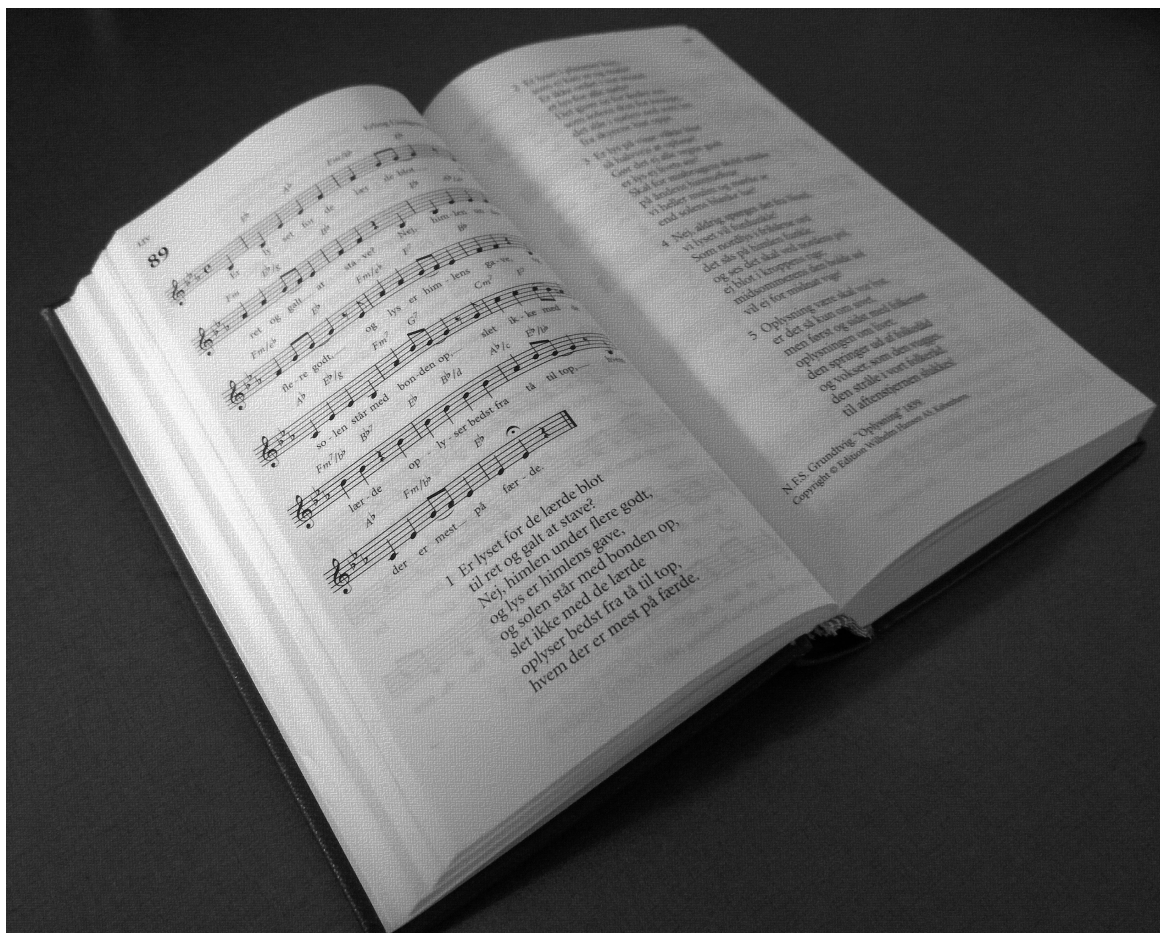


Frihedens faglighed



Masteropgave af Jens Aalund Therkildsen

Studienummer 20160226

Master i læreprocesser

Specialisering i didaktik og professionsudvikling

Aalborg Universitet

Vejleder Birthe Lund

Antal sider: 44

Antal tegn: 113915

Afleveret d. 5. juni, 2017

Oplysning være skal vor lyst,
er det så kun om sivet,
men først og sidst med folkerøst
oplysningen om livet;
den springer ud af folkedåd
og vokser som den vugges,
Den stråle i vort folkeråd,
til aftenstjernen slukkes.

N. F. S. Grundtvig "Oplysning", 1839, vers 5.

Abstract

In Denmark higher professional competences (faglighed) as a concept is often used in educational political discussions. However, what is behind the concept is very rarely discussed.

The Danish folk high school is an education located outside the formal educational system. It is a school that is built on the bildung tradition, and therefore has no exams or curriculum, and does not give any formal education. Because of the special conditions, the folk high schools therefore have a special way of interpreting the concept of professional competences. This project tries to expose the concept of professional standards in the Danish folk high school.

The project takes scientific theoretical starting point in the philosophical hermeneutics and uses a brief historical review of the goals and methods of the Danish folk high schools as the horizon of the project. To make a fusion of horizons, and thereby get a deeper understanding in the terms of hermeneutics, the project uses the horizon of six teachers from three different folk high schools. The teachers have been interviewed about their view of the professional competences in their subjects and the folk high school in general.

The findings of the project are, that the folk high school teachers operate with two different concepts of professional competences at the same time. They work with a professional competence, that is addressed to the subjects itself, and an expanded concept of professional competence (udvidet faglighedsbegreb).

The subject related professional competence (fagfaglighed) is about the knowledge and the skills, in the subject they teach. The folk high school teachers have difficulties in pointing out their own subject related professional competence, but find it easier to assign what it is not. They thereby create a second subject related professional competence. Where their own concept is built on the context and applicability of the professional competence in the subject, the second professional competence consists of detached theoretical skills and knowledge that does not leave the field of the subject.

The expanded concept of professional competences is a concept that reaches out of the subject itself. This concept is connected to the bildung that the folk high school has as its purpose.

One of the points of the project is, that the two concepts are closely linked together, and that they rely on each other. Thus you can only have the concept of expanded professional competences, because of the specific understanding of the subject related professional competences.

Another point is, that both the concepts of professional competences are relying on the freedom from exams and curriculums. The freedom of the folk high school gives the teachers such special conditions, that they have to operate with two concepts of professional competences.

The last major point the project shows is that professional competences are normative. Therefore the professional competences as a concept cannot be used as an argument in discussions of educational politics, without accounting for the understanding of the concept. Because of the same normativity, the professional competences in bildung based schools and educations, cannot be judged as having a lower or worse professional level than other types of schools and educations, because the expanded concept of professional competences transform the subject related professional competences. Thus the different educations cannot be measured on the same scale.

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	3
Indholdsfortegnelse.....	5
Faglighedens kamp.....	6
<i>Højskolen – kultur eller uddannelse?</i>	7
<i>Faglighed med andet formål</i>	8
<i>(Be)greb om fagligheden</i>	9
<i>Problemformulering</i>	10
<i>Læsevejledning</i>	10
Den videnskabelige faglighed.....	11
<i>Filosofisk hermeneutik</i>	11
<i>Sandhed frem for metode</i>	12
<i>Den nærværende hermeneutik</i>	14
<i>Metodiske implikationer</i>	15
Højskolens historiske mål og midler.....	17
<i>Grundtvigs højskoletanker</i>	17
<i>Jordnær faglighed og vekselvirkning</i>	18
<i>Højskolens frigørelse</i>	20
<i>En samlet højskolepædagogik</i>	22
<i>Mål, middel, enhed og relativisme</i>	24
Fagligheden og friheden.....	25
<i>Det faglige udgangspunkt</i>	25
<i>Elevernes (faglige) forventninger</i>	27
<i>Den "anden" fagfaglighed</i>	28
<i>Frihed fra og til</i>	32
<i>En udvidet frihed</i>	36
<i>En udvidet faglighed</i>	37
<i>Vilkår, form eller indhold?</i>	41
<i>Spænding og synergi</i>	44
Faglighedens forudsætninger.....	47
Litteraturliste.....	51

Faglighedens kamp

Da Merete Riisager tiltrådte som undervisningsminister i november 2016, gav hun et interview til Berlingske. Her forklarede hun om sine ambitioner for folkeskolen, og hvordan hun ville forvalte den folkeskolereform fra 2014, som hun indtil da, havde været stærk modstander af (Jessen, 2016). Hun forklarede således:

”Jeg kommer ikke med en revolution i baglommen, som den sidste regering (SR-regeringen, red.) gjorde. Der er ikke brug for flere revolutioner i folkeskolen i lang, lang tid. Men der er behov for at få et øget fokus på faglighed og på stille og roligt at kigge på, hvilke frihedsgrader man kan give til skolerne.”

(Jessen, 2016)

Fagligheden, eller manglen derpå, er et centralt kritikpunkt for undervisningsministeren i forhold til den gældende folkeskolereform. Det er i denne forbindelse interessant, at en af de centrale bevæggrunde bag folkeskolereformen netop var faglighed. I aftaleteksten bag reformen hedder det således:

”Men den danske folkeskole står også overfor store udfordringer. Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen.”

(Undervisningsministeriet, 2013)

Øget faglighed var dermed et helt afgørende argument, for den reform, som blev vedtaget i 2013. Alligevel bruger den siddende undervisningsminister netop faglighed som et afgørende kritikpunkt, hvilket umiddelbart synes at være et paradoks.

Faglighed bliver således en uddannelsespolitisk kampplads, og det er ikke kun i folkeskolen.

Øget fagligheden er også væsentlige argumenter for reform af læreruddannelsen i 2013 (www.laereruddannelse.nu, 2017) og gymnasireformen i 2016 (Undervisningsministeriet, 2016).

Uddannelsespolitisk er øget faglighed utvetydigt et godt argument. Det, der imidlertid sjældent diskuteres, når faglighed anvendes som uddannelsespolitisk argument, er, hvordan begrebet skal forstås. Det kan være forskellige forståelser af begrebet faglighed, der kan gøre Merete Riisagers kritik af folkeskolereformen fra 2013 legitim, selv om hun argumenterer med et af de begreber, som reformen er bygget ovenpå.

Øget faglighed i mange sammenhænge til at stå som entydigt godt. Hvem vil modsætte sig, at elever og studerende skal lære så meget som muligt på deres vej gennem

uddannelsessystemet. Faglighedens fortræffeligheder må man alle derfor tilslutte sig på trods af, at diskussionen sjældent når omkring, hvad fagligheden er, og hvad det er for en faglighed, eleverne skal lære, hvordan den skal vurderes og af hvem. Fortolkningen af begrebet faglighed har stor betydning for en lang række forhold vedrørende uddannelse og undervisning.

Højskolen – kultur eller uddannelse?

Kampen om fagligheden skal ses i en dansk kontekst, hvor den åndsvidenskabelige dannelsesstradition historisk har stået stærkt i skole og uddannelsessystemet. I denne tradition har højskolerne ageret som katalysator. Allerede fra Rødding Højskoles oprettelse i 1844, som den første højskole i verden, spillede dannelsen den helt centrale rolle for skoleformen. Det gjorde den blandt andet på baggrund af Grundtvigs tanker om Skolen for Livet (Grundtvig, 2012). Heri beskriver Grundtvig, hvordan den faglige viden ikke må være et mål i sig selv, hvilket han oplevede i samtidens skoleliv. Grundtvig ønskede, at lærdommen var brugbar for livet, og derfor skulle højskolen oplive og oplyse med baggrund i det levede liv. Der er således klare dannelsesmæssige perspektiver i Grundtvigs tanker og højskolebevægelsens rødder. (Grundtvig, 2012, s. 371 ff.)

Det dannelsesmæssige perspektiv udfoldes i meget udstrakt grad i den seneste højskolelov fra 2014 (Folketingstidende, 2013). Skoleformens hovedsigter er således, livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse (§1). Herudover skal halvdelen af undervisningen have bred almen karakter (§13). Sammenholdt med, at loven fastslår, at Folkehøjskoler ikke må med få undtagelser ikke afholde eksamener eller prøver i forbindelse med undervisningen (§15), stiller disse lovmæssige vilkår højskolerne i ganske enestående position i den danske skole- og uddannelsesverden.

Højskolen har klare dannelsesmæssige mål, som ikke er beskrevet nærmere, men som må fortolkes af højskolerne. Der findes således ikke læreplaner, fælles mål eller andre faglige beskrivelser for højskolerne eller deres undervisere. Højskolerne og højskolelærerne kan ud fra hovedsigterne skabe fag, aktiviteter og mål for undervisningen. I Kulturministeriets Vejledning om undervisningen på højskolerne hedder det om undervisning af bred almen karakter:

”Som det fremgår af lovbemærkningerne, er det ikke et fags titel, der afgør om undervisningen i et fag er af bred almen karakter. På højskoler kan alle fag danne udgangspunkt for undervisningen, og alle fag kan tilrettelægges med større eller mindre vægt på de brede almene perspektiver.”

(Kulturministeriet, 2016, s. 4)

Højskolefagene kan antage forskellige titler og omhandle vidt forskellige emner, men samlet set skal de i samklang med den enkelte skoles værdigrundlag føre til skoleformens hovedsigter om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Fortolkningen og udmøntningen af hovedsigterne er overladt til skolerne.

I højskolelovgivningen ses den åndsvidenskabelige dannelsesdidaktiske tradition i sin rene form. Om det er på grund af denne særstatus, eller fordi traditionen anses for umoderne, at højskolerne med højskoleloven fra 2014 blev flyttet fra Undervisningsministeriet til Kulturministeriet skal være usagt, men det betoner under alle omstændigheder de særlige vilkår, som højskolerne har i forhold til det (øvrige) danske skole- og uddannelsessystem.

Faglighed med andet formål

Højskolerne står uden fag, læreplaner eller eksamen. Fagtitler og indhold kan højskolerne selv fastlægge, og der er ingen krav til det faglige niveau. Møller og Rahbek har i Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis (2015), beskrevet vilkår, hensigter og tanker for den aktuelle pædagogiske praksis på højskolerne. Heri beskriver de, hvordan fagligheden har to sider i højskolefagene.

”Når højskolelærerne taler om fagenes formål, skelnes der ofte mellem en faglighed, der betegner de teoretiske og praktiske kundskaber i de fag, man underviser i, og så et udvidet faglighedsbegreb, hvor der et andet mål med fagene end faget i sig selv.”

(Møller & Rahbek, 2015, s. 96)

Møller og Rahbek indfører således to faglighedsbegreber. De beskriver, hvad man kan betegne som fagfaglighed. Dette betegner den faglighed, som fagene besidder i kraft af sit indhold, det kan være filosofi, fransk eller fodbold. Samtidig beskriver de, hvad de betegner som en udvidet faglighed, der betegner, hvordan fagene ses i et dannelsesperspektiv, og skal række ud over sit faglige indhold.

Med udgangspunkt i Løgstrup gør Møller og Rahbek videre klart, hvordan dannelse kræver et medie, og at dette medie på højskolen er fagene. Gennem fagene kan man med et Løgstrup-udtryk slå ”saglighedens bro” mellem mennesker, og netop derved udforske den fælles

tilværelse (Møller & Rahbek, 2015, s. 98). I forhold til dette, synes det som om fagfagligheden underordnes i forhold til den udvidede faglighedsforståelse. Fagfagligheden bliver et middel til at nå denne udvidede faglighed. Højskolefagenes egentlig formål bliver dannelsen i form af livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, som ikke kan opnås uden fagene og deres faglige indhold.

Dette forhold, at fagenes faglighed tilsyneladende bliver underordnet den udvidede faglighed, ville kunne betyde, at højskolelærere underordner de fagfaglige ambitioner under de dannelsesmæssige. Dette synes imidlertid ikke, at være tilfældet. Møller og Rahbek beskriver således, hvordan et højskoleophold, i undervisernes optik ofte, er for kort, for de faglige ambitioner, som underviserne ønsker at opnå (2015, s. 81), og at disse faglige ambitioner således stopper nogle af de alternative aktiviteter, som er ud over fagene på højskolen. Disse alternative aktiviteter vil umiddelbart være en stærk komponent i den udvidede faglighed. Samtidig betones fagenes faglighed ofte, når man ser beskrivelser af fag på højskolernes hjemmesider. På Testrup Højskoles hjemmeside hedder det for eksempel under overskriften: Faglighed og hjemmelighed:

"Testrup Højskole lægger vægt på at kombinere en højt kvalificeret faglig undervisning med den atmosfære af hjemlighed, som kendetegner et godt højskoleliv.

