



*Learn to Do by Knowing, and  
to Know by Doing.*

Masteroppgave

Learn to do by knowing, and to know by doing.

Om pedagogisk praksis i 4H som uformell  
læringsarena for barn og unge.

Kristin Madsen

Master i pedagogikk  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer  
Høsten 2011



**Høgskolen  
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no



## Fakta om 4H

### 4H

- er en internasjonal barne- og ungdomsorganisasjon som finnes i mer enn 80 land.
- er partipolitisk og religiøs nøytral.
- ble grunnlagt i USA ved begynnelsen av 1900-tallet.
- har 6,5 millioner medlemmer bare i USA.
- ble etablert i Norge i 1936 og har i dag
  - 17 000 medlemmer
  - 620 lokale 4H-klubber
  - 4H-klubber i 300 norske kommuner.
- har som formål å utvikle selvstendig og samfunnsengasjert ungdom, med ansvarsfølelse og respekt for natur og mennesker.
- har røttene sine i naturbruk, primærnæring og lokalsamfunn.
- har som motto ”Å lære ved å gjøre”.
- er styrt av barn og unge gjennom aktivt medlemsdemokrati.
- gir barn og unge uformell utdanning gjennom praksis, refleksjon, aktiv deltagelse og samhandling.
- driver internasjonalt solidaritetsarbeid.
- har en firkløver som sitt symbol, hvor de 4H-ene symboliserer
  - klart Hode,
  - varmt Hjerte
  - flinke Hender
  - god Helse



#### ***Et kløver firblad***

*Et kløver firblad, - det er vårt tegn, et gildt symbol og samlingsmerke.  
Ja, det skal lyse i sol og regn, og knytte bånd som skal bli sterke.  
Og når du merket på ditt bryst har fått, forplikter det deg til i stort og smått,  
å ta et tak, for felles sak. Da går nok ingenting på tverke.*

*Den første H-en på toppen står, og sier myndig: - Bruk ditt hode!  
Med hjernen klar du nok målet når, hvis tanken maner til det gode.  
Den andre H-en, den er like gild, den hører selve hjertelaget til.  
Ditt hjerte må med varme slå, så du får viljens ild i blodet.*

*Så tar vi for oss den tredje H, - den krever kraft i arm og never.  
En flittig hand er det bra å få i sving med det som livet krever.  
Og når så dertil hver en jente, - gutt, er sunn i sjel og kropp, - så har til slutt den  
fjerde H latt deg forstå: - Vern om din helse mens du lever!*

*4H- sang med tekst av Gunnar Berglie.  
Kilde: sangboka "Syng ut"(1994)*

# Innholdsfortegnelse

1. **”Et kløver firblad, det er vårt tegn, et gildt symbol og samlingsmerke”  
Bakteppe og innføring i tematikken...s.6.**
  - 1.1 Til innledning.....s.6.
  - 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål....s.8.
  - 1.3 Oppbygging av oppgaven...s.7
  - 1.4 Noen viktige begreper....s.9.
  - 1.5 Å lære ved å gjøre. Fortellingen om 4H som pedagogisk idé....s.10.
  - 1.6 Verdigrunnlaget i 4H....s.16.
  
2. **”.... Ja, det skal lyse i sol og regn, og knytte bånd som skal bli sterke”....  
Barne- og ungdomsorganisasjonen som uformell læringsarena...s.18.**
  - 2.1 Om uformell utdanning og ikke-formell læring....s.18.
  - 2.2 Hva vet vi om barne- og ungdomsorganisasjonen som uformell arena for læring, verdidannelse og demokratisk medvirkning? En presentasjon av aktuell litteratur.....s.21.
    - 2.2.1 Internasjonal litteratur...s.21.
    - 2.2.2 Kunnskap om barne- og ungdomsorganisasjoner i Norge...s.25.
  - 2.3 Hva er læring? Noen læringsbegreper begrunnet i pedagogisk teori....s.30.
  - 2.4 Å lære ved å gjøre som metodikk i 4H...s.35.
  - 2.5 4H – en lekende organisasjon. Barne- og ungdomsorganisasjonen som virksomhetssystem og dannelsesarena....s.41.
  
3. **”Ditt hjerte må med varme slå, så du får viljens ild i blodet”  
4H som arena for danning, medvirkning og demokrati...s.49.**
  - 3.1. 4H-løftet: et verdigrunnlag og en intensjon om danning...s.50.
  - 3.2 Danning til demokrati...s.52.
  - 3.3 Barn og unges rett til medvirkning....s.60.
  
4. **”En flittig hand er det bra å få i sving med det som livet krever.” Intervjuer og observasjoner i to 4H-klubber...s.65.**
  - 4.1 Metode....s.65.
    - 4.1.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn....s.65.
    - 4.1.2 Bruk av flermetodedesign....s.68.
    - 4.1.3 Datakilder....s.70.
    - 4.1.4 Etikk....s.72.
  - 4.2 Presentasjon av intervjuer og observasjoner....s.73.
    - 4.2.1 ”Flue på veggen” i to 4H-klubber....s.73.
    - 4.2.2 Intervjuer med medlemmer i 4H....s.75.
  - 4.3 Analyse og tolkning....s.76.
  - 4.4 Hva kan barn og unge lære i 4H? Oppsummering av funn....s.83.
  - 4.5 Hva vet vi fra tidligere medlemsundersøkelser....s.84.

**5. ”Jeg lover å arbeide mot det mål å bli en ungdom med klart hode, varmt hjerte, flinke hender og god helse”. Diskusjon, konklusjon og avslutning...s. 87.**

5.1. Tre tilnærminger til en diskusjon om 4H som uformell læringsarena....s.88.

5.1.1 Klart hode: en drøfting av barn og unges læring i 4H....s.89.

5.1.2 Varme hjerter: en drøfting av hvordan 4H kan fremme verdi- og meningsdannelse hos unge mennesker....s.91.

5.1.3 Flinke hender og god helse: en drøfting av barn og unges deltagelse i lys av den pedagogiske praksisen i 4H....s.93.

5.2 Hvordan kan den pedagogiske praksisen i 4H bidra til læring, verdidannelse og medvirkning hos barn og unge?

Presentasjon av modell, konklusjon og avslutning....s.94.

**6. Litteratur og henvisninger...s.97**

**7. Vedlegg....s.103**

## **Forord**

*”Jeg lover å arbeide mot det mål å bli en ungdom med klart hode, varmt hjerte, flinke hender og god helse.”* Dette er 4H-løftet. Det har en klar intensjon om dannelse, og uttrykker essensen i hva organisasjonen står for. 4H-løftet har vært til stor motivasjon i arbeidet med masteroppgaven, sammen med alle gode møter med 4H-ere, tillitsvalgte og ansatte. Takk for at dere er engasjerte - og for at dere er glade i 4H!

En spesiell takk går til medlemmer og voksne i de to 4H-klubbene jeg fikk lov å besøke. Dere tok i mot meg med stor gjestfrihet, og delte kunnskap, innsikt og nyttige erfaringer med meg. Jeg vil også takke Sølvi Egner-Kaupang og Mako Madsen for verdifulle innspill.

Uten veileder Stephen Dobsons store faglige innsikt, tålmodighet og alltid like positive tilbakemeldinger hadde denne oppgaven dødd underveis. Tusen takk for all god hjelp og støtte! *There's rosemary, that's for remembrance; pray, love, remember: and there is pansies. That's for thoughts.....*

*Til 4H.*

## **Sammendrag**

4H er en uformell læringsarena hvor barn og unge lærer praktiske ferdigheter, ansvarsfølelse og demokrati. I 4H lærer medlemmene å "tenke sjæl", samtidig som de lærer sosial samhandling og demokratiske verdier. Barn og unge utvikler selvstendighet og samfunnsinteresse gjennom aktiv medvirkning i 4H, hvor de "lærer ved å gjøre" i et levende medlemsdemokrati. Her er det medlemmene som styrer, mens de voksne har en tilbaketrasket rolle. Medlemmene i 4H synliggjør verdien av det de lærer gjennom praksis. Når de deltar i solidaritetsprosjekter, tar seg av andre gjennom inkludering eller framstår som gode rollemodeller på ulike områder, er dette verdier som samfunnet for øvrig kan lære noe av. Slik får 4H betydning utover det å være en individuell lærings- og dannelsesarena. Når barn og unge praktiserer det de lærer, trer også 4H tydelig fram - som samfunnsaktør og som pedagogisk idé.

## **Summary**

4H is an informal learning environment where children and young people learn practical skills, responsibility and democracy. In 4H members learn to "think for themselves", but at the same time they also learn social interaction and democratic values. Children and young people develop independence and social interests through active participation in 4H, where they "learn by doing" in a living member democracy. Children and young people show the values of what they learn in 4H through practice. When they participate in solidarity projects, take care of others through inclusion, or appear to be good role models in other ways they show values that others in the society can learn from. 4H has significance beyond being an individual learning- and education arena. When children and young people learn democracy and social responsibility, and then practice what they have learned, 4H steps forward as socially beneficial - and as an pedagogic idea.

# **1. "Et kløver firblad det er vårt tegn, et gildt symbol og samlingsmerke"**

## **Bakteppe og innføring i tematikken.**

### **1.1. Til innledning**

*"I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual gradually comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together." (John Dewey (1897: My Pedagogic Creed, article I: What Education is.)*

Vi lærer ved å gjøre, og vi lærer for å mestre. Vi skal mestre våre egne liv med små og store utfordringer, som kan være krevende nok. Vi skal også mestre et stadig mer komplisert samfunn. Her inngår vi alle i et fellesskap hvor vi bidrar hver på vår måte, med ulike forutsetninger. Det er i dette fellesskapet vi sammen finner løsninger på sosiale og samfunnsmessige utfordringer. Disse utfordringene er ikke statiske, fordi samfunnet alltid er i bevegelse. Gårdagens løsninger er sjelden svaret på morgendagens utfordringer, og nye utfordringer blir raskt komplekse problemstillinger i et skiftende samfunn.

Samfunnsutfordringene stiller ikke bare krav til endringskompetanse - de krever også evne, mot og *vilje* til endring. Det moderne prosjektet har gitt oss uante muligheter for læring og kunnskap, men vi har også fått med vanskelige utfordringer på lasset. En av disse utfordringene ligger i global utarming og ødeleggelse av naturressursene, og derved hele livsgrunnlaget for en raskt voksende befolkning. En annen utfordring er utslipp av klimagasser fra industri og jordbruk, som svar på vår store appetitt på billig mat og forbruksvarer. Bærekraft og miljøutfordringer er omfattende spørsmål, som nødvendigvis må løses i fellesskap. Dette krever samfunnsbevisste og engasjerte mennesker – som ser utfordringene, og som er i stand til å løse dem gjennom endringskompetanse og etablering av ny, sosial praksis. Det er dagens unge som skal møte morgendagen, og det er de som må finne løsninger på de utfordringene som ligger der. Derfor er jeg opptatt av sammenhenger mellom læring, dannelse og utvikling av evne og vilje til å ta samfunnsansvar.

Med bærekraft, demokrati og endringsvilje som et noe brokete bakteppe er jeg derfor nysgjerrig på barn og unges læring og dannelse til samfunns- og miljøansvar. Jeg lurer på hvor slik læring skjer, hvordan barn kan lære og hva de lærer - og hvordan denne læringen bidrar til verdidannelse og medvirkning. Vi vet mye om barn og unges læring, men svært mye av denne kunnskapen er knyttet til skolebasert forskning og formelle utdanningsinstitusjoner. Vi vet ikke like mye barn og unges læring utenfor klasserommet, som for eksempel den uformelle læringen som skjer i frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner. Slike organisasjoner framholdes ofte som ”skoler i demokrati”, og som formidlere av gode holdninger og verdier. En av disse organisasjonene har en firkløver og Hode, Hjerte, Hender og Helse som symboler for sitt verdigrunnlag. Organisasjonen heter 4H, og er en barne- og ungdomsorganisasjon med grunnleggende verdier som samfunnsengasjement, ansvarsfølelse og respekt for natur og mennesker. Det er innenfor rammene av 4H som uformell lærings- og dannelsesarena jeg nå vil undersøke *hva, hvordan og hvor* barn kan lære å bli selvstendige, samfunnsengasjerte ungdommer - med klart hode, varmt hjerte, flinke hender og god helse.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

*Hvordan kan pedagogisk praksis på en uformell læringsarena som 4H bidra til læring, verdidannelse og medvirkning hos barn og unge?*

**Forskningsspørsmål:**

### **1. Hva kan barn og unge lære i 4H?**

Spørsmålet søkes besvart gjennom en beskrivelse av 4H som uformell læringsarena, med forankring i pedagogisk grunnlagsteori og gjennom en kvalitativ studie i to 4H-klubber.

### **2. Hvordan kan slik læring bidra til menings- og verdidannelse hos barn og unge?**

Spørsmålet knyttes til perspektiver på dannelse og demokratisk medvirkning, i lys av blant annet talehandlingsteori hos Jürgen Habermas, og dannelse til humanitet hos Hannah Arendt.

### **3. Hvordan kan den pedagogiske praksisen i 4H bidra til å styrke barn og unges**

**medvirkning?** Spørsmålet belyses gjennom en generell tilnærming til barne- og ungdomsorganisasjonen som læringsarena for demokrati, med 4H som eksempel. Her vil jeg se på barn og unges virksomhet i 4H, for å lære mer om hva som skjer når unge mennesker stimuleres til å ta ansvar for seg selv, og for et organisasjonsfelleskap.

Jeg lurer også på om 4H styrker barn og unges *reelle mulighet* for medvirkning, gjennom opplæring i demokrati, og deltagelse i medlemsdemokratiet i 4H.

### **1.3 Oppbygging av oppgaven**

#### **Kap. 1**

Her gir jeg en innføring i 4H som pedagogisk idé og dannelsesarena, gjennom et historisk streif og ved en beskrivelse av verdigrunnlaget i organisasjonen.

#### **Kap. 2**

I dette kapittelet går jeg nærmere inn på uformell læring og uformell utdanning som begreper, før jeg presenterer litteratur om barne- og ungdomsorganisasjonen som uformell læringsarena, sett både nasjonalt, og i et internasjonalt perspektiv. Deretter gir jeg en kort oversikt over læringsbegreper knyttet til pedagogisk teori, før jeg beskriver den pedagogiske praksisen i 4H. Her setter jeg metodikk og pedagogisk praksis i 4H inn i en virksomhetssammenheng, hvor blant annet lek er et viktig perspektiv.

#### **Kap. 3**

Kapittelet er tilegnet dannelsesperspektivet, og jeg går her dypere inn i 4H sitt verdigrunnlag som har en intensjon om dannelses - både til demokrati, og til humanitet. Jeg avslutter kapittelet med en tilnærming til barn og unges rett til medvirkning, i lys av blant annet FNs barnekonvensjon. Jeg ser dessuten på offentlig tilrettelegging for barn og unges demokratiske medvirkning, og bruker elevråd, ungdommens kommunestyre/ungdomsråd og stemmerett for 16-åringer som eksempler.

#### **Kap. 4**

Her handler det i sin helhet om den kvalitative undersøkelsen jeg har gjort i to 4H-klubber. Innledningsvis gir jeg en oversikt over relevante vitenskapsteoriske spørsmål, før jeg beskriver og analyserer observasjonene og intervjuene jeg gjorde i klubbene. Til sist gjør jeg en enkel sammenligning med funn som er gjort i tidligere kvantitative undersøkelser i 4H.

#### **Kap. 5**

I sluttkapittelet diskuterer jeg 4H som uformell læringsarena ut fra tre tilnærminger: først en drøfting om barns og unges læring, dernest en drøfting av hvordan 4H kan fremme menings- og verdidannelse. Den siste drøftingen handler om sammenhenger mellom barns deltagelse, og pedagogisk praksis i 4H. Avslutningsvis trekker jeg de tre tilnærmingene sammen til en refleksjon over den pedagogiske praksisen i 4H, før jeg presenterer en modell for 4H som en virksomhet for barn og unges læring, dannelses og medvirkning.



## 1.4 Noen viktige begreper

”Skal du bli lærer, siden du studerer pedagogikk?” Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har fått dette spørsmålet i løpet av studietida. Mange blir forundret når jeg svarer nei. Ordet pedagogikk er så sammenvevd med lærergjernen, at en pedagogikkstudent automatisk blir sett på som ”lærer-in-spe”. Det neste spørsmålet blir da gjerne hvorfor jeg interesserer meg for pedagogikken, når jeg altså ikke har tenkt å bli lærer?

Jeg er opptatt av at det finnes pedagogiske perspektiver og et mangfold av læringsprosesser også utenfor skolen, bortenfor alle skolepolitiske mål og generelle læreplaner. For å beskrive den pedagogiske praksisen i 4H, er min interesse rettet mot *uformell læring* som plattform - eller rammeverk for verdidannelse og medvirkning. Denne læringen speiles og farges av pedagogikken som fag, samtidig som den også speiler og farger virksomheten i 4H. Samtidig må den pedagogiske praksisen i 4H nødvendigvis sees i et organisatorisk perspektiv, innenfor de strukturer og normer som finnes i en barne- og ungdomsorganisasjon. Den læringen som skjer der følger riktignok ikke et utdanningsformalisert program, men er allikevel normregulert med en klar intensjon om å bidra til barn og unges utvikling, dannelse og medvirkning. Pedagogikken rommer nettopp disse tre begrepene, i tillegg til begrep som blant annet læring, utdanning, sosialisering, og oppdragelse. Innledningsvis har jeg derfor behov for å tydeliggjøre noen pedagogiske begreper. I praksis er det vel ofte slik at vi bruker disse begrepene i fri flyt og om hverandre, slik jeg selv opplever det ved å være pedagogisk studerende - uten å ha lærerambisjoner.

Med *læring* tar jeg utgangspunkt i sosial aktivitet og vekselvirkningene mellom erfaring, refleksjon og praksis. Læring er et vidt begrep, og min tilnærming er barn og unges vekst, utvikling og sosialisering. *Dannelse* kan sees som en prosess hvor individet lærer å ta ansvar for seg selv og for andre, i et demokratisk og humanistisk perspektiv. I vår tid ser jeg også behov for å knytte dannelse til et økologisk perspektiv, med kunnskap om og forståelse for de livsnødvendige sammenhengene i naturen. Dannelsesbegrepet har røtter i opplysningstiden, og fikk fornyet aktualitet etter annen verdenskrig, så vel pedagogisk som politisk. Mahrtdt (2004) stiller spørsmål om ikke dannelse er *dannelse til humanitet* med referanse til Hannah Arendt, som jeg vil komme tilbake til senere.

*Utdanning* er et begrep som knyttes til offisielle læringsmål og spesifikk kunnskapstilegnelse, og kan i mer formalisert drakt sees som tilpasning til samfunnets behov.

*Formell utdanning* kjennetegner da også den læringen som foregår innenfor det formelle skole- og utdanningssystemet, og er knyttet til mål og utdanningskrav slik de beskrives i lovverk, vedtatte læreplaner og overordnede skolepolitiske føringer. *Den formelle læringsarenaen* er skolen og skolens aktiviteter. Den formelle læringsarenaen overskrider allikevel skolebygningen, klasserommet og skolegården, fordi læring i skolens regi også foregår på andre arenaer. Når skolens virksomhet flyttes ut i naturen, til bondegården eller inn i byens rom, fremstår disse læringsarenaene som formelle fordi organisert skolelæring da skjer utenfor skolens rent fysiske avgrensning. En *uformell læringsarena* er et sted hvor læring skjer, men utenfor sammenhenger for skolebasert læring. For eksempel vil 4H-klubben være en slik uformell læringsarena, selv om klubben tilfeldigvis har sine lokaler på skolen. Den *uformelle utdanningen og ikke-formelle læringen* ser jeg som former for læring som kan foregå mange steder, på ulike arenaer og i mange sammenhenger. Dette kommer jeg tilbake til, men først skal vi se på hvordan 4H oppstod - som en pedagogisk idé.

#### **1.4 Å lære ved å gjøre. Fortellingen om 4H som pedagogisk idé.**

For å forstå pedagogikken og samfunnsengasjementet i 4H, er det nødvendig å ta et raskt historisk tilbakeblikk. 4H oppsto i USA i årene rundt forrige århundreskifte, og vokste fram i nær tilknytning til den amerikanske pragmatismen – den filosofiske retningen innen pedagogikken som John Dewey så sterkt skulle bidra til. Det er liten tvil om at 4H-ideen bygger på Deweys pedagogiske tanker, men tror jeg neppe han bidro personlig til at organisasjonen så dagens lys. Samtidig er det Deweys pragmatiske syn på læring og demokrati som preger 4H - ikke bare pedagogisk, men også verdimesig. "*Learn to do by knowing, and to know by doing*" - formulert av Dewey og McLellan 1889 - symboliserer selve bærebjelken i 4H-arbeidet, og er like aktuelt i dag som for hundre år siden.

Det pedagogiske innholdet i 4H er nettopp den praktiske læringen gjennom "hands-on-experiences" kombinert med refleksjoner til natur, samfunn og demokrati. "*What a man hears, he may doubt, what he sees, he may possibly doubt, but what he does he cannot doubt*". Utsagnet tillegges Seaman A. Knapp, som hadde en svært viktig rolle i utviklingen av de amerikanske jordbruksprogrammene for praktisk anvendt forskning.

Enfield (2001) spekulerer i om Knapp skrev om verdiene av "hands-on-experiences" allerede før Dewey. Knapp utviklet en praktisk pedagogikk hvor barna ikke bare skulle lære ved å

gjøre, men hvor de også skulle vise fram det de har lært og formidle til andre gjennom presentasjoner og utstillinger. Mange bønder var skeptiske både til landbruksforskning, og til offentlige landbruksveiledere. De hadde liten tiltro til forskningsbasert viten om landbruk og ukjente dyrkningsmetoder, og fortsatte derfor å drive jordbruk på tradisjonelt vis.

”Baktanken” til Knapp var å lære barna de nye metodene, og på den måten nå frem til de voksne bøndene med kunnskap. Knapps pedagogikk ga resultater, den var praktisk – og den fungerte. De voksne så at barna fikk gode resultater gjennom sitt eksperimentelle jordbruk, når de tok i bruk nye metoder. Dette førte til at også de voksne bøndene etter hvert begynte å endre sin praksis.

Som bakteppe for framveksten av 4H viser Wessel&Wessel (1982) til tanken om utdanning og folkeopplysning som en grunnleggende forutsetning for utvikling av demokratiet: ”.. *public education in the United States was directed toward creating an enlighthened citizenry for the new republic*” (s.2). 4H- ideen er nettopp å lære barn og unge praktiske ferdigheter og utvikle demokratiske verdier som deltagelse, ansvarsfølelse og samfunnsmessig engasjement. 4H oppstod som en pedagogisk idé flere steder i USA på omtrent samme tid, som et svar på utfordringer knyttet til økt industrialisering og påfølgende strukturelle endringer i bygdesamfunn og landbruk. Årene rundt det forrige århundreskiftet var en sterk brytningstid mellom nytt og gammelt, tradisjoner og nyvinninger. Det moderne opplysnings- og vitenskapsprosjektet stilte krav til et systematisk og allment utdannelsesprogram, fordi den teknologiske utviklingen økte behovet for kompetent arbeidskraft. Skolen fikk derfor en nøkkelrolle gjennom muligheten for standardisert opplæring og formell utdanning. I tillegg til å fremme kunnskap og ferdigheter, kunne skolen dessuten styrke samfunnsinteressene ved sitt bidrag til felles virkelighetsoppfatninger, normer og verdier. Skolen og utdanningsinstitusjonene er slik sett ektefødte barn av moderniteten. Det samme kan sies om 4H - et frivillig og uformelt utdannings- og dannelsesprosjekt, med tro på samfunnsbygging, sunn sosial praksis og framtidsrettet utvikling. Mot slutten av 1800-tallet flyttet stadig flere mennesker inn til byene. Her var det behov for arbeidskraft, og mange opplevde livet på landsbygda som et evig slit med dårlig økonomi og få framtidsutsikter. Unge mennesker drømte om et enklere liv i byen, og håpet om bedre levekår lokket derfor ungdom til byene.

Flukten fra den amerikanske landsbygda – en flukt vi også kjenner fra vår norske landsbygd - ga grobunn for bekymring. Når ungdommen forsvant, mistet ikke bare bygdene arbeidskraft. De mistet også kompetanse, sosiale relasjoner og framtidstro. Mange mente at problemet lå i

det offentlige skolesystemet, fordi de tradisjonelle, amerikanske ettroms-skolene i liten grad ga elevene undervisning som de kunne kjenne seg igjen i. Undervisningen ble ikke relatert til barnas egen livsverden, og de lærte lite eller ingenting om natur, dyr, lokalsamfunn eller verdien av sitt eget nærmiljø: ”*They learned the traditional three R’s - readin’, ritin’ and rithmetic – and little else*” (Reck 1951 s. 6). Mange foreldre syntes det var for galt at skattepengene deres skulle finansiere en skole som kun forberedte barna deres for et liv i byen. Misnøyen vokste til en sterk kritikk mot hele det rurale skolesystemet, som ble opplevd å være lite nyttig for barna, familiene og lokalsamfunnene. Kritikken ga næring til nye tanker om pedagogikk og undervisning, slik som Deweys pragmatiske utdanningsfilosofi. I de tidlige arbeidene *My Pedagogic Creed* (1897) og *The Child and the Curriculum* (1899) beskriver Dewey nettopp behovet for en reformert skole som i større grad burde ta sitt utgangspunkt i barnets egen livs- og erfaringsverden (Dewey 1996).

I likhet med Dewey var det mange lærere og samfunnsengasjerte mennesker som så behovet for tettere bånd mellom grunnleggende utdanning og barns livsverden. Det var dessuten behov for mer effektiv matproduksjon for å kunne fø en stadig voksende bybefolkning, og det var slett ikke enkelt å få bøndene til å endre praksis ved å ta i bruk nye dyrkningsmetoder. En av ildsjelene i arbeidet både med å engasjere ungdom og få bøndene til å ta i bruk ny kunnskap var L. H. Bailey. Han var lærer og landbruksforsker ved Cornell University, og ville i likhet med Knapp bygge bro mellom teoretisk vitenskap og praktisk forskning. Bailey så samtidig et stort behov for å styrke og levendegjøre naturfagsundervisningen i skolen. Bailey ga sammen med Knapp viktige bidrag til utviklingen av *The Cooperativ Extension system*, de praktisk anvendte programmene for landbruksforskning i USA som jeg så vidt nevnte innledningsvis. Disse programmene ble etablert etter vedtak i den amerikanske kongressen, hvor spesielt president Lincoln var en pådriver i etableringen av vitenskapelige utdanningsinstitusjoner og landbruksuniversiteter. 4H ble tidlig knyttet til dette systemet som et ledd i den offentlige, faglige landbruksveiledningen for ungdom. I dag er extension-systemet utvidet til også å omfatte bygdeutvikling og ungdomsforskning, og 4H er en viktig samarbeidspartner ved en rekke amerikanske universiteter.

Amerikanske historikere har fremstilt utviklingen av extension-programmene primært som et redskap for å utvikle mer effektive og lønnsomme produksjonsmetoder i landbruket. I et moderne perspektiv blir disse programmene dermed redusert til et ensidig metode- og lønnsomhetsverktøy. Peters (2006) nyanserer dette synet, og påpeker i en artikkel om

amerikansk landbrukshistorie at denne ensidige fremstillingen stemmer dårlig med Baileys egen praksis. Som leder av arbeidet med utviklingen av landbruksprogrammene ved Cornell University i perioden 1896 -1902, var Bailey langt fra bare opptatt av økt effektivitet, profitt og tekniske dyrkningsmetoder. De skriftlige arbeidene hans uttrykker i tillegg til landbruksfaglige mål også helt klare samfunnsmessige visjoner, som skulle få bøndene til å se sine egne liv på en ny måte. Bailey så mulighetene i å kombinere kjærlighet til natur og landsbygd med en mer vitenskapelig tilnærming, og med metoder som nøyaktig observasjon og eksperimenter. Peters hevder at hovedtanken til Bailey allikevel ikke først og fremst var å få bøndene til å drive mer effektivt og lønnsomt. Bailey beskrives som visjonær, og i stand til å se samfunnsutviklingen i et større og mer overordnet perspektiv. Peters hevder at Baileys kulturelle idealer også omfattet bærekraftig jordbruk, gode lokalsamfunn og "det gode liv" for enkeltmennesket. Baileys idealer kan derfor godt sees i et dannelsesperspektiv, og tillegges vekt og verdi langt utover målsetningen om et mer rasjonelt landbruk.

Baileys arbeid ga viktige bidrag til utviklingen av 4H som pedagogisk idé, så vel praktisk som verdimesig. Som forsker og pedagog var Bailey i likhet med Dewey og andre bekymret for kvaliteten i den grunnleggende undervisning i skolen. Bailey mente at utdanningen burde ta utgangspunkt i barnas egen livsverden, for å gjøre dem nysgjerrige på naturen og nærmiljøet (Reck 1951). Et av de aller viktigste aspektene ved Baileys engasjement var å oppmuntre lærerne til å stimulere barnas nysgjerrighet, for å vise dem verdier og muligheter i naturen og nærmiljøet. Bailey og Cornell University skapte derfor nytt undervisningsmaterieell, som ble sendt til skolene. Magasinene *Junior Naturalist Clubs Monthly* og *Rural School Leaflet* ble effektive hjelpemidler, og i løpet av et par år ble *Rural School Leaflet* utgitt i et opplag på 65 000 (Reck 1951). Baileys innsats ved Cornell førte til interesse for nye læringsideer på de amerikanske bygdeskolene. Lærere og pedagoger diskuterte ideene, og spredte dem fra stat til stat gjennom fagmøter og nettverksarbeid. I Ohio tok pedagogen Graham tak i de nye pedagogiske ideene. Han hadde arbeidet med yrkesforberedende opplæring i byskolene, og så et behov for tilsvarende opplæring også i landbruket.

Graham satte i gang med å prøve ut nye ideer gjennom praktiske, eksperimentelle jordbruksklubber for ungdom. I klubbene kunne de velge praktiske prosjekter, og lære om naturvitenskap og nye metoder for landbruksdrift. Metodikken var utforskende, og kombinerte det praktiske arbeidet med teoretisk innsikt og veiledning. Her møttes ungdom på

frivillig basis etter skoletid for å lære ved å gjøre, formidle, og vise fram resultatene av prosjektene sine. Grahams jordbruksklubber ble spiren til dagens 4H-arbeid, hvor den pedagogiske ideen om å lære ved å gjøre slo rot og ble selve kjernen i organisasjonen. Jordbruksklubbene i Ohio vokste raskt, og ble snart så populære at Graham trengte hjelp med arbeidet. Han tok kontakt med Ohio State University og det landbruksfaglige miljøet her. Denne kontakten mellom jordbruksklubbene og landbruksuniversitetene ble i følge Wessel og Wessel (1982) en symbiose helt fra starten av, og som nevnt over er 4H i USA fremdeles nært knyttet til universitetssystemet gjennom extension-programmene.

Jordbruksklubbene og de pedagogiske ideene med prosjektlæring og ”hands-on-experiences” spredte seg utover, og engasjerte stadig flere barn og unge. Under en utstilling i Iowa i 1904 stilte nærmere 4 000 ungdommer fra ulike jordbruksklubber ut prosjektene sine. Utstillingen var imponerende, og metodikken og de pedagogiske ideene fikk stor oppmerksomhet. Nyhetsredaktøren i en lokalavis skrev følgende: *When a girl becomes eloquent over cabbages, peanuts, corn, tomatoes, pumpkins or sweet peas, something valuable has been added to that girl’s experience.* (Wessel og Wessel 1982 s. 8).

Barn og unge gjorde verdifulle erfaringer i klubbene, og ikke bare når det gjaldt praktiske jordbruksprosjekter. De pedagogiske ideene om å ”lære ved å gjøre” gjennom erfaring og refleksjon utviklet selvstendighet, respekt og stolthet hos ungdommene. En av grunnene til dette er kanskje at medvirkning og medlemsdemokrati tidlig ble vektlagt som kjerneverdier i klubbarbeidet. Som jeg tidligere har nevnt, bidro barnas utprøvning og erfaringer i klubbene etter hvert til at de voksne begynte å endre sin praksis. Jordbruksklubbene fikk derfor direkte betydning for den enkelte og for familiene, og fikk også samfunnsmessig verdi. Når engasjerte foreldre og lærere så nytteverdien av klubbarbeidet, bidro nok dette til at jordbruksklubbene og de pedagogiske ideene spredde seg i raskt tempo.

Reck (1951) sier følgende om den spede starten på de lokale 4H-klubbene – selve hjertet i 4H-organisasjonen: *”Club work began wherever a public-spirited man or woman did something to give rural boys and girls respect for themselves and their lives”* (s. 4).

Den pedagogiske ideen i 4H har fra starten av hatt som mål å stimulere til barn og unges utvikling og deltagelse - til beste for dem selv og for samfunnet. I tillegg har 4H-ideen i seg

troen på at praktisk læring, medvirkning og kunnskapsformidling fra barn til voksne kan bidra til både å endre, og fornye etablerte praksiser i samfunnet. Tradisjonen med å lære ved å gjøre gjennom klubbarbeid, prosjekter, faglig veiledning, utstillinger og ledertrening har fått vokse og utvikle seg i mer enn hundre år. *Å lære ved å gjøre* er ryggraden i 4Hs virksomhet og program. Her engasjerer barn og unge seg i frivillige prosjekter, som er rotfestet i deres egen livs- og erfaringsverden (Enfield 2001). Carlson (1998) illustrerer *å lære ved å gjøre* i 4H som *The Youth Driven Model*, hvor unge lærer av hverandre gjennom å utforske praksis og dele erfaringene. Denne modellen skal jeg beskrive senere.

De første 4H-klubbene var kjønnsdelte. I gutteklubbene ble det fokusert på forskning, teknologi og naturvitenskap, mens jentene jobbet med emner som hjemmeøkonomi, matlaging, og lignende. I følge Wessel og Wessel (1982) startet jenteklubbene som opplæring i konserveringsteknikker, men snart endret klubbene seg til å omfatte kvinnens rolle *både* i hjemmet og i lokalsamfunnet. Jenteklubbene ble ganske raskt en uformell læringsarena hvor jenter fikk mulighet til å utvikle selvtillit og selvrespekt. De lærte dessuten å utvikle ansvarsfølelse overfor andre mennesker, for naturen og for lokalsamfunnet. Disse verdiene ble etter hvert implementert i alt klubbarbeid, både for gutter og jenter.

Det historiske perspektivet og trådene som kan trekkes fra pionerer som Bailey, Knapp og Graham gjennom landbruksforskningsprogrammene i USA, er viktig for forståelsen av 4H som fenomen og pedagogisk idé. Bailey og arbeidet ved Cornell var et bidrag til endring av utdanningsmålene for skolen på landsbygda, med fokus på verdiene i naturen og nærmiljøet. Graham utviklet en modell for klubbdrift, hvor teori og praksis fikk gå hånd i hånd, og hvor ungdommene selv fikk medvirke og formidle. Knapp la grunnlaget for en praktisk metodikk, hvor barn og unge kan vise voksne nye veier og måter å gjøre ting på - som et bidrag til endring av sosial praksis. *Grunnverdiene* i 4H bygger nettopp på denne sammensmeltingen av praktisk opplæring, selvstendig deltagelse og samfunnsmessig engasjement.

