



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR FRIE SKOLER

**Oplevelser og erfaringer
med højskoleophold**

– højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer





NATIONALT
VIDENCENTER
FOR FRIE SKOLER

**Oplevelser og erfaringer
med højskoleophold**

– højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer

Forfatter: Sidsel Norman Væhrens
© Nationalt Videncenter for Frie Skoler, oktober 2013

Rapporten kan citeres med tydelig kildeangivelse.

ISBN 978-87-995989-7-7

Nationalt Videncenter for Frie Skoler
Svendborgvej 15
5762 Vester Skerninge
www.videnomfrieskoler.dk

Indhold

1. Forord	7
2. Indledning	8
Undersøgelsens baggrund	8
Væsentlige resultater og konklusioner	11
Læsevejledning	12
3. Metoder og metodologi	13
Fokusgruppeinterview i et interaktionistisk perspektiv	13
Spørgeskemaundersøgelse med mere end ét formål	15
Analysestrategi	15
4. Undersøgelsens deltagere	16
Deltagere til fokusgruppeinterviewene	16
Deltagere til spørgeskemaundersøgelsen	17
Bortfaldsanalyse ift. køn	
5. Undersøgelsens resultater – analyse af data	19
Kapitel 1: Fællesskab – på godt og ondt	20
Højskoleånden	
Tid til refleksion	
Faglighed bliver til viden om ...?	
Opsummering – arbejdspapir ift. 'faglighed'	34
Kapitel 2: Det hele menneske	35
At blive set	
Lære(r)styring	
Det frie læringsrum	
Opsummering – arbejdspapir ift. 'pædagogik'	53
Kapitel 3: Det voksne menneske	55
Det voksende ansvar	
Tillid og omsorg	
Frivillighed og motivation	
Opsummering – arbejdspapir ift. 'samvær'	71
Kapitel 4: Højskolen – fra fagretning til livsretning	73
Struktureret sabbatår	
Det frie rum bliver til frisind	
Nye spor	
Opsummering – arbejdspapir ift. 'livsoplysning'	81
6. Diskussion af undersøgelsens metodevalg	82
Diskrepans mellem fokusgruppeinterviews og spørgeskema?	82
Designets betydning for undersøgelsens udsigelseskraft	84
7. Konklusion	85
Referencer	87

Følgende bilag er at finde i et separat dokument:

- Bilag 1 – Elevrekrutteringsbrev til fokusgruppeinterviews
- Bilag 2 – Fokusgruppeinterviewguide til nuværende elever
- Bilag 3 – Fokusgruppeinterviewguide til tidligere elever
- Bilag 4 – Tavler til fokusgruppeinterviewene
- Bilag 5 – Transskriberinger af fokusgruppeinterviews
- Bilag 6 – Spørgeskemaspørgsmål
- Bilag 7 – Udsnit af bearbejdet data fra spørgeskemaet

*"No written word, no spoken plea, can teach our youth, what they should be.
Nor all the books, on all the shelves, it's what the teachers are themselves."*

Anonym, citeret af John Wooden, TED Talk, 2001

Forord

Projektet 'Oplevelser og erfaringer med højskoleophold – højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer' er gennemført af Nationalt Videncenter for Frie Skoler (NVFS) i samarbejde med Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD). Elevundersøgelsen er foretaget på foranledning af FFD i forbindelse med et igangværende højskolepædagogisk udviklingsprojekt, der involverer 31 af landets højskoler. Undersøgelsen har haft til hensigt at belyse den højskolepædagogiske praksis, som eleverne oplever og lever den i løbet af deres højskoleophold. Det højskolepædagogiske projekt, som denne elevundersøgelse skriver sig ind i, bevæger sig (progressivt) i forhold til fire elementer, 'faglighed', 'pædagogik', 'samvær' og 'livsoplysning', og denne rapport sigter derfor ligeledes mod at orientere sig i forhold til disse elementer.

En stor tak til de 52 unge kvinder og mænd, der i fokusgruppeinterviewene engageret og åbenhjertigt har delt ud af deres erfaringer og holdninger fra deres tid som højskoleelever. Det er deres fortællinger, der har lagt stemme til denne undersøgelse. Ligeledes en tak til de 31 deltagende højskoler og til de hundredvis af højskoleelever, der har klikket sig igennem spørgeskemaet og med deres mange besvarelser har givet sig til kende i forhold til de punkter, analysen har baseret sig på. De har givet et kvantitativt indblik i den kvalitative analyses præmisser og bidraget med tankevækkende paradokser til analysen af det samlede materiale. Ligeledes en stor tak først og fremmest til Rasmus Kjær og Rasmus Kolby Rahbek (samt til generalsekretær Niels Glahn) ved FFD for det gode samarbejde omkring udformningen og fremstillingen af undersøgelsen og til de involverede ved NVFS, der har fået de praktiske omstændigheder til at gå op – ikke mindst videncenterleder (under indsamlingsfasen) Christina Hedegaard Lüthi, konstitueret videncenterleder (under rapportskrivningsfasen) Laust Riis-Søndergaard, projektkoordinator Heidi Skov Buxbom Junker og studentervedhjælper Mohammad Salahadeen.

Indledning

Med denne rapport offentliggøres resultaterne fra en elevundersøgelse involverende 31 af landets højskoler i foråret 2013. Undersøgelsen består af 9 fokusgruppeinterviews med i alt 52 tidligere og nuværende elever og af en spørgeskemaundersøgelse med i alt 743 deltagere bestående af nuværende elever fra 30 af projektets 31 deltagende højskoler.

Undersøgelsens baggrund

Formålet med undersøgelsen har været at se, om der er nogle pædagogiske fællestræk, der af højskoleeleverne opleves som et særkende ved højskoleformen, og ikke mindst hvordan disse præsenteres, giver sig til udtryk og får betydning for elevernes oplevelse og udbytte af deres højskoleophold. Dette både i relation til faglighed, samvær og elevens personlige udvikling og dannelse. Undersøgelsen har ikke til formål at agere tilfredshedsundersøgelse og dermed lægge et vurderende snit ned over højskolernes praksis. Den søger derimod at belyse nogle af de relationelle sammenhænge, der trækker de højskolepædagogiske praksisser i forskellige retninger. Udvælgelsen af de højskoler, der har deltaget i fokusgruppeinterviewene, er foretaget i nært samarbejde med FFD ud fra et ønske om en bred repræsentation af højskole typer såvel som landsdele. Ikke med en entydig forventning om, at dette ville skabe grundlaget for specifikke forskelle og ligheder, men for at få et alsidigt indblik i de komplekse dynamikker, der gør højskoleopholdene og højskolerne til noget særskilt fra andet og samtidig forskellige fra hinanden.

Umiddelbart kunne man tænke, at det, som højskoleeleven oplever på sit ophold uanset valg af højskole, er det, der af eleven defineres som 'højskoleagtigt', men så renskåret viser det sig ikke at være. Som flere af citaterne i rapportens analyse vil vise, er der tydelige holdninger til den højskolepædagogiske praksis, der er lige så knyttet til elevernes forestillinger herom som til deres erfaringer hermed. For at nå ind til sammenhænge mellem de forskellige elementer og indtryk, der udgør højskoleelevernes hverdag, har det været vigtigt ikke at spørge specifikt ind til elevernes holdninger. Disse kan let blive stereotype og kontekstfjerne og giver derfor ikke nødvendigvis indblik i de aktuelle forhold, der har betydning for elevernes oplevelser og erfaringer med højskolepædagogik. I stedet har undersøgelsen kaldt på elevfortællinger med hverdagsbeskrivelser og eksempler, der ud over at formidle elevernes holdninger også kan give et kontekstnært indblik i de relationer og praksisser, der bevæger eleverne og højskolen som læringsfelt i forskellige retninger. Herved bliver det muligt at undersøge nogle af de forskelligheder i de strukturelle forhold og sammenhænge såvel som i formidling af stemning og faglighed, der har størst betydning for den højskolepædagogiske praksis. Hvad identificeres (af omveje) som højskolepædagogik i elevernes fortællinger? Hvad kan den? Hvad kan den ikke? Hvordan virker den? Og måske vigtigst af alt: Hvordan opstår den? Det sidste er det spørgsmål, der skaber de største krav til kompleksitets-sensitiviteten, men som også rummer flest udviklingsmuligheder, for det vil kunne give et unikt indblik i det netværk af forskellige mekanismer, der trækker i eleverne, og vil dermed potentielt kunne agere 'justérknap' på nogle af de læringsmekanismer, der finder sted på grund af og på trods af den praksis, der foregår på højskolerne. Som led i rapportens analyse indgår som sagt også data fra en spørgeskemaundersøgelse.

Denne blev udarbejdet på baggrund af de tendenser og temaer, der viste sig i fokusgruppeinterviewmaterialet, og blev dermed formet som et redskab til undersøgelse af mulige sammenhænge såvel som til belysning af eventuelle paradokser. Spørgeskemaet er hermed ikke tænkt som et traditionelt 'rent' kvantitativt redskab, men som en informerende datakilde i en større kvalitativ analyse af det samlede datamateriale (mere om dette senere). Formålet med at lægge tyngden i den kvalitative analyse (hele vejen fra fokusgruppeinterview til udformning og fortolkning af spørgeskemaundersøgelsen) har været at muliggøre en de- og rekonstruktion af nogle af de nøglebegreber og betydningstilskrivninger, der ofte følger med en normativ fortolkningsramme.

Når vi kigger på, hvad der er særegent ved højskolepædagogikken, muliggøres også et blik på, hvor denne kan videreudvikles, og måske endda hvor denne kan bidrage til det resterende pædagogiske felt. Underliggende spørgsmål kommer hermed til at handle om, hvorvidt der er aspekter af højskolernes praksis og struktur, der kan forbedres, fremhæves eller endda udbredes ved tilegnelsen af en dybere forståelse af de mekanismer, der ligger til grund. Alle disse spørgsmål skal som sagt bredes ud og læses ind i et større udviklingsprojekt, der i løbet af de kommende år vil engagere og optage store dele af højskoleverdenen. Nærværende rapport udgør elevernes stemme og bidrag til dette, men først skal vi måske lige berøre, hvad der menes, når vi i denne sammenhæng taler om 'pædagogik'.

Hvad er pædagogik egentlig? Pædagogik er et begreb, der i nogles ører begrænser sig til specifikke målgrupper og specifikke metoder/tilgange. Det kan få karakter af manipulation i en optik, hvor pædagogik er noget, der gøres mod nogen, eller er noget, nogen udsættes for, og det kan blive meget formsat, hvis det forveksles med begreber som 'didaktik' og 'faglighed'. 'Pædagogikken' rummer alle de overordnede intentioner, der er beskrivende for tilgangen til det menneske, man som institution eller underviser er i interaktion med, og begrebet rummer dermed også det, der ville kunne betegnes upædagogisk, og alt det, der i mere eller mindre grad af styring kan udtrykkes gennem 'didaktik' og 'faglighed'. Begrebet pædagogik går altså ikke på en bestemt form eller et bestemt indhold og dermed heller ikke på en bestemt tilgang.

Det er et begreb, der går på de strategier og det menneskesyn (om man vil), hvormed man møder hinanden i en læringssituation. For at være klar på sin egen pædagogik og dens egentlige virke må man kigge på mekanismerne, der går i gang, når pædagogikken har sin gang i virkeligheden. Hvilken form for interaktion og relation gøres der plads til, og hvad er målsætningen med rammesætningen i form af det, der siges og gøres? Læg mærke til, at der i denne optik (hvilket også gør sig gældende for det særegne højskolepædagogiske) ikke sættes lighedstegn mellem 'undervisningssituation' og 'læringssituation'. Undervisning indikerer didaktiske overvejelser (evt. i form af fraværet af sådanne), men læring er det, der kan finde sted på tværs af situationer, og er hermed dybere funderet i den pædagogik, der ligger til grund for højskolens handlinger. Når der i rapportens analysedel tales om 'faglighed', 'pædagogik', 'samvær' og 'livsoplysning', er der altså blot tale om udvalgte perspektiver på den pædagogiske praksis og ikke om noget, der kan betragtes som fænomener adskilt herfra.

"På folkehøjskolerne – i daglig tale kaldet højskolerne – kan voksne elever følge forskellige former for kurser. På nogle højskoler kan enkelte fag eller faggrupper have en fremtrædende plads. Men kurserne skal altid have en bred almen karakter og leve op til de tre hjørneste i lovgivningen:

- Livsoplysning
- folkelig oplysning og
- demokratisk dannelse"

I ovenstående udklip fra Kulturministeriets hjemmeside er højskolepædagogikkens særegenhed allerede slået an, men hvordan den enkelte højskole lever den ud i praksis, vidner det ikke om. Spørgsmålet, denne rapport ønsker at give svar på, er til dels, hvordan dette gøres, og hvordan denne gøren opleves. Hvordan opleves hverdagen på højskolerne? Hvordan bidrager højskoleopholdet til elevens liv? Hvordan adskiller den sig fra andet?

Elevernes fortællinger om hverdagen på højskolen, om deres oplevelser og erfaringer med hinanden, skolen, lærerne og deres fag samt om forskellige læringsprocesser/-situationer er alle med til at forme et (indirekte) billede af højskolens pædagogiske praksis – forstået som både 'pædagogik', 'didaktik' og 'faglighed'. Perspektiveres elevernes hverdagsfortællinger med deres baggrund for at vælge et højskoleophold (frem for noget andet) og med de forventninger og ønsker, de havde til højskoleopholdet inden start, skabes muligheden for at kigge på, hvad der opstår mellem højskole og elev.

Når den pædagogiske praksis (indirekte) kigges på fra elevens perspektiv, er det ikke underlagt højskolens institutionelle intentioner, men forankret i en faktisk praksis, der skal forstås i en større livssammenhæng – nemlig højskolelivet som del af elevens livsforløb. Det giver altså ikke mening at forsøge at adskille blikket på pædagogik, didaktik og faglighed fra det faktiske levede liv, for disse begreber er ikke til stede som adskilte fænomener i elevens liv. De kan analytisk trækkes frem fra elevens fortællinger og svar. Analysen af elevernes fortællinger kan altså være med til at brede begreberne 'pædagogik', 'didaktik' og 'faglighed' ud til at handle om mere end det, der sker (ens)rettet fra lærer til elev. Læring er noget, der sker med intentioner fra den undervisende såvel som fra den underviste, og det finder sted mange andre steder end i undervisningssituationerne. Måske især på en højskole, hvor man er så (fysisk) tætte over lang tid, opstår læring gennem mange forskellige scenarier, og højskolen som læringsfelt må derfor anskues fra en kompleksitetssensitiv og relationel vinkel.

En del af undersøgelsen medfører altså en både direkte og indirekte nuancering af begreberne 'pædagogik', 'didaktik' og 'faglighed', så de rummer (og også kan diskutere) uadskilleligheden mellem uddannelse og dannelse og mellem læring og de relationelle forhold, eleverne lærer i og under. Præmisserne for denne læring er øjensynligt anderledes for højskoleelever, end den er for eksempelvis folkeskoleelever og gymnasieelever, og det er denne forskel, højskolens særegenhed og mulighederne heri, elevundersøgelsen gerne skulle hjælpe med at belyse – fra den lærendes perspektiv.

Væsentlige resultater og konklusioner

Det særlige, der kendetegner højskolen og den højskolepædagogiske praksis, er ikke en samlet entitet eller et tilfældigt konglomerat af adskilte fænomener. I forhold til nedenstående punkter er det de komplekse relationelle forhold herimellem, der er afgørende for, hvad der foregår og fungerer på højskolerne, og ikke de enkelte punkter i sig selv.

- Hvad der giver eleverne lyst til læring
- Hvad der fordrer ansvar for egen læring
- Hvad der motiverer dem til deltagelse og engagement
- Hvad der kvalificerer det faglige.

Hvert af disse punkter leves ud på forskellige måder på de involverede højskoler. I analysen vil det udfoldes, hvordan alle ovenstående elementer hænger uløseligt sammen med fællesskabet og kostskoleformen, og hvordan højskolepædagogikken overskrider både tid og sted og ikke er afgrænset til undervisningssituationer, formålsparagraffer og læreres intentioner.

Analysen vil vise, hvordan det faglige indhold kan bruges som et fokuspunkt og et samlingspunkt i etableringen af de trygge relationelle rammer, der gør, at den enkelte elev kan vokse ind i og ud af fællesskabet. Det vedkommende og nærværende kontinuerlige fællesskab er det, der skaber grobund for det mod og den udforskning, der giver det faglige indhold dybde og relevans for den enkelte. Det kan ikke entydigt fastslås, som at det ene gør det andet, men nærmere at måden at gøre det på skaber muligheden for udfoldelse, udforskning og udvikling på begge punkter – fagligt og socialt – i kraft af hinanden. Men hvad er det så præcis, der gøres? – Og gøres det (på samme måde) alle steder?

Relationer, sammenhold, accept, flow og inklusion udspringer af et 'vi ser hinanden-princip', der involverer morgenhår, fuldskab, forskellighed og privatliv, og det er afgørende, ikke kun for fællesskabet internt i elevgruppen, men også i/for relationen mellem lærere og elever. Enhedsfølelsen og de familiære referencer synes tydelige på de højskoler, hvor denne særegenhed markerer sig.

Og hvordan bliver dette så til? Det er en del af strukturen og den samværsform, den kalder på, men det er også noget, der bliver lagt op til ved måden at tale til eleverne på. Det vokser ud af adgangen til lærerne og deres mentor- og inspiratorrolle samt elevernes medindflydelse på, hvad der foregår i undervisningen og de daglige aktiviteter. Det, at eleverne kan værdsættes og udfordres af lærerne, bliver set og troet på og får hjælp til at perspektivere på det, de oplever, er med til at forstærke lysten, tilliden og ansvaret – "Hvad vil du i dit liv?".

De bevægelser, der hermed sættes i gang, får stor betydning for, hvad der er muligt for den enkelte. Det er for eleven bevægelsen væk fra at skulle være noget bestemt og at skulle passe ind, og det er for læreren bevægelsen væk fra at være for meget 'lærer', der står ved tavlen med fast pensum og forventer ét svar, som eleverne forsøger at gætte. Det afgørende her er ikke, at tavleundervisning i sig selv er negativ eller drænende for eleverne. Det afgørende er, hvilken betydning den har i den givne situation for elevernes relation til læreren og til hinanden. Og det er netop det, der er højskolens særkende – de relationelle bevægelser, der skaber personlig vækst.

Læsevejledning

Da nærværende rapport agerer videnskabeligt papir for NVFS såvel som arbejdspapir for det højskolepædagogiske udviklingsprojekt ved FFD, vil nedenstående fremskrivning være præget af både en teoretisk funderet analytisk jargon og en mere pragmatisk, praksisnær og udviklingsorienteret stemme. For at give læseren mulighed for at navigere selektivt i forhold til dette begrænses førstnævnte, så vidt det har været muligt, til afsnittene '3. Metoder og metodologi', '4. Undersøgelsens deltagere' og '6. Diskussion af undersøgelsens metodevalg'. De læsere, hvis interesse hovedsageligt ligger i rapportens resultater og projektorienterede udtalelser, kan altså springe disse afsnit over.

I afsnit '5. Undersøgelsens resultater – analyse af data' kan de, der ikke er interesserede i den citatrige analytiske fremgangsmåde, nøjes med at læse de opsummerende afsnit, der følger hver af de fire analysekapitler. Opsummeringerne er udformede som en art 'arbejdspapirer', der orienterer sig direkte mod de førnævnte fire elementer ('faglighed', 'pædagogik', 'samvær' og 'livsoplysning'), som det højskolepædagogiske udviklingsprojekt bevæger sig igennem.

3. Metoder og metodologi

Elevundersøgelsens empiriske grundlag er udarbejdet med en tilgang, der ville kunne gå under betegnelsen 'mixed methods'. Det skal dog understreges, at dette ikke er i form af 'triangulering', hvor kvantitative og kvalitative metoder søger at belyse 'en stabil genstand' fra forskellige supplerende vinkler. Det er nærmere tænkt som en kalejdoskopisk tilgang til et foranderligt felt, hvor metoderne drejer sig selv og hinanden ind i en kombinatorisk og interaktionistisk optik, der udfordrer eventuelle paradokser og normative selvfølgeligheder. I undersøgelsesdesignet såvel som i selve udarbejdelsen af de metodiske 'redskaber' og analysen har teoretiske afsæt, metodologiske muligheder og analysestrategier samt deres indbyrdes betydninger været til stadig (gen)forhandling med formålet at skabe et kompleksitetssensitivt greb, der kan fremstille, belyse og bearbejde mulige paradokser i materialet og den virkelighed, det forsøger at skabe indblik i. Sammenblandingen mellem kvalitativ og kvantitativ metode er altså ikke blandet sådan, som fysiske genstande ville være det (iblandt hinanden), men blandet sådan, som bølger af vand ville være det (sammen med hinanden). Denne sammenblanding er som en diffraktion mellem og af betydninger, der er udarbejdet på baggrund af et opgør med essenstænkning og den traditionelle (begrebsmæssige) adskillelse af ontologi og epistemologi. Denne rapport vil (under afsnittet 'Analysestrategi') kun overfladisk berøre det videnskabsteoretiske bagland, der under betegnelser som 'poststrukturalisme', 'posthumanisme', 'ny-materialisme' og 'agential realisme' udfordrer traditionelle skel mellem videnskabelige paradigmers metodologier, og i stedet fokusere på det analytiske blik, dette muliggør, samt dets konkrete relevans for nærværende felt. Først et kig på de to metoder, undersøgelsen har sat i spil.

Fokusgruppeinterview i et interaktionistisk perspektiv

I forlængelse af at FFD udtrykte ønske om en normativ undersøgelse af elevernes oplevelser af den højskolepædagogiske praksis og dennes betydning for deres ophold, blev det relevant at lægge en optik, der kan kigge analytisk på, hvordan denne 'normativitet' produceres, udfordres og forhandles i og af elevgruppen. Valget af undersøgelsesmetode faldt derfor (delvist og i første omgang) på fokusgruppeinterviews, da disse er af en konstruktion, der giver adgang til denne form for information, der ellers kan være svært tilgængelig i enkeltinterviews og gruppeinterviews. Det kan i enhver form for interview ikke undgås, at interviewerens konditionerer de(n) interviewedes svar med sine spørgsmål, og interviewerens kan dermed komme til at gå glip af en masse informerende detaljer og måske endda hele betydningsfelter. Selv med åbne spørgsmål kan dette forekomme, da den interviewede ofte gerne vil tilfredsstille den interviewende og dermed svarer tro mod det, der via spørgsmålene fremstår som interessant for interviewerens. Når man som interviewer ønsker indsigt i noget, man ikke har funktionelt adgang til, er det derfor mere informerende at engagere sig i feltets verden (intern højskolesnak) end at engagere feltet i sin verden (interviewsnak).

Fokusgrupper som 'interviewform' skaber muligheden for på dynamisk vis at formulere ikke bare svar på spørgsmål eller umiddelbare holdninger til udtalelser, men også de forskellige sproglige og sociale veje til de betydningstilskrivninger, der opstår i en gruppe. Man får altså indblik i, hvad den enkelte deltager umiddelbart synes, hvad gruppen kan og ikke kan blive enig om, samt hvad der ligger bag de mange bevægelser af meninger, holdninger, betydninger og begrundelser, idet man i en (gruppe)samtale almindeligvis forhandler sig frem til forskellige forståelser af emnet og hinandens udsagn. Dette skaber muligheden for et indgående (analytisk) indblik i de diskursive forståelser, der ligger bag og indbygget i fokusgruppedeltagerens fortællinger om deres oplevelser og erfaringer samt om dem selv som 'gruppe' (i dette tilfælde som højskoleelever). Og det er

netop dette sidstnævnte, der er denne undersøgelses primære fokus. Eleverne deltager i kraft af, at de er eller har været højskoleelever, og det er hermed 'højskolefortællingen', der investeres i under samtalen om de forskellige emner, og denne, der 'kæmpes' om/for at få på plads som noget kontinuerligt, sammenhængende og 'sandt'. Bente Halkier (2009) udtrykker denne talen feltet frem, som at deltagerne får "... mulighed for at "tvinge" hinanden til at være diskursivt eksplicite i deres forhandlinger med hinanden" (s. 10). Det er altså ikke den enkelte deltagers meninger, holdninger og livshistorie, der er analysens niveau, men måden, denne forhandles frem (og tilbage på) i gruppen. Måden, hvorpå højskolelivet har og får betydning for den enkelte, bliver hermed ekspliciteret i forhandlingerne, og det er netop måden, nærmere bestemt højskolepædagogikken, der søges indsigt i ved denne undersøgelse.

I alle sociale grupper er der bevægelser i retning af konformitet og/eller polarisering. Dette kan betragtes som en dæmper for varieteten af udtalelser og holdninger, men det kan også anses som en grundpræmis for selvsamme – altså at det er uundgåeligt at indgå i en social sammenhæng, uden at én eller begge dynamikker opstår, og uden at konsensus skabes, brydes og genforhandles. Spørgsmålet er, hvad (om noget) forskeren kan gøre for at holde de dynamiske bevægelser så 'frie' som muligt. I nærværende undersøgelse er der bl.a. valgt to former for deltagersammensætning for at ændre på præmisserne for den sociale gruppes diskursive fællesskab – tidligere og nuværende elever. De konkrete valg og tanker om sammensætningen af disse vil blive uddybet nærmere i afsnittet 'Undersøgelsens deltagere'.

Nærværende undersøgelse har anlagt en strukturering af fokusgruppeinterviewene ud fra en intervalopdelt version af tragtmodellen. Tragtmodellen er opbygget sådan, at den første del af fokusgruppeinterviewet er (forholdsvis) åbent og med få startspørgsmål, der giver plads til elevernes forhandlinger og sociale interaktion, og den sidste del er mere styret til sikring af uddybelse af de konkrete fokusområder, der ønskes afdækket (Halkier, 2009). Denne model er altså i denne undersøgelse gentaget tre gange over 1-1½ times fokusgruppeinterviews, så hvert af tre hovedområder kunne blive belyst (se bilag 2 og bilag 3 for interviewguides til henholdsvis nuværende og tidligere elever). Som hjælpemiddel til at få elevernes samtaler til at berøre så mange aspekter af de tematiske åbningsspørgsmål som muligt blev der taget nogle stikordskort i brug (bilag 4). I det sociale felt, der skabes ved et fokusgruppeinterview, er det primært højskoleeleverne, der taler. De snakker med hinanden, stiller spørgsmål til hinanden, forklarer og forsvarer standpunkter og forhandler betydninger og begrundelser. Når standpunkter og begrundelser bliver forhandlet i et socialt felt, gøres dette oftest med beskrivende fortællinger. Disse beskrivelser giver som sagt den udefrakommende interviewer adgang til feltets indre verden og til ekspliciteringer af ellers 'skjulte' forforståelser. Deres udfordringer af hinanden og hinandens fortællinger, alene ved det at have forskellige oplevelser og dermed forskellige 'svar' på mine åbningsspørgsmål, vil være med til at fortælle feltet frem på en måde, der ikke ellers er mulig. Det er disse fortællinger, der har dannet grundlag for det spørgeskema, hvis resultater det efterfølgende skulle diskutere videre med. Det kvalitative materiale fra fokusgruppeinterviewene kan altså sættes i diskussion med sig selv med hjælp fra spørgeskemaets datamateriale.

Spørgeskemaundersøgelse med mere end ét formål

Den efterfølgende del af dataindsamling til elevundersøgelsen var som sagt kvantitativ i form af et spørgeskema. Spørgeskemaet blev udarbejdet på baggrund af de tematiske tendenser og betydningstilskrivninger, der viste sig ved analysen af fokusgruppeinterviewene. De retninger, fokusgruppeinterviewene pegede i, blev altså samlet op og formuleret som spørgsmål og udsagn (se bilag 6) med to klare formål. Det første og mest nærliggende formål – der dog i denne optik synes sekundært – var at undersøge, om førnævnte tendenser kunne siges at være repræsentative for et bredt udsnit af højskoleeleverne, eller om de kun gjorde sig gældende i fokusgruppeinterviewene. Denne del af undersøgelsen har ligeledes gjort det muligt i en anden sammenhæng at køre statistikker på de forskellige tendenser ud fra parametre som 'højskoletyper', landsdele, køn og alder. Det væsentligste formål med spørgeskemaet var dog (på lidt utraditionel vis) af en kvalitativ karakter, idet spørgsmålene primært havde til hensigt at udforske mulige sammenhænge og modsætninger mellem praktiske forhold og udtalte fortolkninger på tværs af og i samspil mellem de to undersøgelsesteknikker. Mere om det i følgende afsnit.

Analysestrategi

Analysen af fokusgruppeinterviewene har i første omgang taget form på baggrund af en post-strukturalistisk begrebsverden, hvor subjektivering, positionering, magt og disciplinering har været de primære nøglebegreber, hvormed det analytiske blik er stillet skarpt. Dette har produceret en version af elevernes narrativer, der stillede spørgsmål til sig selv og egne præmisser og dermed kunne danne grundlag for udarbejdelsen af et spørgeskema. Denne 'initierende' analyse af elevernes fortællinger er ikke fremskrevet adskilt i nærværende rapport, da det først er i mødet med data fra spørgeskemabesvarelserne, den tjener elevundersøgelsens kompleksitetssensitive ærinde.

Analysen af de samlede data sker ved det, der kaldes diffraktive læsninger (Barad, 2007). Diffraktion er et begreb, der inden for (bl.a.) fysikkens verden bruges til at beskrive bølgeadfærd, og begrebet diffraktionsmønstre henviser til den måde, hvorpå bølger opfører sig, når de mødes. Kendetegnet ved dette er, at bølger i mødet med hinanden forenes og forandres til noget uadskilleligt nyt. Kvaliteten og intensiteten af denne 'nye' bølges retning og styrke udtrykkes ved begrebet 'superposition'. Når diffraktive læsninger foreslås som metodologisk tilgang og analytisk greb, er det altså ikke forskellene på de to datakilder (bølger), der er relevant for analysen, men effekten af forskellene (superpositionen), når de to kilder (bølger) mødes. Forskellene i de to datakilder, fokusgruppeinterviews og spørgeskemabesvarelser, får hermed betydning for hinanden, når de læses sammen. Det er ikke det, de er enige om, der er i fokus (nærmest tværtimod), men den indsigt, de skaber i hinandens retning og styrke. For det er i sammenlæsningen af de to, der, hvor de virker på hinanden og får betydning for hinanden, at en 'ny' samlet forståelse (bølge) opstår. Dette betyder, at spørgeskemaets data ikke kun bliver læst kvantitativt, men i høj grad også som informerende for den kvalitative analyse af det samlede materiale. Ved at kigge på krydsninger af forskellige spørgsmål og korrelationer mellem forskellige besvarelser vil det være muligt at belyse eventuelle sammenhænge og tendenser til sammenhænge, der ikke nødvendigvis er svareren bevidst og dermed ikke ville få et brugbart hverken 'ja' eller 'nej' i et direkte spørgsmål herom.

4. Undersøgelsens deltagere

Deltagerne i elevundersøgelsen er alle tidligere eller nuværende højskoleelever fra lange kurser (8-40 uger), og de blev alle rekrutteret via mail eller direkte kontakt fra de deltagende højskoler. Den første del af elevundersøgelsen bestod af 9 fokusgruppeinterviews med elever fra 7 forskellige højskoler placeret rundt om i landet (3 jyske, 1 fynsk og 3 sjællandske), 2 fokusgruppeinterviews med i alt 12 tidligere elever og 7 fokusgruppeinterviews med i alt 40 nuværende elever (hvoraf én var tidligere elev tilbage i praktik som underviser). På baggrund af analysen af disse fokusgruppeinterviews udformedes som beskrevet et kvalitativt forankret spørgeskema, der blev formidlet til de nuværende elever på de 31 deltagende højskoler og besvaret af 743 elever.

Deltagere til fokusgruppeinterviewene

De syv deltagende højskoler blev valgt i samarbejde med FFD ud fra kriterierne: 1. De skulle alle være deltagende i det højskolepædagogiske udviklingsprojekt. 2. Der skulle (så vidt muligt) være geografisk spredning. 3. De skulle repræsentere forskellige 'fagretninger' eller typer af højskoler. Kontakten til højskolerne og formidlingen af undersøgelsen blev indledt af FFD, hvorefter kontaktpersonerne modtog en introducerende mail fra mig med nærmere oplysninger om undersøgelsen samt et brev, de kunne formidle videre til nogle af deres tidligere elever (bilag 1). Kontaktpersonerne varetog rekrutteringen af de nuværende elever, hvorefter de (i de fleste tilfælde) videregav mig kontaktoplysningerne på deltagerne. Dette, for at jeg kunne sende en bekræftende påmindelse om fokusgruppeinterviewet samt efterfølgende tak for deltagelse. Demografisk blev der lagt op til, at kontaktpersonerne skulle bestræbe sig på tilmeldinger med en spredning på køn og alder, og resultatet blev som følger: 26 kvinder og 14 mænd i aldersgruppen 19-29 år. De tidligere elever henvendte sig selv til mig med tilmeldinger på baggrund af det 'Brev til tidligere elever', de havde læst på hjemmesiden for højskolens elevforening eller ved anden formidling. Demografisk set blev det 9 kvinder og 3 mænd i aldersgruppen 21-29 år fra tre af de syv højskoler.

Det syntes interessant med begge 'slags' fokusgruppeinterviews, fordi det i en vis grad må forventes, at de tidligere elever perspektiverer deres ophold i forhold til deres nuværende beskæftigelse og livsforhold, og at de nuværende elever måske i højere grad perspektiverer deres ophold i forhold til tidligere oplevelser, beskæftigelse og livsforhold. Det er ligeledes interessant, fordi de syv grupper med nuværende elever består af elever fra samme højskole (for det meste også) i de fysiske kontekstualiserende rammer af deres egen højskole, hvor de to grupper med de tidligere elever var blandede med elever fra tre forskellige højskoler, der mødtes på kontekstnær, men neutral grund i form af Højskolernes Hus. I fokusgrupperne med de nuværende elever kender eleverne (til) hinanden. Dette gør, at deres udsagn (i højere grad end blandt fremmede) skal forstås ind i en allerede 'etableret' social kontekst. Det skal også medregnes, at de er nuværende elever og dermed aktuelt er del af et fællesskab, som de (måske) gerne vil investere i. Det er i høj grad de sociale relationer, der gør den enkeltes højskoleophold. De dynamikker, det sprog og de positioneringer, der bevæger elevgruppen, har betydning for, hvordan højskolepædagogik gøres og opleves på netop den højskole. Det, at fokusgrupperne med de tidligere elever er 'blandede', skaber et mere dynamisk grundlag for både at bryde og understrege lokalt diskursive fortællinger fra deres højskoler.

