



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE  
Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Psykisk helse i folkehøyskolen

Kan religiøse aspekter ved folkehøyskolen bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse?

**Andreas Holøs**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Våren 2022

Antall ord: 29 839



## Forord

Det har nå blitt vår, og innleveringsfristen for masteroppgaven har kommet. Det er utrolig hvor fort fem år kan gå! Studietiden har vært en fin tid, med uforglemmelige opplevelser og mange nye vennskap. Å skrive masteroppgave har vært en lang prosess. Den har både vært utfordrende, lærerik og interessant. Jeg må innrømme at det skal bli godt å levere masteroppgaven, og at jeg er fornøyd med resultatet. Nå venter nye utfordringer som jeg er klar for å begi meg ut på.

Jeg vil først takke informantene som stilte opp, slik at jeg fikk skrevet denne oppgaven. Dere ser virkelig ut til å brenne for det dere driver med, og jeg er sikker på at dere møter elever på en god måte. Jeg vil også takke veileder Janicke Heldal og veiledningsgruppen. Takk for alle gode innspill og hjelp underveis. Dere har både motivert og utfordret meg undervis, slik at oppgaven skulle bli best mulig. Marie Wiland i NKF må også rettes en takk. Takk for innspill på tema, hjelp til informasjon og forslag til informanter.

Til slutt vil jeg takke familien min. Takk for at dere alltid stiller opp og hjelper meg, uansett hva det måtte være! Dere kommer alltid med motiverende og trøstende ord, og gjør alt dere kan for å hjelpe. Jeg gleder meg til å nå kunne være sammen med dere, uten å tenke på masteroppgaven. Takk!

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har besvart problemstillingen: Kan religiøse aspekter ved folkehøyskolen bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse? Sammenhengen mellom psykisk helse og folkehøyskolens religiøse aspekt har ikke vært undersøkt tidligere. Flere hevdet dette var på tide. Årsaken til at den kristne folkehøyskolen ble benyttet var på grunnlag av dets religiøse aspekt, samt dets søkelys på psykisk helse.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse, med fire informanter som er ansatt på kristne folkehøyskole. Gjennom semistrukturerte dybdeintervju ble problemstillingen belyst av informantene. De ansatte kom med enkeltfortellinger, men belyste også problemstillingen fra et overordnet perspektiv. Funn fra undersøkelsen har blitt belyst, men også drøftet opp imot nærhetsetikken ved Knut Ejler Løgstrup og Emmanuel Lévinas. Deres perspektiv på menneskemøtet ser ut til å passe godt overens med menneskemøtene på de kristne folkehøyskolene.

Forskningen har resultert i flere funn. For det første viser det seg at de kristne folkehøyskolenes religiøse aspekt har betydning for arbeid med psykisk helse. Blant annet har det religiøse aspektet betydning for den gode samtalen, noe som viser seg å være viktig for arbeidet med psykisk helse. Folkehøyskolens religiøse samlinger skaper gode samtalerom hvor det er lov til å være seg selv, som ved forbønn. Samlingene både ufarliggjør og gjør det naturlig å ha problemer. Dette medfører at elevene tør å dele om eget liv. For det andre bidrar folkehøyskolenes religiøse aspekter til å skape en spesiell tillit og relasjon mellom ansatte og elever. Dette har videre betydning for arbeidet med psykisk helse.

Et annet interessant funn er at det ikke bare er kristne elever som får utbytte av folkehøyskolens religiøse aspekter. Aspektene ser ut til å være betydningsfullt for arbeid med psykisk helse uavhengig av tro. Dette skyldes blant annet tilliten som skapes til ansatte, og de trygge rommene som skapes ved religiøse samlinger.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning og begrepsavklaring .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for forskningen og aktualisering .....	1
1.2 Problemstilling .....	1
1.3 Hva er psykisk helse? .....	3
1.3.1 Psykisk helse, ikke noe negativt.....	4
1.3.2 Psykiske plager og psykiske lidelser .....	4
1.3.3 Studenters psykiske helse.....	5
1.3.4 Samfunnskostnader og psykisk helse .....	6
1.4 Folkehøyskolen.....	6
1.4.1 Hvem er folkehøyskole for? .....	6
1.4.2 Hva gir et år på folkehøyskole deg? .....	7
1.4.3 Innblikk i folkehøyskolen.....	7
1.4.4 Kristne og frilynte folkehøyskoler .....	9
1.4.5 Aldri vært mer populært.....	9
<b>2.0 Hvordan står det til med folkehøyskoleelever? .....</b>	<b>11</b>
2.1 Livskvalitet i Norge for alderen 18-24 år.....	11
2.1.1 Tilfredshet med livet .....	11
2.1.2 Tilfredshet med psykisk helse .....	12
2.1.3 Mening med livet .....	12
2.1.4 Positive og negative følelser .....	13
2.1.5 Givende relasjoner.....	13
2.2 Tidligere forskning og relevante aspekter.....	14
2.2.1 Folkehøyskolens utbytte.....	14
2.2.2 Norges offentlige utredninger (NOU) .....	14
2.2.3 Tro i praksis.....	15
2.2.4 Livsmot og mestring i folkehøyskolen.....	16
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>18</b>
3.1 Tilnærming til oppgaven .....	18
3.1.1 Semistrukturert intervju.....	19
3.2 Utvalg.....	19
3.2.1 Antall informanter .....	20
3.3 Datainnsamlings gjennomføring samt forberedelser .....	21
3.3.1 Forberedelsesfasen .....	21
3.3.2 Gjennomføring av intervju .....	21
3.3.3 Etterarbeid av intervju .....	22
3.4 Analyse av materialet.....	23
3.4.1 Første fase – Innsamling av materialet.....	23
3.4.2 Andre fase – Koding og kategorisering av materialet.....	23
3.4.3 Tredje fase – Dypere analyse .....	24
3.4.4 Fjerde fase – Drøfting og teori .....	24
3.5 Forskningsetikk og posisjonaltet.....	25

3.5.1 Informert samtykke .....	25
3.5.2 Konfidensialitet og anonymitet .....	25
3.5.3 Konsekvenser .....	26
3.5.4 Posisjonalitet .....	27
3.6 <i>Forskningskvalitet</i> .....	28
3.6.1 Relabilitet .....	28
3.6.2 Validitet .....	29
3.6.3 Generaliserbarhet .....	29
<b>4.0 Teori- Nærhetsetikken .....</b>	<b>30</b>
4.1 <i>Knut Ejler Løgstrup</i> .....	30
4.1.1 Den etiske fordring.....	30
4.1.2 Interdependens .....	34
4.1.3 De suverene livsytringer.....	34
4.1.4 Tillit.....	36
4.1.5 Løgstrup med en kristen etikk? .....	37
4.2 <i>Emmanuel Lévinas</i> .....	39
4.2.1 Ansiktets betydning.....	39
4.2.2 Transcendens .....	41
4.2.3 Det Samme og den Annen.....	42
4.2.4 Paternalisme og autonomi .....	43
4.2.5 Lévinas en kristen etikk?.....	45
4.3 <i>Løgstrup og Lévinas samme etikk?</i> .....	46
4.3.1 Ikke bare likheter.....	47
<b>5.0 Analyse .....</b>	<b>49</b>
5.1 <i>Informantenes bakgrunn:</i> .....	49
5.2 <i>Det beste med folkehøyskolen</i> .....	50
5.3 <i>Gjør folkehøyskolen et viktig arbeid med psykisk helse?</i> .....	50
5.4 <i>Hva er viktig når man jobber med psykisk helse blant unge?</i> .....	53
5.5 <i>Samtaler om det vonde, religiøse samlinger og nærhet</i> .....	54
5.6 <i>Den gode samtalen</i> .....	56
5.7 <i>Religiøse samlinger og den gode samtalen</i> .....	57
5.7.1 Skapt av Gud .....	57
5.7.2 Religiøse samlinger, et utbytte for alle?.....	58
5.8 <i>Forbønnens betydning</i> .....	60
5.9 <i>Religion- ikke nødvendigvis positivt</i> .....	61
5.10 <i>Bibelgrupper/husgrupper en unik arena?</i> .....	62
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>64</b>
6.1 <i>Hvilke forutsetninger bør ligge til rette for å få til samtaler hvor unge åpner seg om personlige utfordringer?</i> .....	64
6.1.1 Fordringen i menneskemøtet.....	64
6.1.2 Lytte eller veilede.....	66

6.2 Brukes det religiøse aspekt ved folkehøyskolen i arbeidet med psykisk helse blant unge?	67
6.2.1 Overordnede aspekt og personlig tro	67
6.2.2 Den gode samtalen ved religiøse samlinger	70
6.3 Kan folkehøyskoles religiøse aspekt ha betydning for ikke-religiøse elever?	71
<b>7.0 Konklusjon</b>	<b>74</b>
7.1 Funn fra forskningen	74
7.2 Videre forskning	76
<b>8.0 Litteraturliste</b>	<b>77</b>
<b>9.0 Vedlegg</b>	<b>82</b>
9.1 Vedlegg 1, Intervjuguide	82
9.2 Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	85
9.3 Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD	88

# 1.0 Innledning og begrepsavklaring

## 1.1 Bakgrunn for forskningen og aktualisering

Temaet for oppgaven er psykisk helse blant unge og hvordan arbeid med dette kan foregå. I oppgaven blir det sett på om religiøse aspekter ved kristne folkehøyskoler kan ha betydning for dette arbeidet. Valg av tema skyldes den stadige økningen av unge som sliter psykisk. Et økende antall unge sliter med stress og press som påvirker deres psykiske helse negativt. Spesielt etter to år med pandemi er det en klar økning i antall unge med psykiske vansker (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 27). Å jobbe med psykisk helse blant unge er ikke bare helsesektorens oppgave. Søkelyset på psykisk helse har også vært økende i skolesektoren de siste årene. Psykisk helse har blant annet blitt et tverrfaglig tema i læreplanens overordnede del, gjennom folkehelse og livsmestring. «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Folkehelse og livsmestring er derfor et særlig viktig tema som skal inngå i alle fag, inkludert KRLE. Den enkelte lærer er imidlertid ansvarlig for hvordan dette bringes inn i faget. Dette kan være krevende. De kristne folkehøyskolene har imidlertid hatt psykisk helse som satsningsområde siden 2015. Dette kan innebære at folkehøyskolens religiøse aspekt kan ha påvirkning for arbeidet med psykisk helse. Ved å sette søkelys på det religiøse aspektets betydning i arbeidet med psykisk helse på kristne folkehøyskoler, blir det diskutert om aspektet har betydning for arbeid med psykisk helse uavhengig av tro. Er dette tilfelle, kan muligens momenter herfra anvendes og brukes inn i arbeidet med folkehelse og livsmestring i religionsundervisningen.

## 1.2 Problemstilling

Temaet i oppgaven er psykisk helse i den kristne folkehøyskolen, og om eventuelt dets religiøse aspekt har betydning for arbeidet med psykisk helse. Jeg undersøker hvordan arbeidet foregår, samt betydningen av det religiøse aspektet. Jeg ser deretter på hvordan religion påvirker arbeidet med psykisk helse, og om arbeidet kan ha betydning uavhengig av elevenes tro.

Problemstillingen i oppgaven er som følger:

*Kan religiøse aspekter ved folkehøyskolen bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse?*

Problemstillingen belyses ved kvalitative intervju med ansatte i den kristne folkehøyskolen, hvor alle de ansatte har elevkontakt. Problemstillingen belyses fra et perspektiv som både gir innsikt i enkeltfortellinger, samtidig som informantene har mulighet til å se temaet fra et større perspektiv, ettersom de har mange års erfaring.

Avgrensning er sentralt for å kunne gjøre et grundig arbeid med tiden jeg har til disposisjon, samt besvare problemstillingen best mulig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 27). I undersøkelsen benytter jeg meg kun av den kristne folkehøyskolen, og ikke den frilynte. Dette gjøres blant annet på grunn av den kristne folkehøyskolens religiøse aspekt, og søkelys på psykisk helse.

Tre forskningsspørsmål er benyttet for å avgrense oppgaven, samt besvare problemstillingen. Forskningsspørsmålene belyser ulike sider ved det religiøse aspektet på kristne folkehøyskoler, og om eventuelt dette kan være til hjelp i arbeidet med psykisk helse.

### **Forskningsspørsmål 1:**

*Hvilke forutsetninger bør ligge til rette for å få til samtaler hvor unge åpner seg om personlige utfordringer?*

Forskningsspørsmålet belyser kjennetegn ved gode samtaler, og hvordan det kan tilrettelegges for disse. Å få til gode samtaler hvor unge åpner seg kan være viktig for arbeidet med psykisk helse. Jeg ser også på hvordan de gode samtalene oppstår. Et interessant aspekt er om det kan være en sammenheng mellom de gode samtalene og det religiøse aspektet.