## **1.6 Verdigrunnlaget i 4H**

Enfield (2001) skriver at prosjektene og aktiviteten i 4H har hatt stor samfunnsmessig betydning - langt ut over verdien den enkeltes læring og deltagelse. 4H har på mange måter overskredet det tidlige fokuset på jordbruk, nye driftsformer og hjemmeøkonomi gjennom å utvikle seg til en organisasjon med et større samfunnsmessig engasjement og perspektiv. Samtidig har 4H beholdt røttene sine i lokalsamfunn, primærnæring og naturressurser. De

lokale 4H-klubbene er fremdeles den aller viktigste arenaen for 4Hs virksomhet, så vel i Norge som i USA. Slik favner 4H både det nære og personlige perspektivet, samtidig som det større samfunnsmessige perspektivet blir synliggjort og forståelig. 4H er trofast mot sine grunnverdier, selv om organisasjonen har vært framsynt nok til å utvikle disse verdiene i takt med samfunnsutviklingen for øvrig. Dette har gitt 4H et videre mandat, med rike muligheter for nye veivalg. 4H-aktivitetene har for eksempel spredd seg til byene, og det legges sterkere vekt på demokratiske ferdigheter gjennom lederopplæring og generell samfunnsorientering nå enn tidligere. 4H har i også utviklet et stort internasjonalt engasjement, både i form av ungdomsutveksling og solidaritetsarbeid. Det internasjonale utvekslingsprogrammet *International Four-H Youth Exchange Programme – IFYE* - som ble etablert som en kulturutveksling i 1948, er nettopp et eksempel på overskridelse av de nære, samfunnsmessige perspektivene i organisasjonen. Lanseringen av IFYE-programmet, som fremdeles er sterkt og levende, er et bilde på utviklingen av grunnverdiene i 4H og evnen til å ta opp i seg tidsmessige samfunnsutfordringer. 4H svarte på denne måten opp etterkrigstidas parole *Aldri mer krig* gjennom å lære ungdom å bli kjent med andre kulturer enn sin egen, og ved å skape vennskapsbånd mellom mennesker over landegrensene.

De grunnleggende verdiene i 4H uttrykkes kanskje best gjennom bruken av symbolene Hode, Hjerte, Hender og Helse:

*“I pledge my **head** to clearer thinking,  
My **heart** to greater loyalty,  
My **hands** to larger service,  
and my **health** to better living,  
for my club, my community, my country, and my world.”*

Den amerikanske versjonen av 4H-løftet er hentet fra National 4H-Councils hjemmeside (<http://www.4-h.org>).

I Norge uttrykker vi 4H-løftet slik: ”Jeg lover å arbeide mot det mål å bli en ungdom med klart hode, varmt hjerte, flinke hender og god helse.” Det norske 4H-løftet uttrykker de samme grunnverdiene, men er mindre omfattende og mer uformelt i formen enn den amerikanske versjonen. Den første norske jordbruksklubben ble etablert i Norge i 1926, etter amerikansk modell. Ti år etter ble 4H grunnlagt som nasjonal organisasjon i Norge, som et organisasjonstilbud til landsens ungdom . Her skulle praktisk opplæring gå hånd i hånd med utvikling av egenverd, stolthet og arbeidsglede. 1930-årenes Norge var preget av depresjon og



store samfunnsmessige utfordringer, og fattigdom. 4H-ideen og jordbruksklubbene ble viktige verktøy til styrking av landbruk og matproduksjon, samtidig som dette var et kjærkomment tilskudd til ungdomsarbeidet på bygdene.

I 4H Norge kommer verdigrunnlaget kommer klart til uttrykk gjennom formålsparagrafen: ”Organisasjonens formål er å utvikle en aktiv og samfunnsengasjert ungdom med ansvarsfølelse og respekt for natur og mennesker. (Lover for 4H Norge vedtatt av landsmøtet 2010)” Formålsparagrafen sier videre at grunnlaget for organisasjonens arbeid finnes i naturbruksnæringene og lokalmiljøet, og at målsetningen er uttrykt i 4H-løftet, slik jeg har vist til over. De fire H-ene symboliserer også verdigrunnlaget, og 4H sitt dannelsesideal. Med et *klart hode* symboliseres evnen til tenkning, refleksjon og mestring. *Det varme hjertet* symboliserer sosialt engasjement, omsorg, solidaritet og samhold. *De flinke hendene* er et symbol for handling og praktisk arbeid, mens *god helse* symboliserer fysisk og psykisk sunnhet – det å være til, og å leve. Barn og unges rett til reell medvirkning er også en grunnleggende verdi i 4H. Styremedlemmene i en 4H-klubb kan derfor bare velges blant de som er i medlemsalder, i praksis vil dette si medlemmer mellom 10 - 19 år. Voksne klubbådgivere i 4H-klubbene har ikke stemmerett på årsmøtet, og er ikke valgare til klubbstyrene. De skal ha en klar rådgiverfunksjon, og være i stand til å ”sitte på hendene” sine. Årsmøtet i 4H-klubben har full rett til å bytte ut voksne som de ikke er fornøyde med. Det er medlemmene – barna og ungdommene – som skal drive arbeidet i 4H-klubbene. Det er de som skal planlegge, ta avgjørelser og gjennomføre aktiviteter. Den mer tilbaketrukkede, voksne rådgiverrollen er klargjort gjennom organisasjonens lover. Slik klargjøres også verdigrunnlaget rent normativt, med hensyn til barn og unges reelle muligheter for deltagelse og medvirkning - eller *eierskap* til virksomheten i 4H-klubben. Samtidig er det viktig å fokusere på den pedagogiske praksisen i 4H, for å få en forståelse av hvordan verdigrunnlaget i 4H kan bidra til å styrke barn og unges medvirkning. Dette er et spørsmål som jeg vil komme tilbake til senere.

Verdigrunnlaget slik det kommer til uttrykk i lovene viser også at 4H er en ”nedenfra og opp-organisasjon”, og at det er de lokale 4H-klubbene som er organisasjonens viktigste prioritering. Lovene sier dessuten noe om hvordan det skal arbeides i organisasjonen, Det fastslås gjennom lover for 4H ”.. at det skal tilrettelegges og oppfordre til allsidig 4H-arbeid for barn og ungdom slik at de utvikles til aktive unge med faglig innsikt, praktisk kunnskap og sosialt engasjement.” Igjen kan vi se hvordan verdigrunnlaget i 4H er sterkt knyttet til et

dannelsesideal, gjennom at aktivitetene i 4H skal bidra til samhørighet, aktivitet og trivsel i lokalsamfunnet – i tillegg til at 4H også har et sterkt internasjonalt engasjement.

Mottoet til 4H er *å lære ved å gjøre*, slik det også står i lovene. I praksis gjenspeiles dette mottoet i ÅLVÅGS-begrepet – eller Å lære Ved Å Gjøre Sammen. Her inkluderes det sosiale perspektivet, eller samhandlingsaspektet i 4Hs verdigrunnlag. *Aktivt, sosialt, morsomt – du bestemmer* ble lansert som slagord da 4H for noen år siden fikk ny medie- og informasjonsprofil. Slagordet ble foreslått og vedtatt av 4H-erne selv, i tråd med organisasjonens medlemsdemokrati - og skal derfor få lov å avslutte denne korte gjennomgangen av 4Hs idéhistorie og verdigrunnlag.

## **2. Ja, det skal lyse i sol og regn, og knytte bånd som skal bli sterke... Barne- og ungdomsorganisasjonen som uformell læringsarena.**

*“I believe that the only true education comes through the stimulation of the child’s powers by the demands of the social situations in which he finds himself. Through these demands he is stimulated to act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling, and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs.” (John Dewey (1897): My Pedagogic Creed, Article I What Education is)*

### **2.1 Om uformell utdanning og ikke-formell læring**

Jeg har innledningsvis pekt på begrepene uformell utdanning, uformell læring og ikke-formell læring. Jeg vil nå utdype dette nærmere, og knytte begrepene til den virksomheten som skjer i en barne- og ungdomsorganisasjon.

Formell læring eller utdanning er det tilbudet om læring som gis på formelle læresteder, i regi av skolen og andre utdanningsinstitusjoner. Den uformelle utdanningen er derfor læring som foregår utenfor, eller på siden av de formelle institusjonene. OECD har en enkel tilnærming til uformell utdanning ved å si at dette er: *“education for which none of the learners is enrolled or registered”* (OECD 1977: 11, Tight 1996: 69).

FNs komité for utdanning, forskning og kultur har også en ganske vid definisjon, ved å si at uformell utdanning er *“...Any organized and sustained educational activities that do not correspond exactly to the definition of formal education (UNESCO 1997:41).*

Coombs og Ahmed (1974: 8) strammer inn definisjonen ved å se uformell utdanning som “any organized, systematic educational activity, carried on outside the framework of the formal system, to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children”. Denne definisjonen av uformell utdanning passer godt til den pedagogiske virksomheten som skjer i 4H. Læringen er organisert og systematisert, men skiller seg fra skolen ved at læring er frivillig, og gjennom bruk av andre metoder og læringssituasjoner. Frivillighet er en viktig forskjell siden det å lære i en organisasjon bygger på barnas egne ønsker, behov og personlige engasjement. Den uformelle utdanningen kjennetegnes allikevel av en intensjon om å lære. I et idrettslag er målet kanskje å bli en bedre fotballspiller, eller ta dommerutdannelse i volleyball. I 4H ønsker medlemmene å fordype seg i en interesse eller et selvvalgt emne, og mange utdanner seg innen styre- og organisasjonsarbeid. Det legges til rette for læring gjennom kurs, ferdighetstrening og forskjellige faglige aktiviteter. Den uformelle utdanningen i 4H preges allikevel av at den er organisert på en eller annen måte. Jeg skiller derfor mellom begrepene *uformell utdanning* og *uformell læring* - eller *ikke-formell læring*. Det siste er læring som kjennetegnes ved at den ikke er planlagt – den bare skjer. Slik læring kan skje når ungdom ”henger” på bensinstasjoner eller kjøpesentre, eller møtes for å spille data. Læring kan skje i parken, i byrommet, på fjellturen eller hjemme hos familie og venner. Læring skjer gjennom praktisk arbeid som å stelle dyr, eller ved å mekke på en moped som ikke vil starte. Læring oppstår når ungdom bare ”driver” rundt fra sted til sted, og når de går inn i dialog med venner og voksne. Sett på denne måten er kildene for uformell, eller ikke-formell læring nesten uutømmelige. Jeg ser *uformell utdanning* som det mest formålstjenlige begrepet for den læringen som foregår i en organisasjon som 4H. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for, med utgangspunkt i Russell (2001) som diskuterer forskjeller og likheter mellom formell og uformell utdanning. Formell utdanning er knyttet til institusjoner, er basert på visse standarder, og er regulert av myndighetene. Undervisningen gjennomføres ved hjelp av kvalifiserte lærere, og elevene testes og evalueres gjennom prøver, formelle eksamener og annen evaluering.

Den uformelle utdanningen er også basert på en viss struktur i form av kursopplegg eller kurs/studieplaner. Undervisning kan gis både av profesjonelle og frivillige, læring kan foregå overalt og resultatene trenger ikke testes eller evalueres.

Jeg gjengir her noen generelle kjennetegn på både formell og uformell utdanning:

<b>Formell utdanning</b>	<b>Uformell utdanning</b>
Undervisning gis av kvalifiserte lærere.	Undervisning kan gis både av profesjonelle og av frivillige instruktører.
Resultatene testes gjennom formelle standarder (prøver, evaluering)	Ingen formell testing av resultater.
Formelle prosedyrer og standarder ved opptak og gjennomføring. Grunnutdanning er obligatorisk.	Uformell utdanning er i prinsippet frivillig og åpen for alle, men det kan stilles krav til grunnleggende ferdigheter (f.eks. ved trinn-for-trinn-kurs).
Læringsarena er skole og formelle utdanningsinstitusjoner.	Læringsarena kan være "overalt".
Læring er basert på offentlige læreplaner og undervisningsopplegg.	Læring baseres på læreplaner og kursopplegg, som kan være offentlig godkjent (f.eks. den voksenopplæring i regi av frivillige organisasjoner som ikke gir formell kompetanse).
Formell grunnutdanning er lovpålagt, med obligatorisk skolegang for barn og unge.	Uformell utdanning er frivillig.

Det legges til rette for uformell utdanning i de fleste barne- og ungdomsorganisasjoner, gjennom kurs og opplæringsprogrammer, helseopplæring, organisasjonstrening og lignende. Smith (1999, 2006) viser til at uformell utdanning også inkluderer jordbruksprogrammer, slik som de agricultural extension-programmene vi allerede kjenner fra 4H i USA. *Frivillighet* er et viktig poeng i forhold til uformell utdanning. Barn og unge som er med i 4H, gjør dette fordi de har lyst. De kan medvirke i 4H gjennom demokratiske valg, egen aktivitet og samhandling med andre. Deltagelsen er frivillig, og dette betyr også valgfrihet til *ikke* å være med i en organisasjon - til forskjell fra skolen, som er obligatorisk.

Smith (1997) sier at den uformelle utdanningen er en type praktisk læring for dagliglivet, som historisk sett alltid har vært til stede. Barn plukker opp og tar til seg ting de ser, og de lærer gjennom situasjoner som oppstår. Selv om denne læringen ikke alltid er tilsiktet, så oppstår den heller ikke tilfeldig. Og på spørsmål om hva uformell utdanning *egentlig* er, svarer Smith at slik utdanning er uforutsigbar.

Vi vet ikke hva den kan lede til, men vi vet at uformell utdanning skjer gjennom ulike læringsprosesser. Læring skjer blant annet gjennom dialog – hvor læreprosessen er del av selve dialogen, som bidrag til å utforske og utvide erfaringen. For eksempel kan vi i dialogen oppleve øyeblikk hvor vi sier eller gjør noe som berører andres tanker og følelser. Dette kaller Smith ”*Going with the flow*”, og peker på fenomenet som en rik kilde for læring. På den ene siden kan vi ikke vite hva som kommer, siden læringen ikke er planlagt. På den andre siden kan det uforutsette og spontane være verdifullt i seg selv. Det som verken er tilsiktet eller planlagt kan ofte gi verdifulle læring - og føre til erfaringer både på godt og vondt.

## **2.2 Hva vet vi om barne- og ungdomsorganisasjonen som uformell arena for læring, verdidannelse og medvirkning? En presentasjon av aktuell litteratur.**

Jeg har innen rammene av denne oppgaven ikke hatt mulighet til å gjøre noen dyptpløyende litteraturstudie av barne- og ungdomsorganisasjonen som fenomen. Det er heller ikke meningen å presentere en fullstendig litteraturoversikt, da tanken er å se organisasjonene i et mer avgrenset lærings- og deltakelsesperspektiv. Jeg har allikevel brukt en tid på å se på aktuell forskning her hjemme, i tillegg til å kaste noen raske blikk på forskning om ungdom og organisasjonsdeltagelse i Danmark, Sverige og i et EU-perspektiv. Jeg har også sett på dokumentasjon fra USA, knyttet til et større pågående forskningsprosjekt om ungdom som er med i 4H.

### **2.2.1 Internasjonal litteratur**

Jeg har sett på fenomenet frivillig organisasjonsdeltagelse for ungdom i et mer overordnet perspektiv, siden deltagelse er en forutsetning for at organisasjonene i det hele tatt kan fungere som læringsarenaer. I en oversikt over frivillig deltagelse blant ungdom i europeisk sammenheng (Williamson og Hoskins (red) (2005) er konklusjonen - i likhet med hva jeg også finner for norske forhold - at det er behov for mer dokumentasjon og kunnskap om unge menneskers frivillige deltagelse, så vel kvalitativt som kvantitativt.

Hovedspørsmålene i denne oversikten var blant annet en antagelse om at frivillig aktivitet blant unge er i nedgang, samtidig som aktiviteten ser ut til å skifte karakter. Dette bekreftes for så vidt i EUs ungdomsrapport for 2009, som viser til at medlemskap i organisasjoner og lignende ikke appellerer så godt til ungdom i medlemslandene. Bare 22 % svarer ja på spørsmål om de er medlem i en organisasjon.

Det er en riktignok forskjell mellom landene, da ungdom i de nordlige medlemslandene oftere svarer ”ja” på spørsmål om organisasjonsmedlemskap. Samtidig oppgir færre enn 4 % av de spurte at de er aktive i politiske partier eller fagforeninger. Rapporten viser mindre sosialt samfunnsengasjement blant yngre enn blant eldre, men også her er det forskjeller mellom land som ligger sør og nord i Europa. Det kan for eksempel se ut til at Sverige har en annen tradisjon for frivillig arbeid blant unge, enn hva tilfellet er for land lenger sør i Europa.

I Danmark ble det på begynnelsen av 2000-tallet gjennomført et toårig forskningsprosjekt om ungdoms deltagelse og engasjement i organisasjoner. Bakgrunnen for studien var sviktende medlemsoppslutning i organisasjonene, og en antagelse om at ungdom i mindre grad enn tidligere driver med frivillig arbeid. (Nielsen, Højholdt og Simonsen 2004). Det viktigste for ungdommene i denne undersøkelsen ser ut til å være det sosiale fellesskapet, og opplevelsen av organisasjonene som fristeder for samvær og frivillig deltagelse. Mange av de som ble intervjuet i denne studien, sier at de ønsker å lære noe av selve organisasjonsdeltagelsen. Nielsen, Højholdt og Simonsen viser til at det er stor forskjell på unges egen opplevelse av læring, og de læreprosessene som faktisk foregår i organisasjonene. En av konklusjonene i studien er at kompetanseutvikling og læring står sentralt i de frivillige organisasjonene, og at mange unge er opptatt av dette. Ungdommene i undersøkelsen har dessuten et stort fokus på at felles aktiviteter skal bidra til utvikling. Studien viser at unge i de fritids- og kulturorganisasjonene som var med, ikke er så opptatt av den demokratiske rammen - men at de opplever aktivitetene og det sosiale aspektet ved organisasjonen som det viktigste.

Også i studien *Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv* (Kofod og Nielsen 2006) sier ungdom at læring og kompetanse er viktig for deres organisasjonsengasjement. Det er interessant å merke seg at ungdommene i disse studiene vektlegger læring og kompetanse som viktig når de engasjerer seg i frivillige organisasjoner. I studien til Kofod og Nielsen ser det ut til at nesten alle de spurte ungdommene ser selvutvikling som en vesentlig verdi, og som viktig for deres engasjement. De gir dessuten uttrykk for at det er verdifullt å lære bort til andre, for eksempel ved å være instruktører for de yngre medlemmene. Gjennom å ta slikt ansvar, gis det mulighet både for egenutvikling og innsats for fellesskapet. Det ser ut til at dette gir motivasjon for å delta aktivt i en frivillig organisasjon.

Kofod (2009) er opptatt av den tradisjonelle fritidslæringen i danske organisasjoner, og stiller spørsmål ved om denne tradisjonsbundne læringen er i tråd med de behovene som dagens unge har. I doktorgradsavhandlingen *I lære som voksen: unges læring i den organiserte fritid* (Kofod 2011) belyses ungdoms organisasjonsdeltagelse i et historisk og samfunnsmessig perspektiv. Dette er svært interessant og relevant i forhold til mine forskningsspørsmål, men av tidsmessige hensyn har jeg dessverre ikke vært i stand til å gå nærmere inn i dette arbeidet.

Den svenske ungdomsstyrelsen viser i antologien *Konsten å bry sig om* (Austin (red.) 2008) til at ca 75 % av all svensk ungdom er med i en eller flere organisasjoner, idretten inkludert. Ca. hver fjerde svenske ungdom gjør dessuten en eller annen form for samfunnsinnsats uten å være medlem. Også her gis det indikasjoner på den viktige betydningen deltagelse i organisasjoner har for utvikling av sosial kompetanse og demokrati læring. Det svenske statistiske sentralbyrået (SCB) gjennomførte en analyse av organisasjonsdeltagelsen i 2003, og mener å kunne se at foreningslivet bidrar til sosial kapital og relasjonsbygging. Når ungdom lærer å samarbeide om felles mål har dette stor betydning både for samfunnet og for den enkelte. Organisasjonslivet er dessuten et åpent, sosialt rom utenfor den politiske dagsorden, som gir mulighet for meningsutveksling og verdiformidling.

Arbeid og aktivitet i barne- og ungdomsorganisasjonen sees ofte i et forebyggende perspektiv, med en problematisering av barn og unges atferd. Walterson og Gullberg (2008) viser til at det er i ferd med å vokse fram nye måter å se ungdom på, med sterkere vekt på ungdoms positive utvikling. Dette er spesielt interessant i forhold til læring, sosial samhandling og demokratisk medvirkning. De nye måtene å se unges utvikling på, bringer oss til USA og begrepet *Positiv Youth Development (PYD)* eller *Positiv ungdomsutvikling* (Lerner et al 2008, 2009) bygger på en tanke om at ungdomsforskning bunner i problemløsning, og at fokus snarere rettes mot problemadferd enn utviklingsmuligheter. Slik har positiv utvikling i mange tilfeller blitt sett som fravær av problemadferd. PYD er en tilnærming som søker å forene teori og praksis ved å fokusere på utviklingsmuligheter og kompetanse hos den enkelte: *“The PYD approach builds upon what have become known as the “Five Cs”: Competence, Confidence, Connection, Character, and Caring (Lerner, et al, 2005).*

*Researchers theorized that young people whose lives incorporated these Five Cs would be on a developmental path that results in the development of a Sixth C: Contributions to self, family, community, and to the institutions of a civil society.*

*In addition, those young people whose lives contained lower amounts of the Five Cs would be at higher risk for a developmental path that included personal, social, and behavioral problems and risks (Lerner, 2004).”(Lerner et al 2009, s. 4)*

Filosofien bak PYD bygger blant annet på å se på ungdom med respekt, og som *verdi* for samfunnet. Ungdom skal involveres som samarbeidspartnere, og de skal ikke ”klientifiseres”. Unge skal få mulighet til å eksperimentere i trygge omgivelser for å bli i stand til å utvikle verdier og normer, selvforståelse, selvfølelse og tilhørighet – slik sett er PYD en positivt ladet dannelsesfilosofi, hvor læring står sentralt. Dette kan sees som et alternativ til den tradisjonelle, og muligens mer pessimistiske tilnærmingen hvor ungdomsproblemer er noe som med all makt må forebygges. Med PYD som tilnærming har Lerner mfl. (Lerner et al 2008, 2009) fra 2002 gjennomført en longitudinell studie av mer enn 6 400 ungdommer i 4H i 32 amerikanske delstater.

Studien sammenligner 4H-medlemmer med ungdom som har annen type fritidsorganisering (Out of School-programmes - OST). Rapporten fra de første seks årene av denne studien, viser at 4H-medlemmer opplever å ha en høyere grad av utviklings- og samfunnsgoder slik som omsorgsfulle voksne, foreldre, lærere og mentorer. Det virker som om disse ungdommene jevnt over gjør det bedre på skolen, bidrar sterkere til lokalsamfunnet og har generelt bedre helse enn andre ungdommer. Det ser også ut til at 4H-medlemmer har lavere narkotikaforbruk, og generelt høyere samfunnsdeltagelse og samfunnsmessig identitet. De får også gjennomgående høyere skolekarakterer enn gruppen som de sammenlignes med. Studien konkluderer så langt med at det ser ut til å finnes viktige sammenhenger mellom deltagelse i 4H, og kjennetegn på positiv ungdomsutvikling.

Funnene er bekreftet gjennom enkeltundersøkelser, men Lerner et al (2009) påpeker at de grunnleggende verdiene i, og effekten av 4H-programmene, ikke kommer tydelig nok fram verken i kortidsanalyser eller analyser som kun går over noen få år. Det kan derfor være at påvirkningen av slike programmer må sees i et lengre livsløps- og utviklingsperspektiv. Perspektivene og rammene for undersøkelsen er uansett interessante. Funnene støtter antagelsen om at det foregår mye og god læring både i regi av 4H og andre ungdomsorganisasjoner – og at denne læringen gir positive ringvirkninger både for hver enkelt, og for samfunnet.



## 2.2.2 Kunnskap om barne- og organisasjoner i Norge

For å få et innblikk i barne- og ungdomsorganisasjonen som uformell læringsarena, har jeg søkt i offentlige dokumenter, ulike forskningsprogrammer og miljøer som blant annet arbeider med ungdomsforskning, demokrati og organisasjonsvitenskap. Sett gjennom pedagogiske briller har jeg har i liten grad funnet rapporter og dokumentasjon som *spesifikt* undersøker læring som fenomen i norske barne- og ungdomsorganisasjoner. Jeg har heller ikke funnet undersøkelser som har barne- og ungdomsorganisasjonen som uformell læringsarena som hovedtema. Jeg har sett på selvstendige, frivillige og demokratiske organisasjoner *av og for* barn og ungdom, som arbeider med *spørsmål som angår* barn og unge. Jeg har ikke sett på kommunale fritidsklubber, da disse faller litt utenfor frivillighetsbegrepet. Idretten har jeg bare så vidt sett på, for selv om Norges Idrettsforbund vel er den frivillige organisasjonen som organiserer flest barn og unge, er idretten styrt og organisert av voksne. Imidlertid har jeg både som idrettsutøver og tillitsvalgt i idrettslag gjennom flere tiår personlig erfaring med de gode mulighetene idretten gir, både for læring og organisasjonstrening på ulike nivåer. Derfor er det litt overraskende når Ingebrigtsen og Aspvik (2010) peker på at barns læring i idretten ikke er særlig godt dokumentert. De viser til at det finnes god dokumentasjon på barns trivsel i idretten, men at det finnes få studier av hva og hvordan barn lærer i idrettslagene. Dette er interessant, men er noe jeg må la ligge i denne sammenhengen.

Når det gjelder frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner, finnes det en del generell kunnskap i form av lokallagsundersøkelser, medlemstall, medlemsundersøkelser og undersøkelse av ungdoms fritidsvaner. Så vidt jeg kan se er det gjennomført to eksterne medlemsundersøkelser i 4H, gjennomført henholdsvis av Brattestad og Ødegård (1989) og Seippel (1996). Disse kommer jeg tilbake til i kapitel 4. Det kan allikevel se ut til å være mindre forskning på barne- og ungdomsorganisasjoner enn både frivillig deltagelse og omfang egentlig burde tilsi (Theien mfl. 2006). For å gi et bedre kunnskapsgrunnlag, er det blant annet satt i gang et delprosjekt om ungdom og frivillighet. Dette skjer i regi forskningsprogrammet *Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor* (Institutt for samfunnsforskning og Rokkansenteret/Universitetet i Bergen.) Selv om jeg gjennom et begrenset søk mener å ha funnet lite spesifikt om barn og unges læring i barne- og ungdomsorganisasjoner, betyr ikke dette at læring er fraværende som tema. I flere sammenhenger blir læring belyst, undersøkt og diskutert på mer generell basis.

Et eksempel er en fersk rapport om unges kontinuitet og engasjement i frivillig arbeid (Aars, Dyrnes Nordø, Wollebæk og Christensen 2011), hvor sosialisering og læring er ett av flere temaer. Funn i denne undersøkelsen tyder på at ungdom har stort læringsutbytte av å delta i organisasjonsarbeid, og mange opplever å få økt sin kompetanse gjennom å delta i frivillig arbeid. Seggaard (2010) har undersøkt frivillige organisasjoner som læringsarena. Her ble et utvalg av organisasjoner spurt om de driver med opplæring, og i hvilken grad de samarbeider med skoler og SFO. Organisasjonene fikk også spørsmål om hvorvidt de benytter seg av studieforbundene (Seggaard 2010). Rapporten har både barne- og voksenperspektiv, men det gjøres et skille mellom barne- og ungdomsorganisasjoner og voksenorganisasjonene. På grunn av regelverket i studieforbundene, som er knyttet til voksenopplæringsloven, er jeg derfor noe usikker på om hele kursaktiviteten i barne- og ungdomsorganisasjon blir synliggjort. Selv om organisasjonen er medlem i et studieforbund, registreres for eksempel bare de kursdeltagerne som er over 14 år. Samtidig kommer det fram interessant kunnskap i Seegards rapport, hvor det blir pekt på muligheter for samarbeid samtidig som organisasjonsmessig læring og deltagelse settes inn i et større samfunnsperspektiv.

Det har imidlertid vært stor interesse for barne- og ungdomsorganisasjonene som *skoler i demokrati*, og som arenaer for sosial læring og demokratisk medvirkning på mer generell basis. I en omfattende foreningsundersøkelse fra midten av 1980-tallet fikk ungdom spørsmål om hvorfor de valgte å være med i en organisasjon. Både medlemmer i 4H og ungdommer i ulike hobbyklubber svarte da at de ønsket å lære noe, og at dette var en motivasjon for å delta i organisasjoner (Grue 1985). Grue setter deltagelse i frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner inn i et sosialt landskap, hvor samvær og samhandling med jevnaldrende er viktig. Han viser til forholdet mellom skole og fritid, ved å se på den motivasjonen for læring som ligger i frivillig deltagelse utenfor skolen. Han stiller spørsmål ved om de skillene som settes mellom arbeid, skole og fritid er fruktbare. I dag er kan hende noen av skillene overskredet, både på godt og vondt. Vi lever i en verden hvor ”flytsonene” stadig utvides. Skjæringspunkter mellom ulike arenaer viskes ut og overskrides, ikke minst gjennom digital teknologi og bruk av sosiale medier. Det er kanskje grunn til å undre seg over at det ikke er større fokus også på de positive vekselvirkningene som kan oppstå nettopp i skjæringspunktene mellom skole, fritid og virksomhet i frivillige organisasjoner.

Undringen blir ikke mindre når vi ser at virksomheten i barne- og ungdomsorganisasjonene tillegges stor, samfunnsmessig betydning. St. melding nr 39 2001-2002 *Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge* tar opp nettopp dette, og peker på den viktige rollen frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner har hatt fra etterkrigstida og fram til i dag. Det blir slått fast at arbeidet i disse organisasjonene er viktig for den enkelte, samtidig som det bidrar til rekruttering til viktige samfunnsoppgaver. I organisasjonene kan barn og unge prøve forskjellige uttrykksformer i trygge rammer sammen med jevnaldrende og voksne. Derfor er ikke barne- og ungdomsorganisasjonene er bare viktige som sosiale møteplasser. De er også *kanaler* hvor unge kan komme med ytringer, meninger, verdier og engasjement. Stortingsmeldingen uttrykker bekymring over endringer i organisasjonslivet, med nedgang i frivillig organisering og synkende medlemstall også i barne- og ungdomsorganisasjonene. Det vises til at ungdom i større grad enn tidligere står utenfor de frivillige organisasjonene, og at de er mindre lojale. Minkende oppslutning om frivillige organisasjoner er også en av bekymringene som kommer til uttrykk i maktutredningens sluttrapport (NOU 2003:19 *Makt og demokrati*). Det norske samfunnet er i stor grad bygget ved hjelp av frivillige organisasjoner, som har hatt stor påvirkning på utviklingen av demokratiet. Wollebæk og Sivesind (2010) hevder at frivillig organisering har gått fra etterkrigstida store folkebevegelser, til å nærme seg en form for organisert individualisme, hvor organisasjonsmedlemmer både bruker mindre tid på frivillig arbeid og i mindre grad ønsker å forplikte seg. Når de store, ideologisk baserte medlemsorganisasjonene svekkes, skjer dette på bekostning av kontakt til myndigheter og mulighetene for representasjon.

Det ser ut til at like mange melder seg inn i barne- og ungdomsorganisasjonene som før, men frafallet er større enn tidligere. Dette samsvarer for øvrig med medlemsutviklingen slik vi ser i 4H. Dette betyr allikevel ikke at ungdom ikke engasjerer seg, og ikke deltar. Og kanskje er utviklingen i ferd med å snu, noe nye tall fra Landsrådet for Norske Barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) kan tyde på. Mange av deres medlemsorganisasjoner har medlemsvekst, og det etableres også nye organisasjoner (LNU rapport 2011). LNU spør derfor om nedgangen i frivillig organisering - i alle fall for barne- og ungdomsorganisasjonenes del - kanskje er i ferd med å snu. At organisasjonsfloraen endres og utvikler seg i takt med tida, betyr heller ikke at nye organisasjoner er ideologiløse eller at de ikke bygger på verdier. Samtidig kan det se ut til at innretningen i det ”nye” organisasjonssamfunnet muligens er noe mer individorientert enn tidligere .

Sivesind og Ødegård (2003) har sett på hvordan frivillige organisasjoner bidrar til demokratisk læring for ungdom i alderen 14 – 23 år. Aktiv deltagelse i frivillige organisasjoner ser ut til å være viktig for gi unge mennesker kunnskap, slik at de ser nytten av å engasjere seg i samfunnsspørsmål. Samtidig er demokrati-læring avhengig av at organisasjonene faktisk gir demokratisk skoleing. Dette er et betimelig spørsmål, og også en av grunnene til at jeg ønsker å vite hvordan nettopp 4H som barne- og ungdomsorganisasjon kan bidra til demokrati-læring gjennom sin pedagogiske praksis. Det kan også se ut til at mange av de nye organisasjonene som har vokst fram på 1990-tallet, har lavere grad av demokratisk skoleing enn de tradisjonelle barne- og ungdomsorganisasjoner, som f. eks. 4H. Sivesind og Ødegård (2003) viser til at deltagelse i organisasjoner og demokrati-læring er spesielt viktig også fordi barn og unge har få muligheter for politisk påvirkning på utsiden av organisasjonssamfunnet. Unge mennesker er dessuten underrepresentert i folkevalgte organer, noe som kan tyde på et demokratisk underskudd. I et slikt perspektiv kan barne- og ungdomsorganisasjonene tillegges en viktig betydning når det gjelder å ivareta deltagelse, medvirkning og demokrati-læring for barn og unge.

I 2006 ble NOU 13 *Fritid med mening* lagt fram. Dette er primært en utredning om statlige støtteordninger for barne- og ungdomsorganisasjonene, men NOUen gir en bred oversikt over den kunnskapen som finnes om disse organisasjonene. Utvalget bak NOU 2006:13 ville få fram en beskrivelse av barne- og ungdomsorganisasjonene, sett i lys av medborgerperspektivet og organisasjonene som læringsarena for demokrati. Utvalget ønsket seg derfor en bred kunnskapsgjennomgang, for å få best mulig empirisk så vel som teoretisk oversikt over feltet. NOU 2006:13 (Ødegård 2006, vedlegg 1) beskriver blant annet medlemskap i barne- og ungdomsorganisasjoner. Vi vet en del om dette, men Ødegård etterlyser kunnskap om *hvordan* ungdom bruker de frivillige organisasjonene på sin fritid. Hun sier i vedlegget at dette ville gitt et bedre bilde av hvilken rolle organisasjonene spiller i barn og unges hverdagsliv. Ødegård viser til undersøkelsen Ung i Norge, som ble gjennomført ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring – NOVA i 2002. Her ble 12 000 ungdommer i alderen 12 til 19 år spurt om organisasjonstilknytning og ulike typer politisk samfunnsengasjement. Svarene antyder at ungdom som er medlemmer i frivillige organisasjoner er mer interessert i politikk, og deltar oftere i ulike politiske aktiviteter enn de som ikke er medlemmer. Det ser også ut til at de har mer tro på nytteverdien av politisk aktivitet gjennom påvirkning, enn de som står utenfor organisasjonene.