Deltagere til spørgeskemaundersøgelsen

Den indledende analyse af fokusgruppinterviewene blev som sagt fulgt op af en elektronisk spørgeskemaundersøgelse. Denne blev formidlet af FFD til højskolernes kontaktpersoner, og der blev på baggrund af statusopdateringer fra NVFS løbende fulgt op på disse i løbet af den måned, spørgeskemaet var aktivt. NVFS fremlagde hermed linket til spørgeskemaet samt et forslag til 'sikker' fremgangsmåde og håndtering heraf, hvorefter FFD stod for den videre formidling og opfølgning. Forud for aktiveringen af spørgeskemaet blev dette testet af to pilotgrupper med i alt 10 nuværende højskoleelever. Dette førte til få justeringer og et par sigende bemærkninger om glæden ved at få mulighed for at reflektere over sit eget højskoleophold.

Spørgeskemaet blev sendt ud via et fælles link, hvor respondenterne kunne klikke sig ind og ud af spørgeskemaet uden at identificere sig. Denne fremgangsmåde blev valgt, da det ikke var muligt at få mailinformation på samtlige nuværende elever, samt da risikoen for, at den personificerede besvarelse ville påvirke respondenternes svar, blev vurderet som høj. Desuden blev højskolernes princip om 'frivillighed' taget til afgørende indtægt i denne beslutningsproces.

Hvor fokusgruppinterviewene kun involverede 7 forskellige højskoler, blev samtlige 31 folkehøjskoler, der deltager i det højskolepædagogiske udviklingsprojekt inviteret til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Med undtagelse af 1 højskole var der responderende elever fra alle højskoler, omend med varierende antal. Dette skyldtes blandt andet, at enkelte højskolars elever var gået på sommerferie og dermed skulle have linket tilsendt privat.

Da spørgeskemaet ikke er sendt ud med identifikationsnummer, er der en vis risiko for, at der er uvedkommende, der har haft adgang til det. Denne risiko blev forsøgt imødekommet ved at medsende følgende retningslinjer: Send kun linket til én kontaktperson pr. højskole, og gør denne opmærksom på, at det kun er nuværende elever, der skal have adgang til linket, dvs. at det ikke må lægges på facebook- eller hjemmesider. Der blev ydermere foreslået, at den enkelte højskole afsatte fælles tid til besvarelse af spørgeskemaet, således at det ikke var noget, eleverne hver for sig ville komme til at klikke sig ind og ud af med ingen eller flere besvarelser til følge. Hvorvidt ovennævnte anvisninger er blevet fulgt på den enkelte højskole, vides ikke.

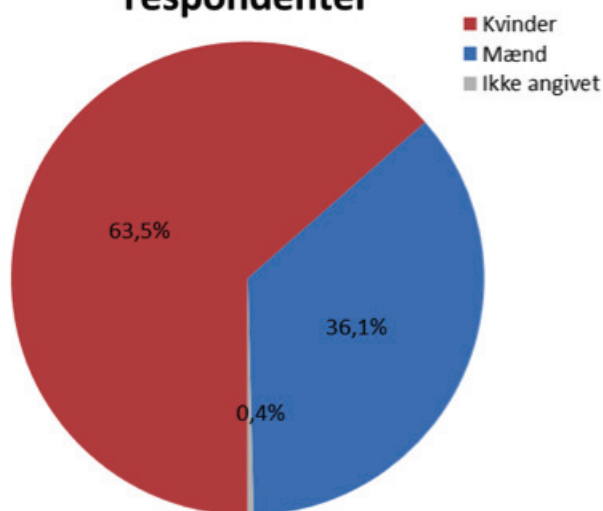
Efter lukningen af spørgeskemaet er der foretaget en grundig udrensning af respondenterne på baggrund af usammenhængende eller meget mangelfulde besvarelser. Dette resulterede i, at 32 respondenter blev slettet forud for analysen.

Det er ikke muligt at inddele højskolerne i 'profiler' med skarp adskillelse, så hvor denne blev tilsigtet i udvælgelsen af deltagende højskoler til fokusgruppinterviewene, kan den ikke anskueliggøres i spørgeskemaundersøgelsen. Når der spørges til fagretning i spørgeskemaet, er det altså den enkelte elevs skøn, der tilsigtes, og ikke nødvendigvis en faktisk 'retning', som der kan laves bortfaldsanalyse på. Det samme gør sig gældende i forhold til alder, da det ikke har været muligt at indsamle de faktiske aldre på de inviterede respondenter.

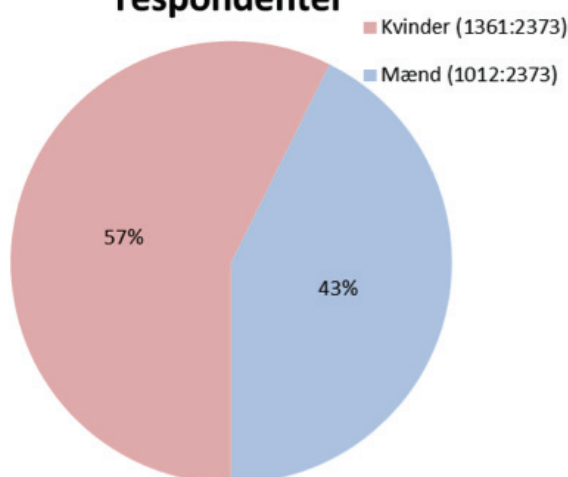
Bortfaldsanalyse ift. køn

Ud af i alt 743 respondenter er 472 kvinder, 268 mænd, og 3 uden angivet køn. Dette giver umiddelbart en overrepræsentation af det kvindelige synspunkt (hvis man da kan tale om noget sådant), men sammenholder man 'kønsfordelingen ved faktiske respondenter' med 'kønsfordelingen ved mulige respondenter' er svarprocenten ikke lige så ulige fordelt.

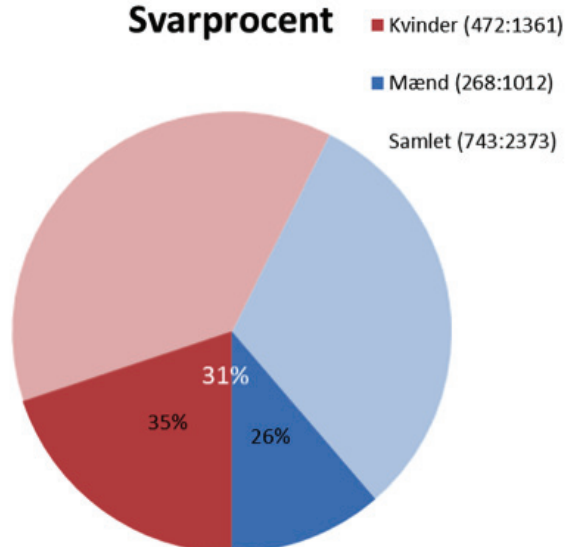
Kønsfordelingen ved faktiske respondenter



Kønsfordelingen ved mulige respondenter



Svarprocent



35 % af de inviterede kvinder har svaret, og 26 % af de inviterede mænd har svaret. Den samlede svarprocent er hermed 31 %. Der er altså flere besvarelser fra kvinder, ikke kun fordi flere kvinder var i gruppen af mulige respondenter, men også fordi en større procentdel af de adspurgte kvinder har svaret i forhold til mændene.

5. Undersøgelsens resultater – analyse af data

Den højskolepædagogiske praksis kan ikke ses uafhængigt af højskolens struktur som kostskole. Højskolepædagogikken er hermed ikke noget, der kun foregår i undervisningssituationerne, hvor faglighed og dannelse skal etableres og formidles via konkrete aktiviteter. Den er i høj grad også indbygget i den tone, hvormed der fordres til ansvar og personligt initiativ uden for den konkrete undervisningstid, og den hviler hermed på de relationelle bånd, der bliver bygget deltagerne imellem – lærere såvel som elever. Højskolepædagogikken er altså ikke afgrænset af tid og rum, ej heller ensrettet og præetableret som form. Undervisning og fritid kan differentieres ved at kigge på klokken, men højskolepædagogikken er til stede hele tiden. Den er en gennemsyrende del af det, hvormed der gøres højskoleelevhed, og den bliver til i kraft af et ansvar, der skal gives såvel som vises. Det, der af de fleste elever opleves som særligt højskolepædagogisk, er frivilligheden, deltagelysten, interessen og ligeværdigheden i undervisning og samværsform. Ikke kun for dem som elever, men også for lærerne og i lærer-elev-relationen.

Kompleksiteten i etableringen af og samspillet mellem de mange forskellige faktorer, der gør højskolepædagogik, er tydelig, når man læser data fra fokusgruppeinterviewene sammen med data fra spørgeskemaundersøgelsen, og det er denne kompleksitet, resten af rapporten vil forsøge at belyse og bearbejde på en måde, der skaber synlighed omkring sammenhænge, udfordringer og potentialer. De mange citater fra fokusgruppeinterviewene er at finde i transskriberingerne i bilag 5, og de bearbejdede data fra spørgeskemaet er samlet i bilag 7. I fremskrivningen af undersøgelsens resultater vil data fra fokusgruppeinterviews og spørgeskema blande sig. Det er tydeligt angivet, hvorfra citater og analytiske 'slutninger' er taget, og det empiriske materiale til synlighed for dette vil som sagt være at finde blandt bilagene. Det er et omfattende materiale, og læsning af det hele er ikke nødvendig for forståelse af analysen. Tilgængeligheden bidrager dog med en vis gennemsigtighed, når det kommer til den kontekstuelle forståelse af, hvordan fortællinger, hændelser og deres betydninger er blevet 'forhandlet' frem. Hvad var der lige blevet talt om? Hvad var man lige blevet 'enige' om? I et fokusgruppeinterview er det ikke kun interviewerens oplæg, der bliver konditionerende for deltagerens svar, men i høj grad også de andre deltagers holdninger og udtalelser. Denne rapport giver sig ikke i kast med en konversationsanalyse, men jeg gør opmærksom på denne 'fællesskabets normative medstyrer' af elevernes fortællinger, da det (som de følgende kapitler vil vise) netop er denne 'fællesskabets selvforståelse', der er bærende for den højskolepædagogiske 'form' og praksis.

I de følgende kapitler vil jeg gennemgå analysen af datamaterialet ud fra fire tematiske indgangsvinkler, sådan som de tales og klikkes frem af eleverne, samt som de hænger sammen ved nærmere analyse af de to datakilders interaktion (se metodeafsnittene om analysestrategi for nærmere forklaring). Hvert kapitel vil blive fulgt op af en art 'opsummerende arbejdsrapport', der relaterer sig til et af de fire elementer i det højskolepædagogiske udviklingsprojekt. 'Kapitel 1: Fællesskab – på godt og ondt' vil orientere sig mod 'faglighed', 'Kapitel 2: Det hele menneske' vil orientere sig mod 'pædagogik', 'Kapitel 3: Det voksne menneske' vil orientere sig mod 'samvær', og 'Kapitel 4: Højskolen – fra fagretning til livsretning' vil orientere sig mod 'livsoplysning'. Denne kapitelinddeling skal ikke forstås som adskilte aspekter af den højskolepædagogiske praksis, men mere som forskellige tematiske tilgange til perspektiver på det læringsfelt, der skabes som resultat heraf – perspektiver på et rum, hvor elever og lærere lever og udvikler sig på trods, på grund og på tværs af gode pædagogiske intentioner. Analysens kapitler er meget citatrige i et forsøg på at være så tro mod elevernes kontekstuelle formuleringer som muligt. Det er deres stemmer udsat for en kompleksitetssensitiv analyse, der er denne undersøgelses grundlag.

Kapitel 1: Fællesskab – på godt og ondt

I dette kapitel vil vi kigge på højskolens sociale rammer i form af dens bærende principper (som eleverne oplever dem) samt kostskolestruktur. Det handler om, hvilken betydning denne måde at omgås og bo sammen på har for elevens højskoleophold i relation til læring, deltagelse og udvikling. Kapitlet er delt ind i tre underafsnit, der handler om, hvilken betydning (formidlingen af) 'højskoleånden' har for etableringen af et trygt fællesskab både i og uden for undervisningen, hvordan denne kan komme til at styre, hvorvidt eleverne oplever, at der er 'tid til refleksion', og sidst, men ikke mindst, hvordan denne kan transformere undervisningen til en personlig opdagelsesrejse, der strækker sig langt ud over fagets traditionelle grænser, og hvor 'faglighed bliver til viden om' det, der skabes i og af fællesskabet.

Højskoleånden

"Nu har I to et par gange nævnt det der med, at der er plads til nogle, der måske ikke lige passede ind i 'sport', eller som ikke lige er allerhurtigst. Kan I sætte nogle ord på, hvad det er, der gør, at der er plads til dem? Er det sådan fra lærerens side, der bliver gjort plads, eller er det jer imellem, der bliver gjort plads? Hvad mener I?"

Klaus: Altså jeg synes i forhold til det, så er det lidt en eller anden, ja man kan godt sige højskoleånd, der ligesom er, at vi skal allesammen være her, vi skal allesammen være med, så jeg vil sige, at læreren starter jo altid med at præge os på en eller anden måde, kan man sige, når vi samles som en gruppe, så bliver vi præget af en lærer i en eller anden retning, og jeg vil sige, det er nok det, der har givet os den ånd, hvor vi ligesom får det med, at vi skal have allesammen med, så det hele gruppen, der sørger for det, og ikke kun læreren ..."

Flere af eleverne taler om en disciplinerende 'højskoleånd', der introduceres, etableres og vedligeholdes af lærerne såvel som kostskolestrukturen, men hvis gennemslagskraft og vedvarende effekt afhænger af elevernes gøre og laden. Som ovenstående citat viser, er der mange faktorer, der på kompleks vis arbejder både for og imod denne højskoleånd, hvilket vil være et underliggende tema i resten af rapporten. Citatet ('Højskole 4', s. 19-20) fortsætter:

"Klaus: ... det er hårdt at være her, specielt når det er, vi har så meget arbejde, vi har snart eksamener, og det er sådan lidt stresset ... hvad er det, det hedder ... der er det sådan lidt, jamen der bliver sgu lagt op fra lærerne af, at vi skal sgu kunne passe på hinanden og ligesom tage hånd, og det synes jeg også, vi er gode til at gøre, når vi ligesom er som en gruppe her.

Oplever I andre også det? ... eller oplever I noget andet?"

Ida: Det, der gør, at der er plads, det tror jeg også, at ... at man behøver ikke tænke så meget på sig selv, altså hvis nu f.eks. der var karakterer eller et eller andet, så tror jeg, der ville være mere sådan opdelt, altså mere tænke på sig selv og mere med, hvis man var rigtig god, finde sammen med hinanden, så man var sikker på, at man kunne klare sig rigtig godt over for læreren, og sådan nogle ting, men der er ikke det der pres med præstationspres, så det tror jeg også, det er det, der gør, at der bliver plads til alle."

Når de to elever, Klaus og Ida, peger på den samme ting (præstationspresset fra eksamener og karakterer) i argumentationen for to øjensynligt modsatrettede betydninger, disse kan have for sammenholdet og fællesskabet i elevgruppen, bliver førnævnte kompleksitet tydelig. De peger dog begge i retning af det, der ser ud til at være den afgørende faktor, nemlig læreren og dennes formidling af de budskaber og rammer, der giver højskoleånden liv.

Det er altså ikke sagt og gjort med en introduktion af fællesskabets kraft fra højskolens side. Det forudsætter en vedvarende sikring af det etablerede gennem højskolelærerens eksemplariske interaktion med eleverne (mere om dette i de senere kapitler).

En vigtig faktor i formidlingen af fællesskabets betydning sker ud over undervisningen også gennem de aktiviteter, der er en obligatorisk del af højskoleopholdet. Hvordan disse tilrettelægges, italesættes og udføres, sender tydelige signaler til eleverne om formål og intentioner såvel som den enkeltes plads heri. Formidles elevernes betydning for fællesskabet utroværdigt, påduttende eller slet ikke, er selv de bedste intentioner og målsætninger fra højskolens side nyttesløse.

”Rosa: Altså jeg tænker lidt på ... noget af det, som jeg har savnet lidt her, jeg har gået på en anden højskole tilbage i 2004, og der var en hel anden opbakning omkring arrangementer generelt, uanset om det ligesom var elever eller lærere, eller om det ligesom var et fast arrangement, vi skulle om aftenen, eller om det var nogle, der foreslog noget, men også bare det der med, der blev ikke krydset af, men folk kom til timerne, fordi de helt vildt gerne ville det, og det tror jeg egentlig, der lå et ret stort ansvar hos lærerne eller hos skolen især i sådan den første, lige når man startede, at de gjorde sådan meget ud af at pointere sammenholdet, og hvad vil det sige at gå på højskole, hvor det har jeg lidt savnet nogle gange, den der sådan fælles ånd på skolen, for jeg tænker også, at hvis den var der mere, så var der måske også ... så havde man mere lyst til at komme op til volleyball, selvom man var lidt i tvivl, om man måtte være med, hvis man sådan havde sådan en følelse af, at vi er et hold, vi er fælles ... og det tror jeg godt ... at det er vigtigt at få etableret ret tidligt, når man starter på en højskole, og det kan være svært som elev, og selvfølgelig har man et kæmpe ansvar selv for ligesom at gå ind i, hvad man vil, men at som hold har man også brug for, at der er nogen, der lige tager en i hånden og viser, det her er ...

Tilde: Men tror du, det er, fordi vi for mange elever eller?

Rosa: For mange?

Tilde: Eller om det er, fordi ...

Rosa: Nej, jeg tror ...

Tilde: ... at det er indstillingen?

Rosa: Jeg tror mere, at det er indstillingen, som er sådan lidt, eller som jeg har sådan lidt svært ved at greje, og hvor jeg sådan lidt har godt kunnet bruge eller sådan fra lærerens side heroppe helt i starten, der havde vi sådan et, så var der sådan et foredrag om Grundtvig for ligesom at sige, at det er det, en højskole går ud på, men det er mere sådan, det føltes lidt mere sådan, nå, det skal vi også give jer af pligt, fordi altså det er, fordi at læreren siger heroppe, at det er vigtigt, at vi er en højskole og det ... alle de der kvaliteter, men jeg synes ikke altid, at de egentlig, jeg føler ikke helt, at de mener det, på en eller anden måde, jeg ved ikke, det er lidt svært at forklare ...

Ej, men det giver god mening.

Rosa: Altså ja.

Tilde: Men hvordan tænker du så, man kunne gøre det anderledes?

Rosa: Jamen jeg ved heller ikke helt præcis, hvad det er, men de formåede bare på den der anden, at det, altså der kan jo være alle mulige faktorer ... meget hurtigt at etablere sådan en fællesskabsfølelse, som også ligesom var ... hvis vi allesammen kommer til morgensamlingen, så er det, der er et fællesskab i, at vi møder op og starter dagen sammen, det er vigtigt ... hvor her der er det mere sådan ... du skal komme, for du skal have et kryds, nå okay, altså det er ligesom den anden vej rundt, og det ved jeg så ikke, om det er på grund af, at der er lavet alle mulige love om, at man skal krydse af eller et eller andet, men det er måden, man ligesom vender tanken omkring, hvordan man har et fællesskab, at det også handler om, at

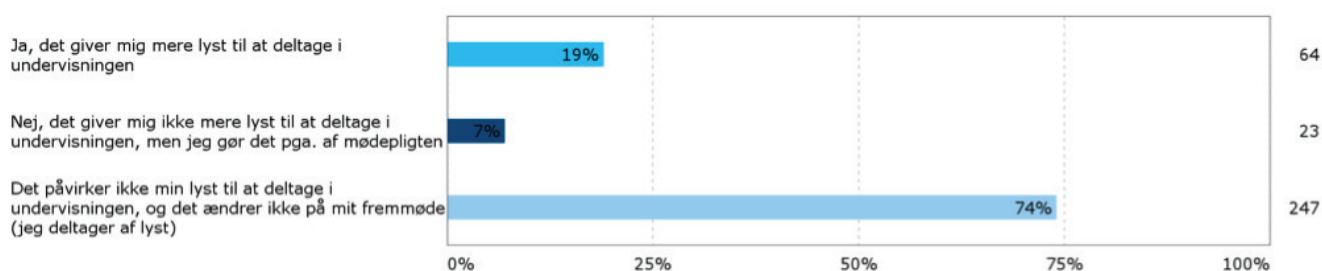
der er fællesskab i, at vi var der til den morgensamling sammen ... ej, vi snakkede allesammen med Stine, og hun fortalte om alt det spændende ved morgensamling, vi havde, at man ligesom også får pointeret ret tidligt, at der er en vigtighed i, ikke kun for en selv og ikke kun for det kryds, man får ... altså for at få den der fællesskabsfølelse.”

(’Højskole 5’, s. 12-13)

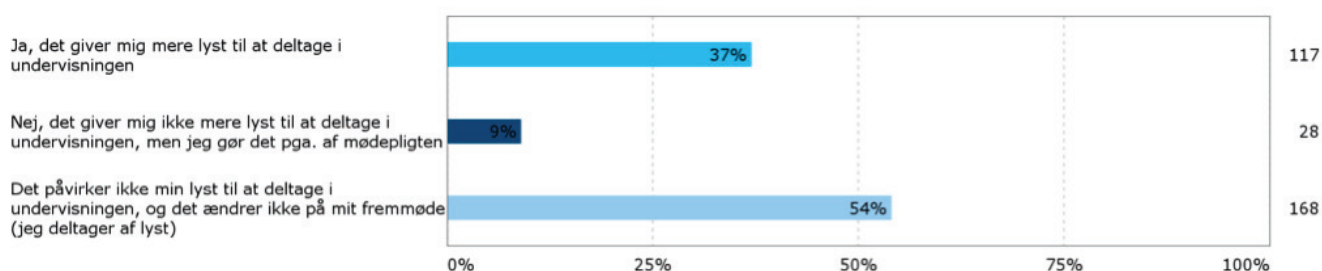
Det er tydeligt i fokusgruppeinterviewene, at det er fællesskabet, der disciplinerer og motiverer eleverne til deltagelse, og ikke mødepligten og det registrerende kryds. Spørges de direkte til ’motivation’, er det da også kun 28 %, der svarer, at ’mødepligt’ spiller en rolle (bilag 7, 18).

Ud af de 28 %, der føler sig motiveret af mødepligten, er det, som de to følgende diagrammer illustrerer, kun ca. 35 % (64:181), der oplever, at manglende fremmøde bliver registreret, og ca. 65 % (117:181), der oplever, at det blot bliver kommenteret (se bilag 7, 13_14.1._14.2._14.3.). Det mest afgørende for motivationen på baggrund af mødepligt er altså ikke registrering og kontrol, men nærmere opmærksomhed og tillid.

14.1. Giver mødepligten og registreringen af manglende fremmøde dig mere lyst og motivation til at deltage i undervisningen? – Vælg det svar, der passer bedst.



14.2. Giver mødepligten og opfordringer fra lærerne dig mere lyst og motivation til at deltage i undervisningen? – Vælg det svar, der passer bedst.



Disse samt andre forhold, der har betydning for den enkelte elevs følelse af ansvar for sig selv og fællesskabet, er noget, vi vil kigge mere uddybende på i et senere kapitel, men først lige endnu et citat fra ’Højskole 5’, der viser, hvordan det er de samme faktorer, der spiller ind på elevernes motivation til at deltage i de aktiviteter, hvor der ikke er mødepligt.

”Line: ... jeg mangler lidt en strukturering på, som vi snakkede om tidligere, på motionen uden for undervisningen, det der med, at der mangler en lærer, fordi jeg er en af dem, der, der skal helst være en lærer, der siger, kom skal vi ikke gøre det, for at jeg kommer med, og det er jo bare sådan, som jeg har det, men det kan jeg godt mærke, at det mangler jeg lidt, og så også det der med, at jamen højskole, så har man højskoleaftener, hvor man sidder og synger eller har foredrag eller sådan noget. Det forestillede jeg mig hjemmefra, så det blev jeg lidt overrasket over, at det vi ikke rigtig har så meget af heroppe. Altså, der er en gang imellem, hvor vi har en filmaften eller sådan noget eller et foredrag om aftenen, men det er meget sjældent, synes jeg,...

Flere: Ja.

Line: ... og det bør, og det synes jeg lidt, jeg mangler for at få den der rigtige højskoleånd, altså.”

(’Højskole 5’, s. 25)

Fællesskabsfølelsen etableres altså, som ovenstående citater indikerer, af en indsigt i betydningen og nogle befordrende (forpligtende) rammer, der paradoksalt nok bygger på frivillighed og motivation. Der er ikke nogen entydig årsagsretning i sammenhængen mellem disse faktorer. Det er en stemning, der skal udleves og vedligeholdes af alle de involverede, og analysens forsigtige bud er, at Line ikke ville føle, at hun havde brug for en lærer til at hive sig afsted, hvis fællesskabet var etableret efter intentionen. Som den følgende citatrække fra forskellige højskoler viser, ligger styrkelsen af den etablerede fællesskabsfølelse i den unikke og fysiske konkrete kombination af bofællesskab og åndsfællesskab, og den har stor betydning både i og uden for undervisningen.

”Robert (’Højskole 2’): Så når nu vi taler om læring, så kan man sige, at alle kan blive ... Man kan blive motiveret til al læring, hvis bare der er et fælleskab.

Flere: Ja.

Bettina (’Højskole 2’): Fuck, det er smukt sagt [der grines].”

(1. gruppe med tidligere elever, s. 11)

”Kim: Jamen jeg synes også, at det er selve også det læringsrum, man kan sige, det bliver skabt på højskolen. Altså det der med, at man ... altså bare det der med, at hvis man er væk til en ... et spise... en spisesituation, eller hvad skal man sige, så er der altid lige nogen, der tænker ’Hov, hvad laver han?’ Altså og det der med, at der hele tiden, man hilser på hinanden, når man mødes til morgenmaden, og lige udveksler nogle kommentarer, det der med, at der hele tiden er nogen, der bekymrer sig om én, og man hele tiden har nogen at bekymre sig om, eller hvad skal man sige, eller ... det synes jeg også er megafedt, og det gør jo også bare, at der bliver skabt den der samhørighedsfølelse, hvad skal man sige, altså der bliver skabt et rum, hvor der er plads til alle.”

(’Højskole 2’, s. 12-13)

”Mads: ... det er meget intimt, og det kommer meget hurtigt meget tæt på, når man er ... arbejder sammen med folk, som er ... som man bor sammen med, og man får en ... et helt andet sådan afhængigt forhold i forhold til hinanden, til, at man møder op ...”

(’Højskole 1’, s. 12)

”Mille: Altså, jeg synes ... eller det er i hvert fald sådan, jeg var i gymnasiet, havde jeg ikke så meget lyst til at sige noget, fordi der sad nogle, der var sådan ekstremt dygtige, og læreren altid tog dem, og sådan noget, og man kendte, jeg kendte ikke rigtig folk i min klasse og var sådan utilpas ... ved at være til undervisning i gymnasiet, hvor i forhold til her, så er man sådan, det er meget mere stille og roligt, og man bliver ikke sådan kigget skævt på, hvis man kommer til at sige et eller andet, der ikke rigtig giver mening, fordi man kender hinanden så godt og sådan ved, hvordan man er ude på gangen, og sådan er man jo også, når man er til undervisning, og så bliver man meget mere sådan afslappet i det forum, man er i. Det synes jeg i hvert fald, og jeg synes, man er meget mere afslappet her til undervisningen, i forhold til hvad man f.eks. var i gymnasiet.”

(’Højskole 6’, s. 8-9)

”Robert (’Højskole 2’): Måske så tør man tage nogle fag, og man tør at tage nogle udfordringer op på noget, man ikke overhovedet ved noget om, fordi man er støttet af det, du siger, at der er ’Hey, tag lige det fag med også’.

Dorte (’Højskole 3’): Prøv det af eller sådan. Jeg var meget ... Vi skulle jo skifte linjefag halvejs eller efter den første halvanden måned, og jeg troede bare, at jeg skulle have drama hele vejen igennem mit højskoleophold. Det var jo ligesom det, jeg var kommet for, troede jeg, men så solgte de bare det der friluftslinjefag for sindssygt til mig til den der præsentation, så var jeg sådan ..., og så havde jeg lige sådan en uge, hvor jeg gik rundt om mig selv og ikke kunne finde ud af, hvad jeg skulle, men hvor jeg også havde det sådan, det her er jo det optimale sted at prøve at bryde mine egne grænser. Jeg er sindssygt højdeskræk og turde overhovedet ikke klatre en halv meter op i luften, men var sådan okay, hvis jeg skal gøre det noget sted, hvis jeg skal prøve det nogensinde i mit liv, så er det jo her, at jeg har muligheden for at kaste mig ud i det her og vil være tryk ved det, fordi lærerne er seje, og fordi folk bakker hinanden så godt op eller sådan ... Ja, fællesskabet ligesom kan være med til, at man sådan tør gøre noget helt andet.

Kristoffer (’Højskole 5’): Man får hurtigt udvidet sin horisont, uden at man egentlig lægger mærke til det.

Flere: Mmm.”

(1. gruppe med tidligere elever, s. 12-13)

Fællesskabet er disciplinerende væk fra eller hen imod undervisningen, idet det ses, om den enkelte elev er der – ikke kun af en afkrydsende lærer, men af fællesskabet og af eleven selv (af frygt for at gå glip af noget!). Eleverne vil ikke gå glip af undervisningen og af hinanden, og det stærke bånd eleverne imellem kan hermed have stor betydning for undervisningen og lysten til at deltage, prøve nye ting og lære.

”Nana: Det, som også hjælper i en læringsproces, det er også, at man holder humøret højt. At der ikke er sådan en ugidelighed, f.eks. i et lidt tungere fag som journalistik, altså det er det bare, det er et tungere fag end mange af de andre fag. Der er nogle lektier, der skal laves, og der er noget med at sidde ned, selvom solen skinner udenfor, og man kan se ’friluftsliv’ rende rundt. Og der føler jeg, at vi to vi har en Barcelonatur, mig og Katja var på journalistikholdet, og vi var på den der Barcelonatur, og der kom vi så tæt på hinanden, at dem, der havde været med ... altså da vi kom tilbage, og vi var inde til time, altså det var en utrolig følelse af, at man kommer ind og bare har det sindssygt fedt. Alle grinte med hinanden, og alle havde det helt vildt ... altså havde det bare fantastisk, og lige pludselig så synes jeg, at jeg lærte meget mere i timerne, end jeg havde gjort, før vi havde været i Barcelona, altså det var en utrolig følelse, og så lige pludselig skulle du vælge om, og så den tanke, at jeg ikke skulle have det hold længere. Det var så ærgerligt, og nu skal jeg ind til ... ja, nu har jeg så valgt teater ... skal jeg ind til et teaterhold, hvor jeg egentlig ikke er tryk endnu, og det ... det er også, det er svært, når man sætter sig selv meget frem, at man skal være et sted, hvor man er lidt mere utryk. Så jeg tror også, det handler om, hvor nært kender man hinanden, og har man det godt med hinanden, har man det sjovt med hinanden.”

(’Højskole 3’, s. 31-32)

Tid til refleksion

Højskolens fysiske struktur som kostskole og sociale struktur som fællesskab med mere eller mindre 'højskoleånd' er synlige in- og ekskluderende aktører, der driver eleverne til og fra undervisning og ind i og ud af interessefelter – afgrænsende eleven og fællesskabet fra omverdenen, men som sagt også afgrænsende eleven fra sig selv i forhold til fællesskabet. Dette kan gøre det svært for den enkelte elev at 'følge med' eller endda få øje på egen udvikling.

"Louise: Ja, at du ved, at der sker så meget, men der er bare så lidt tid til at reflektere over det og sådan ...

Tina & Camilla: Ja.

Louise: Nogle gange ved jeg slet ikke, hvor jeg skal gøre af mig selv, fordi hvis jeg tager hjem i weekenden, så skal jeg så sådan passe mit gamle liv, så der har jeg heller ikke rigtig tid til at reflektere over det, og så kommer man tilbage, og så er man gået glip af noget her, og så skal man tage det med, og så sker der noget nyt, og det er sådan, det hober sig bare op. Jeg ved slet ikke, hvor jeg skal gøre af det, alt min ...

Camilla: Det får man nok tid til bagefter, forhåbentlig.

Louise & Tina: Ja.

Louise: Man graver sig ned i måneder og skriver journaler og sådan ..."

(*'Højskole 2'*, s. 23-24)

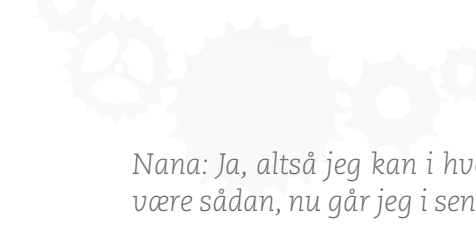
Nedenstående citatsekvens handler ligeledes om det 'gode' fællesskabs indflydelse på alenetid og refleksionstid for den enkelte elev, i forhold til at det hele tiden trækker i eleven og kalder på deltagelse i diverse aktiviteter. Charlotte i nedenstående citat har til forskel fra de andre elever kun gået på højskolen i en uge, hvilket bliver lagt til grund for hendes 'afvigende' synspunkt.

"Freja: Jeg synes også, det er sjovt at opleve, hvordan fællesskabet kan være en udfordring. Det har vi også snakket om nogle gange, det med fællesskabet og det der med, at man derhjemme måske er vant til at kunne gå ind på sit værelse og lægge sig på sin seng med en bog og høre noget musik, og kan man tillade sig det her, og hvornår har man tid til det overhovedet, og hvornår skal man være sig selv og se sig selv i spejlet, som vores forstander gør meget sådan ... gør meget ud af, at det er en god idé ligesom en gang imellem lige at stoppe op foran et spejl sådan og, hvem er jeg egentlig? Altså det synes jeg er en rimelig stor udfordring nogle gange med fællesskabet. Altså for det er meget, man skal rumme, selvom man måske ikke lige tror det. Og det har ikke kun noget at gøre med noget, man kan bruge til nu, men det vil man jo altid, altså fællesskaber vil jo altid følge én, uanset hvad man laver.

Charlotte: På den måde så bliver man vel også rimelig hurtig til at sige fra, altså fordi man står jo i et fællesskab og har muligheden for at være social hele tiden, men man bliver også bare nødt til at sige fra, og der møder man den grænse rimelig hurtigt, eller det gjorde jeg i hvert fald. Altså nu har jeg lige brug for at gå ind og slappe lidt af for mig selv, fordi jeg er vant til at være så meget sammen med mig selv derhjemme, og så følte jeg egentlig, at altså, så allerede fra første eller anden dag eller sådan, ahr, nu skal jeg lige ... nu skal jeg lige ind og slappe af. Det lærer man.