### **Forskningsspørsmål 2:**

*Brukes det religiøse aspektet ved folkehøyskolen i arbeidet med psykisk helse blant unge?*

Hvis det religiøse aspektet ikke brukes i arbeidet med psykisk helse blant unge, vil dette sette begrensinger for videre arbeid. Forskningen vil uansett kunne gi nyttige innblikk i arbeidet. Brukes imidlertid det religiøse aspektet i arbeidet med psykisk helse, åpner dette opp for mange nye spørsmål som kan være interessant å besvare.



### **Forsknings spørsmål 3:**

*Har folkehøyskolens religiøse aspekt også betydning for ikke-religiøse elever?*

På kristne folkehøyskoler er kun et mindretall av elevene personlig kristne. Hvis folkehøyskolens religiøse aspekt kun har betydning for skolens religiøse elever, kan dette aspektet i liten grad benyttes i arbeidet med psykisk helse generelt. Har imidlertid folkehøyskolens religiøse aspekt betydning for arbeidet med psykisk helse uavhengig av tro, er dette interessant å se nærmere på. Momenter fra folkehøyskolen kan da muligens brukes inn i religionsundervisning og arbeidet med folkehelse og livsmestring.

Alle forsknings spørsmålene er derfor med på å besvare problemstillingen om folkehøyskolens religiøse aspekter kan bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse. Psykisk helse er et omfattende tema hvor noen avklaringer er viktig å presisere før videre arbeid.

### **1.3 Hva er psykisk helse?**

Helse omfatter ikke bare menneskets fysiske del, men også det psykiske. Det er ulike definisjoner på hva psykisk helse er, samt hva som kjennetegner god psykisk helse. Flere momenter går igjen blant disse definisjonene, selv om det også kommer frem ulikheter. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som «A state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community» (World Health Organization, 2018). Dette er en definisjon som også departementene i Norge bruker (Departementene, 2017, s. 9). Oppgavens syn på hva psykisk helse innebærer, vil derfor ta utgangspunkt i WHO's definisjon.

Fra man er liten, er fysiske smerter og metoder for å håndtere disse blitt normalisert. I likhet med fysiske smerter har man psykiske smerter. Psykiske smerter snakkes ofte mindre om, og håndteringen av disse er ikke like normalisert. Departementene har derfor i sin strategi for god psykisk helse frem mot 2022, satt søkelys på åpenhet og økt kunnskap om psykiske helse. Departementene vil at det snakkes naturlig om psykisk helse, på samme måte som fysisk helse. Dette er ikke bare helsesektorens jobb, men hele samfunnets, hvor blant annet skoler spiller en sentral rolle (Departementene, 2017, s. 5).

### **1.3.1 Psykisk helse, ikke noe negativt**

Det er en tendens at psykisk helse blir assosiert med noe negativt, og settes i sammenheng med plager eller lidelser. Psykisk helse er imidlertid nøytralt i utgangspunktet. Den psykiske helsen kan være god, en ressurs, og gi mange muligheter. Den psykiske helsen kan også være dårlig, noe som kan svekke menneskers muligheter og være til hinder (Helsedirektoratet, 2014, s. 8). Dårlig psykisk helse omtales som psykisk uhelse.

Alle personer har en psykisk helse som der er viktig å ivareta. Halvparten av Norges befolkning opplever imidlertid psykiske plager, eller en form for psykiske lidelser i løpet av livet. Dette kan ramme alle mennesker, på ulikt vis og i ulik grad (Helsenorge, 2019). Rundt 18% vil oppleve psykiske helseplager før fylte 18 år. Hele 75% av disse vil slite med psykiske lidelser i midten av tyveårene. Forskning fra Folkehelsedirektoratet viste en økning på 50% av unge som rapporterte om psykiske helseplager fra 1998 til 2012. En årsak til denne økningen var at de ikke ble oppdaget av samfunnet. Psykolog Paul Stallard, hevder det ikke bare er helseinstitusjoner som skal oppdage psykisk uhelse. Ansvaret ligger hos alle som jobber med barn og unge, slik som lærere. En doktorgradsavhandling av Stine Margrethe Ekornes viser imidlertid at lærere opplever manglete kompetanse på feltet (Utdanningsforskning.no, 2016).

### **1.3.2 Psykiske plager og psykiske lidelser**

Folkehelseinstituttet skiller de negative aspektene ved psykisk helse i to kategorier; psykiske plager og psykiske lidelser (Utdanningsforskning.no, 2019). Kategoriene har sjeldent klare skiller, men glidende overganger. Kategoriene gjelder både for barn og voksne (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 43).

Psykiske plager defineres ved «symptomer som først og fremst er vanlige ved angst og depresjon, men ikke intense og omfattende nok til å kunne tilfredsstille diagnostiske kriterier» (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 17). Dette er blant annet engstelse og nedstemthet, eller andre plager som ikke er så belastende at de kategoriseres som psykiske lidelser. Plagene kan likevel hindre god livskvalitet (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 10). Rundt 15-20% av dagens barn og unge har så omfattende psykiske plager at de påvirker deres livssituasjon. Små tiltak ville sannsynligvis vært nok for å se personen og hjelpet den til å håndtere sine utfordringer. 8% av disse igjen oppfyller krav for psykiske lidelser og burde derfor blitt behandlet på profesjonelle institusjoner (Departementene, 2017, ss. 41-42).

I motsetning til psykiske plager defineres det som psykisk lidelse når «symptombelastningen er så stor at det kvalifiserer til diagnoser som generalisert angstlidelse, alvorlig depresjon, anoreksi, ADHD eller psykose» (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 43). For at det skal kategoriseres som en psykisk lidelse, skal personen utredes gjennom internasjonale kriterier hos en klinikk (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 10). Viktige faktorer for diagnostisering eller om det blir behandlet som en plage er; varighet av det psykiske problemet, dets alvorlighetsgrad og betydningen for personens dagligliv (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 20). Angst, depresjon og rusbrukslidelser er de mest utbredte psykiske lidelsene hos voksne. De mest normale psykiske lidelsene for barn og unge er atferdsforstyrrelser, angst og depresjon (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 7). Hos unge voksne fremkommer det at angstlidelser er den vanligste formen for psykisk lidelse (Departementene, 2017, s. 9).

### **1.3.3 Studenters psykiske helse**

I livskvalitetsundersøkelsen for 2021 fremkommer det at personer i alderen 18-24 år er minst fornøyd med sin psykiske helse. Så mye som hver tredje person svarer at deres psykiske helse ikke er på et tilfredsstillende nivå. Dette er betydelig høyere enn andre aldersgrupper. Konsekvensene av koronapandemien har også hatt størst betydning for denne aldersgruppen (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 27). Ser man til siste undersøkelsen gjort av Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT), vises en klar økning av psykiske plager hos studenter. Denne økningen er muligens en konsekvens av koronapandemien. Uavhengig av koronapandemien må antall personer med psykiske plager tas på alvor og vies oppmerksomhet. I 2010 hadde hver sjettede student betydelige psykiske plager, dette er i 2021 økt til rundt halvparten av studentene. Man ser en tydelig økning fra 2018 og frem til i dag. (Folkehelseinstituttet, 2021, ss. 35-40). De vanligste psykiske plagene for studenter er angst og depresjon (Knapstad, Heradstveit, & Sivertsen, 2018, s. 70). 18% av studentene har psykiske lidelser, hvor depresjon og angst er de største med henholdsvis 12,3% og 10,5 %. Undersøkelser viser også at så mye som hver femte student for alvor har vurdert å ta livet sitt (Folkehelseinstituttet, 2021, ss. 35-40). Angst og depresjon er derfor både de største plagene og lidelsene hos studenter. Dette sammenfaller med at der plagene blir for store, oppstår lidelser lettere. Det er derfor naturlig at disse er størst i begge kategorier.

### **1.3.4 Samfunnskostnader og psykisk helse**

God psykisk helse i befolkningen er viktig og avgjørende for arbeidslivet. Psykiske lidelser og kostnader knyttet til adferdsforstyrrelser koster Norge årlig rundt 290 milliarder kroner totalt. Dette gjør psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser til den største sykdomsbyrden for Norge (Helsedirektoratet, 2015, ss. 6,27). Land har ulik metode for å fastslå kostnader knyttet til sykdom, og sammenlikninger er derfor krevende. Det ser imidlertid ut til at Norges kostnader knyttet til psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser er høye i forhold til andre land (Folkehelseinstituttet, 2017). Tiltak for å bedre personers psykiske helse og unngå behandling på institusjoner eller frafall i arbeid, vil derfor kunne spare staten mangfoldige millioner.

Psykisk helse er et viktig aspekt ved menneskers helse, noe som har fått økt fokus blant annet hos departementene. Psykisk helse omfatter både lidelser og plager, hvor angst og depresjon er størst i begge kategorier. Psykiske lidelser og plager kan som nevnt være vanskelig å skille. Når også skoler har ansvar for å bedre unges psykiske helse kan derfor folkehøgskolen være viktig i dette arbeidet (Utdanningsforskning.no, 2016). Folkehøgskolen sier selv at «Folkehøgskole er verdens frieste skole. På folkehøgskolen er det hverken karakterer, pensum eller eksamen. Vi tror nemlig du lærer bedre uten press» (Folkehøgskolene, u.d.). Folkehøgskolen kan med dette utgangspunktet virke som en arena hvor det blir tilrettelagt for arbeid med psykisk helse. Et sted uten press, og hvor jaget etter gode karakterer uteblir. Hva er så folkehøgskolen og hva kan et år her gi deg?

## **1.4 Folkehøgskolen**

### **1.4.1 Hvem er folkehøgskole for?**

Med unntak av alder har folkehøgskolen ingen generelle opptakskrav (Folkehøgskolene, u.d.). Folkehøgskolen tar også opp elever med særskilte behov som lærevansker, ulike diagnoser eller funksjons- og utviklingshemninger (Folkehøgskolene, u.d.). Folkehøgskolen er for de skoleleie som har mistet læringslysten, men også for de skoleflinke som ønsker en pause, noe nytt, eller nye utfordringer før studielivet (Tiller, 2014, s. 100). Etter endt år på folkehøgskole og mindre en 10% fravær, får man 2 studiepoeng på lik linje med militæret eller bestått fulltidsstudiet (Folkehøgskolene, u.d.). Folkehøgskolen har verken eksamener eller karakterer. Dette betyr imidlertid ikke at læring uteblir. Program for lærerutdanning og NTNU samfunnsforskning sier følgende; «Rapport om folkehøgskolen viser at personlig modning, utvikling av selvverd og mestringsforventning, sosial læring og forberedelse til utdanning er

det viktigste utbyttet av et år i folkehøgskolen» (Regjeringen.no, 2010). Elevene velger selv linje og fag på skolen, dette medfører ofte engasjerte og lærerlystne elever (Folkehøgskolene, 2017). Etter et folkehøgskoleår viser undersøkelser at tre av fire elever har fått en bedre holdning til læring (Folkehøgskolene, 2017). Tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen har sagt «at folkehøgskolen er egnet til å sette de elever som står i fare for å falle fra i videregående, i stand til å fullføre utdanningen» (Tiller, 2014, s. 27).

#### **1.4.2 Hva gir et år på folkehøgskole deg?**

Folkehøgskolens sosiale aspekt er noe av det som blir verdsatt høyest. Elevene er ikke bare sammen på dagtid, de bor også sammen. Internatlivet preger miljøet, samt elevenes utvikling. Folkehøgskolen blir som en familie hvor elevene både har undervisning, måltider og er sosiale sammen. Folkehøgskolenes ansatte blir også medregnet i familien, hvor de ansatte både ser elevene i, men også utenfor undervisningen. Mange kommer til folkehøgskolen alene, når elevene drar hjem har mange fått venner for livet. Sosialisering og stiftelse av nye vennskap er sentralt ved et folkehøgskoleår, hvor elever blir utfordret sosialt innenfor trygge rammer. På folkehøgskoler opplever elever å bli medregnet og akseptert for den de er av både medelever og ansatte (Folkehøgskolene, 2021).