På linjefagene går vi i særlig grad i dybden. Som elev vælger du fra begyndelsen mellem teater-, kunst-, musik-, filosofi- og skrivelinjen, og dette fag får du mulighed for at arbejde intenst med - til daglig gennem 12 timers ugentlig undervisning, og i hen imod opholdets slutning gennem cirka tre ugers projekt."

(www.testrup.dk)

Der er ingen tvivl om, at der her er fokus på fagene og deres indhold. Det understreges, at det er højt kvalificeret undervisning, ligesom der arbejdes i dybden. Der er således klare faglige ambitioner med fagene på Testrup, selv de foregår i en hjemlig atmosfære. Højskolelærerne synes således at have stærke faglige ambitioner med deres fag, på trods af at denne synes underordnet den udvidede højskolefaglighed.

(Be)greb om fagligheden

På højskolerne synes at være, om ikke en kamp, så et spændingsfelt mellem fagfagligheden og den udvidede faglighed. Dette kan også beskrives som et spændingsfelt mellem de faglige ambitioner og det mere overordnede dannelsesmæssige grundlag for skoleformen.

Højskolelærerne, der selv tilrettelægger fag og indhold, skal holde sig begge dimensioner for øje.

Det er imidlertid dårligt belyst, hvordan højskolelærere oplever spændingsfeltet mellem det fagfaglige og den udvidede forståelse af faglighed. Dette vil være interessant, da det kan kaste lys over den pædagogiske praksis i højskolesammenhænge og i den åndsvidenskabelige didaktiske tradition. Endnu mere interessant kan en belysning af spændingsfeltet være med til at skabe perspektiver på indholdet i begrebet faglighed, som bruges i flæng i uddannelsesmæssige sammenhænge. Højskolernes særlige dannelsesteoretiske udgangspunkt og vilkår, kan derfor medvirke til at give viden om, hvordan faglighed som begreb bliver fortolket i praksis, og hvilke implikationer sådanne fortolkninger har i højskolen og i andre skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge.

Problemformulering

På baggrund af ovenstående ønsker denne opgave at undersøge:

Hvordan oplever højskolelærere spændingsfeltet mellem en forståelse af fagfaglighed og en udvidet faglighed?

Herunder ønskes det at undersøge:

Hvordan forstår højskolelærer begrebet faglighed i deres egen praksis?

Hvilke forhold har indflydelse på denne forståelse?

Hvordan forstår højskolelærerne forskelle mellem faglighed inden for fag og i højskolens dannelsesmæssige sammenhænge?

Hvilken indflydelse får højskolelærernes forståelse af faglighed på de mål, de har med højskolefagene?

Læsevejledning

Efter at have gjort opgavens område og problem klart, vil det videnskabsteoretiske standpunkt for den videre undersøgelse gøres klart. Det er den filosofiske hermeneutik, som Hans-Georg Gadamer har udarbejdet den, der fremlægges her. Det forklares, hvilke implikationer dette giver for opgaven, og munder ud i en kort beskrivelse af metoden til den videre forståelse.

Derefter skabes opgavens horisont gennem et historisk rids af højskolens syn på mål og midler. Det er fag, faglighed og højskolens mål fra Grundtvigs første tanker om højskolen frem til samtiden, der rundes i denne del.

Herefter præsenteres nye horisonter i form af analyse af interview med seks højskolelærere om spændingsfeltet mellem faglighed og højskolefaglighed. Først tages der fat på deres faglige udgangspunkt forstået som faglig baggrund og faglige ambitioner og mål. Herefter stilles der skarpt på elevernes forventninger til fagene, som højskolelærerne oplever dem. Dernæst kommer en fremstilling af en fagfaglighed, højskolelærerne giver udtryk for, de ikke er i opposition til. Denne fagfaglighed benævnes den "anden" faglighed, som således helt naturligt afdækker den forståelse af begrebet fagfaglighed, som højskolelærerne opererer med. Dette fører til, at højskolens frihed fra prøver, læseplaner og eksaminer taget under behandling, da denne frihed har betydning for den opfattelse af fagfaglighed, som lærerne præsenterer. Herefter præsenteres, hvordan denne frihed er et helt gennemgribende vilkår for højskolelærerne, men at den ikke har indflydelse på det faglige niveau i undervisningen. Opgaven vender sig nu mod den udvidede faglighed, og præsenterer, hvordan højskolelærerne i dette begreb præsenterer en forståelse, der er noget andet og mere end fagfaglighedsbegrebet. Det afdækkes nu, hvordan højskolelærerne ikke entydigt peger på højskolens vilkår, form eller indhold, som afgørende for den udvidede forståelse af faglighed. Til sidst i analysen ses der på, hvorvidt højskolelærerne oplever spændinger på mellem de to faglighedsbegreber, som analysen har beskrevet. Som det sidste samles der op på centrale pointer for forståelse af faglighed som begreb i højskolen og i andre sammenhænge.

Den videnskabelige faglighed

Filosofisk hermeneutik

Denne opgaves intention og mål er at nå en forståelse for, hvordan højskolelærere oplever og forstår begreberne faglighed og dannelse og eventuelle spændinger imellem disse. Vejen til en sådan forståelse vil blandt andet kræve en fortolkning af højskolelæreres udsagn. Opgaven vil således indeholde fortolkning og forståelse, og derfor er det naturligt at tage

videnskabsteoretisk udgangspunkt i hermeneutikken. Det er således den videnskabsteoretiske tilgang, der mest indgående beskæftiger sig med fortolkning og forståelse.

Mere præcist tager denne opgave sit videnskabsteoretiske standpunkt i den filosofiske hermeneutik, som er udviklet af Hans-Georg Gadamer. Han har indgående beskæftiget sig med forståelsens vilkår, og er kommet frem til konklusioner, som flugter og understøtter intentionerne i denne opgave. Gadamers udforskning af forståelsens vilkår vil kunne give denne opgaves analyser en videnskabsteoretiske bund og syn for de udfordringer, som opgaven vil møde med tanke på at udfolde indsigtfulde og væsentlige svar på problemformuleringen.

Sandhed frem for metode

Hjørnестenen i Gadamers filosofiske arbejde, såvel som hans hovedværk *Wahrheit und Methode* (Gadamer, 2004), er et opgør med fornuften, som den tager sig ud i Oplysningens tradition. Oplysningens syn på erkendelsen, og på menneskets eksistens, bundede i en tro på den rene fornuft. Den rene fornuft skulle skabe sikker viden, eller viden, der ikke kunne drages i tvivl. En sådan sikker viden kunne kun skabes gennem strenge metodiske krav, hvilket blev et generelt videnskabeligt ideal.

Gadamers opgør med Oplysningens rene fornuft udspiller sig inden for de åndsvidenskabelige rammer, men finder ikke sine våben i metodologiske argumenter. Tværtimod drager han metodologien i tvivl. Gadamer tager sit udgangspunkt for forståelsens fænomenologi i den eksistentielle hermeneutik, udviklet af Martin Heidegger, hvor forståelsen ses som et af tilværens eksistentialer – en grundlæggende måde at forholde sig til verden på (Gulddal & Møller, 1999, s. 30). Sandhed og Metode udspiller sig således som en undersøgelse af hvad forståelsen er, ikke hvad den ifølge Oplysningens erkendelsesideal burde være (Gulddal & Møller, 1999, s. 33).

Gadamers titel "Sandhed og Metode" skal derfor ikke forstås bogstaveligt, men snarere ironisk. Gadamer mener ikke, at der findes én sandhed, og han angiver ikke egentlig metoder. Oplysningens ideal om den rene fornuft, og den deraf følgende sandhed, må ifølge Gadamer, frakendes som videnskabeligt, såvel som ontologisk grundlag. Gadamer forklarer om fornuften:

"Fornuft eksisterer for os kun som konkret og historisk, dvs. den er ikke sin egen herre, men vil altid være afhængig af de givne forhold, den virker i"

(Gadamer, 2004, s. 263).

Fornuften, og derved forståelsen, må være afhængig af virkningsforholdene, hvorfor Gadamer også må rehabilitere fordomme, som et gunstigt vilkår for forståelsen. Dette går stik modsat det historiske prædikat, som Oplysningen havde givet fordommene.

Oplysningsprojektets jagt på den rene fornuft tog netop sit afsæt i at overkomme alle fordomme. For Gadamer er al forståelse fordomsfuld, da fortolkerens fordomme, udgør fortolkerens værens historiske virkelighed (2004, s. 263).

For at komme til en hermeneutiske forståelse må de fordomme, som forståelsen hviler på udhæves. Dette kan kun ske, ved at teksten vækker anstød mod er fortolkerens fordomme – at den viser en hvis fremmedhed. Gadamer udtrykker det således:

”Derfor må en hermeneutisk skolet bevidsthed på forhånd være modtagelig for tekstens anderledeshed. Men denne modtagelighed forudsætter hverken sagsmæssig ”neutralitet” eller sågar selvudslettelse; den indebærer derimod, at ens formeninger fremhæves og tilegnes. Det gælder om at være bevidst om sin forudindtagethed, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening.”

(Gadamer, 2004, s. 256)

For at kunne nå forståelse skal, egne fordomme og horisont - spilles ud over for det fortolkedes fordomme og horisont. Kun gennem denne proces kan egne fordomme afdækkes, og forståelsen findes. Den egne fordom er dermed blevet selve grundlaget for forståelsen. Ved at bringe fordomme og horisonter i spil med hinanden, kan disse forene sig i skabelsen af ny betydning, der ikke fandtes før de to horisonter sammensmeltede. Forståelse er i Gadamers univers bestemt som horisontsammensmeltning (2004, s. 291). I den filosofiske hermeneutik er forståelse dermed en (uafsluttet) proces, hvor horisonter holdes op mod hinanden for sammen at kunne fuldbyrdes i ny horisont. Sammensmeltningen er vigtig, da der ikke er tale om den ene horisonts overtagelse af den anden. Forståelsen bliver gennem horisontsammensmeltningen produktion, og ikke kun reproduktion (Gadamer, 2004, s. 282). Forståelse kan i den filosofiske hermeneutik ikke blive endelig. Processen kan ikke afsluttes, da en sammensmeltning med nye horisonter altid vil føre til en anderledes forståelse. Historiens indvirkning på fordommene vil altid give betydning for den horisont, som den forstående forstår ud fra. Mennesket kan ikke opnå uendelig forståelse, da det er et endeligt væsen. Hvad Gadamer kalder det virkningshistoriske princip sætter ind, og gør nye og andre forståelser mulige og nødvendige.

For Gadamer er forståelse også ensbetydende med applikation. Det, der skal forstås, skal tilegnes – sættes i forbindelse med fortolkerens egen situation. Først da er der tale om forståelse.

Opgøret med Oplysningens rene fornuft, bringer Gadamer og den filosofiske hermeneutik frem til diametralt anderledes vilkår for forståelsen – ontologisk og åndsvidenskabeligt. Gadamer giver fortolkerens fordomme afgørende betydning for forståelsen. Fortolkerens værens historiske virkelighed kan ikke sættes uden for forståelsen, men er netop vilkåret for forståelsen. Det virkningshistoriske princip sætter sig igennem. Forståelsen er ikke en lineær og fortløbende historisk proces, men derimod et mellemværende mellem fortolkeren og det fortolkede. Dialogen mellem fortolkeren og det fortolkede bliver forståelsens arne, hvoraf ny forståelse skal vokse. Gadamer har dermed givet forståelsen nye vilkår og nye potentialer.

Den nærværende hermeneutik

Med udgangspunkt i Gadamers filosofiske hermeneutik vil denne opgave lade sin horisont smelte sammen med andre horisonter for at skabe en ny forståelse for det felt mellem fag og dannelse, som højskolelærere agerer i. Da opgavens forfatter, er ansat som lærer på en højskole, er det klart, at opgaven bygger på en række forudindtagelser eller fordomme. Ved at tage udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik bliver disse forudindtagelser nu ikke problematiske, men i stedet produktive for en ny forståelse. Hvad der for andre videnskabsteoretiske retninger ville blive set som et problem, bliver hermed en fordel. Afgørende for en hermeneutisk forståelse er det at gøre sig sine forudindtagelser bevidste, for at lade andre horisonter spille netop deres anderledeshed op af disse. Derfor giver opgaven et historiske rids af tanker om fag, faglighed og mål i højskolen. Dette er udarbejdet på baggrund af historiske kilder samt oversigtsværker. Dette historiske rids giver billeder af, hvordan tanker og begreber er blevet diskuteret, men kan i sagens natur ikke gå ned i tanker bag enkelte højskolelæreres praksis. Den historiske gennemgang bliver den horisont og forudintaget, som opgaven møder andre horisonter med. Disse andre horisonter udgøres af seks interviews med aktive højskolelærere. Gennem afdækning af disse horisonter og dialog med dem, vil der kunne opstå en horisontsammensmeltning, som skaber en ny forståelse for mål og midler i højskolen, som det tager sig ud aktuelt. Afgørende for den filosofiske hermeneutik er en ægte interesse for

dialogen og anderledesheden i andre horisonter. Derfor er det afgørende, at interviewene tager udgangspunkt i informanternes oplevelser fra højskolen og den hverdag, de møder med undervisning og kostskolearbejde.

Metodiske implikationer

Hermeneutikken i Gadammers tradition frasiger sig at være en metode, men bliver i stedet ontologisk. Derfor giver hermeneutikken ikke klare metodehenvisninger, men indeholder derimod en række metodiske implikationer.

Opgaven er et kvalitativt studie. Undersøgelhedsdesignet består af to empiriske dele, et historisk litteraturstudie, samt seks kvalitative interviews.

Interviewpersonerne er seks højskolelærere på 3 forskellige højskoler. Højskolerne er almene højskoler med fokus på lange højskolekurser, hvilket vil sige kurser over 12 ugers varighed.

Personerne er udvalgt på skolerne, og det forsøgt, at der er forskel i anciennitet på informanterne. Det er en kvinde og fem mænd i alderen fra 30 til 45. De underviser i samfundsfaglige, humanistiske og kreative fag, og har hver mellem 16 og et års erfaring fra højskolen.

I valget af tre forskellige højskoler, er det forsøgt at sprede undersøgelsen ud, så den ikke begrænser sig til en enkelt skole og dennes kultur og opfattelse.

Interviewsene gennemføres som semistrukturerede interviews. Det semistrukturerede interview tager udgangspunkt i en viden om området og interviewet strukturerer spørgsmålene efter denne viden. Dog er det vigtigt, at det semistrukturerede interview giver mulighed for at forfølge andre perspektiver og vinkler end planlagt. (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 37ff.)

I forhold til den filosofiske hermeneutik var en central pointe, at forståelse sker på baggrund af en forudindtaget viden. Det er således denne viden, der har skabt strukturen i interviewsene. Samtidig er det vigtigt at få afdækket informanternes horisonter, således de kan sættes i spil i forhold til egen horisont. Dette kræver således mulighed for improvisation under interviewene.

Interviewene forsøger tager udgangspunkt i et begrebsinterview, der afdækker begrebsstrukturen hos informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 171). Interviewet vil dog også have klare narrative elementer, hvor informanterne skal fortælle om oplevelser og

konkrete situationer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 173). Ved at blande disse indgangsvinkler til interviewet fås informationer om informanternes praksis og refleksioner. Dermed kan det sammenholdes om der sammenhæng mellem disse. Det narrative element gør det sværere, at konstruere meninger, som informanterne vil tilgodese interviewerens med.

Interviewguiden findes som i bilag 1, Transskription af interview, s. 3.

Hermeneutikken foreskriver gennemskuelighed, så man kan eftersøge hvilke forudindtagelser, der ligger bag argumenter og konklusioner. Efter interviewene transkriberes de således fuldt ud. Som Kvale og Brinkmann påpeger, så indeholder transskriberingen den første fortolkning (2009, s. 199). Det er forsøgt at transkribere så tæt på det talte ord, som muligt. Dermed menes, at alt transkriberes. Undtaget er dog bekræftende udsagn fra interviewerens, som er sagt synkront med udsagn fra informanterne, da det vil gå ud over de sammenhængen i informanternes udsagn. Ufuldstændige sætninger indgår, og sætninger uden egentlig mening er bibeholdt. Dog vil der stadig være tale om en oversættelsesproces, fra det talte til det skrevne, som vil betyde, at mening kan tabes eller ændres.