Nana: Men det kan altså godt være, at du kommer til at opleve, at det bliver sværere med tiden.

Charlotte: Men det kan godt være. Jeg synes ... Ja, men det kommer også an på, hvordan man ken... altså hvor godt man kender sig selv i forhold til de der grænser.



Nana: Ja, altså jeg kan i hvert fald sige, at den første uge, jeg var her, der var jeg også helt vildt god til at være sådan, nu går jeg i seng og sådan noget, men jeg føler, at det er blevet meget sværere, og det er, jo mere man kender folk, jo mere har man lyst til hele tiden at være med til det, de laver, og støtte op om ...

Charlotte: Ja, ja. Men man er jo ... altså jeg tænker, man er vel heller ikke uden for fællesskabet, bare fordi man lige siger fra og har brug ... hvis man har brug for det. Det er man vel egentlig ikke, eller hvad? Det synes jeg.

Nana: Nej, absolut ikke. Nej, jeg mener bare med dig selv ...

Charlotte: Ja.

Nana: ... at det bliver ... jeg føler i hvert fald, det bliver sværere og sværere at sige fra ...

Charlotte: Ja?

Nana: ... med mig selv, fordi jeg vil gerne være en del af det.

Charlotte: Ja.

Nana: Så i starten, når man ikke kender folk så godt, så følte jeg, det var nemmere, men jo mere man kommer ind i det, og jo flere planer man pludselig laver med folk, jo sværere følte jeg, det var at sige fra.”

(‘Højskole 3’, s. 21-22)

”Louise: Ja, altså der er jo også dårlige ting, og det synes jeg især det der med, at der ikke er plads til refleksion og tid med sig selv, altså det er virkelig svært at skabe, at man så skal øve sig i at blive bedre til at reflektere sammen med andre eller ikke behøves at tænke så meget over tingene, synes jeg, er en positiv ting igen. Ja. Der er jo også negative ting ved højskolen.”

(‘Højskole 2’, s. 28)

Skuer vi til spørgeskemaet, er der 37 %, der oplever, at der er ’alenetid’ til refleksion, og 19 %, der svarer, at de savner mere ’alenetid’ til refleksion, hvor 69 % synes, at der er mulighed for at reflektere sammen med andre, og kun 3 % savner mulighed for at reflektere mere sammen med andre (bilag 7, 21). I fokusgruppeinterviewene bliver det dog tydeligt, at de fleste af eleverne ikke før har reflekteret over deres højskoleophold i forhold til læring, udvikling, muligheder og udfordringer. De udtrykker, at de får meget ud af at gøre dette sammen i en struktureret ramme, hvor de kan høre om hinandens oplevelser og kan perspektivere deres egne oplevelser og udvikling, eksempelvis i forhold til hvad de havde af forventninger forud for opholdet.

”Camilla: Men det er meget sjovt at få lov til sådan at reflektere lidt over selve det at gå på højskole, fordi vi reflekterer jo over helt vildt mange andre ting sådan om sådan, hvordan man skal være sammen med hinanden og sådan noget, men vi har ikke sådan direkte reflekteret over selve det at være på højskolen, og hvordan vi lærer også her.”

(‘Højskole 2’, s. 32)

På ’Højskole 7’ reflekterer eleverne løbende over deres højskoleophold i form af samtaler med en lærer. Det er ikke samtaler, der direkte omhandler elevernes læring og udvikling, men det er vejledende samtaler, der giver eleverne mulighed for at sætte ord på de ting, de oplever med sig selv og andre i forbindelse med deres ophold. De har ligeledes struktureret halvanden times ’alenetid’ som en indbygget daglig stilletid, hvor de kan være lidt for sig selv, uden at fællesskabet kalder. De omtaler dette som ét ben i en trebenet taburet – ’tid til dig selv’, ’tid til det sociale’ og ’tid til Gud’.

”Klara: ... Det er sådan ... det er godt at have sådan ... have den der e... sådan i baghovedet, for jeg tror den første måned, der var jeg nærmest kun social, så hele anden måned der var jeg fuldstændig død, og jeg tror, det er sådan rigtig fint at sådan kunne finde en fin balance mellem de tre ting, så man får bedst, altså mest muligt ud af opholdet.

Merete: Og det tænker jeg måske også, at det kunne være, at det er lige så meget sådan på almindelige højskoler også, at hvis man er for meget social, og man glemmer sig selv, eller man er for meget asocial, og man glemmer andre, at det styrter sammen på en eller anden måde, hvis det er, at man ... man skal have en veksel af det hele, for ellers så styrter taburetten sammen.

Klara: Ja.

Anton: Ja, og det ... der er det fede, at vi har det stilletid, hvor vi kan være os selv ...”

(’Højskole 7’, s. 26-27)

Muligheden for og tiden til det strukturerede ’rum’ til at reflektere over, hvad det er, eleven får ud af højskoleopholdet – undervisningen, samværet og deres egen personlige udvikling, mål og ønsker – opleves umiddelbart som ikke tilstedeværende. Det betyder ikke, at disse refleksioner ikke finder sted, men det betyder, at det procesfacilliterende potentiale muligvis ikke bliver udnyttet optimalt. Kigger man på de undervisningsstrategier, der træder frem i elevernes fortællinger, vidner de om, at de fleste højskoler netop orienterer sig mod perspektiverende tilgange til fagene, hvor det ikke handler om at lande eller tage plads i det faglige, men nærmere om at tage afsæt heri.

Faglighed bliver til viden om ...?

”Tina: Altså, jeg synes tydeligt, at man kan mærke, at der er ikke noget pensum, f.eks.. At der er mere god tid til sådan at fordybe sig i, hvad vi har om, og der er meget mere sådan fri snak og debat og sådan, end der nogensinde har været i skolesammenhænge, f.eks.. Ja, det synes jeg er meget tydeligt, der ikke er noget pres.

Kim: Ja, det vil jeg også ... altså jeg er meget enig, man har ikke ... man har ikke den orientering mod et mål, eller hvad skal man sige. Målet, det er mere altså selve diskussionen, det er målet i det, hvor man ikke sådan skal nå frem til den forkromede analyse, nu eksempelvis i litteratur, men hvor man mere skal nå en forståelse af, hvordan forskellige folk de oplever at se på forskellige tekster.

.....

Frederik: Ja, jeg blev også sådan, at der er sådan ret stor mulighed for elever til at sådan præge undervisningen, fordi at den ikke er fastlagt fra starten, og det er meget sjældent, synes jeg, her på højskolen, at vi har oplevet, at undervisningen har været fastlagt fra starten af et forløb, og at man så ... allerede fra første dag har lærerne kunnet fortælle, hvad der skulle ske fremadrettet, og det har været meget let for elever at påvirke det på den måde.”

(‘Højskole 2’, s. 3-4)

Det at fjerne fokus fra pensum, eksamener og allerede definerede mål og hen på samarbejdet om at udtrykke en fælles retning baseret på de enkeltes ønsker og interesser er for mange af eleverne en meget ny tilgang til faglighed og undervisning, som giver dem mulighed for at gå på opdagelse i egne forudsætninger såvel som ambitioner. Faget, dets indhold og udbytte, bliver hermed formet af de relationelle dynamikker, eleverne indgår i med hinanden, lærerne og sig selv. Lærerne har her en helt central rolle som rammesættere, der formidler både faglighed og frihed.

”Camilla: Jeg tror også bare, at stadig, at det er det eksistentielle ved det fag, de så har, der sådan er det vigtige.

Tina & Louise: Ja.

Camilla: F.eks. i ... på politikholdet, der har han læst statskundskab, ham, der har det, og sådan noget, men jeg tror stadig, det er det der med, at sådan at lære at diskutere og sådan noget, der er sådan i højsædet på politiklinjen, og lære at være videbegærlig og sådan noget, og i musik handler det måske også om at sådan have selvtilliden til at sådan ... lære at få selvtilliden til at turde at gøre de ting, man nu gerne vil stå frem og lave, mere end det egentlig er sådan det musiske resultat, der er sådan det ...

Louise: Ja, det er processen frem for produktet.

Camilla: Ja, det tror jeg helt klart, det er.

Louise: Ja, men så skal det virkelig også være en god proces.

Camilla: Ja.

Louise: Og der må også gerne komme et fint produkt ud af ...

Camilla: Ja, helt klart. Men det er selvfølgelig også, alt efter hvad for en linje man har, fordi hvis man har kunst, skulle der også ... skulle det også helst gerne komme ... kunne komme et produkt ud af det, men altså ... Men jeg tror stadig for dem, at de har den fælles baggrund, at det skal være sådan ... altså at det ikke er målet i sig selv, men vejen til målet, der er det vigtige.

Smukt sagt.

Camilla: Det var en af lærerne, der sagde det. Det var et citat.”

(‘Højskole 2’, s. 31)

Elever fra flere af fokusgrupperne (bl.a. Kim fra 'Højskole 2', Nana fra 'Højskole 3', Jane fra 'Højskole 5', Celia fra 1. gruppe) udtrykker, at de har følt sig udfordret af det fokus og formål, de oplever, at undervisningen på højskolen har i forhold til andre undervisningsinstitutioner. De har aldrig haft svært ved det faglige og den traditionelle undervisningsform, så højskoleopholdets faglige fokus på, at de skulle lære noget om sig selv, egne grænser, egne evner osv., har sat dem i ukendte og lærerige situationer, hvor de pludselig oplevede ikke at være de bedste og dygtigste i 'klassen'. For at denne 'utryghed' ikke skal forvandles til modstand, men opleves som overkommelig i en gavnlig læringsproces er lærerens faglige integritet vigtig for eleverne: at læreren er kompetent og dygtig og brænder for sit fag, hvilket vi vil komme mere uddybende ind på i et senere kapitel. Selvom det er ekspliciteret, at det faglige udbytte som sådan ikke er det centrale for undervisningen, så betyder lærernes faglige styrke og kompetencer en stor del for elevernes oplevelse af dem som mennesker, og det har afgørende betydning for elevernes ro og 'grønne lys' til at bryde den almindelige 'skoleadfærd' og springe ud i nye måder at lære på. Fællesskabets præmisser og potentialer for undervisningen bliver hermed det nye fokuspunkt, og som nedenstående citat peger på, kan det både virke i forhold til den enkelte elevs positionering i forhandlinger om indhold og i forhold til den enkelte elevs indsigt i egen betydning for læringsprocesserne.

"Frederik: Jeg tænker også i forhold til koblingen mellem faglighed og engagement, synes jeg, at jeg får meget ud af det, fordi der er så mange engagerede elever i de fag, vi har, så synes jeg virkelig, jeg kommer til at tænke over, hvilke ting det er, jeg er engageret i i forhold til det fag, vi har, og hvilke ting det er, jeg sådan virkelig kan præsentere på en måde, så andre også bliver engagerede i dem, fordi de ... der er så mange, der vil noget inden for fagene og sådan, vil trække det i en retning, så synes jeg, jeg bliver meget opmærksom på, hvor vil jeg egentlig hen og sådan. Hvordan kan jeg spille ind for at få de andre til at blive interesserede i det også."

.....

"Frederik: Omvendt, så føler jeg ikke, det forbereder mig, hvis ... jeg forestiller mig at skulle videre på en videregående uddannelse, og jeg ser ikke det, jeg lærer på højskolen, som en introduktion til de metoder og de teorier, jeg skal i gang med at sådan arbejde med, og den arbejdsform, der er på et universitet, og det er heller ikke sikkert, at det er den perfekte arbejdsform. Jeg ser ikke ... jeg ser ikke det, vi lærer i fagene på højskolen, som en ... noget, der kommer til at styrke mig konkret der. Jeg ser det mere som noget, der vil kunne gøre det lettere for mig at sådan blive en del af miljøet, gå ind i en ny gruppe, blive en del af den, og efter at have oplevet her, hvordan så spraglet en gruppe på to måneder er blevet enormt homogen, så tænker jeg, at det er virkelig en erfaring, man kan bruge fremover.

Kim: Der er jeg også altså ... usandsynligt meget enig med Frederik. Altså, jeg synes virkelig, det er essensen af det, altså det er, at du lærer at gå ind og være med i nogle fællesskaber, evt. starte nogle fællesskaber og se, hvad for nogle styrker har de forskellige medlemmer, og hvordan kan man bidrage til det? Og man lærer at være noget for hinanden, og på den måde også så får du jo skabt en base, der gør, at du så altid kan koble en faglighed på. Men altså, det er bare ... det er et fundament, det bliver bare nødt til at være til stede, når man skal videre. Altså, det er virkelig ... det er rammende.

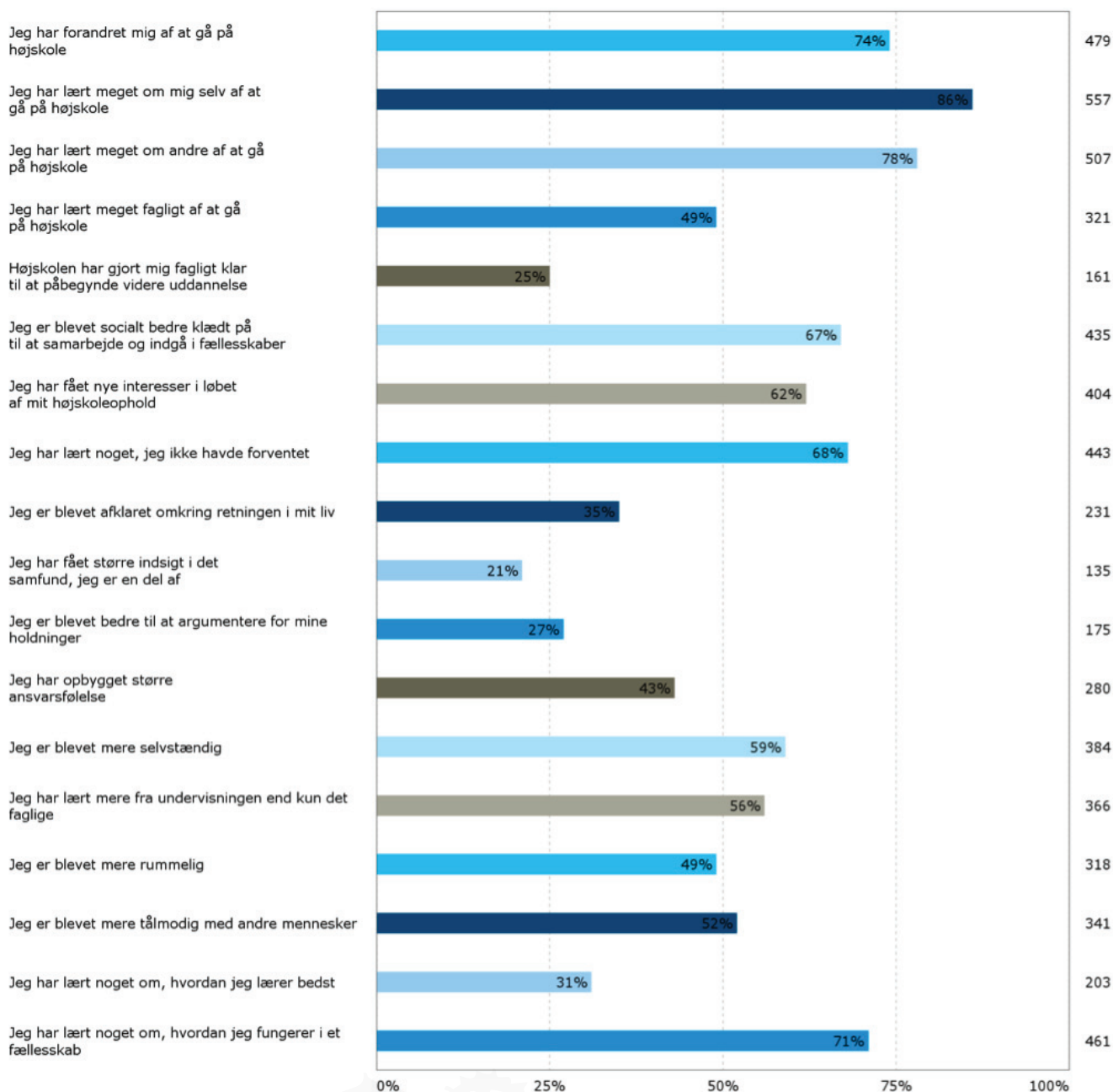
Tænker I det som unikt for højskolen, eller kunne det også opstå ... Har I oplevet, at noget lignende har opstået i andre læringsituationer, f.eks. i forbindelse med fritidsinteresser eller andre fællesskaber? Eller er der noget ved strukturen ved højskolen, der gør det ... jeres oplevelse af det til specifikt højskolerelateret?

Kim: Jeg tænker specifikt højskolerelateret, jeg ... altså selvom jeg har været en del aktiv i ... altså i sport og sådan noget, så har jeg aldrig nogensinde haft den ... det fællesskab før med nogen, heller ikke i skole eller noget som helst. Altså så for mig, der vil det altid stå som noget med højskolen, men forhåbentlig noget, jeg vil være i stand til at bruge videre fremadrettet."

(*'Højskole 2', s. 16-17*)

Som nedenstående diagram antyder, så står disse to fokusgruppeinterviewdeltagere ikke alene med deres oplevelser af, at de har lært mere fra undervisningen end kun det faglige (56 %), og at de har lært noget om, hvordan de lærer bedst (31 %).

22. Hvilke af følgende udsagn gør sig gældende for dig? – Sæt gerne flere kryds. Hvis du ikke kan svare ja til nogen, klik da videre til næste spørgsmål.



De dynamikker, der beskrives ovenfor, gør sig selvklart ikke gældende i samme grad på alle højskolerne, og de komplekse forhold, der arbejder både for og imod dette, er noget af det, vi vil kigge nærmere på i de følgende kapitler.

Hvorvidt føromtalt skift i fokus resulterer i et mindre fagligt udbytte eller blot et andet fagligt udbytte, udtaler fokusgruppeinterviewene sig ikke entydigt om, og analysen af de samlede data tyder da heller ikke på, at der er et entydigt svar at finde.

Det peger dog på, at det er nødvendigt at gøre op med den dikotomiske adskillelse af socialt og fagligt udbytte, hvis det, der foregår (eller har mulighed for at foregå) i højskoleundervisningen, skal forstås i relation til de mekanismer, der har betydning for læring i, af og om fællesskaber.

”Frederik: Jeg tror også, det åbner for en større rummelighed, det, vi talte om tidligere, hvor at karaktererne er sat ud på et sidespor, altså det er ikke noget, der er et langt mindre tab for andre elever ved at tage ansvar for andre, end der er i andre uddannelsesinstitutioner, hvor det ... hvor man måske skal veje op sådan, det her det er på ansvar for en anden persons læring, kan det få negativ betydning for min egen læring? Og det er jo et paradoks, at det skal være på den måde. Men det ... sådan kan det jo udvikle sig.

Men når du så nævner det, oplever du, der er et tab der af faglighed, i forhold til hvad der kunne være, hvis ...?

Frederik: Jamen det tror jeg igen i forlængelse af at det, vi tidligere talte om i forhold til sådan faglighed, at fagligheden er anderledes. Den er præget mere af altså sådan individuel eller sådan læring ud fra den elevgruppe, der nu er der, og det at tage socialt ansvar og være en gruppe, der sådan tager ansvar for, hvilken læring vi søger ... og sådan. Så det synes jeg faktisk netop øger den læring, at der er fokus på rummelighed, og at der er forskellige typer.”

(’Højskole 2’ s. 11)

Det sociale fællesskab og elevernes medbestemmelse er ikke størrelser, der prioriteres på bekostning af fagligheden. Flere af eleverne taler det nærmere frem som noget, der muliggør en stærkere og mere relevant faglighed, og som forpligter dem til undervisningen på en mere relevant facon. Det forpligter dem på egne ønsker og målsætninger.

”Irene: De sørger jo for, at vi når det, altså det er jo ikke, fordi vi har da også en tidsplan nede i vores undervisningslokale, hvor der står, hvad vi skal de enkelte gange, det bliver ikke lige overholdt hver gang, men vi når det jo alligevel på den ene eller anden måde ikke, så det er jo ikke, fordi det er totalt ustruktureret, og vi sidder og snakker over en kop kaffe hver gang, hvad vi nu skal lave i dag, og hvad vi lige har lyst til ... Så der er jo nogle mål, men det er bare, det er jo nogle mål, vi kender på en helt anden måde i forvejen, som vi har valgt ... at prøve af, ikke, og så er der meget større, altså ... ja rum at lege i, ikke, så det bliver ikke, altså det er ikke, fordi det er useriøst på nogen måde sådan, synes jeg slet ikke, det er ... det er ikke for frit, vil jeg sige.

Mille: Også bare undervisningen, blandingen i at ... så er det måske sådan lidt noget tavleundervisning, hvor man lige får nogle facts på plads, og så bliver man sendt ud og får det i hænderne ... altså det er noget, som jeg har haft helt vildt svært ved i gymnasiet, det der med, at man lærer en hel masse, og det kommer ikke rigtig ind, fordi man får ikke rigtig lov til at røre ved det. Jeg er sådan et meget kreativt menneske, skal have det i hænderne, og det får jeg lov til her, hvor jeg sådan synes, at jeg har næsten lært meget mere på de to måneder, end jeg har lært på tre år i gymnasiet ...

Flere: Mmm.

Mille: ... fordi man får lov til at sidde at skrive en artikel, man får lov til sådan at ... sidde og skrive et digt i stedet for at lære om, hvordan en digtform skal stå, det skal være pænt, det skal være Tom Christensen et eller andet ... bare det der med, at det er meget kreativ undervisning.”

(’Højskole 6’, s. 21-22)

Det er ikke kun i undervisningen, at forpligtelsen til egne interesser og muligheder for læring får liv. Også i relation til de andre aktiviteter på højskolen oplever mange af eleverne, at de bliver drevet af lysten til at lære og åbenheden over for 'nye' interesser og faglige tilgange. Den stærke faglighed, eleverne fornemmer fra deres lærere i fagene såvel som ved fælles aktiviteter såsom morgensamling, tilbyder dem viden om noget nyt – noget, der overskrider fagenes rammer og indhold, og noget, som de i andre kontekstuelle sammenhænge (derfor) måske ville have afvist.

"Dorte ('Højskole 3'): Men der havde du jo også valget, om du gad at stå op ...

Robert ('Højskole 2'): Ja.

Dorte ('Højskole 3'): ... og komme til det, eller om du ville tage en ... altså sove en time længere eller sådan, hvor at jeg synes, jeg turde ikke gå glip af morgensamlingerne, for jeg var sådan ... der var virkelig tit, hvor jeg fik noget at vide, som jeg virkelig ikke vidste i forvejen, og hvor det handlede om noget, som jeg aldrig selv ville åbne en bog om eller ... altså, det stak i så mange retninger og sådan om nogle ting, som man ... hvis jeg havde læst det som en overskrift på et papir, måske havde været sådan lidt, altså hvad er det spændende egentlig i lydfiler og lydformater, og så møder man op, og så er det et sindssygt oplæg om kvalitet i musik og sådan. Altså ...

Robert (Højskole 2'): Men det er også den højskolelærer ...

Dorte ('Højskole 3'): Det overskrider, ik'?

Robert ('Højskole 2'): ... højskolelæreren ... hos os, der var det jo, der skiftedes højskolelærerne til at skulle holde et oplæg. Altså, det er bare noget andet, når det er dem, der står der, også sådan på vores havde det sådan, at hver uge var der et tema, og så var der så nogle af højskolelærerne, der skulle fortælle, hvad de ville ... altså, I har et oplæg inden for det her emne, og så skal de altså vælge det, som de synes er allermest fedt, og det kan man godt mærke.

Dorte ('Højskole 3'): Ja."

(1. gruppe af tidligere elever, s. 21)

I ovenstående citat eksemplificerer Dorte, hvordan både lærerens faglighed og hele det strukturelle setup af fællesaktiviteten (i form af morgensamling) bogstavelig talt trækker hende ud af sengen. Det er både fællesskabet og nysgerrigheden, der har tag i hende – de absolut bedste vilkår for motiverede frivillige handlinger. Ved 'højskoleelevhed' som denne skelnes der ikke mellem undervisning og aktiviteter, og 'fælles' smager af 'frivilligt', uanset om det er obligatorisk eller ej. Den følelse af frivillighed, videbegær og deltagelyst, der kan vokse ud af fællesskabet, afhænger af de oplevelser og stemninger, gruppen har haft sammen, og af, hvorvidt disse inkluderer lærerne. Som omtalt tidligere etableres der (ved formidlingen af 'højskoleånden') en naturlig fællesskabsfølelse blandt de elever, der bor sammen. Det er et fællesskab, der kan tages med ind i undervisningen og bruges konstruktivt i relation til at skabe den tryghed og tillid, der skal til, for at eleverne folder sig ud. Samler undervisningen og fritiden sig ikke i samme stemning af højskoleånd, vil der givetvis opleves to separate fællesskaber, som efterfølgende citat beskriver det.

”Sarah: Jo, det synes jeg, jeg synes, jeg har meget relation til dem fra min linje også ud over timerne, men det gør da også, at man har det sjovere til timerne, og at man også føler sig mere tryk, når man lærer folk bedre at kende, det synes jeg, at jeg har, men også stadigvæk med huset, men det er lidt to adskilte ting sådan. Så kan man være i huset og have noget med dem, og så kan man gå ned til nogle fra sin linje, og så er det sådan to lidt separate fællesskaber, man har.”

(’Højskole 4’, s. 19)

Når eleverne ikke har undervisning med de samme, som de bor sammen med, afhænger følelsen af en ’social kontinuitet’ af, at det fællesskab, der etableres i ’klassen’, er et, der formes med undervisningen og ikke som modstand til undervisningen. Den følgende citatsekvens siger noget om betydningen af ’social kontinuitet’ og den negative indflydelse, det kan have på elevernes læring og udfoldelsesmuligheder, når den og trygheden mangler.

”Teresia: Det synes jeg også godt på musik, at nu nævnte du bare det der med, at man ikke sidder ved siden af to slackerne ... [der grines] ... men, men det er et meget sjovt koncept, fordi vi får stillet mange forskellige opgaver, som der er ingen af os, der har beskæftiget os med, og der er der rigtig mange, som man kan mærke, at det er sådan lidt en forsvarsmekanisme, at de siger sådan ’Nå, det gider jeg ikke, det er for kedeligt’, fordi de egentlig synes, at det er for svært, og ikke rigtig kommer i gang med det, der synes jeg meget, at man kan mærke forskel på, hvor trykke folk føler sig, altså sådan.

Klaus: Man er ikke rigtig i flow [der grines].

Teresia: ... Nej, nej, men de siger jo bare ’Åh, jeg så uinspireret, og åh, det er også bare et lorteprojekt’ i stedet for egentlig at udfordre sig selv og lære sig selv bedre at kende i uvante rammer og det ... Altså det er jo også med til at udvikle, så på den måde, så synes jeg på vores linje, at jeg udvikler mig også personligt, fordi jeg bliver kastet ud i nogle ting, som jeg slet ikke har rørt før, men der er der så bare forskellige ... tilgange til det.

Pia: Det er også bare det, at man kan gøre det her, synes jeg, for nu er vi ti personer på teaterholdet og har fået altså virkelig, virkelig tætte forhold og kender hinanden på nogle meget mærkelige måder, fordi vi har fortalt hinanden historier, også som I havde gjort i jeres hus, Klaus, og det, at man kender hinanden på nogle ret underlige punkter, så man føler sig så tryk til at kunne sætte sig ud på et skråplan, hvor man ikke ved, om man bunder. Altså så på den måde er der meget plads til det her på ’Højskole 4’ generelt, fordi man får den her trykke barriere enten i huset eller på linjen, eller hvor man er, fordi alle er her for at lære, og alle vil bakke hinanden op i det, de gør, så på den måde, altså, er der meget stor opbakning til, at man skal lære sig selv at kende ... og man er okay, lige meget hvem man er.

Når den tryk så lidt mangler, for nogle i hvert fald ovre på din linje, hvad tænker du, der kunne være med til at etablere den tryk?

Teresia: Øhm, jeg ved det ikke, fordi jeg altså ... fordi dem, der ligesom lider under det, det er jo dem, der ikke rigtig tør være grimme over for de andre på holdet og ligesom vise deres svagheder, men jeg tror måske mere, man skulle arbejde sammen som et hold, fordi vi bliver også meget sat alene rundt. Du sidder alene med et projekt, og så kommer man heller ikke hinanden så meget ved, så det er sindssygt sårbart, hvis man sidder med et projekt, og de andre er måske rigtig gode til det, og man er ikke selv særlig dygtig til det og så ligesom vise det frem, og det er mit bedste produkt, så ligesom nogle lidt mere ja ... sociale undervisningsmetoder på en eller anden måde.”

(’Højskole 4’, s. 17-18)

Opsummering – arbejdsrapport ift. 'faglighed'

'Faglighed' bliver et spændstigt begreb i forbindelse med højskolepædagogik. Den er der – som et samlingspunkt for de interesser, der har drevet eleverne til højskolen – men hvad den er, hvornår den er, og hvordan den bliver til, afhænger af, hvordan højskolens formål og intentioner i det hele taget bliver formidlet. Det er tydeligt, at 'fagligheden' opstår i og defineres af et fællesskab, og at fællesskabet (på godt og ondt) disciplinerer den enkelte elev i forhold til undervisningen. Fællesskabet kan være med til at skærpe den enkeltes refleksion om egne faglige ønsker (som i eksemplet med Frederik, der oplever, at det er muligt at påvirke undervisningens retning i forhold til sine interesser), men det kan også igangsætte processer, der er med til at synliggøre egne kompetencer, muligheder og relationer. Det faglige indhold er hermed ikke kun det, der skal læres, men i høj grad også det, der bruges til at lære 'noget' med. Dette 'noget' er alt lige fra tolerance, klarhed om sig selv og sin egen retning og indsigt i andre til erfaringer med egne forudsætninger, styrker og svagheder. Det fællesskab, dette forudsætter, etableres ikke af sig selv. Det hænger uløseligt sammen med den måde, hvorpå eleverne mødes af højskolen som 'rammesætter'. Det er hermed den overordnede pædagogiske retningsgiver (formidling af højskoleånden) såvel som den praksisnære pædagogiske retningsgiver i form af læreren (udlevelse af højskoleånden), der sætter dagsordenen for, hvad der er muligt for den enkelte elev at prøve kræfter med.

Alt dette sker i en relationel kontekst og i et fællesskab, der kalder på den enkeltes opmærksomhed såvel som deltagelse. Det kan derfor opleves som svært for eleverne at finde tid til at reflektere over disse processer i relation til livet før og efter højskoleopholdet. Struktureret refleksionstid kan øge fagligheden og fordybelsen i denne, men måske endnu vigtigere kan det fungere som et perspektiveringsredskab, der hjælper eleverne til at forstå sig selv og deres læring og udvikling på nye måder. Som et pædagogisk redskab ville målretningen af en sådan 'struktureret refleksion' i første omgang være for den enkelte elev (ikke nødvendigvis i enerum), hvorefter det ville kunne skabe et fundament for videre ikke-struktureret fordybelse og indsigt i egne og andres processer i de sociale fællesskaber, eleverne indgår i.

Fællesskabet i undervisningslokalet etableres ikke lige så 'naturligt' som det forpligtende fællesskab på gangene, hvor eleverne bor. Det kræver de samme elementer af højskoleånd, frivillighed og ansvar, men disse er nu kun til stede (på en fordelagtig måde), hvis den enkelte lærer udlever og formidler dem. Højskolefællesskabets uadskillelige forbindelse til ansvar, omsorg, medbestemmelse og tryghed er altså ikke kun gældende på gangene, men i høj grad også i undervisningen. Formidles disse kun som idé (højskolepædagogiske intentioner) og ikke som praksis i relation til læreren og selve undervisningssituationen, så rummer undervisningen ikke samme udviklingsmuligheder og fagtransformerende potentiale som tidligere beskrevet.

Der er mange måder at tænke faglighed på, mange målsætninger at definere fag med og mange veje til målet. Det, der kan diskuteres, er altså ikke kun, om eleverne lærer mest ved at gå lærerens vej, eller om de lærer mest i et 'rum', hvor der er plads til, at de går deres egne veje. Det er i forbindelse med et granskende blik på højskolepædagogikken også vigtigt at diskutere, hvordan de relationer, der skal bære intentionerne ind i praksis, bedst muligt etableres og sikres. Sammenhænge mellem højskoleåndens tilstedeværelse i undervisningen og lærernes tilgang til undervisningen og eleverne som mennesker er noget, vi vil komme nærmere ind på i næste kapitel.

Kapitel 2: Det hele menneske

I dette kapitel vil vi kigge lidt nærmere på, hvordan eleverne oplever at blive mødt af højskolen og lærerne. Det handler om den højskolepædagogiske tilgang til eleverne som hele mennesker med styrker, svagheder og udviklingsmuligheder og om de forskellige måder, dette møde kan tage sig ud, alt efter hvilken praksis der udøves. Kapitlet er delt ind i tre underafsnit, der handler om, hvordan eleverne oplever 'at blive set' på forskellige måder med forskellige konsekvenser, om den 'lære(r)styring', der på forskellig vis kan søge at skabe rammen for, hvad der skal foregå i undervisningen, og/eller hvad der skal læres, og sidst, men ikke mindst om 'det frie læringsrum', hvor læring overskrider tid og sted og form og indhold og er bundet op på relationen mellem lærere og elever – som hele mennesker.

At blive set

At blive set handler ikke kun om at blive registreret. For at føle sig set skal der være en vis sammenlignelighed mellem det, man ses som, og sådan, som man ser sig selv. Er der kohærens mellem det, der forventes af én, og det, man ønsker at kunne, er det ligeledes lettere at udvide eller lege lidt med grænserne for, hvad man kan lære – og i sidste ende hvem man kan være.

At eleverne føler sig set af hinanden, har stor betydning for deres syn på sig selv og andre. Det ligger i højskolestrukturen, at det kan være lidt svært at gemme sig, og som kapitel 1 var inde på, fører dette visse udfordringer med sig, men i høj grad også nogle muligheder.

”Heidi: Det er også sådan alle ... synes jeg, man kommer ind til sådan den sande person, for det kan godt være, de første dage var der jo også nogle, der sådan var måske lidt anderledes, end de er nu, fordi der kan man godt sætte en facade på, men når vi er sammen 24 timer i døgnnet, og der er ikke nogen mennesker, der kan blive ved med at have den facade på, så til sidst så kommer man også ind til at lære de rigtige personer at kende. Det synes jeg også gør rigtigt meget for, hvordan man er sammen på, at man ved, at det er ikke bare skuespil fra den anden side, fordi det kan man simpelthen ikke holde til.”