#### **1.4.3 Innblikk i folkehøgskolen**

Det er viktig å presisere at det ikke er slik at folkehøgskolen er den gode skolen, mens grunnskolen og Videregående Skole (VGS) er den kjipe skolen (Tiller, 2014, s. 16). Folkehøgskolen er kanskje noe annet enn en ordinær skole med et annet fokus. En elev beskrev folkehøgskole som følgende;

« Folkehøgskolen er ei sosial sandkasse. Det er eit høve til å finne opp seg sjølv på nytt, utfordre seg sjølv og bli sikker på seg sjølv på ein trygg stad kor det er lov å feile, lov å rive ned og byggje opp att.» (Johanna) (Tiller, 2014, s. 42).

Folkehøgskolen kjennetegnes av elever som inkluderende, med en kultur hvor både medelever, lærere og andre ansatte på folkehøgskolene løfter hverandre opp (Tiller, 2014, s. 47). Elever på folkehøgskolen opplever gode lærere som ikke bare ser elevene fra sitt ståsted, men også fra elevens perspektiv. Lærerne tar hensyn til elevenes bakgrunn og deres bagasje, gir omsorg og ser enkelteleven. En forklaring på hvorfor elevene opplever dette, er muligens

fordi ansatte blir godt kjent med elevene når de omgås elevene døgnet rundt (Tiller, 2014, ss. 51-56). Dette setter folkehøyskolen i en unik posisjon.

Tom Tiller er professor i pedagogikk, og skrev boken «Læringskoden fra karakterer til karakter». Her vises det til brev fra elever som har gått på folkehøyskole, hvor de forteller om sine tidligere problemer. Flere av problemene er alvorlige, hvor elever forteller om selvmordsforsøk. Elever skriver også om sin utvikling fra en svært tung tid, til et godt liv ved folkehøyskoleårets slutt. Elevene forstod ikke hvordan, men beskrev endringsprosessen som magi. Erfaringsvis åpner elever seg på folkehøyskoler, og det dannes en kultur for å være åpne om «tunge erfaringer» og dårlige opplevelser (Tiller, 2014, ss. 57-58). «Møteplassene og fortellerrommene i folkehøyskolen, med sine sterke verdiforankringer og anerkjennende kultur, er åpenbart en del av magiens forklaring» (Tiller, 2014, s. 74). Det skapes møteplasser hvor elevene tør å fortelle om seg selv, fordi elevene blir hørt og akseptert. For noen er folkehøyskoleåret første gang man snakker fortrolig om seg selv til andre. Dette bidrar til nye perspektiv og er muligens hjelp (Tiller, 2014, ss. 94-95). Det åpne, trygge felleskapet kan bidra til at elevene finner seg selv gjennom folkehøyskoleåret. Dette kan ha stor betydning for elevenes videre liv (Tiller, 2014, ss. 29-35). Felleskapet er preget av at «vi aldri går forbi noen uten å se og bry oss om det vi ser» (Tiller, 2014, s. 116). Dette samsvarer med den danske filosofen og teologen Knut Løgstrup. Hans hovedtanke er at «Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 1956, s. 25). Dette vil bli sett nærmere på senere i oppgaven.

Gode samtaler hvor elevene føler seg trygge og opplever at de ansatte ønsker elevene alt godt, er viktig. Disse samtaler kan bidra til at elevene får bedre tro på seg selv (Tiller, 2014, s. 63). Flere opplever at folkehøyskolens ansatte er oppriktig interessert i å høre elevenes tanker. Følelsenes intelligens får en plass, hvor man bruker hjertet og ikke nødvendigvis hodet for livsforståelse (Tiller, 2014, s. 154). Et sted hvor nære relasjoner bygges, og hvor det tilrettelegges for gode fortellerrom (Tiller, 2014, s. 157). Tiller (2014) argumenterer for at samtalen er en av de viktigste delene av samfunnet. Samtalen er viktig for samfunnet og en av folkehøyskolens sterkeste sider, hvor mennesker samles for å snakke sammen (Tiller, 2014, ss. 159-160).

Selv om folkehøyskolen har mye bra, er ikke alt positivt. Noen opplever å bli utstøtt og ekskludert fra det gode felleskapet. Også på folkehøyskoler slutter elever grunnet mistriksel

(Tiller, 2014, ss. 16-17). Kanskje er dette ekstra sårt når det i utgangspunktet skulle være noe godt. Fordi det er lite fagstoff på folkehøyskolens negative aspekt, samt at de fleste elevene er svært fornøyde, dannes det lett et positivistisk bilde av folkehøyskolen. Jeg er likevel bevisst at det er negative aspekter ved folkehøyskolen. Disse aspektene burde kanskje vært forsket ytterligere på, men vies ikke plass i denne oppgaven.

#### **1.4.4 Kristne og frilynte folkehøyskoler**

Sagatun var Norges første folkehøyskole og ble grunnlagt i 1864. Hovedtanken for opprettelsen var å fremme god pedagogikk, opplysning og kristendom. Dette skulle medføre god dannelse, samt gi en god inngang for aktiv del i det norske demokratiet (Mikkelsen, 2014, ss. 68-69). Tidligere kunnskapsminister Guri Melby sier at «Folkehøgskolene spiller en stadig viktigere rolle i mange unge menneskers liv» (Folkehøgskolene, 2021). I dag består folkehøyskolen av 86 ulike skoler, med over 900 ulike linjer man kan velge mellom. Folkehøgskolene i Norge består av 52 frilynte og 34 kristne folkehøyskoler (Folkehøgskolene, u.d.).

Kristne og frilynte folkehøyskoler har mange ting til felles, og drives på liknende måter (Tiller, 2014, s. 22). Forskjellen mellom kristne og frilynte folkehøyskoler er basert på deres verdigrunnlag og skolens eier. Ofte står de frilynte folkehøgskolene selvstendig, med eies også av ulike organisasjoner. De kristne folkehøgskolene er imidlertid ofte eid av kristne organisasjoner, og har hovedsakelig kristne ansatte. Kristendom vil derfor kunne komme til uttrykk gjennom undervisningen, morgensamlinger og frivillige samlinger (Folkehøgskolene, u.d.). Antall personlig kristne varierer stort fra folkehøgskole til folkehøgskole, men rundt ti prosent av elevmassen regnes som personlig kristne. Elevmassen er ofte svært sammensatt uavhengig av om folkehøgskolen er frilynt eller kristen.

#### **1.4.5 Aldri vært mer populært**

De siste seks årene har folkehøgskolen hatt søkerrekord og hele 90% av elevene vil anbefale andre om å gå på folkehøgskole. Mange velger å gå på folkehøgskole fordi elevene ønsker personlig utvikling, avslapping og et år uten prestasjonspress. Folkehøgskolen kan derfor være et etterlengtet pusterom for mange unge (Folkehøgskolene, 2020). Folkehøgskolen kan også skilte med Norges mest fornøyde elever, hvor 80,7% er svært fornøyd med folkehøgskoleåret. Elever på folkehøgskolene er vesentlig mer fornøyde enn studenter og de

som gjennomgår førstegangstjenesten (Folkehøyskolene, 2019). Folkehøyskolene scorer spesielt høyt på servicekvalitet. I det ligger «både faglærernes evne til å engasjere, de ansattes evne til å gi råd og veiledning, samt det sosiale miljøet på skolen» (Folkehøyskolene, 2016). Daglig leder i EPSI Rating, Fredrik Høst legger til følgende «Jeg har ikke selv gått på folkehøgskole, men tilbakemeldingene i målingen forteller oss at nærheten mellom elev og lærer har stor betydning» (Folkehøyskolene, 2016).

7475 elever går på folkehøgskole skoleåret 2021/2022. Dette tilsvarer rundt 12% av avgangskullet på videregående våren 2021 (Folkehøgskolen, 2021). Det er cirka like mange startende som i førstegangstjenesten. 85% av de som startet i førstegangstjenesten er gutter. Ser man til folkehøgskolen er det er så godt som likestilt mellom antall gutter og jenter. Folkehøgskolen sliter med plassmangel, hvor skolene gjennomsnittlig ligger på 107% av sin normerte kapasitet (Folkehøyskolene, u.d.). De fleste velger å gå på folkehøgskole året etter VGS, men enkelte gjør det også i en annen alder. De fleste folkehøgskoleelevene er i aldersgruppen 18-25år (Folkehøyskolene, u.d.).

Folkehøgskolen ser med dette ut til å være en skole for alle, med alle slags personligheter. En skole hvor man tilbringer mye tid sammen og blir som en familie. Ikke bare mellom elevene, men også mellom ansatte og elever. Flere elever forteller om en personlig utvikling fra skolestart til skoleslutt. Personlig modning, utvikling av selvverd blir sett på som noen av det viktigste ved folkehøgskolen. Antall startende elever på folkehøgskolen er betydelig og kan derfor sies å være et representativt utvalg for aldersgruppen. Det vil videre bli redegjort for folkehøgskoleelevers psykiske helse og livskvalitet.



## 2.0 Hvordan står det til med folkehøyskoleelever?

Som tidligere nevnt er folkehøyskoleelever hovedsakelig 18-25 år (Folkehøyskolene, u.d.). Det er lite forskning på folkehøyskoleelevers psykiske helse. Forskning på livskvalitet og psykisk helse for aldersgruppen 18-24 år er imidlertid godt dokumentert. (Statistisk sentralbyrå, 2021). Etersom folkehøyskoleelever tilsvarer ca. 12% av elevkullene og kommer fra hele Norge, representerer sannsynligvis forskningen også folkehøyskoleelevene. «Livskvalitet i Norge 2021» er en rapport utgitt av Statistisk sentralbyrå, og finansiert av Helsedirektoratet. Rapporten tar for seg livskvaliteten, samt tilfredshet hos ulike aldersgrupper er i Norge. De yngre skiller seg ut hvor «Et gjennomgående funn i rapporten er at yngre oppgir at de er mindre tilfredse med livet enn eldre» (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 4). Dette er overraskende funn som vil bli grundigere gjennomgått. I 2021 vedtok regjeringen «at det skal utvikles en nasjonal strategi for livskvalitet, og at livskvalitet skal være et supplerende mål på samfunnsutviklingen i Norge» (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 8). Personer som opplever ensomhet, har statistisk sett lavere livskvalitet enn personer med gode relasjoner (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 4). Folkehøyskolen er en arena hvor relasjoner skapes. Folkehøyskolen kan derfor muligens bidra til å motvirke dårlig livskvalitet i denne aldersgruppen, og brukes inn i regjeringens strategi. Hvordan er så livskvaliteten for aldersgruppen 18 og 24 år i Norge?

### 2.1 Livskvalitet i Norge for alderen 18-24 år

Livskvaliteten i Norges befolkning er generelt god. Livskvalitetsrapporten ble gjennomført med skala, hvor påstander ble rangert fra 0 til 10. Hvor 0 tilsvarer svært lite fornøyd og 10 tilsvarer svært fornøyd. Gjennomsnittlig livskvalitet i Norge for 2021 var på 6,7 av 10. Dette er en klar nedgang fra 2020 hvor Norges livskvalitet var på 7,1. Dette har sannsynligvis stor sammenheng med koronapandemien og tiltak som ble iverksatt for å hindre virusspredning (Statistisk sentralbyrå, 2021, ss. 16-17).

#### 2.1.1 Tilfredshet med livet

Ser man på tilfredshet med livet ut ifra alder, er det interessante funn. Aldersgruppen 18-24 år er de som er minst tilfreds med livet. De har høyest andel av personer med lav tilfredshet, og lavest andel av personer med høy tilfredshet.

Kun 14% av de mellom 18-24 år oppgir at de er svært tilfredse med livet. 34% oppgir imidlertid at de har lav tilfredshet med livet. Blant de mest tilfredse finner vi de over 80 år, hvor 32% av de spurte er svært tilfreds med livet. Dette kan det være mange ulike årsaker til, men uavhengig av disse er det de unge som har den laveste tilfredsheten med livet (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 23).

### **2.1.2 Tilfredshet med psykisk helse**

Funnene ovenfor er tilfredshet med livet sett på generelt. Det skal videre redegjøres for noen ulike livsområder, og hvordan aldersgruppen 18-24 år scorer på disse. Ett av livsområdene er psykiske helse. Generelt ligger tilfredsheten angående psykisk helse på 6,9 for 2021, dette er en nedgang fra 2020 da den var på 7,3. Av de spurte er 26% lite fornøyd med sin psykiske helse. Det fremkommer også at aldersgruppen 18-24 år har lavest score på psykisk helse. Hele 40 % av de i aldersgruppen 18- 24 år svarer at de har lav tilfredshet med sin psykiske helse. Dette er betydelig fler en det man finner i andre aldersgrupper. Gjennomsnittlig score for tilfredshet med egen psykisk helse for de mellom 18-24 år er 5,9 av 10. Dette er nesten 10 prosentpoeng ned fra neste gruppe, og nesten 20 prosentpoeng ned fra den mest tilfredse gruppen. Kun 18% er svært tilfreds med sin psykiske helse. Dette er under halvparten av de som er mest fornøyd med sin psykiske helse som er aldersgruppen 67-79 år (Statistisk sentralbyrå, 2021, ss. 25-29).