Transkriberingerne af de seks interview findes i bilag 1.

Interviewene skal indgå i en analyse. Dette betyder, at de fortolkes både individuelt og samlet. I forhold til filosofiske hermeneutik er det i en sådan analyse, som tidligere nævnt vigtigt, at være åben for den anderledeshed, som interviewene kan vække i forhold til en egen horisont. Analysen udfolder sig som en hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 233). Herigennem udarbejdes betydningsstrukturer og –relationer, som ikke findes i teksten rent umiddelbart (Kvale, 1997, s. 199). Det sagte rekontekstualiseres gennem teorier eller i mødet med andre horisonter. Dermed er håbet, at der både analyseres, hvilket vil sige at bryde ned i mindre dele og stille skarpt, samt syntetiseres, hvilket vil sige at bygge op og sætte sammen (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 46).

Ud fra disse tanker er denne opgavens forudindtagelser videnskabelig metode, interview og analyse fremlagt, således, de kan være udgangspunkt for den videre forståelse. I den filosofiske hermeneutik er det kun ved at være bevidst om egen horisont, man kan blive opmærksom på, hvordan den indvirker skabelsen af ny forståelse, horisontsammensmeltningen.

Højskolens historiske mål og midler

Grundtvigs højskoletanker

Spændingsfeltet mellem fagene og højskolens dannelsesmål har eksisteret lige så længe, som højskolen selv. Ja, faktisk længere, da sammenhængen mellem de to begreber allerede var udgangspunktet for Grundtvigs første tanker om højskolen i 1830'erne, hvor han beskriver, hvad han kalder "Skolen for livet" (Grundtvig, 2012). Grundtvigs tanker havde stor indflydelse på skoleformens oprettelse og indhold, ligesom hans tankegods stadig fylder godt i højskolernes fælles bagagerum.

Grundtvig ønskede et opgør med den faglighed, som han oplevede i samtidens skole og uddannelsessystem. Han oplevede, at uddannelsessystemet alene havde bøger og "bogkundskab" som udgangspunkt (Grundtvig, 2012, s. 372). Grundtvig mente, at der her kun var tale om død viden, der ikke hjalp den enkelte i sit liv. I opgøret med denne viden, ønskede Grundtvig at skabe en skole for livet. Han skriver således:

[...]at naar Skolen virkelig skal blive en for Livet gavnlige Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv, men Livets tarv til sit Øjemed, og for det Andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed..."

(Grundtvig, 2012, s. 372)

Grundtvigs centrale pointe er således, at den faglighed, der bedrives i hans samtids skoler, såvel som højere læreranstalter, ikke forbereder til selve livet, mens det leves. Han ønsker i stedet, at fagligheden skal være brugbar for eleverne, og dertil mener han, man behøver en ny form for skole, højskolen. Grundtvig ønsker en ændret forståelse af faglighed, der udvider begrebet til mere end snævert fagligt indhold.

Hvilke fag højskolen skulle undervise i, ville Grundtvig ikke foreslå. Han mente ikke, det der kunne være et fast program for en sådan skole, men at det skulle udvikles sammen med menneskelivet (Grundtvig, 2012, s. 374). Han beskriver, at der skal være egentlige fag, som man kan lære på højskolen, og nævner her sprog, matematik og historie, men beskriver også, at målet for højskolen skal være mere end den faglige læring. Han beskriver således hvordan:

"[...]en saadan Højskoles Sjæl og Øjemed: Folkenaturens Gavn og Kongens Glæde, denne "indbyrdes Undervisning" og levende vekselvirkning, som det er Ledernes Opgave og udødelige Ære efter Omstændighederne paa alle Sider at fremme, den vil det allerede

være stor Kunst historisk at beskrive, saa mathematisk udregne eller skematisk foreskrive lader denne Livs-Yttring, Lys-Udvikling og Varme-Ledning sig ingenlunde.

(Grundtvig, 2012, s. 375).

Grundtvig beskriver hermed, at fag med færdigheder og kundskaber skal indgå i højskolen. Højskolen skal have fag og fagligt indhold, men Grundtvig lader det i første omgang være op til højskoleforstanderen, at formulere både fag og de faglige mål. Grundtvig ser således skolernes autonomi som vigtig, og han betoner, hvordan højskolens mål ikke kan beskrives én gang for alle, men er til evig fortolkning.

Jordnær faglighed og vekselvirkning

Grundtvigs første tanker om højskolen peger på folkelig oplysning, der er Grundtvigs begreb for dannelsen, som skoleformens særlige mål. Denne folkelige oplysning skal skabe eller vække det danske folk. Højskolen skal gøre almuen til folk (Korsgaard, 1997, s. 196). Da den største del af befolkningen boede på landet på dette tidspunkt i historien, var det landbefolkningen eller bøndernes vækkelse, personligt, religiøst, politisk og fagligt, der blev højskolens anliggende.

Det er imidlertid lidt andre vinde, der kommer til at blæse liv i de første højskolars sejl, end de Grundtvigs første skoletanker havde forsøgt at puste til. Ved oprettelsen af den første højskole i Rødding i 1844, fik det nationale aspekt en større betydning end Grundtvigs folkelige oplysning. Rødding Højskole blev således oprettet i Sønderjylland med et klart nationalt politisk formål om at styrke danskheden (Korsgaard, 1997, s. 192). Efterhånden blev Grundtvig også mere national i sin indstilling, og indoptager det nationale i sine skoletanker. Mange andre af de højskoler, der blev oprettet fra 1840'erne og frem til 1860'erne, har mere jordnære mål end national vækkelse - også i bogstavelig forstand. En del af disse skoler er bondeskoler, der har landbrugsfaglig uddannelse som mål (Korsgaard, 1997, s. 192). Disse skoler overgår efterhånden til at blive landbrugsskoler. På disse skoler var det faglig udbytte således af afgørende betydning for eleverne.

På de øvrige højskoler, der sigtede på den folkelige oplysning og den nationale karakter, spiller det landbrugsfaglige også en væsentlig rolle. Fag som regning, matematik, bogføring, landbrugsfag, sundhedslære var faste dele af højskoleopholdet (Korsgaard, 1997, s. 223). Disse fag ses imidlertid ikke som de væsentligste fag. Det gør derimod litteraturhistorie, Danmarkshistorie og verdenshistorie. Disse fag indeholdt for de grundtvigske højskoler et

særligt potentiale for at forstå sig selv og sin omverden. I Grundtvigs tanker om højskolen spiller historien og litteraturen en central plads, ligesom det gør i hans tanker generelt (Korsgaard, 1997, s. 175). Det er gennem disse fag, Grundtvigs vision om en folkelig oplysning kan realiseres.

De landbrugsfaglige fag har en lang levetid på de grundtvigske højskoler. Vallekilde Højskole har således landbrugsundervisning frem til 1968 (Bald, 1984, s. 137). Lige så længe opfattes litteratur og historie som fag med særlige højskolemæssige potentialer. I debatbogen Højskolen til debat fra 1961 (Rosendahl, 1961) skinner, hvad Korsgaard kalder, "den klassiske højskole" igennem (Korsgaard, 1997, s. 389). I Højskolen til debat er der enighed om litteratur- og historieundervisningens særlige potentiale til folkelig oplysning. Diskussionerne drejer sig først og fremmest om undervisningens tilknytning til Kold, som bliver en markør for kristendommens placering i den folkelige oplysning (Thanning, Grundtvig og den danske folkehøjskole, 1961) (Bukdahl, 1961) (Thanning, Grundtvig og Kold, 1961). Historien og litteraturen var fag på dette tidspunkt uadskillelige fra højskolerne og den folkelige oplysning. Kristendommen var derimod til diskussion, hvilket Grundtvig i øvrigt havde været enig i. I antologien beskriver K.E. Løgstrup under overskriften Højskolens nye fronter, historiefagets særlige status som fag i de grundtvigske højskoler, ligesom han beskriver faglighedens vilkår.

"Synet på historien, behandlingen af det historiske stof og hensigten med undervisningen må derfor i højskolen have sit eget præg, om karakteristikken skal sige noget. Og det er da også tilfældet. Kundskabsmeddelelsen og kundskabstilegnelsen er ikke det afgørende... Derpå er svaret, at undervisningen er båret af den overbevisning, at den enkeltes liv kun bliver forståeligt for ham selv og fuldt af mening, om han med historiens hjælp forstår livet i dag, både hans eget og hans folks liv i dets forbindelse med både fortiden og fremtiden[...] Der må finde en vekselvirkning sted, så jeg forstår, at fortiden er min fortid, at dens begivenheder er alt andet end mig uvedkommende, som de tværtimod har været med til at forme min skæbne og bestemmer min opgave i dag... Overhøring og udenadslære ville forvandle den til en beretning om ting, der slet ikke har haft nogen indflydelse på det. Det hele bliver til fakta og tilfældigheder, der for den sags skyld lige så godt kunne være forgået på en anden klode."

(Løgstrup, 1961, s. 204ff.)

Her bliver det meget klart, hvordan det faglige indhold i sig selv ikke er nok. Det er det, eleven skal anvende den faglige viden til, der bliver det særlige ved højskolen. Historie skal ikke være fakta eller viden på videnskabeligt niveau. I stedet skal historieundervisningen på højskolen have en yderligere dimension. Løgstrup anvender her udtrykket om vekselvirkning, som han

henter fra Grundtvigs begreb om den levende vekselvirkning. Løgstrup henfører til, at historie(n) skal få den enkelte til at opleve historie som nærværende og som en del af det personlige og fælles liv og den fælles nationale identitet. Netop derfor havde historie og litteraturhistorie så stor vægtning i den klassiske højskole. For den klassiske højskole var det åbenlyst, at hvis det faglige indhold blev hovedsagen, forsvandt det folkelige (Korsgaard, 1997, s. 339). Det folkelige eller den nationale dannelse, skulle således have et medium, men måtte ikke forsvinde i mediet. Derfor beskriver Løgstrup forskellen på højskoleundervisningen og anden undervisning, både som synet på og behandlingen af historien, men ikke mindst som hensigten med undervisningen.

At der imidlertid var en udvikling i gang, der pressede dette syn på højskolen, kan også læses i Højskolen til debat (Rosendahl, 1961). Heri beskriver Johannes Nielsen (1961), hvorledes nye undervisningsformer indtager højskolen fremfor det klassiske foredrag.

"I litteraturtimen præsenteres en roman, og det af forfatteren snedigt indlagte problem antydes, hvorefter klassen deler sig i småhold og endevender problemet i summemøder. Ved den påfølgende konkludering enten præciseres eller løses det. Sådanne arbejdsformer kan muligvis få mange pædagoger til at nikke huldsaligt anerkendende. For her er jo opnået om ikke fordele så i hvert fald indlysende behageligheder såsom opøvelse i diskussion og høflig påhøring af andres meninger, endvidere er "behovet for spænding og oplevelse" søgt imødekommet.

Men al den orientering og syslen med problemer (der naturligvis kun kan blive ganske overfladisk), kan jo ikke være andet end sekundære for en højskole."

(Nielsen J. , 1961, s. 167)

Det er ganske tydeligt, hvordan Nielsen mener, at højskolen ikke skulle diskutere, men oplyse, og dette uhindret, at det ikke er den mest pædagogiske tilgang. Højskolen må sætte sig ud over behovet for spænding og oplevelse på vejen mod den folkelige oplysning. For den klassiske højskole var der et særligt fagligt hierarki, hvor fagene, der bedst kunne føre til den folkelige oplysning, havde forrang for de mere jordnære fag, hvor der var fokus på færdigheder. Behovet for spænding og oplevelse og samfundsudviklingen kom imidlertid til at sætte helt andre rammer højskolernes for mål og faglighed.

Højskolens frigørelse

Korsgaard forklarer i "Kampen om lyset", hvordan højskolen omkring 1970 frigør sig fra to ting (1997, s. 451). Det drejer sig om det nationale islæt i dannelsen, der som beskrevet havde

været en meget betydende ingrediens i den klassiske højskole. Derudover blev højskolen frigjort fra sin uddannelsesmæssige opgave for landbruget. Landbruget spillede en mindre rolle i samfundet, og landbefolkningen var blevet mindre og bedre uddannet. Det, der havde været højskolens kerneområder forsvinder således i løbet af få år, og det giver højskolen nye opgaver og nye fag.

Til forskel fra den klassiske højskole, blev højskolen mere fragmenteret. Der var i den klassiske epoke i højskolen nok store stridsspørgsmål, eksempelvis om arven fra Kold, som tidligere beskrevet. Diskussionerne, hvor højlydte de end var, var dog aldrig så substantielle, at de betvivlede højskolen som en form for enhed. Højskolen til debat 1984 (Slumstrup, 1984), er tænkt som en fortsættelse af forgængeren fra 1961. Den skulle beskrive højskolens nye situation efter ungdomsoprøret. Heri skriver Jakob Krøgholt således:

"Folkehøjskolerne har i dag ikke længere noget fælles grundlag – udover den lov, som gør deres eksistens økonomisk mulig. Det kan ikke lade sig gøre at tale om folkehøjskolen, som om der eksisterede en fællesnævner. Det er i virkeligheden først i løbet af de sidste 10-15 år begrebet folkehøjskole på den måde er blevet pluralistisk, i takt med, at pluralismen mere og mere er kommet til at præge det danske samfund."

(Krøgholt, 1984, s. 54)

Højskolerne blev så forskellige, at det blev svært at sammenfatte dem i en bevægelse, udover at de fik tilskud efter samme lovgivning. Højskolernes mål var således mange, og nye midler kom til. Der blev oprettet en lang række rekreative fag, ligesom værkstedet blev et centralt sted i højskolernes undervisning (Korsgaard, 1997, s. 405). Foredragserækker om litteratur og historie blev skiftet ud med keramik, kunst, yoga, gruppearbejde og fællesmøder. Johannes Nielsens aversion fra 1961 overtog ironisk nok højskolernes hverdag.

Den folkelige oplysning som begreb skiftes ud med den almene dannelse som mål for højskolerne. Hvordan de nye kreative fag kunne bidrage til højskolen og den almene dannelse, beskrives i Midt i Højskolen (Boyhus, 1991). I denne antologi, skriver Frederik Christensen (1991) under overskriften: Kunst og håndværk i højskolen. Han beskriver, hvordan der er forskel på kunstneren og højskolelæreren.

"For højskolelæreren kan kunstværket aldrig blive det vigtigste. Det er altid et middel. Det er altid menneske først og kunstværk så. På et kunstakademi har man ret i at udvælge efter duelighed og genialitet, på en højskole kan man ikke udvælge efter talent, vi må nøjes med at kalde på det."

(Christensen, 1991, s. 182)

Christensen giver her et meget klart billede af, hvordan fagligheden er speciel på højskolen. Det må således aldrig være den rene faglighed, der bliver bestemmende. Med sin tydelige Grundtvig reference om menneskets forrang for kunstværket, sætter han dermed også fagligheden i anden række. Fagene bliver et middel mod den almene dannelse.

I Højskolen til debat 1984 forklarer Finn Slumstrup (1984), hvad højskolen skal bruge fagene til.

”Vores første opgave, nu som før, må være at give eleverne nogle oplevelser der vækker behovet for virkelig at gå i nærkamp med deres tilværelse[...]

Det vigtigste er ikke at højskolens elever får de og de kundskaber og slet ikke denne eller hin mening.

Det vigtigste er, at de på højskolen møder et klima i undervisning og samvær som fortæller, at åndslivet er en realitet.”

(Slumstrup, Højskolen i samfundet, 1984, s. 191f.)

