snakke om elevene våre med kollegaene. Hvordan vi kan hjelpe dem mest mulig. Jeg føler vi har bedre tid. Også ser vi dem hele døgnet. Det er en veldig forskjell. Bli kjent med dem på en annen måte».*

Her snakker «Kari» om noe av det unike med folkehøgskole som skoleslag. Som lærer i folkehøgskolen ser hun elvene mye, som hun sier: «vi ser dem hele døgnet». Hun opplever å ha god tid til både å se og snakke med elevene. I tillegg opplever hun et kollegialt fellesskap hvor elevene blir snakket om. Hun uttrykker at hun blir: «kjent med dem på en annen måte». Hva dette annet er, sier hun ikke. Tidligere har vi hørt hvordan «Rune» forteller om relasjonen til elevene som kan arte seg som vennskap. Denne unike relasjonen setter også «Pål» ord på:

*«Jeg er ofte med i aktiviteten selv og. Jeg veksler på, men er med dem i alt vi gjør egentlig. Og det er en stor verdi også tror jeg. Vi blir kjent på en helt annen måte. De blir kjent med meg på en helt annen måte».*

Flere av informantene trekker fram at de er aktivt deltakende i aktiviteter og på turene med elevene. «Pål» trekker dette fram som en viktig verdi for å utvikle relasjonen til elevene. Lærerne mener selv dette skiller folkehøgskolen fra ordinær skolegang. I folkehøgskolen får ikke elevene karakterer og blir vurdert i måloppnåelse. «Kari» og «Pål» beskriver at fraværet av vurdering og karakterer gir dem mer tid til å arbeide med relasjon og dannelse av elevene. Folkehøgskolene mener selv at elevene lærer best uten karakterpress (Folkehøgskole.no, 2021).

Lærerne viser til både formelle og uformelle samtaler som sentrale for den personlige utviklingen til elevene. «Espen» beskriver at de beste øyeblikkene i hans undervisning oppstår rundt kveldsbålet på tur. Abelsen og Leirhaug (2022) viser til at bålet er samlende, stemningsskapende og et unikt bidrag til læring i og gjennom friluftsliv i videregående opplæring. Sølvik (2013, s. 110) betegner bålet som en samlende kraft i friluftsliv, og hun viser til bålet som samlingsplass som en av fire sosiale læringsressurser i friluftsliv. På den andre siden viser Sølvik (2013) samtidig til at bålet som samlingsplass kan ekskludere enkeltelever og oppleves krevende. «Kari» trekker også fram bålet som en arena for den gode samtale og spennende refleksjoner. Hun

beskriver at spennende samtaler kan oppstå plutselig og spontant, og at de oftest oppstår rundt bålet. Slike samtaler er noe hun verdsetter med undervisningen i friluftsliv i folkehøgskolen. Gode samtaler kan også oppstå i hverdagen på skolen. «Espen» beskriver dette: «*Noen som er tidlige oppe for eksempel som venter på at frokosten skal åpne. Så setter jeg meg ned med et par tre stykker og prater. Det er litt av det samme.*». Han verdsetter slike samtaler og kaller dem for gode dannelsesøyeblikk. «Pål» beskriver også at slike samtaler oppstår lettere når man er på tur, men at de også oppstår på kveldstid når han har tilsyn ved skolen.

Alle lærerne har elevsamtaler i løpet av året. «Kari» og «Rune» utdyper dette mer enn de to andre lærerne, og har formelle elevsamtaler flere ganger i løpet av skoleåret. «Kari» anvender elevsamtalene til å sette mål sammen med hver enkelt elev og følge dem opp i løpet av året. Dette kan være faglige eller sosiale mål som elevene jobber med. For «Kari» er dette en viktig del av dannelsesarbeidet.

### **5.6.2 Lærer-elev relasjon**

«Kari» og de andre lærerne har tidligere vært inne på folkehøgskolens egenart og skoleslagets gode rammer for å arbeide med sosial læring. Lærerne uttrykker at de har tid til den gode samtalen med elevene. Uformelle og formelle samtaler beskrives som viktige i dannelsesarbeidet til lærerne. «Rune» har beskrevet hvordan relasjonen til elevene kan bli til gode vennskap og «Pål» setter ord på at elevene blir kjent med han på en annen måte. Dette minner om Sølvik (2013, s.172) sin studie, hvor hun viser hvordan friluftsliv kan åpne for en annen lærer-elev relasjon. I likhet med informantene identifiserer Sølvik (2013, s.161) relasjonen mellom lærere og elever som nær og uformell i friluftslivet. I sin avhandling viser hun i sitt datamateriale til at elevene opplever en annen relasjonsbygging med læreren i friluftsliv, enn i klasserommet. Lærer-elev relasjonen er viktig for trivsel og læringsmiljø, og det sosiale utbyttet til elevene. Kjennskap til elevgruppen vil også gi bedre forutsetninger for å tilpasse og differensiere undervisningen (Sølvik, 2013, s. 165).