(’Højskole 3’, s. 27)

Når eleverne ser sig selv igennem hinandens øjne og oplever sig selv og andre uden de store kontekstbrydninger, falder facaden. Idet de bliver 'tvunget' ud i at vise og være en mere 'sandfærdig' udgave af sig selv, bliver det også muligt at gå på opdagelse, udfordre og udvikle denne, og 'ægt-heden' fører hermed (lidt paradoksalt) til mere 'foranderlighed'.

”Freja: Jeg synes også, noget af det udfordrende har været lige ... nu synes jeg egentlig, at jeg kender mig selv meget godt, men det gør jeg nok ikke, når jeg også kan sige det højt, altså for andre. Altså man kan have en idé om, hvem man selv er, men når man så skal til at sætte ord på det, så kan det være lidt svært, men det har man så været tvunget til her lige pludselig at sådan skulle udlevere en historie og fortælle ting til folk, man måske ikke har fortalt før. Det der med at lige pludselig ... altså det er jo også en selv, man sådan fortæller historien over for, når du fortæller dine historier videre til andre.

Katja: Man skal have lidt selvtillid.

Freja: Du kommer tæt ... ja, men altså for du kommer tæt på at fortælle om nogle ting sådan, altså det synes jeg da også er noget af det, man lærer om sig selv af.”

(’Højskole 3’, s. 40)

Det kræver, som vi tidligere har været inde på, en tryghed i gruppen at kunne vise, hvem man er, have det godt med det, man 'ser', og gå på opdagelse i, hvad man kan være. Det er en tryghed, der skal findes i gruppen af elever, men i høj grad etableres af lærernes tilgang til disse. Nogle elever udtrykker, at de oplever generelt at blive talt meget pænt til, og 'Højskole 3' nævner ligefrem, at de oplever det som en specifik aftale mellem lærerne, at de ikke skælder ud og korrekser på eleverne. Ud over sproget og tonen lærere og elever imellem kræver det også et skift i konnotationen af forventningerne til eleverne, så de bliver skabere nærmere end modtagere af undervisning.

"Mia: Man bliver heller ikke pillet ned på en højskole. Lærerne, de er meget fokuserede på at give eleverne så meget selvtillid som muligt, at det er i hvert fald noget, jeg har oplevet, efter jeg afsluttede på højskolen, at man kommer ud med rigtig meget tro på sig selv og tro på, at man kan nogle ting, som man ikke vidste, at man kunne før. Altså i folkeskolen eller i gymnasiet, der handler det jo meget om, at man skal proppe noget ned i hovederne på folk, i stedet for at man lader eleverne skabe noget selv."

(Højskole 3, s. 7)

Som forrige kapitel gennemgik, bliver fagligheden og det faglige rum (undervisningen) brugt til meget mere og andet end faglig formidling. Det at blive set som menneske frem for at skulle gøre sig synlig som elev er det gennemgående tema i fokusgruppeinterviewene. Her bliver det (strukturelt set) for det meste koblet til fraværet af eksamener og pensumlæsning (hvilket vi vil komme nærmere ind på senere), men kigger vi dybere i fokusgruppeinterviewmaterialet, og skuer vi til spørgeskemaet, så er det primært stemningen i gruppen og relationen til læreren, der træder frem som betydningsættende. Her har det, at eleverne kan se deres læreres interesse og engagement, en afgørende betydning.

Freja: Jeg synes, at man kan mærke, at lærerne, de styrer fuldstændigt selv, der er ikke nogen ... eller jo, ej, hovedsageligt er der ikke nogen reformer, de sådan skal oprette eller opfylde eller leve op til. Det er sådan, de styrer fuldstændigt, hvad det er, de vil lave, så de brænder lige så meget for det, som vi gør, og dermed ikke sagt, at folkeskolelærere ikke brænder for deres fag, men der er alligevel nogle ting, tænker jeg, at man sådan skal opfylde, og man ved, man skal have det med. Det kan godt være, man synes, det er lidt træls at undervise i det, men det skal man alligevel. Der tænker jeg, at der er højskolelærere lidt mere sådan frie til at vælge lige præcis det, de har lyst til, så det hele kan være sjovt, i virkeligheden.

Nana: Ja. Det, som jeg også oplevede rigtig positivt ved højskolen, det er, at alle lærerne, de har lyst. Altså der er altid den ene lærer, når man kommer til en ny skole eller et nyt sted, der bare ikke gider, der ikke kan eller ikke gider, og det føler jeg overhovedet ikke ... altså jeg føler, alle de lærere, som jeg i hvert fald har, de vil gerne det, de laver, og som Freja siger, de brænder næsten ... altså de brænder for det, de laver. Og når læreren er glad og oplagt til hver time, så bliver eleverne det bare automatisk også."

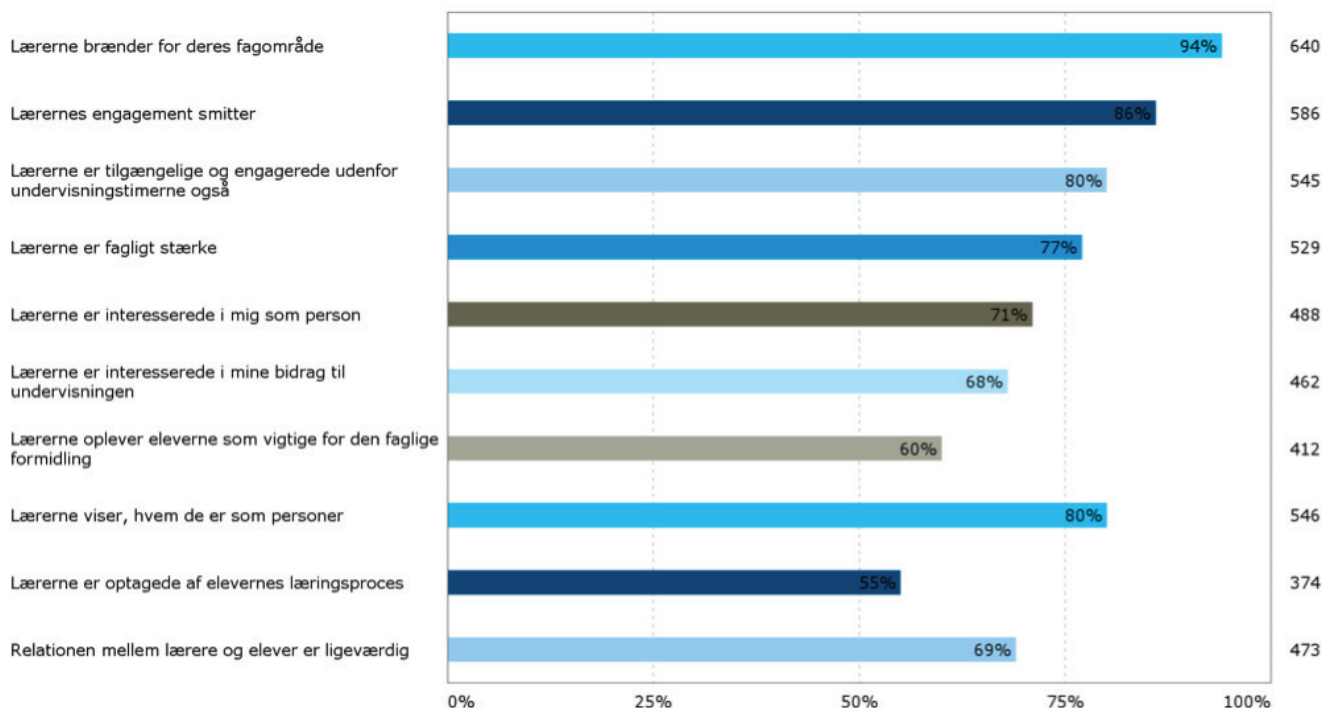
(Højskole 3', s. 14)

At blive smittet af lærerens engagement er et gennemgående tema i fokusgruppeinterviewene, og kigger vi til spørgeskemaet (som illustreret på næste side), ser vi da også, at det er en oplevelse, langt de fleste elever på de deltagende højskoler kan nikke genkendende til.

Det at blive og føle sig set er altså ikke kun noget, der sker imellem eleverne, og det er heller ikke kun noget, der går i retning fra lærer til elev. Det at føle sig set af læreren er også tæt forbundet med elevernes syn på læreren. Er de tydelige og synlige som (hele) mennesker? Eller blot (som) lærere? I et rum, hvori ingen skal gøre sig synlige på bestemte måder, men blot bliver set, som de er, opstår der et skift i fokus og retning på de blikke, der ser, og noget nyt kan hermed få mulighed for at vise sit ansigt.

Når eleverne kan se, at lærerne er glade for deres fag, og at faget har relevans for lærerens liv og engagement (også uden for undervisningen), så er der umiddelbart også større tiltro til deres kompetencer og deres intentioner. I dette ligeværdige møde oplever eleverne større tiltro til og anerkendelse af egne kompetencer. Relationen mellem lærer og elev bliver her grundlæggende én, der er præget af venskabelig omsorg og tillid på en måde, der for eleven kan række sig langt ud over faglighed og interessefællesskab.

16. Hvilke af følgende udsagn passer bedst på undervisningen på højskolen (gælder undervisning både i praktiske og teoretiske fag)? – Sæt gerne flere kryds. Hvis du ikke kan svare ja til nogen, klik da videre til næste spørgsmål.



I de følgende tre citatsekvenser beskrives tre forskellige forhold, der alle tilskrives lærerens engagement. Eleverne beskriver herigennem, hvordan det at kunne se lærernes interesse og 'investering' i faget ændrer deres syn på, hvem de selv er, hvad de vil, og hvad de kan med undervisningen.

”Jonas: Og jeg synes også godt, man kan mærke det på lærerne, at de fag, de underviser i, det er nogle fag, de virkelig brænder for og har en glød for. Og at det er ikke bare et pensum, de skal komme igennem, og så skal vi nå det og det og det, men at de rent faktisk har nogle fag, som det er, at de virkelig, virkelig står inde for og holder meget af og går 'all in' på. Det betyder rigtig meget, fordi det smitter virkelig af på det, man opfanger også i undervisningen, og det, man ja tager med derfra. Så altså det ... det er til lærerne, at de kan være så store forbilleder. Det smitter også helt klart af.

Klara: Det er også dejligt, at lærerne bruger deres fritid på at ville snakke med os og svare på spørgsmål. Det er virkelig dejligt at mærke, at de interesserer sig for os, og at det ikke bare er en sur pligt at undervise os.”

(’Højskole 7’, s. 4)

”Mille: Men det er måske også den der med, at sådan i gymnasiet skal man, skal læreren give en karakter både for det ene og det andet og sådan noget, og så skal man bare have den der distancerede respekt, sådan autoritære respekt for det menneske, der faktisk næsten skal sådan, hvad hedder det ...

Margit: Afgøre.

Mille: ... ja, afgøre ens fremtid, hvor her, der er sådan, har man ikke den der autoritære forhold til læreren, fordi at altså pers... læreren egentlig ikke har noget, sådan nogen indflydelse på ens fremtid på den måde med karaktergivning ... det er i hvert fald sådan, jeg ser det, jeg har det med dem, at de, man ser dem mere som rigtige mennesker, at de sådan, de er jo egentlig bare et helt almindeligt menneske, som bare vildt godt kan lide at undervise, i forhold til min dansklærer i gymnasiet, som var den der store, farlige autoritære mand, som skulle sørge for, at jeg fik en ordentlig karakter, eller som ... jeg skulle gøre indtryk på ... på sådan en overfladisk måde, fordi han skulle give en karakter, hvor her, der er det bare sådan, der kan man joke og hygge med læreren.

Hvordan påvirker det fagligt? Er det lidt lettere at lære af et ’rigtigt’ menneske?

[Der grines og tales lidt i munden på hinanden]

Simon: Ja, det synes jeg, det er.”

(’Højskole 6’, s. 20-21)

”Zoe: Det var også derfor, det er så rart med de lærere, der er her, fordi de har virkelig ... altså de har jo en passion for det, de laver, og så er de dygtige inden for de fag, de har og ... og kan derfor også ... altså sådan når de siger noget til én, så noget af det i hvert fald specielt sidste semester, da jeg skulle lave elektronisk musik, der var det sådan lidt, jamen de her mennesker, de ved ... de ved, hvad de laver, så hvis de fortæller mig, at der er noget i det her, jamen så må jeg gå ud fra, at de ... at de har ret i det, fordi at de ... det er også noget, de laver, fordi at de godt kan lide det.”

(’Højskole 1’, s. 19)

Den tiltro og tillid, eleven får til læreren ved at føle sig set og ved at kunne se dem som hele personer, får dem til at reflektere over deres egne evner og muligheder både nu og fremover, og det kan øge den intensitet og det mod, hvormed de nærmer sig og påtager sig nye udfordringer.

”Mads: Præcis. Og i forbindelse med det, så tænker jeg også, at der har været mange inspirerende øjeblikke, hvor Peter f.eks. har stået ... en lærer på engelsk, har stået og fortalt i en time, hvor vi allesammen er med, det hedder revival, hvor vi allesammen lige samles, og fortalte om, at nu havde han været ude på et sommerhus og lavet en masse hits eller lavet en masse musik og fået indspillet hans plader, og det var voldsomt fedt, og så fik man lige pludselig et perspektiv på, nåh okay, nåh men det her, det sker, mens at han underviser, det er ... det kan man sagtens få ind i sit ... i sin tilværelse bagefter, og det synes jeg er meget inspirerende, at man er med folk, som arbejder med det, men også deler det ud, det, de arbejder med, ud til folk, sådan så man har en meget ærlig sag i, at man ved, at de laver noget osv.

Zoe: Også godt det der med, at de skubber én ligesom ud af ens sikkerheds... sikkerhedszone. I hvert fald én af lærerne på cirkuslinjen, han er meget sådan, at han presser dig virkelig til, at du ligesom føler, at du kan ikke mere, og presser dig, indtil du virkelig ... altså nogle gange ender med at blive rigtig sur osv., men så når du så endelig gør det, så kan du godt se efterfølgende, at nåh jo, men den her person har set, at du ... altså der har han set en eller anden form for potentiale, jamen du kan godt gøre det, du skal bare presses lidt, og når man så endelig gør det, så er det sådan lidt ’Ha! Jeg kunne godt’. Og så er man egentlig meget glad for, at man er blevet presset til det, selvom i situationen at man muligvis bare tænker ’Jeg gider simpelthen ikke mere’.”

(’Højskole 1’, s. 23-24)

Der er mange omstændigheder, der spiller ind på etableringen af denne tætte lærer-elev-relation, men når den er der, er det, som om den er med til at påvirke læringsfeltet, også når de (fysisk) har forladt det. Fællesskabet med læreren smelter sammen med fællesskabet mellem eleverne. De er hermed ikke 'blot' lærere, men hele mennesker, som eleverne i tankerne eller helt konkret kan trække på i forhold til andet end kun fagindhold.

”Mia: Det er så også noget, der kan lade sig gøre, fordi at man bor på samme sted.

Flere: Ja.

Mia: Og læreren også bor i nærheden.

Charlotte: Ja.

Mia: Så der er større mulighed for, at du også fortsætter din læring, efter at klokken har ringet, fordi at folk er i nærheden, og din lærer er egentlig også i nærheden, så du kan også godt spørge dem, hvis det er en af dem har vagt ...

Charlotte: Ja.

Nana: Ja, der er noget over at have dem i nærheden. Det synes jeg altså, så jeg ved ikke, om jeg begynder at rose lærerne til skyerne, det ved jeg ikke, hvorfor jeg gør, men der er simpelthen noget over at have lærerne så tæt, synes jeg. At de bor, når du er på vej ind til Kvikly, så kan du lige vinke ind til dramalæreren, og altså den følelse af, at de er ... at de egentlig altid er der, og hvis du har et spørgsmål, så bor de altså lige inde ved siden af. Du har deres telefonnumre.

Rie: Man har også altid muligheden for at komme ind og banke på døren, hvis man har noget, man gerne vil snakke om, eller noget, man bare gerne vil fortælle ...

Nana: Ja. Det er, som om ...

Rie: ... den mulighed er der her.

Nana: ... Det er, som om at de er ... de vil gerne være venner med os.

Rie: Ja, deres dør er altid åben nærmest, så det er rigtig rart.

Nana: Og de tager deres familier med ind, når vi spiser, så der er også det at blive introduceret til en lærers familie, altså i hvert fald min gymnasielærer, der kunne jeg godt have svært ved at forestille mig, hvad gør de egentlig, når det er, at dagen er ovre? Altså har de en familie derhjemme, altså hvad laver de? De har da ikke et andet liv, de er da bare lærere, altså den tanke får man, fordi det er den eneste rolle, man ser sin lærer i. Men på højskolen, der synes jeg, at når de tager deres familier med og ... altså så føler jeg, at de er meget tættere på én på en eller anden måde, og man stoler mere på dem.

Freja: Man ser dem som et menneske lidt.

Nana: Ja, man ser dem som et menneske.

Charlotte: Ja, de giver en del af sig selv, ja. Og så er man også lidt villig til selv at give en del af sig ...

Nana: Ja.

Charlotte: ... og som giver en rigtig stærk relation.

Nana: Ja.

Charlotte: Ja.”

(’Højskole 3’, s. 17-18)

Kostskolestrukturen og den fysiske nærhed fra lærerne kan, som citatet ovenfor indikerer, ikke stå alene, men det er en medvirkende faktor, der ligesom fællesskabet kan inddrages i undervisningssituationen. Det forudsætter dog fortsat, at undervisningsformen opbygger og værner om netop den potentielt lærerige styrke, der ligger i det relationelle ligeværd og den faglige medbestemmelse.

Lære(r)styring

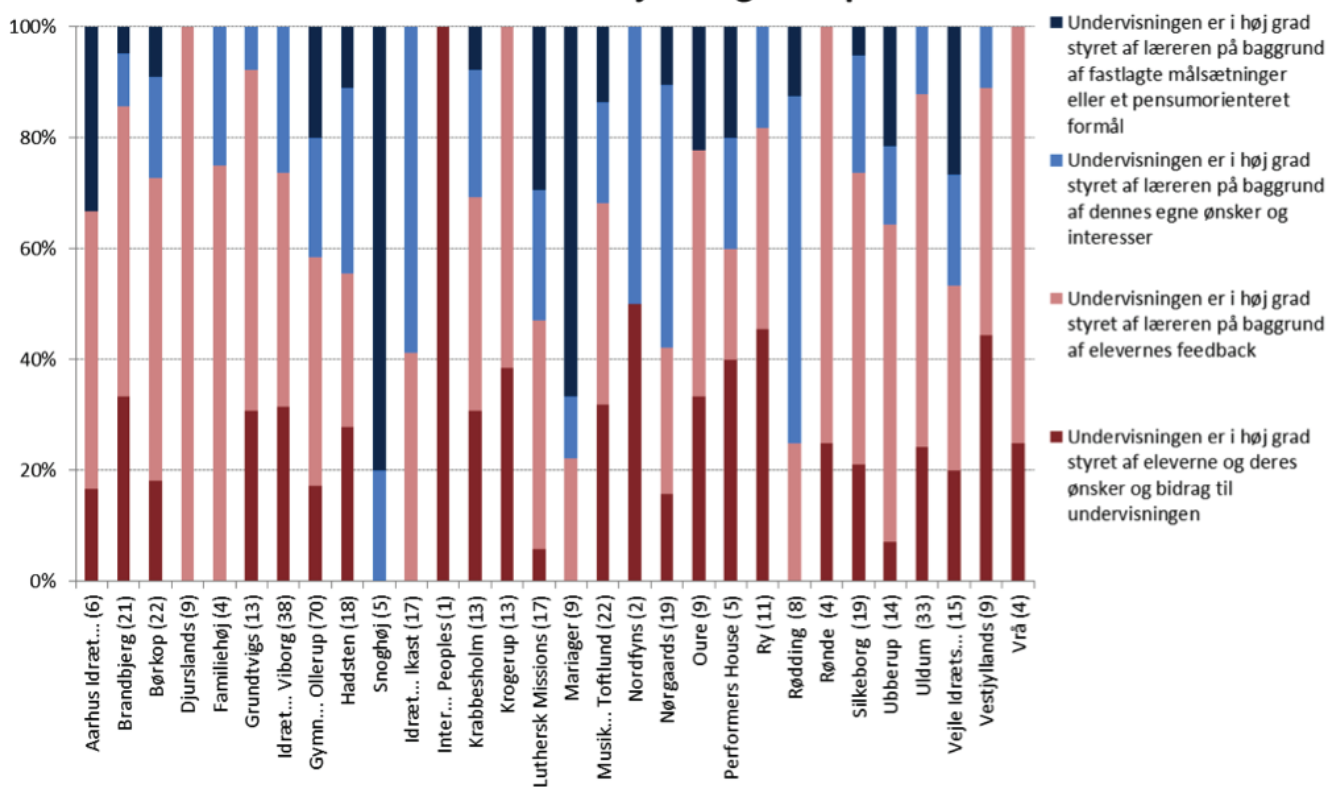
Læreren kan styre undervisningen, fagindholdet og eleverne i mange retninger og på mange forskellige måder med mere eller mindre stramme tøjler. **Lærestyringen:** Det meget læringsstyrende og resultatorienterede, der ofte fører til eksamener, prøver, testresultater (evt. vægttab) og obligatoriske lektier, tales i fokusgruppeinterviewene frem som værende hæmmende for den særlige 'frie' læringsproces, der er kendetegnet for det særegne højskolepædagogiske rum. Betegnelser som 'klassisk tavleundervisning' og 'teoriundervisning' følger ofte heraf og bliver brugt til at beskrive undervisning og undervisere, der synes uvedkommende og dikterende. Det er ikke den fysiske position ved tavlen som sådan eller noget, der henviser til et specifikt fagindhold, men mere et billede på noget, der refererer til en stemning, hvor lærer og elev er netop dette og ikke meget andet. Hvor menneskene bag disse betegnelser bliver væk, er usynlige eller blot uvedkommende for det, der foregår i lokalet. Hvor det fællesskab, der trækker i elevernes opmærksomhed, er noget, der findes uden for undervisningslokalet frem for inde i det. Et fællesskab, der ikke inkluderer læreren og måske heller ikke eleverne som samlet flok.

Lærerstyring kan, som de følgende afsnit vil belyse, være utrolig produktiv og inspirerende, afhængigt af hvilket personligt og fagligt engagement læreren viser, og afhængigt af hvilken fællesskabsfølelse, tone og 'social kontinuitet' eleverne oplever på den pågældende højskole.

Lærestyring derimod synes kun relevant og konstruktiv i få specifikke situationer (tekniske specifikationer vedr. udstyr, instruktioner vedr. kropsstillinger eller redskaber osv.), hvorefter læringsprocesserne skal sættes fri, så de kan indgå i den enkelte elevs egne målsætninger, ønsker og udfordringer – afhængigt af livshistorie, forudsætninger, mod og tryghed.

11.a. Vælg den undervisningssituation, der forekommer oftest. *

3. Hvilken højskole går du på?



Kigger man på undervisningsformen (alene), så oplever eleverne forskellige lærere og dermed også forskellige undervisningstilgange, men når de i spørgeskemaet bliver bedt om at nævne, hvilken undervisningssituation der forekommer oftest, er 45 % enige om, at "Undervisningen er i høj grad styret af læreren på baggrund af elevernes feedback". Dette er også den undervisningssituation, der i fokusgruppeinterviewene tales frem som mest 'højskoleagtig', og det, der øjensynligt virker bedst for engagementet, lysten og ansvaret. Dette er en procentfordeling, der er nogenlunde stabil, når man kigger på, hvorvidt undervisningen på højskolen minder om undervisningen andre steder (bilag 7, 11a*12), men det er en procentfordeling, der er stærkt varierende, når man sammenholder svarene i forhold til fagretninger (bilag 7, 11a*5) og de enkelte højskoler (bilag 7, 11a*3). Som den svingende fremkomst af rød og lyserød i ovenstående søjler illustrerer, er det, der af eleverne genkendes som højskolepædagogik, ikke nødvendigvis det, der af eleverne opleves som højskolepædagogisk praksis – alle steder.

I enkelte af fokusgruppeinterviewene udtrykker eleverne, at de undrer sig over fraværet af det, de genkender som højskolepædagogik, i nogle af undervisningssituationerne på højskolen. De oplever, at de lærestyrede undervisningssituationer (illustreret ved blå i ovenstående diagram) forekommer, så snart de har såkaldte teoretiske fag, og at disse på sin vis strider imod de højskolepædagogiske kompetencer og principper.

"Jane: Ja, altså jeg synes også, at noget af det fantastiske ved netop højskoler, altså det er det der med, at man kommer op og kan altså kan dyrke en masse ting, som man sådan er interesseret for, altså i vores for vores vedkommende er det så altså sådan en livsstilsændring, ikke, men altså man kan gøre det, uden at der venter en eller anden eksamen eller prøve eller noget i sidste ende, og det gør bare læringssituationen markant anderledes, end hvis det er der, er den der test sidst, som man skal læres op til, men jeg synes alligevel også, at der er utrolig meget, meget sådan altså klassisk tavleundervisning heroppe, og det er altså, det er meget den der, altså selvfølgelig har vi også en masse motionsfag osv., hvor man sådan, det er jo en anden form for læring, men der er også rigtig mange sådan teorifag eller boglige fag, eller hvad man skal kalde det, altså hvor jeg tænker, at selvom Henrik og Heidi er meget engagerede i 'Ren linje', så tror jeg, der er en stor del, som der ikke får særlig meget ud af de timer, altså fordi det er den der klassiske sådan tavleundervisning, og så får man så at vide 'Nå, men så kan du sætte dig ned og arbejde selv med det her', men hvis man har svært ved den form, altså for læring, så tror jeg bare, at man bliver tabt på gulvet, og der synes jeg ikke, at de sådan helt får alle med.

.....

"Jane: Men jeg tror bare, at det, som jeg sådan synes er interessant ved det, det er, at højskolen måske i virkeligheden var sådan ... altså netop fordi man ikke har de samme, altså sådan, hvad hedder det, altså rammer som i folkeskolen eller gymnasiet eller på universitetet, at så var det sådan et sted, hvor man sådan kunne eksperimentere mere med sådan læringsformerne, og det synes jeg ikke, der bliver gjort særlig meget heroppe. Det er meget klassisk, altså sådan tavleundervisning ... selvfølgelig ikke med motionsfagene, fordi det er jo, det er noget andet, ikke, men i og med at der også er kommet en masse krav til højskolerne, for at de kan få det der tilskud fra staten, altså så skal der jo, altså hvis vi vælger f.eks. mountainbike, så skal vi vælge tre teoretiske fag også, ikke ... som er tavleundervisning ...

Flere: Ja.

Jane: ... og det der med sådan, at man selv kan vælge, om man vil komme til undervisningen eller ej, det kan man jo heller ikke helt, fordi der er altså sådan afkrydsning, og hvis du har x procent fravær, altså så kan de ikke få lov at fortsætte med at få tilskud til dig og så altså ..."

(Højskole 5', s. 5-6)

Ovenstående citatsekvens siger noget om, hvordan mange elever bliver tabt i en 'klassisk' undervisningssituation pga. et demotiverende (eller for dem uvedkommende) setup af den **lærer**styrede undervisningssituation. Jane forsøger at zoome ind på problematikken fra forskellige vinkler, men læser man citatet ind i forrige kapitlers pointer om fællesskabets betydning for undervisningen, handler det, hun forsøger at sætte ord på, måske dybest set om den motivation og tryghed, der kan skabes eller mangle i samværet, hvilket vi vil kigge mere uddybende på i næste kapitel. Det handler ligeledes om den demotiverende dikotomi, der skabes mellem lyst og forpligtelse, når undervisningen ikke opleves som frivillig. Den komplekse relation imellem lærer og elev i forhold til at åbne og lukke læringsfeltet peger i retning af størrelser som tillid og frivillighed samt behovet for et etableret fællesskab at dyrke dette i, og i alt dette er det læreren, der primært sætter stemningen og dagsordenen.

"Adam: Jeg synes, at de lærere, jeg har haft i hvert fald, de har sådan ... altså der er mange af dem, der går ind i sådan lærerollen, hvor jeg synes, at det bliver meget sådan ... låst i den rolle, også når man møder dem lidt på gangene, synes jeg, så er det sådan lidt med, at f.eks. har vi sådan en huslærer, som er meget sådan pædagogisk, og det er, som om også når man snakker med ham [der grines], altså sådan jeg sad og snakkede med ham lidt i TV-stuen i går, og det virkede lidt, som om at da ... det er bare den der lærerrolle, som ikke ligesom ... altså man kommer ikke rigtig ind bagved, synes jeg ... det er...

Pia: Han er måske også meget ny her.

Adam: Ja, jo, bestemt, men jeg synes også, nogle af de linjelærere, vi har på vores fag, de er også meget, det der med det er meget en rolle, synes jeg, og det er lidt svært ligesom at finde ud af altså, hvad der ... hvad der ligger bag den rolle, synes jeg, ikke ... og så, hvad kan man sige, en gang imellem, så synes jeg også, fordi vi er sådan et stort hold, og der er lidt forskel på, hvor gamle folk er og sådan noget ... så jeg synes nogle gange faktisk, at man bliver ikke snakket ned til, men på en eller anden måde lidt umyndiggjort, synes jeg ... altså det bliver sådan lidt, at så begynder folk at stille spørgsmål, og så følger man efter, og så bliver man på en eller anden måde lidt dummere, end man er, fordi er det ikke sådan her, man gør, i stedet for ligesom selv at sige 'Nå, men nu gør vi det bare på den her måde' eller ... Det bliver meget sådan lidt ... sådan her gør man det ... Det er i hvert fald er, hvad jeg oplever ... i stedet for den der, jeg kommer nok lidt mere fra den der, hvor man bare kaster sig lidt ud i det, og så finder man ud af, hvordan man gør ..."

(Højskole 4', s. 10)

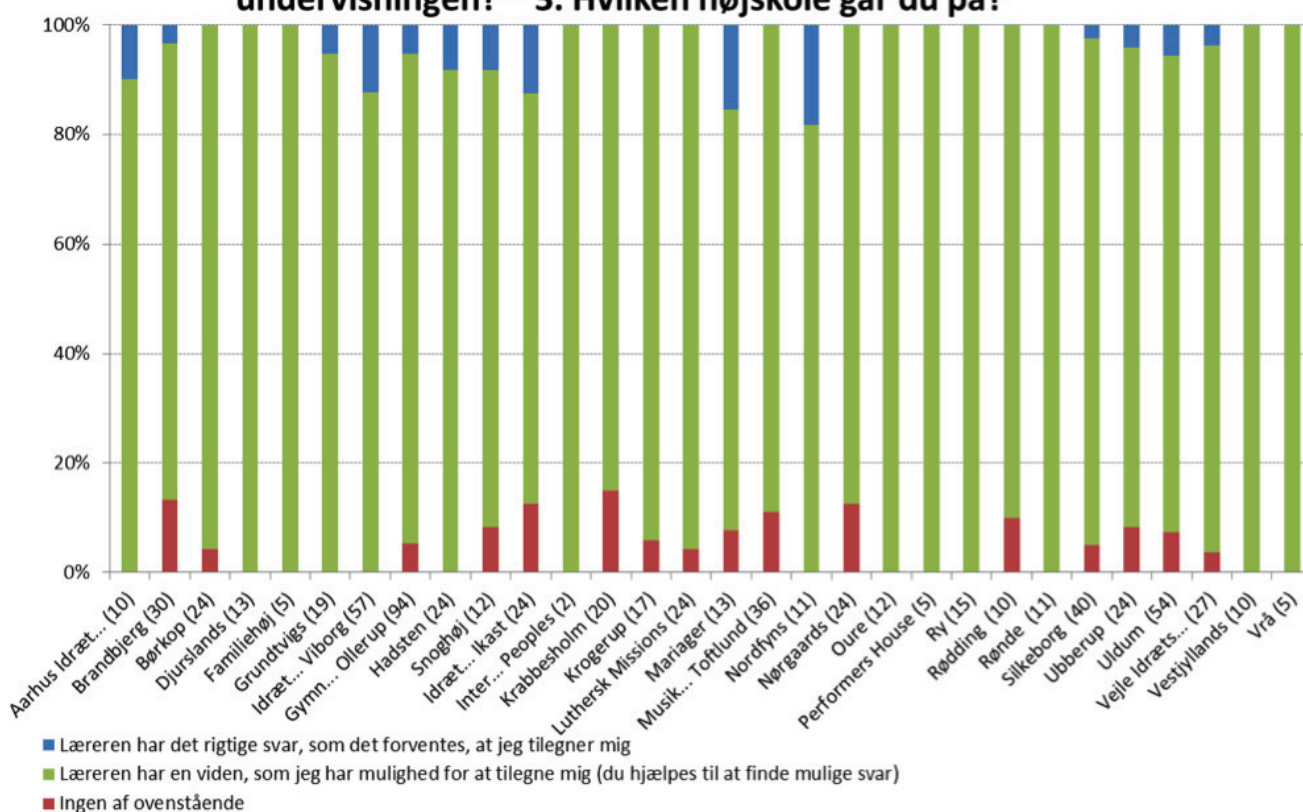
Adam beskriver her, hvordan han (og andre) helt automatisk kommer til at leve ned til de forventninger, de mødes med. Og citatet siger også noget om, hvordan den øvrige relation er til disse lærere. Han ser dem ikke som hele mennesker, men som nogle, der har påtaget sig 'lærerrollen'. Det er ikke et synspunkt, der er repræsentativt for den konkrete højskole, hvis man skuer til spørgeskemaet, men det er alligevel relevant at notere sig, at det var der, fokusgruppen talte sig hen omkring nogle af lærerne. Det viste sig nemlig, at nogle af disse lærere indimellem også havde andre undervisningshatte på end 'højskolelærerhatten'. Identiteten som højskolelærer og formidler af 'højskoleånden' kan måske være svær for læreren at favne, hvis en mere traditionel lærerrolle, tilgang til fagene samt formål med undervisningen forventes af dem også. Det hele menneske, der står foran højskoleeleverne med et brændende engagement og en tilgængelig personlighed, kan i en sådan situation måske være svær at hoppe ind og ud af.

”Ida: Men vi har nogle, der ville sige ... at nogle andre undervisere det ... at det er sådan, som om at lige meget hvad de svarede, så var det bare det vigtigste var, at de lige kunne komme med det svar, som de havde læst til det, når de læste på universitetet eller et eller andet, altså det var sådan, som om at der blev ... der skulle fiskes ligesom efter at finde det rigtige svar, og at alle svar ikke bare kunne vurderes og sådan at sige, det kunne måske også være, det var lidt, som om det var læreren, der sad med det rigtige svar, kun ... og at der ikke ligesom var åbent for en eller anden diskussion, om der var andre vinkler på det ...”