Slumstrup gentager her, at fagligheden ikke er et mål. I modsætning til den klassiske højskole, hvor den nationale dannelse og dermed en klar holdningsprægning af eleverne var målet, så er meningerne nu blevet relativiserede. Dannelsen forlader dermed den klart normative dannelse, som prægede den nationale folkelige oplysning tidligere i højskolens historie. Eleverne skal ikke indoktrineres, de skal åbnes for nye perspektiver.

Johannes Nielsens frygt fra 1961 for ”behovet for spænding og oplevelse” skulle få for stor magt. Det er hos Slumstrup blevet en del af grundlaget for dannelsen. Det er således oplevelsen, der skal vække eleverne til dannelsen, hvor det tidligere var læreren, der skulle gøre det fra talerstolen.

Der skete store brydninger i højskolen i tiden omkring ungdomsoprøret, og den klassiske højskoles tid var forbi. I stedet indtrådte en højskole, der var relativiseret i fag og grundlag. Dette gav meget forskellige udgangspunkter for den almen dannelse, som skulle opnås. Dannelsen blev derfor også relativ. Denne stærke relativisme synes dog at være mindre i højskolen, som den ser ud i nutiden.

En samlet højskolepædagogik

Bogen ”Højskolepædagogik, en fortælling om livsoplysning i praksis” (Møller & Rahbek, 2015) er nyeste bud på en samlet indgang til højskolens pædagogiske fundament - mål og midler. Bogen bygger blandt andet på en antagelse om, at der findes en almen højskolepædagogik. Som Møller og Rahbek skriver, så synes denne antagelse at være ”enten ganske banal eller

voldsomt provokerende" (Møller & Rahbek, 2015, s. 17). Banaliteten opstår, fordi højskolerne må have et fælles grundlag eller udgangspunkt, og provokationen fordi alle højskoler er vidt forskellige i fag, rammer og værdigrundlag, ikke mindst i egne øjne. Da hele baggrunden for bogen Højskolepædagogik var at lave en samlet beskrivelse af rammerne for højskolepædagogikken på opfordring af Folkehøjskolernes Forening i Danmark og med inddragelse af de højskoler, der ønskede det, så kommer højskolen til at fremstå som én - med mulighed for individuelle tilpasninger. Bogen beskriver således også, hvordan højskolens hovedsigter om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse i Lov om Folkehøjskoler kan fortolkes (Folketingstidende, 2013). Fra den relativismen i 1984, hvor lovgrundlaget alene blev set som eneste samlende punkt mellem højskolerne, opfattes højskolerne nu mere som en samlet enhed. Sammenhængen skal således findes i målene for skoleformen og den pædagogiske praksis, der udøves.

I deres gennemgang af den højskolepædagogiske praksis kommer Møller og Rahbek (2015) naturligvis også omkring fagligheden i højskolen. Som tidligere beskrevet så skelner Møller og Rahbek mellem en fagfaglighed og udvidet faglighed. Fagfagligheden finder de bundet til fagenes indhold, mens den udvidede faglighed er bundet til fagenes potentiale til livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

Som tidligere nævnt bruger Møller og Rahbek Løgstrups begreb om, at slå saglighedens bro fra menneske til menneske, som et udtryk for, hvordan fagligheden skal anvendes i højskolen (2015, s. 98). De forklarer endvidere

"De specifikke fag på en højskole er dét, lærere og elever mødes om for på indirekte vis at kunne tale om og udforske den tilværelse, vi er fælles om. Det anliggende kræver, at både lærere og elever engagerer sig personligt, men ved at mødes om noget, undgår man, at det bliver privat eller terapeutisk."

(Møller & Rahbek, 2015, s. 98)

Højskole fagene således et middel der skal indfri målet om dannelse. Dannelsen kræver således et medium, og her findes fagenes betydning, da de skaber noget at mødes om. Herved underordnes den faglige læring tydeligt dannelsen. Samtidig skaber fagene en vis distance til den enkeltes private sfære, men der ligger en klar del af personlig engagement i undervisningen. Der er således stor overensstemmelse med Løgstrups tanker fra den klassiske højskole. Hvor Løgstrup kun behandlede historiefaget, så gælder Møller og Rahbeks pointer

dog alle fag på højskolerne. Møller og Rahbek forklarer også, hvordan højskolefagligheden adskiller sig fra andre fagligheder:

”Det, der gør højskolefagligheden særlig, må derfor bero på dem overordnede hensigt med fagene, der kommer til udtryk i tilgangen til det faglige [...] Højskolefaglighed fremstår i det lys som det at undervise både i og med fag, hvor det faglige udgangspunkt og det fælles arbejde om en sag skaber afsæt for en læring, der overskrider det enkelte fags præmisser og mål og muliggør dannelse og livsoplysning.”

(Møller & Rahbek, 2015, s. 100)

Hvor Løgstrup i 1961 henviste til overbevisningen bag undervisningen, som særlig for højskolen, og dette genfindes her som tilgangen til det faglige. Den overordnede hensigt med fagene skaber det udvidede faglighedsbegreb. Læringen skal overskride det enkelte fag, og skabe en læring af en anden orden. Det er (også) i nutidens højskole der, den særlige højskolefaglighed skal findes, som kan overskride det enkelte fags faglighed.

Mål, middel, enhed og relativisme

Opsummerende kan man sige, at dannelsen, ikke overraskende, har været højskolens ærinde gennem de mere end 150 år, den har eksisteret. Baggrunden for dannelsen har imidlertid ændret sig, og derfor har synes på dannelsen og den vej, den har skullet nås, også måtte ændre sig.

Den klassiske højskole, der var af at finde helt indtil omkring 1970, sigtede på en vækkelse af national, personlig, politisk og i varierende grad religiøs karakter. Efter 1970 faldt både det nationale og religiøse væk, hvorefter det politiske og personlige stod tilbage. Dannelsens nationale normative mål rykkede sig til at blive mere relativt, men dannelsen bestod som højskolens mål.

Enheden blandt højskoler var imidlertid væk, og derfor blev de politiske og personlige mål forskellige for højskolerne. Frem mod nutiden kan der anes en større samling af højskolerne om fortolkningen af dannelsen og den pædagogiske praksis.

Fagene er i højskolen altid blevet betragtet som et middel mod det egentlige mål, som har været dannelsen. Det har betydet, at det faglige indhold altid har være underordnet dannelsesmålene. Hvordan dette konkret udmøntes, er der ikke beskrevet meget om. I den klassiske højskole var der et hierarki af fag, hvor nogle i kraft af indholdet var vigtigere for dannelsen end andre. Dette hierarki forsvandt imidlertid sammen med den klassiske højskole.

Med ungdomsoprøret forsvandt de fag, der havde færdigheder og kvalifikationer til brug i landbruget som mål. I stedet kom mange nye fag til, hvor processen spillede en central rolle. Elevernes skulle tvinges til at tænke og forholde sig personligt til sagen, og til det blev oplevelsen vurderet stærkere end foredraget. Med dette ændrede lærerens rolle sig også. Fra at have været personer med de rette holdninger og normer, som eleverne skulle præges af og med, blev lærerne personer, der kunne åbne for elevernes egne holdninger og værdier. Højskolen har altid haft dannelse som mål, og i aktuelle højskoletermer hedder denne dannelse folkelig oplysning, livsoplysning og demokratisk dannelse. Det har i sidste ende været dette, som højskolens fag, uanset navn og indhold, har skulle føre til. I takt med dannelsens indhold og metoder har ændret sig, har fagene også ændret indhold og form. Derfor er det interessant, hvordan højskolelærer i dag vurderer sammenhæng og spændinger mellem fagenes indhold og form og højskolens dannelsesmål.

Fagligheden og friheden

På baggrund af både de lange linjer og de kortere tendenser, som den historiske gennemgang af højskolens mål og midler har vist, er det nu muligt at gå til de interviewede højskolelæreres horisonter. Ved at kigge på deres horisonter individuelt, men også sammen er det muligt, at få at komme tættere på, hvordan højskolelærere aktuelt oplever og forstår faglighed i højskolen.

Det faglige udgangspunkt

Det er slående, at de seks højskolelærere, der er interviewet til denne opgave, alle har en høj og specialiseret uddannelse, for nogle endda særdeles specialiseret. De fleste er uddannet på universitetet, en enkelt er uddannet på konservatoriet, mens en enkelt er uddannet skolelærer, efter tidligere at have været på universitetet i tre år. Det er således akademiske og fagligt meget specialiserede uddannelser, der præger billedet, mens der er begrænset vægt på pædagogisk uddannelser. Alle de seks lærerne underviser på højskolerne blandt andet i fag, der ligger i forlængelse af deres uddannelse eller videreuddannelse. Et par stykker underviser i fag, som ikke direkte har tilknytning til deres uddannelse, men udtrykker, at de har brugt deres uddannelsesmæssige baggrund til at strukturere fagfeltet for højskolefaget.

Underviserne synes hovedsageligt at være ansat på baggrund af deres faglige kvalifikationer inden for højt specialiserede områder.

Højskolelærernes faglige baggrund skinner også igennem, når de skal sammenligne, eller bliver bedt om at overføre deres højskoleundervisning til andre uddannelsesinstitutioner. Her trækker de universitetet eller konservatoriet frem som eksempler. Dette kan skyldes deres egen baggrund fra disse institutioner, men også at de oplever disse højere læreranstalter, som den naturlige sammenligning, når det gælder det faglige niveau og indhold i undervisningen.

Det gælder for alle de interviewede højskolelærerne, at de har faglige ambitioner, og vil give eleverne en oplevelse af denne faglige viden, som de selv besidder, og det fagfelt de behersker. Dette ses eksempelvis i det følgende svar fra Søren, der blandt andet underviser i et sangskrivningsfag, som han selv har været med til at skabe. Han forholder sig i svaret til, hvilken faglighed, han ønsker at viderebringe til eleverne

SK22

Ja, hvad er det for... Der er jo en hel masse, kan man sige, teoretiske ting i musik. Forståelse, altså og får et sprog sammen, der er man nødt til at vide noget om akkorder og hvordan man bygger det op, og hvordan tonalitet hænger sammen, og man skal vide noget om rytmer, hvordan det hænger sammen, og man må vide noget om opbygning af numre – Vi lytter jo til helt vildt meget musik, og vi skiftes til at spille for hinanden. Man er nødt til at kende en hel masse ting og have, have oplevet, hvad gør det, når alle spiller fjerdedel på samme tid, hvad er det for en fornemmelse, det gør, og hvorfor løber vi, det er fordi, der er ikke nogen, der har sekstendedelene. Hvorfor, altså et eller andet. Der er en hel masse tekniske ting, som jeg præsenterer dem for, og nogen af dem ved det jo godt i forvejen, og så, så skal jeg jo så dreje det til, hvor er det så interessant i sangskrivningen. Fordi vi prøver et eller andet sted at springe... Altså hvis nu man gik til guitar, så ville man først lære, sådan her stemmer du den, og her en D-akkord, og så skal du have A, og de her sange, kan du spille til dem. Sådan nogle steps prøver vi egentlig at springe over. Vi springer direkte til, når man skal skrive en sang, hvad for nogle akkorder er så fede at kunne... Altså, så vi ikke... Vi starter ikke nødvendigvis fra A til B og bygger hele vejen op hele tiden. Vi prøver at gå direkte til noget, hvor vi kan, hvor vi kan skabe musik med det. Det der D og A lyder ad helvede til, de første fem år, altså... Vi skal kunne noget andet end det med det... og... så det bliver jo meget noget med, at få lov at opleve, hvad det kan, kan man sige.

Det er således klart, at Søren ønsker at give eleverne en teoretisk viden på et højt fagligt niveau. De skal skabe et fælles fagligt sprog, der er bygget på teori, og samtidig skal de

arbejde med musikalske færdigheder. Søren arbejder dog ikke med teori og færdigheder på samme måde, som han oplever er sædvanligt i musikfaglige sammenhænge. Han arbejder ikke med en delfærdigheder hver for sig for at sætte dem sammen, men springer i stedet direkte til sammenhængen i sin undervisning. Det understreger, at han har et stærkt fagligt udgangspunkt i musikken, og har et klart formål med sit fags indhold. Søren vil noget fagligt med eleverne.

Lignende faglige mål giver de øvrige højskolelærere udtryk for i interviewene. De ønsker at viderebringe deres fagfelt ud fra et fagligt indhold på et højt fagligt niveau. Samlet har højskolelærerne et særdeles stærkt fagligt udgangspunkt, der bygger på uddannelse og solid faglig viden.

Elevernes (faglige) forventninger

Fælles for højskolerne og fagene, der er med i denne undersøgelse er, at eleverne selv har valgt dem. Der er ingen af de fag, som de seks højskolelærere har, der er været obligatoriske. I stedet er faget valgt ud fra en gruppe af fag, som er udbudt.

Højskolelærerne har, som beskrevet, høje forventninger til det faglige indhold og niveau, eleverne skal præsenteres for. De har viden, indblik og øvelser over et fagligt område, som de gerne vil formidle til deres elever. Eleverne har imidlertid ikke altid det faglige indhold, som motivation for højskolefagene, når man spørger lærerne.

Nærmest samstemmende udpeger de seks højskolelærere de samme indgangsvinkler til fagene hos eleverne. Et eksempel på hvordan højskolelærerne oplever elevernes motiver for fagene giver Henrik, der underviser i sociologi-, filosofi- og teologibaserede fag, og som forsøger at karakterisere sine elever:

Ja, det er på den ene side, de mere tænksomme elever. Dem, der har haft vanskeligheder før eller nu. Som måske har haft diagnoser inde på livet personligt, eller i... venskabsflok eller familie. Det er den ene flok. Den anden flok, de er ret godt begavet. De er boglige med en tanke om, at de skal videre på en... på universitetet eller sådan læse mere seriøst. Fordi nu er jeg den akademiske, mest, og så mit emne er så det, meget med diagnoser og... Så det er typisk dem, der vælger det. Jeg kan også se, at der er lidt en overvægt af pit stop'pere. Altså dem, der har... der kommer fra universitetet, som gerne lige vil have et pusterum, men også et fagligt indspark. Så det er min fornemmelse, at det er dem, der vælger det.

HM12

Henrik præsenterer en gruppe elever, der er stærkt faglig interesserede. Det er en gruppe, der har erfaring med faget, som i dette tilfælde er bogligt. Denne gruppe elever har interessen for det faglige indhold, og ønsker at finde ud af, eller ser faget på højskolen som en forberedelse til en videre uddannelse eller karriere inden for faget. De er interesseret i fagfeltet og faglig viden på baggrund af faget selv. De er fagfagligt orienterede, da fagets indhold i sig selv er afgørende for dem. Det vil sige, at denne gruppe elever stiler mod at få en større viden inden for fagfeltet, få flere færdigheder og lignende, fordi de vil bruge denne faglige viden (til at fortsætte) i det faglige felt.

Højskolelærerne angiver, at denne gruppe af fagfagligt orienterede har en varierende størrelse på fagene, hvilket også kan skyldes fagenes forskelligheder. Nogle fag er således direkte forberedende til videre uddannelse eller karriere, og har derfor en større andel af fagligt orienterede elever.

Den anden gruppe, som Henrik peger på i det ovenstående er personer, der har individuelle motiver for valget af faget. I Henriks tilfælde, hvor der er tale om sociologiske, filosofiske og teologiske fag med eksempelvis diagnoser som emne, tiltaler det elever, der har haft problemstillinger med diagnoser inde på livet.

I andre fag er det ikke nødvendigvis erfaringer med problemer, der motiverer denne gruppe elever. De finder faget spændende nu og her, og det dækker et personligt behov. Lærerne betegner dem som nysgerrige, klar til udfordringer, men uden tanke om, hvordan det skal bruges videre i uddannelse, karriere og job. Dette hænger godt sammen med højskolelærernes opfattelse af dem, som en elever med en individuel motivering.