Tronstad og Lyngstad (2022) viser gjennom deres studie av lærere knyttet til friluftslivsfag i norske videregående skoler og folkehøgskoler, at dialogen og samtalen anses som sentral i friluftslivsfag i Norge. De trekker også fram kveldssamlinger som et viktig samlingspunkt og grunnlag for gode lærings- og dannelsesprosesser. Med

utgangspunkt i det potensielle utbyttet av lærer-elev relasjonen som Sølvik (2013) beskriver, hvordan arbeider lærerne med relasjonsbygging? Alle lærerne er opptatt av betydningen friluftsliv har for den sosiale læringen blant elevene. Flere av informantene beskriver turer der den gode samtalen oppstår naturlig og spontant. «Rune» er opptatt av at klassen tidlig i året får kommet seg på tur, for å starte relasjonsbyggingen i klassen. På denne måten ønsker han å legge til rette for den sosiale læringen som oppstår mellom elevene i og gjennom friluftslivet. «Espen» uttrykker at samtalen som oppstår på tur er gode dannelsesøyeblikk:

*«Og la folk få uttrykke det dem tenker og føler og sånn. Det er da jeg mener det er den beste rammen for en dannelsesprosess synes jeg. Det er det som er det fantastiske med friluftslivfaget også. Fordi du nettopp får de øyeblikkene som ikke er så lette å fange her».*

«Espen» viser her til at det i friluftslivet kan oppstå verdifulle øyeblikk for elevenes læring og dannelse. Han setter ord på viktigheten av at lærere tar tak i øyeblikkene og utnytter lærings- og dannelsespotensiale det innehar.

Flere av intervjupersonene trekker fram åpenhet og sårbarhet som en viktig verdi ved undervisningen sin, både for elevene, men også for læreren selv. Sølvik (2013, s.163) beskriver at elevene opplever relasjonen til lærer i friluftsliv som uformell, nær og likeverdig. Folkehøgskolelærerne er opptatt av nærhet og likeverdighet i sin relasjon til elevene. Eksempelvis er lærerne opptatt av at elevene skal få ta del i deres personlige liv. Dette innebærer å dele åpent og ærlig om oppturer, nedturer, utfordringer, tro og tvil. «Pål» setter ord på hvordan han forsøker å skape et slikt miljø:

*«Åpenhet er veldig viktig i det. At jeg er åpen ovenfor dem, at de klarer å lage et miljø der de også tør å åpne seg for hverandre. Det er en viktig verdi. Og at de kan tørre å være åpne og ærlige med seg selv, og andre. At de slipper masken litt. Klarer vi det. Får vi et godt miljø å være i. Det blir gode vennskap og det blir godt læringsmiljø».*

«Kari» beskriver en hendelse rundt bålet der elevene spurte henne om hennes personlige liv. Hun bruker ordet «fantastisk» når hun gjenforteller historien. «Kari» tror slike

samtaler er med på å gjør at elevene får et godt forhold til læreren sin i folkehøgskolen: «De merker at læreren bryr seg om de liksom». Slike samtaler kan være med å skape en annen voksenrelasjon enn den man kan oppleve i det tradisjonelle klasserommet. Åpenhet og sårbarhet hos lærerne kan være med å skape likeverdighet og nærhet i voksenrelasjonen til elevene slik som Sølvik (2013) beskriver.

Oppsummert legger folkehøgskolens rammefaktorer og friluftslivets egenart til rette for arbeid med sosial læring og relasjoner til elevene i og gjennom friluftsliv. Friluftslivet tilbyr et spennende læringslandskap å arbeide i. «Espen» beskriver at «gode dannelsesøyeblikk» oppstår i friluftslivet. Lærerne beskriver at elevene «blir kjent med dem på en annen måte». Sårbarhet og åpenhet trekkes fram som viktige verdier for å skape gode relasjoner til elevene.

### **5.7 Tidstypiske nøkkelproblem**

I dette delkapittelet vil jeg forsøke å belyse om Klafkis nøkkelproblem kan gjenkjennes i lærernes beskrivelser. Klafki skisserer fem tidstypiske nøkkelproblem som en del av et universelt danningsinnhold, som skal føre til nye innsikter, holdninger og evner. Hvordan kan et slik danningsinnhold se ut i friluftsliv og folkehøgskolekonteksten?

Av Klafki (2021, s. 79) sine nøkkelproblem, er det nøkkelproblemet Klafki beskriver som *enkeltmenneskets subjektivitet og jeg-du forhold*, som står ut i lærernes beskrivelser. I intervjuene ble lærerne spurt om faglig innhold som treffer elevene spesielt godt. Flere av lærerne trakk fram de uformelle samtalene i plenum, der elevene får mulighet til å være åpne og ærlige med hverandre, som viktige for året og for elevene.

*«Det har vi noen tider hvor vi har mulighet til å kunne dele litt med hverandre. Det treffer. Det husker elevene veldig godt, ofte. Det er absolutt 100 prosent frivillig. Men det er ofte en setting mange ikke er vant til fra før, så opplever de at dette bygger miljøet enormt bra. At det er bra for en selv personlig, og bra for miljøet i gruppa. Mange sitter nok igjen med det som et høydepunkt i året. At man kan komme som seg selv og vokse som menneske.»*



«Pål» forklarer her hvordan samtale, refleksjon og åpenhet i klassen treffer elevene. Elevene får anledning til å være seg selv ovenfor klassen. Samtalene utformer seg oftest rundt kveldsbålet og kan omhandle tematikker som elevenes livshistorie, troshistorie eller aktuelle problemstillinger i samfunnet. «Pål» viser til at elevene har mulighet til å avstå fra å dele med klassen. Det krever mye av elevene å utlevere egen tilkortkommenhet og egne utfordringer. I lys av Klafki kan vi gjenkjenne eksemplarisk undervisning og anvendelsen av nøkkelproblem i lærernes beskrivelser. Dannelse kan omhandle mangfold, forskjellighet, mestring og sårbarhet. For elevene kan det være viktig læring og danning i å anerkjenne egne svakheter Klafki (2021, s.82-83) løfter frem viktigheten av at nøkkelproblemene skal gi nye innsikter som kan komme til nytte også i nye og lignende kontekster. Elevene skal lære å gjøre rede for egne standpunkt, forstå og reflektere over andres ståsted, og ha evnen til å ha empati med andre. Disse evnene og holdningene kan elevene utvikle og ta med seg videre til nye kontekster. I samtalene kan elevene øve seg på å vise sårbarhet, erkjenne egne styrker og svakheter, vise omsorg og empati for andre.