Dette styrker synet på at frivillige organisasjoner for barn og unge - med unntak for de rene fritidsorganisasjonene - er nettopp skoler i demokrati (NOU 2006:13 vedlegg 2).

I 1986 gjennomførte Landsrådet for Norske ungdomsorganisasjoner (LNU, som senere skiftet navn til Landsrådet for Norske Barne- og ungdomsorganisasjoner) en organisasjonsundersøkelse i 17 frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner med over 900 lokallag (Fortun 1988). På spørsmål om medlemmenes mulighet for påvirkning og reell deltagelse, antyder denne undersøkelsen at noen av organisasjonene mangler formelle fora som sikrer medlemmene reell styringsrett. Undersøkelsen stiller ikke spesielle spørsmål om læring, utover lederopplæring og arbeidsformer, men påpeker at barne- og ungdomsorganisasjonene må ta demokratiopplæring og skolering av yngre medlemmer på alvor. I tilknytning til utgivelse av boka *Ungdoms levekår* (1990) ble det publisert en artikkelsamling om ungdomsfritidsvaner (Jørgensen (red)1991). Lars Grue presenterer i artikkelen *Fritidsadel og fritidsproletariat* funn fra foreningsundersøkelsen, som jeg har vist til over. Han problematiserer det skillet som kan oppstå mellom unge som deltar i organisasjonslivet, og unge som står utenfor. Han viser til barne- og ungdomsorganisasjonene som formidlere av normer og sosiale verdier, som også kan gjøres gyldige i samfunnet for øvrig. Grue ser på sammenhengen mellom det å delta i et organisert fritidstilbud, med en sosialisering til samfunnet. Grue stiller spørsmål ved om ungdom som ikke finner seg til rette på fritidsarenaen, også kan ha vansker med å tilpasse seg samfunnet på mer generell basis. Det er derfor interessant å peke på at læring og sosial samhandling i barne- og ungdomsorganisasjonen kan være et bidrag til sosial integrasjon, selv om dette perspektivet faller utenfor min tilnærming i denne oppgaven.

Ved avslutningen av program for ungdomsforskning (Ungforsk) ble *Ung på 90-tallet* utgitt (Øia 1996). Dette er en artikkelsamling med utgangspunkt i *Ung i Norge*. Boka tar opp temaer som sosialisering, læring, oppvekst og kultur for å vise et helhetlig bilde av unges livssituasjon.. I artikkelen *Ungdom, miljø og klasse* viser Kjetil Skogen til et interessant trekk, som kan ha sammenheng med læring og utvikling av verdier i bla. 4H. Det ser nemlig ut til at de erfaringene barn og ungdom gjør seg med friluftsliv, stimulerer til friluftslivsaktivitet også i voksen alder. Det hadde vært interessant å se på dette perspektivet i forhold til læring i 4H. Friluftsliv er en viktig aktivitet i organisasjonen, og det foregår mye læring utendørs – men det har jeg ikke anledning til å se nærmere på i denne sammenhengen.

Et av særtrekkene ved de norske organisasjonene har vært den lokalforankrede, demokratiske oppbygningen. I en undersøkelse som tar utgangspunkt i kartlegging av de lokale organisasjonene i Hordaland gjennom tre tiår, er ett av trekkene at lokalforankringen ikke bare står sterkt - den er faktisk styrket. Det ser ikke ut som om de fritidsorganisasjonene har vokst de siste ti årene, men som vi har sett fra LNU er det mulig at det kommer en endring. I følge lokallagsundersøkelsen fra Hordaland kan det allikevel se ut til at tilbudet til de yngste aldersgruppene har blitt mindre. Det ser i dag ut til de frivillige organisasjonene, og også barne- og ungdomsorganisasjonene dreier mot mer individuelt tilpassede organisasjonsmedlemskap, hvor det nok legges mindre vekt på ideologier enn tidligere. Dette betyr ikke at engasjement og demokratisk deltagelse nødvendigvis er dårligere, eller at det ikke foregår læring – tvert i mot. Det kan godt tenkes at lokalforeningene har en læringsrolle i forhold til demokratiet, både ved at folk engasjerer seg og uttrykker sine interesser, og at tillitsverv gir muligheter for å utøve samfunnsengasjement. (Christensen, Strømsnes og Wollebæk 2011). I rapporten *Frivillige organisasjoner i en ny tid – utfordringer og endringsprosesser* gjøres det en kvalitativ tilnærming til 15 frivillige organisasjoner, for å se på hvordan arbeidsmetoder og strategier eventuelt hadde endret seg over tid (Gulbrandsen og Ødegård 2011). 4H er en av organisasjonene som er med i denne undersøkelsen. I rapporten pekes det på blant annet avideologisering, individualisering og endringer i offentlig politikk ser ut til å ha påvirket organisasjonenes rammevilkår. Rapporten konkluderer blant annet med at nye studier er nødvendig, for i bedre grad å forstå den ”nye” frivilligheten, men peker ikke spesielt på de frivillige organisasjonene som uformelle arenaer for læring.

### **2.3 Hva er læring? Noen læringsbegreper begrunnet i pedagogisk teori.**

Når jeg stiller spørsmål ved hva barn og unge kan lære i 4H, og hvordan slik læring kan bidra til menings- og verdidannelse, er det naturlig at spørsmålene forankres i pedagogisk teori. Læringsbegrepet har mange ansikter. Vi kan se læring som en individuell og kognitiv prosess, eller som en effekt av sosiale relasjoner og påvirkninger.

Læring kan sees som utvikling av talent og ferdigheter, som kunnskapsproduksjon og som noe vi tester og måler gjennom prøver og evalueringer.

Læring er det verktøyet vi bruker for å utvikle oss til selvstendige, autonome mennesker. Til tross for ulike tilnærminger, er det allikevel en tanke som er felles: læring er noe som alltid innebærer en forandring (Broström og Mogens Hansen 2003).

Derfor vil læring føre til at vi endrer oss på en eller annen måte, enten det gjelder tanke eller handling. Læring kan ha positivt eller negativt fortegn, og kan styrke eller svekke sider ved oss – på godt og vondt. Læringen kan være bevisst eller ubevisst, og det kan gå lang tid før vi selv forstår at vi har lært. Læring gjøres gjennom erfaring, og ved refleksjon som gjør at vi faktisk blir i stand til å endre oss. På denne måten kan vi vokse og utvikle oss hele livet – vel og merke hvis vi er åpne og mottagelige for den endringen som læringen innebærer.

I korte trekk kan viktige teoretiske perspektiver på læring plasseres i noen utvalgte retninger innen pedagogikken. *Behaviourismen* er en psykologisk tradisjon som ser læring som respons og stimuli hos den som lærer. Dette er et kognitivt læringssyn, hvor læring og utvikling er noe som foregår inne i den lærendes hode. Psykologene James Watson og B. F Skinner står sentralt innen denne retningen.

*Kognitivismen* baserer seg også på psykologien, men her vektlegges indre prosesser sterkere enn behaviourismens mer avgrensede respons – stimuli-tenkning. Kognitivismen handler om hvordan læring er situert, og om hvordan vi selv konstruerer virkeligheten omkring oss.

Læring kan også knyttes til begrepet avlæring og relæring. Dersom læring skal skje, må det også skje en forandring. Dette kan best illustreres ved vaner, altså ting vi gjøre – og fortsetter å gjøre - uten å reflektere særlig over hva vi gjør. Dette kan være ting vi har lært tidligere, og som vi har innarbeidet. Dersom vi skal være i stand til å endre vaner, må vi avlære oss dem for å innarbeide nye vaner – på bakgrunn av ny læring. Vi må avlære oss gamle tanke- og handlingsmønstre, og lære inn noe nytt som vi gjør til vårt eget – eller inderliggjør. Sett i et utviklingsperspektiv, i lys av psykologen Piaget (1973) kan dette forstås som kognitive tankemønstre for handling, hvor vår erfaring gir plass for utvikling av nye tankemønstre, på bakgrunn av det vi allerede har lært. Læring kan med Piaget forklares som en tilpasning av nye fenomener til de kognitive skjemaene vi allerede har, slik at disse forandres. Denne akkomodasjonen eller forandringen fører til at lærdommen vi får gjennom nye erfaringer, blir inderliggjort – og dermed gjort til vår egen.

Læring foregår nok inne i hodene våre, men skjer også gjennom kommunikasjon med omgivelsene og andre mennesker. Piaget ble kritisert fordi han la mer vekt på barns samspill med ting og objekter, framfor den sosiale samhandlingen i barnets omgivelser. Han ble også kritisert for å hevde at språket spiller en underordnet rolle i den intellektuelle utviklingen. En av kritikerne var den russiske utviklingspsykologen Lev Vygotsky. Sammen med Alexander R. Luria og Alexejev N. Leontjev ga han viktige bidra til den *sosiale konstruktivismen*, hvor omgivelser, kultur og historie sees som svært viktige elementer i en læringsprosess.

I dette perspektivet konstrueres kunnskap gjennom egne tanker og refleksjoner, samtidig som vi lærer gjennom de erfaringer vi gjør oss i vår egen livsverden. Vygotsky så læring og derved utvikling som sterkt sosialt betinget, og tett sammenvevd med kultur og historie gjennom bruk av symboler og språk som psykologiske redskap. Han så det sosiale samspillet som en grunnleggende forutsetning for barns kreative individualiseringsprosess, og hevdet at læring alltid er mediert. Vygotsky fremstilte medieringen gjennom *den proksimale utviklingssonen*, en utviklingsstige hvor læring forstås som en sosial og dialogisk aktivitet. Her blir læring en dialektisk prosess, og noe som skjer i et gjensidig fellesskap mellom den lærende og en mer kompetent person. Læringen skjer i et sosial fellesskap, samtidig som det legges til rette for individuell utvikling (Thurmann-Moe 2005).

På bakgrunn av blant annet Vygotskys arbeider, fortsatte Luria og Leontjev å utvikle en *aktivitets – eller virksomhetsteori*. Her beskrives læring som aktive sosiale prosesser, hvor ytre omgivelser bindes sammen med vår indre verden. De ytre omgivelsene omfatter både kulturelle, sosiale og materielle forhold, som i videste forstand knyttes til individuelle psykologiske prosesser gjennom handlinger og språk. I et slikt læringsperspektiv forstås mennesket best i relasjon og vekselvirkning mellom egne omgivelser, og et virksomhetssystem. Virksomhetsteori passer godt inn dersom vi ønsker å forstå læring i organisasjoner, siden disse er rene virksomhetssystemer. Dette kommer jeg nærmere tilbake til. Virksomhetsteorien har dessuten sammenfallende ideer og mange likheter med det pragmatiske læringsynet, noe Engeström og Mieltingen (1999) påpeker. De viser blant annet til at de to pragmatistene Dewey og Mead begge så på handling og praksis som noe kollektivt. Engeström og Mieltingen viser også til sammenhengen mellom Leontjevs tanker om objekt og motiv, og Deweys ideer om relasjonene mellom tenkning, erfaring og handling. Både Dewey og Leontjev er opptatt av mål og motiver som viktige for all menneskelig aktivitet – hvor mål ikke er det samme som motiv, men derimot viktige som milesteiner i et utviklingsperspektiv.

*Pragmatisme* er avledet av det greske ordet pragma, som betyr handling, virksomhet eller gjerning. Det er nettopp sammenhengene mellom tanke, refleksjon og handling eller praksis, som kjennetegner denne pedagogiske retningen. Sammen med Charles S. Pierce og William James var John Dewey den fremste talsmannen for utviklingen av denne retningen innen pedagogikken. Pragmatismen har hatt stor innvirkning på utdanningssystemer og læringsyn både i Europa og USA, gjennom et praktisk læringsyn med elevene og aktivitetspedagogikken i fokus.



Jeg har innledningsvis pekt på Deweys filosofi som viktig for 4H som pedagogisk idé, og at Deweys reformpedagogikk kom som en utfordring til det statiske og tradisjonelle utdanningssystemet i USA. Deweys tanker om utdanning var i følge Englund (2004) på mange måter forut for sin tid, gjennom utvikling av en mer pragmatisk utdanningsfilosofi. Et av de tidlige skriftene til Dewey er *My Pedagogic Creed* fra 1897. I dette manifestet uttrykker han sine grunnleggende holdninger til utdanning, skole, metodikk og samfunn – og derfor har jeg også valgt å bruke Deweys sitater som innledning til hvert kapittel. Deweys skolekritikk kommer tydelig fram her: *“I believe that the school must represent present life – life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood or on the playground.* (My Pedagogic Creed, article II What the School is)

Dewey var kritisk til det behavioristiske læringssynet som baserte seg på den ensidige, stimuli-respons-psykologien. Sammen med blant andre George Herbert Mead lanserte Dewey derfor en alternativ og mer praktisk rettet pedagogikk. Dewey og Mead avviste allikevel ikke stimuli-responstenkningen helt. I stedet satte de denne tenkningen inn i en helhetlig, sosial sammenheng hvor læring skjer ved å møte virkeligheten gjennom erfaringer, refleksjon og bevisste handlinger. I læreboka *“Applied psychology – an introduction to the principles and practice of education”*, som Dewey skrev sammen med McLellan i 1889 er *“Learn to do by knowing, and to know by doing”* gjengitt på tittelbladet. Applied psychology er en bok om praktisk-pedagogisk psykologi til bruk i lærerutdanningen. I likhet med Knapp og Bailey hadde forfatterne et ønske om å overskride grensene mellom vitenskapelig teori og praksis – og på denne måten etablere ny forståelse og praksis gjennom bruk av anvendt forskning.

*“Learn to do by knowing, and to know by doing”* uttrykker den røde tråden i Deweys pedagogiske tenkning: fokuset på *relasjonen* mellom praktisk erfaring og refleksjon – eller vekselvirkningen mellom teori og praksis. Dewey så virkeligheten som stadig foranderlig, og noe som derfor må konstrueres. Vi må forholde oss til verden ved å møte problemer og utfordringer, og vi må stadig finne nye løsninger. Dewey så ikke kunnskap som evige sannheter, fordi verden på sett og vis hele tiden konstrueres gjennom forandringer. Dewey var derimot opptatt av sammenhengen mellom praktisk handling og erfaringer, og han mente at handling uten refleksjon ikke skaper noen erfaring (Dewey 1996).

Dewey mente at når vi lærer gjennom endring, oppstår allikevel forandringen først når en aktivitet er videreført som en konsekvens. Deretter fortsetter forandringen å ”virke” gjennom handling og refleksjon. Slik sett lærer vi gjennom at en strøm av konsekvenser, fordi dette er noe som får betydning for oss.

Dewey var også svært opptatt av sammenhengene mellom læring og samfunn, og så demokratiet som en grunnleggende substans i samfunnet. Hos Dewey er demokratiet uttrykk for et samfunn som preges av gjensidig kommunikasjon, i en fasettert og sammensatt verden. Han så demokratiet som en levende organisme, som stadig må fornyes. Og når ernæring og reproduksjon er nødvendig for å opprettholde livet for enkeltindividet, er utdanning en nødvendighet for utvikling og fornyelse av sosialt liv og samfunn (Dewey 1916). Dewey viser til sammenhengene mellom utdanning, og evne til kommunikasjon: ”*This education consists primarily in transmission through communication. Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession.*”(s.8)

Sett som handling gjennom ord blir kommunikasjon en viktig forutsetning for demokratisk utvikling. *Dialogen* er derfor en viktig tilnærming til læring, noe også Jürgen Habermas er opptatt av. Habermas er blant de samtidsforfatterne som har bidratt til en renessanse for pragmatismen, og ulike aspekter ved Deweys pedagogiske ideer. Selv om Habermas ikke selv er pedagog, har hans filosofi allikevel hatt stor betydning for utvikling av pedagogikken og pedagogisk tenkning (Schou 2004). Habermas ser kunnskap som sosialt konstruert, eller noe som oppstår som resultatet av dialog mellom mennesker. Dialogen blir til ved at vi blir enige om hva som gir gyldighet. Slik sett kan mennesket bare lære å kjenne omgivelsene via språket (Habermas 1998). Gjennom kommunikasjon eller talehandling søker Habermas å utvikle en universalpragmatikk. Formålet er å klarlegge de egenskapene ved språket som enten bidrar til økt forståelse gjennom dialog, eller som kan føre til misforståelser: ” *The task of universal pragmatics is to identify and reconstruct universal conditions of possible mutual understanding*” (s. 21) . Målet for en kommunikativ handling er ifølge Habermas sannhet – og det som er riktig og sannferdighet. Men hva sannhet *er*, vil avhenge av i hvilken verden dialogen føres, og blir derfor noe som er avhengig av kontekst.

I de overgripende samtalene i samfunnet eller diskursene, fremmer Habermas en egen diskursetik. Den baserer seg på symmetri, med en tanke om at alle mennesker har lik rett til å bli hørt og respektert (Habermas1999). I diskursen skal ingenting skjules, og det beste argumentet skal avgjøre om en handling er riktig eller gal, eller om det er mulig å komme til enighet. Habermas legger til rette for et diskursivt engasjement, innen rammene for universalpragmatisk kommunikasjon i et frigjørende perspektiv - med myndiggjøring og læring av ansvar både for seg selv og for samfunnet.

I et konstruktivistisk læringsperspektiv skaper vi oss selv og vår verden gjennom dialog, slik at vi kan gi verden navn. Vi lærer gjennom samspill og kommunikasjon med våre omgivelser – i vekselvirkninger som gir oss mot, evne og vilje til endring. Når vi forandrer oss gjennom læring, vil vi også kunne forandre verden rundt oss. Derfor har læring også et frigjørende perspektiv. Forandringen skal gjøre oss i stand til å løse de utfordringene vi møter, både som individer og fellesskap. Læring handler derfor i videste forstand om å utvikle evnen til overleve som menneske og samfunn i en omskiftelig verden - noe som gjenspeiles i all pedagogisk grunntenkning.

*”Å eksistere som menneske er å gi verden navn, å forandre den..... Det er når menneskene sier sin mening og gir verden navn, at de forandrer den, og dialogen tvinger seg frem som menneskenes måte å nå betydning som mennesker på.” (Paulo Freire (1999) : side 72.)*

## 2.4 Å lære ved å gjøre som metodikk i 4H

Hvordan foregår læring i 4H, og hva kan medlemmene lære? Metodikken er rotfestet i 4H sitt motto: *Å lære ved å gjøre*, som en klar referanse til Dewey. Den pedagogiske praksisen i 4H kan illustreres ved tre ”hovedsøyler”, eller grunnleggende ideer i 4H-arbeidet:

Pedagogisk praksis i 4H		
<b>Prosjektmetodikk</b> <i>Å lære ved å gjøre</i>	<b>Lek</b> <i>Sosialt, morsomt, aktivt</i>	<b>Selvstyring, eller medlemsdemokrati</b> <i>Du bestemmer</i>

Prosjektmetodikken, eller 4H-prosjektet er en av de viktigste pedagogiske grunnideene i 4H. Prosjektarbeidet inngår i en ”stige”, eller et program hvor kravene til gjennomføring øker med alder og kompetanse. Stigen er utformet som et merkesystem hvor 4H-medlemmene jobber med prosjektet sitt i ett år, som også utgjør ett trinn i stigen.

Medlemmene velger selv tema for prosjektet, og det er vanlig å ha en prosjektveileder som kan gi faglig veiledning underveis. Resultatene fra prosjektarbeidet skal vises frem til de andre i klubben, og selve prosessen blir dokumentert og formidlet underveis. Etter sju år og sju merker tildeles Plaketten - beviset på at 4H- programmet er fullført. Merkesystemet kan gjerne sees i lys av Vygotsky og den proksimale utviklingssonen, hvor den lærende (4H-medlemmet) hele tiden strekker seg, og lærer noe nytt ved hjelp av en som medierer (prosjektveileder eller andre 4H-medlemmer).

Den teoretiske forankringen av pedagogikken i 4H er allikevel sterkest knyttet til Deweys prinsipper om læring som vekselvirkning mellom erfaring og refleksjon: *interaksjon* og *kontinuitet*. *Erfaringen* oppstår i møtet mellom den lærende og miljøet, og blir et resultat av praktisk handling og refleksjon. Den indre opplevelsen skjer i interaksjon med ytre faktorer miljøet som holdninger, tro vaner og den enkeltes før-forståelse og følelser. Kontinuiteten opprettholdes fordi erfaringene pendler både forover og bakover i tid. Erfaringene påvirker fremtidige valg, og det utvikles kunnskap og nye erfaringer. Det viktigste for oss er å tenke naturlig nok å tenke framover, siden vi lever i en omskiftelig verden. Samtidig er tilbakeblikket eller erfaringstenkningen svært verdifull, fordi det er nettopp denne erfaringen gir oss grunnlag for å hankses med framtida.

Et annet viktig aspekt er lærelyst og læreglede og i 4H er det viktig å ha det gøy. Det er vel heller ikke særlig sannsynlig barn og unge vil bruke fritida si i 4H hvis dette oppleves som kjedelig. Den pedagogiske praksisen må derfor fremme læring gjennom trivsel, glede og samhold, i tillegg til å skape grobunn for sunne holdninger og verdier. Dewey peker på lærelysten som et av de viktigste perspektivene i all pedagogisk virksomhet:

*“Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning”. (Dewey (1938) s. 49)*

Carlson (1998) beskriver en modell - *The Youth-Driven Model* - som tar utgangspunkt i at ungdom i utgangspunktet er motivert for læring. Egen virksomhet (self-efficacy) er en grunnleggende forutsetning i modellen, kombinert med det å ville – eller ønske – å lære noe (self-direction). Voksne ledere skal ha en tilbaketrasket rolle, men skal inngå i et støttende læringsmiljø. Dette kan gjøres ved å stille ”riktige” spørsmål, og foreslå strategier og aktiviteter som fremmer læring. Modellen passer godt inn i 4H-sammenheng, og er på mange måter en operasjonalisering av *Å lære ved å gjøre*. Modellen bidrar til å identifisere hvordan ungdom ønsker å lære, samtidig som den viser hvordan de også lærer gjennom erfaringer og selvevaluering - og hvordan de lærer av hverandre. I modellen er det også fokus på at barn og unge lærer sammen med voksne, men at lederne har en tilbaketrasket rolle. Slik er det i 4H, hvor lederne eller instruktørene ofte vil være eldre 4H-ere, eller andre unge voksne.

I 4H lærer medlemmene gjennom å få hjelp til å velge 4H-prosjekter, delta i diskusjoner og aktiviteter og være aktive i en gruppe. De lærer også ved å ta avgjørelser, gjennom evaluering av arbeidet sitt og ved å formidle til andre. Lederne lærer både fra andre deltagere og gjennom aktivitetene de er med på. De unge lederne i 4H utvikler på denne måten selvtillit, selvбилde, kommunikative ferdigheter og lederskap ved å veilede andre gjennom deres 4H-prosjekter eller aktiviteter. Slik legger modellen opp til læring på flere plan, både for deltagere og tilretteleggere. Carlson peker dessuten på at denne tilnærmingen gir både deltagere og voksne ledere mulighet for å bringe med seg noe inne i lærings situasjonen, og samtidig få nye erfaringer tilbake.

Carlson hevder at *The Youth Driven Model* stimulerer til læring fordi ungdom blir engasjert og motivert når de får arbeide med noe de er interessert i. Dette ser vi i 4H, hvor vi ofte opplever at barn og unge er ivrige etter å lære når de selv får velge hva de vil engasjere seg i. Carlson viser til at 4H-programmet byr på stor variasjon i prosjekter og temaer som barn og unge kan velge å fordype seg i. Dette gir mulighet både til å velge hva de ønsker å lære, og hvordan de vil lære. Ungdom blir engasjert i prosjektene fordi de kan involvere seg både praktisk og teoretisk, og fordi det rett og slett er gøy å få mulighet til å velge en interesse på egen hånd. Utvikling av selvstendig tenkning og ansvar er viktige perspektiver i denne modellen for hvordan ungdom lærer på uformelle læringsarenaer. Dette er viktig i den pedagogiske praksisen i 4H, hvor målet er å utvikle samfunnsbevisst ungdom som blir i stand til å ta ansvar. Dette kan skje gjennom å gi 4H-erne ansvar, samtidig som læring medieres gjennom en kompetent person, som viser vei og legger til rette uten å ta for mye styring. Prosjektarbeidet i 4H er en form for eksperimentell læring, hvor barn og unge lærer gjennom å undersøke et tema de har interesse for. De utforsker temaet, gjør seg erfaringer og formidler og viser fram til andre. Ved eksperimentell læring gjennom prosjekter (hands-on-experience) legges det også til rette for meningsutvikling, og det utvikles ideer og informasjon som kan komme til nytte senere i livet. Samtidig er det grunn til å ha et kritisk blikk på prosjektmetodikken, fordi det dessverre er slik at refleksjonen i den eksperimentelle læringen ofte oversett. Dette skjer fordi det gjerne fokuseres på produktet, snarere enn prosessen. Da risikerer en å miste kanskje den aller viktigste læringen. I følge Dewey (1938) vil jo ikke erfaring alene bidra til kunnskap dersom vekselvirkningen til refleksjonen forsvinner.

Enfield (2001) beskriver en femstegs lærings sirkel for eksperimentell læring, og sier at denne modellen nå er den mest brukt innenfor det amerikanske 4H-programmet. Enfields beskrivelse av de fem trinnene ser slik ut (min oversettelse):

1. *Erfaring*: barn og unge utforsker eller deltar i en aktivitet, eller gjør erfaringer uten på forhånd å bli fortalt eller vist hvordan de skal gjøre det.
2. *Erfaringsdeling*: barn og unge beskriver observasjonene eller erfaringene de har gjort, og deler dem med andre .
3. *Prosess*: barn og unge arbeider videre med erfaringene, og analyserer funn og reflekterer over det de har erfart.
4. *Generalisering*: barn og unge generaliserer erfaringene, og setter dem inn i praktiske og gjenkjennelige sammenhenger.
5. *Anvendt praksis*: barn og unge setter det de har lært ut i praksis (og formidler til andre).

Etter min oppfatning passer denne beskrivelsen også for praksisen i 4H i Norge. Jeg viser her hvordan et 4H-prosjekt kan følge en femtrinnsmodell - eller lærings sirkel - for eksperimentell læring, i tråd med Enfield:

1. *Erfaring* : 4H- medlemmer utforsker og gjør seg erfaringer med et selvvalgt prosjekttema.
2. *Erfaringsdeling*: 4H-medlemmer viser andre hva de arbeider med gjennom klubbemonstrasjoner og formidling både underveis og ved slutten av 4H-prosjektet.
3. *Prosess*: Videre jobbing med prosjektet, dette skjer også gjennom klubbarbeid og aktivitet i klubben.
4. *Generalisering*: 4H-medlemmene bruker erfaringene sine, og overfører disse til ”verden” utenfor 4H. For eksempel vil organisasjonskunnskap ha relevans i andre sammenhenger enn i 4H, fordi dette er generell og gyldig kunnskap.
5. *Anvendt praksis*: 4H-medlemmene bruker det de har lært i prosjektet sitt i praksis: dyrker poteter, steller husdyr, lager mat, driver styrearbeid og formidler kunnskap til andre.

4H-medlemmene kan ta med seg erfaringene sine inn i neste 4H-prosjekt, og bruke dem videre enten som ytterligere fordypning i temaet, eller fordype seg i et nytt prosjekttema.

Dersom 4H-prosjektet gjennomføres i samarbeid med flere, eller som 4H-klubbprosjekt vil vi kunne se flere dimensjoner i dette læringsbildet, kanskje spesielt i tilknytning til pkt. 2 og 3.

Disse punktene vil optimaliseres og styrkes gjennom samarbeidslæring og ved vekselvirkninger som skjer mellom deltagerne i en slik felles læringsprosess.

Når eksperimentell læring, eller prosjektmetodikk har så stor plass i 4H, er dette i Norge som USA begrunnet med tro på at barn og unge lærer best når de får fordype seg etter eget ønske, og ved å lære å ta ansvar gjennom å få ansvar – i trygge rammer, sammen med kompetente ledere. Voksne ledere skal være tilstede, men de skal ikke styre aktivitetene for mye. Lederne har til oppgave å legge til rette, slik at 4H-medlemmene kan utvikle seg til selvstendige, samfunnsengasjerte mennesker som blir i stand til å ta ansvar. Lederne må derfor være gode forbilder, og ha nødvendig forståelse av sin egen rolle i 4H.

Prosjektarbeid er også en del av skolens undervisning, men når prosjektarbeid foregår på en uformell læringsarena som 4H blir det allikevel en kontrast til det formelle undervisningssystemet. Gjennom prosjektarbeidet i 4H vil medlemmene lære noe annet enn i skolens prosjektarbeid, og de kan fordype seg i et eller flere selvvalgte emner over lengre tid. Dette er interessante perspektiver ved 4H sin pedagogiske praksis, sett i sammenheng med bruk av *The Youth Driven Model* og femstegs- modellen for eksperimentell læring som er vist over. Et 4H-klubbprosjekt kan for eksempel være å gjennomføre en skogdag eller en annen friluftaktivitet. 4H-klubbens medlemmer må da planlegge, gjennomføre og lede aktiviteten. De må også evaluere, og finne ut hva som gikk bra og hva som ikke fungerte – og hva som kan forbedres til en annen gang. Det de lærer gjennom prosjektene skal de vise fram til andre gjennom klubbdemonstrasjoner og utstilling. 4H-prosjektene blir evaluert ved slutten av året, og presentert på den årlige høstfesten i 4H-klubben.

Utstillingen på høstfesten er viktig, og de fleste er stolte av – og liker å vise frem det de har jobbet med gjennom året. Slik er 4H-prosjektet med på en positiv synliggjøring av den enkelte. I 4H ser vi også at barn og unge som sliter med skolearbeidet, kan ”blomstre opp” når de jobber med prosjektene sine i 4H-klubben. Her får de anerkjennelse, og mulighet til å vise andre sider av seg selv enn hva tilfellet kanskje er på skolen. Kan hende tiltrekker 4H seg også barn som av ulike årsaker ikke finner seg til helt rette i ”A4-skolen”. 4H er uansett en inkluderende organisasjon, med stor takhøyde og rom for mangfoldet. Og selv om 4H-prosjektene blir vurdert, er nok det viktigste allikevel at det enkelte medlemmet trives, lærer og mestrer – ut fra egne ønsker og forutsetninger.

Det kan for øvrig være en selvmotsigelse at prosjektarbeidet både skal være utforskende og problematiserende samtidig som elevene – eller her 4H-medlemmene - skal vurderes, så vel faglig sett som gjennom sine holdninger til arbeidet. For skolens del mener Aase (1999) at dette kan føre til at elevene utvikler overlevelsestrategier i forhold til hva lærerne liker og ikke liker, og hva som lønner seg å vise fram.

4H-prosjektene blir også vurdert og vist fram, så denne betenkningen kan godt gjøres gjeldende for prosjektmetodikken i 4H, som et kritisk innspill det er verdt å tenke gjennom. Samtidig har evalueringen av 4H-prosjektene en annen funksjon enn skolevurdering. På ungdomstrinnet og på videregående skole er vurderingen et grunnlag for karaktersetting. Vurderingen av et 4H-prosjekt skal hjelpe til å ”se” den enkelte, og hjelpe medlemmene til å nå målene sine.

Borgnakke (1999) peker på et annet perspektiv ved prosjektmetodikk, som kanskje er mest aktuelt i skolen – men som jeg allikevel velger å ta med her. Hun sier at ”learning by doing” og praksislæring er til stede i en slags dobbelt betydning i prosjektmetodikken. Først er det selve læringen gjennom praksis med læring som fenomen, dernest prosjektarbeid som ramme og utgangspunkt for problemorientering og oppgaveløsning som er knyttet til det praktiske liv. Borgnakke viser til at det på denne måten oppstår variasjoner over ”learning by doing”, ved at det hele tiden dukker opp nye læringsspørsmål og kontraster. Hun snakker om prosjektarbeidet som kontrast til kurs og undervisning, og som kontrast mellom ulike læringsarenaer. Dette er et interessant perspektiv som avleder nye spørsmål også om uformell læring og bruk av metodikk, men som jeg ikke skal gå videre på i denne sammenhengen.

Jeg har vist at prosjektarbeidet er en grunnstein i 4H-pedagogikken, og jeg har vist hvordan 4H-medlemmene lærer ved å gjøre og at 4H-medlemmene klatrer i en ”stige” på sin vei opp gjennom 4H-programmet. Motivasjonsfremmende læring gjennom egen deltagelse, valg og interesser, kombinert med selvstendighet er kanskje det som i størst grad preger den pedagogiske praksisen i 4H. Læring i 4H er frivillig, noe som står i sterk kontrast til læringen i det formelle skolesystemet.

De lokale 4H-klubbene er hjertet i organisasjonen, og står derfor sterkt i operasjonaliseringen av 4H sin pedagogiske praksis. Det er 4H-medlemmene som sitter i styret, og bestemmer hvordan klubben skal drives. I 4H lærer medlemmene derfor tidlig å ta ansvar både for seg selv og for de andre, i en kontekst der de eldste 4H-medlemmene fungerer som veiledere og rollemodeller for de yngre, i et pedagogisk prinsipp hvor ”unge lærer unge”. I 4H lærer barn og unge gjennom egen aktivitet, sosialt engasjement, erfaring og refleksjon. De lærer sammen med andre, og de lærer av hverandre gjennom å ta initiativ, og ved å ta ansvar. Fellesnevneren for 4H som uformell læringsarena er nettopp den egenaktiviteten og utprøvingen som skjer, og som konkretiseres gjennom samhandling, prosjekter, læring og ikke minst: lek.



## 2.5 4H – en lekende organisasjon. Barne- og ungdomsorganisasjonen som virksomhetssystem og dannelsesarena.

Leken lever sitt eget liv i 4H. Det lekes og læres, men selv om leken brukes i pedagogikken er den også sterkt til stede i kraft av seg selv. Steinsholt (1988) påpeker at det moderne prosjektet temmet leken til sine egne formål, hvor den blir en formålsstyrt aktivitet som skal tjene noe mer enn seg selv. Det er i dette perspektivet vi kan se sammenheng mellom lek og læring, eller lek i et pedagogisk perspektiv. Steinsholt viser til at det har vært en skreven og uskreven sannhet at lek og utvikling henger like mye sammen som lek og læring (s 41). I leken møter vi hjemløsheten i vår moderne verden, i et kaos hvor vi bygger, ødelegger og gjenskaper. Leken bidrar til å bygge opp mening og skape identitet. Samtidig bidrar leken vel så mye til å fremme mening, som læring. Leken er derfor en dannelsesprosess hvor barnet skaper seg selv, både alene og samspill med andre. Det er gjennom leken vi eksperimenterer med verden, og med oss selv: ” *The self is created in the creation of objects.*” (Dewey 1980).

Dobson og Haaland (2000) er opptatt av selvutvikling i en postmoderne ramme. De peker på at utfordringen innen pedagogikken i dag kan være at det bør satses sterkere på kulturelle virkemidler framfor rasjonalitet, begrepsutvikling og forutsigbarhet. Kulturelle virkemidler til selvutvikling kan være estetiske uttrykk som dans, bevegelse, drama og andre kunstformer. Disse uttrykkene kan få leve ”sitt eget liv”, slik at leken ikke bare blir en rasjonell læringsstrategi, men nettopp også en verdi i kraft av seg selv.