Den "anden" fagfaglighed

Adspurgte kan højskolelærerne hurtigt fastslå nogle mål og faglige ambitioner for deres fag. De har dog sværere ved at gøre rede for, hvad man, med Møller og Rahbeks to faglighedsforståelser in mente, kan betegne som fagfagligheden i deres fag. Hvad højskolelærerne imidlertid er klare i mælet om, og alle har brug for at gøre klart, er afstanden eller forskelligheden til en "anden" fagfaglighed. De er således meget klare på, hvad der ikke er en del af deres faglige tilgang, men som de oplever prioriteres (for) højt i andre faglige sammenhænge. Denne "anden" fagfaglighed, som de beskriver, bliver interessant, fordi den kaster et skarpt lys på højskolelærernes oplevelse af fagfagligheden på højskolen, og hvordan

den adskiller sig ud fra andre sammenhænge. Kristian, der er cand. mag. i engelsk litteratur, forklarer hvordan elevernes forskellige niveau, virker ind på undervisningen i højskolefaget engelsk litteratur:

Ja, det er der, men det sjove af det hele er, at det faglige niveau har en tendens til at samle sig, for nu bruger jeg for eksempel ikke så mange akademiske kategorier, når vi analyserer, som jeg ville have gjort, da jeg underviste på universitet, ikke? For det er sådan lidt ligegyldigt, om vi kalder ting for hermeneutisme eller hvad pokker vi kalder det. Vi skal snakke om, hvad fanden er det her, hvad kan det, hvad er essensen af det her. Og så længe vi taler om det, på det her niveau, så har alle ligesom mulighed for at byde ind, uden nødvendigvis at skulle hænge sig op på at kunne kategorierne i forvejen, at de kan fancy ord og sådan noget, men det handler jo ligesom om, at gå ind og fange kernen af, hvad det er. Og så opdager folk faktisk typisk, at de kan være med på et ret højt niveau, uden de nødvendigvis at have de store forkundskaber, fordi man ligesom er lidt firkantet i den måde, man går til tingene. Det er en fed oplevelse.

Kristian betoner kraftigt, hvordan der er forskel på fagligheden på universitetet og højskolen. Han kender det akademiske sprog, men han anvender det ikke i sin højskoleundervisning, da det ikke er nødvendigt. I stedet søger han mod den betydningsmæssige kerne i litteraturen, og den oplever han, at han kan opnå uden at akademisere undervisningen. Korrekte begreber og kategorier er ikke afgørende, når essensen kan opnås uden. Kristian understreger, at undervisningen når højt fagligt niveau, og at han således ikke giver køb på denne del, når han ikke går i retning af en akademisering af faget.

Peter, der blandt andet underviser i samfundsvidenskabelige fag og filosofi, giver flere perspektiver på, hvad fagfaglighed ikke er i højskolemæssige sammenhænge, når han skal forklare, hvornår eleverne har oplevet en "fed time":

Jamen, det... det er jo meget... Det som de skal her, det er jo, at de skal have en oplevelse af at de skal bruge sig selv. Altså... altså. de timer, der ikke fungerer, hvis jeg skal sige, hvad jeg oplevede allerførst, det er, hvis jeg holder en times oplæg om Kant og Humes moralfilosofi, og så skal de prøve at finde ud af, hvad fanden det er for noget, uden at give dem rum til at snakke sammen, og reflektere. Det er også derfor faget kom til at hedde Filosofisk samtale, hvor det hed filosofi før, fordi det handlede om at få dem i spil... så det der fungerer er, når... når de er i spil... når de får brugt sig selv på en eller anden måde, når de synes de er aktive. Det er det, der er udfordringen, som samfundsfaglig lærer, det er... For dem, og for det fungerer skal det helst være aktivt, for hvis det bliver... Hvis de ender med at blive for passive og bare skal sidde og tage en hel masse information ind, så bliver det hårdt. Og det

er der selvfølgelig nogen fag og nogle timer, de gør mere end andre. Og så er det... så skal man være indstillet på det.

For Peter er det tydeligt, at succes i fag handler om andet og mere end præsentation af viden. Oplæg om faglige emner fungerer øjensynligt dårligt. Eleverne kan ikke passivt modtage en masse faglig viden. Derfor har Peter fundet ud af, at der skal være en stor del af elevaktivitet i faget. Eleverne skal diskutere og derigennem reflektere, og han har derfor taget konsekvensen og omdøbt sit fag til filosofisk samtale frem for filosofi. Eleverne skal således aktiveres, og deres viden skal være brugbar og anvendelig. Peter stiller sig således over for den "anden" faglighed, som han opfatter som passiverende af eleverne, og som i høj grad indeholder præsentation af faglig viden, som eleverne skal kunne reproducere. Disse synspunkter uddyber Henrik, der også arbejder med filosofi. Han forholder sig her til, om der opstår brydninger mellem de fagfagligt orienterede elever, og de elever, der har et mere personligt motiv for fagene:

HM14

Ja, det gør der, på en ret interessant måde, for nogen gange, når jeg stiller et spørgsmål... nu har vi haft om angst, og.. "hvad er angst?" Og så er det tit den flittige elev, der først kommer med noget, som er noget, der er en næsten direkte gengivelse af det, vi har haft i teksten, altså hvor jeg netop spørger... hvor jeg stopper op, det gjorde jeg lige her i forgårs og sagde: "er det her en boglig viden eller er det en erfaret viden?". Hvor det egentlig var... men jeg skulle mene, at det var ret tydeligt at høre, at det var en boglig viden. Hvor der sidder nogen, hvor det rammer, det rammer... virkelig rammer et ømt punkt, og kommer med nogle udmeldinger, hvor jeg kan mærke, at det her er resonerer bare i helt personlige erfaringer. De forsøger ikke at blotte sig for meget, i filosofi. Det var der mere plads til i det lille fag, jeg havde. Men jeg prøver virkelig på at skabe det der rum, for det er meget eksistensfag, og jeg er en eksistenslærer, så jeg prøver på... Jeg er meget opmærksom på, at det ikke skal være et vidensfag. Jeg siger meget sjældent, det er den og den tænker på det tidspunkt i den og den tekst. Det skal være noget, der rammer dem eksistentielt. Det er det jeg hele tiden har for øje. Altså det kan godt... så jeg tænker til sidst... Det værste jeg kunne gøre, var at slutte af med en quiz, for så ville de have følelsen af at de faktisk ikke havde lært noget som helst, for det er meget lidt bolig viden, ja det kan faktisk afmontere hele faget, fordi jeg forsøger at ramme dem eksistentielt, både de faglige og de personlige, altså dem der

Henrik er er også meget bevidst om udgangspunktet for den faglige viden i sit fag. Netop derfor er quizen, der netop kan teste, hvor meget viden, man har tilegnet sig, være den dårligste afslutning på faget. Henriks mål er noget ganske andet. Han er i stedet interesseret i

at få diskussioner og refleksioner på et eksistentielt niveau, og ikke i reproduktion af boglig viden. Derfor undgår han også at formidle boglig viden, ligesom han sætter spørgsmålstejn ved elevernes præsentationer boglige viden uden personlige betragtninger. Den "anden" fagfaglighed, som Henrik her er i opposition til, er således interesseret i en boglige viden, og derfor kan quizen være en udmærket afslutning af en time, da personlige erfaring ikke spiller en rolle i denne faglighed.

I højskolelærerne opgør med den "anden" fagfaglighed høres i høj grad ekkoet af Grundtvigs tanker om en skole for livet, hvor viden skulle være brugbar, og ikke bare reproduktion af (andres) viden. Der er således en lige linje tilbage til tankerne for skoleformens oprettelse, når det gælder den viden, som højskolefagene skal formidle til eleverne. Grundtvigs kamp mod den døde viden eksisterer stadig.

Denne kamp betyder blandt andet, at der i højskolens fag ikke er en snorlige sammenhæng mellem spørgsmål og svar. Et eksempel på dette, findes i Søren Kraghs forklaring om sit sangskriverfag:

... Vi arbejder jo i virkeligheden ret meget med, at få en opgave, og så ikke løse den, ligesom man var til eksamen. Altså at den vej opgaven tager... eller hvis den tager et andet... en eller anden retning, jamen, så er det også okay, altså, hvis der kommer noget ud af det, som er brugbart ikke også. Og det er jo bare det, der er så fedt ved, at vi ikke arbejde hen mod den der eksamen.

SK18

For Søren består højskolens fagfagligheden ikke af at løse opgaver på bestemte måder. Det tilhører den "anden" faglighed, som han henviser til med eksamen. Til gengæld så finder Søren anvendeligheden som afgørende. Hvis løsningen fungerer er det underordnet, om den svarer på spørgsmålet.

I højskolelærernes fagfaglighedsbegreb er stor faglig viden ikke entydig godt. Et sådan syn på viden tilhører for højskolelærere den "anden" faglighed, som de tilskriver andre uddannelsesinstitutioner som universitetet og gymnasier. Højskolelærerne skaber en tydelig opposition til det billede, de oplever af tom vidensindlæring. De eftersøger ikke, at eleverne tilegner sig størst mulig viden om et emne, og måler heller ikke fagligt niveau i forhold til det. De er interesserede i, om eleverne kan sætte denne viden, de lærer, i spil. Derfor skal opgaver heller ikke løses rigtigt, hvis det er mere brugbart at gå en forkert vej.

Denne opfattelse af højskolens fagfaglighed er i direkte tråd med Løgstrups beskrivelse af det særlige potentiale i højskoleundervisning fra den klassiske højskole, som er beskrevet i det

historiske rids, s. 18. Her gør han således klart "kundskabsmeddelelsen og kundskabstilegnelsen" er ikke det afgørende for højskoleundervisningen. Løgstrup påpeger i stedet den overbevisning, som undervisningen er båret af (Løgstrup, 1961). Løgstrups skrev med udgangspunkt i historiefaget, men interviewene viser, at denne forståelse aktuelt kan bredes ud til alle de fag, som de interviewede højskolelærere dækker.

I højskolelærernes opfattelse af deres fagfaglighed bliver anvendeligheden afgørende for den viden, som eleverne skal tilegne sig, og anvendeligheden har helt andre vilkår i højskolen end i den "anden" faglighed. Den "anden" faglighed bunder i eksaminer og formelle krav, hvor højskolens opfattelse af faglighed bunder i frihed.

Frihed fra og til

I alle interviewene fremhæves friheden fra eksaminer og elevernes frie valg af skole og fag som afgørende for højskolelærernes mulighed for at tage afstand fra den "anden" fagfaglighed. Hvad det betyder for elevernes indgang til det faglige indhold, beskriver Andris, der blandt andet underviser i elektronisk musik, og har rødder i de baltiske lande. Han beskriver, hvilke forskelle, der er på hans undervisning og undervisningen i elektronisk musik på andre uddannelsesinstitutioner.

AA52

Jo, helt sikkert. For eksempel elektronisk musik, så har de nogle bestemte... sådan virkelig bestemte ting, altså pensum for eksempel, at de skal gå igennem. Når de lærer noget om for eksempel akustik, så er der noget om for eksempel... om fysik i lyden. Så er der en bestemt eksamen eller test, hvor man præcis skal lære noget eller kunne noget bestemt viden, bestemt fakta, og selv om de her på højskolen er udsat for nogle fakta, de har ikke nogen pligt at vide det. Altså... Og andre steder selv om jeg underviser... kunne undervise i det samme, men de har jo lidt en pligt, okay, nu bliver jeg nødt til at vide det, for at få diplom, diploma. Her på højskolen kan de vælge, at den viden de får er vigtig for dem eller ej. Ja.

Andris lægger også afstand til den "anden" fagfaglighed, hvor viden er faktabaseret, og som har udgangspunkt i et pensum, som eleverne skal tilegne sig. Undervisningen på højskolen har frihed fra pensum, prøver og eksaminer, og eleverne har frihed til at lære - eller ikke. Dette oplever højskolelærerne meget stærkt, som det er tilfældet med Andris. Højskolens frihed er netop udgangspunktet for lærernes mulighed for afstandstagen til den "anden" fagfaglighed. Uden eksaminer kan man undgå den boglige, faktabaserede og selvrefererende

indgangsvinkel til fagene. Fagfagligt skal højskoleeleverne ikke lære noget bestemt, og derved kan de og lærerne koncentrere sig om, at det lærte er anvendeligt og brugbart.

Dette ser højskolelærerne som en gave, men også som en udfordring. Henrik, forklarer om det svære ved at være højskoleunderviser i forhold til at være underviser i den "anden" fagfaglighed på universitetet.

HM25

Det svære ligger i, at det jo er meget lettere for mig, at give dem svarene. Her bliver jeg jo nødt til, synes jeg, at installere spørgsmålet i dem, før jeg kommer med svaret. Hvis man ved, man skal til eksamen, så leder man efter svarene. Men her bliver jeg på en eller anden måde nødt til at komme... at få dem tillistet spørgsmålet så svaret er relevant for dem. Øhm... for alt er relevant for universitetsstuderende, fordi de skal til eksamen. Men det er det ikke her. Og jeg har oplevet, at hvis jeg kommer til at gå for hurtigt frem, eller vi er presset på tid, så lirer jeg lige det sidste af, men det ryger bare hen over hovedet på dem, fordi de ved ikke, hvad de skal bruge det til. Så, så det er et stort arbejde at... med tålmodigheden, faktisk at holde tilbage, og vente på, at de selv begynder at undre sig... for tit sidder vi med en ret svær tekst, så i stedet for bare at komme med løsningen, så sidder vi tit og læser sammen, og jeg prøver på... jeg prøver så bare at holde tilbage på mig selv. Så jeg ikke kommer til at sige det, før de selv kommer til, ja, at undre sig.

Udgangspunktet for Henriks undervisning bliver således spørgsmålet mere end svaret. Han skal som underviser ikke give svar, hvad han finder nemmest og også ville gøre i den "anden" fagfaglige sammenhæng. Henrik oplever, at giver han svarerne, så kan eleverne ikke finde ud, hvad det skal bruges til. Den mening af fagets indhold, som en eksamen konstituerer for eleverne, kan han således ikke læne sig op af. Derfor oplever han også, at processen tager den tid, den tager, men har indstillet sig på det. Han kan således ikke forcerer elevernes spørgsmål eller svar, men må vente på dem. Undervisningens relevans og vigtighed bestemmes af eleverne og ikke af det faglige indhold eller dens evaluering. Derfor bliver undervisningen mindre forudsigelig for Henrik - og dermed sværere. Friheden fra eksamen og pensum giver mulighed for, at stille spørgsmål, og lade eleverne stå for svarene.

Dette er ikke den eneste frihed, som højskolen giver højskoleunderviserne. Som Henrik også betoner, så giver eksamensfriheden også mulighed for at have frihed i afviklingen af undervisningen. Han kan med sindsro, lade dem nå det, de når. De skal ikke nå noget bestemt. Denne frihed sætter Peter endnu flere ord på, da han uddyber, hvad han mener med, at fraværet af eksaminer, sætter undervisningen fri.

PT11

Altså nu har jeg undervist i andre... for eksempel på universitetet, og... Det er jo en enorm disciplinering af læringsrummet, at have en eksamen, og have et pensum. Og jeg har oplevet, at man ikke... Det er nogle ting, der er vigtige, som man ikke når, fordi man skal omkring alt, når man har et pensum, hvor der er eksaminer. Så, så, så i min undervisning her er der meget mere mulighed for at følge eleverne, dér hvor de er. Altså prøve... altså det er sådan det jeg ser som min opgave, det er, i hvert fald i de samfundsfaglige fag, jeg har, at finde ud af, hvad er det egentlig de ved, hvor kommer de fra, hvad er det for nogle mennesker, der er i det her klasselokale, og så prøve at bruge det, som udgangspunkt for undervisning. Det vil sige, at så skal vi tit tage en halv time mere til en eller anden debat, som jeg havde tænkt: Hov, okay, der ligger måske ikke mere i det her, eller det kan måske nå på en time, eller sådan et eller andet, men så er der alligevel en fleksibilitet til at vi kan følge deres interesser, derhen, hvor de synes er spændende. Fordi det er det... Det jeg oplever som samfundsfaglig lærer, det er at de kommer, her på skolen med en enorm skoletræthed, og ja ... gymnasiet... de har også nogle forventninger til fra gymnasiet, hvem man er som lærer, som jeg skal spille bold med, spille op ad eller på en eller anden måde parkere i virkeligheden, men der er det... har det været enormt vigtigt, at jeg kan føle friheden til at møde dem, der, hvor de er. Det er den allerførste opgave, tror jeg for at et hold skal kunne fungere, det er at man skaber den der kontakt.