### **2.1.3 Mening med livet**

En annen kategori livskvaliteten måles ved er hvor stor mening vi opplever at livet har. Også her kommer aldersgruppen 18-24 år lavest ut med kun 5,8 av 10. Snittet i Norge ligger imidlertid på 6,7 så her befinner aldersgruppen seg betydelig lavere en resten av Norges befolkning. 46% av de i aldersgruppen 18-24 år opplever liten grad av mening med livet, og kun 10% opplever en sterk mening med livet (Statistisk sentralbyrå, 2021, ss. 36-38). Dette er interessant når helsedirektoratet hevder at opplevd mening med livet er svært sentralt for psykisk helse (Helsedirektoratet, 2014, s. 9). Funn fra livskvalitetsrapporten som er finansiert av helsedirektoratet, og helsedirektoratets ytringer om hva god psykisk helse er, samsvarer derfor ikke.

#### **2.1.4 Positive og negative følelser**

Overvekten av positive eller negative følelser er også vesentlig for livskvaliteten. I undersøkelsen skulle de responderende svare på følgende «Tenk på hvordan du har følt deg de siste 7 dagene. I hvilken grad var du glad? bekymret?...ensom?...engstelig?...stresset?...» (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 48). For aldersgruppen 18-24 år var det 31% som hadde en overvekt av negative følelser. Dette er det høyeste prosenttallet blant aldersgruppene, hvor snittet var 22%. Dette viser at aldersgruppen 18-24 år har betydelig flere negative følelser en resterende grupper (Statistisk sentralbyrå, 2021, ss. 48-50).

#### **2.1.5 Givende relasjoner**

Den siste faktoren som vil bli sett på er opplevelsen av givende relasjoner. Påstanden som skulle tas stilling til var «Mine sosiale relasjoner er støttende og givende» (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 45). Rundt halvparten (48%) av de i alderen 18-24 år svarte at de hadde middels givende relasjoner. 29% hadde høy grad av givende relasjoner, og 24% hadde lav grad av givende relasjoner. Aldersgruppen 18-24 år står likt med aldersgruppen 25-44 år om å ha færrest i kategorien høy grad av givende relasjoner. Samtidig er de i alderen 18-24 år blant de som har færrest i kategorien med få givende sosiale relasjoner. Dette innebærer at mange har middels givende relasjoner i deres liv (Statistisk sentralbyrå, 2021, ss. 45-47). Relasjoner har stor betydning for livskvalitet og trygghet i livet. I rapporten fremkommer det at «bare 8 prosent av dem som ikke har noen gode venner svarer at de har høy tilfredshet med livet, og hele 56 prosent av dem uten gode venner svarer at de har lav tilfredshet med livet» (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 62). Det relasjonelle som kontakt med venner, unngå ensomhet, ha tillit til andre mennesker og ha noen som du kan stole på i vanskelige livssituasjoner, har stor betydning for tilfredsheten med livet (Statistisk sentralbyrå, 2021, ss. 62-63).

Hvis man skal oppsummere livskvalitetsrapporten for aldersgruppen 18-24 år, er det flere punkt hvor aldersgruppen skiller seg signifikant dårligere ut. Både med livets tilfredshet, psykisk helse, opplevd mening, engasjement, mestring og positive/negative følelser skiller aldersgruppen seg signifikant dårligere ut en resterende grupper. På fysisk helse, optimisme og givende sosiale relasjoner scorer aldersgruppen liknende andre aldersgrupper. Ikke på noen av områdene scorer aldersgruppen 18-24 år signifikant bedre enn andre grupper (Statistisk sentralbyrå, 2021, s. 57).

## **2.2 Tidligere forskning og relevante aspekter**

Det har vært lite forskning på folkehøyskolen i Norge siden dets opprettelse i 1864, og derfor et begrenset datamateriale. Fra 2013 er folkehøyskolene pålagt å hvert år levere en selvevalueringsrapport til kunnskapsdepartementet innen 1. juni. Dette gjøres for at staten skal kvalitetssikre folkehøyskolen, samt gi mulighet for folkehøyskolens utvikling (Gloppen, 2013).

### **2.2.1 Folkehøyskolens utbytte**

I 2010 kom rapporten «Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne» (Knutas & Solhaug, 2010). Rapporten tok for seg elevenes utbytte av et folkehøgskoleår (Regjeringen, 2010). Av rapporten kom det frem at det viktigste et folkehøgskoleår ga var «personlig modning, utvikling av selvværd og mestringsforventning, sosial læring og i noen grad forberedelse til utdanning» (Knutas & Solhaug, 2010, s. 10). Å bo sammen på internat vektlegger elevene høyest av betydning for folkehøgskoleåret. Elevene trekker også frem en annerledes lærerrolle, hvor lærerne viser nærhet til og er delaktige sammen med elevene (Regjeringen, 2010).

Av forskning i folkehøyskolen er det kanskje dannelsesaspektet som har blitt viet mest oppmerksomhet, da dette kommer frem i folkehøgskoleloven. «Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning» (Lov om folkehøgskoler, 2002, § 1). Det har blitt skrevet flere masteroppgaver om dannelse i folkehøgskolen (Jepsen, 2008) (Knutas & Solhaug, 2010) (Brekke, 2020). Jeg skal imidlertid ikke undersøke dannelsesaspektet ved folkehøgskolen og denne forskningen er derfor ikke av stor relevans for oppgaven.

### **2.2.2 Norges offentlige utredninger (NOU)**

Fra tidligere har to ulike NOUer av folkehøgskolen blitt gjennomført. Disse er; «Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen» i 1995, og den nyeste som er «Frihet til mangfold – Om folkehøgskolens rammevilkår» (NOU 2001:16). Det har skjedd mange endringer siden dette, både med antall, søkermassen og utdanningsløpet. Folkehøgskolen virker som svært viktig for flere unge, hvor det både gis pusterom og et år uten prestasjonspress (Folkehøgskolerådet, 2021). Daglig leder i folkehøgskolerådet, Anne Tingelstad Wøien sier det haster å få ytterligere forskning om folkehøgskolens betydning. Både folkehøgskolens

betydning for motivasjon til utdanning, og fullføring av VGS. Hun savner også forskning på folkehøgskolens betydning for psykisk og fysisk helse (Folkehøgskolerådet, 2021).

I 2021 ble det bestemt at en ny NOU av folkehøgskolen skulle gjennomføres, fordi den er en viktig del av Norges utdannings og demokratiutvikling. Utredningen vil særlig omfatte folkehøgskolens samfunnsoppdrag. NOUen leveres senest 1.oktober 2022, så funn derfra vil ikke la seg presentere i oppgaven (Regjeringen, 2021). Likevel settes det nå søkelys på folkehøgskolens betydning. Funn i denne oppgaven kan komme med nyttig innblikk og særlig innenfor arbeidet med psykisk helse som Wøien etterlyser.

### **2.2.3 Tro i praksis**

Av tidligere forskning er særlig Johan Lövgrens forskning relevant for denne oppgaven. Lövgren har selv vært lærer på folkehøgskolen i over 20 år, samt gjort mye forskning og undersøkelser for folkehøgskolen. Han er i dag ansvarlig for Norges eneste studie i folkehøgskolepedagogikk (Universitetet i Sørøst-Norge, u.d.).

Lövgren har gjennomført en studie som tar for seg tro på folkehøgskolen og dets praktisering. Boken «tro i praksis» ser på trospraksiser på tre folkehøgskoler i Norge, samt hvordan det er å være elev på en kristen folkehøgskole. Boken presenterer hvordan folkehøgskolens ansatte møter elevene med forankring i et kristent utgangspunkt (Lövgren, 2014). Lövgren viser blant annet til nestekjærlighetsbudet hvor det «å elske din neste som seg deg selv» står sentralt (Lövgren, 2014, s. 13). Lövgren skriver at åpenhet og respekt er to ord som går igjen for miljøet på folkehøgskoler. På grunnlag av dette mener mange av elevene at de oppnår et unikt felleskap på folkehøgskoler (Lövgren, 2014, s. 16). Det er tydelig at uavhengig av tro, blir man møtt med respekt av både ansatte og medelever på kristne folkehøgskoler (Lövgren, 2014, s. 19). En elev sier «Det er veldig mye med det kristne miljøet som er superbra. Jeg har aldri vært i et så trygt og godt miljø» (Lövgren, 2014, s. 20). Lærerne blir selv en del av miljøet ifølge en elev «Jeg føler liksom at ingen av lærerne er sånn lærer-lærer, som på skolen. De er blitt en del av gjengen, de og, de hører liksom med i felleskapet» (Lövgren, 2014, s. 23). Undersøkelser gjort i folkehøgskolen viser en helst spesiell relasjon mellom folkehøgskolens ansatte og elevene, som i stor grad er preget av nærhet (Lövgren, 2014, s. 93).

Lövgren viser til tilfeller hvor religionen kommer sterkere til uttrykk, dette omtales som trospraksiser (Lövgren, 2014, ss. 31-32). Kapellmøter en av disse trospraksisene, som en elev på Nordfjord Folkehøyskole beskriver som følgende.

«Jeg har aldri opplevd et så trygt og godt miljø som på disse kapellmøtene. Du kan åpne deg med alt. Det er så deilig, det er null dømming...Jeg er ikke kristen og kan åpne meg med alt, og de som er kristne kan åpne seg med alt...Det blir en egen stemning der oppe som det er fryktelig behagelig å være i...» (Lövgren, 2014, s. 33).

Elevene nevner at de ofte snakker sammen om dypere tema og personlige ting. Dette omtaler de selv som «den dype samtalen», og noe av det spesielle med felleskapet på folkehøyskolen. Samtalene har ofte utgangspunkt i en av trospraksisene som for eksempel morgensamling eller kveldsmøter (Lövgren, 2014, ss. 60-61). Elever beskriver også at de har fått ta med seg gode verdier etter ett år på folkehøyskole. De har ikke nødvendigvis blitt troende, men skolens verdigrunnlaget har påvirket elevene og deres livsvalg (Lövgren, 2014, s. 63).

#### **2.2.4 Livsmot og mestring i folkehøyskolen**

Psykisk helse har blitt et satsningsområde for Noregs Kristelige Folkehøgskolelag (NKF), siden deres landsmøte i 2015. Formålet var å bli bedre rustet til å hjelpe det økende antallet elever med psykisk uhelse. Målet var ikke å bare bedre psykisk helse hos dem som allerede hadde problemer, men å bedre alle elevers psykiske helse. For at ansatte på de kristne folkehøyskolene skulle bli rustet i arbeidet, ble derfor boken «Livsmot og mestring i folkehøyskolen» utgitt (Halstensen & Myrvik, 2017, s. 7).

Å være trygg på seg selv og sitt grunnsyn er viktig for god psykisk helse. Å ha gode relasjoner og personer man kjenner seg trygg på er særlig viktig i livets vanskelige perioder (Halstensen & Myrvik, 2017, s. 16). De fleste omvendelser til kristen tro skjer rundt tyveårsalderen. Dette tilsvarer alderen til folkehøyskoleelever, og mange elever er søkende etter sitt livs grunnsyn. Enten dette er filosofisk, politisk eller religiøst. Gudstro har mange psykologiske sider, særlig ved at man har en trygghet og noen å gå til i livets vanskelige perioder (Halstensen & Myrvik, 2017, s. 46).

Kapittel 2 i boken «Livsmot og mestring i Folkehøyskolen» (Halstensen & Myrvik, 2017) beskriver psykiske problemer og ulike psykiske lidelser. Boken forklarer hva angstlidelser, traumelidelser, spiseforstyrrelser, stemningslidelser, personlighetsforstyrrelser og særlige viktige symptomer som selvmordstanker. Boken gir deretter konkrete tips til hva personalet på folkehøyskolen kan gjøre i arbeidet, samt hvordan håndtere ulike situasjoner. Boken vektlegger også at arbeid med psykisk helse og psykisk lidelser er vanskelig, også for helsetjenesten. Likevel vektlegger boken muligheten folkehøyskolens ansatte har for å hjelpe elever, samt jobbe forebyggende (Halstensen & Myrvik, 2017, ss. 50-103). Ansatte tilbringer mye tid med elevene utenfor undervisningstid, som medfører at ansatte og elever knytter tette bånd. Man kommer i kontakt følelsesmessig, hvor de ansatte bør vite hvordan de skal reagere. Siste kapittelet i boken fremlegger en historie mellom lærer og elev, hvor samtalen mellom disse følges. Gjennom fortellingen gis tips og ulike innfallsvinkler på hvordan man kan unngå å havne uønskede situasjoner (Halstensen & Myrvik, 2017, ss. 105-128).