(’Højskole 4’, s. 10-11)

Ida taler også andetsteds om, hvordan hun tror, at fraværet af engagement fra lærerne muligvis kan være forårsaget af fraværet af karaktergivning. Hun siger hermed, at det, der motiverer, skaber deltagerlyst og læringslyst hos eleverne, nemlig fraværet af pensum og eksamener, er det, der skaber uengagerede og ligeglade lærere. For hende har lærere og elever ikke fælles interesse og fælles engagement i fagene, og den nære lærer-elev-relation synes derfor nærmest utænkkelig – og ligefrem komisk.

17. Hvad synes du er mest dækkende for lærernes tilgang til undervisningen? * 3. Hvilken højskole går du på?



Den lærerprofil, Ida (og Adam) beskriver i citatet, genkendes på næsten halvdelen af de involverede højskoler, men ikke i overvældende grad. Det er dog væsentligt at have med, da denne form for lærer-elev-relation (eller blot elementer af denne) kan have stor betydning for, hvad der er muligt for udviklingen af fællesskabet og udforskningen i faget og 'sig selv' for de involverede elever. Det har hermed også stor betydning for engagementet, deltagelysten og fremmødet blandt eleverne. Når lærerens traditionelle autoritære rolle er udskiftet med en inspirator, mentor, vejleder og et forbillede, der brænder for sit fag og står til rådighed, ikke bare fagligt som lærer, men også privat og personligt som menneske (både i og uden for undervisningen), så bliver lærerne synlige og betydningsfulde på en eksemplarisk måde, der påvirker elevernes syn på sig selv, undervisningen og læringspotentialer.

”Simon: Altså, jeg kender alt om min lærers privatliv [der grines], altså hun taler om det bare hele tiden, vores lærer ...

Irene: Fie?

Simon: Fie, ja, hun er bare, jeg har set min kæreste, og vi har også været i hendes hus og spise aftensmad med hende. Jeg synes, at det var også rigtig dejligt at lære hende at kende rigtig godt så og det, og min lærer, hun er virkelig åben og flink og sød og høflig, så der er ikke nogen rigtig problemer, så derfor får man hende også at kende.

Irene: Man tør også lære dem at kende, tror jeg ...

Flere: Ja.

Irene: ... fordi de ikke står og er sur lærer, ik’?

Simon: Ja.

Irene: Og ja.

Margit: Ja, jeg synes også, at min hovedfagslærer er i hvert fald, jeg har ikke haft det så godt i starten her, og så har hun indimellem lige sendt en SMS, hvor der lige står ’Hej! Hvordan går det i dag? Har du det godt i dag?’ og sådan nogle ting, som ... en lærer andre steder aldrig nogensinde ville gøre. Det synes jeg, er rigtig rigtig fint. De er meget personlige i forhold til.

Diana: Jeg har været hjemme næsten hos hver lærer ...

Flere: Ja.

Diana: ... tror jeg, kun en eller to vi har ikke været hjemme hos, og så lærer man også bedre at kende, komme til deres hus, de er sådan rigtig åbne med det, det er rigtig privat, tænker jeg.

Hvilken betydning tænker I, det har for undervisningssituationen, når man kender sin lærer så tæt?

Diana: Man har sin lærer sådan mere på vennemåden med dem, man kan tale om alt, og man lytter måske bedre til dem, når de snakker.”

(’Højskole 6’, s. 19-20)

At eleverne har lyst til at lytte og tror på, at den, de lytter til, vil dem noget godt med det, de siger, er afgørende for, at den **lærer**styrede aktivitet/undervisning disciplinerer eleven til ikke bare deltagelse, men også læring. Som nedenstående citat udtrykker, har det stor betydning, at eleverne føler sig ønskede og opmuntrede. Det kan skabe et rum, hvor eleverne ikke tænker på, hvad de skal, men i stedet oplever, hvad de kan. Hvor de føler sig kompetente og brugbare og har det så godt, at de nødtigt ville undvære det. Hvor læring kommer af sig selv (i hidtil uset tempo), og hvor motivation er en selvfølgelighed, der vokser ud af lyst.

”Margit: Jeg synes også, at det er fantastisk, at man får lov til at have undervisning sammen med nogle, der faktisk gider det, de sidder med, så alle er engagerede i undervisningen eller, det gør altså bare, at man får meget mere lyst til at lære det, man sidder og er i gang med.

Flere: Ja.

Mille: Lærerne også, ik’?

Irene: Ja, også sådan nogle, som går totalt op i faget, ikke. I har jo lige nu journalister, der underviser, vi har en filminstruktør, der underviser os så, I har en fotograf, ikke, og så videre.

Mille: Det er meget engagerede mennesker, der lærer fra sig. Så ved man også bare, at de rigtig gerne vil lære fra sig.

Flere: Ja.

Irene: Man er også bare interesseret i at høre, hvad de har lavet, ikke ...

Flere: Jo.

Irene: ... og lære det.

Margit: Ja, jeg har i hvert fald aldrig nogensinde følelsen af, at man ikke gider at gå op til undervisning ...

Flere: Nej.

Margit: ... som man havde det i gymnasiet eller folkeskolen ... eller når man skulle på arbejde, eller hvad det nu har været.

[Der grines].

Mille: Ja, man føler ikke, at man ... altså, jeg føler virkelig, at jeg går glip af noget. Jeg lå syg sådan tre dage, jeg følte virkelig, at jeg gik glip af noget. Det var helt vildt nederen sådan ikke at være med i undervisningen, fordi man lærer så meget af det på så kort tid ... Det synes jeg virkelig også, at de får presset meget viden ind i én på den der ... de 3 timer, man måske har om dagen ...

Flere: Ja.

Mille: ... af undervisning i forhold til gymnasiet, hvor man havde et modul med fransk, og man går ud og synes ikke, man havde lært et eneste ord ... som man egentlig kunne sådan videregive.

Irene: Ja.

Mille: Og jeg synes også, at det er helt vildt fedt med, at de inddrager sådan hele holdet, altså det er ikke bare læreren, der står oppe ved tavlen og snakker, som Simon så også var inde på, at det er sådan hele holdet, der diskuterer, og det er alle, der er med til at planlægge, hvordan undervisningen skal foregå, og hvilke emner vi skal ind på og sådan noget, f.eks. vores valgfag i film, hvor vores lærer Erik, han vil ikke have, at man rækker hånden op, fordi så bliver det ikke sådan en åben diskussion, og det synes jeg, er helt vildt fedt, det der med, at det bliver en åben diskussion, hvor man sådan kan give input, når man har lyst til det, i stedet for at det skal være sådan noget, så skal man sidde en halv time med hånden oppe, og så er det, man egentlig ville sige, væk, fordi så har de andre snakket væk fra det.

Diana: Han er også min lærer ... han kan godt lide, når man bryder ind i samtalen og siger, hvad man mener på det tidspunkt, sådan foregår det ... i diskussioner.

Mille: Det er helt vildt fedt, fordi det gør det sådan studie..., hvad hedder det, sådan et studiemiljø meget mere levende, at undervisningen bliver meget mere levende, at det ikke bare er en person, der står og dikterer oppe ved tavlen, hvad det er, man skal lære.”

(‘Højskole 6’, s. 3-4)

Skuer vi til spørgeskemaet (bilag 7, 18), kan vi se, at Mille ikke er alene i sin anskuelse af undervisningen som værdifuld og prioriteret. Hendes motivation for deltagelse er ligesom hos de fleste af de andre adspurgte højskoleelever præget af lyst. På spørgsmålet om, hvad der motiverer til at deltage i undervisningen, svarer 96 % af eleverne "Jeg interesserer mig for faget", og 79 % af eleverne "Jeg vil ikke gå glip af noget". Kun 28 % motiveres af mødepligt, og næsten lige så lidt betydning tilskrives det, at opholdet har kostet penge. En vis motivation tilskrives dog betydningen af ens deltagelse for de andre elever og selve undervisningen, så man kan, som vi også tidligere har været inde på, sige, at fællesskabet virker mere forpligtende eller i al fald motiverende end reglementer og monetære forpligtelser.

Flere af eleverne (fra begge datakilder) udtrykker, at de oplever, at de er med til at definere målet med undervisningen såvel som vejene til målet, og at dette 'virker' på grund af en tydelig lærer og ikke på bekostning af en tydelig lærer. **Lærer**styring kan bidrage med en fleksibel rammesætter og et inspirerende forbillede, men dette medfører ikke nødvendigvis **lære**styring (altså en diktering af, hvad der skal læres, og hvordan), som blandt andet er det, eksaminatorer ofte kalder på. Der, hvor undervisningen har en tydelig leder i læreren, men emnet og tilegnelsen sættes frit, forvandles undervisningen til et frirum af kreativitet og læringslyst.

Det frie læringsrum

Det frie læringsrum er et, der, når det fungerer bedst, strækker sig i tid og rum og får skellet mellem undervisning og fritid til at virke ubetydeligt.

”Jonas: Men jeg tror også, noget af det, at altså der, hvor man lærer nok mest for mit vedkommende, det er, når man sidder og snakker med de andre elever om det bagefter ...

Klara: Mmm.

Jonas: ... hvor man har haft nogle emner, som man måske ikke selv har tænkt så meget over, men så er der måske nogen, der bringer det på banen, og så ... så skal man ... bliver man lige pludselig tvunget til at tage stilling til det, og der ... altså der kan jeg virkelig mærke det selv, at det rykker i mig, fordi man kan sagtens sidde og høre en masse, og også hvis man er træt, så kan man godt lade være med at deltage i undervisningen aktivt, men når man vender det sammen med sine kammerater og vender det sammen med folk og hører forskellige holdninger til det og sådan noget, så hjælper det jo også én til at tage et standpunkt og sige ’Hvor er det egentlig, jeg står i den her situation?’. Og det tror jeg også er godt, at fordi her ... fordi det er også noget, man vil kunne bruge i livet efter højskolen, at man vælg ... altså ser, hvor er det egentlig, jeg selv står i forskellige situationer og finder sig selv, modnes ... så det ... der er en stor modningsproces gennem undervisningen, gennem fællesskabet ind til os, ja.”

(’Højskole 7’, s. 13)

Muligheden for på ustruktureret vis at fordybe sig i de præsenterede emner, alt efter behov og relevans for den sociale kontekst, dette opstår i, udtrykkes i samtlige fokusgruppeinterviews som utrolig vigtig for elevernes erkendelser og læringsprocesser. Det kan være samtalen over spisebordet, mødet om en aktivitet eller en diskussion på gangen, der pludselig gør det ’tænkte’ levende og muligt både at handle på og lære af. Her er tilgængeligheden af og interessefællesskabet med både lærere og elever en afgørende forudsætning.

”Janus: Det gør det jo også, fordi vi er ... at det er jo tit ... det er jo altid en lærer, som altså en linjelærer, som er her sådan teacher duty, som er her sådan hele tiden. Det skifter sådan lidt. Og så hvis det nu er ... altså når det er en af musiklærerne, hvis man lige sidder i sofaen og har fundet på et eller andet, så kan man sige ’Hey, prøv lige og hør det her’. Så siger de ’Ja, det er fedt, men prøv lige og spil ... prøv lige at gøre det der i stedet for!’ eller ’Prøv lige at ændre et eller andet. eller spil den hurtigere eller et eller andet’ og bare sådan små idéer, så flyder det jo lidt sammen, fordi de er sådan rundt om én hele tiden, og at ... også det der med, at du øver meget om aftenen og sådan noget, fordi at jamen meget det er ... at vi skal op til forestillingen.

Zoe: Men det er jo også, at vi ... nu bor vi jo allesammen sammen, så det med lige at skulle sige, f.eks. hvis I skal over og øve noget i teater og sådan, så er det meget nemmere at sige ’Hey, kan vi ikke lige gå over og øve noget?’. Så det der med fritid og de egentlige timer, de blander sig nogle gange sammen med hinanden, men det er ikke ... i hvert fald for mit vedkommende, så føler jeg ikke, at der burde være mere sådan adskillelse.

Flere: Nej.

Zoe: Men altså så det er sådan en ... Man bestemmer selv, hvor meget man har lyst til at bruge i sin fritid på at lave ens linjefag, og så må man jo så selv vurdere, om man har lyst til det, men ...

Flere: Ja.”

(’Højskole 1’, s. 12-13)

Citaterne beskriver et kontinuerligt læringsrum, der muliggøres af relationen mellem lærere og elever, fællesskabet eleverne imellem samt den mere eller mindre ubrudte adgang, alle har til hinanden, og deres fælles interesse. Det frie læringsrum, som det tales frem af eleverne i fokus-gruppeinterviewene, er ikke karakteriseret ved fraværet af en tydelig underviser eller retningsløst indhold. Det er nærmere en betegnelse, der går på det relationelle, der er på og i spil i lokalet, og på den undervisningsdifferentiering, der ofte følger. Det er, når fagets indhold bruges som del af et pædagogisk redskab til, at den enkelte ud over fagindholdet kan lære mere om sig selv og om egne og andres måder at lære og at være på.

”Felix: Jamen sådan man ... altså man har jo på sit hovedfag, sådan en fælles interesse for en bestemt ting, men man har sådan mange forskellige tilgange til det, synes jeg.

Janus: Ja, det er rigtigt.

Felix: Altså, man får sådan set tingene fra mange forskellige vinkler, så man får ligesom besøgt nogle nye områder, hvis man skal ...

Janus: På musik, f.eks., der har vi jo ... altså det er jo sådan meget bredt, der har vi ... vi har lige fået to fra Afrika, som ikke har nogle sådan, hvad hedder det, uddannelse i det eller sådan noget ... har læst det, det er bare noget, de har lært gennem årene, og så har vi jo nogle, som sådan nærmest er konservatorieklasser, og så har vi ... og så har vi også nogle, som egentlig bare er der for at tage ... nogle, vi er der egentlig bare sådan for sjov eller sådan for at ... for det var den linje, der tiltalte os, og vi kunne egentlig godt tænke os at udforske det her musik, men vi er på ingen måde ens i niveau ellers, mens det var de der ... altså, vi har sådan nogle ting, når vi lærer rytmer, f.eks., forskellige taktarter og sådan noget, og der er de meget ... altså at læreren han ... det er vores lærer, der giver os nye grunde til at spotte, hvor man er henne og så hjælpe én rimelig hurtigt. Og det er jo sjovt at se, hvor forskelligt det er, at man lærer og sådan noget, og hvordan man egentlig lærer bedst. Og nogle, de skal sådan have den skrevet ned, og andre, de skal egentlig bare sidde og gøre det, og nogle, de skal have en melodi og synge den over og sådan noget, men det er de lynhurtige til, vores lærere. Det ... så det er skønt.”

(’Højskole 1’, s. 5)

Ud over at det frie læringsrum muliggør et møde med eleven der, hvor denne er, så skaber det, som vi tidligere har været inde på, også et rum, hvor eleven kan blive klogere på, hvordan denne lærer bedst. At opleve forskellige tilgange (til andre og selv) og at opdage og udforske egne behov og muligheder kan give en unik erfaringsbaseret indsigt i, hvordan egen læring optimeres. Læreren rolle i det frie læringsrum bliver hermed også at hjælpe eleverne til at spotte, hvor og med hvad deres tid er bedst brugt, for at de får mest muligt ud af undervisningstiden.

”Janus: Så er der noget andet noget med, at de er rigtigt ... i hvert fald igen de lærere, jeg har, de er rigtig gode til at differentiere undervisningen sådan fra elev til elev, når vi har studieundervisning, som hvor vi ... når vi lærer det der med, hvordan vi bruger studiet og optager og alt muligt sjovt, og det er jo selvfølgelig, der er nogle i en gruppe sådan på 10-12 stykker, der bare ikke ... det synes de simpelthen ikke, det er interessant, eller også har de ikke ... altså de har ikke tålmodighed til at lære det eller har ingen intention om at lære det, og så er der selvfølgelig nogle, der også synes, det er rigtig spændende, men så i stedet for at køre den slavisk igennem, at vi sådan allesammen skal sidde stille og lære det og skrive ned og alt muligt, man kan ligesom ... så vores lærer, han deler os tit op, sådan som dem, der egentlig bare, det er en time, vi har hver ... hver mandag, sådan en studietime eller studiemorgen, egentlig, og så så dem, der har lyst sådan til virkelig til at nørde det, de sidder så og nørder sådan, hvordan får man den effekt til at virke og sådan noget, og så de andre, de får sådan mere ... ikke frie tøjler, men de får så en anden opgave uddelegeret, sådan mere så kan de gå ud ... ja, og skrive noget på noget musik eller et eller andet. Det synes jeg i hvert fald også, det er en meget vigtig her.

Mads: Ja.

Janus: At det de ... både det der med at spotte, hvor man er henne, når vi ikke ... på ingen måder er på samme niveau, og også det der med at differentiere. Det synes jeg, det er rigtig dejligt.”

(‘Højskole 1’, s. 6-7)

Samtlige fokusgruppeinterviews har hurtigt bragt fraværet af eksamener på banen, når de skulle tale om undervisningsformen på højskolen. De laver et hurtigt og utvetydigt skel mellem undervisning, der drives af lyst og interesse, og undervisning, der drives af ’resultater’. De tydeliggør hermed (som de følgende citater vil belyse) den tidligere pointe om, at ’det frie læringsrum’ har trange kår, når fagretningen bliver for synligt styrende for indhold og mål.

”Diana: Man vil meget hellere lære noget, når man ved, at man ikke har en eksamen, altså ...

Simon: Ja.

Mille: Ja.

Diana: ... jeg ved, hvorfor jeg har det sådan.

Mille: Ja.

Margit: Man koncentrerer sig for meget om at koncentrere sig ...

Flere: Ja.

Margit: ... når det er, at man ved, at det presser med sådan en eksamen eller afslutningsprøve eller et eller andet.

Flere: Ja.

Margit: Så man behøver ikke koncentrere sig om andet end bare at sidde og suge til sig, egentlig ... og i hvert fald man skal ikke være bange for, at man overhører et eller andet, og der er ikke nogen, der bliver irriterede, hvis man spørger igen eller.

Irene: Jeg synes også bare, at hvis der f.eks. havde været eksamener her af en eller anden underlig grund, jeg ved ikke hvorfor, så havde det lige pludselig sat et mål for undervisningen, og det er overhovedet ikke meningen, der skal være det, det skal altså, vi skal helt selv finde ud af, så vi kommer i hvert fald på mit filmhold af helt forskellige grunde, hvorfor vi har taget det her, altså nogle vil jo gerne være filminstruktører og gå hele vejen, nogle synes, at det er sjovt, og andre prøver det lidt af og sådan, ikke, og hvis der havde været en eksamen, så tror jeg inden ... at man var nødt til at have et mål ... for det, ik’?

Mille: Jo.

Irene: Ja, så det giver nogle meget bedre muligheder for ... at finde sin egen vej, som er meningen med højskolen ... tror jeg, synes jeg i hvert fald.”

(‘Højskole 6’, s. 11-12)

”Charlotte: Altså, jamen jeg tænker, at det er meget ... undervisningen på andre skoler, folkeskoler, gymnasier og efterskoler og sådan noget, det er jo meget tit inkluderet test, altså at man re... altså at man får undervisning, som målretter én til at skal op til en eksamen eller til en prøve. Så det at ... det er meget anderledes i forhold til på højskoler, altså, der har du ikke nogen test, men der gør du det, fordi du interesserer dig for dit fag, og der gør du det mere af lyst, og der interesserer du dig for det hele, altså den brede helhed i faget og ikke det, som er målrettet en eller anden bestemt test.

Katja: Og lærerne, de lægger også meget vægt på, at vi selv er med til at planlægge, hvad vi skal lære om, altså selv planlægger undervisningen, så det er meget frit. Vi bestemmer selv, hvilke emner vi skal komme ind på, hvad vi gerne vil vide noget mere om.

Freja: Ja, det synes jeg også sådan.

Rie: Jeg synes også meget, det er sådan, hvis man gerne selv vil det, så lærer man også meget mere, så får man også meget mere ud af undervisningen, også det, at vi har så mange lokaler og så meget tid i fritiden, så vi kan også fordybe os i nogle af de fag, der er.”

(‘Højskole 3’, s. 3-4)

”Janus: Jeg synes, det der med, at vi er meget lige, i hvert fald. At lærer og elev, der er ingen sådan skidemeget forskel på.

Felix: Og så eleverne faktisk gider at være der.

Mads: Ja.

Felix: Det ...

Zoe: Men det er igen det der med, at man selv har valgt, hvad det er, man vil bruge tiden her til.

Janus: Eller bliver i hvert fald, at man har en idé mere eller mindre, at man vil have et eller andet ud af det.

.....

Zoe: Ja, jeg tror bare, det hele det der med, at du ikke får en karakter ud af det, der er ikke nogen, der siger til dig ’Nåh, du har klaret dig på det her niveau’ for at ...

Mads: Det er bare sådan noget ... ja, ja, ja.

Zoe: Ja.

Mads: Og det gør sådan, at man kan eksperimentere meget mere inden for sit eget felt, det er ikke ligesom ... det følte jeg da i hvert fald ikke selv i gymnasiet, at jeg følte ikke nogen trang til at eksperimentere med at lave en rapport, fordi jeg vidste, hvad der skulle til af elementer for at lave en rapport, som lærerne syntes, var gode og ...

Janus: Ja, lige præcis, som levede op til alt det der.

Mads: Ja, ja, som levede op til forventningerne. Og det synes jeg, at det her er helt ude af ... selvom man stadigvæk har et meget konkret mål, man måske gerne vil frem til med sin undervisning, så er selve metoden at komme derover er meget mere eksperimenterende og meget mere velkommende, og jeg synes, at jeg lægger mere af mig selv i det også.

Zoe: Og også meget mere frit, altså.

Mads: Ja.

Zoe: Det er sådan lidt. Der er ikke kun ... der er ikke ligesom den der ene rigtige vej til at komme hen til noget.

Mads: Ja.

Zoe: Du kunne prøve alle mulige forskellige, om det så er til, at man tænker i starten, at man ikke helt kan finde ud af, hvad man laver, men at man så egentlig kommer derhen alligevel. Det er jo meget rart.”

(‘Højskole 1’, s. 8-10)

Som det sidste citat indikerer, handler det for mange også om en oplevelse af en vis ligeværdighed imellem lærere og elever, der giver dem en friere og mere ukompliceret adgang til hinanden som mennesker. Det frie læringsrum bliver det, hvor alles kompetencer sættes på og i spil, og hvor lærere og elever bruger hinanden til at få det bedste mulige ud af læringsituationen.

”Margit: Ja, så synes jeg også, altså jeg synes i fotografi, der er det sådan lidt halvt læreren, der underviser en, og halvt alle de andre, der er på holdet, fordi at man skal bruge hinandens kritik så meget til at danne det, man laver. Vi har også haft nogle gæsteundervisere undervejs, hvor man også kan se, at det er nogle helt andre ting, der bliver lagt fokus på sådan noget, hvor at hende, vi har som hovedfagslærer, f.eks. mest fokuserer på det faglige omkring, hvordan vi indstiller kameraet, eller om vi lever op til de krav, der er til opgaven og sådan noget, hvor at en af de gæsteundervisere, vi har haft, ligesom har fokuseret mere på, at det skulle være kunstnerisk foto, og at vi sådan set måtte gøre, hvad vi ville, og det ikke behøvede at være helt fagligt korrekt, hver gang vi tog et billede.”

(‘Højskole 6’, s. 6)

Opsummering – arbejdsrapport ift. 'pædagogik'

Den pædagogiske tilgang til eleverne er igen uløseligt knyttet til den foromtalte etablering af 'faglighed' – både som det, der læres, og det, der læres igennem. Der er såkaldt lærerstyret tavleundervisning, der resulterer i fordummelse af eleverne og en skævvridning i relationen mellem lærer og elev samt eleverne imellem, hvor eleverne føler, at de skal 'gætte' lærerens 'rigtige svar', og ender med at stille en masse spørgsmål, der får dem til at føle sig dummere frem for at gøre dem klogere, og der er lærerstyret tavleundervisning, der sætter eleverne ud på en inspirerende opdagelsesrejse i egne forståelser, fortolkninger og interesser, hvor læreren er en vidensbank af information og eleverne nysgerrige bidragere til egen læring. Der er undervisning, hvor det er indholdet, der sættes frit, og der er undervisning, hvor det er formen, der sættes fri. Det er essentielt, at det er lysten, der driver værket, og at der i undervisningen (såvel som fritiden) foreligger rammerne til at tage udgangspunkt i denne lyst og frivillighed for alle parter. Højskolen tales hermed frem som noget muligt forbilledligt, hvor der eksperimenteres med læringstilgange – et muligt rum til pædagogisk udvikling, der af nogle højskoler ikke bliver brugt/udnyttet optimalt og af andre er en grundlæggende præmis for undervisningen.

Adam og Ida giver nogle fine eksempler på, hvad der sker, når højskoleånden brydes via lærerens tilgang til undervisningen. Der, hvor faget ikke bruges til at få eleverne til at blomstre og gå på opdagelse som mennesker, men bliver 'lærerens eje', og undervisningen dermed bliver en gætteleg og demotiverende grobund for usikkerhed. Dette får eleverne til at føle sig talt ned til og kan føre til, at fællesskabet eleverne imellem bygger mere på modstand til undervisningen end kærlighed og interesse til faget. Dette er i forhold til elevernes syn på og forventning til undervisningen på højskolerne et vigtigt skillepunkt mellem undervisning af voksne og undervisning af børn – eller rettere frivillig skolegang og tvungen skolegang. Eleverne forventer at blive mødt som voksne og som ligeværdige, og skævvrides dette forhold for meget, forvandles lyst og interesse til mismod og modstand. Fokus på det hele menneske bliver uskarpt, og mødet mellem lærer og elev mister sin magi. Der er mange faktorer, der kan være med til at trække læreren ind i en ugunstig 'rolle' som denne. Skal læreren sættes fri til at være i undervisningen som et såkaldt 'helt menneske', må også faget sættes frit. Den pensumstyret undervisning og de eksamenslignende resultatmålinger er med til at disciplinere lærere såvel som elever væk fra proces, udforskning og skabelse og ind i en mere traditionel tilgang til indhold og autoritet. Dette kan, hvis man ikke er opmærksom på de dynamikker, der er i spil, resultere i en forventning til, at eleverne (såvel som lærerne) 'retter ind' frem for at 'udrette'.

At elever ser sig selv igennem underviserens øjne og oftest præsterer i overensstemmelse med dennes forventninger til dem, er ikke et nyligt opdaget fænomen. Det er et fænomen, der handler om validering og 'retning' i forhold til en autoritet, hvis forventninger søges mødt – uanset om de skal leves op til eller ned til. Det, der ses, afhænger som bekendt af øjnene, der ser, og i dette tilfælde betyder det, at elevernes syn på egen elevhed, evner og muligheder afhænger af, hvis øjne de ser sig selv igennem. Er det en lærer, der deler deres interesse for faget og hermed inviterer til engagement? Er det en lærer, der ser dem som kompetente deltagere, der kan bidrage til egen og andres læring og udvikling? Er det en lærer, der kalder på, at de gør sig synlige som elever, eller blot ser dem, som de er?

Som foregående kapitel berørte fra forskellige vinkler, har fællesskabsfølelsen i elevgruppen også en vis disciplinerende og suggestiv autoritet i undervisningssituationen. Det er ikke et forhold, der er unikt for højskolen, men det er et forhold, der er oplagt for højskolen at have fokus på som et muligt pædagogisk redskab.

Etableringen og prioriteringen af en 'social kontinuitet' for eleverne kan have afgørende betydning for den tryghed og samhørighed, der kan løfte det faglige engagement – både for den enkelte i form af mod og lyst til at kaste sig ud i noget nyt, men også generelt i form af den dynamiske og afslappede stemning, der er 'blandt venner'. Her peger datamaterialet på, at fællesundervisning og fællesaktiviteter er vigtige elementer i etableringen af denne 'sociale kontinuitet'.

Det fællesskab, der kendetegner det højskolepædagogiske rum, er i høj grad noget, der er skabt af eleverne og strækker sig ud over undervisningssituationerne. Det sættes dog i gang og fordres af højskolens struktur og lærere som en indstilling, nogle rammer, aktiviteterne (i og uden for fagene) og en tone, men dernæst er det noget, der af eleverne genkendes og reproduceres af eleverne selv. Hvis eleverne ikke gør det (er passende højskoleelever), så gøres/bliver det ikke. I næste kapitel vil vi bl.a. kigge lidt nærmere på, hvordan også 'upassende' højskoleelevhed mødes og rummes på forskellige måder, og hvordan dette påvirker stemningen og 'ånden' på højskolen.

Kapitel 3: Det voksne menneske

I dette kapitel vil vi kigge lidt nærmere på, hvad det er, der sker, når eleverne bliver mødt som voksne mennesker. Det handler om det ansvar og den deltagelse, der (kan) fordres ved en højskolepædagogisk praksis, der tager udgangspunkt i det voksne menneskes frie og motive-rede valg baseret på egne mål og interesser. Kapitlet er delt ind i tre underafsnit, der handler om 'det voksende ansvar', der følger med selv at skulle opsøge den viden, man ønsker, og det fællesskab, den kan findes i, om den 'tillid og omsorg', der er en forudsætning for, at deltagerne (lærere såvel som elever) kan udfolde sig trygt og progressivt både i og uden for undervisningen, og om, hvordan forbindelsen mellem 'frivillighed og motivation' kan få afgørende betydning for de valg (og fravalg), eleverne tager – som voksne mennesker.

Det voksende ansvar

"Irene: Jeg var meget overrasket over ... at der er så lidt regler, for de har én regel. Jeg tror, der står i det der brev, vi fik hjemmefra, det er, at man ... at færdsel ind og ud af skolen foregår igennem døre og ikke vinduer, og at der skal være ro klokken elleve ... Ellers er der ikke rigtig nogen, altså på gangene, vi må godt være nede i vores egen bar, 'Zebraen', men altså ellers er der faktisk ikke rigtig noget andet.

Mille: Så er det sådan noget med, at man ikke må tage stoffer.

Irene: Ja, sådan noget, men ...

Margit: Det er i lovgivningen [der grines og tales i munden på hinanden].

Irene: Ja, så det er sådan ... altså og det er måske også igen fordi både man har været på efterskole, men også bare generelt sådan nogen institutioner, som man jo er i på mange forskellige måder igennem livet, at der er enormt mange regler, hvor det her, det er bare, som om vi bare er hundrede unge, der bare er flyttet ind i et kæmpe hus, ikke, og de styrer det bare selv, og det fungerer sindssygt godt, men det er sådan lidt nogle gange, som om ... i hvert fald i starten 'Nå, men jeg må nok hellere tjekke, om jeg må det her', 'Kan det virkelig passe?', altså sådan, det er sindssygt, så meget vi sådan ... den frihed, vi har, og det er helt vildt fedt ... at se, at det fungerer også, det er vildt, synes jeg."

(Højskole 6', s. 17)

Flere af eleverne i fokusgruppeinterviewene udtrykker som Irene overraskelse over det ansvar, der bliver vist dem i løbet af højskoleopholdet – både i relation til at få 'huset' og de praktiske gøremål til at fungere, men også i forbindelse med at få mest muligt ud af samværet og undervisningen. Kigger vi på svarene til spørgsmål 22 (bilag 7, 22) igen, kan vi se, at 43 % svarer "Jeg har opbygget større ansvarsfølelse", og læner vi os op ad fokusgruppeinterviewene, hænger dette sammen med den unikke kombination af et fællesskab, der kalder på den enkeltes deltagelse og en pædagogisk praksis, der via selv-/medbestemmelse kalder på handling.

Nogle af de praktiske gøremål såsom indkøb, madlavning og rengøring er overtaget af højskolen eller bredt ud til fællesskabet, men der er stadig en deltagelse i dette, der er med til at sætte en stemning. Når denne stemning (tidligere omtalt som 'højskoleånden') er sat, føler eleverne et ansvar for at bibeholde og bidrage til denne. Hvordan voksenansvaret for eget liv skal tages (eller bliver taget) i relation til de praktiske gøremål såvel som den personlige udvikling, og hvori udfordringer ligger for den enkelte elev, er meget forskellige. Som nedenstående citatsekvens viser, giver højskolens frie rammer den enkelte plads til at tage og afgive ansvar der, hvor det er nødvendigt eller ønskeligt for den enkeltes udvikling at gøre det.

”Rie: ... Jeg kommer hjemme fra mine forældre, så jeg følte også at for at modne mig selv mere så tage på højskole, hvor jeg selv skal vaske min sure underbukser og selv skal stå op om morgenen, selv skal altså holde mig selv i gang, så jeg er klar til at flytte hjemmefra.

Freja: Jeg har egentlig gjort det mere ... lidt omvendt for at komme væk fra noget ansvar. Altså fordi, ja ... det har jeg været meget vant til derhjemme eller det ... jeg har taget meget ansvar derhjemme, så det at få lov til at tage et sted hen, og altså selvom der er meget fællesskab her, så er det også utrolig egoistisk et eller andet sted, fordi du gør lige præcis, hvad du selv har lyst til, og ja, du tænker meget på ’Hvordan har jeg det med det her? Og hvorfor ... altså hvad skal jeg bruge det her til? Og hvad kan jeg lide ved det her?’. Så på den måde synes jeg også, det er rigtig dejligt at få lov til at bruge det på den måde.”

.....

”Rie: Jeg synes bare, det handler for mig meget om ansvar, ansvar for sig selv også. Det der med, at hvis du ikke står op om morgenen, så får du ikke noget ud af dagen. Og hvis du ikke selv gør en aktiv handling for at komme i gang, så sker der bare ikke noget. Du lærer mere ved at være aktiv selv, selv gerne ville de ting, du sådan har meldt dig til. Det er bare, jeg føler bare, det er meget ... det handler meget om ansvar for sig selv også.

Freja: Ja, men det er jo også det, der er fedt, at det er, uanset hvor du kommer fra, så kan du gøre det hele fra forskellige niveauer og lære noget. Det ... der er sikkert mange, der lærer noget af lige pludselig at skulle vaske deres eget tøj og vaske toiletter, som måske ikke har været vant til at gøre derhjemme eller gøre ...

Flere: Ja.

Freja: ... ja, altså så på den måde, så er der jo forskellige udfordringer i forskellige sådan ...