Som Henrik oplever Peter, at han kan følge eleverne, der hvor de er, fordi de ikke skal igennem et fast pensum. Dermed bliver det eleverne bestemmende for undervisningen, og ikke en eksamen eller et pensum. Eleverne bliver afgørende for undervisningen på grund af friheden fra eksamener, men det er ikke på bekostning af indholdet i undervisning, men netop på grund af indholdet. Det er for både Henrik og Peter afgørende at give indholdet den tid og plads, som det har brug for - for eleverne. Det er derfor ikke sådan, at de bare overlader undervisningen blindt til eleverne, men da der ikke er noget krav om skulle nå et bestemt stof igennem i løbet af et fag, så har de friheden til at justere efter, hvordan de oplever eleverne tager imod fagets indhold.

Dette betyder for Peter, at han må arbejde med elevernes opfattelse af ham som underviser. Han skal vriste sig fri af deres forudindtagelser om undervisere. Han skal skabe et andet rum, hvor det at møde eleverne, hvor de er, bliver afgørende. Højskolens friheden omformer på denne måde lærerens rolle.

Dette uddyber Søren. Han forklarer, om det, han oplever som særligt ved højskoleundervisningen:

SK36

Og så er det jo også det der med, at det jo... altså der er jo ikke nogen eksamen, der er selvfølgelig en koncert, men vi skal jo ikke bedømme den. Så igen... afrikanerens sange, altså, som ikke kan ramme meget, er jo set ud fra hans et eller andet, og fordi man kender ham, jo lige så rørende og ligeså fantastiske, som dem med... de der fussionsnumre med mange breaks og sådan noget, ikke? Men det er jo klart, at hvis man skulle give dem karakterer er det jo ikke sikkert, at det ville være ligeså fantastisk... Så... Det synes jeg godt nok betyder meget, også det der med, at når man møder op, og der er sket et eller andet, eller vi har oplevet noget sammen, så kan man tage udgangspunkt i det, i stedet for at der er en 100% fast læringsplan. Altså, jeg har da altid en plan på mine timer. Det skal vi jo også have, så... Jeg har selvfølgelig en, hvad skal man sige, jeg har en overordnet plan for sådan... jeg ved godt, hvad for nogle ting, jeg gerne vil have, vi når igennem, på sådan et efterår, men det er sgu ikke altid, vi når helt i mål, og nogen gange, når vi også mere end det... Og derudover planlægger jeg det sådan fra uge til uge, og tænker det her, nu afvikler vi det her i den her uge, og nu afvikler vi det her, men altså hvor det så bevæger sig hen, det er jo, ... det er jo sådan, hvad timerne bringer, kan man så sige.

Søren lægger også vægt på friheden til at lade eleverne have indflydelse på, hvad fagets indhold skal være. Han har en plan for, hvad de skal nå igennem af fagligt stof, men er klar til at afvige fra planen. Det afhænger af situationerne, hvad han vælger. Denne frihed fra den lagte plan understøttes nok af, at Søren er en rutineret højskolelærer.

Søren giver også den eksamensfriheden vægt i forhold til lærerrollen. Fordi han ikke skal bedømme, kan han møde eleverne og deres produkter på en anden måde. Han kan møde eleverne, hvor de er, og kan derfor værdsætte den knap så erfarne musikers sange lige så meget, som den erfarne. Han kunne godt vurdere en forskel i det fagfaglige niveau, men han er netop fri fra at skulle vurdere eleverne i forhold til hinanden eller ud fra en række fastsatte kriterier. Friheden fra eksamen og bedømmelser gør, at Christensens (1991) beskrivelse af højskoleundervisningen som menneske først og kunstværk så, stadig er afgørende for Søren. Dette kan kun lade sig gøre, fordi højskolen har eksamensfrihed, og eleverne frihed til at vælge skole og fag.

Friheden fra prøver og pensum giver højskolelærerne mulighed for at sætte en anden fagfaglighed i spil. Denne fagfaglighed gør, at højskolelærerne oplever mulighed for at fokusere på det faglige indhold ud fra elevernes tilegnelse og ikke i forhold til en kommende evaluering. Dette forhold, oplever nogle af højskolelærerne også, er med til at forme rollen som højskolelærer. Dette vilkår for rollen som højskolelærer opleves stærkest af de lærere,

der er forholdsvis nye i højskolen, mens det måske bliver en (glemt) forudsætning for de erfarne højskolelærere.

En udvidet frihed

Nogle højskolelærere oplever, at højskolens frihed fra eksaminer også indebærer en større frihed. Denne frihed oplever de i udviklingen og planlægningen af fag. Som beskrevet i indledningen til denne opgave, så sættes der fra Kulturministeriet ingen begrænsninger for, hvilke fag og fagområder, der kan blive til højskolefag. Stærkest kommer denne frihed til udtryk ved Kristian, der har udviklet filmskuespil som fag på højskolen, men ikke selv er uddannet skuespiller. Han svarer her på, om eleverne ville få et andet udbytte af faget filmskuespil, hvis han havde det på en anden uddannelsesinstitution:

KF46

... altså det ville jeg jo gerne, jeg vil jo gerne være idealistisk og sige næ, det, det tror jeg ikke. Altså det er jo det samme, jeg vil forsøge at lære dem. Det er den samme faglige retning, som de vil blive skubbet i, der ville måske mindre snak om, hvor meget det her rækker ud i det personlige... Men... og så omvendt, nej. Der er utrolig meget skuespilundervisning, der er – noget af det er gået hen og blevet coaching efterhånden, det kan jeg let ikke holde ud. Det synes jeg er forfærdeligt, men, men ... ja. Jeg tror, at jeg rent fagligt, ville gøre det samme, men jeg tror ikke nødvendigvis, at hvis jeg var startet et andet sted, at jeg var endt med det produkt, jeg står med nu. Fordi jeg tror at højskolen som rammen, har givet mig den mulighed for at lave det forløb, som jeg tror på. Det tror jeg ikke, jeg ville have haft den sammen frihed og den samme mulighed for at udvikle, et sted hvor der havde været så hårdt et målfokus, som der ville have været på en anden institution. Så der tror jeg, der er en virkelig afgørende forskel.

Kristian har mødt højskolens friheden i udviklingen af sit fag, sin metodiske tilgang, og sin undervisning. Han mener således ikke, at han kunne have udviklet sin undervisning i denne retning, hvis der havde været et stærkt målfokus. Friheden fra eksamen bliver dermed en frihed til at eksperimentere og udvikle fag og undervisning ud fra en anden fagfaglig vinkel end ellers.

Det interessante er, at Kristians vurderer, at det gør hans undervisnings faglige indhold så stærkt, at han vil anvende det på andre uddannelsesinstitutioner også. Kristian oplever dermed ikke, den store forskel i det fagfaglige udbytte, som det tidligere er beskrevet, den eksamensfrie skoleform giver Andris, Peter og Henrik. Alle tre er de relativt nye i højskoleverdenen, og de tilkendegiver, hvordan højskolens frihed for dem medfører en særlig

fagfaglighed. Kristian vurderer i modsætning hertil, at han ville have stort set samme faglige indhold og form, hvis han skulle undervise i filmskuespil i sammenhænge ud over højskolen. Han er vidende om, at der findes en "anden" fagfaglighed, andre steder, men vil alligevel overføre sin højskoleprægede fortolkning af begrebet. Det tyder på, at Kristian med mere end 10 år i højskolen er overbevist, at hans fagfaglige forståelse er den mest udbytterig for eleverne, uanset de vilkår undervisningen har. Han er overbevist om, at den højskolebaserede fagfaglighed, vil give eleverne det største faglige udbytte af hans undervisning, uanset om de skal til eksamen eller ikke.

Friheden er således et grundvilkår for højskolelærernes opfattelse og udøvelse af fag og undervisning. Den giver mulighed for udvikling af højskolefag og fagområder, der har en særlig fagfaglighed, der nok har anvendelse snarere end teori for øje, men som alligevel har højt fagligt indhold og udbytte.

En udvidet faglighed

Højskolelærerne har et stærkt fagligt indhold i deres fag, men ikke ud fra en teoretisk eller faglig vinkel alene. De betoner, at den viden, som eleverne tilegner sig, skal være anvendelig, og ikke komme til at stå som fragmenteret teoretisk viden. Når de giver deres fagfaglighedsbegreb dette indhold, skyldes det blandt andet, at de ikke er bundet af eksaminer, men sigter mod højskolens formål om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Dette formål betyder, at de også må operere med en anden form for faglighed – den udvidede faglighedsbegreb. Den udvidede faglighed, som Møller og Rahbek udpeger den, bliver et udtryk for en udvidet faglighedsforståelse, hvor fagene skal anvendes til mere end det fagfaglige indhold kan opnå i sig selv. Fagene og deres indhold dermed bliver et middel mod højskolens mål om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse (Møller & Rahbek, 2015, s. 96).

At denne udvidede forståelse af faglighedsbegrebet er helt nærværende for højskolelærerne i denne opgave, giver Peter et eksemplarisk billede på, når han forklarer, hvordan livsoplysning og højskolens værdier spiller ind i hans samfundsfaglige undervisning.

PT30

Jamen livsoplysning synes jeg er rigtigt spændende som begreb fordi det var det allerførste, jeg ligesom greb, da jeg blev højskolelærer, da jeg ligesom skulle prøve at forstå, hvad er det at være højskolelærer[...]Jeg tror, altså ... altså for mig har et været

meget sådan et naturligt begreb at give mig i kast med, som... som jeg også synes minder mig om, at jeg har et ansvar som lærer for, at se bredt på min læring. Altså det handler ikke... det handler ikke om, at – det var det vi fandt ud af, da vi tog ud og snakkede med nogen flygtninge – Det handler ikke så meget om, jamen, hey, hvor kommer de her folk fra, hvordan er de kommet til Danmark, og hvordan... hvad er... hvad er deres historie. Altså det var det, vi tog ud for at opleve, og så kom vi tilbage, og det der havde været det essentielle ved dem – det der havde været det mest spændende, fandt vi ud af, var mødet mellem to helt forskellige kulturer, to helt forskellige verdenssyn, og to helt... altså to forskellige måder at være på, på en eller anden måde, hvor det gav os mulighed for at reflektere over, hvorfor vi har det, som vi har det, og... og altså på den måde... Og der tænkte jeg sådan, okay det er der et eller andet livsoplysende i, på en eller anden måde, ikke? Altså... På en eller anden måde, synes jeg, det er en stor overskrift, som... som lidt minder mig om, hvad det er, altså hvad mit fag også handler om, eller bør handle om på en eller anden måde. Og jeg synes også, at jeg har... Nogen gange har jeg tænkt sådan, at er det egentlig... kan jeg retfærdiggøre det på det der plan, og det synes jeg også er vigtigt at have med... og prøve at se, på læring som noget, der ikke bare er fagspecifikt. Selvfølgelig skal det have udgangspunkt i de fag og det faglige indhold, som jeg bringer med, men der skal også være rum for, at det kan relatere sig til alt muligt andet. Og det er også det, de på en eller anden måde er kommet her for, tror jeg på mange måder.

Peter forklarer netop, hvordan livsoplysning giver ham et ansvar for at tænke bredt og ud over den fagspecifikke kontekst. Han betoner meget præcist, at der er tale om et udvidet faglighedsbegreb, som rækker ud over det faglige. Samtidig oplevede han i den faglige sammenhæng, hvor de skulle besøge flygtninge ud fra et fagligt perspektiv, at det blev det menneskelige møde, der var essentielt for oplevelsen, og de tanker, som det satte i perspektiv. Det faglige indhold kom til at stå som sekundært, og i stedet indtrådte en oplevelse af et mellemmenneskeligt møde, der rakte ud over det fagfaglige indhold i faget. For Peter er det tydeligt, at der findes en udvidet faglighed i højskolen, der rækker ud over den fagfaglighed, der tidligere er beskrevet. Henrik eksemplificerer, hvordan de to forskellige fagligheder findes side om side i højskolen, når han forklarer, hvad eleverne skal have ud af hans fag i filosofi og sociologi.

HM15

De skal gerne være rystet... Og de skal gerne have en fornemmelse af, at det her er noget, der angår mit liv. Også dem, der kommer egentlig med faglige ambitioner. Dem vil jeg gerne vække af deres, målrettethed. Det er fint, at de går videre i samme retning, men de skal lige være, sådan rystet lidt, og stoppe op og tænke: "Hvorfor er det så, at jeg

er målrettet i den her retning?” Ikke fordi, de skal ud af kurs, bestemt ikke, men lige det der med at stoppe op og tænke, hvorfor er det, jeg vælge at gå den her vej i livet. Er det... er det... er det min familie, er det vennerne, er det mig, det er det selvfølgelig altid en blanding af det hele. Og det er også et meget Kirkegaard'sk projekt, jeg har gang i, det er den der med at få folk til at vågne og forholde sig til sig selv og til andre. [...] Ellers mener jeg ikke, at... jeg kan ikke ramme dem med bare faglig tekst alene. Men jeg udvælger jo nogle meget specifikke... vi læser tit, bare sådan to sider, men så er det primær tekst, så er det for begrebet angst hos Kierkegaard. Og det er pissesvær tekst at læse. Og så gør vi det, man plejer at kalde drøvtyggermetoden, altså ligesom at sidde og gumle på teksten... ligesom en ko med fem maver, op og ned, op og ned, indtil man trænger... trækker... mening ud af teksten. Det er som regel sådan, at har man kæmpet med teksten, så får man enormt meget mere ud af den, end hvis jeg bare ligesom leverer svaret. Så det er aldrig... det er meget lidt faktabaseret viden, og det er meget lidt svarbaseret viden. Det er... som regel slutter vi af med meget åbne spørgsmål, som de bliver sendt ud af døren med. Så de bliver sendt undrende, men nogle gange også lidt urolige ud af døren. Altså jeg kan mærke, især i starten en frustration hos dem, fordi de kommer ikke de der svar, som de havde håbet på. Og de kommer aldrig, men de får en skærpet forståelse for problemstillingen, hvorfor er det her egentlig svært for alle mennesker? Så det er meget det, der er tanken.

Henrik viser her tydeligt, den fagfaglighed, hvor der med primære tekster af Kirkegaard, arbejdes med fagets indhold. Han forklarer også, at han har en gruppe af elever, der er fagfagligt motiverede for faget. De har det faglige indhold som mål i sig selv for faget. Samtidig understreger han, at han ikke er ude efter faktabaseret viden, men bruger spørgsmål snarere end svar. Dette bekræfter den fagfaglighed, som opgaven også tidligere har fundet, og den skaber frustration hos eleverne, der havde forventet svar, måske fordi de havde forventet (d)en "anden" fagfaglighed.

Samtidig gør Henrik det klart, hvordan der også er en faglighed, der rækker ud over det faglige indhold. Han stiller spørgsmål og ikke svar, for at skabe tvivl eller undren ved eleverne. Eleverne skal rystes, så de forholder sig til det, der for dem ellers er givet. Eleverne skal forholde sig til selv og andre, gennem de spørgsmål som det faglige indhold i faget genererer. Dermed viser Henrik, hvordan han har to opfattelser af faglighed i spil på en og samme gang. Han har en fagfaglighed, hvor han gennem primær tekster af Kirkegaard, formidler filosofien som fag. Derudover har han er udvidet faglighed, der sætter den enkelte elevs liv, værdier og handlinger i spil i forhold til den faglige viden, som er i faget.

Et mere konkret billede af, hvordan højskolefagligheden kommer til udtryk er, maler Marie, når hun beskriver, hvordan hun i psykologi, forsøger at få konkret viden sat ind i en livssammenhæng.

MH20

Ja, altså at det kan give nogle perspektiver på eget liv, eller du ved - andres liv. Ikke som selvudvikling eller terapi, men som viden, erkendelse, erfaring, berørende, noget som gør, at når man, i sit liv støder på noget, kan trække på... kan trække i nogle tråde, synes man står på et fundament for at forstå nogle ting. Ja, og så er det ... I forhold til hele den her diagnosediskussion, så kommer sådan et begreb som magt og... Så trækker jeg også Foucault ind og usynlig magt og normer og stigmatisering og selvstigmatisering, og så, ja selvfølgelig og så videre. Så det er psykologi perspektiveret til samfundsforhold, uden at det er primært.