Om religiøse aspekt ved folkehøyskolen kan bidra i arbeidet med psykisk helse har ikke vært undersøkt tidligere. Det er også begrenset forskning innenfor området, selv om særlig Lövgrens undersøkelser om religion i skolen er interessant. Det blir videre forklart hvordan jeg har gått frem for å hente inn data til oppgaven.

### **3.0 Metode**

God forskning forutsetter et godt forskningsdesign, med samsvar mellom ulike momenter av forskningen. Både problemstilling, teori, metode og utvalget må samsvare med funn og konklusjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 26). Oppgavens problemstilling kan belyses gjennom flere ulike tilnærminger. Metodedelens mål er å gi leseren en begrunnelse for metodiske valg og hvordan funnene er kommet frem til. Refleksjoner rundt valg og dets mulige påvirkning for resultatet står også sentralt. Metodedelen har bidratt til å se oppgaven i et metaperspektiv. Jeg vil videre beskrive hvordan datainnsamlingen har foregått, hvordan dataene er analysert, samt begrunne og reflektere rundt mine valg. Dette fordi forskningen kunne vært gjennomført på ulike måter, noe som kunne gitt andre resultat. Jeg mener imidlertid oppgavens tilnærming er gunstig for å belyse problemstillingen. Metodedelen bygges videre rundt seks kategorier som vanligvis benyttes for å belyse forskning. Disse seks punktene er; tilnærmingen som er brukt, utvalg, datainnsamling med gjennomføring og forberedelser, forskningslitteratur og analyse, posisjonalt og forskningsetikk og forskningskvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 191-194).

#### **3.1 Tilnærming til oppgaven**

For å besvare problemstillingen var valg av tilnærming essensiell. Vanligvis skilles det mellom to hovedtyper av tilnærming; kvalitativ og kvantitativ. Etter å ha vurdert de ulike tilnærmingene benyttet jeg en kvalitativ tilnærming gjennom dybdeintervju. Dette skyldes flere årsaker. For det første er temaet av en slik art at jeg mente det var viktig at informantene fikk uttrykt seg tilstrekkelig, hvor de fikk forklart og beskrevet deres opplevelse. Uten denne muligheten kunne undersøkelsen blitt svekket.

For det andre ville en kvantitativ undersøkelse gitt mange informanter og stor datamengde, men med begrenset informasjon. Jeg tror derfor det ville vært krevende å trekke linjer mellom psykisk helse og religion i folkehøyskolen ut ifra en kvantitativ undersøkelse. Jeg hadde også mistet muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål ved informantens ytringer (Anker, 2020, s. 39). Dette så jeg på som svært viktig da temaet ikke er sett på tidligere og uforutsette momenter kunne dukke opp.



For det tredje valgte jeg å se på problemstillingen i det noen kaller for en positivistisk tradisjon. Dette innebærer at datainnsamlingens resultat samstemmer med den faktiske situasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). For å få til dette mente jeg at datamateriell basert på intervju med mulighet for dypere refleksjoner, kunne gi et mer korrekt bilde enn ved kvantitativ tilnærming. Kvantitativ tilnærming ville også vært preget av større forhåndsstrukturering enn ved en kvalitativ metode. Dette ville kunnet svekket undersøkelsen ved at viktige momenter ikke ble gitt plass. En vesentlig faktor til at kvalitativ tilnærming ble sett på som best egnet, var på grunn av dets mulighet for å gi plass til momenter som i utgangspunktet ikke var tiltenkt. Denne fleksibiliteten så jeg på som svært viktig for tilnærmingen av problemstillingen i denne oppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 29-30).

### **3.1.1 Semistrukturert intervju**

Intervjuprosessen var en relativt ny erfaring hvor jeg hadde begrensede forkunnskaper. Jeg ønsket derfor en intervjuform med forhånskonstruerte spørsmål, samtidig som jeg ønsket fleksibilitet under intervjuet. Ved å stille samme spørsmålene til ulike informanter kunne jeg se etter likhetstrekk og ulikheter ved folkehøyskolene.

Intervjuformens spontanitet ga rom for fordypning i tema informanten anså som viktig, og anledning til å eventuelt trekke frem det særegne for informantens skole. Jeg valgte derfor å benytte semistrukturerte intervju, som både ga faste rammer, men også rom for spontanitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Ved kvalitativ tilnærming øker imidlertid forskerens makt og betydning i datainnsamlingen. Fordi jeg ikke var passiv, men aktivt tilstede, kan det derfor sies at dataene konstrueres og ikke innsamles. Dette preget muligens derfor både informantene og resultatene (Anker, 2020, s. 64). Jeg var derfor bevist at min rolle kunne ha stor påvirkningskraft. Dette vil bli grundigere redegjort for under momentene posisjonalt og validitet.

## **3.2 Utvalg**

Utvalget kan ha stor relevans for undersøkelsens resultat. Å skaffe gode informanter med gode kunnskaper er viktig for et godt forskningsdesign. Denne forskningen benyttet et ikke-sannsynlighetsutvalg, hvor informantene ble valgt på bakgrunn av noen kriterier. Blant annet måtte informantene jobbe på en kristen folkehøyskole og ha elevkontakt. Andre faktorer som ble vektlagt var hvor lenge informantene hadde jobbet i folkehøyskolen, kjønn, informantens

folkehøyskole, samt antall personlig kristne elever og eier av informantens folkehøyskole. Denne utvelgelsen så jeg som hensiktsmessig for å besvare min problemstilling. Et sannsynlighetsutvalg hadde ikke nødvendigvis klart dette (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). For å kontakte relevante informanter som passet mine kriterier benyttet jeg meg av det (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41) omtaler som portvakt. Min portvakt var Marie Wiland på folkehøyskolekontoret, som jobber som rådgiver for skoleutvikling for NKF. Wiland ga informasjon og var behjelpelig med å finne relevante informanter til forskningen. Dette gjorde rekrutteringsprosessen vesentlig lettere, og medførte bedre tid til informasjonsinnsamling og oppgaveskriving. Informanter som Wiland foreslo svarte ja og var bidragsytere i forskningen.

### **3.2.1 Antall informanter**

Vurderingen av antall informanter kan være krevende. Man må ha nok informanter til å belyse temaet man undersøker og sin problemstilling. For få informanter gir manglende grunnlag for generalisering, mens for mange informanter gir for stort datamateriell til grundig analyse. Det er derfor ikke gitt at flere informanter gir bedre svar eller er mer vitenskapelig. Særlig siste års intervjuundersøkelser viser til positiv effekt ved bruk av færre informanter, hvor tiden heller vies analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg valgte derfor et mindre datamateriell og arbeidet for en grundigere analyse. Oppgavens hensikt er heller ikke generalisering, men å belyse et utforsket tema. På grunnlag av informantene og deres erfaring i folkehøyskolen, hevder jeg imidlertid at generalisering er delvis mulig. Jeg hadde tilgang til flere informanter som ikke ble benyttet, da mine fire informanter ga et stort datamateriell med mange gode momenter. Et større datamateriell ville derfor kunne medført mindre tid til å finne relevant litteratur og analyse, som nå har blitt grundig arbeidet med. En annen årsak til at fire informanter ble benyttet, skyldes koronapandemien og dets smittevernstiltak. Intervjuperioden var en krevende tid for flere av folkehøyskolene med stort smittetrykk. Dette krevde store ressurser og det er derfor ikke sikkert de ansatte hadde hatt overskudd til å være med i forskningsprosjektet.

### **3.3 Datainnsamlings gjennomføring samt forberedelser**

Jeg erfarte datainnsamlingsprosessen som en omfattende, men svært relevant del av forskningen. Ikke bare var intervjuene viktig, men også forberedelsene og etterarbeidet. Innsamlingsprosessen ble viet mye tid slik at den ble gjennomført best mulig.

#### **3.3.1 Forberedelsesfasen**

Når informantene hadde fått informasjonsskrivet om forskningen og takket ja til å være med startet intervjuprosessen. Dette etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Som tidligere nevnt ble semistrukturerte intervju benyttet. Jeg kunne derfor utforme og sende informantene spørsmål i forkant av intervjuene. Dette medførte at informantene og jeg kunne forberede oss til intervju og tenke igjennom spørsmålene på forhånd. Dette medførte muligens mere reflekterte og gjennomtenkte svar. Spørsmålene som stilles har stor betydning for forskningen og svarene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Intervjuguiden ble derfor viet mye tid, hvor det å komme frem til gode spørsmål var krevende. Både veileder og veiledningsgruppen var imidlertid hjelpelige med utviklingen av intervjuguiden som jeg til slutt ble tilfreds med. Både (Gleiss & Sæther, 2021) sin metodebok, samt boken til (Kvale & Brinkmann, 2015) om det kvalitative forskningsintervju ble benyttet for å utforme gode spørsmål på. Bøkene var også til god hjelp generelt under datainnsamlingen. En annen fordel med å sende ut spørsmålene til informantene i forkant, var deres mulighet til å se hva intervjuet dreide seg om. Dette muliggjorde at informanten kunne trekke seg dersom personen opplevde spørsmålene som utfordrende å besvare. Noe som kan være viktig. Selve intervjuguiden var inndelt i fire hovedtema, pluss en kategori som omhandlet informanten selv. Intervjuguiden bestod av 19 spørsmål som omhandlet hovedkategoriene, samt tre spørsmål om informanten.

#### **3.3.2 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført både fysisk med møte på informantens arbeidssted, og intervjuer via Zoom. Som nevnt var folkehøgskolenes smittetrykk stort i intervjuperioden. I samsvar med informantene ble det derfor besluttet at intervjuene, med unntak av ett, burde gjennomføres digitalt. Intervjuene foregikk derfor på Zoom foruten av ett intervju. Dette intervjuet ble gjennomført tidligere enn de resterende intervjuene i en periode med lavere smittetrykk. Dette intervjuet ble derfor gjennomført fysisk på informantens skole. Selv om intervjuene opprinnelig skulle foregå fysisk, opplevde jeg at digitale intervju gikk fint.

For å sikre informantenes ytringer i intervjuene ble opptaksmuligheten på Zoom benyttet. På det fysiske intervjuet ble diktafon benyttet. Opptak av intervjuene krevde imidlertid samtykke fra informantene, noe alle ga. Jeg opplevde ingen tekniske problemer og lydopptakene var av god kvalitet. Notater ble også foretatt underveis i intervjuene blant annet for og lettere stille oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 96-97). En negativ side ved digitale intervju var muligheten til å lese informantenes kroppsspråk. En annen negativ konsekvens var at mye av det relasjonelle aspektet ved intervjuene uteble. Jeg mener imidlertid at disse faktorene ikke var av så stor relevans at det påvirket forskningens resultat nevneverdig. Et godt intervju styres ikke av en rekke kriterier, men avhenger hovedsakelig av at intervjueren får frem gode svar hos informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203). Selv om gjennomføring av intervju var nytt, opplevde jeg intervjuene som fruktbare. Intervjuene fungerte etter min hensikt og fikk frem noen like aspekter mellom de ulike skolene, samtidig som man fikk innblikk i unike aspekter hos enkeltskoler.

### **3.3.3 Etterarbeid av intervju**

Ved endt intervjurunde hadde jeg lydopptak av fire intervju. Før behandlingen og analysen av materialet startet, valgte jeg å transkribere intervjuene. Transkriberingen omgjorde lydklipp til tekst, som gjorde den videre prosessen lettere (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 97-98).

Transkriberingen var tidskrevende samt utfordrende hvor avveininger måtte tas når tale skulle omgjøres til tekst. Jeg opplevde imidlertid transkriberingen som svært nyttig. Jeg husket intervjuene bedre, fikk andre perspektiv enn ved intervjuenes gjennomføring og startet en meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 204-207). Jeg transkriberte hele intervjuene for å få god oversikt over informantenes ytringer, dette var svært nyttig. Ferdigtranskriberte intervju ble deretter sendte tilbake til enkeltinformanten. Informanten hadde dermed mulighet til å se gjennom intervjuene og dersom informanten ønsket noe endret eller slettet, hadde de mulighet til dette. Alle informantene godkjente imidlertid transkriberingen av deres intervju. Ved transkriberingen ble noen endringer fra taleopptak foretatt. For det første ble irrelevante lyder fjernet. Slik som hostelyder, kremting og forstyrrelser av andre (Anker, 2020, s. 106). For det andre valgte jeg å anonymisere navn på personer og skoler i transkriberingen. Dette for å ivareta informantens anonymitet. Endring av informantens språk ble også foretatt, men budskapet ble ikke endret. Bakgrunnen for dette valget var fordi ved omgjøring av muntlig tale til tekst kan dette høres rart og lite velformulert ut. Dette var derfor en språklig endring som gjorde at informanten fremstod like velformulert ut skriftlig, som i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 98-99).