Lærerne er også opptatt av å vise åpenhet og sårbarhet ovenfor elevene. «Espen» synes det er en viktig verdi å dele erfaringer fra eget liv med elevene sine;

*«Det er ingen som går feilfritt gjennom et liv. Det er det vi prøver å gjenspeile. Da er det helt ufarlig syntes jeg, å snakke om mine feiltrinn og mine valg og mine prioriteringer. Det går helt fint det. Jeg er bare et menneske jeg også.»*

Ved skolen til «Espen» har de utviklet et årshjul med dannelsesematikker som diskuteres og jobbes med i timeplanfestede timer. I disse timene diskuterer og deler elevene tanker rundt forskjellige emner fra gang til gang. Skolen til «Rune» har en lignende tilnærming. «Rune» forteller om samtalegrupper som består av elever, lærer, personale og stipendiater. Skolen har over flere år utarbeidet tematikker som er aktuelle for elevene. «Rune» utdyper: *Vi har forskjellige temaer som er relevant. Det er liksom det å dele litt følelser og tanker. Reflektere over ulike ting»*. I starten av året kan «hjemlengsel» og «sosiale utfordringer» være relevante samtaleemner, mens man senere i skoleåret kan diskutere veivalg i livet etter folkehøgskolen. «Rune» anser samtalegruppene som verdifulle for dannelsen av elevene. En viktig faktor i «Runes»

begrunnelse er at gruppene er sammensatt av ledelse, lærere, elever og stipendiater. Han uttrykker at dette er noe elevene verdsetter.

Klafkis (2021, s. 79) *enkeltmenneskets subjektivitet og jeg-du forhold* har en viktig plass i folkehøgskolen. Flere av lærerne trekker fram de dype samtalene rundt bålet som svært verdifullt. For å bidra til å ufarliggjøre for elevene, deler alle informantene åpent og ærlig fra egne liv. Lærerne anser dette som en viktig del av dannelsen til elevene. De ønsker å skape et miljø som oppleves trygt for elevene og gir dem muligheten til å åpne seg for sine medelever. «Kari» beskriver at hun ønsker at linjen hennes skal være som en heilagjeng for hverandre.

### **5.7.1 Solidaritetsevne**

De samfunnskapede ulikhetene er for Klafki (2021, s. 78) tidstypiske utfordringer som evner å skape dannelsesprosesser som fører til ny innsikt og nye holdninger hos elevene. Klafki (2021, s. 56) beskriver solidaritetsevne, medbestemmelsesevne og selvbestemmelsesevne som allmenndannelsens tre grunnleggende evner. Dette er for Klafki noe man automatisk skal jobbe mot i dannelsesprosessen. Tilsvarende vektlegger overordnet del i dagens læreplan i grunnopplæringen, dannelse som en livslang prosess med ansvarlighet, medmenneskelighet og selvstendighet som mål (Udir, 2021).

Solidaritetsevne er noe som vektlegges i folkehøgskolen. Selv om dette ikke framstår linjespesifikt ansvar, nevner samtlige av lærerne skolens bistandsarbeid som sentralt i skolens pedagogiske arbeid. Noen av skolene har i tillegg egne linjer som vektlegger bistand og solidaritetsarbeid. Lærerne gir uttrykk for at bistandsfokuset på skolen framstår som viktig og givende for elevene. Alle intervjupersonene beskriver at flertallet av elevene på skolen tar stort eierskap til skolens bistandsarbeid og at det skaper stort engasjement. «Pål» setter ord på at det ofte er bistandsarbeidet ved skolen som gjør mest inntrykk på elevene.

*«Det er et høydepunkt for mange. I denne turen gjør vi også mye annet. Vi deler ut mat til gatebarn, aktiviteter på barnehjem, ulike ting man er med på. Praktisk jobbing. Det setter dype spor. Det er den relasjonen de får til menneskene som er essensielt i det. Det er kanskje ikke det som selger mest når man skal selge inn linjen på forhånd, men ofte det mange sitter igjen med som det viktigste fra tur».*

Bistandsturen som «Pål» viser til er med på å skape refleksjoner, og setter spor hos elevene. Folkehøgskolens rammer legger til rette for å gi elevene et innblikk i de samfunnskapte ulikhetene i verden. For mange av elevene gir folkehøgskolen mulighet til å reise til andre kontinent og oppleve andre kulturer. Flere av elevene reiser utenfor Europa for første gang, eller driver bistandsarbeid for første gang. Opplevelsene slike turer gir kan være vanskelig å se for seg på forhånd. Det vil være noe annet å lære om det hjemme i Norge, enn å få se det med egne øyne slik som elevene til «Pål». Dette setter dype spor i elevene. «Espen» beskriver hva en slik linje gjør for skolen som helhet.