Marie beskriver, at højskolefaget skal give et fundament for at møde livet. Hun tager afstand fra, at den udvidede faglighed skal føre til selvudvikling. Det er således ikke en terapeutisk, men eksistentielt. Derfor er det også afgørende for Marie, at det ikke kun er eget liv, der skal perspektiveres, men også andres, da det herved netop bliver de fælles menneskelige vilkår, der bliver grundlaget for den udvidede faglighed.

I deres gennemgange af den aktuelle højskolepædagogik, viste Møller og Rahbek tidligere en pointe om, at højskolen netop gav en mulighed at udforske en fælles tilværelse, men at det krævede et faglig indhold, der undgår, at denne udforskning bliver privat eller terapeutisk. Denne pointe bekræfter Marie tydeligt.

Marie og Henrik betoner begge den udvidede faglighed som eksistentielt præget. Hvordan et sådan udvidet faglighedsbegreb skal ramme eleverne, har Kristian et bud på, når han skal give sin fortolkning af højskolens værdier.

KF30

Jamen, det er jo... man skal jo, altså i... for mig at se, der handler dannelse jo rigtig, rigtig meget om, at man er bevidst om, hvad man selv sender ud i verden, og hvem man selv er, at man er i stand til at kende sine egne begrænsninger, også stole på, og vide, hvad man selv har at byde ind med, så man bliver et godt og dannet, dejligt, demokratisk menneske, der forstår at have en ordentlig samtale og høre efter, hvad den anden siger i stedet for at forsøge, at få ret og alle de der ting... Og det der med at lære, hvad det betyder, at vide noget, og rent faktisk have en forståelse for tingene, og kunne tage en samtale på det niveau, fordi man har sat sig ind i ting, synes jeg jo er fuldstændig essentielt for, at man kan navigere i så kompleks en virkelighed, som vi i virkeligheden har i dag. Fordi det handler jo også om, hvad sker der, når jeg læser de her ting på facebook, forstår jeg det, der står der, hvem har skrevet det, hvor kommer de der ting

fra. Alle de der ting bliver jo blandet ind i, den der store forståelse for, at verden har flere niveauer. Så jeg tror der kommer helt automatisk, og nogen gange også – hvad skal man sige – fordi man siger det, kommer der nogle... nogle redskaber på banen i forhold til simpelthen at afkode og forstå og se sig selv i den verden man er i.

Kristian mener, at dannelsen skal hjælpe eleverne til at agere i verden. Den skal give en måde at møde verden på, som er reflekterer og som tager hensyn til mange nuancer. Dannelsen skal helt konkret giver eleverne en større forståelse for kompleksiteten af den verden de møder. Dermed skal dannelsen også give eleverne en anden forståelse for, deres den livsverden, som de lever i. Kristian forstår således også, dannelsen som en eksistentiel livsoplysning, og mener ikke overraskende, at højskolen kan bidrage hertil.

Alle seks højskolelærere har en klar opfattelse af højskolens værdier og det udvidede faglighedsbegreb, som noget andet end fagfaglighed. De opererer ud over den fagfaglige vinkel med en eksistentiel livsoplysning, der kun kan opnås, hvis de er en udvidet faglighed i spil. Der er imidlertid lidt forskel på, hvad indholdet i denne faglighed er, og hvad udbyttet af den faglighed skal være for eleverne.

Vilkår, form eller indhold?

Fagene og deres indhold bliver den udvidede fagligheds redskaber, men højskolelærerne ser lidt forskelligt på, hvordan dette sker. Kristian, der gav sin fortolkning af, hvad den udvidede faglighed skal føre til, forklarer hvordan den udvidede faglighed, smitter af på hans undervisning.

KF34

Altså, jeg synes jo, der er en stor vekselvirkning i det. Jeg er en af dem, der tænker, at den ramme, der er sat for mig som højskolelærer, automatisk skaber et særligt læringsrum, hvor de her ting helt automatisk kommer – eller bliver sat i spil. Hvilket jo handler om, at der for langt de fleste er en frivillighed i, at de er kommet. De har betalt noget for at komme, og de skal ikke have en karakter, og de skal bo under de her regler, så den her minisamfund, lær at agere i det her... Samtidig med, at jeg er her rent faktisk for, at jeg skal lære noget. Ikke fordi jeg skal have en karakter, men fordi, jeg skal blive bedre til et eller andet. Det er fokusskift gør automatisk, at den måde jeg underviser på, kommer til at handle om de her ting, fordi de er essentielle for at få sådan et læringsrum til at fungere... Og en af de ting, jeg er så vanvittig begejstret for ved højskolen er faktisk, at rummet i sig selv faktisk foregriber meget af det her. Jeg siger ikke, at man ikke kan køre rummet over, som højskolelærer, men hvis man tager rummet alvorligt, som man bliver

sat at undervise i, så er der rigtigt, rigtigt mange af de her ting, der bliver integreret næsten automatisk, mener jeg... I hvert fald i nogle fag, og der ved jeg godt, at der er meget forskel på det. Der er meget forskel på hvordan man gør det i filippinsk stokkekamp og til engelsk litteratur, det giver sig selv, men der er stadig noget om det.

For Kristian er højskolens rammer helt afgørende for det udvidede faglighedsbegreb. Friheden, som tidligere er beskrevet, som afgørende også for at eftersøge en anden fagfaglighed, bliver her også en del af argumentet bag den udvidede faglighed. Højskolens rammer om frivillighed, engagement og kostskole gør, at undervisningen, hvis underviseren er bevidst, kommer til at indeholde et dannelsesmæssigt element. For Kristian spiller skoleformen og den deraf afledte undervisningsform en større rolle end det faglige indhold i forhold til højskolens udvidede faglighedsforståelse. Dannelsen indtræder ifølge Kristian nærmest per automatik, så længe undervisningen finder sted under højskoleformens frihed og frivillighed. Denne tro på skoleformens betydning for den udvidede faglighed, kan ses i sammenhæng med, at Kristian tidligere gjorde rede for, at han ikke ville ændre sin undervisning, hvis den skulle finde sted på andre uddannelsesinstitutioner. Da skoleformens vilkår for Kristian konstituerer muligheden for den udvidede faglighed, så har den udvidede faglighed for Kristian ikke den store indflydelse på det faglige indhold. For Kristian er det skoleformen, der primært driver den udvidede faglighedsforståelse. Peter bekræfter højskolens frihed, som afgørende for den udvidede faglighedsforståelse i højskolen, når han skal beskrive, om der er spændinger mellem det fagfaglige og det livsoplysende. Han mener dog, at det kræver flere forhold. Han forklarer således:

Altså jeg kender mit fagfelt, det gør de (eleverne) ikke nødvendigvis, men vi mødes ligesom på kanten af det, og så har jeg inviteret dem med ind i det her felt, og de har accepteret den invitation på en eller anden måde. Og jeg kan aldrig nå på 12 eller 15 uger, at vise dem, hvad der er herinde, men det som er vigtigt er, at jeg rejser herover i det her fagfeltslandskab – eller hvad vi skal kalde det – og viser dem, at her er der altså et højdepunkt, og det er altså vigtigt at kigge ud af. Og så planter vi et lille flag her, eller markerer, at her har vi været. Og så rejser vi videre ud i det her landskab, og kigger på et andet vigtigt punkt, og prøver ligesom lige så stille at triangulere de her punkter, og se, at nu har vi ligesom fået et kort sammen. Og det som er vigtigst på vejen er, at de får mulighed for at navigere i det der landskab selv - og det er derfor jeg snakker om det der med færdighederne- At de skal selv kunne... bestige det der bjerg, de går op af, eller de skal selv kunne kigge ud over landskabet og sige "Hey, hvis vi skal derhen, så kommer vi det bedst"... og så videre, ikke. Og det er ligesom noget med, at blive en eller anden

PT32

form for guide, på den her tur, ikke? Og der tror jeg... den, hvad skal man sige... at som guide kan man ikke have en ... en eller anden... et eller andet dilemma om, at inde i det her fagfelt skal vi have lidt livsoplysning med, eller... så bliver man nødt til at tro på at den livsoplysning kommer i det, man rejser sammen, og i det, man er mennesker sammen, der undersøger noget sammen... Og så, så handler det om at være tilstede, som meget som man... som muligt på den der fælles rejse, som jo både er faglig, men som også bliver alt muligt andet hen af vejen, fordi man jo lærer hinanden at kende, hvad det er for nogle ting, de står med uden for timerne, og så videre. Så det synes jeg, jeg har brugt rimelig meget energi på, at prøve og finde en eller anden sammenhæng imellem, så det... så det ikke bliver en eller anden... en, en modsætning.

Peter understreger her, at der for ham er en klar sammenhæng mellem fagfaglige indhold og den udvidede faglighedsforståelse. Samtidig gør han også klart, at man som underviser må tro på, at det livsoplysende opnås gennem det faglige indhold, at fagfagligheden i kraft af sit udspring i højskolens frihed, må indfri dannelsen.

Det er værd at understrege, at Peter her peger på, at der er tale om fælles rejse for lærere og elever. Det peger således på, hvordan højskolelæreren i forhold til indholdet i den udvidede faglighed ikke har større indsigt end eleverne. I det eksistentielle perspektiv er alle lige (u)vidende. Netop det forhold, at lærerne i den eksistentielle livsoplysning er lige med eleverne, da det her er mennesker, der mødes og lærer af hinanden, nævner både Andris, Henrik og her Peter. De er alle tre nye lærere, og da de tre øvrige lærere ikke nævner det specifikt, tyder det på, at det er en overraskende oplevelse for nye lærere, at den udvidede faglighed skaber denne lighed, men mange år i højskolen gør det til et usynligt vilkår.

Peter udpeger ikke på samme måde, som Kristian (høj)skoleformen som afgørende for dannelsen, men i højere grad, den måde man går til fagene på. Hermed bliver henholdsvis Løgstrups overbevisning og Møller og Rahbeks tilgang til undervisningen igen aktuelle. Som det var tilfældet med Kristian, så anerkender Peter den faglige del af faget, som betydende, men det fagfaglige indhold er heller ikke for ham afgørende for den livsoplysende del af højskoleundervisningen. I stedet bliver det formen, ikke så meget skoleformen, som det er undervisningsformen. Denne undervisningsform er båret af højskolens frihed fra prøver, og indebærer, at man møder hinanden som mennesker, hvilket for Peter lægger grunden til de dannende elementer.

Marie, der blandt andet underviser i psykologi. Hun lægger mere vægt på det faglige indhold af undervisningen, som en betydende for den udvidede faglighed. Det ses, når hun skal beskrive, hvad hun tror, hendes elever får ud af højskolefaget psykologi.

MH19

Jamen, jeg håber da, at de... at de, kan man sige, at de får en viden, de kan gøre brug af, når de... For eksempel når vi har haft et tema omkring sorg, så, så, så er der jo teorier og forskning omkring sorg på den ene side, men der er jo også en viden om, at på et tidspunkt i livet, så støder vi alle sammen i den følelse. Og der håber jeg da, at man – det er sådan livsoplysningsgrundlaget, at man måske kan trække, har en eller anden erindring om, nå ja, der var jo også, det her perspektiv om, at sorg ikke er noget man skal komme over, og den her to-spors... teori om at man har et sorgspor og et livsspor, og selv om der er gået fem år, så kan man lige pludselig... så bliver man ramt af sorgsporet og det er ikke fordi, man er forkert eller. Ja, som eksempel ikke.

Hos Marie bliver viden om et fagligt emne således en vigtig del af den dannelse, som eleverne skal have med. Det faglige indhold får i dette tilfælde en afgørende betydning for livsoplysningen, som Maries elever skal opleve. Man kan tydeligt genfinde den fagfaglige sammenhæng og brugbarhed, som tidligere har været gennemgået, og det bliver her afgørende for den udvidede faglighed i faget psykologi. Den udvidede faglighedsforståelse bygger på et mere eksistentielt lag på fagligheden, og overskrider den. Fagfagligheden beskriver sorgen som psykisk fænomen, mens sorgen bliver et almenmenneskeligt fænomen i det udvidede faglighedsbegreb. Marie betoner tidligere i interviewet med hende også, at undervisningsformen har betydning for dannelsesperspektivet, men tillægger således også indholdet en væsentlig rolle.

Lærerne præsenterer uenighed om, på hvilken baggrund det udvidede faglighedsbegreb kan indfries. Højskolelærerne tillægger således skoleformen, undervisningsformen og indholdet i fagene forskellig betydning i forhold til den udvidede forståelse af fagligheden. Lærerne præsenterer imidlertid en stor enighed om indholdet i det udvidede faglighedsbegreb og begrebets nødvendighed for højskolen.

Spænding og synergi

Højskolelærerne anerkender således to fagligheder i forhold til deres undervisning. De opererer med en fagfaglighed og en udvidet faglighed. Disse fagligheder har visse sammenfald, men forskelligt fokus. Fagfagligheden drejer sig om den faglig viden, der skal

være anvendelig og brugbar, mens den udvidede faglighed skal række ud over det faglige felt og sætte det faglige i spil i forhold til livsoplysning. Begge faglighedsbegreberne tager sit udspring i fagene og undervisningen, og derfor kan forestille sig, at de to forståelser kan skabe konflikter, når fagenes indhold og undervisningsformer skal planlægges. Kan højskolelærerne tilgodesee begge faglighedsbegreber, eller må de vælge? At der i nogle tilfælde dog er kamp mellem fagfagligheden og den udvidede faglighed, ses når Søren udtaler sig her om, hvordan han oplever forholdet mellem det faglige og det fælles på højskolen.

SK34

Altså, det, det synes jeg, at det nogen gange har tendens til. Men det forsøger vi jo at arbejde os ud af, ved at vi... altså for eksempel, så... så har vi snakket enormt meget om det, jeg kalder øverkultur- Det hedder noget andet, hvis man har et andet fag, træning eller... hvor jeg synes, at vi i mange år havde det sådan, at så blev der arrangeret et eller andet spilaften, og så synes folk, at de kunne sgu ikke gå over og øver, for så var de ikke med i spilaften, og så gik de sådan glip af noget. Jeg synes, at angsten for ikke at slå til i det fælles, ruler fagene lidt. Og det tror jeg... Det hænger jo sammen med, at vi ikke er så fagnørdede en skole... eller igen, det synes jeg jo faktisk, vi er, for alle lærerne her er enormt dygtige og enormt fagnørdede, så når man ikke er det, er det fordi man vælger det her sted, fordi man også vil have den der fællespakke, altså... Og... men der har vi for eksempel lavet sådan at vi har en aften, en tirsdag aften har et fagligt rum, der er reserveret til man kan dyrke sit hovedfag, og vi har et andet sted i skemaet, der er reserveret til det andet hovedfag. Man kan sige, det er ikke sikkert, at det bliver brugt, men det er sådan lektierummet, eller hvad man skal sige, og der må man altså ikke planlægge noget andet. Det er bare det, det handler om. Så der er bare sådan halvanden time tirsdag aften for eksempel, hvor man ikke må planlægge noget andet. Og, og det er så også tit at friluftsliv, de er ude på overnatningstur eller noget den der tirsdag aften, så det giver sig selv, altså, så det... Men det synes jeg faktisk har været enormt... Men sådan nogle tiltag har vi været nødt til at lave for... og så kan det selvfølgelig godt være frustrerende som musiklærer, og gerne vil have nogen med til en koncert, fordi... hvor man koncerter er der lige tirsdag aften, ikke? Så der er hele tiden sådan nogle kompromisser i det, ikke? Og, og hvis jeg pludselig finder ud af... hvis de pludselig ringer og siger, "vi har den her vildeste koncert torsdag, vi har sgu ikke kunnet sælge billetterne, I kan få dem for 30 kroner, har I lyst til at komme?, så... så er jeg nødt til at gå til kulturudvalget og høre: Kan vi arrangere os ud af den her, så vi kan tage af sted, og så vil de da langt hen ad vejen prøve at finde en løsning. Men jeg kan ikke bare sige ja. Altså, hvis de har et andet... hvis de har arrangeret polterabend til et bryllup, eller hvad

fanden, det er.