### **3.4 Analyse av materialet**

Analyse innebærer oppdeling av innhentet materialet, for å gjøre materialet lettere å behandle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). En sentral del var vurderingen om hva som skulle videre behandles og hva som eventuelt skulle kasseres. De utvalgte delene ble videre analysert grundigere, satt opp imot relevant teori og drøftet (Anker, 2020, s. 17). Analysefasen kunne blitt gjennomført på ulike måter og ulikt vis. Jeg har imidlertid valgt å ta utgangspunkt i fire analysefaser som vektlegges i boken «*Analyse i praksis en håndbok for masterstudenter*» (Anker, 2020). De fire fasene gjennomgår analysedelen fra start og innhentningen av materialet, helt til fase fire hvor funn drøftes opp imot relevant teori (Anker, 2020, s. 20).

#### **3.4.1 Første fase – Innsamling av materialet**

Analysefasens første del innebar å samle inn eller retttere sagt konstruere data for videre analyse. Allerede i denne tidlige fasen startet en lite strukturert og lite dyptgående analyseprosess. Disse refleksjonene var betydningsfulle for videre arbeid. Blant annet ble forskerlogg benyttet hvor det som fungert bra, men også dårlig med arbeidet nedskrevet. Forskerloggen ble blant annet brukt for å forbedre intervjuene. Loggen var kortfattet, men ga likevel stort utbytte. Tankenotater ble også benyttet, hvor tanker ble skrevet ned på mobiltelefonen, på eget dokument på datamaskinen eller som kommentarer i oppgaven (Anker, 2020, ss. 64-69). Å skrive ned tanker som dukket opp ble for meg svært viktig i arbeidet. På den måten kunne jeg ta opp igjen tråder jeg tidligere hadde hatt.

#### **3.4.2 Andre fase – Koding og kategorisering av materialet**

Fase to omfattet ikke bare utvelgelsesprosessen, men materialet ble systematisert slik at videre analyse kunne foregå. Denne fasen var sentral for å komme frem til funn (Anker, 2020, s. 73). Første del omfattet utvelgelsen av hvilket datamateriale som ga grunnlag for videre analyse og ikke. En metode jeg benyttet for å få system var koding. Dette blir som å sette merkelapper på materialet (Anker, 2020, s. 75). Jeg benyttet meg av fargekoder i de transkriberte intervjuene, hvor alt av relevans fikk fargekode. Etter denne prosessen begynte jeg å kategorisere de ulike fargekodene under overordnede tema. Noen av temaene jeg kom frem til var psykisk helse, religion, hverdagsliv, og samsvar mellom psykisk helse og religion. Dette var en lang prosess, men materialet ble behandlet på en god og strukturert måte, som medførte god oversikt for videre analyse. Jeg valgte å benytte meg av en abduktiv analysemetode. Analysemetoden ble av meg ansett som den beste metoden for å gjennomføre

kodingen, men også for å sikre at teoridelen og empiridelen med funn står i sammenheng og kan ha noe å tilføre hverandre (Anker, 2020, ss. 59-60). Analysen foregikk derfor i en blanding av empirinær analyse, samtidig som analysen tok utgangspunkt i et teoretisk utgangspunkt (Anker, 2020, s. 80).

### **3.4.3 Tredje fase – Dypere analyse**

Analysens tredje fase er av stor relevans for materialet som blir fremvist. I denne delen legger jeg frem datainnsamlingens funn og belyser forskningsspørsmålene og problemstillingen (Anker, 2020, s. 83). Anker viser til to vanlige fallgruver for masterstudenter. Første fallgruve er gjenfortelling, hvor man ikke tilføyer mer en det informanten har sagt. Den andre fallgruven er påfunn, hvor ens egne tolkninger blir sterke og hvor det i liten grad kan føres tilbake til intervjumaterialet (Anker, 2020, ss. 83-88). For å unngå og havne i disse ble jeg derfor fallgruvene bevist. I analysen har jeg forsøkt å være transparent og la leseren få innsikt i hvordan jeg kom frem til funnene. Jeg har kommentert informantenes sitater for å gi en dypere forståelse, og unngått gjenfortelling, samt egne påfunn. Gjennom analysen har jeg også forsøkt å ikke være for bastant, da flere mulige svar og tolkninger fins (Anker, 2020, ss. 88-89). Analysen har prøvd å få frem informantenes enighet på visse områder, samtidig som også forskjeller kommer frem. Likhetene kan bygge oppunder dets relevans og troverdighet, samtidig som ulikheter kan vise til flere aspekt ved samme sak (Anker, 2020, ss. 88-92).

### **3.4.4 Fjerde fase – Drøfting og teori**

I drøftingsdelen ble funn drøftet og sett opp imot relevant teori. Teori og empiri fikk dermed en sammenheng. Drøftingen kunne gjøres på ulike måter, men jeg så det som mest hensiktsmessig med et eget drøftingskapittel. Drøftingskapittelet ble bygd opp rundt forskningsspørsmålene. På den måten ble oppgaven mer strukturert og lettlest. Det var imidlertid krevende å skrive drøftingsdelen uten at for mye av analysedelen ble gjenfortalt. Jeg var derfor dette bevist gjennom drøftingen. Ved noen tilfeller samsvarte ikke teori og empiri, noe som ga interessante innblikk (Anker, 2020, ss. 93-95). Mitt hovedanliggende for drøftingen var å gi svar på problemstillingen, samt å anvende teorien inn mot funnene. Gjennom drøftingsdelen kommer oppgavens hovedfunn frem.

### **3.5 Forskningsetikk og posisjonaltet**

Forskningsetikk er et sentralt aspekt ved forskning. Dette gjelder både formelle krav, men også refleksjoner rundt beslutninger (Anker, 2020, s. 104). Norge har nasjonale forskningsetiske retningslinjer, som har blitt fulgt gjennom hele forskningsprosessen. Helt fra oppgavens planleggingsfase, til oppgavens innlevering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Personvern har blitt tatt hensyn til i takt med ordninger fra EU gjennom General Protection Regulation (GDPR). Før arbeidet med å innhente informanter og intervjuavtaler startet, måtte forskningen godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er viktig for å ivareta personopplysninger til blant annet informantene. Etter godkjennelse fra NSD startet forskningen (Anker, 2020, ss. 104-105). Forskningsetikk stod sentralt gjennom oppgaven. Videre belyses tre faktorer som av flere blir omtalt som sentrale forskningsprinsipper (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43) (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 104-107).

#### **3.5.1 Informert samtykke**

Et viktig moment ved forskningen er informantenes selvstendige beslutning om å være med. Informantene kunne fritt si ja eller nei, uten negative konsekvenser av valget (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 104-105). Informantene ble kontaktet på e-post hvor et informasjonsskriv lå vedlagt. Dette for å gi informantene så god informasjon som mulig om hva de gikk til, før de eventuelt takket ja (Anker, 2020, s. 106). Å sikre god informasjon er vanskelig, og jeg kunne ikke være sikker på at informantene forstod informasjonen korrekt. Ved å ta kontakt på e-post ble det lagt til rette for å lettere takke nei, enn det kunne vært ved en telefonsamtale. Jeg fortalte også informantene hva som ville skje videre i prosessen ved gjennomført intervju. Informantene ble ved flere anledninger informert om muligheten de hadde til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid, uten konsekvenser. Informantene ga samtykke til å være med og godkjente informasjonsskrivet gjennom en skriftlig samtykkeerklæring (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 44-45).

#### **3.5.2 Konfidensialitet og anonymitet**

Et sentralt aspekt ved oppgaven er anonymisering av informantene, samt deres skoler. Dette for at informasjon ikke skal kunne spores tilbake til informanten samt redusere konsekvenser ved deltakelse (Anker, 2020, s. 107). Jeg har likevel valgt å beholde noen personopplysninger korrekt, slik som kjønn, stilling og antall år i folkehøyskolen. Dette mener jeg kan være av relevans for leseren, samt gi personlige aspekt til oppgaven. Personopplysningene som er

bevart korrekt, vil likevel være vanskelig å spore til den enkelte informant. Færrest mulig har hatt tilgang til informasjon gjennom oppgaveskrivingen, dette for å ivareta informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Kun veileder og veiledningsgruppe har hatt innsyn i min oppgave underveis i prosessen, navn har også da blitt anonymisert. En ulempe ved anonymisering er at man fratrar informantene muligheten til å stå frem med sitt navn på deres meninger. En annen ulempe er at informantene kan tolkes dit det ønskes av forskeren uten at noen kan konfrontere påstanden, fordi informanten er anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 106-107). Disse to aspektene har jeg derfor vært bevisst gjennom forskningsprosessen. Valgene som er foretatt er gjort i beste hensikt for å ivareta informantene.

Under intervjuprosessen ble også informantenes personvern godt ivaretatt. Ved det fysiske intervjuet ble diktafon benyttet for opptak. De tre resterende informantene ble intervjuet via Zoom, på grunn av koronapandemien. For å sikre lydopptak av god kvalitet benyttet jeg opptaksfunksjonen i Zoom. Årsaken til at en ekstern diktafon ikke ble benyttet var at jeg tidligere hadde opplevd forstyrrelser ved bruk av diktafon i nærheten av elektronisk utstyr. Alle informantene ble informert og ga samtykke til intervjuets opptaksmetode, samt hvordan personopplysninger skulle oppbevares. Ved gjennomført intervju ble opptakene, samt de transkriberte intervjuene lagret på en passordbeskyttet og kryptert mappe på min Macbook. Dette gjaldt også andre dokumenter som inneholdt personopplysninger. Informantenes personvern skal derfor være i henhold til riktig oppbevaring av personopplysninger (Anker, 2020, s. 105) (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 47-48).

### **3.5.3 Konsekvenser**

Konsekvenser av deltakelse i forskningen er ikke lett å forutsi, fordi man ikke helt vet hvor samtalene føres, og hvilke tema man kommer innpå. I forkant av intervjuene vurderte jeg derfor nøye hvilke konsekvenser deltakelse kunne medføre. Det var avgjørende at nytteperspektivet ved deltakelsen var større en risikoen for negative konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg har vært bevisst tilliten informantene har gitt meg, og har vist deres tanker og ytringer respekt til enhver tid. Tolkninger er gjort med intensjon om å fremme informantenes faktiske opplevelser av temaet (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 45-46).



### 3.5.4 Posisjonalitet

Ved forskningen er det jeg som har stått bak alle prosesser. Både intervju, transkribering, analyse og oppgaveskrivingen. Forskningen er derfor ikke objektiv, men min posisjonalitet har påvirket oppgaven. Jeg ønsker derfor å være transparent og redegjøre for min posisjonalitet slik at leseren ser utgangspunktet jeg arbeidet med oppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 50). Jeg har selv et nært forhold til folkehøyskolen, noe som vekket interessen for å skrive om oppgavens tema. Selv har jeg vokst opp med folkehøyskole, med en far som har jobbet i folkehøyskolen i nærmere 40 år. Jeg kan også tenke meg å jobbe på folkehøyskolen i fremtiden. Jeg har både vært elev og stipendiat på en av folkehøyskolene som er benyttet i forskningen.