*«Jeg opplever at elevene får et forhold til dette. Afrikalinja er veldig flinke til å formidle. Da er det seminarer og vi får se og oppleve hva pengene går til. Jeg tror de aller fleste vet om prosjektet i alle fall. Mange sier med stolthet hvor mye de samlet inn.»*

I klassen til «Rune» jobber de også tett opp imot lokalsamfunnet til skolen. Han beskriver en drøm om at elevene skal inspireres til å bidra til lokalsamfunnene de blir en del av senere i livet. Her deler «Rune» Klafkis ønske om at nøkkelproblemen skal skape et ønske om å gjøre noe med dem.

*Det er en fin ting å få de med på å arrangere noe for andre. For å få de til å forstå at det er artig å gjøre noe for andre. Det er første del av den lille drømmen om at når de reiser ut fra skolen at de starter noe som bidrar positivt inn i miljøet der de er.»*

Til tross for at mange av momentene over ikke er knyttet direkte til friluftsliv og linjearbeidet, kan det belyse lærernes fokus og perspektiver. Informantene ønsker å gi sine elever et større perspektiv på sosiale ulikheter og skape gode samfunnsborgere som tar ansvar for verden. Flere av lærerne bruker samtalene rundt bålet til å reflektere rundt slike tematikker. For Klafki er det viktig at nøkkelproblemen skaper et ønske om endring. Dette virker å være noe som folkehøgskolen som skoleslag tar på alvor. Flere av lærerne ønsker å vekke et engasjement hos elevene, til å bidra til å gjøre verden til et bedre sted. Som tidligere tematisert er de opptatt av at eleven erfarer, observerer, møter

og opplever de sosiale ulikheter i verden. Lærerne beskriver dette som viktige inntrykk og deler et ønske om at det skal få betydning for dannelsen av elevene.

## **5.8 Medbestemmelsesevne**

Klafki (2021, s. 69-71) ser *dannelse til alle* som sammenheng mellom tre grunnleggende evner, herunder medbestemmelsesevne. Horgen et al (2016, s.114) viser til at et praksisfellesskap utvikles når deltakerne får større ansvar og større grad av medbestemmelse. Hvordan legger lærerne til rette for medbestemmelse, og hva ligger til grunn for valg om medbestemmelse?

Lærerne beskriver at elevene får muligheten til å påvirke innholdet i undervisningen og knytter dette til medbestemmelse. «Espen» beskriver at det av og til kommer innspill fra elevene, og uttrykker at «medbestemmelse er en fin ting». «Pål» gir elevene sine muligheten til å komme med innspill og tilbakemeldinger på turer og undervisningsopplegg, og «justerer i henhold til det». «Kari» er opptatt av å være fleksibel og å imøtegå elevenes ønsker; *«om noen har noe de ønsker å prøve. Det står jeg fritt til å gjøre»*. «Rune» har en dialog med elevene i løpet av skoleåret der de får mulighet til å gi tilbakemelding på undervisningen. Han bruker også elevsamtaler til å gi den enkelte muligheten til å påvirke innholdet i undervisningen. Det gjennomgående blant informantene er at elevene kan påvirke innhold av aktiviteter og idretter som undervises i løpet av folkehøgskoleåret.. Noen av lærerne uttrykker at elevene ikke har ønske om medbestemmelse. «Espen» beskriver det slik; *«det er ikke så ofte de har mye forslag. De liker å få det servert, og å gjennomføre»*. «Rune» uttrykker at folkehøgskoleåret og innholdet på linjen oftest står til elevenes forventninger. «Pål» har samme oppfatning og beskriver at elevene stor sett er fornøyd med innholdet ved linjen.

«Espen» beskriver at han på siste turen for året, gir elevene mer ansvar i planlegging og gjennomføring. Han fortsetter med at elevene liker å få undervisningsopplegget «ferdig servert». Dette perspektivet kan henge sammen med lærernes tidligere beskrivelser av friluftslivet som et erfaringsfag og anvendelse av oppdagende læring som metodisk tilnærming. Lærerne beskriver friluftslivet som en god arena for erfaringslæring og at dette treffer elevene godt.

Intervjupersonene virker ikke å ha et aktivt eller pedagogisk refleksivt forhold til medbestemmelse og potensialet dette kan ha for elevene i form av at det skal være et dannelsesinnhold. Når lærerne snakker om medbestemmelse er det stort sett i form av at elevene kan ha innvirkning på innholdskomponenter i undervisningen. Dette framstår som overaskende av minst to grunner. For det første innebærer friluftslivets egenart et mål om å utvikle elevenes selvstendighet. En viktig faktor i dette vil kunne være å gi elevene større og større grad av medbestemmelse. Tordsson (2014, s. 2017) presenterer veilederen i friluftsliv som både en mesterlærer, og som en medvandrer med deltakerne. Dette innebærer å gi elevene medansvar underveis i læringsprosessene. For det andre vil jeg med Klafki og Bruners problemløsende læring argumentere for at det å gi elevene medbestemmelse med mål om mer selvstendighet, er på et høyere nivå av kunnskap. Dermed vil et aktivt arbeid med medbestemmelsesevnen til elevene være en viktig struktur i arbeidet med eksemplarisk undervisning.