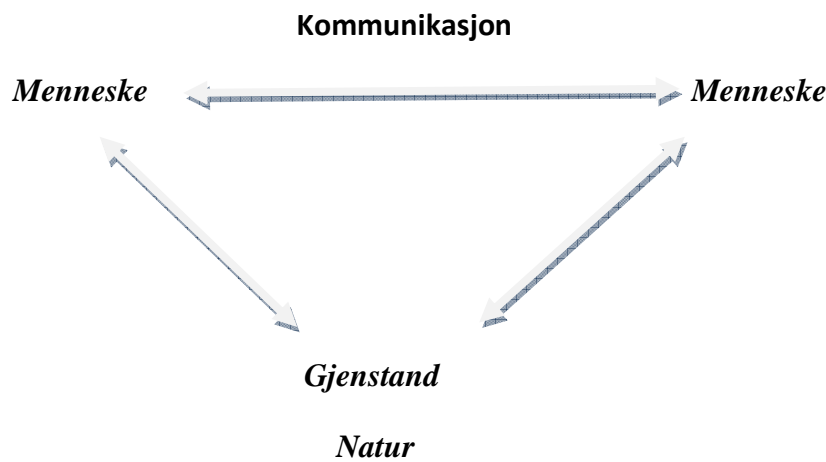
Dessuten skal leken selvfølgelig være bare blott til lyst – det skal være gøy! Vi skal kunne glede oss gjennom lekne, estetiske erfaringer - som skal gi oss noe, og gjøre noe med oss. Det er nettopp derfor leken har en viktig plass i 4H, så vel pedagogisk som opplevelsesmessig og sosialt. Lek, moro og kreative uttrykk som teateraktiviteter, sketsjer, dans, sang eller forming er viktig i 4H. Et eksempel kan være Land Art, hvor poenget er å lage miljøvennlig ”øyeblikkskunst” ute i naturen. ”Kunstuttrykket” skal lages på en slik måte at det er forgjengelig, og ikke ødelegger eller forsøpler naturen. Dette er en aktivitet hvor forståelse for miljøet ”lekes inn”, og hvor medlemmene lærer respekt for naturen. Leken fungerer som en estetisk erfaring, og gir mening fordi den er praktisk knyttet til prosessene i naturen. Lignende erfaringer gjøres gjennom kunstprosjekter med tegning, maling og forming hvor materialene først hentes ute i naturen.

Estetiske erfaringer oppstår også i skapende aktiviteter som blomsterbinding, garnfarging, og ved sang, musikk, dans og teater. Haaland (2000) sier at det er nettopp gjennom praksis at selvet og den etiske dimensjonen kan utvikle seg. Ulike former for estetisk praksis kan brukes i dannelses- og skapelsesprosessen av selvet og subjektiviteten. Med referanse til skolen peker Haaland på at balansen mellom mestring og lek bør framheves mer, framfor å legge enda sterkere vekt på basisfag. Elevene skal både skape mening, og gå gjennom mening. Dette er overførbart til 4H som uformell læringsarena, hvor lek og estetiske uttrykk er en så viktig del av virksomheten.

Leken har stor betydning både i den pedagogiske og sosiale praksisen til 4H. Leken er inkluderende, og gir mulighet for å slippe seg løs og bli kjent med hverandre. Slik kan leken være med både å utvikle, og styrke samholdet i 4H gjennom felles estetiske opplevelser, sangleker, bevegelses- og kunnskapsleker. Alle skal inviteres inn i leken, og lekene skal være gjenkjennelige. I 4H-klubben er bevegelsesleker og frilek spesielt viktig for å engasjere de minste, og det er gjerne de store medlemmene som både setter i gang og leder lekningen med de mindre. Lek er opplevelse, og i et konstruktivisk perspektiv skapes og gjenskapes verden hele tiden gjennom *erfaringen*. Hohn (2011) støtter seg på Dewey når han hevder at verden kan gjøres mer forståelig og gjennomsigtig gjennom estetisk arbeid og erfaringer. Når Dewey avgrensar erfaringsbegrepet til opplevelsen, er det nettopp fordi det er i *opplevelsene* de mest betydningsfulle pedagogiske prosessene foregår. Lek kan forstås som estetisk erfaring og opplevelse, men kan også settes inn i et virksomhetsperspektiv. Dewey peker på at læring skjer som en aktivitet både i hodet og i kroppen. Når vi lærer ved å gjøre, for eksempel gjennom lek utvikler vi våre kognitive evner fordi vi tilegner oss kunnskap.

I den fysiske leken gjør vi oss både kroppslige og kognitive erfaringer, og da sitter også kunnskapen bedre ”i hodet”. Dette skjer fordi vi tar i bruk både fysiske og psykiske ressurser i vår virksomhet. Siden kropp og sinn ikke er adskilte enheter, skjer det også noe i hodet når vi bruker kroppen – og omvendt. De vekselvirkningene som da oppstår mellom ”hode, hånd og hjerte” – for å bruke 4H-terminologi – hjelper oss ikke bare til å lære, men bidrar til at læringen blir sittende slik at vi husker det vi har lært.

Enerstvedt (1982) ser hele mennesket som virksomhet, gjennom kropp, bevissthet, følelser, behov og motiv som hele tiden utvikles og forandres.



Enerstvedt (1982:56)

Virksomheten skjer i møter og vekselvirkningene mellom mennesker, omgivelser og gjenstander, og er i følge Enerstvedt en spesifikk, menneskelig aktivitet. Lek er en form for virksomhet som kan karakteriseres ved at både motivet og selve målet ligger i leken som prosess. En barne- og ungdomsorganisasjon er et virksomhetsfelleskap hvor det lekes, erfares og læres gjennom en strøm av vekselvirkninger. Menneskene påvirker hverandre, de påvirker organisasjonen, og den påvirker dem. Verken organisasjoner eller mennesker er statiske. Derfor vil aktivitetene skifte og variere over tid – praktisk så vel som kulturelt, normmessig og historisk. Jeg har så vidt vært inne på virksomhetsteorien, og de russiske utviklingspsykologenes bidrag til utvikling av denne. Virksomheten er bindeleddet mellom individet og omverdenen, sett i et kretsløps- og utviklingsperspektiv – og hvor leken kan inngå. Leontjev (1983) ser virksomheten som det leddet som binder mennesket sammen med omgivelsene. Dersom omgivelsene er en barne- og ungdomsorganisasjon, vil virksomheten her både påvirkes av – og påvirke medlemmene og andre i organisasjonsfelleskapet. Virksomhetsteorien beskriver relasjoner og vekselvirkninger mellom individet, objekter og den sosiale praksisen i samfunnet. Tenkning og handling er prosesser som er tett sammenvevd med objekter, kulturelle verktøy, regler og normer. Verken handling, læring eller forståelse kan skje i et vakuum. Handling er bestandig situert, og vil alltid skje i sammenheng med sosial praksis.

Nå vil jeg se på lek og læring i 4H i et virksomhetsperspektiv, og jeg starter med leken. På kurs i 4H blir lek brukt både i kraft av seg selv, og som pedagogisk virkemiddel. Leken brukes blant annet for å bli kjent med hverandre, leken brukes som del av en naturopplevelse, og er en viktig del av leder- og instruktørutdanningen. Leken brukes for å fremme trivsel, samarbeid og godt miljø i en gruppe, og brukes for å utvikle god kommunikasjon på alle plan. I 4H er det gjerne stort spenn i alder, slik at grupper kan bestå av barn og ungdom i alle aldre – noe som kan være utfordrende i forhold til aktivitet. Lek fungerer derfor også som en relasjonsbygger på tvers av alder. Når de store leker sammen med de mindre, skapes det rom for trygghet og utfoldelse.

Jeg vil gi et eksempel på hvordan leken kan fungere i et virksomhetsperspektiv, fra min egen erfaring som kursleder i 4H. Under arbeid med inkludering i organisasjonen holdt jeg flere kurs for ungdom, og brukte lek for å skape mening og gi praktisk innhold til vanskelige begreper. Målsetningen var å få til en refleksjon over hvordan vi kan leke og ha det artig, og samtidig lære noe om vanskelige og viktige temaer som funksjonshemming og det å skape rom for forskjellighet og annerledeshet. Kurset var et friluftskurs med deltakere fra 12 til 18 år, som skulle lære om inkludering gjennom å tilrettelegge friluftaktiviteter for funksjonshemmede. Deltagerne fikk prøve ut – eller leke at de var funksjonshemmede. De var ”bevegelseshemmede”, ”blinde” og ”døve” etter tur: de prøvde ut rullestol i terrenget, gikk med bind for øynene sammen med en ledsager, og de fikk prøve seg på non-verbal kommunikasjon. Gjennom leken oppstod det vekselvirkninger mellom deltagerne, gjenstander (som rullestolen) og naturen (terrenget vi brukte), og meg som instruktør. Lek og oppgaver ble kombinert med dialog i gruppa, sammen med en refleksjon over det å være funksjonshemmet. I dette valgte eksempelet bidro leken og virksomheten til å skape mening, og gi forståelse og tolkning omkring vanskelige og abstrakte temaer som funksjonshemming, inkludering og tilrettelegging for alle i 4H. Lek brukes også som kursmetodikk gjennom rollespill og dramatisering. Drift av 4H-kurs (DAF-kurs) er 4H sitt leder- og styreopplæringsprogram, og her brukes leken aktivt for å få innsikt og forståelse i styrearbeid og oppgaver. Leken gir mulighet til å prøve ut ulike roller og situasjoner.

ÅLVÅGS – Å Lære Ved Å Gjøre Sammen – er et annet og godt eksempel på lek som virksomhet. ÅLVÅGS brukes ofte i kurssammenheng, og er gjerne en oppgave som deltagerne løser sammen, for eksempel noe de skal dramatisere, noe de skal lage og presentere for de andre, eller et rollespill. Lek og trivsel henger sammen, og lek inngår som en viktig bit av det sosiale samspillet og kommunikasjonen i 4H. Lek brukes derfor for å bli bedre kjent, for å inkludere og for at alle skal kunne bli trygge på seg selv og hverandre i forskjellige sammenhenger. 4H utdanner dessuten sine egne trivselsagenter. Dette er ungdom som kun har en oppgave: å leke, og gjøre det hyggelig for andre i 4H-klubben sin, på kurs eller i andre sammenhenger. Igjen trer virksomhetsperspektivet fram – med de mange vekselvirkningene som oppstår når det lekes. Leken trer fram som både et mål og et middel, og den er der som en pedagogisk mulighet. Allikevel opptrer leken like mye i kraft av seg selv, fordi menneskene i 4H – både barn og unge – er virksomme og aktive i organisasjonsfellesskapet. Vi kan gjerne se litt på hva medlemmene selv sier om det å leke, og hvordan de selv oppfatter leken i 4H:

*”Jeg syntes lekene var kjempe moro, lærte nye leker som kan læres videre.”*

*” Ein god måte å ha det moro å bli betre kjende med kvarandre. Kjekt å kunne ta med seg nye leikar heim! ”*

*”Mye nye leker, og det er jo også ganske viktig sånn at vi har noe å ta med hjem i fylkene der mange leker begynner å bli temmelig oppbrukt!:) ”*

*”De fleste lekene gikk jo ut på å få en del forståelse over hva som man må bruke av egenskaper. ”*

*”Morsomme og virkningsfulle! Å dumme seg ut er ikke farlig i 4H-sammenheng!”*

*”De (lekene) var bra, den første leken, brutte opp isen som var mellom oss. Lekene fikk oss til å bli mer trygge på hverandre. ”*

*”Lekene var kjempemorsomme! Leker er noe av det som er best ved å være med på kurs. ”*

(Utsagnene er hentet fra interne kursevalueringer i 4H: kurs for Trivselsagenter og kurs for DAF-instruktører i 2009 og 2010).

Virksomhetsteori passer godt både når det gjelder lek, og i forståelsen av *organisasjonen* 4H som uformell læringsarena for barn og unge. Virksomhet kan dessuten være en god forståelsesramme i forhold til hvordan 4H bidrar til verdidannelse og medvirkning, så vel pedagogisk som i organisasjonsmessig perspektiv. Engeström (1985) gir et bilde på virksomhetsteorien, ved å illustrere mediert menneskelig aktivitet som ulike vekselvirkninger i et sosiokulturelt, historisk trekantperspektiv.

(Fig 1., e. Engeström, min oversettelse):

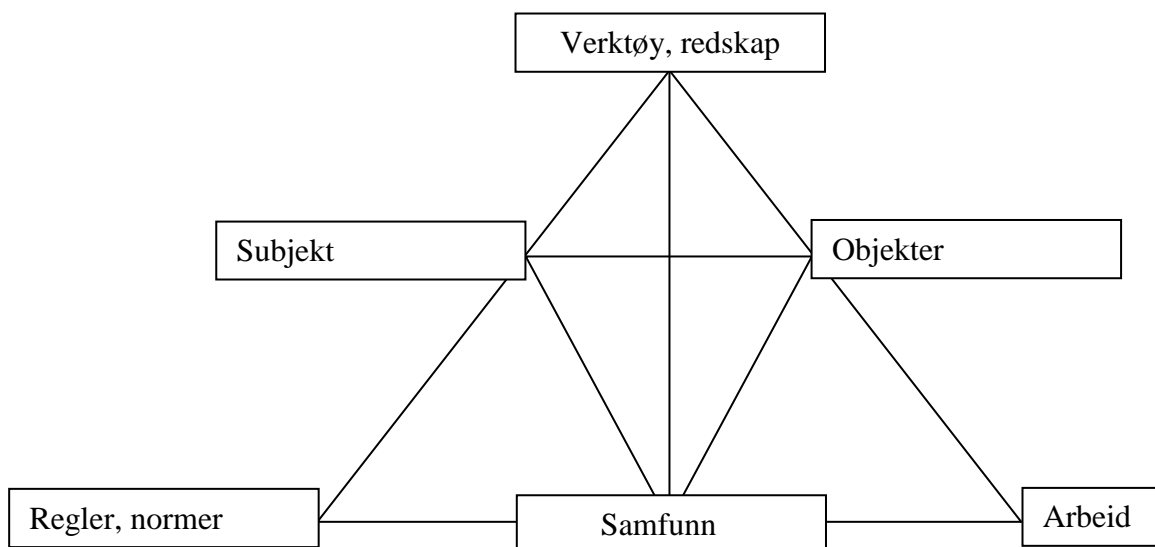


Fig 1

I fig. 2 har jeg tilpasset Engestrøms trekant til en barne- og ungdomsorganisasjon som 4H:

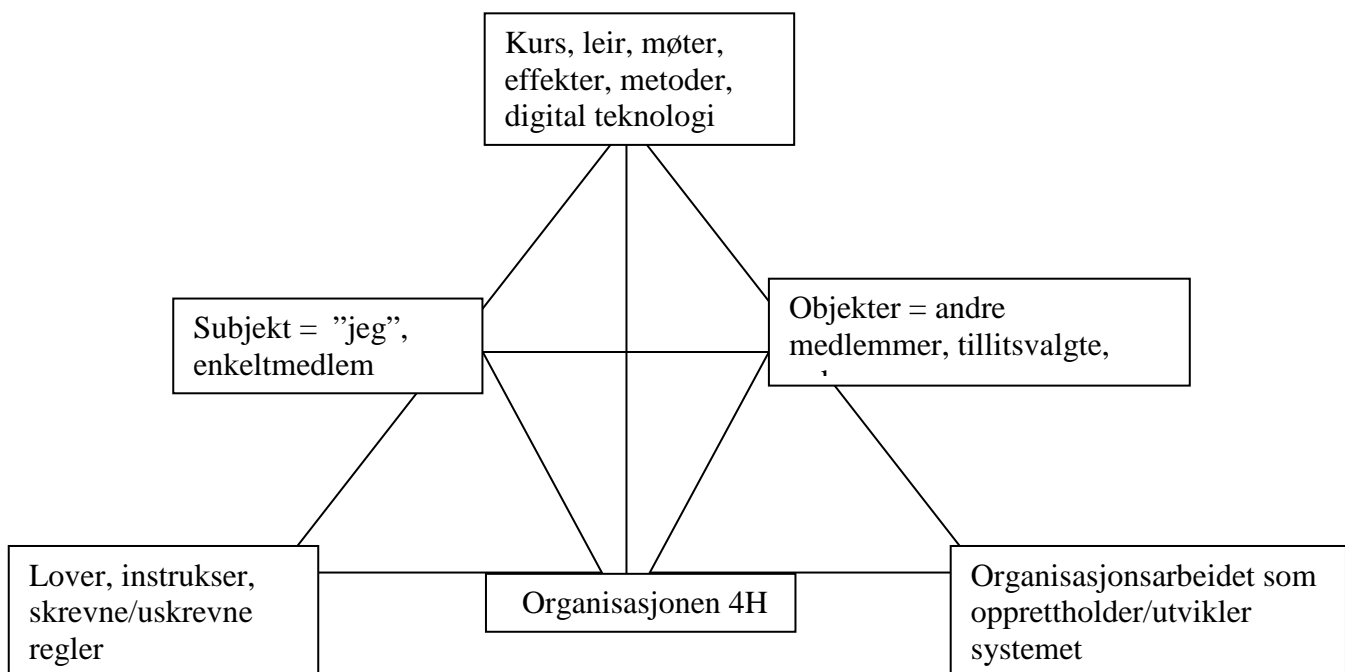


Fig. 2 4H som virksomhetssystem

Engeström (1985) hevder at læring grunnleggende sett er et biprodukt av arbeid, nettopp fordi vi er nødt til å lære for å holde oss i live. Dette er en type ubevisst læring, som følger av dagligdagse rutiner og oppgaver. I overført betydning må organisasjonen holdes i live, og sosiale nettverk må opprettholdes.

I organisasjonen finnes det mange lærte rutiner som er nødvendig for at organisasjonen skal leve: holde på medlemmene, få nye medlemmer, få inn medlemskontingent, arrangere formelle og uformelle medlemstreff for å opprettholde og vedlikeholde organisasjonens indre liv. Rutinene pendler mellom organisasjonen som virksomhetssystem, og medlemmene som aktører: en sms om kveldens medlemsmøte, innbetalingsgiro i postkassa, innkalling til årsmøte eller en invitasjon til et kurs via organisasjonens – eller et av medlemmene sine Facebook-sider. Læring kan skje i alle relasjoner. Et enkelt eksempel her kan være påmelding til kurs og møter, som gjerne er elektronisk og som krever læring i form av digital kompetanse – men som er noe de fleste ”bare gjør” når de først har skjønnet hvordan det fungerer. Med henvisning til Leontjev, er dette læring som følger av ubevisste operasjoner – ting vi bare ”gjør”.

Neste trinn i læringen er problemløsning. Et nytt problem oppstår, utenfor rutiner og vaner, og dette problemet må løses. Engeström (1985) viser til dette som prøve og feilemetoden, som korresponderer med Leontjevs målrettede aktivitet – hvor målet for aktiviteten er konkret problemløsning. I organisasjonssammenheng kan et slikt konkret problem være at 4H mister medlemmer, og at noe må gjøres for å unngå utarming av det sosiale miljøet, eller organisasjonsdød. Kan hende må medlemmene verve nye medlemmer, eller forandre på aktivitetene. Kanskje er ikke trivselen i gruppa så god som den burde være, eller medlemmene savner av ulike grunner nødvendig motivasjon, organisasjonsarbeidet gjøres ikke godt nok osv. I et virksomhetsperspektiv må en slik analyse gjøres i skjæringspunktet mellom mennesker, organisasjon, redskaper og normer, og læring kan da skje som følge av de nødvendige endringer som må gjøres av hensyn til et fortsatt organisasjonsfellesskap.

Læring skjer som følge av påvirkninger i virksomhetssystemet, men trenger ikke nødvendigvis være bevisst, jfr. eksempelet om påmelding og innbetalinger. Læring skjer kanskje først den dagen medlemmet ikke har fått meldt seg på, eller ikke har betalt kontingenten – med den konsekvensen at han eller hun faktisk ikke kan delta på det kurset eller den leiren som var planlagt.

Bevisst læring i 4H kan skje gjennom målrettede kurs, som gir kompetanse i for eksempel ledelse. Eller det kan være kunnskap om at normer og regler kan påvirkes og endres, for eksempel ved at enkeltmedlemmer eller grupper bruker organisasjonens formelle kanaler til å fremme sine ønsker og synspunkter. Et helt konkret eksempel her er muligheten til å fremme forslag til årsmøte, og til å foreslå lovendringer.

Ved å bli bevisstgjort om organisasjonens ”spilleregler”, og egne muligheter for påvirkning – eventuelt sammen med andre – vil 4H gi god læring i demokratisk system og virkemåte. Jeg har så vidt vært inne på sammenhengene mellom aktivitets- eller virksomhetsteori og pragmatisme, og vist til Deweys samarbeid med G.H. Mead. Hos Mead skaper vi selv vår egen virkelighet - selvets intersubjektivitet – gjennom kommunikasjon, samhandling og refleksjon sammen med andre i en sosial verden. Dette perspektivet er viktig også i forhold til 4H som virksomhetssystem.

Menneskelig utvikling må alltid sees i en sosial kontekst, med vekt på hvilken betydning både vår bevissthet og selvet har for den meningen vi skaper oss i sosiale sammenhenger. (Wright 2004). Menneskets identitet og selv er dermed intersubjektivt konstruert, og det fremtrer i den sosiale handlingen slik vi ser verden sammen med andre. Vi trenger ”den andre” for å speile, eller reflektere oss selv. I en organisasjon vil vi identifisere oss både med verdier, mål og med andre medlemmer. Ved å ta den andres perspektiv, utvider vi også egne perspektiver og evne til læring, refleksjon og forståelse. Mead ser selvet som en sosial konstruksjon, ved at omgivelsene setter sitt preg på individet og omvendt. Meningen i den sosiale virksomheten skapes ved at vi bygger opp vår egen oppfatning om virkeligheten, slik at vi konstruerer verden. Mead ser dessuten barn og unges utvikling som en prosess vi alle deltar i, altså som et samfunnsansvar. Meads hovedbudskap er at virkeligheten skapes gjennom det sosiale fellesskapet, og at selvet utvikles i samhandling med andre gjennom refleksjoner om verden, så også i organisasjonsfellesskapet. Barne- og ungdomsorganisasjoner som 4H gir gjennom sin virksomhet derfor viktige bidrag til dannelsen av hele mennesket. Vi ser at dannelsesstanken avspeiler seg i 4H sine grunnverdier, som for eksempel formålsparagrafen som sier at målet er å utvikle unge mennesker til samfunnsengasjement, med respekt for natur og mennesker.

Å utvikle seg til et helt menneske, i samspill med omgivelsene handler om humanitet. Jordet (2010) peker på at humanitet er kjerneverdien i det moderne dannelsesbegrepet. Dannelse handler strengt tatt ikke bare om hvordan vi forholder oss til hverandre, men også hvordan vi behandler våre medskapninger og vårt felles miljø. Dannelse er like mye å ta vare på kulturarven og ha kjennskap til vår historie, slik at den kan formidles videre til kommende generasjoner. Det er interessant å merke seg at dannelsesstanken har vært grunnleggende i barne- og ungdomsorganisasjonene helt siden starten. Et eksempel på dette er Noregs Ungdomslag, som startet opp som lese- og samtalegrupper på slutten av 1800-tallet. Organisasjonen utviklet seg etter sterk inspirasjon fra folkehøgskolebevegelsen og Grundtvigs dannelsesfilosofi.



Grundtvigs tanke var at folkehøgskolene skulle utvikle hele mennesket gjennom kulturelle aktiviteter, sang, glede og begeistring. Skolene skulle dyrke et levende morsmål, i motsetning til latinskolene og pugge-pedagogikken. Også andre barne- og ungdomsorganisasjoner har hentet inspirasjon fra denne filosofien, noe vi ser gjenspeiler seg i formålsparagrafer og verdigrunnlag. Organisasjonene er åpne for alle, de er demokratiske, og de bygger på verdier med en klar tanke om utvikling og allmenn dannelse for unge mennesker. Eksempler kan være Norsk Frilynt Ungdomsforbund som har til formål "...å aktivisere medlemmene, spesielt ungdom til sunn og samfunnsnyttig livsutfoldelse" og Norsk Speiderforbund hvor "...en speider kjenner og verner naturen, kjenner ansvar for seg selv og hverandre, og arbeider for fred og forståelse mellom mennesker."

Jordet (2010) løfter fram humanitet og bærekraftig utdanning som dannelse av kjerneverdier i vårt samfunn. Mange barne- og ungdomsorganisasjoner har nettopp slike verdier, og er ikke bare lærende fellesskap, men også formidlere av viktige kulturelle, historiske og samfunnsmessige verdier. Humaniteten ligger i at organisasjoner består av mennesker, og er fellesskap hvor mennesker bryr seg om hverandre – og om andre. Det store internasjonale engasjementet både i 4H og andre organisasjoner viser nettopp dette. Humaniteten gjenspeiles også i organisasjonenes inkluderingsarbeid, og i at de er åpne organisasjoner. Når mange organisasjoner involverer seg i miljøarbeid, både i nærmiljø og i større sammenhenger reflekteres også tanken om bærekraft. Både 4H og speiderbevegelsen er opptatt av å ta vare på natur og nærmiljø – og i begge disse organisasjonene er det også mange eksempler på hvordan større miljøspørsmål blir drøftet, gjennom prosjekter, praktisk arbeid, miljøsertifisering av leirer og andre ting.

### **3. "Ditt hjerte må med varme slå, så du får viljens ild i blodet". 4H som arena for dannelse, medvirkning og demokratilæring.**

*"In order to know what a power really is we must know what its end, use, or function is; and this we cannot know save as we conceive of the individual as active in social relationships. But, on the other hand, the only possible adjustment which we can give to the child under existing conditions, is that which arises through putting him in complete possession of all his powers."*(John Dewey (1897): *My Pedagogic Creed, Article I What Education is.*)

### 3.1 4H-løftet: et verdigrunnlag og en intensjon om danning

Det er morgensamling på et storkurs i 4H. Rammen er festsalen i et ærverdig skolebygg på en tidligere landbruksskole. Her har flere generasjoner fått lære om natur, landbruk og samfunn, og denne lørdagsmorgenen i april er 90 ungdommer samlet til kurs i 4H - for å lære ved å gjøre. Dagen starter med fellessamling og unisont 4H-løfte, samtidig med at symbolikken med hode, hjerte, hender og helse visualiseres. 90 unge stemmer heves: *"Jeg lover å arbeide mot det mål å bli en ungdom med klart hode, varmt hjerte, flinke hender og god helse"*.

4H-løftet handler om å utvikle seg til et ansvarlig, helt menneske gjennom praktisk læring, bevisstgjøring og refleksjon. Det er lett å gjenkjenne pedagogikken i de 4H-ene: Hode, Hjerte, Hender og Helse. Hodet symboliserer intellektet, tanken, den opplevde erfaringen og refleksjonen. Hjertet er det sosiale ansvaret, empatien og omsorg for andre: for natur, miljø og våre medskapninger. Hendene uttrykker den praktiske erfaringen som skjer ved utprøving, eksperimentering og skapende virksomhet. God helse symboliserer læring og refleksjon omkring ansvar for eget liv, og hvordan vi kan ta vare på oss selv gjennom livsstil og vaner. Dette samsvarer godt med den allsidige dannelsen utenfor klasserommet som Jordet (2010) beskriver gjennom fire dimensjoner: det kognitive, det estetiske, det etisk-moralske og det fysisk-praktiske. Disse dimensjonene henger naturlig nok tett sammen, og utfyller hverandre. Det kan allikevel være en god illustrasjon å "henge" 4H-løftet på de ulike dimensjonene, for så å sette sammen de ulike "bitene" til et mer helhetlig dannelsesbilde.

I 4H-løftet uttrykkes den *kognitive* dimensjonen gjennom det klare hodet og tanken. Det kognitive utvikles gjennom å "lære ved å gjøre", i tråd med Deweys erfarings- og refleksjonsbegrep. I tillegg ligger det en sosial dimensjon i 4H sitt "å lære ved å gjøre sammen"-perspektiv, siden læring også skjer ved å gjøre ting sammen med andre.

Den *estetiske* dimensjonen kan representeres ved de flinke hendene, og skaperevnen hos den enkelte. Det estetiske handler ikke bare om praktisk evne, men også om evnen til å se, lytte og legge merke til. Jordet (2010) viser også til følsomheten for naturen og for andre mennesker, og til leken og det sosiale samværet som en viktig estetisk dimensjon. Til det estetiske hører dessuten det økologiske perspektivet, og gleden ved natur- og friluftsliv. Den *etiske og moralske* dimensjonen er representert ved hjertet. Med et varmt hjerte skal vi bry oss om hverandre, vi skal tenke og handle i solidaritet med andre, og ta ansvar for fellesskapet.

I denne dimensjonen ligger også det store ansvaret vi har overfor miljøet og naturen. I hjertene ligger dessuten vissheten om vi som mennesker deler ressursene på en felles klode. Den siste dimensjonen er den *praktiske, fysisk-motoriske og kroppslige*. Her ligger den gode helsa, som 4H-erne lover å jobbe mot. God helse er ikke bare fravær av sykdom, men er like mye knyttet opp til psykisk og fysisk velvære. Det handler vel så mye om å utvikle gode vaner, som å ha et sunt kosthold og å være i fysisk aktivitet. God helse handler også om å ha det godt med seg selv og med andre, om å ha en indre trygghet og kunne stole på fellesskapet rundt seg.

Dannelse og verdigrunnlag må sees i et perspektiv som er langt større enn oss selv, og vår nære livsverden. I det store perspektivet har vi mange utfordringer både lokalt og globalt når det gjelder forbruk, ressursforvaltning og generelt press på natur og miljø. I et dannelsesperspektiv handler dette i videste forstand om sosial praksis, eller rettere sagt: evne og vilje til å endre en etablert praksis. Evne og vilje til endring eller forandring, er stikkord her. Hos O'Sullivan (1999) er transformativ læring – eller læring for forandring eller forvandling - en strategi for overlevelse i det 21. århundre. Han mener at vi må tenke nytt og annerledes for å få til bærekraftig, økologisk utvikling. Økologi forstås vanligvis som læren om sammenhengene i naturen, men i et transformativt perspektiv er økologi integrert i alle fag, og i all tenkning. Mennesket inngår i globale sammenhenger, og i et større økologisk mangfold. Derfor må vi også forstå at den globale utfordringen utgjør langt mer markedskreftenes økonomiske spill på verdensmarkedet. Dagens tilbakevendende internasjonale kriser med matmangel, finansuro og sosialt opprør minner oss på dette. Samtidig mener ikke O'Sullivan at utviklingen skal stoppes. Utvikling er viktig og nødvendig, men den skal ikke bare fremme profitt og økonomi. Når alt blir tingeliggjort og redusert til varer som kjøpes, brukes og kastes går dette også ut over menneskeverdet. I en verden hvor alt – inklusiv mennesket - reduseres til salgsvarer, mister vi oss selv og vår humanitet. I tillegg utøver vi vold mot verden, og vold mot våre medskapninger fordi menneskelig utvikling fortrenger alt annet. Når vi tingliggjør verden, og setter prislapper på alt, er dette også vold mot den naturen vi er avhengig av for å overleve. Mennesket kan ikke lenger stå i sentrum og være "alle tings målestokk", men må lære å tilpasse seg sine omgivelser. Vi lever i vekselvirkning og gjensidighet med andre mennesker, dyr og planter. Derfor må vi også lære oss å respektere naturens tåleevne, og vi må slutte å oppføre oss som om naturressursene er uendelige og alltid fornybare. *Praksis* er et sentralt begrep innen transformativ læring.

Vi skal ikke bare lære om de store sammenhengene, men vi skal også forholde oss til den nære og praktiske hverdagen. I dannelsesprosessen må derfor unge få lære på en helhetlig måte. De må få mulighet til å forstå hvordan ting henger sammen, gjennom bruk av hele sanseapparatet. Læring må derfor ta utgangspunkt i *hele* mennesket: hode, hjerte, hender og helse. Krittisk refleksjon og evne til handling er sentrale begreper i en slik dannelsesprosess. Læring er et viktig redskap for å kunne møte og endre framtida. Dette involverer hele mennesket, og hode, hjerte, hender og helse veves tett sammen når sosial praksis skal etableres eller endres. Derfor er det ikke tilstrekkelig med en ensidig, kognitiv forståelse.

De intensjonene som ligger i 4H-løftet, passer godt inn i et helhetlig bilde av en dannelses- og verdiutviklende prosess. Den tanken om dannelse som ligger i 4H-løftets verdigrunnlag, kan gjerne sees som et bidrag til å styrke sammenhengen mellom erfaring, refleksjon og handling, med referanse til Dewey. 4H-ideen er som vi har sett bygget på et ønske om å endre sosial praksis. Først gjennom jordbruksklubbene, og senere gjennom et overordnet samfunnsengasjement. Barn og unge skal ikke bare selv utvikle egne verdier, de skal også vise fram sin praksis til andre - og gjennom denne også gi et bidrag til endring av sosial praksis i samfunnet. Verdigrunnlaget i 4H-løftet er solid festet i det kognitive, det estetiske, det etisk-moralske og det praktiske. Og det er faktisk ganske sterkt å love å arbeide mot å bli en ungdom som skal oppfylle disse dimensjonene, det er virkelig en intensjon om å utvikle seg til et helt menneske – med kjærlighet både til verden og til hverandre.

### **3.2 Dannelse til demokrati**

Dannelse er kjærlighet til hverandre, og til den verden vi lever i. Allmenn dannelse handler om å lære å være menneske i videste forstand, i en omskiftelig og ofte kaotisk verden. Dannelse er en forutsetning for et levende og velfungerende demokrati, og er livsnødvendig for å skape og opprettholde bærekraftige samfunn. Dannelse er derfor et spørsmål om hva og hvordan barn og unge lærer – slik at de blir i stand til å utvikle verdier og uttrykke disse gjennom egne meninger. Hvis spørsmålet er om unge mennesker trenger å lære allmenn dannelse, så er svaret et ubetinget ja. De tragiske begivenhetene denne sommeren har på mange måter vist oss hva dannelse til demokrati handler om – i sin ytterste konsekvens. Svaret på den meningsløse ondskapen de politisk engasjerte ungdommene på Utøya ble utsatt for, var ikke hat og rop om hevn. I stedet bar tusenvis av mennesker lys og roser i hendene, i stille protest mot det uforståelige. Når en slik ugjerning møtes med roser i stedet for å avle mer vold, forstår vi hvor viktig det er å lære dannelse til demokrati – i humanitetens navn.