Charlotte: Altså jeg valgte det også af en helt anden årsag, altså jeg er gift og har hus og alt muligt, og det var egentlig bare sådan, at jeg tænkte, at altså sådan en kæmpe stor udfordring for mig at skulle tage på højskole og tage væk fra det liv, jeg har sammen med min mand og sådan noget, men jeg synes også, det er fedt, at jeg kan have den frihed i mit forhold til at kunne gøre det, jeg har lyst til i en periode, og så komme tilbage til mit liv, som jeg har derhjemme. Så det er jo sådan, ja, det synes jeg ... det var egentlig også en af grundene til, at jeg valgte at tage på højskole. At jeg sådan lige havde brug for at gøre noget, jeg havde lyst til, og for en kort stund, og det synes jeg da er en kæmpe stor udfordring, men også det er der også stor mulighed for.”

(’Højskole 3, s. 35-37)

Eleverne kommer til højskolerne af mange forskellige grunde og med mange forskellige intentioner. De kan have mere eller mindre diffuse forestillinger om, hvad de vil lære, og hvad de har brug for at lære, men der er ingen tvivl om, at deres bidrag og engagement til de aktiviteter og processer, de indgår i, er af afgørende betydning for deres (og andres) udvikling. Ansvar for undervisningen ligger stadig hos læreren, men ansvaret for læring ligger uden tvivl i fællesskabet – og den enkeltes plads og ansvar i dette fællesskab er tydeligt. Det virker nærmest, som om lysten til at tage ansvar forsvinder med pligten til at deltage. Når det (som nedenstående illustration fra spørgeskemaet illustrerer) derimod er nysgerrigheden, interessen og fællesskabet, der kalder, vokser ansvaret og pligtfølelsen sammen.

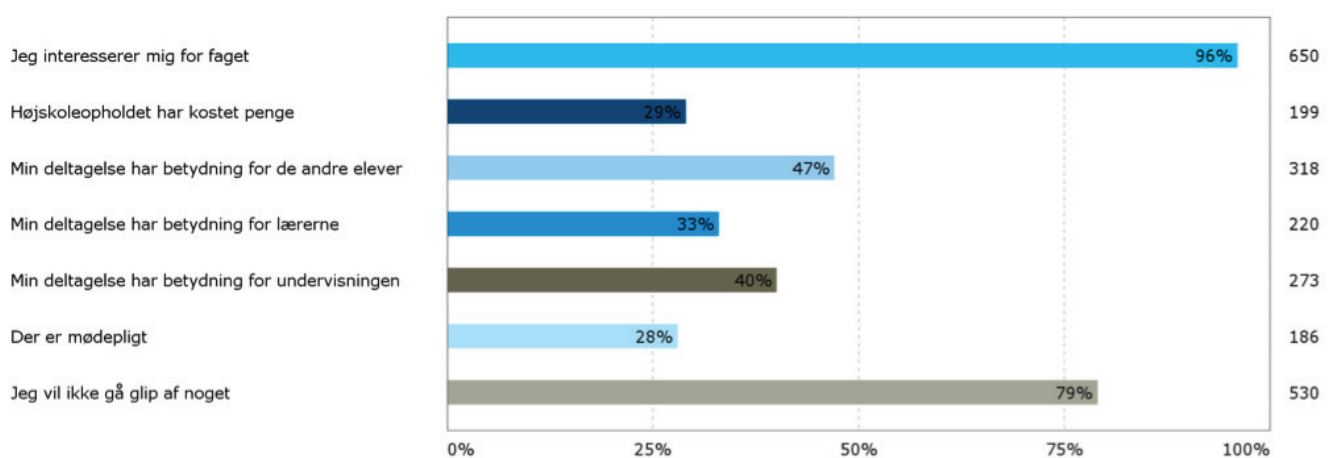
”Irene: Det er i hvert fald meget mere læring, hvad hedder det, under eget ansvar, hvad hedder det udtryk, altså man har virkelig selv ansvaret for, hvornår man vil lære noget, altså det at engagere sig, ikke, og som også, fordi det er jo tit ting, vi sådan brænder for, forskellige ting, som vi måske har gjort i vores fritid, som vi nu prøver af på en anden måde her ... der er jo ikke nogen mødepligt, rigtig.

Margit: Jeg synes også, at det er meget nemmere at fokusere i vores undervisning her, fordi man ved, at man selv har valgt det, man sidder med, og det er noget, man faktisk gerne vil, det, man sidder med. Lektierne føles ikke rigtig som nogen straf, ligesom de har gjort, når man har gået i skole førhen, fordi man laver noget, man sikkert ville have lavet alligevel, så det er helt vildt lækkert.

Irene: Jamen også det med lektier, f.eks. på filmholdet, altså der har vi jo ... vi har ikke decideret lektier, men vi har jo nogle filmprojekter, der skal være færdige, og man kan jo godt mærke, så de gange, hvor vi ikke sådan har lavet så meget i vores frihed eller fritid, så har vi jo, så er det også gået ud over filmen, ikke, og det er det jo vores eget ansvar, men vi får jo ikke at vide 'Nå, det var for dårligt, at I ikke gjorde det'. Det var bare sådan 'Nå, så sidder vi jo bare med et ikke særlig godt produkt', og det er der jo ikke nogen af os, der synes er fedt."

(Højskole 6', s. 2)

18. Hvad motiverer dig til at deltage i undervisningen på højskolen? – Sæt gerne flere kryds. Hvis du ikke kan svare ja til nogen, klik da videre til næste spørgsmål.



Eleverne i de fleste af fokusgruppeinterviewene formulerer en tydelig fornemmelse af ansvar for at få tingene til at fungere. Deres udtryk for ønsker og interesser (i og med at de har valgt et højskoleophold) bliver af højskolen mødt med en forventning om, at de selv bidrager til at få disse indfriet ved aktiv deltagelse. De fleste oplever at blive mødt respektfuldt, venligt og differentieret med en tillid til, at de som voksne mennesker godt kan finde ud af at modtage (og bidrage til) det, de selv har bedt om. Den grundlæggende forudsætning for, at dette skal kunne fungere, er, at eleverne skal føle sig værdifulde. Som de to følgende citater indikerer, så skal eleverne kunne få øje på deres betydning for undervisningen og fælleskabet, og de skal kunne mærke, at det er deres egen indsats, der skaber resultaterne.

"Camilla: Jeg tror helt klart, at de har nøjagtig samme, eller jeg ved ikke, om de har nøjagtig samme, men de har stort set samme udgangspunkt som en selv, og det er jo også ... det tror jeg også, det er derfor, at undervisningen er så fri, fordi at det er os, der skal lære noget, og det er ... og vi er sådan, vi er voksne mennesker, så vi er også sådan ligesom, vi kan også selv tage ansvaret for, at det vi skal ... altså at vi lærer noget, det er sådan, vi havde den diskussion i 'Eksistens' med vores lærer, der kom ind og sad ... ikke sagde noget i fem minutter, fordi han gerne ville høre, om der så var nogen, der sådan selv tog initiativ til at gøre et eller andet, det gjorde vi så ikke, men så havde vi en god diskussion om det bagefter, hvem det egentlig var, der skulle have ansvaret for undervisningen, om det var lærerens ansvar alene, eller om det også var vores ansvar. Så ..."

(Højskole 2', s. 30-31)

”Janus: På musik, der er det meget det der ... altså det er jo lektier, men det er jo sådan nogle ... de ligger heller ikke som sådan klare lektier, synes jeg i hvert fald, for det er sådan, så kommer der mere ... jeg synes, det er sådan, så skal man holde koncert, eller så skal vi ... musik, jamen vi er jo også bare heldige, at vi spiller hele tiden, men så er der koncert, og så er det ligesom det, så øver du dig jo selv til det, og det er jo egentlig en form for lektie, som der ikke bliver bedt om på samme måde.

Zoe: Sådan har vi det også i cirkus, altså det ... hvis du sætter dig for, nåh, men jeg er ikke så god til at lave noget bestemt akrobatik, jamen så øver du dig på det. Det er sådan mere, du giver dig selv lektier for og siger, okay, jeg vil gerne lære at ... jeg vil gerne lære at jonglere, okay, men så bliver jeg også nødt til at bruge min fritid efter klassen på at jonglere, hvis vi ikke har et forløb, der hedder, nu skal vi jonglere allesammen.

Janus: Også de ... også de andre elever på holdet ...

Puk: Jeg tror også, altså danserne tror jeg også, har sådan nogle individuelle træningsprogrammer eller noget, læreren måske har hjulpet dem med at lave, hvor de sådan ... det er godt for dem at køre det igennem sådan hver uge.

Mads: Ja, vi er også blevet opfordret nogle gange på teaterlinjen til at lave mere efter timen. Problemet for os lige i den her periode, synes jeg, har været, at vi er meget lukket fast til allesammen at skulle arbejde sammen i det her for ...

Puk: Det er svært at øve alene.

Mads: Lige i det her forløb er det svært at arbejde alene i, men generelt for at nå til et godt mål, der er det for mig at være, at man er, hvad hedder det, present. Man er ...

Janus: Til stede.

Mads: ... til stede, ja, og man giver sig selv, når man ... når undervisningen er på. Det føler jeg i hvert fald, at når det sker, så bliver ... kommer undervisningen på et meget højere plan, så man er meget selv med til at skabe, at undervisningen bliver god.”

(’Højskole 1’, s. 10-11)

En vigtig forudsætning for at kunne tage ansvar for fællesskabet (og sig selv i dette) er følelsen af tryghed. Den faglige fordybelse, eleverne oplever, vokser ud af og er fortløbende afhængig af den tillid, de bliver vist – af sig selv, de andre elever, lærerne og den funktionelle struktur, der kalder på deres oprigtige engagement og deltagelse. Alle disse faktorer er endvidere betydningssættende, i forhold til hvilken værdi eleven oplever at have for fællesskabet, egen og andres læring og de relationer, de indgår i gennem de forskellige aktiviteter. Det, at eleven værdsættes, kommer bl.a. til udtryk, ved at denne inddrages og bliver vist tillid i forhold til ansvar – et ansvar, der dog skal overlades til eleverne med en vis omsorg i tonen.

Tillid og omsorg

”Rosa: Jeg synes også altså, jeg tror også, at noget af det, jeg tager mest med mig, det er meget det, man ligesom lærer imellem, altså som egentlig ikke er konkret viden sådan på den måde, men bare hele det der med, men det er jo også, i og med at man bor sammen, og man skal have rengøring til at fungere og maden til at fungere og altså hele den der måde og ... jeg tror, det er virkelig sundt at lære at respektere andre mennesker for det, de kan, og kunne se ressourcerne i det, de kan, og bare lære, altså hele det der med at lære at samarbejde og ... der er også sådan noget med at sige fra ... og sige til, for den sags skyld, men altså sådan.”

(’Højskole 5’, s. 22)

Højskoleelevernes boform kalder på ansvar og vækker som resultat tillid og omsorg hos eleverne. De skal (og gør, hvad de kan for at) rumme hinanden og forstå hinanden og bliver i de processer også klogere på sig selv.

”Camilla: Jeg ved ikke, jeg synes ... altså bare de to måneder, vi har været her sådan, så synes jeg, man er blevet mere ... man er blevet mere selvstændig, blevet bevidst om, hvordan sådan, altså hvem man selv er, og hvad for nogle værdier man selv har, og sådan noget, synes jeg. Og jeg synes, altså jeg er i hvert fald blevet meget mere sådan, jeg kan godt, hvis jeg virkelig vil, så kan jeg godt, og det kan man jo ... det synes jeg i hvert fald, at man kan bruge helt vildt meget bagefter, at man sådan ... at det kan godt være, at man er lidt usikker på et eller andet, men hvis man tror på, at det kan lade sig gøre, så kan det det nok også, og at man måske sådan ... at fordi alle folk accepterer én på det niv... sådan på det niveau, man er her, så skal man ikke være bange for at begå en eller anden fejl, fordi der er ikke nogen, der tænker, at man er mindre værd, fordi man kom til at sige et eller andet dumt eller ... altså sådan folk accepterer bare én, så man er også ... man har sådan ... man er på en eller anden måde mere plads til at være sig selv og begå de fejl, man nu sådan skal begå, og så lære noget af dem, som man så kan bruge videre, fordi man ligesom har, ja, fundet mere sig selv.

.....

Kim: Men det er også ... virkelig også noget af det, jeg synes er fedt, det er, at man får sådan ... man ser hele personligheden, altså det er ikke kun dem, man lige ... hvis man eksempelvis gik i skole, så møder man dem som skolemennesker, men ikke nødvendigvis møde ... hvad kan de i fritiden? Hvad laver de i fritiden? Hvad synes de egentlig talt, er spændende? Men det er mere bare sådan det faglige, man er samlet om. Det synes jeg da, at højskolen her, den virkelig... det gør den virkelig godt, synes jeg.”

(’Højskole 2’, s. 13-14)

Følelsen af tillid og tryghed er forankret i de oplevelser, eleverne har med hinanden, men det, at kendskabet til hinanden fører til større forståelse og accept frem for splittelse, hænger som tidligere nævnt i høj grad sammen med den tone og stemning, der bliver lagt af højskolen og dens primære formidlere af ’højskoleånd’ – lærerne. Det, at der (også i undervisningen) er plads til forskellighed, fejl og finurligheder, gør eleverne mere accepterende over for sig selv og hinanden, hvilket skaber tryghed og mod.

”Nana: ... Man er også... man er også tættere på lærerne, føler jeg, som du snakker om den der kontrakt mellem elev og lærer, der er jo også nogle lærere, der bor på skolen eller lige ved siden af skolen, og de er meget unge, mange af lærerne. Og dem, der er lidt ældre, de er unge af sind på en eller anden måde, føler jeg i hvert fald på vores højskole. At det er så dejligt at have dem omkring én, også hvis de kommer med til festerne.

Charlotte: Ja.

Freja: Mere venneagtigt end lærere på en eller anden måde.

Nana: Der er et ... ja, men det giver også et tillidsbånd, en anden slags tillidsbånd, som ikke er lige så ... jo, altså der er ... der er en respekt, men en anden slags autoritet i det, man er et voksent menneske lige pludselig.

Charlotte: Ja, og man forventer vel også lidt, at altså selvfølgelig tager læreren ansvar, men vi skal også selv tage ansvar for os selv. Altså der er jo også mange ting, som vi selv skal gøre og stå for og være med i og deltage i og sådan noget.”

(‘Højskole 3’, s. 9)

Lærerne omtales i flere af fokusgruppeinterviewene som værende ligesom venner (‘Højskole 6’, s. 10), søskende (‘Højskole 2’, s. 21) og forældre (‘Højskole 7’, s. 9), hvilket giver et meget godt billede på relationens betydning for eleverne. Det er ord, der for de fleste signalerer tæthed, varme og private bånd, og at de er nogle, eleverne kan snakke med. Den implicitte omsorg, der ligger i disse ord udtrykker de samme elever også, når de taler om tonen hos lærerne. De bliver ikke skældt ud og korrekset, og de oplever at blive mødt med opmuntring og positive forventninger frem for mistillid, kontrol og krav. Denne måde at møde eleverne på viser dem ikke kun respekt som voksne mennesker, men også en omsorgsfuld interesse for dem som personer. Når lærerne på ‘Højskole 7’ flere gange om året sætter tid af til at reflektere i enerum med den enkelte elev om dennes ophold, tilværelse og udvikling, virker dette altså ikke kun som et refleksionsredskab, der gavner eleven i forhold til samtalens konkrete indhold, men det rummer også muligheden for at være en trykthedsskabende facilitator af ansvarsfuld opførsel og deltagelse i det hele taget.

Den omsorgsfulde og ligeværdige tone, som flere af fokusgruppeinterviewene taler frem, betyder meget for relationerne og kan blive til en generel stemning, der præger højskolens samværsform.

”Mille: Ja, man skal respektere ting, og der er det sådan ... eller man ved alligevel godt, at man ikke skal gøre noget helt vildt dumt, fordi at man har alligevel respekten over for skolen og over for lærerne, måske også over for Henriette, at man er sådan, det kan man heller ikke tillade sig ... Jeg ved slet ikke, hvad jeg vil frem til, jeg tror, at det er derfor, at vi er gode til at håndtere det der ansvar, som vi får. Det er, fordi man alligevel har den der respekt over for sådan ... andre mennesker og skolen.

Irene: Jamen også bare ... vi kan jo helt vildt godt lide at være her, altså vi vil gerne, vi kommer allesammen for at få det til at fungere, tror jeg, og for at få noget ud af det, altså man føler ikke, at der er en eller anden, der står, som man kan opleve i andre ... en klasse eller et eller andet, der står og ødelægger det for alle de andre altså ... nu er vi så også voksne og sådan noget, men det gør man bare ikke, der er rigtig meget engagement, synes jeg.

Er der noget i lærernes måde at møde jer på, der er med til at understrege det? ... altså er med til at påvirke det positivt i forbindelse med skolen?

Irene: Det er bare det, at de giver os lov til ... fordi jeg tror stadig, vi spørger meget ‘Må vi det?’. Så siger de bare ‘Ja, men det må I selv’.

Mille: Eller kigger lidt mærkeligt på en, hvis man sådan, ‘Hvorfor fanden spørger du om det? Det skal du da bare gøre’.

Flere: Ja.

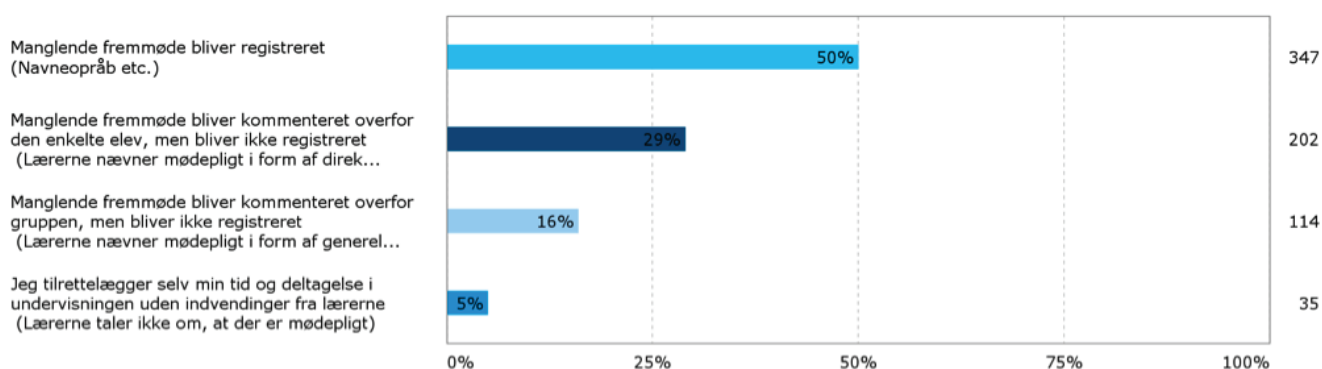
Mille: Det er måske også bare den der stille og rolige venneagtige tilgang, man har til hinanden. Når man spiser frokost, så kommer Erik hen og klapper en på skulderen og spørger sådan 'Nå, hvordan går det med dig? Har du det godt i dag?' og sådan noget."

(‘Højskole 6’, s. 18-19)

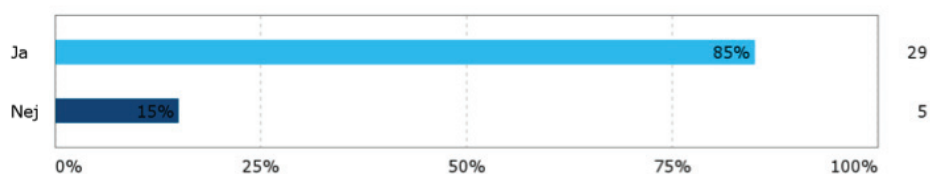
Den gengældte omsorg og interesse mellem lærer og elev, Mille taler om i ovenstående citat, har stor betydning for elevernes samhørighedsfølelse, og den kan komme til udtryk på mange måder. Indtil videre har fokusgruppeinterviewene talt mødepligten frem som noget, der ikke har den store betydning for deres deltagelse, men vinkler vi spørgsmålet, så det ikke længere handler om lærernes krav til elevernes deltagelse, men i stedet om lærernes interesse for elevernes deltagelse, så tegner der sig et lidt andet billede.

Som de to følgende søjlediagrammer viser, så svarer 85 % af de 5 % af eleverne, der oplever "Jeg tilrettelægger selv min tid og deltagelse i undervisningen uden indvendinger fra lærerne (Lærerne taler ikke om, at der er mødepligt)", at dette giver dem mere lyst og motivation til at deltage i undervisningen.

13. Vælg det af følgende udsagn, der er mest dækkende for, hvordan lærerne forholder sig til elevernes mødepligt og fremmøde til undervisningen:



14.3. Giver muligheden for selv at tilrettelægge din tid og deltagelse i undervisningen uden indvendinger fra lærerne dig mere lyst og motivation til at deltage i undervisningen? – Vælg det svar, der passer bedst.



Det tankevækkende er dog, at kigger vi på denne gruppe, i forhold til hvad der ellers motiverer dem til deltagelse, så adskiller de sig fra de elever, der bliver mødt med afkrydsning eller blot opmuntring til deltagelse pga. mødepligt. Det er langt færre af de elever, hvor det er 'op til dem selv', der oplever, at de bliver motiverede, fordi deres deltagelse har betydning for de andre elever og lærerne, og når vi kigger på de 15 %, der siger, at 'selvbestemmelsen uden indvendinger' ikke giver dem lyst og motivation til at deltage, er der 0 %, der oplever, at de bliver motiverede, fordi deres deltagelse har betydning for lærerne. (Bilag 7, 18*14.1., 14.2., 14.3.).

De vurderer altså muligvis sig selv som havende lavere betydning for andre, og man kunne med rette overveje, om der ligger en omsorg og interesse i opfordringen til deltagelse fra lærerne, som har betydning for, hvor værdifuld og væsentlig eleven føler sig for de andre i undervisningssituationen. Opmuntringer i forbindelse med mødepligt handler altså ikke kun om at stille krav i forhold til lovgivningen, men kan (til gavn for relationerne) formidles som oprigtig interesse for elevens bidrag og tilstedeværelse. Når vi i næste afsnit skal kigge nærmere på sammenhænge mellem frivillighed og motivation, er det derfor væsentligt at have for øje, at disse ikke er i et 1:1-forhold. Frivillighed uden følelsen af tillid, omsorg og interesse fra højskolen/lærerne fører ikke nødvendigvis til motivation.

Frivillighed og motivation

Eleverne taler om frivillighed som værende afgørende for deres lyst og motivation i alt lige fra valget af højskole (frem for noget andet) til deres fremmøde, aktive deltagelse og bidrag i undervisningen og fællesskabet i løbet af deres ophold. Frivillighed handler for eleverne grundlæggende om at opleve, at de har et valg – at de er voksne mennesker, der kan vælge til og fra baseret på egne interesser, lyst og følelse af forpligtelse og ansvar. Frivilligheden giver det mod, der ofte hører til det uforpligtende, og det giver dem en synlighed omkring deres egne valg, der bekræfter dem i deres ansvarlighed og betydning for læringsprocesserne.

”Nana: Og det er helt sådan et aktivt valg, og det er det, der gør det fedt, tror jeg, at man bliver ved med at sige ja og ja og ja, ja, jeg vil gerne til morgensamling, ja, jeg vil gerne sidde med dig til morgensamling, ja, jeg vil gerne komme til teater, og sige aktivt ’ja’, fordi man kan jo ... man ved hele tiden, man kan jo bare lade være, og det er bare ikke sådan, det er i gymnasiet og i folkeskolen, der bliver ... der er det hele tiden, at man skal, man skal, man skal ...

Freja: Ja, der er konsekvenser, hvis du ikke gør det.

Flere: Ja.

Freja: Og det er der ikke her.

Nana: Her så er der aldrig noget negativt udfald, det er kun ... Du kan altid kun få en oplevelse, du kan få en oplevelse, men du kan lade være at få en oplevelse ... og der vælger vi oplevelsen, og det synes jeg er superfedt.

Heidi: Ja, og det er jo også den tryghed, der gør, netop at man kan lære mange flere ting, fordi man netop tør kaste sig ud i noget, man måske ellers ikke turde kaste sig ud i, og så finde ud af, okay, det kunne jeg så ikke finde ud af, eller også så får man en succesoplevelse med noget, som man egentlig måske ikke havde regnet med, og på den led, der får man sådan udbredt sine horisonter, eller hvad man skal sige ... kan finde ud af, at det er i orden, at man ikke er perfekt til alting.”

(’Højskole 3’, s. 33)

Når eleverne får øje på, hvad de kan opnå, hvis de arbejder for det, får deres personlige indsats pludselig en meget stor betydning – ikke bare for dem selv, men også for andre. Elevernes egne evner og muligheder for at udvikle sig bliver mere synlige og opnåelige i takt med den voksende betydning – og med dette forstærkes ansvaret over for fællesskabet.

”Puk: ... sidste semester, så bed jeg sådan mærke i, at vores teaterlærer brugte ordet ’arbejde’, at vi kommer her og arbejder. Altså det var ikke så meget sådan ... eller hun ... man bliver betragtet som, ja, et voksent menneske og ligeværdig, og vi arbejder på en måde sammen, og man skal møde op og gøre et stykke arbejde eller sådan ... ja.

Zoe: Men samtidig så synes jeg også, det med at møde op, det er meget mere frit, end hvis man tager sådan almindelig skole sådan. Der er jo mange flere, som egentlig ikke dukker op til det. Jeg ved ikke, om det er mere, end hvis du går i gymnasiet eller sådan noget, men det er vel mere frit her (?).

Mads: Ja, men til et vist punkt, fordi man kan sige, det med at man ... Hvis man ikke møder op, så er det jo specielt i vores main sub ... altså vores hovedlinjer, så er det meget resten af gruppen, man ...

Puk: Man lader i stikken.

Mads: ... man lader i stikken frem for én selv, og det giver måske en anden form for lyst og ...

Puk: Ansvar.

Mads: ... nødvendighed, ansvar, ja, præcis, ansvar for at møde op og nemlig om at arbejde, som

Puk siger, synes både ... ja ...

Puk: Ja, det der med ...

Mads: I hvert fald i hovedlinjens ting.

Puk: ... man betaler selv for sin ... den undervisning, som man ... ja, man møder op for sin egen skyld og for de andre på holdet, og måske i folkeskole eller gymnasiet er det mere, at man føler måske, det er for lærerens skyld, selvom det passer heller ikke, men ...

Janus: Ja, at det er noget, man bør gøre.”

(‘Højskole 1’, s. 3-4)

Som Puk lige kort berører til sidst i citatsekvensen, så spiller det også ind på motivationen, at eleverne selv har betalt for højskoleopholdet. Spørgeskemaet viser, at 56 % af de elever, der selv har betalt højskoleopholdet, vurderer, at dette medvirker til, at de er mere engagerede i undervisningen og aktiviteterne på højskolen (bilag 7, 8 og bilag 7, 9.1._9.2._9.3._9.4._9.5.), hvor den monetære omkostning kun virker engagerende for 22-37 % af dem, der har fået opholdet delvist eller helt betalt af andre/andet. Som de to følgende citater vil understrege, er det dog ikke en motivationsfaktor, der er let adskillelig fra lyst, engagement og interesse. Det, at det har kostet penge, bliver i fokusgruppeinterviewene nævnt som en form for bevis eller en status for engagementet og interessen, nærmere end en egentlig begrundelse.

Louise: Men det tror jeg, det er en stor forskel på andre ting, altså bare sådan almindelig folkeskole eller gymnasiet, hvor gymnasiet, det er selvfølgelig også frivilligt, men på en eller anden måde så er det noget, man skal gøre for at kunne opnå noget videre, hvor her har vi allesammen betalt og endda mange penge, og vi har set frem til det og sat tid af til det, så det er sådan, altså det kan næsten ikke gå galt, det kan næsten kun blive godt, fordi alle vil det så meget. Hvor det er jo også en meget unik ... eller en unik ting, at man har gjort så meget for det.”

(‘Højskole 2’, s. 19)

”Nana: Det, som jeg synes står mest frem, er, at alle er meget engagerede, at alle vil det, fordi at alle har taget det initiativ, at de vil på højskole. Det koster også penge, og så dem, der betaler det selv, også kan have den følelse at være ekstra engagerede, fordi at de skal have så meget som muligt ud af det, og det synes jeg også, at man kan mærke på lærerne, at der er en ... og ledelsen, at det er meningen, at vi skal have det godt, og vi skal ... at vi skal gøre det, vi har lyst til.”

(‘Højskole 3’, s. 5)

At pengene, eleven har betalt for at forfølge sin interesse, kan have en gavnlig effekt på dens motivation for undervisningen, er ikke ensbetydende med, at det har en gavnlig effekt på de læringsprocesser, eleven indgår i. Hvor ovenstående citater taler om, hvordan pengene kan forstærke den lyst og det engagement, der er i fællesskabet og i kraft af ’højskoleånden’ (som den er skrevet frem i de forrige kapitler), så giver nedenstående citat et eksempel på, hvordan pengene kan forstærke en lyst og et engagement, der fjerner den enkelte fra fællesskabet som resultat af en manglende ’højskoleånd’.

”Rosa: Altså jeg har også tænkt på det samme i forhold til det, du lige sagde, Line, omkring, at ... der er nogle, som bare, så får de bare opholdet betalt, de ved ikke, hvad de laver her og sådan noget, men faktisk noget af det, som jeg også savner af den der højskoleånd, og den lægger ligesom meget hos dem, som kan være nogle, som har spinket og sparet for at komme herop, men som har et, altså det, der er mærkeligt ved 'Højskole 5' i min verden, det er, at det sådan, de fleste kommer herop med et egoprojekt.

Flere: Ja.

Rosa: Jeg skal noget, og det er supervigtigt for mig, for jeg skal ændre min livsstil, hvor på mange andre højskoler, uden at jeg ved det, men altså, der er det mere ... jeg skal måske opleve noget, jeg skal møde nogle andre mennesker, og det er sådan en del af at tage herop, men der er lidt en ... der ligger lidt under det, at alle er her med et meget meget vigtigt projekt for dem selv, og det gør, at uanset om det er dem, som så måske pjækker fra timerne og på den måde ikke bidrager til fællesskabet, kan det lige så meget være dem, som møder op til alle timerne, men som føler, de har krav på at få det ultimative ud af det, fordi nu skal de fandeme ændre deres livsstil. Så derfor så kan det, altså for mig at se ligger den lidt i begge lejre, at den sådan, at det er meget svært, at det på en måde er en højskole, og samtidig er der det her underliggende projekt, som betyder virkelig meget for os allesammen, som gør, at den er svært at samle.”

(’Højskole 5’, s. 18)

Kigger vi til spørgeskemaet for et indblik i, hvordan den øvrige motivation er i de forskellige grupper af betalere (bilag 7, 18*8), kan vi se, at billedet ikke varierer synderligt fra dem, der betaler det hele selv, til dem, der får det hele betalt. Den lineære årsagsforklaring, der entydigt taler egenbetaling frem som førende til øget motivation og engagement, er en konstruktion, der nemt kan underbygges af den svarkonditionering, der ligger i et direkte spørgsmål. Det, der skaber motivation, er mere komplekst og langt mindre sårbart, end 1:1-fortolkninger lægger op til. Den motivation og det engagement, der bidrager til de højskolepædagogiske læringsprocesser, de forrige kapitler har skrevet frem, er altså ikke entydigt bundet op på ’ydre’ omstændigheder og formelle krav såsom betaling og mødepligt. Begge disses motiverende effekt er dybt forankret i fællesskabet og de relationelle bånd deltagerne (lærere såvel som elever) imellem.

En anden faktor, der som tidligere nævnt også har stor betydning for elevernes motivation og engagement i undervisningen, er fraværet af eksamener og eksamenslignende situationer. Umiddelbart kunne man så ledes til at tro, at lektier, prøver, opgaver og øvelser ville have nogenlunde samme effekt, men som både fokusgruppeinterviewene og spørgeskemaet indikerer, kan disse (når brugt i den rette højskolepædagogiske ’ånd’) være redskaber, der i deres lærerrigdom motiverer eleverne og forpligter dem over for hinanden og undervisningen. Kigger vi til spørgeskemaet (bilag 7, 18*10), kan der i hvert fald anes en større svarprocent til ’Min deltagelse har betydning for de andre elever, lærerne og undervisningen’ (svar 3-5) som motiverende faktorer hos de elever, der har tests, prøver osv. undervejs. Så hvad er det, der gør den ene præstationsmåling så forskellig fra den anden? Fokusgruppeinterviewene peger på, at svaret er at finde i formålet med de handlinger og undervisningsmetoder, der følger med henholdsvis det ene og det andet. Ved en eksamen er det den enkeltes præstation i forhold til et specifikt syn på faglighed, der skal vurderes og bedømmes. Ved tests, prøver, lektier, opgaver og øvelser kan der være elementer af midlertidig status og fællesskab, der agerer retningsgiver og læringsproces nærmere end bedømmelse, og som hermed læner sig mere op ad elevernes interessedyrkelse. Fælles mål og retninger, selvsatte mål og retninger (i henhold til det frie læringsrum) og en bedømmelsesfri (og ikke mindst fordomsfri) måling kan hermed på mange måder sidestilles med ’refleksion’. Det at gøre en form for ikke-bedømmende status indimellem, der er med til at justere eleven i forhold til ønsker og fokuspunkter. Der er igen en indikation af frivillighed nærmere end tvang, da disse lektier, øvelser og prøver tales frem som nogle, der er ønskede

og relevante i elevernes læringsprocesser og dyrkelse af fællesskabet, og det har igen en dyb forankring i de stemninger og relationer, der agerer rammesættere og vejvisere for elevernes intentioner og udvikling. For at få disse aktiviteter, der i funktion er knyttet til undervisningen, men i handling ofte knytter sig til fritiden, til at føles meningsfulde kræver det, at der er en oplevelse af kontinuitet og sammenhæng i elevernes gøren og laden i hverdagen. Mangler denne, kan adskillelsen mellem 'fag' og 'interesse' lettere opstå, og fællesskabets potentielt transformerende virkning på 'faglighed' og 'læringsfelt' (som gennemgået i kapitel 1) synes vanskelig.

"Ida: Ja, jeg kom bare til at tænke på noget af det, vi lige snakkede om, det der med, hvad for nogle ting vi har lært. Du spurgte, om det var i undervisningen, eller om det var det, at vi boede sammen, så altså jeg tror, at det er det, at vi bor sammen, men der er også rigtig mange relationer, man skal forholde sig til ... Altså på linjen er der ikke så meget rystet sammen snakken om, hvordan har du det, og hvad lærer vi, det bliver ikke sådan fuldt op på eller lidt måske, ej, ikke så meget, som hvad vi har lært, eller hvad vi personligt tager med, det er mere praktisk, hvad har vi lært, altså sådan, hvorimod de der relationer, man måske får i sit hus, eller man selv arbejder for i sin fritid, det er der, man lærer de ting, man tager med sig videre, og ikke så meget på linjefagene, i hvert fald ikke vores linjefag."