## 6.0 Oppsummering

Formålsparagrafen i folkehøgskoleloven befester dannelse og folkeopplysning som det helt sentrale i folkehøgskolen (Folkehøgskoleloven, 2021, § 1). Hvordan det jobbes pedagogisk med dannelse i folkehøgskolen vet vi fortsatt relativt lite om, her framstår den forskningsbaserte kunnskapen som mangelfull. Tilsvarende vet vi lite om hvordan lærere som underviser friluftsliv i folkehøgskolen legger til rette og underviser. Målet med denne studien har derfor vært å undersøke nærmere hvordan fire friluftslivslærere arbeider med dannelse, læring og utvikling, samt hvilken forståelse de har av dannelsesbegrepet. I denne studien har jeg intervjuet fire lærere i folkehøgskolen med tilknytning til friluftslivsfag. Jeg har sett på folkehøgskolens historie, verdigrunnlag og allmenndannende kjerne. Informantenes beskrivelser av egen dannelsesforståelse og deres arbeid med å legge til rette for elevenes dannelse er sett og diskutert i lys av Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori, og det jeg har løftet frem som sentral friluftspedagogikk. Formålet med studien har vært å undersøke hvilken forståelse lærerne har av dannelsesbegrepet, og hvordan de jobber med dannelse i sin undervisningshverdag. Studien er gjort med utgangspunkt i følgende problemstilling: *«Hvordan beskriver og forstår lærere i friluftslivsfag i folkehøgskolen dannelsesbegrepet, og hvordan legger de til rette for elevers dannelse i undervisningen?»*.

### 6.1 Studiens funn

Litteraturen viser til at det dannelsesbegrepet er komplekst og vanskelig å definere (Steinsholt & Dobson, 2016). Dette kommer også til uttrykk når lærerne skal sette egne ord på dannelsesbegrepet. De er godt kjent med formålsparagrafen i folkehøgskoleloven og har et genuint ønske om å legge til rette for dannelse, men det er forskjeller i hvordan de beskriver dannelsesbegrepet og hvordan de arbeider med dannelsen av elevene. En av lærerne trekker linjer tilbake til folkehøgskolens begynnelse og til Grundtvig for å beskrive dannelsesbegrepet. «Pål» setter ord på at dannelse er et begrep «alle kjenner til» og «sentralt i folkehøgskoleloven», men at det ikke er spesifikt definert. «Espen» beskriver dannelse som det viktigste i folkehøgskolen, men at det er vanskelig å sette ord på hvordan man arbeider med dannelsen av elevene.

Noen av lærerne knytter dannelsesbegrepet opp imot allmenndannelsesbegrepet i nåværende, og tidligere læreplaner i ordinær skolegang. Felles for informantene er at de anser dannelse er å tilegne seg menneskelige egenskaper utover den faglige læringen. Lærerne bruker begreper som «hel ved» og «god samfunnsborger» for å beskrive resultatet av en dannet elev. Lærerne trekker fram evnen til å verdsette ulikhet og anerkjenne forskjeller blant elevene, sosial kompetanse, toleranse, respekt og mestring som viktige egenskaper hos en dannet elev. Wolfgang Klafki (2021) viser i sin dannelsessteori til grunnleggende evner og holdninger som tilegnes i dannelsesprosessen, gjennom eksemplarisk undervisning.

Lærerne beskriver stor grad av frihet i valg av innhold og metode i undervisningen i folkehøgskolen, og framstår alle overbeviste om at friluftsliv er en god arena for å jobbe med dannelse. Informantene trekker fram flere kvaliteter ved friluftsliv og friluftslivsundervisning med potensial for dannelse og utvikling, som ligger i friluftskonteksten. De læringsressursene som står fram er friluftslivets gode rammer for å arbeide med sosial læring, og muligheten til å utfordre egne grenser og bevege seg utenfor egen komfortsone. Lærerne beskriver at klassene blir godt kjent når de må mestre krevende fysiske og sosiale utfordringer sammen. Dette knytter elevene sammen, gir mestringsopplevelser og bidrar til fruktbare refleksjonssamtaler. Informantene vektlegger erfaringslæring der elevene får utforske og mestre seg selv, oppdage nye evner og egenskaper (Gurholt, 2010, s. 188). Lærerne bruker beskrivelser som «learning by doing», og «lære gjennom å erfare», for å redegjøre for metodevalg og didaktisk tilnærming til egen undervisning..

I lys av Klafkis (2021) eksemplariske undervisning og tidstypiske nøkkelproblem kan man i noen grad gjenkjenne elementer i lærernes beskrivelser. Den eksemplariske undervisningen skal bidra til selvstendig og oppdagende læring der elevene kan gjenkjenne lignende strukturer i framtidige læringssituasjoner (Klafki, 2021, s. 187). Lærerne virker i ulik grad å ha et aktivt forhold til å bygge kunnskapen opp av ulike nivåer, slik som Klafki (2021) og Bruner (1974) viser til. Informantene er i stor grad enig om at elevene skal lære gjennom erfaring og anvender lite teori i sin undervisning. «Pål» og de andre informantene beskriver friluftsliv som et erfaringsfag og at elevene lærer bedre gjennom erfaringslæring. Lærerne knytter dette opp til mestringsopplevelser og motivasjonen til elevene.