Erfaringene mine ser jeg hovedsakelig på som en styrke, selv om dette også kan medføre negative konsekvenser, slik som fordommer (Anker, 2020, ss. 111-112). Jeg kan derfor sies å ha et insider-perspektiv på feltet, med gode innsikter i folkehøyskolen som ikke alle forskere hadde hatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Dette ser jeg på som en styrke for forskningen. Jeg hadde god kunnskap om folkehøyskolen, med en klar plan for hvordan jeg skulle gå frem og hva jeg måtte være bevisst. Jeg hadde også meninger om hvilke folkehøyskoler og informanter jeg kunne benytte. Min posisjon kan imidlertid ha medført at jeg har oversett momenter som jeg tar for gitt, eller utelatt nyttig informasjon for de som mangler kunnskap om folkehøyskolen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). En fare ved min posisjonalitet og forhold til folkehøyskolen er at jeg mister den profesjonelle avstanden som trengs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Jeg har imidlertid ikke selv arbeidet med elever på folkehøyskolen, og mangler både innsikten og kompetansen til informantene. Jeg har derfor også et outsider-perspektiv, som hjelper meg til å se det helhetlige bildet og ikke bli for tett på materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Da jeg mangler erfaring med arbeid med psykisk helse blant elever på folkehøyskoler, kan heller ikke dette trekkes inn. En svakhet ved dette er at jeg muligens stilte spørsmål som kanskje ikke informantene forstod eller anså som relevant. Jeg kan derfor sies å ha hatt både et insider, men også outsider-perspektiv. Dette perspektivet er normalt ved forskning, hvilket perspektiv som gir best resultat er mye diskutert (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 88-89).

Forskeren har makt av sin posisjon, dette var jeg bevisst og jeg ivaretok derfor informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Min posisjonalitet medførte at jeg kjente to av informantene, de to andre var ukjente. Jeg opplevde det som trygt å intervju informantene jeg kjente fra tidligere. Jeg slapp å bygge relasjon, slik jeg måtte med de to ukjente

informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). Jeg opplevde ikke at relasjonen til de kjente informantene preget intervjuet av noen vesentlig grad, selv om det var forskjeller. En fare i kjente relasjoner er at informanten lettere fortro seg til deg, og ytrer noe man ikke ville sagt til ukjente. Da informanten i liten grad skulle dele personlige opplevelser, ble ikke dette noe problem. Jeg var imidlertid dette bevist gjennom forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 93-94). De to kjente informantene fokuserte ikke på grunnleggende aspekter, når de viste at jeg hadde forkunnskapen. Vi holdt oss derfor på et dypere nivå gjennom intervjuet, noe jeg ser på som en styrke. Samtidig var det fint å benytte seg av to ukjente informanter. Selv om relasjonen måtte skapes, opplevde jeg ikke dette som utfordrende. Jeg fikk flere grunnleggende opplysninger da informantene ikke kjente like godt til mine folkehøyskolekunnskaper. Både kjente og ukjente informanter her dermed blitt benyttet. Alle informantene opplevdes som trygge i intervjusituasjonen, med fine og reflekterte tanker rundt oppgavens tema. Alle intervjuene tilført oppgaven nyttig informasjon og interessante tanker. Samtlige intervju ble analysert og brukt i oppgaven. Jeg hevder derfor at forskningen har flere styrker.

### **3.6 Forskningskvalitet**

For å belyse forskningskvaliteten brukes tre faktorer som vanligvis benyttes i samfunnsvitenskapelige undersøkelser. Disse tre faktorene er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Faktorene har ikke bare blitt brukt på deler av undersøkelsen, men stått sentralt gjennom hele oppgaveskrivingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272).

#### **3.6.1 Reliabilitet**

Reliabilitet innebærer forskningens troverdighet, hvor ulike tradisjoner har ulike kriterier. Enkelte forskninger verdsette objektiv, hvor resultatet kan reproduseres av andre. Dette er imidlertid vanskelig ved min undersøkelsesmetode, da mine valg og jeg som person alltid påvirker informantene og datainnsamlingen. Oppgavens reliabilitet bygger derfor ikke på objektivitet og repliserbarhet. Forskningens reliabilitet tok utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk tradisjon, som inkluderer det subjektive aspektet ved forskningen. For det første ble det viet oppmerksomhet rundt flere ulike aspekter for å ikke kun vise en side av saken (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 202-204). For det andre ble oppgaven gjort transparent, hvor jeg redegjør for mine valg og mulige påvirkning på undersøkelsene (Anker, 2020, ss. 108-109). Mine refleksjoner rundt datainnsamlingen og oppgaveskrivingen er derfor et viktig aspekt og viet plass for å styrke oppgavens reliabilitet.

### **3.6.2 Validitet**

Validiteten innebærer om oppgavens problemstillingens blir besvart, og om det er samsvar mellom det som undersøkes og metoden som er benyttet (Anker, 2020, s. 109). Benyttet utvalg er også av stor betydning, og ble derfor nøye vurdert. Normalt ville forskningen blitt vurdert opp imot tidligere forskning, for å øke dens validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Kombinasjonen av psykisk helse og religion i folkehøyskolen er imidlertid ikke undersøkt tidligere. Denne metoden for økt validitet ble derfor vanskelig. Likevel vises likhetstrekk mellom oppgaven og tidligere forskning, som «religion i skolen». Dette øker derfor oppgavens validitet. For økt validitet har refleksjoner rundt ulike metoder blitt gjort, samt muligheter og begrensninger kvalitative intervju medførte. Tydeliggjøring av min posisjonaltet og valg jeg har foretatt er også sentralt for oppgavens validitet. Å få frem oppgavens styrker, men også begrensninger øker oppgavens validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Oppgavens validitet stod sentralt gjennom hele forskningen, dette er viktig for å sikre best mulig validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 278-279). Utvalget har blitt redegjort for tidligere, men et par sentrale momenter for økt validitet bli trukket frem. For det første er alle informantene svært egnede til å besvare problemstillingen. Informantene har lang erfaring i folkehøyskolen og regelmessig elevkontakt. De er selv delaktige i handlingene, samtidig som de ser hvordan elevene påvirkes fra et ytre perspektiv. Dette kan gi viktige innblikk i det nære møtet mellom ansatt og elev, samtidig som informantene kan se det som skjer i et større bilde. Semistrukturerte intervju opplevdes som en god metode for å besvare problemstillingen. Det har vært mulig å se sammenhenger mellom ulike skoler, samtidig som unike innblikk hos enkeltinformanter har kommet frem. Oppgaven har godt samsvar mellom det som skal undersøkes, metode og utvalg, hvor problemstillingen har blitt besvart. Oppgavens validitet fremstår derfor som god (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

### **3.6.3 Generaliserbarhet**

På grunnlag av oppgavens metodiske valg ved kvalitativ undersøkelse med et relativt få antall informanter, er funnene vanskelig å generalisere. Dette var heller ikke oppgavens hovedanliggende. Dette betyr imidlertid ikke at oppgavens funn er uten relevans eller kan anvendes i andre settinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Oppgavens funn kan ha overføringsbetydning til andre områder, samt gi innblikk i et lite utforsket tema (Anker, 2020, s. 110). En analytisk generalisering kan også gjøres, hvor oppgavens funn kan anvendes på andre områder som VGS og KRLE-faget. Det er da imidlertid viktig å være transparent slik at leseren ser hvilke vurderinger som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

## 4.0 Teori- Nærhetsetikken

Denne masteroppgaven setter søkelys på psykisk helse i folkehøyskolen, og om det religiøse aspektet ved kristne folkehøyskoler kan være med i arbeidet om å bedre psykisk helse. Funn som senere vil bli presentert vil bli diskutert opp imot moralfilosofi ved nærhetsetikken.

Oppgaves teoretiske grunnlag har derfor moral og filosofi som utgangspunkt. Videre i oppgaven skal nærhetsetikken og dets aspekter vies oppmerksomhet. Nærhetsetikken er en relativt ny tilnærming sett i forhold til de klassiske filosofiske tilnærmingene. Nærhetsetikken har imidlertid mange interessante perspektiver som kan knyttes opp og diskuteres mot oppgavens funn. Nærhetsetikken er nært beslektet til omsorgsetikken, men det vil her kun bli sett på førstnevnte. Nærhetsetikken er spesielt opptatt av forholdet mellom *jeg* og *du*, og møtet som skapes. I møtet hevder nærhetsetikkens teoretikere at det dannes noe spesielt. Nærhetsetikken er ingen etablert etikk, men består av tanker fra flere ulike filosofer.

Oppgaven setter søkelys på to sentrale tenkere innenfor nærhetsetikken, nemlig Knut Ejler Løgstrup og Emmanuel Lévinas (Vetlsesen & Nortvedt, 1994, s. 158).

### 4.1 Knut Ejler Løgstrup

Knut Eljer Løgstrup var en dansk filosof og teolog som levde i perioden fra 1905 til 1981. Han var blant annet professor i etikk og religionsfilosofi på universitetet i Aarhus i nærmere 30 år. Løgstrups tanker har ikke bare hatt betydning for etikk og religionsfilosofi, men også utvidet seg til andre praksiser. Blant annet er Løgstrups tanker mye brukt i både sykepleie og pedagogikk. Mange av hans tanker egner seg derfor fint for denne oppgavens tema, med psykisk helse blant elever på kristne folkehøyskoler (Christoffersen, 1999, ss. 7-8).

Barmhjertighet og spesielt tillit er svært viktig og helt avgjørende for menneskelig samliv ifølge Løgstrup. Løgstrups filosofi bygger på en taus kunnskap, hvor fordringen ligger i møtet med et annet menneske. Det vil videre bli redegjort for viktige elementer innenfor Løgstrups filosofiske tanker, og hvordan etikk skapes i møte med et annet menneske.

#### 4.1.1 Den etiske fordring

Den etiske fordring er hovedbegrepet til Løgstrup og består av to elementer. For det første består den av at menneskers liv vikles inn i hverandre når personer møtes. I møtet vil man holde noe av den andre personens liv i sin hånd og man må derfor være dette bevisst i situasjonen. I denne situasjonen skapes det en fordring hvor vi må behandle den andre med respekt og vise omsorg. Andre delen av den etiske fordringen består i at mennesket har fått

livet i gave. Mennesket kan derfor ikke kreve noe igjen fra andre etter å ha utøvd en god handling. Løgstrup hevder at om livet er gitt i gave eller ikke, er et trosspørsmål som ikke kan bevises. Lever man etter prinsippet om å ivareta mennesker man møter og vise omsorg for den andre, godtar man at livet er en gave ifølge Løgstrup (Løgstrup, 1956, s. 141). Disse momentene vies videre oppmerksomhet og særlig første element som tar for seg ansvaret for den annens liv.

Når mennesker møtes, ligger det ifølge Løgstrup en fordring i møtet. Denne fordringen er taust. I menneskemøtet snakker man ikke om hvilke forventinger man har til hverandre. Dette foregår i stillhet og må tolkes ut ifra situasjonen. Fordringen som ligger i situasjonen, er også ulik i møte med forskjellige personer. Den tause fordringen er derfor dynamisk og tilpasses ulike menneskemøter. Ofte ligger det ulike forventinger i samtalen, hvor personene som møtes har ulik oppfattelse av hvilken tillit som skal vises. Hvordan man møter personen har også konsekvenser. Hvis man bare oppfyller kravene til personen man møter, er dette en ettergivelse som fraskriver ansvar i situasjonen og gjør seg til redskap for den andre part. Dette fører ikke til utvikling hos personen da personen møtes uten reaksjoner. I andre tilfeller kan det imidlertid oppstå situasjoner hvor man selv vet hva som er til det beste for den andre parten ifølge Løgstrup (Løgstrup, 1956, ss. 31-32).

«Forholdet kan være een eneste utfordring til mig om at gå imod, hvad det andet menneske forventer og ønsker, fordi alene det er tjent med. Udfordringen går altså ud fra, at jeg bedre end den anden selv ved, hvad der er til bedste for ham» (Løgstrup, 1956, s. 31).

Dette omtales som et paternalistisk ansvar. Det kan innebære å handle imot personens egne ønsker hvis dette ganger personen. Handler man kun etter det personen selv ønsker når dette ikke er godt for personen, tar man ikke det etiske ansvaret på alvor. Man er da ettergivende og bidrar ikke til personens utvikling. Det ligger derfor et ansvar i møtet hvor man skal handle og ønske det beste for den andre personen. Dette er særlig relevant dersom det er et maktforhold, som når elever kommer til en lærer, eller en person som oppsøker psykolog (Eide & Eide, 2017, ss. 87-88).

Ved å ta ansvar for den andres liv og se hva som er til personens beste oppstår kjærlighet. Man handler etter det beste for den andre og er ikke kun ettergivende (Løgstrup, 1956, ss. 31-32). Dette maktforholdet kan være svært krevende, hvor man kan stå i fare for å hjelpe personen så mye at man fratrar personens egen autonomi. Dette kan oppstå fordi personen med makt så intenst ønsker å hjelpe, at det å hjelpe personen blir viktigere enn personen i seg selv. I slike tilfeller står man i fare for at maktforholdet blir misbrukt (Eide & Eide, 2017, ss. 87-88).