(‘Højskole 4’, s. 16-17)

‘Højskole 4’ er en af de højskoler, der ifølge spørgeskemaet har en forholdsvis lav procentdel, der svarer: "Jeg oplever, at der er et flow og en sammenhæng i hverdagen" (bilag 7, 21*3), og samtidig er det en af de højskoler, hvor flere af eleverne i fokusgruppeinterviewet (som ovenstående citat med Ida illustrerer) oplever en manglende 'social kontinuitet'. Skuer vi til spørgeskemaet og zoomer fra højskoleniveau til elevniveau, kan vi undersøge, om disse to forhold samt elevens oplevelse af dettes betydning for samværet og undervisningen virker til at følges ad, ved at kigge på nogle af de andre svarmuligheder til spørgsmål 21 (bilag 7, 21).

På elevniveau – Pearson Correlation				
	21_1	21_14	21_15	21_16
21_1	1			
21_14	0,405	1		
21_15	0,447	0,491	1	
21_16	0,385	0,528	0,636	1

Ovenstående forenkede skema viser, at der er en tydelig korrelation imellem svar 1, 14, 15 og 16 til spørgsmål 21. Svar 1 er "Jeg oplever, at der er et flow og en sammenhæng i hverdagen", svar 14 er "Jeg er mere tryk og aktiv i undervisningen, fordi jeg kender de andre elever rigtig godt fra andre situationer også", svar 15 er "Jeg har en stærk fællesskabsfølelse med de andre elever, hvilket påvirker samværet positivt", og svar 16 er "Jeg har en stærk fællesskabsfølelse med de andre elever, hvilket påvirker undervisningen positivt".

Korrelationen imellem disse svar siger i sig selv ikke noget om årsagssammenhænge, men det peger på, at elever, der oplever flow, sammenhæng og 'social kontinuitet' i hverdagen (1 og 14), også oplever en stærk fællesskabsfølelse, der påvirker dem positivt både i og uden for undervisningen (15 og 16).

”Rie: Ens krop kommer i flow, også fordi man ... det er nogle ting, man sådan virkelig brænder for, så lige pludselig så har man bare glemt alt om tid og sted.

Charlotte: Ja, men det er jo egentlig et eller andet sted der, at man gerne vil hen, altså sådan.

Rie: Ja.

Charlotte: Også som underviser også gerne vil have ens elever hen der, hvor de er i en tilstand, hvor de egentlig glemmer tid og sted, men bare fordyber sig 100 % i det, de står og laver, og er fuldstændig fokuseret på det. Så det er jo egentlig fedt, at der er så stor mulighed for det på en højskole kontra andre skoler, hvor det ...

Hvad tror I, det er ved højskolen, der gør det muligt frem for andre steder?

Freja: At ... det at der ikke er noget, man skal. Det tror jeg egentlig er en rimelig stor drivkraft i værket.

Charlotte: Ja ... interessen.

Freja: Ja, du har ligesom ikke et mål, du skal opnå. Du ved ikke rigtig, hvad det er, du sådan famler rundt efter. Det er sådan, du gør det bare, så det er nok også derfor, det er lettere at være til stede her og sådan glemme alt om, hvad der sker uden om dig og sådan.

Heidi: Ja, også den der, der er ikke noget, der sådan venter på en, sådan, åh nej, efter skole, og så skal jeg huske, at jeg skal til tandlægen, og så efter det, så har jeg den der aftale. Hvor at her der er vi ligesom allesammen samlet, og vi slutter nogenlunde samtidig, og alle folk er omkring dig, lige så snart du er færdig, så der er ikke den der sådan, jeg skal huske, jeg skal skynde mig derhen for at nå at være sammen med dem, jeg gerne vil være sammen med. Det er ligesom, man er bare i det samme flow allesammen, det tror jeg gør, at man kan fordybe sig på en eller anden måde, fordi man føler sig ...

Rie: Vi har jo heller ikke sådan rigtig pligter, vi skal nå. Der er jo rengøring om onsdagen, men det er også sådan den eneste pligt, vi har. Maden bliver jo serveret, vi skal jo ikke ud og handle ind, og vi skal ikke lige købe kaffe, for det står der også bare, så vi kan hele tiden være i den der sådan flow, vi kan bare, hvis vi mangler noget kaffe, så går vi hen og tager det, og så kan vi gå videre i den der sådan bølge af ...

Nana: Men jeg tænker også ofte, hvad ... Altså jeg har det sommetider lidt ofte tænkt, hvad er det, der gør, at det er så dejligt at være på højskole? Fordi man kunne sagtens ... altså de har jo ikke haft en optagelsesprøve, vi bliver bare ... så tager man en masse mennesker, som lige pludselig tog en pause fra deres liv, og så sat i en osteklokke. Det kunne da være endt fuldstændig galt. Hvorfor gør det ikke det? Hvorfor er vi så glade for hinanden?

Charlotte: Jamen jeg tror også bare, man har en ... Jamen det ved jeg ikke, om man tænker, at man har sådan en eller anden form for lykkefølelse, fordi der er mange, der sådan mediterer på at være lige nu og her, og det tror jeg egentlig, også det, som du siger, og du siger, at hjernen den ligesom ... den er lige nu og her, fordi den har ikke noget, den skal tænke på i fremtiden eller i fortiden og huske eller skal gøre senere hen, men man er bare i sådan en tilstand af at være lige nu og her, og hvis allesammen har det sådan med, at nu er vi lige nu og her, så er vi også mere åbne og mere sådan åbne over for, hvad inflyd... eller få indspark alle mulige steder fra, tror jeg.”

(’Højskole 3’, s. 24-25)

Ovenstående citatsekvens viser, hvor afgørende ’den sociale kontinuitet’ føles for eleverne, men den peger også på, hvor vigtig indstillingen fra eleverne er. Den frivillige handling ’at vælge et højskoleophold’ er i sig selv en fællesskabsbyggende faktor af afgørende betydning. I situationer, hvor eleverne i denne beslutningsproces ikke bliver mødt ligeværdigt, føler sig talt ned til eller umyndiggjort (selv med de bedste intentioner om at hjælpe), har ansvarsfølelsen og motivationen trange kår. Det er den frivillige søgen fra den enkelte elev, den stående invitation fra fællesskabet og tiltroen til det enkelte menneskes kompetencer og formåen, der fordrer ansvar for eget liv og motivation for deltagelse.

”Jane: Men jeg tror også altså sådan lige med ’Højskole 5’ adskiller sig nok også en del altså netop med det her i forhold til ...

Line: Ja, med livsstilsændring.

Jane: ... andre højskoler, fordi at der kommer mange mennesker, som har det svært med mange ting, altså der er mange, der har forskellige psykiatriske diagnoser, og hvad hedder det, og også, ja en del unge mennesker, som altså sådan ... ja, som kommer herop, fordi de gerne vil tabe sig, men måske egentlig ikke har valgt sådan højskoleånden, eller hvad skal man sige, til ...

Flere: Ja.

Jane: ... men de er her, fordi nu skal de tabe sig, og de har måske haft svært ved sådan at komme i gang med en uddannelse og ... at det ligesom sådan er et led i ...

Flere: Ja.

Jane: ... altså ja, i sådan et eller andet aktiveringsforløb.”

(’Højskole 5’, s. 17-18)

Den ’gruppe’ af elever, Jane og de andre fra ’Højskole 5’ taler om her, er nogle, der med deres ’upassende’ højskoleelevhed forhindrer fællesskabet og ’højskoleånden’ i at etablere sig konstruktivt – både i og uden for undervisningen. ’Upassende’ betyder i denne sammenhæng ikke nødvendigvis, at de opfører sig dårligt som sådan, men blot at de bryder med den diskursive forståelse af, hvad højskoleelevhed er, og hvad højskoleelever ’skal’ gøre. Der er forskellige måder at møde denne elev på, der fører til meget forskellige resultater både for eleven og for de andre elever, fællesskabet og stemningen. Eleverne fra ’Højskole 5’ taler om denne gruppe som nogle, der har brug for hjælp og er mere eller mindre frivilligt ’henvist’ til højskoleopholdet. Lærerne bliver i samme åndedrag nogle, der skal beskytte, tage hånd om og overtale eleverne til at deltage i undervisning og aktiviteter, men med denne gruppe af modvillige/ufrivillige elever ser det ikke ud til at virke.

At blive mødt som et ’forbedringsobjekt’ kan i mange situationer resultere i en følelse af afmagt, og afmagt afføder som bekendt ofte modmagt (Kirkebæk, 2010), så det er måske ikke så mærkeligt, at der kan spores en vis uvillighed til samarbejde hos netop denne gruppe af elever. I 2. gruppe af fokusgruppeinterviewene med tidligere elever diskuterer elever fra ’Højskole 5’ og ’Højskole 2’ netop mulige pædagogiske tilgange til disse elever, hvor deres holdninger tydeligvis tager afsæt i to meget forskellige oplevelser af højskolepædagogisk praksis.

”Kirstine (’Højskole 5’): Men også fordi at der ikke er nogen konsekvenser som sådan, altså vi havde en idrætslærer, som der var fantastisk og dygtig og sød og altid smilende, og så havde vi en elev, som der bare ikke ville komme til timerne, og det gjorde han bare ikke, og så på et tidspunkt, så konfronterede hun ham med det, og hun stod sådan midt i gården og prøvede at forklare ham, jamen altså du skal jo komme. Vi får jo også statslig støtte for, at I skal gå til timerne. Det er en del af at gå på højskole, at du skal være til timerne, og det ville han bare ikke, og hvad siger du til en ældre herre på 150 kg, der siger, at han ikke gider til undervisning? Så du kan ikke gøre noget, og det endte også med, at læreren sådan blev meget følelsesmæssigt påvirket, fordi at hun bare var sådan helt magtesløs. Der skete bare ikke noget, og der tror jeg nogle gange, at de i hvert fald på vores højskole skal passe på med, at linjerne bliver for uklare.

Fiona (’Højskole 5’): Ja.

Kirstine ('Højskole 5'): Der skal stadig være sådan en eller anden form for autoritet, og man skal kunne kende forskel på en lærer og en elev, fordi det skal jo også fungere. Folk skal komme til timerne og høre efter, hvad der bliver sagt, og de skal ikke udfordre lærerne, som de nogle gange godt kan finde på at gøre.

Ella ('Højskole 2'): Jeg ved ikke, om jeg synes, at det skal gøres på den måde, at man skal sætte sådan nogle retningslinjer på det der lærer-elev-forhold eller sætte det op sådan ... så sort på hvidt. Jeg synes egentlig mest, det skal komme af altså noget, der kommer inde fra en selv. En ansvarsfølelse, man selv får, og det var også det, at jeg oplevede, at lærerne på min højskole gjorde, i forhold til at vi havde nogle få tilfælde med nogle elever, som også var lidt udfordrende, men det var egentlig mest, fordi at de ligesom havde fået tilskud til at komme på højskole ...

Flere: Mmm.

Kirstine ('Højskole 5'): Ja, det er en klassiker [der grines].

Ella ('Højskole 2'): ... af deres kommune for ligesom at komme videre i det, men jeg oplevede, at den måde, de tacklede det på, var egentlig ikke at sætte en masse regler og ...

Kirstine ('Højskole 5'): Jamen det gjorde de heller ikke ved os, skal lige siges.

Ella ('Højskole 2'): Nej, for jeg bryder mig ikke om tanken om, at der skal være sådan et ... være alt for meget autoritet eller forskel mellem lærer og elev, for det synes jeg faktisk er netop det, der er fantastisk ved højskolen ...

Jens ('Højskole 5'): Mmm.

Ella ('Højskole 2'): ... at man føler, at man sidder og snakker med en, som er på samme side som en selv.

Kirstine ('Højskole 5'): Mmm.

Helle ('Højskole 5'): Men spørgsmålet er, hvad søren der så skal ske, fordi der bliver nødt til at være et eller andet.

Trine ('Højskole 5'): Jeg vil sige, der er ret mange på 'Højskole 5', som også får tilskud fra staten for at komme ... ikke kun sådan noget aktivering, men også fordi det er en livsstilhøjskole, hvor folk kommer op for at tabe sig, og så, når der er så stigende overvægt, så er det et hurtigt sted at sende nogle hen, der måske både er på kontanthjælp og overvægtige, så tænker de 'Jamen så kommer de på 'Højskole 5' og får lidt hjælp i den ene og den anden retning', og jeg ved ikke som sådan, om det kun har været dem, der har været problemer med, men jeg ved i hvert fald, på nogle er mine ophold har det primært været dem, der har sådan ... der har været lidt ballade med. Og hvis ikke at man skal sætte en klar lærer-elev-grænse over for dem, hvad skal man så gøre? ... Det ved jeg ikke rigtig.

[Pause].

Hvad oplevede du, at der blev gjort på 'Højskole 2'?

Ella ('Højskole 2'): Jamen ... at man tog en lidt mere stille og rolig samtale, og at man nogle gange i stedet for altid at italesætte problemet, så lade vedkommende selv opdage det eller opdage ... Hvorfor reagerer de andre egentlig, som de gør? Hvorfor bliver de sure på mig, når der er, at jeg ikke møder op?... Og jeg kunne se, at der var nogle, der fik sådan en ahaoplevelse ud af det, at de ligesom kunne ... spejlede sig selv i de andre på den måde, og så, hvad kan man sige, uden at der var nødt til at blive gjort en masse drastiske ting for at få ændret det, så var det egentlig sådan den der en lidt ... selvindsigt, som vedkommende fik."

(2. gruppe tidligere elever, s. 8-10)

'Højskole 5' beskriver, hvordan eleven mødes med appeller fra lærerne, der forsøger at overtale og overbevise. Hvis trygheden og lystene ikke er der, kan dette virke magtfuldt og truende på den lille selvbestemmelse, eleven trods alt har bevaret ved at sætte sig imod, og det resulterer derfor ofte blot i yderligere modmagt. Skrues der op for retorikken i en art autoritær magtkamp, som eleverne fra 'Højskole 5' foreslår, vil det højst sandsynligt kun skabe yderligere afmægtighed hos en (eller begge) af parterne – også selvom det skulle skabe det ønskede elevfremmøde til undervisningen. Den højskolepædagogiske 'løsning', som Ella fra 'Højskole 2' foreslår, tager udgangspunkt i samværet – måden at være sammen på lærere og elever samt eleverne imellem. Igen er det altså etableringen af en tæt fællesskabsfølelse, der kan vise sig at være det bærende i den enkeltes udvikling af ansvarsfølelse og 'magt' over eget liv. 'Forbedringsobjektet' kan (først) forbedre sig selv af egen fri vilje, når det ikke længere anskues som et sådant, men som et kompetent og handlekraftigt menneske, der kan bevæge sig trygt og sikkert *med* fællesskabet i stedet for *imod*.



Opsummering – arbejdsrapport i forhold til 'samvær'

Ovenstående viser den tætte, flertydige og 'gordisk knudrede' sammenknytning mellem deltage(r)lyst og samværsform og siger lidt om den kompleksitet af betydende faktorer, der trækker eleverne i retninger af 'voksene ansvar' og 'tillid og omsorg' for sig selv og hinanden. Det ansvar, der vises dem som voksne mennesker, er afhængigt af og gror ud af 'frivillighed' i forhold til opholdet, men også af det samvær, de oplever i og uden for undervisningen. De har ansvar for egen og andres læring, og de har ansvar for egen og andres velvære som en medkonsekvens af 'frivillighed', 'interesse' og 'samværs-/boform'.

Som vi kiggede på i kapitel 1, er etableringen af det fællesskab, der virker fordrende for disse processer, noget, der sker på tværs af undervisning og fritid. Etableringen af et fællesskab, der virker gavnligt på undervisningen og den enkeltes mod, tryghed, tillid og ansvar heri, sker altså ved dyrkelsen af de private og sociale relationer. En evt. manglende 'social kontinuitet' kan hermed nemt få 'negative' konsekvenser for eleverne (især i undervisningssituationerne). 'Social kontinuitet' betyder ikke, at eleverne nødvendigvis skal bo sammen med dem, de også har undervisning med, men det kræver, at lærerne formår at etablere den samme stemning af ligeværdighed, respekt, medbestemmelse, ansvar, tillid, omsorg osv. (selve 'højskoleånden') i deres faglige formidling, som højskolestrukturen kalder på ved sin kostskoleboform. Som tidligere kapitler har været inde på, afhænger dette af, hvorvidt lærerne er en del af det sociale fællesskab i elevernes bevidsthed. Dette kan kun lade sig gøre, hvis lærerne i undervisningen ikke sætter sig selv uden for det sociale felt ved en traditionel tilgang til lærer-elev-relationen og 'faglighed'. Hvis dette sker, vil der nemlig være en oplevelse af et brud på 'den sociale kontinuitet', der skaber sammenhæng og tryghed til udfoldelse. Hvis det stærke fællesskab, eleverne oplever opbygget i samværet uden for undervisningen, skal bevæge sig ind i undervisningslokalet, skal læreren altså være toneangivende og eksemplarisk for denne i sin tilgang til eleverne og egen faglig formidling.

De fleste elever har en erfaring med skolegang og undervisningssituationer, der positionerer dem som tilskuere til en præsenteret faglighed, hvor deres stemme hovedsageligt fungerer som en tilkendegiver af opnået vs. uopnået 'viden'. Eleverne har hermed (hidtil) været 'indskrevet' i en institutionel struktur, der kalder på ansvar og handling i form af krav til deltagelse og præstationer (mødepligt og eksamener), men 'by default' gør eleverne magtesløse i forhold til retning og indhold og dermed utilsigtet frarøver dem muligheden for oprigtig ansvarsfølelse – for kan man føle ansvar, når man ikke føler selv-/medbestemmelse? Deres 'elevhed' bygger altså på erfaringer med en undervisningssituation, der (sædvanligvis) er præget af en top-down-magtstruktur, der tildeler ansvar med den ene hånd og fratager det med den anden. Ansvar for egen læring kan hermed godt være en målsætning eller et formelt krav fra en uddannelsesinstitutionens side, men kigger vi på det som et psykologisk fænomen, er det ikke altid det, der optræder og fordres ved den pædagogiske praksis.

Noget af det, der i denne undersøgelse tales frem som en højskolepædagogisk force, er det ansvarstildelende og disciplinerende element, der ligger indbygget i den højskolepædagogiske samværsform – når den er etableret, vel at mærke – som kan få størrelser som mødepligt og frivillighed til at gå hånd i hånd. Selvbestemmelse og medbestemmelse giver ansvar for resultatet såvel som processen. Det er et ansvar, som baserer sig på deltagelseslyst og frivillighed, og det er hermed en indgroet del af højskolens struktur, der, når den implementeres som pædagogisk strategi, kan sætte eleverne fri i forhold til at kunne se egne ønsker og potentialer mere klart. Det frie valg er oftest et motiveret valg, og de retninger og mål, eleverne har (eller kan få) via deltagernes måde at være sammen på om alt lige fra praktiske gøremål til 'faglige opdagelsesrejser', kan give dem gennemgribende oplevelser af 'forandring', der peger både tilbage og fremad i elevernes syn på og refleksioner over eget liv. Her kan mødepligt blive et an-

erkendende synlighedsgreb, og lektier, prøver og opgaver blive lærerige statuspåmindelser, der sætter refleksioner og nye processer i gang. Jeg skal nå mine mål, vi skal nå vores mål, vi skal have det godt, mens vi gør det! Lærernes tone er som sagt utrolig vigtig i denne sammenhæng. Den udskældende autoritet og følelsen af et ulige magtforhold kan få eleven til at føle sig som et barn, hvilket gør det svært at opføre sig voksen – selv i relation til egne ønsker og oprindelige mål eller blot interesser. Hvis eleven af den ene eller anden grund føler sig afmægtig i relationen til højskolen (som i eksemplet med de såkaldte forbedringsobjekter), så kan selv en appellerende stemme virke umyndiggørende. Det, der kalder på ansvar, mod og deltagerlyst, er den tiltro og tryghed, eleven finder i samværet med ligeværdige, der siger til og fra som voksne mennesker. Den højskolepædagogiske praksis, når den er mest højskoleagtig, kan netop dette. Den højskolepædagogiske styrke ligger nemlig i etableringen af de stærke fællesskaber, der disciplinerer og inspirerer, og i de nære relationer, der vokser ud af dette ligeværdige og omsorgsfulde samvær.

Kapitel 4: Højskolen – fra fagretning til livsretning

I dette kapitel vil vi kigge lidt på højskolen som en kulturbærende og kulturproducerende institution, der gennem elevernes oplevelser og erfaringer er med til at oplyse og forme det samfund, den er en del af. Det handler om, hvilken betydning højskolen har for elevernes liv og livssyn fremadrettet, og hvordan det påvirker deres praktiske og refleksive tilgang til sig selv, andre, samfundet og livet som sådan. Kapitlet er delt ind i tre underafsnit, der handler om, hvordan højskoleopholdet for mange elever fungerer som en art 'struktureret sabbatår', hvor de kan opleve muligheden for, at det 'det frie rum bliver til frisind', og hvordan dette gennem alverdens udfordringer og kreative tilgange til disse kan lægge 'nye spor' til deres videre liv.

Struktureret sabbatår

Langt de fleste af eleverne i fokusgruppeinterviewene betragter højskoleopholdet som en del af et sabbatår eller en 'pause' fra deres normale liv. Det er dog tydeligt, at det er et sabbatår eller en pause, der står i aktivitetens navn, og som for de fleste er tiltænkt at skulle bidrage med inspiration og oplevelser, der kan pege dem i nye retninger. Samtidig er der ingen tvivl om, at der er tale om en skole og en tydelig ramme, der både strukturerer og disciplinerer eleverne – omend i retning af frihed.

”Frederik: Jeg tænker også at ... eller i mit hoved er der ikke sådan forskel på, når det er undervisning ... defineret undervisningstid, og når det er fritid eller ud over skemaet. Jeg tænker også tit, vi får så få lektier eller sådan bundne lektier, vi får jo stort set ingen af den slags, som man kender det fra andre skolesituationer, gør, at man egentlig ender med at bruge mere tid på det eller på ting, man selv vælger at engagere sig i, som er foregået til en eller anden undervisningssituation i sådan nogle forskellige udvalg, som Camilla nævner, eksempelvis.

Tina: Jeg synes også i det, at man ... altså det er virkelig nogle fag, som du synes er sjove. Der kan være et enkelt fag, hvor du sådan ikke altid tænker 'Yes! Nu skal jeg op og have det her fag', men langt de fleste fag tænker du bare, at det her, det bliver bare hyggeligt og sjovt, og så føles det bare ikke som at gå i skole på nogen måde. Det føles bare sådan, at hvis du skulle hen og spille et spil med nogle i dagligstuen, så skal du nu til et fag, fordi det er bare at hygge dig og fordybe dig i noget, som du synes er rigtig fedt.

Camilla: Det er også sådan, at der er mange, der sådan af ens venner derhjemme eller mine venner derhjemmefra, hvis man så siger, man sådan har morgensamling fra 8.30 til 9, og så har man så timer fra sådan 9 til 17 et par af dagene sådan, og så har man så lige frokostpause og sådan noget, men så er de sådan 'Wow! Det er lang tid, I går i skole'. Men det er jo ikke sådan, som Tina siger, så er det bare ikke ... det er bare ikke rigtig skole, det er jo hygge. Hvis man har musiklinje, så er man ... hygger man med at spille musik nede i musiklokalet eller har lidt teori, som rent faktisk interesserer én, eller hvis man har nogle af de andre fag, er det jo også bare socialt samvær med en masse mennesker sådan, som man lærer enormt meget af.”

(’Højskole 2’, s. 9-10)

Flere af eleverne sammenligner højskoleopholdet med det at rejse – for at blive klogere på andre kulturer og samfundsmæssige forhold. Her bliver det dog for mange en meget intens og måske også mere permanent eller integreret refleksion, der bliver sat i gang, fordi den kultur og det samfund, de først og fremmest bliver klogere på, er deres egen – og ikke mindst hvordan de indgår i denne. Det er ikke deres rolle i en kibbutz i Israel eller i en jungle i Nepal, der skal perspektiveres ind i en dansk kontekst, hvor vilkårene for og kravene til deres handlinger og fortolkninger givetvis er nogle helt andre. Perspektiveringerne er derfor mindre abstrakte, og referencerne mere familiære, idet forandringen sker, mens de står midt i det (de oplever som det) velkendte.

"Nana: Ja, det er også ... altså det synes jeg også har været rigtig svært. Det har jeg også ligesom brugt ... dedikeret mit sabbatår til. Først var jeg ude og rejse, og det synes jeg var ... og det for sådan den samme oplevelse, at man skal lære at arbejde sammen med nogle mennesker, der er meget anderledes fra én. Men her, der er det også ... der er der nogle fra samme land som en selv, og alligevel så er de så forskellige, selvom de også er fra lille Danmark. Og det er meget interessant at have sine venner og sin familie i København og vide, at de egentlig er så tæt på, men alligevel er de så langt væk, og man bliver nødt til at åbne sig op for nogle nye mennesker, som I siger, slet ikke er som en selv, og som ... ja, altså, som man slet ikke kender, selvom man måske har en masse venner, man har kendt i mange år derhjemme, så skal man lære nogle nye at kende, og det har jo været en meget positiv oplevelse.

Rie: Man kommer også med nogle fordomme. I hvert fald jeg kom med en fordom om, at københavnere og dem fra Sjælland, de var meget sådan ... sådan lidt snobbete og næsen højt i sky, det ... altså jeg er selv fra Sønderjylland, så det ... Vi har et eller andet, ikke had, men mere sådan en ... Vi er sgu lidt bange for jer københavnere, og den fordom, den er også bare blevet ... altså den er bare blevet smidt ud, fordi jeg har jo mødt altså mennesker, som ... nogle, som op... hvad hedder sådan noget ... lever op til mine fordomme, men også nogle, som bare ... jeg bare kunne godt sammen med, og vi havde samme interesser, og nogle, jeg ikke har samme interesser med, som jeg fandt ud af, de er jo verdens flinkeste mennesker også. De er jo også mennesker. Man kan jo godt have den der fordom."

(‘Højskole 3’, s. 20-21)

Skuer vi til spørgeskemaet (bilag 7, 22), svarer 21 % af eleverne, at "Jeg har fået større indsigt i det samfund, jeg er en del af", når de bliver spurgt direkte, men tænkes 'samfund' i forhold til individets relationelle rolle heri, så kan nogle af de andre svarmuligheder supplere til et lidt mere nuanceret blik på dette. Hele 78 % svarer nemlig "Jeg har lært meget om andre af at gå på højskole", hele 67 % mener, at "Jeg er blevet socialt bedre klædt på til at samarbejde og indgå i fællesskaber", og 71 % svarer "Jeg har lært noget om, hvordan jeg fungerer i et fælleskab". Følgende citat giver et indblik i, hvordan også en større rummelighed (49 %) og tålmodighed (52 %) kan vokse ud af 'pausen' fra det normale liv og tidligere skolegang.

"Heidi: Jeg synes også, at det er rigtig fedt, det der med, at alle kan være med, ligegyldigt hvilket niveau man er på, hvor i gymnasiet, der er det sådan nogle bestemte mållinjer eller retningslinjer, man skal følge, selvfølgelig, og så er der et mål, og der var der et mål, der falder fra måske, men det er der ligesom ikke her. Selvom man er megadårlig, så er der også bare plads til, at man kan tage det i sit eget tempo. Der er ikke noget, man behøver sådan at skynde sig, fordi der er noget, man skal nå. Så man kan sådan fordybe sig på en anden måde, fordi man kan tage det i sit eget tempo.

Katja: Og man bliver heller ikke slået ud af dårlige karakterer, hvis man ikke er så god til et fag.

Flere: Nej.

Heidi: Det betyder også meget.

Nana: Som man får mod på at prøve nogle andre ting af.

Freja: Ja.

Nana: Det synes jeg i hvert fald rigtig meget.

Rie: Det er også en vigtig faktor, at man ikke læser op til en eksamen, men at man mere sådan udlever sin passion, eller det, man sådan ... som du sagde, at man gør det, man havde lavet i fritiden, det, man brænder for. Så det bliver mere sådan en ...

Nana: Og der er aldrig noget pres.

Rie: Nej.

Nana: Man er altid i sit eget tempo.

Charlotte: Så et eller andet sted, så er højskolen jo egentlig vildt inkluderende i forhold ... altså det snakker man jo meget om 'inklusion', og at folkeskolen skal være det, at vi skal inkludere alle mulige forskellige typer, men det er højskolen jo egentlig, fordi at der ikke ligger et fast mål, et bestemt mål, som man skal opnå eller kunne realisere, inden man er færdig."

(‘Højskole 3’, s. 6)

Ovenstående citat viser, hvordan den frihed, eleverne oplever inden for den strukturelle ramme, kan blive til en refleksion over og et syn på, hvad der foregår andre steder. Dette kan være med til at ændre deres egne blikke på og holdninger til 'god praksis' og 'acceptabel adfærd' både fra dem selv og andre – eller samfundet i form af måden at forsøge at leve op til egne standarder og krav på.

Det frie rum bliver til frisind

”Janus: Det var meget rigtigt, det, du sagde Mads, med, at det der med, at det var ... at det var ikke ... man har mere lyst til at være kreativ eller tænke ... tænke anderledes end lige den der sådan kasse, man bare lige ... at den skal man bare lige udfylde, og så får man gode karakterer.

Flere: Ja.

Janus: Så altså hos os, der er det jo egentlig ikke ... det er jo ikke læreren, der kommer med noget eller siger, at nu skal vi lave ... spille den her sang, eller nu skal vi gøre det på den måde. Her, der er det jo egentlig bare os selv, der kommer med det, og så kommer læreren bare med nogle gode redskaber til, hvordan vi kan gøre det endnu bedre, eller hvis vi nu er gået fast eller sådan noget.

Felix: Der er jo heller ikke et pensum, kan man sige, eller ...

Janus: Præcis.”

(’Højskole 1’, s. 11)

Højskolepædagogikken som et struktureret frirum er tydelig, og den hjælper eleverne med at sætte sig selv fri i forhold til fortidens (og fremtidens) forventninger og krav til deres præstationer og præferencer. På højskolen har de mulighed for at gå på opdagelse i og med dem selv og andre og dermed slippe nogle af fordommene om, hvad man bør og skal for at passe ind og være ’god nok’. Dette gælder (som første af følgende citater illustrerer) både i forhold til egen oplevede bevægelsesfrihed i læringsituationer, hvor den højskolepædagogiske tilgang til eleverne som ansvarlige og læring som frivillig giver eleverne mulighed for at få et nyt forhold til både undervisning og egne læringspotentialer, og det gælder også (som de to efterfølgende citater viser) i forhold til elevernes forestillinger om andre menneskers motiver og intentioner.

”Tina: Jeg synes også, hvis der er noget, man så har svært ved at forstå, så vil man ... man vil hellere spørge ind til det her, indtil man har fattet det, end jeg i hvert fald ville på gymnasiet, fordi jeg hele tiden ... det er så også dumt, men var bange for sådan, hvad læreren tænkte, og var bange for at gå ned i karakter og hele det der ræs, så holdt man nogle gange inde med sådan de sidste spørgsmål, ’Hvad mener du egentlig med det?’ Og ’Jeg er ikke helt sikker på, at jeg forstår det’. Hvor her bliver du virkelig ved med at spørge og prøve, til du forstår det, og det får du bare tusind gange ... mange gange mere ud af.

Louise: Ja. Og i virkeligheden er det jo det, der tæller.

Tina: Ja, ja.

Louise: Hvad man får af viden, og ikke karakteren ... den burde jo afspejle ens viden, ik’?”

(’Højskole 2’, s. 5)

”Rosa: ... noget af det, som jeg også opdager ved at være på højskole eller, altså det der med, at man ligesom er så meget sammen med nogle mennesker, som man måske, hvis man var derhjemme, egentlig ikke ville være stødt ind i, eller altså, det er jo meget intenst sådan forløb ... og jeg synes bare, at altså ... jo mere man snakker med folk, jo mere opdager man bare, at alle har noget at byde på, eller sådan at også det der med, at alle har en eller anden historie, der ligger bagved, og som jeg tror også, var det ikke dig, Tilde, der snakkede om, jo, hende der, der havde forklaret, hvorfor det var, at hun så nogle gange ikke kunne tage rengøring, og lige pludselig, så bliver man bare meget mere sådan nå ja, nå eller sådan, så det er også det der med, at man kan spejle sig i hinanden og sådan noget.....

Jane: Men det er sjovt, det der med, at det tit sådan skal sættes i sådan en ramme, før man ligesom er kommet, altså får sat sig ned og får hørt, altså sådan ...

Line: Lige præcis.

Jane: ... hinandens historie eller sådan, ikke ...”

(’Højskole 5, s. 31)

”Ida: Jeg tror, det giver en større accept ... af andre mennesker og en forståelse også ... Også jo mere man lærer folk at kende og hører deres historier, jo mere forstår man, hvorfor de nogle gange opfører sig på en bestemt måde, og den historie får man jo nogle gange ikke med, når man møder nogle mennesker, og så bliver man bare lidt sådan ’Årh, dig kan jeg ikke lide’ eller sådan ... ’Den måde kan jeg ikke lide, at du opfører dig på’. Men hernede får man ligesom historien, folks historier, så tænker man ’Nå, okay, så kan jeg bedre forstå, du agerer på den måde nogle gange’, og så kan jeg ligesom tage det med og sige, nogle gange, så skal jeg ikke dømmе folk så hurtigt, jeg er simpelthen nødt til at lære dem at kende først, før jeg kan sige, sådan hvorfor, eller for at jeg kan forstå, hvorfor de nogle gange handler, som de gør. Jeg synes, at det er noget af det, jeg vil tage med mig.”

(’Højskole 4’, s. 15)

Eleverne knytter den øgede rummelighed og accept over for andre an til den indsigt, de har fået i de andre elevers historier og liv i løbet af opholdet. De udtrykker, at erfaringen med, at førstegangsbegyndelse og fortolkninger af andre kan ændre sig drastisk ved større kendskab til deres baggrund, har udfordret nogle af deres vante tilgange til andre mennesker. Der er ingen tvivl om, at det at gå på højskole for disse elever er en unik oplevelse, der skiller sig ud fra andre både uddannelsesmæssige og interesseskabte fællesskaber, og som vist tidligere er der en tydelig kobling mellem fællesskabets betydning og den stemning, der sættes af lærerne.