Noen av lærerne har en progresjon i elevenes medbestemmelsesevne og gir elevene mer ansvar utover skoleåret. Når det kommer til anvendelsen av Klafkis (2021, s. 79) nøkkelpromblem er det *enkeltmenneskets subjektive jeg-du forhold* som kommer tydeligst fram i materialet. Lærerne beskriver at det er viktig for et godt klassemiljø at elevene åpner seg opp for hverandre. Situasjoner der både lærer og elever deler sårbart fra egne liv anses som verdifulle. Informantene opplever selv at folkehøgskolen og friluftslivets rammer åpner for gode relasjoner til elevene.

Når det kommer til dannelsespotensiale i utfordrende og krevende situasjoner, er det ulike meninger blant informantene. Noen av informantene anser dette som gode dannelsessituasjoner, mens andre velger det i større grad bort. I friluftslivet oppstår «ekte» situasjoner og det vil alltid være en iboende risiko ved ferdsel i naturen. Sølvik (2013) stiller spørsmål om man mister et læringspotensiale om man velger bort innhold og metode som innebærer risiko. Det å bevege seg ut i et læringslandskap som har potensiell mulighet for risiko og utfordringer krever gode didaktiske refleksjoner. Noen av lærerne anser refleksjoner rundt hendelser og utfordringer som oppstår, som gode dannelsesøyeblikk. «Espen» beskriver at han tar tak i slike øyeblikk og at det blir gode refleksjoner og læring for elevene. Lærerne verdsetter åpenhet, ærlighet og sårbarhet som en verdi undervisningen. «Espen» setter ord på at samtaler der elevene «deler liv», er «gullet» i friluftslivet i folkehøgskolen. Informantene opplever at de har god tid til samtale med elevene, og rik anledning til å dele både suksess, nederlag, mestring og sårbare hendelser med elevene.

Den sosiale læringen løftes av informantene opp som helt sentralt i folkehøgskolen generelt, men at friluftslivsfaget har særlig gode betingelser for å vektlegge dette. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser til det sosiale fellesskapet som sentralt i folkehøgskolen (Knutas og Solhaug, 2010). I likhet med Sølvik (2013) er lærerne opptatt av at friluftslivet åpner for en annen voksenrelasjon til elevene. Dette perspektivet kommer fram i datamaterialet, da mange av lærerne viser til at de blir kjent med elevene på en annen måte enn andre lærere ved skolene. «Rune» beskriver hvordan han blir en venn for elevene. «Pål» påpeker at han blir et forbilde for elevene, og begrunner dette med at han er med i aktivitetene på lik linje med elevene.



## **6.2 Forslag til videre forskning**

Som jeg har referert til tidligere er det gjort relativt lite forskning med folkehøgskolen som forskningsarena (Gloppen, 2013, Knutas & Solhaug, 2010). Mitt håp er at min studie kan gi noen nye innsikter og løfte noen nye til videre forskning. Studien bør være relevant for alle med tilknytning til folkehøgskolen, men mest av alt lærerne med som arbeider med friluftsliv som fagfelt. Lærere i den ordinære skole bør også finne studien relevant, da dannelsesoppdraget er sentralt her også. Til tross for et lite utvalg og at man ikke kan generalisere ut ifra min studie og mine funn, kan det bidra til å løfte opp dannelsesbegrepet og dannelsespotensiale i friluftslivsfag i folkehøgskolen.

Brekke (2020) konkluderer i sin masteravhandling at hans forskning er den første som ser allmenndannelse fra folkehøgskolelæreres perspektiv. Han konkluderer med at lærernes oppfattelse og praksis av allmenndannelse, harmonerer med Klafki og den Grundtvigianske tradisjon. I likhet med Brekke, viser min studie at man kan gjenkjenne elementer fra Klafkis dannelses teorier i lærernes beskrivelser og arbeid med dannelse. I en oppfølgingsstudie kunne det vært interessant å se på dannelsesbegrepet og dannelsesprosessen fra elevenes perspektiv. Hvordan opplever elevene innholdet og metodene som læreren anser som gode for å jobbe med danning? Kan elevene sette ord på om de opplever å bli dannet? Min studie er også med på å eksemplifisere dannelsesbegrepets kompleksitet. Knutas og Solhaug (2010) viser i sin rapport til begreper og utbytter av folkehøgskolen som en del av dannelsesbegrepet. Forhåpentligvis kan min studie bidra som tilskudd fra lærere knyttet til friluftsliv. Dannelse er essensielt i folkehøgskolen. Det trengs mer forskning for å belyse dannelsesbegrepet i skoleslaget, både operasjonaliseringen og forståelsen av begrepet.

## 7.0 Referanser

- Abelsen, & Leirhaug. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, & Leirhaug. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 21-36.  
<https://jased.net/index.php/jased/article/view/3081/6133#TS1>
- Bentsen, Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv: natur, samfund og pædagogik*. Munksgaard.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Bischoff, A. (1999). *Mellom veiledning og undervisning*. Rapport fra dagsseminar. FORUT og Høgskolen i Telemark.
- Brekke, K. T. (2020). *Hvordan oppfatter og praktiserer folkehøgskolelærere allmenndannelse?* [Masteroppgave, OsloMet – Storbyuniversitetet]. ODA.  
<https://hdl.handle.net/10642/9184>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press Inc.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education volume*, 12(1), 3–12.  
<https://doi.org/10.1007/BF03401019>
- Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Pädagogischer Verlag Schwann
- Dale, E. L. (Red.). (2013). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Gyldendal akademisk.