Søren oplever således ikke altid, at hans fagfaglige ambitioner bliver opfyldt, hvilket kan frustrere ham. Han oplever, at kostskolelivet og de ting, som skoleformen afstedkommer, kan blive en hindring for det fagfaglige udbytte af hans fag, der er musik. For at imødekomme begge dele reserverer højskolen tid til fagfagligheden så at sige, således der er tid til at prioritere fagfagligheden, da den udvidede faglighed ellers breder sig. I Sørens tilfælde er det tydeligt skoleformen, der driver den udvidede forståelse af faglighed. Det er langt hen af vejen, han kæmper med, når han kæmper for sin fagfaglighed. Sørens oplevelse er også, at der i mindelighed findes en løsning i faglighedernes kamp om pladsen og tiden på højskolen. Sørens oplevelse af fagfaglighedens kamp for plads er imidlertid enestående i interviewene. Når højskolelærerne skal forholde sig til forholdet mellem fagfaglighedsbegrebet og det udvidede faglighedsbegreb, er de meget enige. De mener ikke, at de to faglighedsbegreber udkæmper en egentlig kamp. Snarere ser de, de to fagligheder som hinandens forudsætninger, og betoner, hvordan der er synergi mellem disse fagligheder. Et eksempel på dette giver Henrik, når han svarer på, om han oplever en kamp mellem viden og visdom i højskolen.

HM21

Altså jeg mener på ingen måde, de er modsætninger i hvert fald. Jeg mener godt, der kan være en kamp, eller... Jeg mener overhovedet ikke de er modsætninger, for jeg mener ikke den ene nærmest kan undvære den anden, fordi hvis det var... Hvis man forestillede sig livsoplysning uden viden, så er det ren form. Så kunne man lige så godt læse bare rent, bare stå at læse poesi op, eller en eller anden selvhjælpsbog, eller what ever? Det behøver ikke... Det kunne lige så godt være noget rigtig, rigtigt god litteratur, men hvis der ikke er en eller anden form for... hvis ikke vi lærer dem at læse teksten, eller lytte til teksten, så mener jeg ikke, der er nogen skole. Ligesom hvis man bare sender dem afsted på en eller anden kanotur, og der overhovedet ikke var nogen refleksion over hvad laver vi? Der mener jeg ikke, der er nogen som helst forskel på kanoturen og digtoplæsningen, så det er lige dum, hvis det bliver sendt afsted uden refleksion, eller uden vi lærer dem at forholde sig til det, vi gør. Der mener jeg, at mine kolleger, som så har... de har jo sportsudøvende fag. Det er jo mange af dem, der er gode til, når vi så ligesom er derude i naturen, ligesom at stoppe op, sådan og hvad er det, der foregår, hvorfor gør vi det her. Er det meningsfuldt som menneske, at bevæge sig op i et træ, eller altså? Ja, jeg mener overhovedet ikke, der er mere dannelse eller UBAK eller det der i mine fag, end der er i deres fag. Men det er klart, at de ligger mere lige for, at sætte ord på dem i mine fag, end det gør i andre fag, så det tror jeg er den eneste fordel, jeg har.

Så jeg mener ikke. Nej, der er ikke nogen kamp. Jeg, jeg mener, det er en falsk modstilling, hvis man tænker, at den ene skal vinde over den anden. Igen, hvis det var ren faglighed, og der ligesom ikke var den der... det der dannelsesaspekt eller livsoplysning, så var det jo en død skole. Altså... Grundtvig, i det første højskoleskrift, der siger han: "Hvor skal jeg sende mit, hvor skal jeg sende mit barn hen, når det ikke skal studere, for der findes ingen skole for det levede liv", eller sådan et eller andet. Jeg kan ikke huske den præcise formulering. Så det er netop en skole, som når han ikke skal studere. Det er netop en livsoplysningsskole, men det er jo ikke en skole, hvor man ikke må studere. Så på den måde mener jeg ikke, der er en modstilling.

Henrik står fast på, at begge fagligheder er afgørende og må være i spil i højskolen. Højskole uden fagfaglighed ville være ren form, mens højskole uden livsoplysning ville være rent indhold. Det rene indhold, er netop det, der præger den "anden" faglighed, som højskolelærerne tydeligt vender sig imod. Dermed bliver der et gensidigt afhængighedsforhold, mellem de to faglighedsbegreber, som højskolelærerne opererer med. Det viser også, hvorfor højskolelærerne må afvise et fagfaglighedsbegreb, der kun har viden og teori som sit mål, da en sådan forståelse for fagfaglighed ikke vil kunne give det udvidede faglighedsbegreb nogen grobund.

Henrik, der selv underviser i filosofi og teologi, ser ikke noget skel mellem de forskellige fag med forskellige fag. Han ser således ikke et faghierarki, men ser, at alle højskolefag bør indeholde både fagfaglighed og den udvidede faglighed. Den udvidede faglighed er ikke reserveret til særlige fag, som i den klassiske højskole, men findes i alle fag.

Faglighedens forudsætninger

Når horisonten for det historiske rids over højskolens syn på fag og mål sammenholdes med de seks interviewede højskolelæreres horisont, bliver det tydeligt, at højskolelærerne opererer med de to adskilte forståelser af fagligheder, som Møller og Rahbek har formuleret. Højskolelærerne har én forståelse af faglighed, som er reserveret til snævert at omhandle det faglige indhold i højskolefagene, og som derfor kan betegnes som fagfaglig. Denne faglighed, bliver gennem interviewene særligt tydelig i forhold til, hvad den ikke er. Den "anden" faglighed er højskolelærernes billede på den faglighed, de ikke vil repræsentere. Den "anden" faglighed, som højskolelærerne beskriver, giver mindelser om den døde lærdom, som var Grundtvigs motiv for højskolen som skoleform for livet. Fagfaglighedsbegrebet har således en solid historisk rod i højskolens stamtræ. Højskolelærerne vender sig som Grundtvig mod

indlæring af løsreven, teoretiske viden og færdigheder. I stedet fremhæver de, at deres fagfaglighed forståelse bygger på sammenhænge og anvendelighed. De præsenterer et vidensbegreb, der betragter faglig viden som mere end reproduktion. Fagfagligheden og faget skal kunne ses i et større perspektiv end et snævert fagligt indhold. Interviewene afslører tydeligt, at højskolelærerne har klare fagfaglige ambitioner med deres fag, ligesom en del elever har fagfaglige motiver, for at vælge faget. Hvis man skal tro højskolelærernes beskrivelser og tanker, så har højskolefagene et højt fagfagligt indhold og niveau på trods af elevernes motiver for fagene.

Den anden forståelse af faglighed, som højskolelærerne præsenterer gennem opgaven er en udvidet faglighedsforståelse, hvor det enkelte højskolefag, dets indhold og dets form, skal sigte mod højskolens formål om livsoplysning. Den udvidede faglighedsforståelse peger på, at fagene skal række ud over sig selv, og lade den enkelte elev forholde sig til sit eget og andres liv. Livsoplysningen bliver et eksistentielt projekt, der angår den fælles tilværelse. Dette er imidlertid heller ikke nyt. Denne opfattelse af livsoplysningen kendes fra den klassiske højskole, der eksisterede indtil omkring 1970, og kunne også findes i den relativiserede højskole efter ungdomsoprøret. Det udvidede faglighedsbegreb tager således udgangspunkt i den åndsvidenskabelige dannelse, som det med nuanceforskelle har været tilfældet i hele højskolens historie. Hvad, der skiller sig ud fra den klassiske højskole, er, at fagene er ligestillede i forhold til det udvidede faglighedsbegreb. Højskolelærerne tilføjer således alle højskolefag en udvidet faglighedsforståelse.

Højskolelærerne præsenterer ikke enighed om, hvad der skaber muligheder og vilkår for det udvidede faglighedsbegreb. De ser henholdsvis på skoleformen, undervisningens form og undervisningens indhold som udgangspunkt for det udvidede faglighedsbegreb. Opgaven har således afdækket, at der er flere nuancer i, hvordan den udvidede faglighed opnås.

Det er helt essentielt for højskolelærernes forståelse af fagfaglighed og den udvidede faglighed, at højskolerne har frihed fra eksaminer, lærerplaner og pensum. Netop denne frihed giver højskolelærerne mulighed for at konstituere den fagfaglighedsforståelse, som de har. Det er herved, de kan eftersøge en fagfaglighed, der er anvendelig og brugbar, og som ikke skal leve op specifikke krav om viden og færdigheder. Denne forståelse af fagfaglighed er grundlaget for den udvidede faglighed, da den kun kan opnås ud fra et fagfaglighedsbegreb, der åbner sig for mere end sig selv. Det er også gennem højskolernes frihed, at lærerne opnår en lærerrolle, der gør det muligt at skabe en udvidet faglighed. Det er på baggrund af

friheden, at de har mulighed for at skabe mødet, agere guide, og være på lige fod med eleverne i udforskningen af den fælles tilværelse.

På baggrund af denne opgave, er det tydeligt, at faglighed er et begreb, der kan tillægges værdier og holdninger, der rækker langt ud over det faglige indhold i et fag. På trods af det tilforladelige i den måde fagligheden bliver forherliget i uddannelsespolitiske sammenhænge, så er argumentet uden bund. Faglighed er et normativt begreb, hvilket er tydeligt på baggrund af højskolelærernes definition af den "anden" faglighed. Derfor er faglighed et dårligt udgangspunkt for en saglig debat om skole og uddannelsespolitiske mål, når forståelsen af begrebet ikke fremlægges og diskuteres.

Højskolernes frihed konstituerer en forståelse af faglighed, som faktisk implicerer to faglighedsbegreber. Der er således en fagfaglig forståelse af begrebet og en udvidet forståelse af faglighed. Ifølge højskolelærerne er disse to fagligheder indbyrdes forbundet og har en indre synergi. Når de ikke kan reduceres til et samlet faglighedsbegreb, så skyldes det, at det ville medføre, en fare for, at det, der er indholdet i den fagfaglige forståelse af begrebet ville blive udvandet eller forsvinde i et samlet begreb. En central pointe er således, at højskolelærerne har en forståelse af fagfaglighed, som indeholder ambitioner og mål for deres undervisning. De ønsker at formidle viden og færdigheder til deres elever inden for det fagfelt, de behersker. Det er en faglig viden og faglige færdigheder med udgangspunkt i sammenhæng og anvendelighed og ikke reproduktion. På trods af højskolen indeholder et udvidet faglighedsbegreb, der har livsoplysningen som mål, så har den også et fagfaglighedsbegreb. Dette fagfaglighedsbegreb er forudsætningen for, at det udvidede faglighedsbegreb kan indfries. Uden fagfagligheden ville det udvidede faglighedsbegreb implodere som ren form uden indhold.

Højskolen må i kraft af sin historiske og aktuelle dannelsestradition operere med en udvidet faglighed. Denne faglighed er rettet mod livsoplysning, der kan ses som en eksistentielistisk forholden sig til den fælles menneskelige tilværelse. Denne udvidede faglighed udvander eller afskaffer imidlertid ikke den fagfaglig forståelse af højskolefagene, men omformer den. Med udgangspunkt i højskolerne må man derfor slutte, at en dannelsesmæssig indgangsvinkel til uddannelse, skole og fag, går således ikke ud over et fags faglighed, men transformerer den. Ambitioner og mål om højskolefagenes indhold og niveau eksisterer også for højskolelærerne ikke på trods af, men i kraft af det udvidede faglighedsbegreb. Der er ikke mål og ambitioner, som den "anden" fagfaglighed ville kunne indeholde, men det er mål og ambitioner, der er i

tråd med de to faglighedsforståelser, som højskolen har præsenteret. Dannelsestraditionen og det udvidede faglighedsbegreb giver ikke mindre fagfaglighed, men en anden fagfaglighed.

Litteraturliste

- Bald, S. (1984). Skiftningen i tusmørkefeltet. I F. Slumstrup, *Højskolen til debat 1984* (s. 83-101). Forlaget Vindrose.
- Boyhus, E.-M. (1991). *Midt i højskolen*. Haslev: Gyldendal.
- Bukdahl, J. (1961). Højskolen i skiftende tider. I J. Rosendahl, *Højskolen til debat* (s. 52-77). København: Gyldendal.
- Christensen, F. (1991). Kunst og håndværk i højskolen. I E.-M. Boyhus, *Midt i højskolen* (s. 171-183). Haslev: Gyldendal.
- Folketingstidende. (2013). *Lov om Folkehøjskoler, L-21, Lov nr. 1605 af 26/12 2013*. København: Folketinget.
- Foreningen af Folkehøjskoler i Danmark. (2016). *Folkehøjskolens historie*. Hentet 2. 11 2016 fra www.ffd.dk: <http://www.ffd.dk/foreningen/folkehoejskolens-historie>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og Metode, Systime; Århus*. Aarhus: Systime.
- Grundtvig, N. (2012). Skolen for livet. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gulddal, J., & Møller, M. (1999). *Hermeneutik - en antologi om forståelse, 1999*. Gyldendal.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curricuclum Traditions. I ??? ??
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder, En grundbog* (2. udg., s. 185-206). Hans Reitzels forlag.
- Jessen, B. (28. november 2016). *Merete Riisager: "Jeg kommer ikke med en revolution i baglommen"*. Hentet 15. marts 2017 fra www.b.dk: <https://www.b.dk/nationalt/merete-riisager-jeg-kommer-ikke-med-en-revolution-i-baglommen>
- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset, Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. Aarhus: Gyldendal.
- Krøgholt, J. (1984). Den nye søgen indad. I F. Slumstrup, *Højskolen til debat 1984* (s. 39-60). Forlaget Vindrose.

- Kulturministeriet. (2016). *Undervisning på folkehøjskoler*. Hentet 22. 9 2016 fra www.kum.dk:
http://kum.dk/fileadmin/KUM/Documents/Kulturpolitik/Uddannelse/Vejledning_om_undervisning_p%C3%A5_folkeh%C3%B8jskoler.pdf
- Kvale, S. (1997). *InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView, Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K. (1961). Højskolens nye fronter. I J. Rosendahl, *Højskolen til debat* (s. 203-216). København: Gyldendal.
- Møller, J., & Rahbek, R. K. (2015). *Højskolepædagogik. En fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Nielsen, J. (1961). Højskolens opgaver og arbejdsformer. I J. Rosendahl, *Højskolen til debat* (s. 164-172). København: Gyldendal.
- Nielsen, P. (2007). *Produktion af viden - en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode*. København V: Nyt Teknisk forlag.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Rosendahl, J. (1961). *Højskolen til debat*. København: Gyldendal.
- Slumstrup, F. (1984). Højskolen i samfundet. I F. Slumstrup, *Højskolen til debat 1984* (s. 181-197). Forlaget Vindrose.
- Slumstrup, F. (1984). *Højskolen til debat 1984*. Forlaget Vindrose.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder* (1 udg., s. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thanning, K. (1961). Grundtvig og den danske folkehøjskole. I J. Rosendahl, *Højskolen til debat* (s. 37-51). København: Gyldendal.
- Thanning, K. (1961). Grundtvig og Kold. I J. Rosendahl, *Højskolen til debat* (s. 78-98). København: Gyldendal.
- Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (1. udg.). København: Munksgaard Danmark.
- Undervisningsministeriet. (13. juni 2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt*

løft af folkeskolen. Hentet 12. maj 2017 fra www.altinget.dk:

http://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf

Undervisningsministeriet. (3. juni 2016). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne,*

Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det

Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser. Hentet 12. maj 2017 fra

www.gymnasieskolen.dk:

http://gymnasieskolen.dk/sites/default/files/160603_styrkede_gymnasiale_uddannelser.pdf

www.laererruddannelse.nu. (12. maj 2017). Hentet fra www.laererruddannelse.nu:

<http://laererruddannelse.nu/den-nye-uddannelse/>

www.testrup.dk. (u.d.). Hentet 5. maj 2017 fra www.testrupdk: <http://testrup.dk/langekursus/>

<http://testrup.dk/langekursus/>