”Camilla: Jeg synes også, det er enormt fedt, at der er sådan ... altså at sådan ... at der er så mange typer på højskolen, at der er både plads til folk, der sådan er fysisk handicappede eller har en eller anden sådan DAMP eller er ordblind eller et eller andet, at der er plads til dem, fordi det synes jeg tit sådan i hvert fald oplevet nogle, der har sagt sådan, at de har aldrig oplevet, at folk de var så venlige mod dem som på højskolen. Altså at det er sådan typer, som måske ikke sådan har så mange venner og sådan noget i en almindelig folkeskole eller i gymnasiet eller sådan noget, at der er bare plads til alle mennesker, og man lærer virkelig at holde af sådan alle mennesker uanset deres sådan særheder, det bliver bare nærmest det, man sådan ... det kommer ... det er det, man kommer til at huske som det, man sådan holder af ved dem, at de sådan har en eller anden ... ja, særhed. At det synes jeg virkelig, der er meget plads til på højskolen. Det blev jeg virkelig positivt overrasket over, hvor meget sådan der bare var rummelighed til alle mennesker.

Den rummelighed er den også i undervisningen? Altså nu tænker jeg, nu nævner du nogle profiler, som man normalt i skolehenseende i hvert fald tænker sådan, at der er faglige udfordringer med dem og at kunne få dem med i undervisningen. Er der også ... altså er undervisningsformen, så der også er plads?

Camilla: Jeg synes helt klart, der ... jeg synes helt klart, der er plads til alle mennesker, altså hvis ... vi har musik med én, der ikke kan spille noget musik, og som har det lidt svært socialt og sådan noget, men så er alle mennesker indforståede med, at så venter man, til han har lært det, han skal spille, til det, altså til ... altså så venter vi andre bare, til han er klar også. Altså så det er ikke sådan ... det er ikke sådan, folk er sådan, ej, det er godt nok også irriterende, at vi ikke når at lære noget i dag, eller altså sådan, fordi man får også enormt meget ud af, at han kan være med, og sådan noget.”

(’Højskole 2’, s. 10-11)

Dette skift i fokus på faglighed, som Camilla slår an i sidste sætning af citatet, er utrolig sigende for det, de fleste af eleverne i fokusgruppeinterviewene generelt formulerer om deres dannelsesrejse i forbindelse med højskoleopholdet. Det er som tidligere gennemgået ikke alle, der oplever førnævnte transformation af faglighed i klasselokalet, men det er de fleste, der taler fokusskiftet i relationen til andre mennesker frem som et nærmest uundgåeligt produkt af højskoleåndens fællesskabslighed og inkluderende frirum. Højskolens tilgang til eleverne bliver elevernes tilgang til sig selv og andre, og når højskolepædagogikken går forrest i praksis, er denne fri, accepterende, legende og respektfuld – med masser af plads til forandring og udvikling.

”Puk: Jeg synes også, jeg kan mærke, jeg har udviklet mig ret meget, siden jeg startede. Eller når jeg tænker på, hvor jeg var, inden jeg startede sidste semester, synes jeg, der er sket ret meget. Det var også sådan, da jeg sådan besluttede mig for at gå her, det var også sådan, jeg havde brugt noget tid på at gøre ... lave ting, jeg egentlig ikke havde trivedes så godt med, og så prøvede jeg sådan at tænke tilbage. Hvad har jeg bare lyst til at gøre? Hvad har jeg lyst til at lave? Og så blev det teater og det her sted, og det var sådan, det var ikke, fordi jeg vidste, om jeg ville bruge det til noget, eller hvad, og det ved jeg stadig ikke, men jeg føler bare, at jeg er kommet igennem sådan en udvikling, og jeg ved ikke, jeg har så mange forskellige ... Altså undervisning i teater har både lært mig altså noget om skuespilteknik, men jeg tror også, det har givet noget personligt, fordi man arbejder så meget med sig selv, og ja, jeg synes bare, på alle mulige punkter sådan synes jeg, jeg har fået en bedre mentalitet med noget med at ikke at dømmе så meget andre og sig selv og sådan noget, altså. Jeg synes, man har sådan ... får sådan en god mentalitet af at være her på en eller anden måde.

Zoe: Det er også bare, jeg tror, i hvert fald for de fleste i sidste semester i hvert fald, og det tror jeg også, det kommer til at ske for ... når det her semester ender, at man ligesom har den der følelse af, at man er gået igennem en personlig udvikling ...

Janus: Som man ikke har opdaget.

Zoe: ... som man ikke ... som man ikke tænker over, når man er i det ...

Puk: Ja.

Zoe: ... men som man først ligesom ... som man først, som først går op for én, når man er færdig med det og tænker, nåh jo, men hvis vi kigger tilbage på, hvor det er, jeg startede, og så til nu, jamen så kan jeg da godt se, at jeg har udviklet mig utrolig meget også sådan ...”

(’Højskole 1’, s. 20-21)

Den udvikling, mange af eleverne oplever at gå igennem, ændrer dem ikke bare i relation til andre, men også i relation dem selv, og med det kommer nye drømme og muligheder til syne. Det er en udvidelse af deres horisont, der, selvom den kan virke lille af betydning i den aktuelle situation, kan blive et påmindende eksempel på, at der er meget at opleve, der kunne være spændende og inspirerende, hvis man tillader det – med sin tid og et åbent sind.

”Janus: ... så lige pludselig, så er det bare, nåh ja, det er jo ikke så mærkeligt, når du bare sådan giver dig tid til det. Det er i hvert fald noget, jeg er meget taknemmelig for, at i hvert fald var jeg aldrig kommet til, hvis jeg bare var derhjemme i Ikast, så var jeg aldrig nogensinde kommet til at lige tage til Bora Bora i Aarhus og se en mærkelig vertikal danseforestilling og egentlig syntes, det var meget fedt. Det var jeg aldrig kommet til.”

(’Højskole 1’, s. 25)

Nye spor

Selvom højskolen for mange præsenterer en legende og let tilgang til undervisning, så er det for de fleste noget, der (når først de er der) tages alvorligt både personligt og fagligt. Flere oplever, at det gør dem klar til at tage mere ansvar for deres videre retning og virke, klar til at tage mere ansvar i fællesskaber som samfundsborgere og klar til at tage sig selv og egne ønsker alvorligt – både i forhold til at vide mere om, hvad de vil og kan, og i forhold til at vælge 'rigtigt' med hensyn til videre uddannelse og erhverv. I fokusgruppeinterviewene er der altså både nuværende og tidligere elever, der fortæller om en vis afklaring, i forhold til hvilke veje de ønsker at udforske i deres liv nu og fremover, og kigger vi til spørgeskemaet (bilag 7, 22), svarer 35 % "Jeg er blevet afklaret omkring retningen i mit liv", og 25 % svarer direkte "Højskolen har gjort mig fagligt klar til at påbegynde videre uddannelse". I nedenstående citat giver en tidligere elev, der nu er lærerpraktikant på sin tidligere højskole, et eksempel herpå.

"Mia: ... det er lærerne her på 'Højskole 3', der har gjort, at jeg gerne vil være højskolelærer. Det er det. At jeg var endt på universitetet, hvis det var, at jeg ikke havde været på højskole. Så det var faktisk udslagsgivende i mit tilfælde.

Selvom du kun kom for at hygge.

Mia: Ja.

Ja.

Rie: Ja, men føler du ikke, at du er blevet udviklet sådan personligt af at være på højskole?

Mia: Jo ... jo.

Rie: At man nærmest sådan bliver et bedre menneske af at være her. Nej, nej, men at man lærer også at tage perspektiv med andre, og at man lærer ... at nu ved jeg godt, at vi lever i den der lille højskoleboble, men at man lærer, at der også er andre mennesker, man også skal tage hensyn til. Ikke fordi jeg ikke er vant til det, men ...

Mia: Men ja ...

Rie: ... man bliver mere bevidst om det."

(Højskole 3', s. 38-39)

Flere af eleverne udtrykker, at fagene på højskolen har hjulpet dem i ansøgningen til konkrete uddannelser i form af produktion af materiale, og andre fortæller, at de er blevet afklaret, i forhold til hvorvidt de valgte fag skal føre til en uddannelses-/karrierevej eller blot forblive en fritidsinteresse. Mange sidder altså med en fornemmelse af at have skiftet spor, ved at højskoleopholdet har sat nye ting i gang eller direkte forandret dem som mennesker.

"Kirstine ('Højskole 5'): Det har nærmest bestemt mit liv på en eller anden måde. Altså det har haft en kæmpe, det har haft en kæmpe, kæmpe effekt på mit valg af uddannelse og mine interesser, og hvad jeg bruger min fritid på, og altså alle de ting, jeg laver nu, det tror jeg ikke, at jeg lavede, inden jeg var på 'Højskole 5'.

Trine ('Højskole 5'): Jeg tænker nogle gange sådan ...

Kirstine ('Højskole 5'): Gamle Kirstine og nye Kirstine.

Trine ('Højskole 5'): Jeg tænker, hvad ville jeg lave, hvis ikke jeg havde været på højskole?

Kirstine ('Højskole 5'): Ja.

Fiona ('Højskole 5'): Ja.

Trine ('Højskole 5'): Hvad ville mit liv bestå af? Af ingenting? Altså af mad og tøj eller hvad? Altså sådan, det er bare så ... [Der grines].

Kirstine ('Højskole 5'): Hvad består det af nu, hvis det ikke er af mad og tøj? [Der grines].

Trine ('Højskole 5'): Hold nu kæft ... [Der grines] men altså ...

Kirstine ('Højskole 5'): Træning.

Trine ('Højskole 5'): Æh, men altså på en anden måde, men det er bare, det er det, der har formet i hvert fald, også ligesom Kirstine siger, mit liv, mit uddannelsesvalg, de venner, jeg vælger at prioritere, hvordan jeg vælger at prioritere min tid, hvordan jeg vælger at prioritere mig selv, hvordan min indstilling er over for nye mennesker og nye ting. Ja, alting. Det er enormt sjovt, det der med at tænke, hvad ... det gør jeg tit, hvad fanden ville jeg lave, hvis ikke jeg havde været deroppe? Hvad ville mine interesser være, hvor ville mit sådan ... hvor ville mine veje have været gået hen?

Helle ('Højskole 5'): Det er så underligt.

Kirstine ('Højskole 5'): Ja, det er meget underligt.

Trine ('Højskole 5'): Det er, ja, som Kirstine sagde, gamle Trine og nye Trine. Der er kæmpe forskel."

(2. gruppe tidligere elever, s. 24-25)

Det at have indgået i den slags relationer med så intens en samværsform har for eleverne i de to fokusgruppeinterviews med tidligere elever haft stor betydning for deres efterfølgende liv og livsanskuelse, og kigger vi til spørgeskemaet igen, peger det på, at noget lignende kan komme til at gøre sig gældende for en stor del af de nuværende elever. Her svarer 74 % nemlig, at "Jeg har forandret mig af at gå på højskole", 86 %, at "Jeg har lært meget om mig selv af at gå på højskole", og 62 %, at "Jeg har fået nye interesser i løbet af mit højskoleophold". Hvad denne forandring og læring samt nye interesser vil føre til, er måske ikke primært knyttet til de fagretninger, eleverne i første omgang indskrev sig under, men i højere grad knyttet til den livsoplysning, der kan give dem retning fremover.

Opsummering – arbejdsrapport i forhold til 'livsoplysning'

Fællesskabet har, som de foregående kapitler har gennemgået, en potentielt transformerende effekt på 'faglighed' og 'læringsprocesser' i relation til personlig og faglig udvikling såvel som 'livsoplysning'. Eleverne kan blive klogere på sig selv og hinanden som resultat af måden at blive mødt på i undervisningen og de fordelagtige udfordringer, de oplever ved at bo sammen. Kontinuiteten i tonen, aktiviteterne og det sociale fællesskab danner fundamentet for, at disse tråde kan trækkes på tværs af tid og rum og reflekteres ud i det levede liv, der venter dem efter højskoleopholdet. Processerne er i fokus, og tydeliggøres præmisserne for disse processer såsom eget ansvar, omgangstone og tillid, så kan læringsrigdommen strække sig langt ud over det faglige indhold og præstationer og langt ind i de fremtidige relationer, der venter eleverne. Indbygget i den højskolepædagogiske målsætning om 'livsoplysning' er ønsket om at give eleven en oplevelse af sig selv – sit eget potentiale, fortidigt, nutidigt og fremtidigt. Den daglige bevægelse i og ud fra fællesskabet tilbyder et andet perspektiv på fortidens historier og fremtidens muligheder. Elevernes livtag med personlige udfordringer bryder med nutidens begrænsende forestillinger om egne evner og egen identitet, og fortællinger om fremtiden bliver synlige som potentialer, der bygger på denne transformation. Et vigtigt redskab til at forstærke dette er elevens mulighed for at reflektere over sit eget ophold i perspektiverende samtale om emnet. For nogle højskoler er dette bygget ind i den pædagogiske praksis som et procesredskab, men for mange er det et uopdaget eller blot ikke-struktureret redskab, der potentielt kan give eleverne et fornyet syn på, hvor meget de har fået og fortsat kan få ud af deres ophold.

'Livsoplysning' er ud over 'folkelig oplysning' og 'demokratisk dannelse' en af de grundlæggende formål med højskolens pædagogiske praksis og virke. Som kulturbærende institution er der meget at sige om elevernes forventninger til, hvad de skal få ud af højskoleopholdet i relation til både faglighed, det sociale fællesskab og deres personlige udvikling, og som analysen har vist, kan disse forventninger for det meste blive mødt på trods af store forskelle i praksis. Samtlige fokusgruppeinterviewdeltagere såvel som langt størstedelen af spørgeskemarespondenterne har fået det, de havde forventet, eller mere ud af højskoleopholdet, både når det gælder det faglige (86 %), det sociale liv (91 %) og deres personlige udvikling (92 %). Af disse høje procenttal er det lige under halvdelen, der siger, at de har fået *mere* ud af opholdet end forventet (bilag 7, 23_24_2s5), og denne undersøgelse peger på, at det er netop dette *mere*, der kan opstå, når højskolepædagogikkens unikke transformerende rum sætter eleverne i bevægelse.

6. Diskussion af undersøgelsens metodevalg

Det har ikke været denne undersøgelses sigte at give en konceptuel forståelse eller samlet beskrivelse af 'højskolepædagogik' og 'højskolepædagogisk praksis', ej heller at køre en statistisk analyse på tendenser for at fremstille et 'gennemsnitligt' billede af elevernes oplevelser hermed. Undersøgelses sigte har derimod været at fremskrive elevernes fortællinger om deres oplevelser og erfaringer med deres højskole på en måde, så det bliver tydeligt, hvordan 'højskolepædagogik' opleves og erfares praktisk. Denne praksis er for eleverne ikke formåls-erklæringer, vedtægter og pædagogiske strategier, men levet hverdagsliv, hvor sociale relationer, (faglige) interesser, ungdomsliv, personlige historier, drømme og ønsker er uadskilleligt vævet sammen og opleves samlet som 'højskoleopholdet'. Dette betyder, at fortællingerne (i fokusgruppeinterviewene) og svarene (i spørgeskemaet) kommer mange forskellige steder fra. De er ikke udtryk for endegyldige endsige permanente sandheder om elevernes 'virkelighed', men er nærmere at betragte som elevernes aktuelle bud herpå i forhold til de betydningssættende faktorer, der positionerer dem som undersøgelsesdeltagere. Denne erkendelsesteoretiske tilgang til undersøgelsen og dens deltagere påvirker ikke kun synet på dens udsigelseskraft, men også på det design, der skal gøre det muligt at producere viden hertil.

Diskrepans mellem fokusgruppeinterviews og spørgeskema?

Ved første øjekast på data kan det umiddelbart virke, som om der visse steder er en diskrepans mellem fokusgruppeinterviewudtalelserne og spørgeskemabesvarelserne. Dette skyldes til dels de rationaliseringer og betydningsbeskrivelser, eleverne laver undervejs i fokusgruppeinterviewene for at forklare og legitimere deres egne standpunkter, samt de måder, hvorpå spørgsmålene i spørgeskemaet konditionerer elevernes svar. Stående hver for sig fortæller de to undersøgelsesmetoder altså ikke helt nok om det, vi ønsker belyst, og stående sammen kan de ligefrem virke modsigende. Dette illustrerer på sin vis blot, hvordan lineære årsagsforklaringer (for det meste) ikke er fyldestgørende, når komplekse fænomener skal undersøges – slet ikke når det er sammenhænge og indbyrdes konstituerende mekanismer, der søges belyst.

Spørgeskemaet har som sagt haft til sigte at virke som et analytisk redskab i den kvalitative bearbejdning af fokusgruppeinterviewene (og omvendt), så i nærværende undersøgelse er eventuel diskrepans ikke en analytisk blindgyde, men tværtimod et analytisk udgangspunkt. Det er et udtryk for den kompleksitet, hvormed eleverne meningstilskriver og forstår sig selv og deres omverden, og det er et udtryk for den kompleksitet, hvormed et fænomen som højskolepædagogik (på lige fod med alle andre fænomener) opstår, udlevs og defineres. 'Kompleksitet' skal hermed ikke forstås som et afskrivende begreb eller en 'fejlmargen', der bruges til at (bort)forklare det, der ikke kan redegøres for. 'Kompleksitet' er hele grundpræmissen for at kunne (og ville) kigge på data på 'nye' måder med 'nye' muligheder og betydningstilskrivninger til følge. Det handler grundlæggende om et forandret og forandrende syn på vidensproduktion og præmisserne herfor. Denne rapport sigter indholdsmæssigt ikke mod at tage de videnskabelige metoder og deres erkendelsesgrundlag op til debat, men den giver dog et eksempel på, hvordan der med gavnlig effekt kan arbejdes med en gentænkning af de traditionelle adskillelser og formaliseringer af videnskabelige metoder – uden at miste synlighed og empirisk forankring.

Nærværende undersøgelses formål med og version af 'mixed methods' som videnskabelig tilgang har krævet en ny – forandret og forandrende – strategi, ikke til bare det analytiske sigte og greb, men også til selve opbygningen og indholdet af de brugte metoder. Da det er den kvalitative analyse, der er i højsæde, har det ikke påvirket selve struktureringen og til-

rettelæggelsen af fokusgruppeinterviewene på måder, der ville få nogen til at studse, men i spørgeskemaet har det til gengæld ført til enkelte rekonfigureringer af og opgør med nogle af de traditionelle fremgangsmåder og former for sikringer af validitet og reliabilitet, der sædvanligvis hører den kvantitative verden til.

Dette betyder ikke, at undersøgelsen som resultat heraf er blevet mindre videnskabelig, men det betyder, at den risikerer at blive misforstået som sådan, hvis ikke det understreges, at det primære formål med spørgeskemaet er kvalitativt, og at det derfor indskrives i et fortolkende paradigme, der primært sikrer gyldighed igennem intern konsistens, gennemsigthed og kontekstualisering.

Det mest iøjnefaldende ved spørgeskemaet er nok spørgsmålenes og svarmulighedernes indholdsmæssige 'tyngde'. De bygger på den kvalitative analyse af fokusgruppeinterviewene, men da de ikke har til sigte at undersøge, hvorvidt eleverne som sådan er enige eller ej, er spørgsmålene ikke formuleret sådan. Et spørgeskema i en eventuel traditionel triangulering, der (primært) leder efter generaliseringer, ville eksempelvis lyde *"I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn?"*, hvorefter respondenterne ville kunne svare *"I høj grad"*, *"I nogen grad"*, *"I mindre grad"*, *"Slet ikke"* eller *"Ved ikke"* til det givne udsagn. Det har dog i nærværende undersøgelse som sagt ikke været spørgeskemaets opgave at dokumentere elevernes 'enighed' i forhold til det, der viste sig i fokusgruppeinterviewene, men at bidrage til at belyse nogle af de komplekse sammenhænge, der er indbygget i elevernes fortællinger – og højskolepædagogikken, som den leves. Af samme årsag har nogle af svarmulighederne været meget styrende for opsætningen. Der er til spørgsmål med mange svarmuligheder f.eks. ikke valgt randomisering af disse, fordi enkelte af svarmulighederne 'hang sammen' – forstået på den måde, at det var nuanceforskelle, der forbandt eller adskilte dem, hvilket der er størst sandsynlighed for, at respondenterne fanger, hvis de står efterfulgt af hinanden – eksempelvis svarmulighederne: *"Der er 'alenetid' til refleksion"* og *"Jeg savner mere 'alenetid' til refleksion"*. Står disse adskilt fra hinanden, vil de let kunne opfattes som modsætninger, der skulle vælges imellem, hvorimod nuanceforskellen og den mulige koeksistens træder frem, når de læses som her.

Noget andet, der måske også kunne undre (hvis man kommer til at tænke spørgeskemaets funktion ind i traditionelle rammer), er, at svarmulighederne til nogle af spørgeskemaets spørgsmål (især de med 'multiple choice-svar') umiddelbart kan synes at have en 'positiv' (nærmest lalleglad) slagside. De er alle (inkl. de få med en hentydning til noget problematisk) udformet på baggrund af udtalelser fra fokusgruppeinterviewene. Umiddelbart kunne man sige, at man så kunne skabe en kontrast ved at indføre udsagnenes modsætninger som mulige svar. Men netop ved de spørgsmål, hvor det er muligt at afgive flere svar, kan det faktum, at svarmulighederne er direkte eller delvist modstridende, gøre selve besvarelsen invalid. Man kunne så indføre de 'negative' svarmuligheder under et andet spørgsmål, men med hvilket formål? Sigtet er jo ikke at undersøge, om 'det' er godt eller skidt, og skal derfor ikke på en sådan baggrund sikre, at det er muligt både at svare, at 'det går godt', og at 'det går skidt'. Koncentrationen skal altså skærpes i form af et fokus på, hvad der er dette spørgeskemas sigte. Det er ikke at skabe repræsentativ 'viden' gennem en kvantitativ undersøgelse af elevernes oplevelser, som der kan generaliseres på, men det er derimod at skabe diffraktionsmønstre i en kvalitativ analyse af elevernes fortællinger, så de komplekse mekanismers inter-relation kan træde frem.

Designets betydning for undersøgelsens udsigelseskraft

Højskolens særkende er både synligt og læseligt i denne elevundersøgelse, men det er ikke ensbetydende med, at den højskolepædagogiske praksis er entydig og ens på tværs af højskolerne. Højskolepædagogikken er lige så relationel og foranderlig som alle dem, der praktiserer den – ledelse og lærere såvel som elever. Den er ikke en entitet, der kan anskues adskilt fra dem og det, der udøver den (her tænkes både på mennesker og kostskolestruktur), og den er ikke en intentionalitet, der kan anskues adskilt fra individuelle deltageres målsætninger, ønsker og behov (her tænkes både på lærere, elever og den enkelte højskoles idégrundlag og målsætninger). Højskolepædagogik er en bevægelse – i mere end én forstand. Den er levende! Og den påvirker både fag, faglighed og alt det dannende, dette kan føre til.

Højskolepædagogik bygger på en balancering af relationen mellem frivillighed og forpligtelse. Ikke som to modsætninger, men som to aspekter, der er (eller kan være) indbyrdes motive-rende. De mange forskellige mekanismer, der kan sætte denne relation mere eller mindre ud af balance, er svære at fange i en metodisk traditionel tilgang til feltet, uden at kompleksiteten går tabt ved uforklarlige paradokser og rigide dikotomier – og det er netop denne kompleksitet, nærværende undersøgelse med sin kombinatoriske tilgang søger at belyse. Dette undersøgelsesdesign muliggør et indblik i nogle af de måder, hvorpå forskellige aspekter af højskolelivet og højskolepædagogikken påvirker og forudsætter hinanden. Det har muliggjort et nuanceret og relationelt betonet indblik i, hvad der er med til at forme den unikke undervisningsstruktur og det læringsmiljø, hvor proces og målsætning tillader den lærende at være aktivt skabende – formende sine fag, formende sig selv og formende fællesskabet – og hvor 'ansvar for egen læring' har mulighed for at bevæge sig fra at være en retorisk intention (nogle ville sige floskel) til at være en forudsætning for selve undervisningssituationen og læringsprocessen. Det har hermed også skabt grundlaget for at kunne pege på, hvad der i forskellige nutidige og fremtidige scenarier kunne være værd og vigtigt at værne om på den enkelte højskole for at opnå eller sikre dette. Ydermere har det vakt opmærksomhed på og spørgsmål til mulige udfordringer for den højskolepædagogiske praksis og udvikling, som det i denne rapports optik kunne være nærliggende at diskutere i det videre udviklingsprojekt.

7. Konklusion

Fag og faglighed tager form af det sociale rum, hvori det udspiller sig. Denne forståelse af læringsfeltet som socialt er ikke ny eller ukendt i skolevæsenet, uddannelsessystemet og det øvrige undervisende 'miljø', men de metodiske (didaktiske, om man vil) konsekvenser samt udbyttet af dette synes ikke lige så tydelige her som på højskolerne – her finder det sit helt eget udtryk. Hvad er det, højskolen viser os med sin kraftige styring af det sociale rum? Måske netop at det rummer et transformerende potentiale for både fag, læring og deltagere. Der, hvor det 'virker' bedst, sker det nemlig ikke på bekostning af det faglige indhold eller den brede læring, hvori det faglige relateres til andet. 'Faglighed', 'pædagogik', 'samvær' og 'livsoplysning' bliver hinandens indbyrdes forudsætninger for et vellykket læringsfelt, og det er utvetydigt bundet op på dét sociale fællesskab, der giver det liv. Det er ikke ét element af højskolepædagogikken (eksempelvis strukturen som kostskole), der er afgørende for, at dette lykkes. Det er måden, hvorpå dette hænger sammen i og gennem de sociale relationer.

Det fag og fagindhold, der er det oprindelige samlingspunkt og interessefællesskab, der bringer elever og højskole sammen, ændrer karakter og betydning for de fleste af eleverne i løbet af højskoleopholdet. Det ville (i nærværende optik) være forfejlet at sige, at det faglige træder i baggrunden. Det bliver nærmere rekonfigureret til at være et redskab i den højskolepædagogiske værktøjskasse. Det er hermed med til at danne rammerne (både socialt og praktisk) for den rejse, eleverne skal på, og for videreudviklingen af det fællesskab, hvor eleverne udfolder sig i forhold til det ansvar, den tillid og den tiltro, de bliver vist.

Når man tænker udviklingsorienteret på den højskolepædagogiske praksis, taler denne undersøgelse sit tydelige sprog. Højskolens *fysiske struktur*, der bl.a. består af en boform, der kalder på samvær, ansvar og fællesskab, dens *overordnede formål*, der bygger på principper om frivillighed, ligestilling og demokrati, samt dens *lavpraktiske virke*, der bygger på tillid, engagement og kontakt, er alle dybt forankret i og sammenflettede med de fag og aktiviteter, eleverne indskriver sig i. Kort sagt siger eleverne, at når fagene (uanset fagretning og indhold) bruges til at understøtte tilgangen til disse tre områder, så lærer de en masse om sig selv, om andre og om faget. Men når fagene adskilles og afgrænses fra disse tre områder, demotiveres den enkelte, og udbyttet (fagligt såvel som socialt) bliver svært at identificere.

Noget, der i fokusgruppeinterviewenes direkte tale fremstår som negativt i forbindelse med etableringen af den 'højskoleånd' og følelse af 'social kontinuitet', der vokser ud af tonen, stemningen og ligestillingen i lærer-elev-relationen, er 'afkrydsning i forhold til mødepligt'. Rapporten indtager, som den samlede analyse viser, ikke en sort-hvid holdning til elementer som afkrydsning eller italesættelse af mødepligt, men den peger på, at indflydelsen af dette på elevens deltagelse og motivation kan være af både positiv og negativ karakter afhængigt af måden, hvorpå det bliver italesat. 'Afkrydsning' og 'mødepligt' rummer hermed muligheden for at kunne blive et (højskole)pædagogisk redskab frem for at være noget 'forstyrrende' i form af et udefrakommende krav. Opleves, forvaltes og formidles det som en påkrævet nødvendighed, der tangerer 'kontrol', kan det skabe mistillid og et 'skævt' magtforhold mellem lærere og elever. Bruges det i stedet som et synlighedsgreb, 'Er vi her alle?', der får den enkelte elev til at føle sig værdifuld og ønsket, kan det føles anerkendende og dermed fint harmonere med den højskolepædagogiske ånd. Er magtforholdet mellem lærer og elev først skævt som i eksemplet med de såkaldte forbedringsobjekter eller pga. en ikkeligestillende lærer-elev-relation, så er hverken stålsatte krav og formaninger eller følelsesladede appeller og manipulationer virkningsfulde. Ønskes der en større motivation og deltagelse fra eleverne – eller i det hele taget et større bidrag og en større tillid til fællesskabet – så må det vokse ud af de ligestillende relationelle bånd, der knyttes mellem mennesker, der ser, anerkender og værdsætter hinanden. Får eleven betydning, får det betydning for eleven! Det er holdningen til mennesket og til fællesskabet, og ikke mindst hvordan denne formidles og dyrkes, der er

det afgørende for, hvad der sker i det højskolepædagogiske rum. Det er med andre ord relationerne, der står i centrum for de mekanismer, der gør det højskolepædagogiske rum stærkt og virkningsfuldt i forhold til sine målsætninger – og friheder. Skal dette gå forrest, kræver det derfor, at 'rammerne' (også fremover) er til at skabe og bibeholde denne frihed også for lærerne, da det er deres interessedrevne, oprigtige og smittende engagement, der danner grundlaget for den konstruktive og produktive lærer-elev-relation. Højskolepædagogikken er dens lærere – lærere, der brænder for deres fag og dets transformative egenskaber og ønsker at smitte andre med egen begejstring. Det er mennesker, der på eksemplarisk vis engagerer sig i andre og hermed gør dette til normen. Højskolepædagogikken, som den skrives frem i denne rapport, har mange forbilledlige kvaliteter, men i en fremadrettet optik med mulige nye udfordringer og situationer kan der også vise sig at være brug for nogle forbedrende tiltag. Med en forandret 'virkelighed' forandres også præmisserne for den højskolepædagogiske praksis i relation til de sociale og funktionelle mekanismer, der er med til at disciplinere denne.

Ligesom med 'mødepligt' vil højskolerne også fremadrettet blive mødt med udefrakommende krav og forventninger, som kan synes mere eller mindre forstyrrende for det, der opleves som produktivt og berigende for den højskolepædagogiske praksis, og de vil igen have forskellige tilgange til at imødekomme disse. Nærværende undersøgelse peger dog på, at det ikke nødvendigvis er kravene i sig selv, men udfordringerne med at få dem implementeret i den 'rette ånd', der kan vække problemer for nogle. En større forståelse af mekanismerne i egen højskolepædagogiske praksis vil her være gavnlig for ikke at risikere uforvarende at komme til at modarbejde sig selv.

Højskolens pædagogik kan som tydeligt gentaget på de forrige sider ikke reduceres til at handle om didaktik og læreplaner. Det handler om mennesker, og det handler om, hvordan mennesker møder hinanden. Bliver man klar over, hvilke mekanismer der fordrer de højskolepædagogiske relationer, så er højskolens eksistensgrundlag ikke i samme grad 'truet' af eventuelle (krav om) forandringer, ej heller dens unikke evne til at skabe 'højskoleåndens' individtransformerende fællesskab.

Som nærværende undersøgelse peger på, er de bærende elementer i fællesskabets etablering og virkning 'bevægelser' i et så komplekst netværk af indbyrdes forandrende elementer, at rammer og intentioner ikke er nok. Interesse og lyst skal både vækkes og rummes gennem tillid og frivillighed, uden at eventuel afmægtighed eller modstand forstærkes. For de få elever, der af den ene eller den anden grund allerede fra start af er i risiko for at opleve sig selv som 'forbedringsobjekter', skal de nære relationer til dem og det, der repræsenterer og ikke mindst eksemplificerer højskoleånden og dens muligheder, givet prioriteres og vægtes meget højt, hvis den bærende og transformerende 'højskoleånd' skal disciplinere dem hen imod fagligt, socialt og personligt engagement i højskoleopholdet. Hvis det stærke bånd til højskoleånden og lærerne som repræsentanter for denne ikke knyttes, vil de nære relationer, disse elever indgår i, nemlig højst sandsynligt være i opposition til højskolen og dens aktiviteter.

Højskolelæreren er gennemgående helt central i disse processer, da det er denne, der sætter den afgørende stemning for, hvilken 'højskoleånd' eleverne lever ud, og hvorvidt denne får mulighed for at transformere fagligheden og læringsrummet på en måde, der skaber varig oplysning og dannelse. Elevernes oplevelser og erfaringer handler fra alle vinkler og perspektiver om, hvilke mennesker der mødes, og hvad de gør ved og for hinanden. Højskolepædagogikkens formidling af rammerne for og fokuset i dette relationelle rum er grundlæggende styret af lærernes tilgang og tilstedeværelse, hvilket fører os tilbage til rapportens indledende citat:

"No written word, no spoken plea, can teach our youth, what they should be. Nor all the books, on all the shelves, it's what the teachers are themselves."

Referencer

Barad, K. (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.

Davies, B. (2000): A body of writing. 1990-1999. AltaMira Press, A Division of Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Foucault, M. (2002) Panoptismen. I Overvågning og straf. DET lille FORLAG.

Halkier, B. (2010): Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. I Qualitative Research, vol. 10, nr. 1, s. 71-89.

Halkier, B. (2008): Fokusgrupper. Forlaget Samfundslitteratur.

Juelskjær, M. (2009): "En ny start" – bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Kirkebæk, B. (2010): Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer. Akademisk Forlag.

Kofoed, J. & Staunæs, D. (red.) (2007): Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Staunæs, D. & Søndergaard, D.M. (2005): Interview i en tangotid. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.): Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. Hans Reitzels Forlag.

Væhrens, S. N. (2011): Som ringe i vandet... Kampen for Inklusion og Tilblivelsesmuligheder set med blikke for diffraktion og intra-aktion på en privat grundskole for børn med særlige forudsætninger. Kandidatspeciale, Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 19. februar 2013 på <http://bibliotek.dk/vis.php?base=&field1=afc&term1=V%E6hrens%20Sidsel%20Norman>.

Øvrige referencer med links:

John Wooden, TED Talk, 2001: The difference between winning and succeeding. Lokaliseret d. 28. august 2013 på www.ted.com/talks/john_wooden_on_the_difference_between_winning_and_success.html.

Kulturministeriet om Folkehøjskoler. Lokaliseret d. 28. august 2013 på <http://kum.dk/Kulturpolitik/Uddannelse-og-folkeoplysning/Folkehojskoler/>.

Højskolerne