- Epsi Rating. (2021). *Utdanningssektoren 2021 - Barnehagene og folkehøgskolene best igjen*. <https://www.epsi-norway.org/wp-content/uploads/2021/12/Utdanningssektoren-2021-et-sammendrag.pdf?x14046>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, K., Gilje, N., Grimen, H., Lavik, T., Svendsen, L. F., & Säätelä, S. T. (2011). *Filosofi og vitenskapsteori til ExPhil*. Universitetsforlaget.
- Folkehøgskolene. (2021, 4. januar). *Dette er folkehøgskole*. Folkehogskole.no. <https://www.folkehogskole.no/om-folkehogskole>
- Folkehøgskoleloven. (2021). *Lov om folkehøgskoler* (LOV-2002-12-06-72). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Faarlund, N. (2003). *Friluftsliv: hva - hvorfor - hvordan* (Digital nyutgave. utg.). (L. Verket, Red.) naturliv.no.
- Gadamer, H. G. (1999). *Truth and Method* (2. utg.). The Continuum Publishing Company.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Charles E. Merrill.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Det Norske samlaget.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Grundtvig, N. F. (1808). *Nordens mytologi*. J. H. Schubothes Forlag.
- Gurholt, K. P. (2010). «Eventyrlig pedagogikk»: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Tapir Akademiske Forlag.

- Gustavsen, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om danningens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Klim.
- Horgen, A., Fasting, M. L., Magnussen, L. I., & Østrem, K. (2016). *Ute!: friluftsliv pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jepsen, M. S. (2009). *Allmenndannelse i folkehøgskolen - Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32550/Jepsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2001). *"Som hånd i hanske" - En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Pedagogisk psykologisk forlag.
- Klafki, W. (2001). *Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk tolkning av moderne didaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. (B. Christensen, Overs.). (3. utg.). Klim. (Opprinnelig utgitt 1996).
- Knutas, A., & Solhaug, T. (2010). «Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne» - *Elevens utbytte av folkehøgskolen*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/elevens\\_utbytte\\_folkehoegskolen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/elevens_utbytte_folkehoegskolen.pdf)
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 23. februar). *Folkehøgskole*. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/folkehogskoler/id587387/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2011). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2.utg). Hans Reitzels forlag.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Meld. St. 18. (2015-1016). *Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Mikkelsen, A. (2002). *Grundtvig for begynnere ... og oss andre. Fire essays om grunnlagstenkning i norsk*. Norsk folkehøgskolelag.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Nansen, F. (1916). *Friluftsliv. Blad av dagboka*. Jacob Dybwads Forlag.

- NOU 2001: 16. (2001). *Frihet til mangfold — Om folkehøgskolens rammevilkår*. Statens forvaltningstjeneste.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c4a4ecce67f24c14a2912b6f8349e0d5/no/pdfa/nou200120010016000dddpdfa.pdf>
- NSD. (2022, 14. Januar). nsd.no. *Personverntjenester*.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester>
- Rahbek, R. K. (2017). Dannelsesforestillinger i de danske folkehøgskoler - Conceptions of Bildung within Danish Folk High Schools. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 69–83. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-02-02>
- Ringer, T. M. (2008). *Group action: The dynamics of groups in therapeutic, educational and corporate settings*. Jessica Kingsley Publishers.
- Servan, K. T. (2001). *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskole som arena for moderne danning*. [Masteroppgave, universitetet i Oslo]. Nasjonalbiblioteket.  
<https://www.nb.no/items/386b668d80faf23a44a9b39625654273?page=0&searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:990100263394702202%22>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Sage.
- Skagen, K. (2022, 2. februar). *Wolfgang Klafki*. Erik Bolstad (Red.). Store norske leksikon. [https://snl.no/Wolfgang\\_Klafki](https://snl.no/Wolfgang_Klafki)
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Red.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax
- Sletnes, Kari Berit: *forståelse i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 25. mai 2022 fra <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.), (2016). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget.

- Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko* [Doktorgradsavhandling, universitetet i Oslo]. Duo uio.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41175/PhD-Soelvik.pdf?sequence=1>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (Red.), (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg.). Hans Reitzel forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Books on Demand.
- Tronstad, I. M., & Lyngstad, I. K. (2022). «... for eg skal ha eit godt lag»: Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, (Vol. 6) s. 4-20.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/-for-eg-skal-ha-eit-godt-lag-friluftslivslararar-si-organisering-av-klassen-pa-tur/>
- Ulleberg, Hans Peter (1995): *Kompetansespørålet i folkehøgskolen. En evaluering av deler i forsøksvirksomheten 1991-1994*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt

## **8.0 Vedlegg**

**Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD**

**Vedlegg 2: Informert samtykke**

**Vedlegg 3: Intervjuguide**



## **Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD**

NSD sin vurdering

### **Prosjektittel**

Dannelse i folkehøgskolen

### **Referansenummer**

988964

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kristian Abelsen, kristiana@nih.no, tlf: 97748642

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Magnus Hjortland, magnus-hjortland@hotmail.com, tlf: 40107743

### **Prosjektperiode**

01.10.2021 - 01.06.2022

### **Vurdering (1)**

#### **06.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2: Informert samtykke**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Hvordan forstå og legge til rette for dannelse i folkehøgskolen?”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læring, utvikling og dannelse i friluftslivsfag i folkehøgskolen, og hvordan dette kommer til uttrykk i læreres undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studien er å se på folkehøgskolen som arena for læring, utvikling og dannelse. Problemstillingen vil belyses gjennom kvalitative intervju av lærere som jobber med friluftsliv i folkehøgskolen. Flere studier tar til ordet for en type tause eller usynlig dannelsespedagogikk som er innvevd i praksis, som nærmest bor i veggene på folkehøgskolen. I denne studien har vi som mål å avkode og konkretisere noe av dette tause og usynlige. Dette gjennom å belyse hva den enkelte lærer legger til grunn for sin undervisning, hva som er mål og delmål for undervisningen og hvordan friluftsliv som fag og metodisk redskap brukes i undervisningen.