Demokratiet bygger på humanitet: menneskeverd, frihet, like muligheter og sosial deltagelse. John Dewey beskriver to elementer som sammen utgjør et demokratisk ideal. Det ene elementet handler om hvordan ulike interesser og synspunkter deles, for å skape tillit til at felles interesser blir ivaretatt innenfor samfunnets kontrollfunksjoner. Det andre elementet handler om evnen til å endre sosial praksis, gjennom å møte nye utfordringer med ulike former for samhandling: ”... *And these two traits are precisely what characterize the democratically constituted society*” (Dewey 1916 kap 8, pkt.2)

Et demokratisk samfunn er avhengig av sosialt engasjement og vilje til å arbeide for felles interesser. I et deliberativt demokrati bygd på informasjon, argumentasjon og felles forståelse vil utdanning være en grunnleggende forutsetning for å lykkes. Dewey (1916) hevder at et demokratisk valgt organ ikke kan ha legitimitet dersom ikke velgerne - som skal akseptere og underkaste seg flertallets beslutninger - er utdannet. Demokratiet hviler på utdanning, og det ene er i følge Dewey en forutsetning for det andre. I motsetning til ikke-demokratiske styresett, finnes det ingen ytre autoritet i demokratiet. Det finnes ingen ”sterk mann”, og heller ikke noe religiøst, militært eller kongelig overhode i et demokrati. I et demokrati er kirke, forsvar og kongehus underlagt demokratisk styring. Tvert imot er demokratiets fremste kjennetegn folks frivillighet og interesse, som kommer til uttrykk i samhandling og innsats til fellesskapets beste. Riktignok kan disse interessene være forskjellige og ulikt motivert. Denne pluraliteten gjenspeiles i politiske partier, men er også et uttrykk for ulike måter å løse felles problemer på. Samtidig er alltid utgangspunktet for det deliberative demokratiet at man i fellesskap kommer fram til løsninger – og at uenighet håndteres gjennom fri og ikke-voldelig debatt. Dessuten er representanter for folket alltid valgt gjennom frie og uavhengige valg. Dewey (1916) hevder at demokratiet er mer enn som så, fordi et ekte demokrati ikke bare er en form for styringsorgan, men også er en frigjørende livsform hvor mennesker deler interesser og samhandler til felles beste. Dewey relaterer demokratiet til utdanning, fordi frivillighet og samfunnsinteresse må læres og stimuleres. Det kommer ikke av helt av seg selv, og skolen alene kan ikke forventes å klare denne oppgaven innenfor sin tradisjonelle ramme.

Derfor må utdanning til demokrati skje både innenfor og utenfor skolen, og også på andre arenaer. Jordet (2010) viser til uteskole som en slik dannelsesarena, fordi elevene her får aktivisert evner, interesser og muligheter på en annen måte enn innenfor klasserommets fire vegger.

Sosial samhandling, miljøengasjement og kjærlighet til naturen er utvilsomt grunnleggende elementer i dannelsesprosessen. Barn og unge skal vokse opp, og bli hele og autonome mennesker som er i stand til å påta seg ansvar. Da må respekt og forståelse for både natur og mennesker ligge i bunnen for all dannelse til demokrati. Uformelle læringsarenaer som 4H, gir derfor gode muligheter for å styrke demokrati-læringen, og derved utfylle skolens dannelsesprogram.

Jeg vil nå se litt mer på dannelse til demokrati ved hjelp av to viktige politiske tenkere i vår tid: Hannah Arendt og Jürgen Habermas. Ingen av dem er pedagoger, men de har begge et politisk og dannelsesmessig ståsted som gjør dem viktige også i pedagogisk perspektiv. Hvorfor vil jeg så bruke akkurat Arendt og Habermas i min forståelse av dannelsesprosessen i en barne- og ungdomsorganisasjon? Svaret er at begge har det deliberale demokratiet som utgangspunkt for sine politiske ideer. I et slikt samfunnsperspektiv tar demokratiet form gjennom meningsdannelse og enighet, basert på språk, handling og argumentasjon. Dessuten er offentligheten et sentralt begrep hos begge, og de skiller mellom den private og offentlige sfære. Det er i offentligheten trer vi fram som mennesker, fordi det er der vi handler i gjensidig vekselvirkning med andre.

Både Arendt og Habermas er modernitetskritikere, om enn med noe ulikt utgangspunkt for sin modernitetsforståelse. Habermas ser det moderne som et ufullendt prosjekt, hvor vi i stedet for å forkaste det moderne heller bør prøve å lære av våre erfaringer – eller ..”..lære av alle prosjektets villspor og av feilene i de overspente opphevelsesprogrammene.” (Habermas 1983, s. 12). Arendt (1996) er mer pessimistisk i sitt modernitetssyn:” *Menneskeslektens fremvekst innebærer, til forskjell fra menneskeheten som en regulativ idé om menneskelig verdighet, verken mer eller mindre enn utbredelsen av det moderne samfunnet over hele jordkloden, og dermed spredningen av moderne samfunnsfenomener som masse menneskets og massebevegelsens rotløshet og forlatthet til alle jordens land*”(s.263).

Dannelsesperspektivet er sammenfallende hos Habermas og Arendt, med røtter i kritisk teori og sosialdemokratisk samfunnsteori – bla. med linjer til Marx. De ser begge menneskelig frigjøring gjennom tale og handling, som noe som skjer i en felles forståelsesramme og på likeverdig basis. Samtidig er ikke frihet noe individualistisk, fordi ingen mennesker er alene i verden. Vi er avhengige av andre, fordi mennesket ikke kan skape seg selv.

Vi blir til i lys av hverandre, og kan derfor bare stå fram som det å være menneske gjennom felles praksis, språk og handling. Menneskelig frihet nås gjennom felles forståelse, og ved at alle får delta i fellesskapet på likeverdig basis, med sin egen stemme og ved at andre lytter.

Både Arendt og Habermas er født og oppvokst i Tyskland. Arendt opplevde nazistenes grusomheter, og ble som mange andre jøder arrestert og fengslet av nazistene. Hun unnslapp Hitlers masseutryddelse ved å rømme fra konsentrasjonsleiren, og flykte til USA. Habermas vokste opp under nazismen, og karakteriserer sin tidlige oppvekst som en borgelig tilpasning til et politisk system – riktignok uten å identifisere seg med systemet, men samtidig også uten alvorlig kritikk. (Habermas 1999) . Som ung student så Habermas nødvendigheten av å ta et oppgjør med totalitære ideologier. Etter Nürnbergprosessen skrev han derfor om tausheten, uviljen og unnfalldenheten blant politikere og intellektuelle i etterkrigstidas Tyskland.

Kritikken av, og kampen mot de totalitære ideologiene – totalitarismen – har han felles med Arendt. Hun er en skarp kritiker av det totalitære, som hun mener presser individene sammen. Dette forhindrer ikke bare ytringsfriheten, men er også et hinder for handling (Vetlesen i Arendt 1996, s. 11). Arendts pessimistiske modernitetsforståelse henger nøye sammen med ondskapens problem, og hennes anti-totalitaristiske syn. Når mangfoldet knebles og både handlingsrom og individualitet knappes inn, forsvinner også friheten i menneskenes livsverden.

I innledningen til ”Kommunikasjon, handling moral og rett” (Habermas 1999) viser Fauske en linje fra Arendt til Habermas gjennom begrepet *kommunikativ makt*. Fauske viser til at begrepet er hentet fra Arendt, men at hun bruker det som et substansielt begrep. Hun peker på menneskets dynamiske krefter og evnen til å gjøre både godt og vondt, men også på at makten som noe som oppstår i vekselvirkningen mellom mennesker. Makt, skriver Arendt (1996, s. 206) – ”...har egentlig ingen. Den springer ut av menneskenes samhandling, og forsvinner så snart menneskene spres igjen”. Habermas bruker maktbegrepet som et formalbegrep, og knytter kommunikativ makt til offentlig menings- og viljedannelse innenfor rammen av det deliberative demokratiet. Som nevnt over utformes politikken i et slikt demokrati som kommunikasjon basert på språk og handling. Enighet oppnås gjennom saklig diskusjon, likeverdig argumentasjon og gyldighet. Det er for øvrig interessant å merke seg slektskapet mellom John Dewey og Jürgen Habermas, som begge to vektlegger etikk og argumenter som viktige premisser for det deliberative demokratiet (Løvlie 2003) .

Jeg har så vidt vært inne på talehandlingsteorien hos Habermas. Han kaller de interaksjonene som skjer mellom deltagere som samordner handlingsplaner etter en felles overenskomst, for *kommunikative handlinger* (Habermas 1999). Aktørene i en slik kommunikasjonsprosess framsetter gyldighetskrav gjennom talehandling når de kommer til forståelse om noe. Habermas sier at dette dreier seg om sannhetskrav, riktighetskrav og oppriktighetskrav. Hvilke krav som kan gyldiggjøres vil avhenge av om saksforholdet opptrer i en objektiv verden – som et helhetsforhold, i en sosial gruppe eller i en subjektiv verden.

Habermas beskriver et verdensbilde i tre dimensjoner, som alle griper inn i hverandre i dagliglivet. *Den objektive verden* gjelder de ytre forhold, hvor vi kan argumentere ved å vise til rent materielle fakta for å belegge sanne eller falske påstander. I *den sosiale verden* er det samfunnet konvensjoner som kommer til uttrykk gjennom gjelder normer og vurderinger. Her fremsetter vi påstander som enten er gale eller riktige. *Den subjektive verden* handler om følelser, ønsker og håp. Her uttrykker vi oss, og det er her vi kan gjøre oss subjektive og sannferdige erfaringer.

Arendt (1996) bruker et tredelt verdensbilde, hvor menneskenes livsverden eller aktive liv – *Vita Activa* - er inndelt i arbeid, produksjon og handling. Arbeidet er nødvendig for å opprettholde livet, gjennom reproduksjon og for å dekke basale menneskelige behov. Produksjon handler om ting, og er ikke livsnødvendig på samme måte som arbeidet. Produksjonen har et klart antroposentrisk perspektiv, hvor mennesket skaper verden ved å forme materialer som er tatt ut av sine naturlige omgivelser. Arendt (1996, s 139) karakteriserer enhver produksjon som en voldshandling, fordi vi utretter våre ting og skaper derved verden gjennom å øve vold mot, og ødelegge naturen. Dette perspektivet er ikke mindre aktuelt i dag, selv om Arendt neppe kan oppfattes som en tidlig miljøforkjemper.

Allikevel kan produksjonsbegrepet – og tingliggjøringen av naturen brukes som forståelsesramme for dannelse. Ved å lære å reflektere over ting: hvorvidt vi trenger ting, hvor mange ting vi trenger, om de er nødvendige eller unødvendige og hvorvidt tilvirkning (spesielt av ting vi slett ikke trenger) ødelegger miljøet, er i seg selv dannende. Å dempe forbruket i en verden som flyter over av miljø-ødeleggende søppel, og hvor arter utrykkes i økende tempo for å tilfredsstille vår appetitt på ting er livsnødvendig læring. Det å forstå at ureflektert produksjon og forbruk genererer urettferdighet, ressursødeleggelse og utarming av felles livsgrunnlag, er utvilsomt en viktig og nødvendig del av dannelse til demokrati.



Vi rettferdiggjør produksjon av ting ikke bare fordi vi trenger dem. Vi både fremsetter, og skaper oss nye behov – som tydeliggjøres gjennom vekstøkonomien og forbrukersamfunnet. Samtidig produserer vi ikke bare ting fordi de er til nytte for oss. Tingene bidrar også til å skape mening i tilværelsen, noe Arendt diskuterer ut fra en mål/middeltenkning. Paradokset er allikevel at når de tingene vi skaper blir et mål i seg selv, generaliseres erfaringene våre.

Målet – eller tingen vi produserer – er ikke et endelig mål i seg selv, men noe som gir opphav til nye mål. Når mål genererer nye mål, går meningen tapt – dersom vi forstår mening som et mål i seg selv. Da er det nytten som blir den egentlige målestokken for livet og menneskenes verden (Arendt 1996). Et meningsinnhold må ifølge Arendt være noe bestandig, og noe som ikke taper sin karakter enten det blir oppfylt – eller forblir uoppfylt. Å se mening i tilværelsen henger sammen med utvikling av holdninger, evne til handling og evne til å endre sosial praksis. Dette blir følgelig et viktig perspektiv i dannelsesprosessen. Dette fordi mening – både å se mening i tilværelsen, se at det er mulig å gjøre en forskjell, lære seg å se muligheter og samtidig bli bevisst sin egen meningsdannelse - nettopp er elementer som er nødvendig for å utvikle demokratiske holdninger.

Arendt sier at menneskelig mangfold i handling og tale, manifesteres gjennom motsatsparene likhet og ulikhet. Likhet fordi vi har til felles med andre mennesker at vi nettopp er mennesker: i fortid, nåtid og fremtid. Alle mennesker er forskjellige fra hverandre, og derfor er vi ulike. Vi har behov for språk og handling, slik at vi kan forstå hverandre, leve sammen og dele kultur og historie gjennom tid og rom. Menneskets unike karakter synliggjøres gjennom tale og handling, og viser at vi faktisk er både like og ulike. I et dannelsesperspektiv er vi like i kraft av å være mennesker: vi er alle like mye verdt. Samtidig er vi unike individer hvor hver og en har lik rett til å være forskjellige. Både likheten og ulikheten kommer til uttrykk gjennom tale og handling.

Sosialt sett er vi avhengige av hverandre, og vi må derfor lære å samhandle med andre. Handling kan ikke skje i isolasjon, fordi vi trenger en omverden å forholde oss til når vi taler og handler. Dette er fordi handlingen er en *aktivitet*, og den krever andre menneskers nærvær og eksistens. Vi viser oss for hverandre som mennesker i det vi trer frem i offentligheten, hvor vi blir synlige gjennom vår humanitet – og menneskeverd. Her er vi jevnbyrdige individer, og det er ingen som må gi slipp på sin egen subjektivitet, eller identitet. Her ligger også tanken om dannelse til humanitet, som jeg nevnte innledningsvis. Humaniteten ligger i å fremheve det spesifikt menneskelige som *både* likhet og ulikhet.

Dette dannelsesidealet kan utvikles og styrkes gjennom deltagelse i frivillige organisasjoner, så lenge organisasjonene er åpne og inkluderende – og lar alle få delta og komme til orde, etter egne forutsetninger. Dannelse til humanitet handler om respekt i videste forstand, og om å møte ”den andre ” med empati, barmhjertig forståelse og innlevelse – men også om å utvikle og styrke evnen til inkludering, toleranse og romslighet.

Mahrtdt (2004) peker på at humaniteten hos Arendt må sees i sammenheng med den eksistensielle betydningen det har for oss å være sammen i fellesskap. Vi taper en human dimensjon når vi kun forholder oss til familien, og trekker oss vekk fra offentligheten. Da blir vi ”oss selv nærmest”, i et samfunn hvor vi kun fokuserer på å holde oss i live. Dannelse til humanitet bør, i følge Mahrtdt handle om å fremme evnen til kommunikasjon og samvittighet, i en verden hvor mennesker handler og taler sammen.

Habermas prøver å vise at det ligger en rasjonalitet innebygget i språket, gjennom de gyldighetskrav som alltid vil være til stede der, og bruker en universalpragmatikk som begrep for talehandlingsteorien (Habermas 1999). Kommunikative handlinger henviser til forståelseorientert språkbruk, og må alltid tilfredsstillende visse betingelser, som blant annet at vi ved å utføre en talehandling faktisk *sier* hva vi gjør. Talehandling er basert på gyldighet og forholder seg til intersubjektivitet – det vil si til en felles forståelse om noe – og fremmes gjennom en herredømmefri og symmetrisk dialog. I en slik kommunikasjonsprosess er det både talere og lyttere, som sammen blir enige om noe ut fra etablerte og samstemte gyldighetskriterier. Deltagerne i prosessen prøver i fellesskap å komme fram til enighet, og de avstemmer sine planer overfor hverandre i lys av en felles livsverdensorientering (Habermas 1999). Den kommunikative handlingen forholder seg til at målet om gjensidig forståelse er nedlagt i språket. En talehandling plasserer i følge Habermas det språklige uttrykket i tre verdensrelasjoner, nemlig taler, lytter og verden for øvrig. Samhandling oppstår som koordinering av handlinger, fordi talehandlingen – det at man blir enige om noe – skjer ved etablering av mellommenneskelige relasjoner. Talehandlingen fyller også rollen med hensyn til gjensidig forståelse av det som blir sagt, og bidrar til sosialisering av de som deltar. Under henvisning til gjensidig forståelse tjener talehandlingene også til å overlevere og videreutvikle kultur og viten, ved å bidra til nettopp dannelse og opprettholdelse av personlig identitet (Habermas 1999). Et samfunn består av legitime ordninger, hvor deltagerne regulerer sin tilhørighet og solidaritet til sosiale grupper gjennom disse ordningene.

I en organisasjon kan slike ordninger for eksempel være vedtekter, forretningsorden, møteregler, taleliste osv. Et organisasjonssamfunn er nettopp en slik symbolsk strukturert livsverden. Talehandlingen – eller sosial samhandling om en vil – skjer med utgangspunkt i en felles forståelse.

Ved å være medlem i en organisasjon, er en også del av en kultur. Habermas (1999) refererer til kultur som ”... *det vitensforråd som kommunikasjonsdeltagerne forsyner seg med fortolkninger fra når de kommer til forståelse om noe...*” (s. 165). Dette er beskrivende også for en organisasjonskultur, som rommer et ”vitensforråd” i form av andre medlemmer, tillitsvalgte, historie, erfaringer, felles opplevelser med mer. I en slik kultur dannes og brytes meninger, og kulturen er derfor ikke konstant. Den vil endre seg over tid, fordi alle deltagere vil påvirke kulturen, samtidig som de selv påvirkes. Samfunn og individ konstituerer seg ifølge Habermas gjensidig. Derfor blir også den sosiale integrasjonen i en organisasjon et sosialiseringforløp, og medlemmene blir språk- og handlingsdyktige subjekter.

Sosialisering- og dannelsesprosessene som organisasjonsmedlemmer deltar i, er også rent personavhengige læreprosesser. Slik sett virker også før-forståelsen, og den enkeltes læreprosess inn i vekselvirkningen mellom medlem og organisasjonssamfunn. Dette er en prosess som i tillegg til læring gir bidrag til menings- og verdidannelse. I disse prosessene er trygghet en forutsetning for at vi skal tørre å stå fram, og vise oss for hverandre. Å være trygg på seg selv og opparbeide selvtillit, og tillit til de andre er en viktig del av enhver lærings – og dannelsesprosess. Et trygt og reflekterende organisasjonsfellesskap, hvor det er plass til alle , og hvor det er lov å ”dumme seg ut” gir trygghet og legger til rette for læring og dannelse. Min forståelse er at et organisasjonsfellesskap som legger til rette for slik læring, også utvikler trygge barn og ungdommer som tør å hevde meningene sine, og ta stilling i verdispørsmål.

Det universalpragmatiske perspektivet hos Habermas – sett som et praktisk organisasjonsfellesskap som sammen løser utfordringer gjennom å komme fram til felles enighet, kan naturlig nok både diskuteres og kritiseres. Habermas har da selvsagt også blitt kritisert, blant annet fordi den herredømmefrie dialogen krever symmetri og likeverd mellom deltagerne. I en ideell verden vil det bedre argument alltid vinne, og det frigjørende elementet vil ligge innbakt i språket gjennom de kommunikative handlingene. En organisasjon er ikke en ideell verden, og det er ikke alltid mulig å komme til enighet. Det er også mange grelle eksempler på hvordan enkeltpersoner og grupper utøver makt i organisasjoner, på måter som marginaliserer andre mennesker, og som skader organisasjonen.

En organisasjon kan derfor fremstå som et ”skinndemokrati” hvor noen sterke stemmer hever seg over andre, og hvor de svakere stemmene ikke slipper til. Den enigheten som da oppnås, vil være en ”skinn-enighet”, og en slik organisasjonskultur er ikke i tråd med det synet på dannelse jeg har beskrevet over. Derfor er det også viktig at medlemmer i barne- og ungdomsorganisasjoner får delta i en læreprosess som sikrer at hver og en får utvikle meninger og verdier, i et organisasjonssamfunn hvor det er plass til alle – og hvor demokratiforståelsen er ekte.

Dannelse til demokrati krever bevissthet om hva demokratiet egentlig er, og hvilke levekår et demokratisk samfunn faktisk har behov for. Jeg forstår derfor dannelsesprosessen i 4H som resultatet av en læreprosess. Læringen bidrar til gjensidig vekselvirkning mellom medlemmer, rammene i 4H, og selve organisasjonskulturen. Dannelse til demokrati skjer gjennom å lære å tre fram i en sosial sammenheng: som å ta ordet i en forsamling, eller vise fram til andre det en har lært. Dannelse til demokrati forstås også som det å delta i organisasjonsfellesskapet på lik linje med alle andre, uavhengig av funksjonsevne, etnisitet eller legning – og å lære å være del av et inkluderende fellesskap.

### **3.3 Barn og unges rett til medvirkning**

”De unge er født av de voksne inn i en til enhver tid forskjellig verden”, sier Hannah Arendt i essayet *The crisis in Education* (1954). Arendt framholder her utdanning som en av de mest elementære og nødvendige aktiviteter i det menneskelige samfunn, samtidig som hun er dypt bekymret for utdanningen som institusjon i det moderne samfunn – noe jeg ikke skal gå inn på i denne sammenhengen. Et av poengene hos Arendt er imidlertid at samfunnet alltid er i endring, ikke minst fordi det alltid fødes nye mennesker. Men disse nykommerne er ikke ferdig formet, de er i utvikling. Barnet er født inn i en fremmed verden, og er samtidig et nytt individ som skal utvikle seg til det å være menneske. Vi er alle født inn i en verden som uferdige mennesker, og vi er alle født inn i en verden som stadig fornyes og er i endring. Ting må læres, og barn må få hjelp til å utvikle seg gjennom en dannelsesprosess til å bli mennesker - gjennom samspill med andre mennesker.

Deltagelse og medvirkning til demokrati er ikke medfødt, og vi åpenbarer oss først som mennesker når vi med Arendt trer inn i det offentlige rom sammen med andre. Demokratisk innsikt og dannelse må derfor utvikles og læres, noe som skjer i i sosiale prosesser, og som modnes over tid. Den demokratiske dannelsesprosessen er ideell og humanistisk, og har i seg et mål om å danne mennesket til å ta ansvar for seg selv og for andre.

I en slik prosess blir utdanning essensielt – av kjærlighet til menneskene og til verden:

*“Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world. “(Arendt (1954) s. 13)*

Hvorfor er barns rett til medvirkning viktig i et lærings- og dannelsesperspektiv? Og hvis dette er viktig, hvordan kan pedagogiske praksisen i 4H styrke denne medvirkningen? Det første spørsmålet handler naturlig nok om hva barn og unge lærer om å bli tatt på alvor, og om å bli sett, hørt og respektert. Barn og unge som ikke blir respektert eller ikke blir tatt på alvor lærer nettopp dette: at deres meninger ikke teller, og at de blir ignorert og oversett. Slik lærdom styrker verken samfunnsengasjement eller demokratisk interesse, og vitner vel kanskje mest av alt om et dannelsesunderskudd i ”voksensamfunnet”. I det andre spørsmålet dreier det seg om hvordan vi best mulig legger til rette for barn og unges reelle medvirkning i samfunnet. En mulig vei å gå kan være å styrke opplæring og bevisstgjøring av unge mennesker når det gjelder demokrati og medvirkning. Gjennom opplæring er det da viktig å vise hvordan medvirkning kan gjennomføres i praksis, og hvordan barn og unge faktisk reelt sett kan oppnå innflytelse og medvirkning ved handling. Barne- og ungdomsorganisasjonenes ”demokratiskoler”, lærende fellesskap og dannelsesprosesser har utvilsomt en betydningsfull rolle i dette arbeidet.

I 4H er det demokratiske dannelsesidealet en kjerneverdi, noe jeg tidligere har vist gjennom formålsparagraf og lovnormer. Målet i denne dannelsesprosessen er å utvikle ungdom til selvstendig samfunnsengasjement og demokratiske handlemåter, hvor de lærer å ta ansvar for natur og mennesker. Da blir også barns medvirkning en viktig del av prosessen. Dette perspektivet kommer klart til uttrykk både i 4H sine lover, og i operasjonaliseringen av organisasjonens normer. De lokale 4H-klubbene er kjernen i all virksomhet i 4H, og klubbene drives av medlemmene selv. Dannelse til demokrati i 4H skjer derfor gjennom barn og unges medvirkning, siden det er medlemmene selv som skal drive det praktiske arbeidet, bestemme aktiviteter og engasjere seg i lokalt samarbeid.

*Gi barn og unge mulighet...* er navnet på et aktivitetshefte til FNs konvensjon om barnets rettigheter, gitt ut av Framfylkingen, Norges Speiderforbund og Norske 4H i 1995. Heftet ble laget til FNs 50-årsjubileum, fire år etter at Norge ratifiserte barnekonvensjonen. Heftet er et eksempel på hvordan barn kan medvirke i praksis, og lære demokrati i organisasjonssammenheng. Målet med ut aktivitetsheftet var nettopp å gi kunnskap og økt bevissthet om barns rettigheter. Samtidig sier organisasjonene dette i innledningen: ... *Kunnskap alene holder ikke. Barn må også vite hvordan de kan bruke sine rettigheter og fremme sine synspunkter* (s.3). Dette lille heftet er en praktisk ”bruksanvisning” i medvirkning og demokrati, hvor barn gjennom aktiviteter og rollespill på en enkel måte inviteres til å jobbe med organisasjonsdemokrati, meningsytring, miljøspørsmål, barns rettigheter og sosial samhandling.

Barns rett til medvirkning er fastslått i FNs Barnekonvensjon, som ikke bare er ratifisert av Norge, men også er implementert i norsk lov. Selv om barn har en lovfestet rett til medvirkning, der de allikevel sårbare. De har dessuten vanskelig for å hevde sine rettigheter i et samfunn som planlegges, organiseres, tilrettelegges og styres av voksne. Derfor har demokratiske barne- og ungdomsorganisasjoner som 4H en viktig rolle i å legge til rette for læring om medvirkning. Selv om de fleste voksne vil det beste for samfunnets barn og unge, betyr ikke det at avgjørelser bestandig skjer på unges premisser. Riktignok er barn sikret mange rettigheter i barnekonvensjonen, men det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan noen av disse rettighetene blir ivaretatt – også i vårt demokratiske perspektiv.

Barnekonvensjonen og lovgivningen skal gi barna den beskyttelsen de trenger. Stemmene deres skal høres, og de har rett til å medvirke og være med å bestemme i sine egne liv. Barns legale og formelle rettigheter vil påvirke holdninger i samfunnet. Når barn blir sett, hørt og respektert av de voksne, vil barn og unge også bli mer synlige i samfunnet som meningsbærere.

Barns rett til medvirkning er ikke bare en del av norsk lov, men er også viktig i den generelle barne- og ungdomspolitikken. Som jeg har vist i kapittelet om barne- og ungdomsorganisasjonene, gjenspeiler dette seg blant annet i fokuset på organisasjonene som ”skoler i demokrati”. Jeg vil derfor illustrere barns rett til medvirkning med to eksempler: først ved medvirkning i offentlige organer som ungdomsråd og elevråd, og deretter gjennom debatten om stemmerett for 16-åringer. I begge eksemplene vil jeg trekke tråder til den demokratiske opplæringen som skjer i 4H, ved å vise til hvordan 4H arbeider, og hvilken betydning dette arbeidet kan ha for barns rett til medvirkning.

Det offentlige utdanningssystemet har en plikt i å utdanne barn til demokratiske borgere, og til å la barn medvirke på egne premisser. I Opplæringslovas § 1-1, 6. ledd heter det at derfor om elevene at .... *Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.*” Dette er fulgt opp i Kunnskapsløftet, som gir denne beskrivelsen av medvirkning: *”Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til elevenes alder. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser.*” Medvirkningstanken kommer blant annet til uttrykk gjennom de lovpålagte elevrådene, som har lang tradisjon i norsk skole, - uten at jeg har kunnskap om hvor *reell* medvirkning elevene har hatt eller har gjennom denne ordningen. I 4H har det siden starten av vært lagt stor vekt på barns egen medvirkning, noe som gjenspeiles i opplæringsprogrammer og trening i ledelse og styrearbeid. 4H-klubbene blir også oppfordret til å lære elevrådene på skolene hvordan et godt styre arbeider. Flere kommuner har brukt 4H sitt opplæringsprogram for leder- og styretrening for å lære opp barne- og ungdomsrepresentanter til Ungdommens kommunestyre eller ungdomsråd. I dette opplæringsprogrammet er unges medvirkning - ved at unge lærer andre unge – et viktig element.

I *Elevinspektørene 2002/2003* (Wærnes, Kavli et al 2003), blir elevmedvirkning framholdt som viktig, fordi *medvirkning* synes å ha *innvirkning* på skolehverdag og læring. Men hvordan står det til? I Elevundersøkelsen fra 2006 hadde nær halvparten av elevene en opplevelse av at de ikke hadde medbestemmelse i arbeidsplaner. En av tre elever følte at de i liten grad medvirker i vurdering av eget arbeid i noen fag. Elevundersøkelsen 2008 viser samme tendens, og elevene oppgir relativt lav grad av medbestemmelse – her er begrepet for øvrig endret fra *elevmedvirkning* til *elevbestemmelse*. På ungdomstrinnet og i videregående skole tyder funnene på at mange elever føler at de i liten grad får være med å bestemme arbeidsmål, arbeidsmåter, planer og hva det skal legges vekt på ved vurdering av arbeidet. Kort sagt ser det ut til at mange opplever liten grad av reell medvirkning i sin skolehverdag. (Skaar, Viblemo, Skaalvik 2008). Det er derfor grunn til å ha større fokus på dette, og kanskje i enda sterkere grad bevisstgjøre barn og unge også i 4H og lignende organisasjoner. Det andre eksempelet om barn og unges medvirkning vil jeg knytte til debatten om stemmerett for 16-åringer. Ved høstens lokalvalg har 16-åringer i enkelte kommuner fått delta gjennom en prøveordning.

4H har som en av flere barne- og ungdomsorganisasjoner fremmet krav om senkning av stemmerettsalderen, noe som allerede i 2000 kom som en resolusjon fra årsmøtet i 4H. Initiativet er fulgt opp med jevne mellomrom, og kravet om senkning av stemmerettsalderen til 16 år ble senest gjentatt i en resolusjon fra 4H sitt årsmøte i 2008. Ødegård og Aars (2011) viser til at krav om stemmerett for 16-åringer er en debatt som går i flere land, både i Europa og i USA.

Stemmerettsalder må sees i sammenheng med myndighets- og valgbarhetsalder, og er en konsekvens av samfunnsutvikling og trender i samfunnet. Med en økende oppmerksomhet og større aksept av barn og unges lovbestemte medvirkning, vil senkning av stemmerettsalder sees som en naturlig konsekvens og i tråd med en historisk, demokratisk utvikling når det gjelder stemmerett i Norge. I debatten om stemmerettsalder viser Ødegård (2011) til en diskusjon om behovet for opplæring til demokratisk deltagelse, noe som kan skje både gjennom skolen og i organisasjoner som 4H. De politiske arenaene hvor viktige beslutninger blir tatt, domineres i dag stort sett av godt voksne mennesker. I den kommunestyreperioden vi går ut av i 2011, har over 70 % av alle lokalpolitikere vært over 50 år (SSB 2007). Kun 6,3% var i aldersgruppen 18-29 år. Ungdom er stort sett fraværende når det gjelder politiske beslutningsprosesser, noe som gir grunn til bekymring. Barne- og likestillingsdepartementet er derfor i gang med å utrede ungdoms deltagelse i samfunnet. I mandatet til utredningen heter det blant annet at *”Målet med utredningen er at spørsmål knyttet til unges makt og deltagelse i samfunnet blir utredet på en systematisk og kunnskapsbasert måte.”* Siden medvirkning handler om at alle skal ha mulighet til å delta i politikk og samfunnsliv, skisseres også behovet for å se på de barrierene som kan hemme unges medvirkning og deltagelse. Det vises blant annet til en undersøkelse fra Norsk Institutt for By og Regionforskning (NIBR), som gir tvetydige signaler om unges mulighet for *reell* innflytelse i kommunene.

På den ene siden er unges medvirkning ivaretatt gjennom formelle organer som ungdomsråd og ungdommens kommunestyre. På den annen side spørs det om disse organene har noen reell innflytelse, utover saker gjelder kultur og fritid (Knudtzon og Tjerbo 2009). Dette problematiseres også av en utredning fra Barne- og Likestillingsdepartementet (Fauske, Vestbye, Carlsson 2009), som pekte på at ungdoms mulighet for innflytelse og demokratisk deltagelse i disse utvalgene varierer mye, og at det er langt igjen før unge deltar i *”tilstrekkelig grad.*



Barne- og ungdomsorganisasjonene tilgodeses med økonomiske ordninger fra staten, blant annet på grunn av deres rolle som ”skoler” i medvirkning og demokrati. Samtidig kan det se ut som om myndigheter og politikere er tvetydige i når det gjelder barn og unges reelle mulighet for medvirkning. Det er lov å undre seg over læringsperspektivet i denne tvetydigheten. På den ene siden lærer barn at de har rett til å medvirke i sine egne liv. På den andre siden kan det se ut til at samfunnet ikke tar barn og unge helt på alvor. Det er slett ikke alltid barn og unge blir møtt med respekt for den kompetansen de faktisk sitter inne med – som kompetente individer i sine livsverdener. Hannah Arendts perspektiv er at menneskene først åpenbarer seg og trer frem og blir *menneske* i engasjement og samhandling med i offentligheten utenfor hjemmet – eller *polis*, slik Arendt trekker linjene til antikken. Da må offentligheten utenfor familiesværen være inkluderende, og legge til rette for reell medvirkning og samhandling – også for de helt unge samfunnsaktørene.

## **4. En flittig hånd er det bra å få, i sving med det som livet krever. Intervjuer og observasjoner i to 4H-klubber.**

*”I believe that emotions are the reflex of actions”*

*(John Dewey (1897): My Pedagogic Creed, kap 8 Article IV: The Nature of Method.)*

### **4.1 Valg av metode**

#### **4.1.1. Vitenskapsteoretisk bakgrunn**

Hvordan kan pedagogisk praksis på en uformell læringsarena som 4H bidra til læring, verdidannelse og medvirkning hos barn og unge? Spørsmålet er stort, og jeg er neppe i stand til å finne utfyllende svar. Min tilnærming blir derfor å belyse læring i 4H som et fenomen som oppstår innenfor rammen av organisasjonen, i samhandling og vekselvirkning med andre.

For å forstå dette fenomenet, er det nødvendig å studere og søke å forstå hva som skjer i denne vekselvirkningen. Derfor hadde jeg også mange spørsmål når jeg skulle velge metode for en slik undersøkelse. Hva gjør medlemmene i 4H når de er sammen, og hvordan uttrykkes læring gjennom praksis? Er det mulig å si noe om medlemmenes verdier, holdninger og deltagelse gjennom å observere lærende aktiviteter i organisasjonen? Hva kan medlemmene fortelle om sin egen, subjektive opplevelse av læring? Og hvordan skal dette fortolkes og presenteres? Disse spørsmålene har jeg forsøkt å nærme meg gjennom en enkel kvalitativ studie i to 4H-klubber.

Jeg har også undersøkt tidligere kvantitative medlemsundersøkelser i 4H, for å finne ut hva disse kan fortelle om læring i organisasjonen, for se om det er mulig å gjøre en sammenligning. Ved å studere menneskelig aktivitet og samspill, forsøker vi å få innsikt og finne mening gjennom forståelse. Mening oppstår og utvikles i gjensidige møter og vekselvirkning mellom mennesker, og må derfor forstås i dette perspektivet. Samtidig er det et viktig spørsmål hvorvidt slik innsikt gir kunnskap – og hva slags kunnskap vi kan utvikle på grunnlag av vår forståelse. Haaland (2009) peker på at mening konstrueres i kommunikasjonen mellom mennesker, enten det er snakk om samfunnsvitenskap eller naturvitenskap som faglige tilnærming. Forskjellen er at mens naturvitenskapen studerer objekter – ting og sammenhenger i naturen, så er objektene for samfunnsfaglige studier alltid subjekter – mennesker og menneskelige handlinger - individuelt så vel som kollektivt. Mening, kunnskap og også gyldighet oppstår slik sett i møtene mellom mennesker, som for eksempel i en praktisk intervju situasjon. Haaland peker dessuten på aspektet ved at mening og gyldighet også oppstår som et fenomen mellom teksten og leseren av teksten – dvs. når forskeren har tolket og uttrykt det kvalitative gjennom en skriftlig fremstilling. Slik sett utvikles mening og gyldig kunnskap på flere plan. Kunnskapsutvikling kan forstås prosessuelt, som produkt av situasjoner og vekselvirkninger hvor subjekter (mennesker) kommuniserer – og hvor vi møtes, tolker og forstår hverandre gjennom muntlige og skriftlige uttrykk. Vitenskapsteoretisk foregår disse prosessene innen gitte rammer og metoder, som ansees å være gyldige. Det er i denne forståelsen jeg tenker inn min kvalitative undersøkelse, som møter med barn og unge som har historier å dele med meg. Jeg tenker at læring, verdier og deltagelse i 4H kanskje kan komme til syne i disse møtene – og nærmest uttrykkes som farger og biter i en mosaikk.

Når det gjelder valg av metodikk, viser Aase og Fossåskaret (2007) til at dette ikke bare er et spørsmål om praktiske hensyn som innsamling av data, analyse og presentasjon. Det er like mye et spørsmål om hva slags kunnskap vi faktisk kan ha om et gitt tema, og hva slags kunnskap vi som mennesker i det hele tatt er i stand til å ha. Hva kunnskap er, hvorvidt kunnskap er sann og gyldig og hvilke kriterier som må oppfylles i så henseende, er tema for en langvarig og tilbakevendende debatt innen vitenskapsteorien.

Fenomenologien, hvor verden forstås ut fra erfaring og subjektiv bevissthet kom som en motsats til det objektive, positivistiske kunnskapssynet. Jeg har tidligere vært inne på blant Hannah Arendts fenomenologiske forståelse av mennesket i verden, og hvordan vi trer frem som mennesker i lys av hverandre.

Fenomenologi og hermeneutikk, eller fortolkningslære ble en motsats til et vitenskapelig kunnskaps- og verdenssyn hvor alt er størrelser som kan kvantifiseres. I et slikt vitenskapsteoretisk syn blir ekte kunnskap bare noe som kan måles, veies og telles, ved hjelp av valide, systematiserte og etterprøvbare metoder. Dette kunnskapssynet ble tatt opp til diskusjon under positivismestriden i mellomkrigs- og etterkrigstida. Diskusjonen dreide seg om hvordan vi kommer fram til kunnskap, og om det i det hele tatt er mulig å komme til sann innsikt. Striden, som toppet seg på 1960-tallet, handlet om ulike kunnskapssyn og forskjellige faglige og akademiske ståsteder. Debatten gikk blant annet ut på om vitenskapelig objektivitet overhodet er mulig, og om human- og samfunnsvitenskapene kunne regnes til de ekte vitenskapene. Riktignok settes fenomener inn i sammenhenger i alle vitenskapelige retninger. Forskjellen ligger i at naturvitenskapene grovt sett har søkt å forklare fenomener ved å oppløse helheter til bestanddeler, slik at de blir målbare gjennom årsak/virkningsforklaringer. I de humanistiske og samfunnsfaglige vitenskapene belyses fenomenene for å finne mening, gjennom en forståelse av helheten og sammenhengene.

En av de viktigste innvendingene mot positivismen var troen på at den observerte og sanslige virkeligheten er alt som kan finnes. Denne innvendingen vokste fram som et postmoderne vitenskaps- og kunnskapssyn, medvekt på språk og virkeligheten sett som konstruksjon og dekonstruksjon hvor en også ønsket å få tak i de bakenforliggende strukturene. Det ble framsatt nye teorier om sosiale sammenhenger, kontekst og historiske sammenhenger som framsatt som utfordret en empiristisk, strengt metodisk og objektiv tilnærming til verden. (Alvesson og Sköldberg 2008).

Fenomenologi og utvikling av hermeneutikken - som tilsvar i positivismestriden - er et postmoderne uttrykk for vitenskapskritikk, formulert gjennom kritisk tenkning og teori. Hermeneutikken var opprinnelig en metode for tolkning av bibel- og lovtekster. I et postmoderne perspektiv har hermeneutikken blitt en forståelsesramme ikke bare for tekster, men også for handling – og som sett tidligere inngår språk nettopp som handling. Gadamer (1990) sier at ”*All forståelig væren er språk (s. 518)*. Språket er et medium for den hermeneutiske erfaringen. I språket, sier Gadamer at jeg´et og verden forenes. Slik sett går vår innsikt og forståelse av verden nettopp gjennom språket. Hermeneutisk forståelse må sees som kontekstavhengig, fordi ingenting kan utvikle seg eller forholde seg i et vakuum. Tekster og handling må derfor tolkes med utgangspunkt i den eller de situasjonene de oppstår i. Fortolkeren må i tillegg være seg bevisst sin egen rolle, sine erfaringer og sine fordommer – og hvilken betydning disse vil ha for en fortolking.

Derfor er det heller ikke mulig å fortolke noe i objektiv forstand, fordi vi som fortolkere bærer med oss våre erfaringer – enten vi vil eller ikke.

Vi vil alltid ha en forforståelse, og en erfaringsbakgrunn som vi refererer til, enten dette er bevisst eller ubevisst. Hos Gadamer (1990) får fordømmene positivt fortegn i fortolkningsprosessen, siden erfaring og innsikt også kan bidra til større forståelse av et fenomen. Det viktige er selvfølgelig at fortolkeren er bevisst sine fordømmer og sin egen forforståelse i fortolkningen – med andre ord er i stand til å reflektere over egen praksis, og i stand til å være kritisk til sin egen tenkning. I følge Habermas finnes det både et teknisk, et frigjørende og et praktisk interesseperspektiv når det gjelder vitenskapelige spørsmål (Benton og Craib 2001). Habermas forsøker gjennom dette å forene både en strukturalistisk og en tilnærming til hermeneutikken i sin kritiske tenkning, med vekt på argumentasjon, likeverdig kommunikasjon og diskursetikk. Hos Habermas finnes det i tillegg et *frigjørende perspektiv*, noe han selv kritiserte Gadamer for ikke å ha i sin hermeneutiske tilnærming. Jeg har tidligere vist at Habermas er opptatt av språket som grunnleggende for vår oppfatning og konstruksjon av verden. Han knytter sannheten til språklige konstruksjoner, og snakker om gyldiggjøring og konsensusdannelse gjennom språk – og i et språklig fellesskap.

#### **4.1.2 Bruk av flermetodedesign**

Ved bruk av flermetodedesign er det mulig å belyse ett og samme sosiale fenomen fra forskjellige vinkler. Slik blir summen av kunnskap om fenomenet mer mangfoldig og nyansert, slik at bildet av virkeligheten blir mer helhetlig enn hva et mer ensidig metodevalg ville gitt. Flermetodedesign, eller triangulering – et begrep som opprinnelig ble hentet fra landmålingen - betyr at det fenomen belyses fra ulike vinkler ved hjelp av flere metoder. Hensikten er å få en mer helhetlig tilnærming til et fenomen, slik at det bildet som presenteres kan bli mer nyansert. Slik kan fenomenet studeres fra ulike synsvinkler, og også gjøres uavhengig av forskningssyn.

Røykenes (2008) viser til at det er omdiskutert hvorvidt triangulering gir større grad av validitet og realibilitet, men peker på de mulighetene denne metodikken gir for en bredere analyse av fenomener. Starrin, Larson, Dahlgren og Styrborn (2008) sier at det er selve forskningsproblemet som bør styre valg av metode. Hvis en velger å bruke flere metoder, kan dette sammenlignes bruk med de referansepunktene som trengs i navigasjon for å nå frem til et mål.

Det ideelle for min undersøkelse av 4H, ville vært å gjøre en større, sammenholdt studie basert på både kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Jeg kunne tenkt meg å gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse basert på et representativt utvalg, utformet i tråd med min egen kvalitative undersøkelse. Dette har jeg dessverre ikke hatt mulighet til å gjøre innenfor rammen av denne oppgaven. De tidligere gjennomførte, kvantitative medlemsundersøkelsene jeg er henvist til å bruke i denne sammenhengen, er i utgangspunktet ikke designet spesielt med tanke på å utforske læring som fenomen i 4H. Dette er selvsagt en svakhet både når det gjelder datatilgang og metodisk utvalg. På den annen side inneholder disse undersøkelsene også data om læring, verdidannelse og medvirkning, og derfor har jeg på tross av svakhetene valgt å bruke dem.

Sosial samhandling i en organisasjon, og barn og unges læring er kvalitative begreper. Det er vanskelig å måle og veie begreper som læring, verdiutvikling dannelsen i eksakter. Slike kvaliteter utvikles og inderliggjøres hos den enkelte, og er derfor subjektive fenomener. Når vi studerer subjektive fenomener som den enkeltes opplevelse av for eksempel læring, er det vanskelig å gjøre dette som et ekte eksperiment. Et vitenskapelig eksperiment må kunne gjentas med de samme forutsetningene for at en skal kunne generalisere, og derved finne forklaringer og begrunne og utvikle ny viten. Når vi forsøker å finne mening, eller forstå og forklare indre fenomener som følelser, holdninger og verdier kan dette vanskelig gjøres ved hjelp av et eksperiment-design. Vi kan riktignok måle folks generelle oppfatninger og holdninger gjennom å standardisere et spørreskjema.

Et eksempel på dette kan være valgforskning, hvor politisk ståsted og holdninger kan måles. Selv om vi kanskje kan finne ut at 1000 personer stemmer FRP og er imot innvandring, får vi ikke tak i den dypere liggende, og mer inderligføyte meningen til hver enkelt ved hjelp av slik metodikk. En kombinasjon mellom spørreskjema og intervjuer ville ha gitt rikere data, og kunne for eksempel gitt innsikt i hvorfor personer som stemmer FRP er imot innvandring – og omvendt. I et kvalitativt forskningsopplegg søker vi etter mening, gjerne basert på uttømmende informasjon fra et lite antall analysenheter. Kvalitativ metode er å gå i dybden når vi vil forstå og forklare et fenomen. Den kvantitative tilnærmingen er objektiv, og er en breddemetodikk for å kunne tallfeste, måle sammenligne og generalisere data. En kvalitativ tilnærming gir forståelse av et fenomen som dybde, mens kvantitativ metode gir mer breddeforståelse. Den kvalitative metoden er intensiv fordi forskeren må gå tett innpå fenomenet eller fenomenene som skal studeres.

Intensive forskningsopplegg som deltagende observasjon og dybdeintervjuer best egner seg derfor best for undersøkelse av mindre enheter. Den kvalitative metoden er konstruktivistisk, med utgangspunkt i vi som mennesker konstruerer vår egen virkelighet. Dette til forskjell fra den rene kvantitative metodikken som forholder seg til en objektiv verden hvor alt kan veies og måles. Et rent kvantitativt forskningsdesign er teori- og begrepsstyrt etter en deduktiv modell. Her vil en forsøke å generalisere et fenomen ut fra en antagelse (hypotese) som går fra det generelle til det spesielle. Hypotesen trenger som kjent bare å motbevises av et enkelt fenomen, for å bli falsifisert. Det stilles strenge krav til blant annet gyldighet, etterprøvbarhet, eksperimenter og gjentagelser av disse.

Innen samfunnsvitenskapene er det vanskelig å gjenta akkurat de samme eksperimentene, derfor er disse erstattet av *sammenligninger*. I dag er vanlig i dag å se disse metodene som komplementære (Ringdal 2007). Fossåsskaret og Aase (2007) hevder at dagens forskere ønsker å forene de to metodene, for å vise at disse bidrar med ulike tilnærminger til en samlet kunnskap om samfunnet. Alvesson og Sköldberg (2008) argumenterer verken for eller mot bruk av kvalitativ eller kvantitativ metoder. De ser ingen grunn til å diskutere fordeler eller ulemper ved bruk av den ene eller andre metoden siden dette er et emne ”...*där mycken , ofta ofruktbar debatt redan förts.*”S. 18). Det er heller ingen grunn til å kjempe for de kvalitative metodenes eksistensberettigelse, siden disse allerede er godt etablert og innarbeidet i samfunnsvitenskapene i dag. Alvesson og Sköldberg hevder at kvalitativ tilnærming faktisk er den rådende forskningsmetodikken innen enkelte felt.

Røykenes (2008) stiller spørsmål ved om metodetriangulering kan være et metodisk minefelt, eller om det er en berikelse for et forskningsprosjekt. Med et pragmatisk utgangspunkt tror jeg det siste kan gjøres gjeldende, fordi det virker fruktbart å fokusere på hensiktsmessighet framfor metodekonflikt. Ved å kombinere flere metoder er det også mulig å avdekke forskjellige fliker av virkeligheten. Flere tilnærminger til samme spørsmålsstilling kan bidra til å utvide en analyse, slik at innsikten i et fenomen kan blir rikere og derved mer nyansert.

#### **4.1.3. Datakilder**

Datakildene i denne undersøkelsen består av

1. Observasjoner
2. Kvalitative gruppeintervjuer
3. Kvantitative medlemsundersøkelser og kursevalueringer

Den kvalitative delen av undersøkelsen min består i observasjoner fra tre forskjellige møter i to ulike 4H-klubber. Det var meningen å undersøke tre klubber, men av tidshensyn var dette ikke mulig. Tre klubber ville gitt et bedre datagrunnlag, og derved rikere tilgang til informasjon. At det bare ble mulig å undersøke to klubber, er en svakhet ved undersøkelsen. Samtidig er hver 4H-klubb unik, og den virksomheten og aktiviteten som foregår der er slik sett enestående. Derfor vil det også være vanskelig å sammenligne 4H-klubbene og virksomheten der, enten dette gjøres kvalitativt eller kvantitativ. Allikevel burde jeg hatt mulighet til å besøke en klubb til, ikke minst fordi jeg er en utrent observatør, og siden det var første gang jeg skulle gjøre et kvalitativt intervju. For min egen del ville et ekstra klubb-besøk ha gitt mer erfaring, og muligens bidratt til større metodisk sikkerhet – ikke minst for min egen læring. Undersøkelsen kunne også ha omfattet et større utvalg av informanter, og jeg kunne ha gjort en oppfølgingsstudie av et utvalg av informantene, for eksempel ved utvalg av en-til-en intervjuer i etterkant av gruppeintervjuene. Det hadde vært spennende med et ”dypdykk” i den informasjonen som kom fram i intervjuene, men et så omfattende forskningsdesign blir for stort i denne sammenhengen. Siden jeg er fersk som intervjuer, og ikke tidligere har arbeidet med kvalitative forskningsopplegg, burde jeg også ha gjennomført et prøveintervju. Dette fikk jeg ikke til av tidsmessige hensyn, og jeg ser at dette kan være en svakhet ved undersøkelsen.

Jeg kontaktet 4H-klubbene, og spurte om å få observere årsmøtene deres, og delta på klubbmøter. Jeg fikk vært med på to årsmøter, men hadde bare anledning til å observere ett enkelt medlemsmøte. Jeg kontaktet både leder av klubben og klubbrådgiver A (den voksne tillitsvalgte i klubben), og ba om få snakke med frem ungdommer i hver klubb. Mitt ønske var å få snakke med unge i aldersgruppa 12 -18 år, gutter og jenter, styremedlemmer og ikke-styremedlemmer. Jeg ba om et representativt utvalg, dvs. ikke bare de flinkeste, mest aktive og erfarne styremedlemmene. I en slik undersøkelse er en avhengig av at andre finner fram til villige intervjuobjekter, og jeg hadde ingen påvirkningsmulighet utover å framsette ønsker. Jeg var også helt avhengig av at medlemmene ville snakke med meg, og dele sine erfaringer med en utenforstående. Siden jeg er ansatt i 4H, var jeg nøye på å holde denne rollen utenfor, blant annet ved kun å bruke privat e-postadresse og telefon ved kontakt til 4H-klubbene. Jeg gjorde riktignok oppmerksom på at jeg var ansatt i 4H, men vektla at jeg kontaktet 4H-klubbene i rollen som student. Henvendelsen min ble godt mottatt, og jeg fikk mulighet til å intervjuer to grupper på fem ungdommer hver.

Så vidt jeg kjenner til, er det gjennomført to eksterne medlemsundersøkelser av 4H (Seippel 1996 og Brattestad og Ødegård 1989), og en intern medlemsundersøkelse (Bruer 2009). Jeg har også sett gjennom to hovedoppgaver, henholdsvis i pedagogikk (Mjølnerød 1985) og organisasjonsvitenskap (Røhn 2006), siden læring i 4H-sammenheng var tema for begge disse oppgavene. Jeg har kun brukt disse arbeidene som bakgrunnsinformasjon til tematikken, og har ikke satt meg grundig inn i metodebruk og funn i disse oppgavene. I tillegg har jeg sett på interne evalueringer fra 4H-kurs i 2009 og 2010, med tanke på å identifisere noen kvalitative utsagn, som illustrasjoner til den ”praktiske kursvirkeligheten” i 4H.

4H har et omfattende medlemsregister, hvor det er mulig å hente ut statistiske opplysninger om kursvirksomhet og medlemmer. Jeg har bevisst latt være å bruke data fra medlemsregisteret i min undersøkelse, dels fordi slik datainnhenting og bearbeiding er svært tidkrevende, og dels fordi jeg er usikker på om denne type statistiske data ville gitt meg noen bedre forståelse av de sammenhengene jeg er interessert i å undersøke. Med en annen tilnærning kunne en analyse og tolkning av data fra medlemsregisteret vært relevant og nyttig i forhold til 4H som uformell læringsarena, men jeg valgte å se bort fra denne muligheten i min undersøkelse.

#### **4.1.4 Etikk**

Kvale (1997) viser til intervjuundersøkelsen som et moralsk foretak. Det personlige samspillet i intervjuet virker inn både på intervjueren og den som intervjues. Samspillet vil også påvirke forståelsen av den kunnskapen som kommer fram i intervjuet. Kvale mener at det ikke går an å dra opp klare grenser eller regler for de etiske problemene som kan oppstå i en intervjusituasjon. Samtidig må forskeren være ansvarsbevisst og ha et reflektert forhold til det etiske perspektivet både i intervjusituasjonen, fortolkningen og i presentasjonen av data. Etikken skal følge forskningsprosjektet fra planleggingstadiet og til sluttrapporten presenteres.

I min undersøkelse startet jeg derfor med å søke om få godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), siden dette er nødvendig både forskningsetisk og for å ivareta personvernet rent juridisk. Jeg laget et informasjonsbrev med informert samtykke, som jeg sendte til de jeg skulle intervjuer. Siden de fleste av disse var under 18 år, trengte jeg også samtykke fra de foresatte. I selve intervjusituasjonen gikk jeg gjennom informasjonen på nytt, og forklarte ungdommene at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra undersøkelsen, og at dataene ville bli anonymisert, i tråd med vilkårene for godkjenningen i NSD.



Etter gjennomføring av intervjuene ble materialet anonymisert, slik at medlemmer og 4H-klubber ikke skal kunne kjennes igjen i presentasjonene. Lydfiler og lydopptak som kan identifisere den enkelte, er slettet. Kvale (2007) peker på tre viktige, etiske aspekter ved forskerrollen. I rollen som intervjuer kan forskeren gå inn på ulike måter, noe som kan være etisk utfordrende dersom forholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet blir for nært. Det andre aspektet er forskerens upartiske rolle, det vil si evnen til å ta avstand og betrakte fenomenet som skal studeres litt på avstand. Fullstendig objektivitet er ikke mulig, siden vi alltid har med oss forforståelse, tidligere erfaringer og fordommer. Dette må forskeren være seg bevisst, både i en intervjusituasjon og i fortolkning og analyse. Selv har jeg i min undersøkelse forsøkt å være bevisst at jeg er ansatt i 4H, og at jeg kjenner organisasjonen innenfra. Det siste aspektet Kvale tar opp, er det vitenskapelige ansvaret forskeren har for å frambringe så riktig og eksakt kunnskap som overhodet mulig, uten at dette går utover menneskelige hensyn. Forholdet mellom kunnskapsframbringelse og etiske hensyn trenger ikke nødvendigvis å være problematisk. I den grad dette er en kløft så kan den overskrides, slik Habermas gjør ved å forene menneskelige interesser og vitenskapelig kunnskap, i et frigjørende perspektiv.

## **4.2 Presentasjon av observasjonene og intervjuene**

### **4.2.1 "Flue på veggen" i to 4H-klubber**

Det var viktig for meg å observere aktiviteten i 4H-klubben som fenomen, for å få en idé om samhandling og sosiale strukturer i klubbfellesskapet før jeg skulle gjennomføre intervjuene. Jeg besøkte derfor to 4H-klubber for å danne meg et bilde av aktiviteter, engasjement og sosialt samspill. Observasjonene ga meg innsikt i klubbarbeidet, det sosiale miljøet og forholdet medlemmene imellom. Jeg observerte også forhold som kjønn, alder, i hvilken grad voksne deltar, og samspill mellom voksne og medlemmer. Jeg brukte en observasjonsguide (vedlegg 1) som utgangspunkt for klubb-besøkene, som ble tematisert på samme måte som intervjuguiden (vedlegg 2).

Klubb A er en middels stor 4H-klubb med sine 18 medlemmer. Dette er en typisk "jenteklubb", med stor andel av eldre medlemmer. Klubb B er en stor 4H-klubb med over 50 medlemmer. I klubb A deltok jeg som observatør både på årsmøtet, og på prosjektvalgsmøte. I klubb B deltok jeg som observatør kun under årsmøtet.

## **Årsmøtene**

Årsmøtet i klubb B var et meget formelt møte. Det ble avholdt i gymsalen på skolen. Da jeg kom, holdt noen gutter på å sette ut stoler. Jeg ble tatt godt i mot, og fikk anvist plass ved veggen, sammen med andre som ikke hadde stemmerett. Jeg noterte meg at stolene i gymsalen, beregnet på årsmøtedelegatene, ble satt nokså langt fra hverandre. Guttene diskuterte litt seg i mellom, og en sa at ”hvis vi setter stolene for nærmere hverandre, vet dere hvordan det går”. Det skulle vise seg at de hadde dårlig erfaring med bråk i årsmøtesalen fra tidligere år, og ønsket å ta visse forholdsregler. Dette årsmøtet skulle vise seg å bli rolig, og ble gjennomført på en strukturert måte, med saklige innspill og diskusjoner. Klubbrådgiver A fulgte årvåkent med, og ble tidvis konsultert av møteleder – hvis det var noe han lurte på. Valgene var skriftlige, med flere kandidater og motkandidater. Avstemningen gikk rolig for seg, uten problemer. Årsmøtet ble avsluttet med pizza, innen den på forhånd avsatte tida. Her fulgte de samme regler som for kommunestyremøter: nemlig at møtet måtte være ferdig innen oppsatt tid. Dette hadde årsmøtet avklart på forhånd.

Årsmøtet i klubb A ble også godt gjennomført, men var mye mer uformelt. Det var nesten bare jenter til stede, fra små aspiranter på 10 år til unge voksne 19-åringer. I tillegg deltok noen foreldre, og en klubbrådgiver. Atmosfæren var rolig, og årsmøtet tok plass rundt et bord hvor alle fikk sitte. Jeg fikk også sitte ved bordet, selv om jeg kun var gjestende observatør. Gjennomgang av sakliste og årsmøtesaker ble også i denne klubben svært godt gjennomført – de visste godt hvordan dette skulle gjøres. Valgene var skriftlige, og en av de ferske aspirantene tok ordet og kom med benkeforslag. Regnskapet viste et overskudd, som årsmøtet var veldig opptatt av å bruke på en rettferdig fordelt måte. Gjennom en god og saklig diskusjon ble de enige om å sponse leirdeltagelse for alle.

## **Prosjektvalg møte i klubb A**

4H-klubbene holder hvert år et eget prosjektvalg møte, hvor medlemmene velger hvilket 4H-prosjekt han eller hun skal gjennomføre i det kommende året. Jeg fikk delta på et slikt møte i klubb A. De eldste medlemmene gikk gjennom forskjellige prosjekthefter, som var lagt ut i en haug på bordet. I tillegg hadde de en oppdatert oversikt over alle prosjektheftene på PC. Det er mulig å velge mellom 50 - 60 prosjekthefter som kan bestilles. I tillegg er det anledning til å sette sammen prosjekter etter eget ønske (Fritt valg-prosjekt). Noen av medlemmene fikk hjelp til å velge, mens andre var ganske klare på hva de ville ha som sitt kommende 4H-prosjekt. Ei av de yngre jentene ville ha et tegneprosjekt, men her finnes det ikke eget prosjekthefte eller ferdig opplegg.

En av de mer erfarne jentene sa seg straks villig til å hjelpe, og til å finne krav og stoff til et slikt selvvalgt prosjekt. Etter at prosjektene var valgt, skulle de store jentene bake boller sammen med aspirantene. En av jentene hadde med bolledeig, boller ble trillet ut, stekt og spist etterpå. De store jentene gjorde stas på de mindre ved spørre hvilke boller den og den hadde laget. Møtet ble avsluttet med leker. De eldste medlemmene var opptatt av å legge til rette for trivsel og deltagelse for de yngre medlemmene, og var veldig klare på å ivareta aspirantenes ve og vel.

#### **4.2.2. Intervjuer med 4H-medlemmer**

Jeg intervjuet til sammen 10 medlemmer, fem fra hver av klubbene jeg besøkte.

I klubb A snakket jeg med fem jenter i alderen 12 – 17 år. I klubb B møtte jeg to jenter på 10 år, to gutter på 14 og en gutt på 15 år. Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer, eller gruppesamtale og ble tatt opp på lyd. Jeg brukte samme intervjuguide (vedlegg 2) i begge intervjuene. Intervjuguiden var delt inn i tre temaer:

1. Å lære i 4H
2. Deltagelse og demokrati
3. Samfunn, natur og miljø

Intervjuene foregikk ved at jeg stilte spørsmål, eller kom med stikkord til hvert tema. Så pratet vi om dette temaet til det var uttømt - til alle hadde fått sagt det de hadde på hjertet. Til tema nr 1 spurte jeg om hva de kunne lære, om de hadde eksempler på hva de hadde lært, og om de hadde vært på kurs og lignende. Jeg forsøkte å etablere en dialogsituasjon hvor vi sammen reflekterte over det å lære ved å gjøre i 4H, og hvor vi også snakket om det spesielle ved å lære på en uformell arena utenfor skolesystemet. Til tema nr 2 snakket vi om hvem som bestemte i 4H-klubben, og om hvordan de opplevde sin egen påvirkning og reelle medvirkning. Til det siste temaet var stikkordene natur, miljø, friluftsliv, aktiviteter i lokalsamfunnet og internasjonal solidaritet.

Utvalget var satt sammen ut fra et ønske fra meg om å treffe ”jevne” 4H-ere, både gutter og jenter i forskjellig alder - med ulik erfaring og fartstid. I utgangspunktet hadde jeg ikke tenkt å inkludere aspiranter i undersøkelsen, men i ettertid ser jeg at det var nyttig å ha med to representanter for de yngste 4H-erne. Aldersmessig var spredningen ganske god, men utvalget ble tydelig kjønnert siden sju av ti informanter var jenter. Dette avspeiler allikevel medlemmene i 4H ganske godt – siden jentene er i flertall med ca 60 %. Jeg kunne allikevel ha tenkt meg at det hadde vært en blanding av både jenter og gutter i begge gruppene, men sånn ble det altså ikke.

Jeg har ikke analysert intervjuene i et kjønnsperspektiv, men er klar over at dette kan - eller kanskje vil - påvirke en intervjusituasjon som har overvekt av enten jenter eller gutter. Jeg har ikke gått inn på en analyse av selve intervjusituasjonene, hvor det i den ene gruppa var stort aldersspenn (10 -15 år), med to mindre jenter og tre tenåringsgutter. Jeg er klar over at denne intervjusituasjonen er asymmetrisk både med hensyn til alder og kjønn hos informantene. Jeg forsøkte å være bevisst på asymmetrien i intervjusituasjonen, og jeg ser også at et slikt alders- og kjønnssammensetning kan være en svakhet i et gruppeintervju. Med svakhet mener jeg at noen stemmer kanskje vil komme tydeligere frem enn andre, og at noen kanskje vil holde utsagn og meninger tilbake. Samtidig gir et slikt asymmetrisk utvalg også muligheten til å studere gruppedynamikk, og kanskje se hvordan de store behandler de mindre medlemmene i klubben: slipper de små til i samtalen, blir de inkludert i dialogen, tør de å ta ordet, hjelper de store til med å legge til rette for de små osv. Dette er tanker jeg har gjort meg, men som jeg ikke går videre inn på analysen – annet enn å peke på at dette også er variabler som har betydning i en intervjusituasjon.

Det var ganske stor forskjell på gruppene, men i begge klubbene tok hvert sitt medlem ansvar som ”talsperson” helt uoppfordret. De hjalp til med å ”dra” gruppesamtalen når det begynte å gå litt trått. I klubb A var det ganske påtagelig hvordan særlig en av jentene bidro positivt til at alle sa noe, og var delaktige. Deltagerne virket trygge i situasjonen, selv om det som sagt var stor avstand i alder i klubb B, i tillegg til at det var overvekt av eldre gutter i denne gruppa.

### **4.3 Analyse og tolkning**

Kvale (2007) sier at analyseteknikk er et verktøy, og at kvalitative undersøkelser kan analyseres på forskjellige måter. Det viktigste er allikevel hvilke spørsmål forskeren stiller, og hvordan disse tematiske spørsmålene blir fulgt opp i forskningsprosessen. Kvale viser til en analyse i flere trinn, som går fra den første beskrivelsen hos den intervjuvede til en klarlegging av innholdet i intervjuet som gir forskeren nye perspektiver på et fenomen. For å analysere mening, skiller Kvale ut fem hovedmetoder: konsentrering, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad-hoc-metoder. Det vil være praktisk å se disse som verktøy som forskeren har til disposisjon, og at metodene i analysearbeidet kan brukes i kombinasjon med hverandre. Kvale skiller ikke eksplisitt mellom tolkning og analyse, men bruker disse begrepene noe om hverandre.

Han sier allikevel at tolkning er en mer dyptgående utledning, og at en i et hermeneutisk utgangspunkt søker å gå dypere i strukturene, for om mulig å finne en mer omfattende mening.

I *Three Varieties of Knowledge* sier Donald Davidson (2001) følgende:

*“Many of my simple perceptions of what is going on in the world are not based on further evidence, my perceptual beliefs are simply caused directly by the events and objects around me. But my knowledge of the propositional contents of other minds is never immediate in this sense; I would have no access to what others think and value if I could not note their behavior”*(s 205).

Vi kan ikke se hva andre tenker, men vi kan observere det de gjør, høre hva de sier og tolke handlingene deres. Når vi skal tolke andre mennesker, bør vi ifølge Davidson være barmhjertige, eller velvillig innstilt. Fordi det er vanskelig å forstå andre hvis vi er uvillige og stiller oss tvilende og kritiske til det de sier, blir barmhjertigheten påtvunget oss hvis vi ønsker å forstå. Barmhjertighetsprinsippet har som utgangspunkt at vi er rasjonelle mennesker, og at vi også må anse andre mennesker for å være fornuftige og rasjonelle. De tror på det de sier og gjør, og da bør vi også holde dette for riktig når vi skal fortolke:...” *count them right in most matters*” (Davidson 1984, s 197).

Jeg har brukt Arendt og Habermas i min forståelse av dannelsesprosessen i 4H, og vil derfor også forsøke å tolke observasjonene og intervjuene i samme perspektiv. Hvorvidt en gruppeintervjusituasjon, som de jeg har gjennomført i 4H kan fremme en symmetrisk dialog – eller den herredømmefrie dialogen hos Habermas, er selvfølgelig diskutabelt. Samtidig kan intervjusituasjonen sammenlignes med en kommunikativ handling, fordi en også her forholder seg til et mål om gjensidig, språklig forståelse. Vi har sett at samhandling oppstår som koordinering av handlinger, fordi talehandlingen, eller det at man blir enige om noe nettopp skjer ved etablering av mellommenneskelige relasjoner. Da vil talehandlingen bidra til gjensidig forståelse av det som blir sagt, og også tolkes slik av den som intervjuer – eller observerer en talehandling.

I Arendts perspektiv har vi sett at menneskets unike karakter synliggjøres gjennom tale og handling, hvor vi er både like og ulike. Fortolkningsmessig forstår jeg dette som at vi skal møte den andre der hvor han eller hun er – ut fra deres eget ståsted og egenart. Som mennesker er vi like mye verdt, selv om vi er forskjellige.

Da må vi også tolkes slik vi viser oss fram i *polis* - eller i offentligheten, hvor vi handler og er aktive i samspill med andre mennesker. Dette samsvarer etter min oppfatning godt med Davidsons barmhjertighetsprinsipp. Å forsøke å møte andre mennesker med velvilje og likeverd er nødvendig for å komme til forståelse. Når en voksen skal møte barn i en gruppeintervjusituasjon, betinger dette at den voksne respekterer og anerkjenner barnas kompetanse og meningsytringer. Dette ligger da også til grunn, når jeg skal tolke min undersøkelse, og gi en analyse av det jeg mener å ha funnet.

Jeg ønsker å forstå hvordan pedagogisk praksis i 4H kan bidra til læring, verdidannelse og medvirkning hos barn og unge. Jeg ser det som formålstjenelig å kategorisere selve intervjuundersøkelsen, fordi jeg da kan knytte kategoriene opp mot forskningsspørsmålene og trekke dette inn i diskusjonen og konklusjonen til slutt.

**Kategori 1:** *Generelt om læring* omfatter pedagogisk virksomhet i 4H som uformell læringsarena. Kategorien korresponderer med forskningsspørsmål nr 1: Hva kan barn og unge lære i 4H? I tillegg omfatter kategorien 4H sin rolle og betydning som uformell læringsarena for utvikling av sosial samhandling og samhandlingskompetanse.

**Kategori 2:** *Utvikling av menings- og verdidannelse* dreier seg om verdi- og meningsdannelse grunnlag av aktivitet og deltagelse i 4H. Kategorien knyttes til forskningsspørsmål nr 2: Hvordan kan slik læring bidra til menings- og verdidannelse hos barn og unge?

**Kategori 3:** *Medbestemmelse, medvirkning og demokratilæring* er knyttet til 4H som uformell læringsarena og fellesskap for medvirkning og demokratilæring. Det tilhørende forskningsspørsmålet er: Hvordan kan den pedagogiske praksisen i 4H bidra til å styrke barn og unges medvirkning?