Forskningsprosjektet er en masteravhandling ved Norges Idrettshøgskole.

Opplysningene som innhentes skal kun brukes til forskning, og ikke til andre formål.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er instituttleder ved Norges Idrettshøgskole som er forskningsansvarlig, min veileder er prosjektleder, og jeg Magnus Hjortland (Masterstudent) er prosjektmedarbeider.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget i forskningsprosjektet er valgt ut fra noen kriterier. Med en ramme på 4-6 informanter er det viktig å sikre bredde blant informantene. Kriteriene for utvelgelsen er som følger:

Utvalget skal inneholde:

- Erfarne folkehøgskolelærere og ferske folkehøgskolelærere
- Kvinnelige og mannlige lærere
- Lærere i kristne og frilynte folkehøgskoler

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Forskningsprosjektet har en kvalitativ tilnærming og anvender intervju som metode.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til intervju med en ramme på inntil 1,5 time. Dine opplysninger vil registreres elektronisk gjennom lydopptak, og vil transkriberes i etterkant. Du vil få dette tilsendt i etterkant av intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli

slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene er meg og min veileder som er prosjektansvarlig. For å sikre at uvedkommende får tilgang til opplysningene om deg vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i midten av mai 2022. Lydopptak i forbindelse med intervjuet vil slettet etter at det er blitt transkribert. Det transkriberte materialet vil oppbevares til prosjektets slutt, og vil deretter bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Magnus Hjortland (Tlf: 40107743, Mail: magnus-hjortland@hotmail.com)
- Norges Idrettshøgskole ved Kristian Abelsen (Tlf: 97748642, Mail: kristiana@nih.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik (personvern@nih.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Kristian Abelsen*  
(Forsker/veileder)

*Magnus Hjortland*

---

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Intervjuguide**

Hvordan forstå og legge til rette for dannelse i folkehøyskolen? – *En kvalitativ studie av lærere i friluftslivsfag i folkehøyskolen.*

#### **Problemstilling**

*«Hvordan beskriver og forstår lærere i friluftslivsfag i folkehøyskolen dannelsesbegrepet, og hvordan legger de til rette for elevers dannelse i undervisningen?».*

#### **Introduksjon**

*Tusen takk for at du har sagt ja til å delta i intervjuet.*

*Formålet er å bidra med forskning til folkehøyskolen, og belyse tematikker som læring og dannelse.*

*Dataene vil bli tatt opp på båndopptaker og oppbevart i noen få uker til det blir transkribert. Deretter vil opptaket slettes. I det transkriberte intervjuet vil du anonymiseres.*

*Intervjuet vil starte litt med å snakke om din jobbhverdag i folkehøyskolen, og gå innom ulike tematikker knyttet til dette.*

*Intervjuet vil ha en ramme på rundt 60 minutter.*

*Det er helt i orden å ta seg tenkepauser.*

#### **Egen undervisning og dannelse**

- Kan du starte med å beskrive en vanlig arbeidsdag i folkehøyskolen?
- Hva skiller folkehøyskolen fra ordinær skolegang?
- Er det noen spesielle utfordringer ved jobb i folkehøyskolen?
- Har du noen mål du jobber etter i løpet av året med elevene?
- Hvilke metoder liker du å anvende i din undervisning?
- Har du noen verdier du ønsker at skal prege din undervisning?
- Har du et forhold til folkehøyskoleloven, og dens formålsparagraf?
- Hva legger du i begrepet dannelse?
- Hva er en dannet elev?

#### **Eksemplarisk undervisning og kategorial dannelse**

- Hva liker du best med å undervise i friluftsliv i folkehøyskolen?
- Mange vil hevde at friluftsliv er en fruktbar dannelsesarena for elevene. Hva er dine tanker om dette?
- Hva styrer dine valg av innhold i undervisningen og undervisningsmetoder?
- Hva anser du som det viktigste elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning?
- Har dere i kollegiet og i staben en felles tanke om dette?
- Hvor mye vektlegger du innhold, kontra elevene i din undervisning?
- Opplever du at ditt undervisningsinnhold harmonerer med elevenes ønsker?
- Får elevene mulighet til å medvirke i planlegging/gjennomføring av undervisning?
- Har du noen prosjekter du drømmer om å gjennomføre?

### **Tidstypiske nøkkelproblem**

- Har du et prosjekt/opplegg du er spesielt fornøyd med?
- Har du noen spesielle tematikker eller spesielt innhold som du tenker treffer elevene spesielt godt?
- Hvorfor tror du disse tematikkene skaper denne effekten?
- Har elevene ønsker om ulike tematikker?
- Er det tema eller innhold som du synes er vanskelig å undervise i?

### **Avslutning**

- Har du noe du ønsker å legge til?