Kategoriseringen gjengis her i en tabell:

<b>Kategori 1: Læring</b>	<b>Kategori 2: Mening/verdi</b>	<b>Kat.3: Medvirkning, medbestemmelse</b>
Generelt om læring: 4H som uformell læringsarena – hva kan barn og unge lære i 4H (forskn.sp. 1) Utvikling av sosial samhandling og samhandlingskompetanse (forskn.sp nr 2 og 3)	Utvikling av menings- og verdidannelse: Hvordan kan læring i 4H bidra til menings og verdidannelse (forskn.sp. 2)	Medbestemmelse, medvirkning og demokratilæring: 4H som uformell læringsarena for medvirkning og demokratilæring (forsk.sp 3)

Gruppeintervjuene ble gjennomført ved hjelp av lydopptak og notater. Lydfilene ble i sin helhet skrevet ut i etterkant av intervjuene. Jeg har sett etter fellestrekk i utsagnene fra de ulike informantene, og lett etter mønstre som kan se ut til å være felles, eller oppfatninger som deles av flere. Dette er ikke et forsøk på generalisering, men er en analyse på bakgrunn av min tolkning av de utsagnene som kom fram under samtalen med informantene i de to gruppene. Informantene gir på ulike måter uttrykk for hvordan de lærer i 4H, og hva de lærer. Mange av utsagnene handler om sosial læring, og at 4H oppfattes som et trygt fellesskap hvor det er lov til å prøve og feile. Flere av informantene uttrykker også et ønske – og en forventning om å lære noe – og lære ting de ikke kan fra før, og som de har interesser for. På spørsmålet om hva de kan *lære* i 4H, uttrykte informantene dette på flere måter:

- *”Ja, man lære mye. Lærer innmari mye om miljø i alle fall. Være ute i naturen og på leir. Jeg syns man lærer en del”* (Jente, 14 år)
- *”Å bake, og strikke og mye rart.”* (Jente, 10 år).
- *”Man lærer ting man ikke lærer andre steder. Jeg hadde jo friluftsliv i fjor. Og lærte å bruke kompass og sånn. Det hadde jeg ikke lært hvis jeg ikke hadde hatt det prosjektet.* (Jente, 16 år)
- *”Jeg har lært hvordan en skal lede seg fram i 4H. Og hvordan en skal ta seg av folk”* (Jente, 17 år)
- *”Du kan lære å stå foran store folkemengder, og snakke og få bedre selvillit ut fra det. Og lære å føre referat og regnskap hvis du sitter i styret.”*(Gutt 14 år).
- *”Jeg har lært å bli flinkere til å ta initiativ, til å gå bort til folk å si hei. Det turte jeg ikke før, og er noe jeg har lært etter at jeg begynte i 4H.”*(Jente 14 år)

- *”Også samarbeider klubben med andre, for eksempel Bygdekvinnelaget. Det har mye å lære oss fordi de har levd lenger enn oss.”*(Jente 16 år).

- 

Læringsarenaen 4H er dessuten annerledes enn skolen, selv om 4H har mange kurs og andre ”skolelignende” aktiviteter: *”Det er mye morsommere (enn skolen), lærer hele tida noe nytt. På skolen kan det være litt kjedelig og sånn.”*(Jente, 14 år). Ei jente på 16 år sier: *”Og her lærer vi mye av hverandre, på skolen er det en lærer som alltid bestemmer, mens her samarbeider vi mer.”*

Læring og interesse henger sammen, slik ei jente på 16 år formulerer det: *”Her (i 4H) kan man jobbe med den man har lyst til. På skolen har man jo noen temaer som man kanskje ikke interesserer seg så mye for. Mens her velger vi jo sjøl så da er det jo som oftest noe du interesserer deg for. Og derfor blir det gøy.”*

Guttene i undersøkelsen syns skolen er for teoretisk, og syns at 4H er morsommere. De oppfatter ikke 4H som ”skoleaktig” selv om de er enige i at de lærer mye i 4H. Samtidig oppleves 4H som noe annet enn skole:

*”Det er ikke som å sitte på skolen akkurat, hvor du sitter på skolebenken i seks timer om dagen, hvor du har matte liksom og bare sånn teoretisk. Det er jo meninga i 4H at du skal ha et prosjekt som du jobber jevnt med hele året, og det er praktisk gjerne.”* (Gutt 14 år).

En annen av guttene sier: *”4H er mer praktisk, absolutt... så du har mye mer frihet kan du si, du har jo lov til å ta opp telefonen og se hva klokka er...”*

*”Og 4H er annerledes enn skolen fordi ... i hvert fall når det er sånn på skolen at praktiske fag er nedprioritert helt i bønn omtrent..”* (Gutt, 14 år).

Jeg har sett etter konkrete utsagn som helt klart identifiserer læring i 4H som bidrag til menings- og verdidannelse – eller tegn på endringskompetanse. Jeg tenker da på utvikling av evne til endring av sosial praksis, slik vi tidligere har sett gjennom de tidlige jordbruksklubbene og 4H-ideen som en ”katalysator” for å få voksne til å endre sin praksis. Jeg fant ikke noe særlig som tydet på utvikling av denne type endringskompetanse, men mange av utsagnene tolkes som om 4H gir gode bidrag til utvikling av sosiale og samfunnsmessige verdier, som absolutt også bidrar til meningsdannelse. Vi har sett over at ei av jentene sier hun har lært hvordan hun skal ta seg av folk – altså inkludere andre, og at ei jente sier hun har lært om miljø. I den ene klubben fortalte de om et fellesprosjekt, som gikk ut på å strikke og hekle.



En av guttene fortalte at han hadde lært å strikke i 4H, at selve strikkinga var ganske kjedelig, men at møtene hadde vært morsomme. Litt senere ut i intervjuet sier en av de andre guttene i denne klubben følgende om strikkeprosjektet – som viser seg å være et internasjonalt solidaritetsprosjekt: *”Det er et veldig fint prosjekt. Vi får klarere huer, varmere hjertere fordi vi strikker og sånn. Vi strikker lapper som skal sys sammen til et stort lappeteppe, som skal gå til et prosjekt i Peru, i samarbeid med en lokal bedrift. Det går på å bygge en skole der, i fjellene. Så da går penga til det”* (Gutt, 14 år).

Begge klubbene har egne naturmøteplasser i nærmiljøet, og som medlemmene forteller at de bruker mye. Gjennom uteaktivitetene forteller de at de hjelper hverandre, og de sier at de lærer mye av å være i naturen. De overnatter ute, de lager mat ute på bål, de er kreative og lager ting ut fra det de finner i naturen, og de går på ski, aker og sykler. På spørsmål om de er opptatt av verdier som natur og miljø, er forsøpling det første som dukker opp:

- *”Vi har søppelplukking hvert år, vi er opptatt av det.”* (Jente, 12 år).
- *”Det går veldig mye på søppel og sånn, vi skal ikke kaste noe i naturen.”* (Gutt, 14 år)
- *”Og sånn etter landsleir og sånn, da skal vi rydde hele plassen og det tar litt tid”* (Gutt 15 år.)

Noen av informantene forteller om en villmarkscamp i 4H, langt inne i fjellheimen uten tilgang til telefon, TV og internett. Selv om de sier at det var isolert, og at de ikke kunne følge med på ting som vanlig, sier de at dette var en god opplevelse. De kunne gjerne kunne tenke seg å reise på en sånn leir igjen. På spørsmål om de kunne lære noe på en slik leir så målbærer en gutt på 14 år følgende utsagn, på vegne av flere i gruppa:

*” ...Vite at du har det bra, og at du klarer deg sjøl. Og skjer det noe, så er det noen som er der for deg liksom...”*

Ei jente på 14 år uttrykker sosiale verdier på denne måten, når vi snakker om de 4H-ene:

*”Jeg tenker på at det med hjerte og å tenke hører litt sammen, egentlig. Med hjertet skal man ikke stenge noen ute. Man skal alltid ha åpne armer for alle. Ja, man skal ikke tenke at dem får ikke lov å være med, fordi de er annerledes”. På spørsmål i den ene klubben om de har egne aspirantledere, så er svaret ”Nei, men vi tar godt vare på dem, og vi har stort sett aktiviteter som inkluderer alle.”* (Gutt, 14 år.)

Når det gjelder medlemsdemokratiet i 4H, kan flere av utsagnene tolkes som uttrykk for at informantene opplever at de har medvirkning i 4H.

De gir uttrykk for at de selv bestemmer i klubbene sine, men at det er trygt med voksne rådgivere som hjelper til:

- *”Vi har ganske frie tøyler, vi kan komme med innspill, men det er vel styret og klubbrådgiverne som vedtar.”(Gutt 15 år)*
- *”Vi bestemmer jo. Men hvis det er et helt dumt forslag, så kan jo klubbrådgiverne bestemme, men vi stemmer over forslagene som er, kan bli eller hvordan skal jeg få sagt det da.”(Gutt, 14 år)*
- *”Vi er en stor klubb med god økonomi og sånn. Men vi kan jo liksom ikke sløse med det heller De (klubbrådgiverne) er gode å ha til rådgivning og sånn, men det er vi unga som bestemmer.”(Gutt, 14 år)*
- *”Det er jo vi som styrer klubben, omtrent.” (Jente, 17 år).*
- *”Vi velger et styre da, som bestemmer mesteparten.” (Jente, 13 år).*
- *”Og det er alltid sånn at man kan komme med ideer til hva man kan gjøre, så blir det jo sett på og tatt opp til avgjørelse av alle sammen.”(Jente14 år).*

De forteller om en klubbhverdag uten de helt store uoverensstemmelsene, og hvor det går an å diskutere seg fram til enighet: *”Vi er stort sett enige” (Jente, 13 år)*. Og skulle medlemmene i klubben bli uenige om noe, så *”... diskuterer vi litt, og så hører vi med foreldrene våre og klubbrådgiverne da.” (Jente, 17 år)*. Det sosiale aspektet ved å delta i 4H kommer tydelig fram, og alle informantene er opptatt av at 4H har et godt sosialt miljø hvor det er stimulerende og morsomt å møte andre. Avslutningsvis tar jeg derfor med noen utsagn fra informantene som vitner om interesse for - og utvikling av sosial kompetanse og samhandling i møter med andre. Dette er noe de uttrykker som en viktig verdi i 4H:

- *”Ja, fortsatt så blir vi kjent med nye folk. Det tror jeg aldri stopper i 4H, jeg tror alltid du blir kjent med nye folk omtrent, og bedre kjent med andre. Møter mange hyggelige, og ja... du blir godtatt omtrent uansett hvem du er.”(Gutt, 14 år).*
- *”Vi får lov til å prøve noe nytt og sånn. Vi var på julebukktur og besøkte det lokale gamlehjemmet. Det var mange som så dette i avisen, og som likte det vi gjorde.” (Gutt,14 år).*
- *”Også lærer man å bli utadvendt, fordi alle er så imøtekommende og det er lett å bli kjent med folk.” (Jente, 16 år).*
- *”Jeg tenker jo på leir jeg da. Da er en jo ute, treffer andre og en får god helse av å møte andre, for da blir en blidere” (Jente, 17 år).*

- ”På lederkurs, styremedlemskurs og lignende lærte jeg hvordan jeg skulle være i styret. Hvordan jeg skulle oppføre meg i forhold til andre folk. Og hvordan jeg skulle ta initiativet. (Jente, 17 år).

#### 4.4 Hva kan barn og unge lære i 4H? En oppsummering av funn.

Informantene var alle opptatt av at de kunne lære mye i 4H, og at 4H er noe helt annet enn skole. Samtidig var det flere som ga uttrykk for at andre (utenfor 4H) forbandt 4H sine prosjektoppgaver med ”kjedelig skolearbeid”. I klubb B var noen av guttene veldig klare på at de som sier dette, ikke kjenner 4H: ” *De har ikke peiling*”. Informanter i begge klubber ga uttrykk for at de synes 4H-prosjektene var spennende å jobbe med, fordi de gir mulighet til å lære noe nytt.

De ga også uttrykk for at det positive ved 4H som en *frivillig* aktivitet: ”*Det er jo ikke skole, liksom*”. I klubb B var de veldig opptatt av at de kan drive med praktiske aktiviteter i 4H, og de nevnte spesielt strikking, baking, matlaging, trearbeid og birøkt som eksempler på slike aktiviteter. Skolen ble oppfattet som for teoretisk, og et sted der en ikke lærer slike ting.

I begge klubbene ble det lagt vekt på det sosiale miljøet, og at det var gøy og morsomt både på leir, DAF-kurs og storkurs. De som ennå ikke hadde vært med på kurs, ble oppfordret av de andre til å delta: ”*Ja det burde du også være med på!*” Noen var mest opptatt av å ha det artig, mens andre hadde klare forhåpninger om å lære noe nytt og morsomt. Flere av jentene i klubb A hadde deltatt på kurs, og blitt skuffet fordi kurset ikke sto opp til forventningene: Som ei av jentene uttrykte det: ”*Det var akkurat som om instruktørene ikke hadde forberedt seg*”. På spørsmål om hva guttene i klubb B hadde lært på kurs for trivselsagenter, svarte de at de hadde lært nye leiker, å ha det moro og spre trivsel i klubben.

I begge klubber hadde informantene klare meninger om sin rolle i 4H sitt medlemsdemokrati: ”*Det er vi som bestemmer i klubben*”. De ga uttrykk for at det var godt å ha voksne rådgivere til hjelp og støtte, men at det var medlemmene selv som bestemte. De var klare på at styret har en viktig rolle, og at det er årsmøtet som vedtar årsplanen. Alle kan komme med innspill til denne planen ble det sagt – samtidig som en sa at ”*det er ikke så mange som kommer med innspill*”. På spørsmål om hva de ville gjøre hvis de ble uenige, mente de at dette ikke var noe problem – de ville klare å diskutere seg fram til enighet.

Ingen av informantene ga uttrykk for noe spesielt miljøengasjement, utover å nevne søppelplukking og det å rydde etter seg på leir og arrangementer. Samtidig har begge klubber bygget hver sin naturmøteplass, som brukes flittig. I begge klubbene fortalte de at de er mye ute, både sommer og vinter. I klubb B var de på sparktur og gikk julebukk på det lokale sykehjemmet rett etter jul, og dette var vellykket. I klubb A nevnte de også denne sparkturen, som de hadde lest om i lokalavisen og hvor de sa at ”*det kan kanskje vi gjøre også. Kanskje vi skal besøke sykehjemmet til påske?* ”.

Informantene virket engasjerte i både klubben sin, klubbarbeidet og det å gjøre noe positivt for hverandre – og for andre. I klubb A var de veldig opptatt av å ta vare på aspirantene, og der skulle de ha en egen aspirantleir i sommer: ”*For å vise at vi får til noe i klubben vår, vi også*”. I klubb B var de klare på at alle skulle være med på aktiviteter, både de små aspirantene og de mer ”garvede” 4H-erne. Informantene ser ut til å ha bli rekruttert til 4H gjennom familie og venner, og i begge klubbene var det ”4H-familier” - dvs. søsken som var medlemmer, og foreldre som var, eller hadde vært klubbrådgivere. Flere av informantene sa at de hadde blitt med i 4H fordi familie eller venner var medlemmer.

Utsagn som kom fram gjennom intervjuene samsvarer så vidt jeg kan se med evalueringer fra kurs og leir i 4H. De som er aktive, og som deltar på kurs er både opptatt av å ha det sosialt og morsomt, men mange har også en tydelig forventning om å lære noe nytt. Det uttrykkes tydelig skuffelse når de bare lærer det de kan fra før, eller når kurset ikke svarer til forventningene.

#### **4.5 Hva vet vi fra tidligere medlemsundersøkelser i 4H?**

Jeg nevnte innledningsvis at det tidligere er gjennomført flere medlemsundersøkelser i 4H, eller hvor 4H er en av flere organisasjoner. Disse undersøkelsene har ikke læring eller uformell utdanning i 4H som hovedfokus, men de har spørsmål som tangerer min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Derfor har jeg valgt å bruke disse undersøkelsene i denne sammenhengen, selv om de ikke er direkte sammenlignbare med min undersøkelse. Jeg bruker dem derfor kun som en illustrasjon og et bakteppe for mine egne funn. Selv om det er vanskelig å sammenligne undersøkelser som er ulike i tematikk, design og gjennomføring, har det allikevel vært spennende å lete etter mulige fellestrekk mellom mine funn og tidligere undersøkelser. Jeg vil referere til tre spesifikke undersøkelser som jeg mener er relevante i denne sammenheng. To av disse er utført eksternt, mens den tredje er en internt gjennomført undersøkelse.

Den første undersøkelsen jeg vil vise til, er en empirisk undersøkelse av medlemmene i 4H, Norges Bygdeungdomslag og Noregs Ungdomslag (Seippel 1996), som en del av Program for Research and Documentation for a Sustainable Society (ProSuS). Dette er en spørreskjemaundersøkelse som ble sendt til 500 medlemmer i hver organisasjon, hvor organisasjonene ble belyst i et bærekraft- og samfunnsperspektiv. Det var et ønske om å se på organisasjonene som arenaer for politisk læring, og i hvilken grad kunnskapen når ut til politikerne. Undersøkelsen hadde to siktemål. På den ene siden var det et ønske om å se nærmere på medlemmenes selvforståelse, verdier, holdninger og lignende. På den andre siden skulle undersøkelsen gi innsikt i organisasjonenes forhold til omverdenen, og se på arbeidet med politiske saker som miljø og utvikling. I undersøkelsen er det sett på læring og kompetanse i et organisasjonsperspektiv, men Seippel framholder også læring som forutsetning for et godt demokrati og en bærekraftig utvikling.

Seippel finner at 4H ligger foran de andre organisasjonene når det gjelder medlemmenes læring og kompetanseutvikling. 4H markerer seg også positivt i forhold til samfunnsorientering og samfunnsaktivitet, sett som organisasjonens utadrettede virksomhet. Jeg finner slike positive trekk også blant mine informanter, men på litt varierende nivå. På spørsmålet om medlemmene lærer noe i organisasjonen, finner Seippel som hovedresultat at 4H-medlemmene mener at de har lært mest – og at de rapporterer mer læring enn det medlemmene i Noregs Ungdomslag og Norges Bygdeungdomslag gjør. Igjen stemmer dette godt med mønsteret som jeg fant hos mine informanter, dvs. at de forteller at de synes de lærer mye i 4H. Seippel spør medlemmene i de ulike organisasjonene i hvilken grad de identifiserer seg med miljøbevegelsen. 4H ser ut til å være den organisasjonen som identifiserer seg med miljøbevegelsen, selv om alle tre organisasjoner har miljøsaken på sin dagsorden. Jeg fant ingen slike trekk blant mine informanter. Ingen av dem ga uttrykk for spesiell interesse for, eller tilknytning til miljøbevegelsen eller lignende organisasjoner.

Den andre medlemsundersøkelsen er utført ved Senter for Bygdeforskning (Brattestad og Ødegård 1998) undersøker medlemsdemokratiet, medlemmenes aktivitetshyppighet, trivsel og medlemsfracfall i 4H. Dette er en kvantitativ studie, hvor det ble sendt ut spørreskjemaer til ledere og medlemmer i til sammen 64 lokale 4H-klubber. Undersøkelsen konkluderer med at den viktigste grunnen til at medlemmene er med i 4H er at venner er med, og at de har et ønske om å lære. Brattestad og Ødegård mener at medlemmenes motivasjon for læring i 4H også henger sammen med at organisasjonen faktisk tilbyr kunnskap som ungdom er opptatt av og interessert i.

Det pekes videre på at 4H tilbyr et godt, sosialt miljø, noe som selvfølgelig er viktig for deltagelse. Medlemmene i 4H er aktive, og svært mange er derfor også med i andre organisasjoner og lag. Dette samsvarer godt med hva mine informanter ga uttrykk for: de er sosialt aktive og engasjerte, og de fremhever 4H som et sosialt og attraktivt fritidstilbud hvor de både trives og lærer noe. Brattestad og Ødegårds analyse av medlemsdemokratiet i 4H gir inntrykk av at medlemmene er aktivt med, og at de selv bestemmer i 4H-klubbene. Dette ser ut til å ha en positiv innflytelse på aktivitetsnivået. Hovedkonklusjonen i denne undersøkelsen ser ut til å være at det sosiale fellesskapet, mulighet for læring og egen medvirkning er de viktigste årsakene til at medlemmene blir i 4H. I følge Brattestad og Ødegård samsvarer dette med en medlemsundersøkelse fra 1978, som jeg ikke har hatt tilgang til.

Den tredje undersøkelsen er forholdsvis ny, og ble gjennomført som en intern medlemsundersøkelse i 4H (Bruer 2009). Det ble sendt spørreskjemaer både til medlemmer, og til ungdommer som hadde sluttet de to siste årene. 4560 medlemmer fikk spørreskjema tilsendt per e-post, med en svarprosent på ca 30. De fleste som svarte var jenter som hadde vært med i 4H i mange år, og som hadde eller hadde hatt verv. I spørreundersøkelsen ble det spurt om å rangere kurs og leire, 4H-møter og 4H-prosjekter etter hva som var best likt. Resultatet viser at det overveldende flertall på 79,3 % likte kurs og leir best ved 4H. Dette er helt klart i tråd med mine funn. 4H-prosjektet kom dårligst ut ved at over halvparten rangerte dette nederst på listen. Jeg finner ikke det samme hos mine informanter, siden de jevnt over framholder prosjektene i 4H på en positiv måte. Det var egentlig ingen av informantene som ga uttrykk for at de ikke likte å jobbe med prosjektet sitt, snarere tvert i mot. Undersøkelsen til Bruer viser også at medlemmer i 4H fremdeles er aktive i andre lag og foreninger, i likhet med undersøkelsen fra 1989 og mine funn.

Selv om undersøkelsene har forskjellig utgangspunkt og stiller forskjellige spørsmål, drister jeg meg allikevel til å antyde et mønster – som også går igjen i mine funn: medlemmer i 4H er aktive, de liker å lære og de er med i 4H fordi det er sosialt og morsomt – og de føler at de har reell medvirkning gjennom 4H sitt medlemsdemokrati.

## **5. ”Jeg lover å arbeide mot det mål å bli en ungdom med klart hode, varmt hjerte, flinke hender og god helse”**

*“In sum, I believe that the individual who is to be educated is a social individual and that society is an organic union of individuals. If we eliminate the social factor from the child we are left only with an abstraction; if we eliminate the individual factor from society, we are left only with an inert and lifeless mass.” (John Dewey (1897): My Pedagogic Creed, Article I What Education is.)*

### **5.1. Tre tilnærminger til en diskusjon om 4H som uformell læringsarena.**

I kapittel 4 satte jeg opp kategorier for intervjuvundersøkelsen, som jeg knyttet opp mot de tre innledende forskningsspørsmålene:

- Hva kan barn og unge lære i 4H?
- Hvordan kan slik læring bidra til menings- og verdidannelse hos barn og unge?  
Hvordan kan den pedagogiske praksisen i 4H bidra til å styrke barn og unges medvirkning?

På bakgrunn av funn vil jeg diskutere felles kjennetegn, eller de fremtredende mønstrene som jeg mener å se i lys av forskningsspørsmålene. Ved hjelp av tre ”del-diskusjoner” vil jeg veve funn og mønstre sammen til en avsluttende refleksjon, i et forsøk på å svare opp hovedproblemstillingen: *Hvordan kan pedagogisk praksis på en uformell læringsarena som 4H bidra til læring, verdidannelse og medvirkning hos barn og unge?* Mønstrene kommer blant annet til uttrykk gjennom de utsagnene jeg har presentert over. Ved å se nærmere på 4H som uformell læringsarena, vil jeg lære mer om hva som skjer når barn og unge deltar og tar ansvar både for seg selv og andre. Jeg vil se på kjernevirksomheten i 4H, gjennom å sette intervjuene i sammenheng med de observasjonene jeg gjorde i klubbene. Jeg er allikevel ikke i stand til å gjøre annet enn en rent generell refleksjon over hvilken *betydning* virksomheten kan ha for den enkelte og 4H-klubben som gruppe. Jeg ser dessuten virksomheten i 4H som en dannelsesprosess, hvor læring kan gjøre medlemmene i stand til å sette seg selv inn i en samfunnsmessig sammenheng.

<b>Oppsummering av funn i intervjuene, med korrespondanse til kategori i tabellform:</b>			
<b>Felles kjennetegn i intervjuene – mønstre som går igjen hos informantene:</b>	<b>Fremmes gjennom utsagn som bla. uttrykker at:</b>	<b>Korresponderer med kategori: Læring Mening/verdi Medvirkning/medbestemmelse</b>	<b>Stikkord</b>
De er interesserte og nysgjerrige.	4H-prosjekter og aktiviteter velges ut fra interesse for, og ønske om å lære noe nytt, noe en ikke kan fra før: ”bla i bunken med 4H-prosjekter, for å se om det er noe som fenger” - lære seg ting de ikke kan.	Kat 1.	Stimulering av lærelyst
De lærer gjennom å gjøre, og liker praktisk læring.	Praktiske 4H-prosjekter er friluftsliv, birøkt, treskjæring, håndarbeid, tegning, dyrestell osv. Lærer å omgås andre mennesker, holde foredrag og presentasjoner, ta ansvar for styreoppgaver og klubbdrift.	Kat 1.	Refleksjon og praksis. Sosiokulturell læring.
De er aktive og engasjerte.	Har fritidsaktiviteter utenom 4H: korps, ski, fotball, data, hjelper til på gård osv.	Kat 1	Aktivitet i lokalsamfunnet.
De synes det er sosialt og hyggelig i 4H.	Vekt på det sosiale i 4H-klubben, på leir, alle er med, tar vare på aspirantene, bli kjent med nye, inkludering.	Kat. 1	Utvikling av sosial kompetanse.
De tar ansvar.	Tar på seg styreverv, er aspirantleder, Trivselsagenter, hjelper til i klubben, er med i solidaritetsprosjekt (felles i klubben), tar vare på aspirantene så klubben kan leve videre, føler ansvar for naturmøteplassen sin bla (må holdes i orden).	Kat. 2.	Ansvar for seg selv og andre.
De liker uteaktiviteter og friluftsliv.	Flere har hatt friluftsliv som prosjekt. Begge klubber har egen naturmøteplass, alle har vært med på uteaktiviteter som turer, matlaging på bål, overnatting ute, leir ol. i 4H	Kat 2.	Ta vare på miljøet, opplevelser naturverdi gjennom opplevelser.
De er rekruttert til 4H gjennom familie og venner.	Foreldre, søsken eller venner med i 4H bakgrunn for egen rekruttering til 4H.	Kat. 2	Verdivalg, mening: 4H som verdivalg.
De føler at medlemsdemokratiet fungerer, men at det er trygt å ha voksne klubbbrådgivere.	Føler at de selv bestemmer i klubben men det er trygt å ha voksne som kan spørres om råd.	Kat.3	Egen medvirkning og påvirkning.
Styrene bestemmer, uenighet avgjøres gjennom diskusjon og demokratiske avgjørelser.	Medlemmene i klubben bestemmer. Er de uenige, så diskuterer de litt og blir enige.	Kat. 3.	Demokratisk tilnærming.



### **5.1.1 Klart hode: en drøfting av barn og unges læring i 4H**

*Hva kan barn og unge lære i 4H?*

Vi har sett at 4H gir gode muligheter for læring på mange nivåer: gjennom praktisk læring i prosjektene, ved sosial læring i 4H-klubben i møte med andre 4H-ere, og ved å lære styre- og organisasjonsarbeid. Prosjektarbeid er en mye brukt læringsstrategi i skolen, og prosjektorganisering blir også i økende grad brukt som metodikk i arbeidslivet. Derfor kan prosjektlæring i 4H styrke læringen i skolen, men også forberede ungdom til arbeidslivet. 4H-medlemmene kan velge fordypning i forskjellige emner, og de velger ofte praktiske prosjekter. Flere av informantene sier at de liker å arbeide med noe praktisk eller skapende slik som friluftsliv, birøkt, treskjæring og tegning. Guttene i undersøkelsen ga uttrykk for at de liker 4H nettopp på grunn av praktiske aktiviteter, noe de savner i skolen. Jentene var ikke like klare på dette, men også de ga uttrykk for at de liker å jobbe med praktiske ting. Det ser derfor ut som det å bruke hendene og kroppen til praktisk og fysisk læring, er viktig for mine informanter. Når noen av dem sier at de syns skolen blir for teoretisk, samsvarer dette med en debatt om mangel på praktiske fag i grunnskolen. Regjeringen gjeninnfører derfor valgfagene i ungdomsskolen, jfr.: [Oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet av 23.06.11.](#)

Vi har sett at 4H bruker en modell for eksperimentell læring med selvvalgte prosjekter, hvor et egenvalgt tema skal utforskes og formidles. I læringsprosessen får medlemmene faglig veiledning, og ledere og kursinstruktører er ofte litt eldre ungdom. Prosjektene er en viktig del i ”4H-stigen”, og det må gjennomføres ett prosjekt hvert år for å få merke – og progresjon. Tilbakemeldingene fra informantene tyder på at de har lyst til å lære, og at dette gir en indre motivasjon for å være med i 4H. Jeg har vist til at dette samsvarer med andre funn. Det samsvarer også med teori om at læring har sammenheng med motivasjon, og at lærelyst er en viktig betingelse for nettopp å lære noe (Dewey 1938). Informantene legger vekt både på den praktiske læringen, og det sosiale miljøet i 4H. Jeg vil hevde at dette er i tråd med Deweys prinsipper om læring sett som vekselvirkning mellom erfaring og refleksjon. Her blir erfaringen et resultat av praktisk handling og refleksjon, og noe som skjer i møtet mellom den lærende og miljøet. Jeg støtter meg dessuten på observasjonene i 4H-klubbene, hvor medlemmene viste hva de hadde lært i 4H i praksis, blant annet ved selv å gjennomføre årsmøtene. De viste meg også at de hadde lært å ta ansvar ved å ta seg av de yngre medlemmene i klubben, og ved at de forsto viktigheten av å bidra til aktiviteter i eget nærmiljøet.

I klubb A kunne jeg se at de hadde lært noe om inkludering i praksis, ved at de bevisst lekte med aspirantene, at de så dem og viste dem mye positiv oppmerksomhet. De store medlemmene framsto derfor som gode rollemodeller for de mindre, og det tolker jeg som et tegn på sosial – eller sosiokulturell læring i 4H-klubben. Informantene viste også hvordan de kunne lære ved å gjøre ting sammen i 4H-klubben, som for eksempel å bake boller på en klubbkveld, lære aspirantene og nye medlemmer ”gangen” i et 4H-møte, lære bort leker etc.

I sum vil jeg si at virksomheten i 4H gir både faglig og sosial læring, samtidig som medlemmene får utformell utdanning gjennom kurs, ledertrening og organisasjonslæring. Informantene fremstår som nysgjerrige, aktive og engasjerte ungdommer. Det kan godt hende at disse egenskapene styrkes fordi de deltar i 4H, men det er også mulig at de ungdommene som søker seg til 4H er ungdom som har organisasjon og læring som interesse. Grue (1990) peker på akkurat dette. Samtidig ser det som om ungdom blir med fordi de finner sin ”greie” i 4H – og at ”greia” nettopp er lærelyst. Informantene legger vekt på det sosiale aspektet ved 4H – de er med fordi de synes det er gøy, altså har de en indre motivasjon for å delta. Vi har allikevel hatt en debatt i 4H om prosjektene, da enkelte hevder at prosjektarbeidet kan virke ekskluderende på noen. Vi ser også av medlemsundersøkelsen (Bruer 2009) at arbeid med 4H-prosjektene er mindre populære enn andre aktiviteter. Jeg fant som sagt ikke dette synet blant mine informanter, men det er mulig at dette en problemstilling som bør undersøkes nærmere. Jeg har tidligere så vidt berørt betydningen av kjønn, uten at jeg diskuterte dette perspektivet i tilknytning til intervjuene. Jeg velger å bringe temaet inn i diskusjonen, fordi majoriteten av medlemmene i 4H er jenter. Når medlemmene i 4H oppgir at de har lyst til å lære, og at læring er noe av motivasjonen for å være med i organisasjonen, kan dette skyldes at 4H trekker til seg de skoleflinke jentene. Dette kan selvfølgelig være noe av grunnen til at de velger en uformell læringsarena som 4H i fritida. Samtidig ser vi også at mange medlemmer – også jentene – faller fra i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, men dette kan ha andre årsaker enn at de ”kjeder seg”. Dette er en tendens som andre organisasjoner også opplever, men som blant annet LNU hevder at er i ferd med å snu (LNU 2011).

### **5.1.2 Varme hjerter: en drøfting av hvordan 4H kan fremme verdi- og meningsdannelse hos unge mennesker.**

*Hvordan kan læring i 4H bidra til menings- og verdidannelse hos barn og unge?*

Læring på en uformell arena som 4H skal være med på å gi ungdom ansvarsfølelse og respekt for natur og mennesker. På spørsmål til informantene om hvordan de hadde blitt medlem i 4H, var det en overvekt av rekruttering ”innenfra” – dvs. mor, far eller søsken hadde vært med i 4H. Dette kan bety at 4H oppleves som en meningsfylt arena med gode verdier, som foreldre ønsker at barna skal ta del i. Familie-engasjementet i 4H kan tolkes som et tegn på identitet og tilhørighet, og at 4H oppleves som en god dannelsesarena - med trygge, gode og faste verdier, hvor det å være med i 4H er et bevisst verdivalg. Samtidig kan stor grad av rekruttering innenfra kanskje ”bremse” nytenkning og en videre utbredelse og utvikling av verdigrunnlag og grunnleggende ideer, fordi dette kan virke konserverende og ”kultdannende”. Dette er en interessant debatt, men den må ligge i denne sammenhengen. Det ser ut som læring i 4H inngår i en dannelsesprosess, som fører til at mange medlemmer tar ansvar utover seg selv. Dette kommer fram gjennom det mine informantene forteller om styreverv, og når de tar seg av de yngre medlemmene i klubben. Når de tar på seg lederansvar for aspirantene, eller utdanner seg til Trivselsagenter er dette også en del av en dannelsesprosess. Det gir både verdi og mening å stille opp for andre, og ta ansvar for at 4H-klubben skal være et hyggelig sted for alle – store som små. Informantene sier at de hjelper til i klubbene sine, noe jeg også observerte og som underbygger antagelsen om at læring i 4H fører til dannelse. Når informantene deltar i solidaritetsarbeid og ulike aktiviteter i lokalsamfunnet, trer også dette perspektivet fram. Dette kom fram gjennom det informantene fortalte om det sosiale engasjementet i klubbene. I den ene av 4H-klubbene i min undersøkelse, var alle medlemmene med på å strikke felles lappeteppe, som ble loddet ut til inntekt for et skoleprosjekt i et u-land. Dette samsvarer med praksis og tradisjon i svært mange 4H-klubber, som jevnt over viser et sosialt engasjement, og de viser verdier gjennom internasjonal solidaritet. På nasjonalt plan har vi dette sett i rikt monn det siste året, gjennom en solidaritetsaksjon i 4H hvor medlemmene harr samlet inn 1 mill. kr. til brønnprosjekter i Sierra Leone. Dette støtter så avgjort antagelsen om at læring - og dannelse - i 4H bidrar til å utvikle mening og verdier.

Informantene i undersøkelsen min sier at de ønsker å ta vare på miljøet gjennom å rydde søppel, men her fikk jeg ikke helt tak i noe klart miljøengasjement. Jeg har vist at 4H som organisasjon kom godt ut på tilsvarende spørsmål i undersøkelsen til Seippel, og jeg finner som sagt spor – men ingen klare indikasjoner på et *større* miljøengasjement. Miljøspørsmålet er samtidig overveldende og abstrakt, så det kan være vanskelig å forholde seg til. Ved å ta ansvar for nærmiljøet, rydde søppel og holde orden, viser informantene til et konkret eksempel på praktisk miljøengasjement. I begge 4H-klubbene hadde de etablert naturmøteplasser, som de tar vare på og er opptatt av. De bruker naturen som læringsarena, og de trives godt utendørs. Dette tyder på at læring i 4H bidrar til interesse for natur og friluftsliv, og kanskje også utvikle et ønske om å ta vare på miljø og natur.

Jeg har tidligere pekt på at jeg er usikker på hvordan læring i dagens 4H kan bidra til endring av sosial praksis, som var en så klar intensjon i 4H til å begynne med. Allikevel ligger dette perspektivet der, fordi barn og unge engasjerer seg i positiv virksomhet. De tar ansvar for andre og for nærmiljøet, og de er gode eksempler og rollemodeller. De viser engasjement og solidaritet i praksis, og uttrykker dette gjennom gode samfunnsmessige verdier. Slik blir 4H synlig i samfunnet – i *polis* for å bruke Hannah Arendt – og dette kan bidra til endring av sosial praksis hvis andre følger 4H-ernes eksempel. Det er dessuten en stor mulighet for at ungdom i 4H utvikler verdier som de tar med seg videre i livet. Et perspektiv kan være at unge med organisasjonsutdanning fra 4H kanskje velger å engasjere seg politisk. Da vil de kunne synliggjøre og målbare verdier de har tilegnet seg gjennom 4H-arbeidet, og bidra til endring av sosial praksis. Dannesperspektivet gjenspeiles godt i 4H som en inkluderende organisasjon, hvor det er hjerterom og takhøyde. Dette kommer klart til uttrykk både i intervjuene, og i den praksisen jeg opplevde i 4H-klubbene. Arendt snakker om det menneskelige mangfold i handling og tale, som manifesteres gjennom likhet og ulikhet. Det er når vi trer frem i offentligheten at vi viser oss for hverandre, og blir synlige i kraft av vår humanitet og menneskeverd. 4H preges av toleranse og inkludering. Her er det lov å være seg selv, og alle er like mye verdt. Derfor er det kanskje dette dannesperspektivet som trer klarest fram gjennom informantene. De sier at 4H er et sted hvor de kan prøve og feile, og hvor det ikke er farlig å ”dumme seg ut”. Det er stor takhøyde og de opplever å bli respektert og inkludert som den de er. 4H betyr noe positivt for dem, og bidrar med opplevelser og erfaringer som de kan vokse på. Det er usikkert om det er like godt miljø i alle 4H-klubber, og en studie av andre klubber ville kanskje gitt et annet bilde. Samtidig kommer

dannelsesperspektivet klart fram i den sosiale praksisen i 4H, både i intervjuene og observasjonene – men også i de medlemsundersøkelsene jeg viser til.

### **5.1.3 Flinke hender og god helse: en drøfting av barn og unges deltagelse i lys av den pedagogiske praksisen i 4H.**

*Hvordan kan den pedagogiske praksisen i 4H bidra til å styrke barn og unges medvirkning?*

Praksisen ved at barn og unge selv styrer 4H-klubbene, og at ungdom får lederansvar er med å bygge opp positiv menings- og verdidannelse. Informantene er klare på at det er de som styrer klubbarbeidet og sin egen aktivitet i 4H. De uttrykker dette som en verdi, og som viktig for dem. De virker trygge på rollen sin i 4H, og er ikke redde for å ta utfordringer – og er samtidig opptatt av at det er trygt å ha voksne støttespillere. Det er interessant å se at de voksne blir sett på som medhjelpere i 4H, og at de er ”gode å ha” samtidig som ungdommene er så sikre på seg selv og sin rolle som ”de styrende” i 4H-klubben. Jeg har brukt Habermas i min demokratiske tilnærming, og tenker at talehandlingsteorien passer godt til det ungdommene fortalte. På et likeverdig grunnlag snakker og diskuterer de seg frem til løsninger i 4H-klubben. De møter hverandre med respekt og likeverd, og argumenterer for sine syn og blir enige. Talehandlinger hos Habermas, er som jeg tidligere har vist basert på gyldighet og felles forståelse om noe, og dialogen skal ideelt sett være herredømmefri og symmetrisk. I en slik kommunikasjonsprosess er det både talere og lyttere, som sammen blir enige om noe ut fra etablerte og samstemte gyldighetskriterier. Det er igjen slik at dette er den ideelle situasjonen – hvor det faktisk går an å bli enige gjennom dialog. Ved organisasjonstrening i 4H lærer barn og unge demokratiske verdier, og de lærer at det går an å diskutere seg fram til løsninger. I 4H kan barn og unge lære hvordan demokratiet fungerer, og hvordan de skal oppføre seg i forhold til hverandre: slippe andre til, lytte til andre og respektere avgjørelser. Dette er verdiskapende i seg selv, også fordi 4H er en medlemsstyrt organisasjon. Faren er allikevel at voksne kan styre for mye, slik at 4H-klubben kan bli et ”skinndemokrati”, slik jeg tidligere har pekt på. Den herredømmefrie dialogen fungerer bare i situasjoner som er preget av likeverd og gjensidighet, og hvor spillereglene blir respektert. Medlemsdemokratiet så uansett ut til å fungere i de to 4H-klubbene jeg undersøkte, og dette understøttes også av de andre funnene jeg har vist til. Når medlemsdemokratiet fungerer, tror jeg avgjort at dette er læring som bidrar positivt til menings- og verdidannelse – og til dannelse på generelt grunnlag.

Medlemmene i 4H har høy grad av medvirkning enten det gjelder klubb-, fylkes- eller landsplan. De får organisasjonsopplæring, slik at de blir trygge på seg selv og andre, og tør å ta ordet i en forsamling. Dette understøttes av informantene, og det er flere som forteller om hvordan denne opplæringen har gitt dem selvtillit og trygghet til å stå fram. Jeg så at dette fungerte på begge de årsmøtene hvor jeg deltok, men jeg er klar over at det ikke alltid fungerer like demokratisk i alle 4H-klubber. Medlemmene skal ha reell påvirkning gjennom medlemsdemokratiet – når dette fungerer slik det er tiltenkt. Men det kan nok være en diskusjon hvorvidt det bestandig er slik. Det kan være en utfordring i 4H-klubber med overvekt av svært unge medlemmer, da 10-åringer trenger mer voksenstøtte enn ”erfarne” 4H-ere i tenårene. Det er heller ikke alle voksne klubbrådgivere som helt forstår sin egen rolle i 4H. Noen voksne blir overivrige, og tar for mye styring og lar ikke medlemmene få prøve og feile i trygge omgivelser. Da vil heller ikke medlemsdemokratiet fungere, og denne voksenrollene er langt fra kjernen til 4H. Medlemsdemokratiet i 4H er derfor avhengig av at voksne lærer seg sin rolle – og at de blir i stand til å ”sitte på hendene sine” og la barna sjøl få prøve og feile.

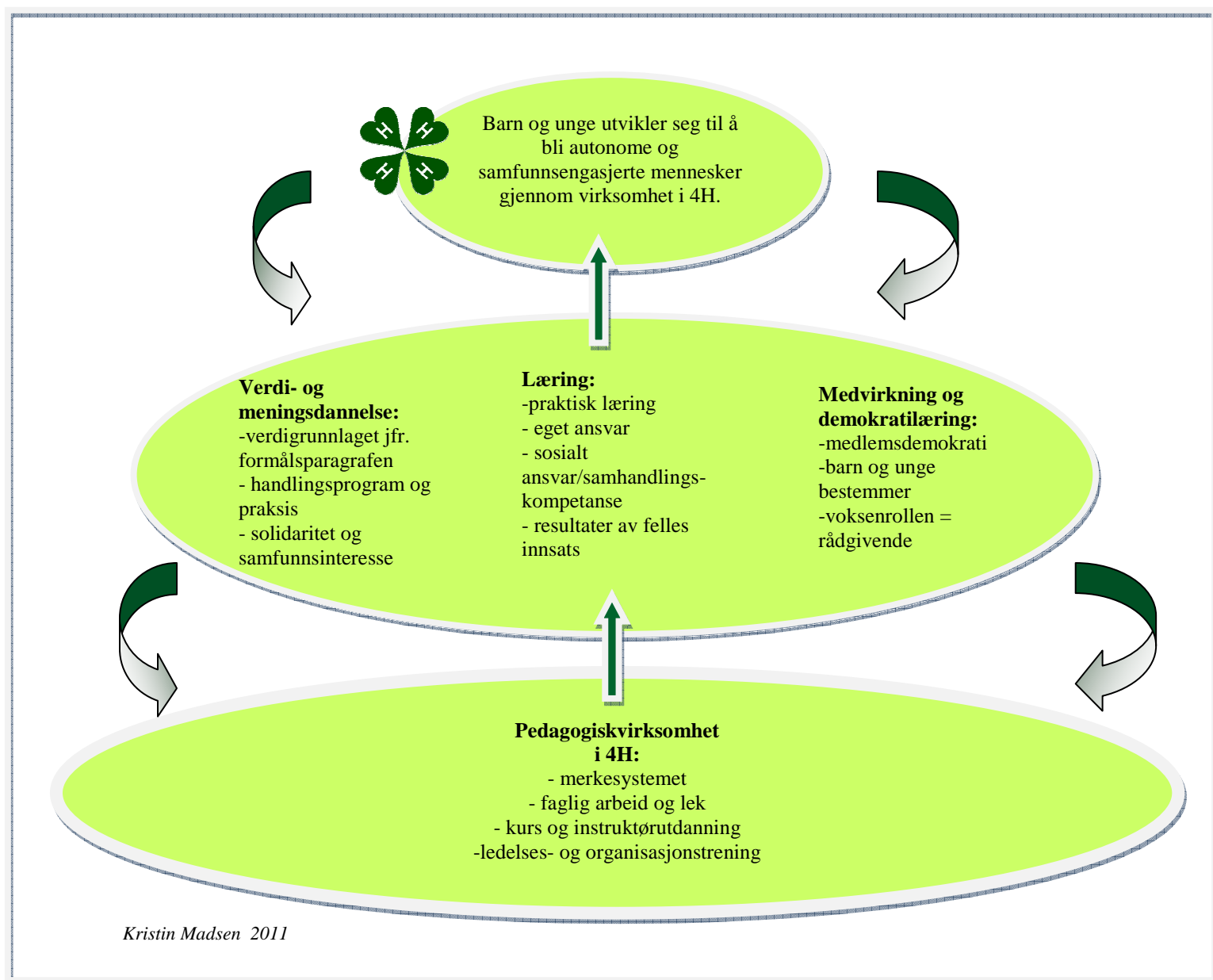
## **5.2 Hvordan kan den pedagogiske praksisen i 4H bidra til læring, verdidannelse og medvirkning hos barn og unge? Presentasjon av modell, konklusjon og avslutning.**

*”Og når du merket på ditt bryst har fått, forplikter det deg til i stort og smått, å ta et tak, for felles sak.”*

Min konklusjon er at barn og unges virksomhet i 4H er et viktig bidrag til læring, verdidannelse og medvirkning – ikke bare for den enkelte, men også sett i et samfunnsperspektiv. Barn og unge lærer gjennom teori og praksis, de lærer sosial samhandling og de lærer å ta vare på hverandre. Samtidig lærer de å utvikle respekt for mennesker, miljø og natur. 4H stimulerer til lærelyst og nysgjerrighet gjennom praktiske prosjekter, og styrker barns medvirkning gjennom et vitalt og godt fundamentert medlemsdemokrati. Her lærer medlemmene å ”tenke sjæl”, samtidig som de lærer å ta ansvar. Det de lærer i 4H er viktig i den enkeltes dannelsesprosess, men har også verdi langt utover det rent individuelle perspektivet. Når barn og unges praksis i 4H synliggjøres for andre, for eksempel gjennom et solidaritetsprosjekt, ved at medlemmene inkluderer andre og tar seg av dem - eller ved at ungdom framstår som gode rollemodeller - er dette verdier som andre i samfunnet kan lære noe av. Slik kan den pedagogiske virksomheten i 4H settes inn i en større samfunnsmessig betydning som overskrider det rent individuelle læringsperspektivet.

Læring og dannelse i 4H gis da en overføringsverdi, og kommer til syne i samfunnet gjennom formidling og praksis. Kanskje kan "eksemplets makt" gjennom formidling av verdier i 4H dermed være med på å endre sosial praksis. De demokratiske idealene gjenspeiles i 4H. Barn og unge har frihet til å gjøre egne valg, og de blir oppfordret til å tenke selv og delta i et vitalt medlemsdemokrati.

4H legger vekt på inkludering og deltagelse for alle, med rom for det store mangfoldet. Dette gjenspeiler den demokratiske tanken om at alle mennesker skal gis like muligheter for deltagelse. Læring i 4H utvikler derfor selvstendighet – kombinert med bevissthet om fellesskapsverdier, og den verdien som ligger i miljøet rundt oss. Den pedagogiske praksisen i 4H kan forstås ved hjelp av følgende modell:



Modellen er tenkt som en pyramide, hvor den pedagogiske virksomheten er ”grunnsteinen”. Denne virksomheten fremmer menings- og verdidannelse, sosialt fellesskap og demokratiske idealer fordi barn og unge lærer å bli selvstendige, ansvarsbevisste mennesker. Samtidig er det vekselvirkninger i modellen fordi barn og unge påvirker 4H gjennom medlemsdemokratiet. De kan endre lovene, og de kan gi innhold til handlingsplaner og annet rammeverk for organisasjonen gjennom vedtak i årsmøter på ulike nivåer. Nivå to i pyramiden vil da påvirkes, noe som igjen kan gjøre seg utslag på pedagogisk ”grunn-nivå” i 4H. Vekselvirkningene i modellen kan også påvirkes av strukturelle endringer og forhold i samfunnet. En barne- og ungdomsorganisasjon er ikke upåvirket av for eksempel finansiering, politiske vedtak og andre rammevilkår, men dette har jeg ikke tatt hensyn til her.

Jeg har sett på 4H som en læringsarena hvor barn og unge får tilbud om uformell utdanning med utgangspunkt i kjerneverdier som medvirkning og medlemsdemokrati. Denne tilnærmingen er en av mange mulige måter å se læring i 4H på. Jeg ser også at min tilnærming til 4H avleder nye og spennende spørsmål. Det kunne for eksempel vært interessant å se på hvordan læring i 4H påvirker medlemmene over tid, og om dette virker styrkende på læringsopplevelsen på skolen. Et annet spørsmål kunne være om inkludering i 4H kan styrke barn med spesielle behov, og ha betydning for deres mulighet for læring og deltagelse. Dette spørsmålet har jeg ikke berørt, men denne tilnærmingen kunne også ha vært utgangspunkt for en pedagogisk undersøkelse av 4H. Uansett tilnærming vil det alltid reises nye spørsmål og problemstillinger som kan undersøkes. Kunnskap er ikke konstant, og ny viten utvikles på bakgrunn av nysgjerrighet, engasjement og lærelyst. Og det er nettopp hva barn og unge opplever i 4H. Dette er også deres motivasjon for å bruke fritida si i en organisasjon hvor de kan lære noe praktisk, sosialt og morsomt – og som er et viktig bidrag til deres dannelse som hele og selvstendige mennesker i en omskiftelig verden.

*“Knowledge is not just something which we are now conscious of, but consists of the dispositions we consciously use in understanding what now happens. Knowledge as an act is bringing some of our dispositions to consciousness with a view to straightening out a perplexity, by conceiving the connection between ourselves and the world in which we live.”*  
(John Dewey, *Democracy and Education*, s. 170).



## 6. Litteratur og ressurser

Arendt, H. (1954): *The Crisis in Education*

<https://webspaces.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtCrisisInEdTable.pdf>

Arendt, H.(1996): *Vita activa. Det virksomme liv*. Oslo, Pax forlag.

Austin K.(red): *Konsten att bry sig om. Föreningslivets betydelse för unga, kommunerna och staten*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:07

Bock Seggaard S.(2010): *Frivillige lokale organisasjoner som læringsarenaer.*

*Organisasjonenes kontakt med studieforbund og utdanningssystemet*. Oslo/Bergen, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor

Borgnakke, K (1999): Som variationer over et tema: Learning by doing. I Knudsen S.V(red): *Projektarbejdets fortid og fremtid*. København, Danmarks Lærerhøjskole.

Brattestad, A. og Ødegård, J. (1989): *Demokrati, aktivitet og trivsel – en medlemsundersøkelse av Norske 4H*. Trondheim, Senter for Bygdeforskning.

Carlson, S. (1998): Learning by Doing and the Youth-driven Model. *The Center Magazine*, winter 1998, University of Minnesota Extension Service

<http://www.extension.umn.edu/distribution/youthdevelopment/00086.pdf>

Carlson S. og Maxa S.(1998): *Pedagogy Applied to Nonformal Education*. The Center Magazine, winter 1998 University of Minnesota Extension.

Coombs P. H. og Ahmed M. (1974): *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore, John Hopkins University Press.

Davidson, D. (1984): *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford, Oxford University Press.

Davidson, D. (2001): *Subjective, Intersubjectiv, Objective*. Oxford, Clarendon Press.

Dewey, J.(1897): *My pedagogic creed* . Chicago, Chicago University Press. Kilde:

[http://www.johndeweyphilosophy.com/books/john\\_dewey\\_pedagogic\\_creed.html](http://www.johndeweyphilosophy.com/books/john_dewey_pedagogic_creed.html)

Dewey, J og McLellan J.A (1889): *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*. Chicago Educational Publishing Company.

<http://www.archive.org/details/appliedpsycholog00mclerich>

Dewey, J.:(1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916; New York: Free Press / London: Collier-Macmillan, 1944 E-bok: [http://www.ilt.columbia.edu/publications/Projects/digitexts/dewey/d\\_e/chapter08.html](http://www.ilt.columbia.edu/publications/Projects/digitexts/dewey/d_e/chapter08.html)

Dewey, J (1934): *Art as experience*. New York: The Berkeley Publishing Group, 2005.

- Dewey, J. (1939): *Experience and education*. New York: The Maximillian Company.
- Dewey, J.(1996): Erfaring og tenkning. I Dale, E.L(red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J.(1996): Barnet og læreplanen. I Dale, E.L(red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Eaton, S.E(2010): *Formal, non-formal and informal learning: the case literacy essential skills and languagelearning in Canada*. Eaton International Consulting.  
<http://drsaraheaton.wordpress.com/2010/02/16/formal-non-formal-and-informal-learning-the-clase-of-literacy-and-language-learning-in-canada/>
- Enfield R.P (2001):*Connections Between 4-H and John Deweys Philosophy of Education* Focus winter 2001, 4-H Center for Youth Development, The University of California, Davis.
- Enerstvedt, R.T. (1982): *Mennesket som virksomhet*. Oslo, Tiden Norsk Forlag.
- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamärki R.L.(red)(1999): *Perspectives on Activity Theory.Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge University Press.
- Englund, T. (2004): John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofen. I Steinsholt, K. og Løvlie, L.(red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo,Universitetsforlaget.
- EU communities (2009): *EU Youth Report 2009*.  
<http://europa.eu>
- Fauske H., Vestby G.M, Carlsson Y. (2009): *Ungdoms fritidsmiljø. Ungdom, demokratisk, deltakelse og innflytelse.Utredning fra ekspertgruppe nedsatt av Barne- og likestillingsdepartementet januar 2008*. Oslo, Barne- og likestillingsdepartementet.
- Fortun, U.(1988): *Ein god nr. 2? Frivillig barne- og ungdomsarbeid på lokalplanet*. Oslo, Landsrådet for Barne- og ungdomsorganisasjoner LNU.
- Freire, P.(1970) *De undertryktes pedagogikk*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Grue, L.(1985): *Bedre enn sitt rykte. En undersøkelse av ungdoms fritidsbruk*. Oslo, STUI/Kulturdepartementet
- Gulbrandsen T. og Ødegård G.(2011): *Frivillige organisasjoner i en ny tid. Utfordringer og endringsprosesser*. Oslo/Bergen, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor
- Gullberg E. og Walterson K.(2008): Ungdom – hot eller løfte? I Austin K.(red): *Konsten att bry sig om. Föreningslivets betydelse för unga, kommunerna och staten*.Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:07

Habermas, J.:(1983): *Det moderne – et ufullendt prosjekt*. Samtiden nr 2 s. 4 – 14.

Habermas, J.: (Cooke red.) (1998): *On the Pragmatics of Communication*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

Habermas, J.(1999): *Kraften i de bedre argumenter*. Utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Habermas, J. (1999): *Kommunikativ handling, moral og rett*. Utvalg og innledning ved Halvor Fauske. Oslo, Tano Aschehoug.

Habermas, J. (2002): *Borgelig offentlighet*. Oslo, Gyldendal.

Hohr, H.:(2011): Å følge, å oppleve, å begripe – en rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I Steinsholt, K. og Dobson, S. (2011): *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske prinsipper*. Trondheim, Tapir forlag.

Haaland, Ø. og Dobson, S. (2000): *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*. Høgskolen i Lillehammer, Forskningsrapport nr 48, 2000

Haaland, Ø. (2000):*Melankoliens pedagogikk - en fortelling om kjærlighet og kunst*. Høgskolen i Lillehammer, Forskningsrapport nr 49, 2000

Haaland, Ø. (2009): *Utskrift. Frihet, revolt og dannelse*. Vallset, Oplandske Bokforlag.

Ingebrigtsen J.E. og Aspvik N.P (2010): *Barns idrettsdeltagelse i Norge – litteraturstudie av barn i idretten*. NTNU Samfunnsforskning A/S Senter for idrettsforskning rapport nr 02/2010

Jordet A.N.(2010): *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.

Jørgensen, M.(red.)(1991) *Ungdoms fritidsvaner. Aktuell artikkelsamling*. Oslo, Barne- og familiedepartementet. Universitetsforlaget.

Knudtzon L. og Tjerbo T. (2009): *De unge stemmene. Innflytelsesorgan for barn og unge i kommuner og fylker*. Oslo, Norsk institutt for by og regionforskning NIBR-rapport 09:4

Kofod, A.: (2009): *Organisering av danske unges fritid. Et historisk tilbakeblik*. I *Tidsskrift for ungdomsforskning 2009, 9(1):21-39*

Kofod A. og Nielsen J.C(2006): *Unge, kompetenceudvikling og foreningsliv*. Center for ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Kvale, S.(1997): *Den kvalitative forskningsintvjun*. Studentlitteratur.se.

Langlo J. og Øia T. (2007): *Education and Civic Engagement. Review of Research and a Study on Norwegian Youths*. OECD Direktoratet for Education, Working Paper No.12.

- Lerner R.M, Lerner, J.V, Phelps E., and Colleagues (2008): *The Positive Development of Youth*. Technical Report, the 4-H Study of Positive Youth Development, Report of the findings from the first four waves of data collection: 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, and. 2006 Medford, Tufts university, institute for Applied Research in Youth Development
- Lerner R.M, Lerner, J.V, and Colleagues (2009): *Waves of the future. Report Of The Findings from the First Six Year of the 4-H Study of Positive Youth Development*. Medford, Tufts university, institute for Applied Research in Youth Development
- Leontjev, A. (1983): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Moskva, Sputnik/Progress.
- Løvlie, L.(2003) : *Den pedagogiske filosofiens veier*. Utbildning&Demokrati vol. 12 nr. 1 s 81-96. Ørebro Universitet.
- Mahrtdt H. (2004): Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I Steinsholt, K. og Løvlie, L(red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Minick, N. (1987): *The development of Vygotsky's thought: An introduction*. I Rieber, R.W &Carton A.S(ed.): *The Collected Works of L.Vygotsky*. New York an London, Plenum Press.
- Nielsen J.C, Højholdt A. og Simensen B.(2004): *Ungdom & foreningsliv. Demokrati –fellesskap – læringsprosesser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Norske 4H, Noregs Ungdomslag, Norges Bygdeungdomslag(1994): *Syng ut!* Oslo, Samlaget.
- NOU 2006:13: *Fritid med mening. Statlige støtteordninger for frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner*. Oslo, Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- O'Sullivan, E.(1999): *Transformative Learning. Educational Vision for the 21<sup>st</sup> Century*. Toronto, Zed Books.
- Peters S.J.(2006): *Every Farmer Should Be Awakened: Liberty Hyde Bailey's Vision of Agricultural Extension Work*. *Agricultural History* Vol. 80, No. 2 (Spring, 2006), pp. 190-219  
Published by: [Agricultural History Society](http://www.jstor.org/stable/3744806) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3744806>
- Piaget, J.(1973): *Psykologi og pædagogikk*. København, Reitzel
- Reck, F.M(1951): *The 4-H history. A history of 4-H Club Work*. The Iowa State College Press, Iowa.
- Ringdahl, K.(2007): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.

- Røykenes, K.(2008): *Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse?* Sykepleien Forskning 3(4):224 -226.
- Seippel, Ø. (1996): *Frivillige organisasjoner i et samfunn i endring – en empirisk undersøkelse av medlemmene i Norske 4H, Norges Bygdeungdomslag og Noregs Ungdomslag.* Oslo, Norges Forskningsråd Prosus-rapport nr 2/96.
- Schou, L. Rahbek (2004): Jürgen Habermas: Det bedre arguments ejendommelige tvangsløse tvang. I Steinsholt, K. og Løvli, L. (red.) (2004): *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo, Universitetsforlaget.
- Segaard, S.B. (2010): *Frivillige organisasjoner som læringsarenaer. Organisasjonenes kontakt med studieforbund og utdanningssystemet.* Oslo/Bergen, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Skaar K., Viblemo T.E.,Skaalvik M.(2008): *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen 2008.* Kristiansand, Oxford Research og Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet
- Smith, M.(1999, 2006): *Informal learning.* The encyclopedia of informal education. [www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm](http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm)
- Smith, M (1997): *A brief history of thinking about informal education.* The encyclopedia of informal education. [www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm](http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm)
- Smith, M.(1999, 2006): *Introducing informal education.* The encyclopedia of informal education. <http://www.infed.org/i-intro.htm>
- Sivesind, K. H og Ødegård (2003): Makt i de frivillige hender. Skaper frivillige ungdomsorganisasjoner engasjerte samfunnsborgere? Engelstad F. og Ødegård G. (red.), *Ungdom, makt og mening .* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K.(1993): *Ungdom, friluftsliv og organisasjoner.*Oslo, Program for ungdomsforskning/Direktoratet for naturforvaltning.
- Starrin B., Larsson G., Dahlgren L.: Styrborn S.: *Från uppäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund.* Malmö, Studentlitteratur.
- Steinsholt, K.: *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden.* Trondheim, Tapir forlag.
- Theien, I., Andersen, R.K, Opdalshei O.A, og Lorentzen, H. (2006): *Frivillige organisasjoner. En kommentert bibliografi.* Oslo, Institutt for samfunnsforskning rapport 2006:9.
- Thurmann-Moe (2005): Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori. I Bråten(red.) *Vygotsky i pedagogikken.* Oslo, Cappelen Akademisk.
- Vygotsky, L (1987): *Thinking and speech. Ch. 1: Problem and Method of Investigation.* The Collected Works of L.S Vygotsky. New York and London, Plenum Press.

Vygotsky, L.(1996): Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I Dale, E.L(red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster.* Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Williamson, H., Hoskins B, Boetzelen, P. (editors) (2005): *Charting the landscape of European youth voluntary Activities . This edited collection is the outcome of the Research Seminar on Voluntary Activities under the Partnership Programme on Youth Research 2003 05 between the European Commission and the Council of Europe held in Budapest in July 2004.* Council of Europe Publishing

Wright, M. von(2004): George Herbert Mead: Vi måste vara andra för å vara oss själva. I Steinsholt, Kjetil og Løvli, Lars (red) (2004): *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo, Universitetsforlaget.

Wærness, J.I., Kavli H.,Lindvig, Y., Kalve A.,Sundal K. (2003): *Analyse av Elevinspektørene.* Læringscenterets publikasjonsserie.

Ødegård, G. og Aars, J.: (2011): *Ungdom, valgdeltagelse og stemmerett. En kunnskapsoversikt.* Bergen/Oslo, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

Ødegård, G.(2011): *Finnes det en ideell stemmerettsalder? En analyse av debatter og forskning rundt stemmerett for 16-åringer.* Tidsskrift for ungdomsforskning 2011, 11 (1):3–31

Øia, T. (red.) (1996): *Ung på 90-tallet.* Oslo, Cappelen Akademisk forlag/Ungforsk

Aars H., Dyrnes Norø Å., Wollebæk D., Christensen D.A(2011): *Ung frivillighet i Norge. Endring og kontinuitet i unges frivillige engasjement 1998 – 2009.* Bergen/Oslo, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

Aase, L. (1999): Prosjektarbeid og det instrumentelle mistaket. I (Knudsen, S.V (red.): *Prosjektarbeidets fortid og fremtid.* København, Danmarks Lærerhøjskole.

Aase, T.H. og Fossåsskaret E. (2007): *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data.* Oslo, Universitetsforlaget.

#### **Andre ressurser:**

4H Norge: interne kursevalueringer i perioden 2007 – 2010 fra Trivselskurs, Superkurs, Storkurs, DAF-kurs, DAF-instruktørkurs, kurs i styrearbeid og ledelse.

#### **Internettressurser:**

4H Norge [www.4h.no](http://www.4h.no)

Landslaget for norske barne- og ungdomsorganisasjoner LNU: [www.lnu.no](http://www.lnu.no)

Barne- og likestillingsdepartementet, om ungdommens maktutredning:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dep/Styrer-rad-og-utvalg/ungdommens-maktutredning.html?id=639988>

Statistisk Sentralbyrå: Kommunestyre- og fylkestingsvalget 2007:  
<http://www.ssb.no/emner/00/01/valg/>

UNESCO 1997 International Standard Classification of Education ISCEP 1997, Paris  
[http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm)  
[http://muse.jhu.edu/journals/journal\\_of\\_democracy/v021/21.1.sander.pdf](http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_democracy/v021/21.1.sander.pdf)

4H i USA: National 4-H Council  
<http://www.4-h.org/>

Aarhus universitet: I lære som voksne. Unges læring i den organiserte fritid. Ph.d-forsvar v. cand. Mag. Anne Kofod.  
[http://www.dpu.dk/aktuelt/kalender/arrangement/artikel/i\\_laere\\_som\\_voksen\\_unges\\_laering\\_i\\_den\\_organiserte\\_fritid/](http://www.dpu.dk/aktuelt/kalender/arrangement/artikel/i_laere_som_voksen_unges_laering_i_den_organiserte_fritid/)

## 7. VEDLEGG

### Vedlegg 1 Observasjonsguide for besøk i 4H-klubb

#### *Kvalitativ undersøkelse i 4H - observasjonsguide*

Observasjonene i 4H-klubbene tematiseres på samme måte som intervjuene, for å få struktur, sammenheng og mulighet for sammenligning. Spørsmålsstillingene i observasjonsguiden er tenkt å gi et underlag for kategorisering av de ulike observasjonene.

Tema 1: Å lære i 4H

- Er gruppas aktiviteter målrettet, og ser det ut til være en intensjon om læring i aktivitetene?
- Hvordan er de formelle og uformelle strukturene i gruppa, og hva kan dette ha å si for læring (fks. ledelse, alderssammensetning, kjønn, gruppedynamikk, opplevd stemning/trivsel)?
- Hvordan brukes leken i gruppa: hvem leker, hvor lekes det, hvordan lekes det, og hvorfor blir det lekt?
- Hvordan oppleves gruppas aktiviteter i forhold til å kunne fremme læring?
- Hvordan er det sosiale samspillet, og ser gruppa ut til å trives sammen? – er det noen som dominerer/faller utenfor/trekker seg unna?

Tema 2: Deltagelse og demokrati:

- Hva gjør de ulike medlemmene, hvem er passive og hvem er aktive?
- Er det mulig å observere verdi – meningsbærende aktiviteter og utsagn i gruppa?

- Hvordan er forholdet mellom medlemmene: får alle slippe til, og er alle inkludert i fellesskapet – og blir alle hørt og sett?
- Kan forskjeller i alder og kjønn observeres i forhold til aktiv/passiv deltagelse?
- Hvordan er forholdet mellom medlemmene og de voksne: hvem bestemmer, barn eller voksne, og fungerer medlemsdemokratiet slik det er tiltenkt?

### Tema 3: Samfunn, natur og miljø

- Virker gruppa sammensveiset, og er de engasjert i felles sosial gjøremål som fks. klubbprosjekter?
- Hva er gruppa opptatt av, hva er det viktig for dem å jobbe med og engasjere seg i? (Eks. klubbprosjekter, nærmiljøtiltak, sosiale aktiviteter, internasjonal solidaritet etc.)
- Hvordan kan sosial samhandling observeres - hvem gjør hva, hjelper de hverandre, fungerer det praktiske samarbeidet etc.?
- Er det mulig å observere samfunnsengasjement gjennom utsagn og/eller gruppeaktiviteter som tilsier at klubbmedlemmene er engasjert i spesielle samfunnsprosjekter, eller temaer knyttet til natur og miljø?

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### *Kvalitativ undersøkelse i 4H - intervjuguide*

Undersøkelsen er tenkt gjennomført som gruppeintervju/gruppesamtale over tre ulike temaer. Tanken er å få til en refleksjon omkring disse temaene, ved hjelp av spørsmål og hjelpe- eller underspørsmål til de ulike temaene. Spørsmålsstillingene må tilpasses gruppene, som vil kunne variere noe mht. alder.

#### Tema 1: Å lære i 4H

Spørsmål eller stikkord til gruppeintervjuet kan være:

- Kan dere lære noe i 4H?
- Hvordan kan vi lære ved å gjøre? (Har dere eksempler på hvordan dere kan lære ved å gjøre?)
- Har noen vært på DAF-kurs? I så fall – hva lærte dere der?
- Har noen vært på andre kurs i 4H? Hva slags kurs?
- Hvordan ble du med i 4H?



## Tema 2: Deltagelse og demokrati:

Spørsmål eller stikkord til gruppeintervjuet kan være:

- Hvem bestemmer hva i 4H-klubben?
- Hvem tar avgjørelser? (Dere eller de voksne? Andre i klubben?)
- Hvordan opplever dere egen medvirkning i 4H? Oppfølging/hjelpespørsmål: Får dere lov til å bestemme selv?
- Hva lærer dere av å sitte i styret i 4H-klubben? (for styremedlemmer)
- Hva lærer dere av å være med på andre aktiviteter i 4H-klubben?

## Tema 3: Samfunn, natur og miljø

Spørsmål eller stikkord til gruppeintervjuet kan være:

- Hva jobber dere med i 4H-klubben for tida? (som fks.....)
- Jobber dere noen ganger med prosjekter i lokalmiljøet? (som fks.....)
- Har dere noen gang klubbmøter eller aktiviteter ute i naturen?
- Har noen av dere gjennomført prosjekter eller aktiviteter i tilknytning til samfunn, natur eller miljø?
- Er det noen som er engasjerte i spesielle samfunnsspørsmål, eller temaer knyttet til natur og miljø?
- Er noen av dere med i/eller har lyst til å være med i naturvernorganisasjoner, dyrevernorganisasjoner ell? (eventuelt)