Løgstrup er imidlertid klar på at man ikke har rett til å sette seg over andres liv og ta kontroll på det. «Hvad den anden vil gøre med ens ord og handlinger skal man ikke forsøge på at bestemme» (Løgstrup, 1956, s. 37). Mennesker skal selv få ha sin autonomi og vilje over eget liv. «at varetagelsen nogensinde kan bestå i for den andens egen skyld at tage hans selvstændighed fra ham. Ansvar for den anden kan aldrig bestå i at overtage hans eget ansvar» (Løgstrup, 1956, s. 39). Man kan skal derfor forsøke å hjelpe den andre og si hva man mener er til deres beste, uten å tvinge og påføre den andre sine meninger. Uansett hvor godt man mener noe, er det personen selv som skal ha vilje og autonomi (Løgstrup, 1956, ss. 37-38). Ethvert menneskemøte er preget av maktforhold, uansett hvor mye man ønsker det eller ikke. Fordringen som oppstår er derfor ikke valg, men gitt ut av situasjonen (Løgstrup, 1956, ss. 65-66).

Hvordan man best mulig imøtekommer den andre og er tiltede for personen kan være krevende. Viser man for lite interesse for personen og er ettergivende er ikke dette bra, men blir man for overgripende med for sterkt ønske om å påvirke den andre personen er ikke dette bra heller. Løgstrup lager et generelt utgangspunkt i hans kjente sitat «at have noget af et menneskes liv i sin hånd» (Løgstrup, 1956, s. 36). På den måten viser han til at man skal behandle den man møter med varsomhet og respekt. Løgstrup sier også at dette ikke innebærer at vi holder personens vilje i vår hånd. Viljen har de selv og er ikke noe vi skal påvirke. Det relasjonelle aspektet har stor relevans for hvor stor makt man har i et menneskemøte. Møter man en person på gata innebærer dette at man holder noe av deres liv i sin hånd, men ikke av like stor betydning som mellom to ektefeller (Løgstrup, 1956, ss. 36-37).

Å stå i denne fordringen til alle man møter kan virke som en stor oppgave. Du blir også gitt en fordring som du ikke nødvendigvis vil ha. Det er ikke sikkert du ønsker å sette andre foran deg selv, og holde noe av livet til den personen du møter i dine hender. Hvorfor skal man da gjøre dette? Løgstrup hevder vi skal gjøre dette fordi vi har fått livet og ethvert øyeblikk i gave (Løgstrup, 1956, ss. 133-135).

«Livet med alt hvad det innebærer er skænket den enkelte. Derfor har et menneske intet sted i sin tilværelse en basis for at rejse en modfordring til et andet menneske. Under henvisning til hvad et menneske kun ejer i modtagelsen af det, kan modkrav ikke rejses» (Løgstrup, 1956, s. 134).

Vi må derfor være dette takknemlig og vil på grunn av alt vi har fått, stå i gjeld og skylder derfor å ta vare på hverandre. Vi skal behandle andre med omsorg og respekt fordi vi skylder hverandre det. Så lenge man tror livet er en gave, ligger derfor denne fordringen klar. Man kan imidlertid motsette seg denne tanken (Løgstrup, 1956, ss. 133-135).

«Bestriker et menneske, at dets liv er skænket det, må det også bestride at være under en fordring om uselvished. Så er den enkelte sin egen suveræn, og det eneste rimelige er at stille sine rimelige modkrav. Og omvendt, vil et menneske ikke vide af nogen fordring om uselvished, vil det i eet dermed heller ikke vide af, at dets liv er skænket» (Løgstrup, 1956, s. 134).

Å hevde dette kan imidlertid by på problemer da vi mennesker lever i relasjon med hverandre. Vi lever ikke isolert, men er avhengig av mennesker rundt oss for å kunne leve et normalt liv (Løgstrup, 1956, s. 135). Løgstrups moralteoretiske grunnlag tar utgangspunkt i at moralen ligger utenfor mennesket selv. Løgstrup anerkjenner likevel individers påvirkningskraft, når mennesket er tenkende med følelser. At moralen er påvirket av mennesket, men også ligger utenfor mennesket i form av seg selv, kaller Løgstrup for moralens dobbelte natur. Mennesker er alltid i møte med hverandre vedt inn i hverandres liv. Her ligger appellen om å være barmhjertig og respektere den andre personens liv, dette omtaler Løgstrup som interdependens (Vetlsesen & Nortvedt, 1994, ss. 172-178).

### **4.1.2 Interdependens**

Interdependens er nok et viktig begrep hos Løgstrup. Interdependens innebærer at man i møte med andre står i en relasjon hvor man må utlevere noe av seg selv for den andre personen. Å være møte bevisst og respektere utleveringen av den andres liv er svært sentralt for nærhetsetikken (Eide & Eide, 2017, ss. 86-87). Vi mennesker lever ikke hver for oss, men lever med en gjensidighet til hverandre. Uansett hvor egoistiske man er, vil likevel ens liv være påvirket av andre mennesker og relasjonelle faktorer. Dette skaper en fordring i møtet med et annet menneske, fordi våre liv vikles inn i hverandre. Handlingene man foretar påvirker ikke bare ditt liv, man står i en situasjon hvor ditt valg også påvirker livet til andre mennesker. Det kan også oppstå situasjoner hvor man for eksempel får medfølelse for en annen person. Mennesker har evnen til å sette seg inn i situasjonen til det andre mennesket og ha medfølelse. Dette betyr imidlertid ikke at dersom en person har det vondt, får den andre personen det vondt også. Man kan uansett ha medfølelse for den andre personen og se deres smerte. Hvilke mennesker vi påvirker avhenger av oss selv og våre begrensinger. I et metaperspektiv vil man ut ifra Løgstrups tanker kunne hevde at man ikke kan være lykkelig for alle andre er lykkelige (Løgstrup, 1995, ss. 46-49). Våre liv blir derfor påvirket av hverandre. Vi lever ikke i vår egen verden, men samhandler med andre gjennom bland annet livsytringer.

### **4.1.3 De suverene livsytringer**

De suverene livsytringene legger føringer for hva som er rett moralsk sett. Hvis man ikke velger å leve med utgangspunkt i disse, lever man umoralsk og i falskhet ifølge Løgstrup. Løgstrup kan med sine tanker plasseres innenfor en moralsk realisme. Det blir likevel stilt spørsmål ved om dette er rett ettersom Løgstrup har en klar tanke om en skaper og Gud. Løgstrup hevder livsytringene er noe skapt som kommer fra universet. På tross av dette ligger hans moral utenfor mennesket og skapes i menneskemøtene. Derfor blir Løgstrup plassert i moralsk realisme (Vetlesen & Nortvedt, 1994, ss. 172-178)

I det vi møter et annet menneske og våre liv påvirker hverandre skapes en tillitssituasjon. Møtet er derfor preget av tillit mellom to eller flere individer (Løgstrup, 2008, s. 96). Møtet mellom mennesker er ifølge Løgstrup preget av livsytringer som «tillid, åbenhed, oprigtighed, medfølelse» (Løgstrup, 2008, s. 110). Ved bruk av disse livsytringene flyttes fokuset fra individet over til samhandlingen med andre mennesker. Under normale omstendigheter er imidlertid ikke dette noe personene er bevisst. Livsytringene er iboende i mennesker og



foregår ubetinget. Er handlingene gjort med hensikt for å oppnå noe mister livsytringene imidlertid sin kraft. Hvis man for eksempel bruker åpenheten et menneske har vist til deg med hensikt å få noe, er dette brudd på tillit og åpenhet. Hvis livsytringene brytes skyldes ikke dette at livsytringene ikke er faste, men at atferden til mennesker kan utnytte situasjoner (Løgstrup, 2008, ss. 111-112). Livsytringene kan kun oppnå sin hensikt dersom personer lar seg styre av disse i sin rene og naturlige form. Hvis vi imidlertid påvirker livsytringene i for stor grad mister de sine gode egenskaper. De suverene livsytringene har med sine egenskaper en godhet i seg selv. Livsytringene har på samme måte som religion noen iboende godt ifølge Løgstrup. Livsytringene har derfor et religiøst aspekt ved seg. De suverene livsytringene er personlige, samtidig som de er anonyme (Løgstrup, 2008, ss. 111-113). Dette begrunnes av Løgstrup med en religiøs forklaring «livsytringene udspringer af den magt til at være til, som vi ikke selv er, men som er os nærmere end vi er os selv» (Løgstrup, 2008, s. 113).

De suverene livsytringene har noe gudommelig over seg og står sterkt alene, men hvor Gud lar mennesket være selvstendig og bruker de suverene livsytringene på egenhånd. Derfor er de suverene livsytringene både personlige og nære, samtidig som de er anonyme og selvstendige (Løgstrup, 2008, s. 113). Hvis livsytringene blir fulgt og behandlet slik de skal bli behandlet skaper dette gode relasjonelle møter. Livsytringene ligger til grunn og har noe særegent ved seg. Uavhengig av menneskers påvirkning vil alltid livsytringene skinne igjennom (Løgstrup, 2008, s. 112).

De suverene livsytringene har kraft i seg selv og kommer best frem ved det spontane. Hvis man undersøker livsytringene vitenskapelig kunne dette vist nyttige aspekter, men livsytringene mister da mye av sin kraft. Det unike er det spontane som skjer i kraften av de iboende livsytringene (Løgstrup, 2008, ss. 267-268). Å leve de suverene livsytringene fullt ut er ikke mulig for mennesker. Løgstrup viser til at kun et menneske har klart å leve disse ut og det er Jesus (Løgstrup, 2008, ss. 295-296). Jesus blir derfor på mange måter et bilde på hvordan livsytringene virker i menneskemøtet. Jesus viser hvordan vi mennesker skal leve og handle for å imøtekomme andre mennesker. Vi skal som Jesus fremmet ikke handle ut ifra hva som ganger oss selv best, men hva som gagnar den vi møter best (Løgstrup, 1956, s. 129). Løgstrup har selv en kristen bekjennelse og ser på Gud som skaper av alt. «Livsytringene kan nemlig kun beholde deres styrke, og andre kan kun få glæde af deres gjerninger, hvis den enkelte lader sig sætte fra styret af dem og giver sig dem i vold» (Løgstrup, 2008, s. 112)

De suverene livsytringene har også en ubenektelighet. I dette legger Løgstrup at noen ord har en mening i seg selv. For eksempel kan ikke mennesker tilegne og bestemme lidelse visse egenskaper. Lidelse er ikke et nøytralt begrep hvor hver enkelt kan tilegne dette gode eller negative sider. Noen livsytringer har en makt i seg selv, før vi tar ordet i bruk. Lidelse er for eksempel et ord som er negativt ladet, noe vondt. Man kan ikke si at en lidelse er positivt ladet, men av ordet i seg selv indikeres det at her ligger det noe vondt og smertefullt. Man kan likevel ikke stadfeste at dette er smerte og dette er ikke smerte. På den måten har noen livsytringer en suverenitet fordi det ligger en ladning i ordet i seg selv og er ikke basert på ens egen oppfatning. En slik livsytring er tillit som er grunnleggende for liv og det naturlige i menneskemøtet (Vetlesen & Nortvedt, 1994, ss. 172-178).

Ut ifra Løgstrups tanker virker det imidlertid til at det moderne mennesket er innesluttet, og holder mange av sine egne tanker i hodet. Mennesket lever i en selvstendighet (Løgstrup, 1956, ss. 33-35) Blir mennesket for innesluttet kan dette føre til negative konsekvenser både for personen selv, men også for samfunnet. Det kan derfor være nødvendig å åpne seg for andre. For at et menneske skal våge å dele om sine tanker står tillit svært sentralt. Opprettholdes ikke tilliten kan mennesket bli såret (Løgstrup, 1956, ss. 28-30).

#### **4.1.4 Tillit**

Løgstrup hevder vi mennesker møter andre mennesker med en naturlig tillit. Møter vi et menneske for første gang viser vi tillit til personen, fordi tillit er noe iboende og naturlig. Vi endrer først meninger om dette når vi erfarer at mennesket ikke er til å stole på. Vi regner for eksempel ikke med at alle vi møter på er tyver, men dersom vi ser noen stjele endres oppfatningen av personen. Løgstrup hevder denne tilliten er avgjørende for menneskelig liv (Løgstrup, 1956, s. 28).

«Tiliden står ikke til os. Den er givet. Vort liv er nu engang hen over hovudet på os skabt sådan, at det ikke kan leves på anden måde end ved at det ene menneske i vist eller begæret tillid udleverer sig og giver mer eller mindre af sit liv i det andet menneskes hånd» (Løgstrup, 1956, ss. 27-28).

I menneskemøter innebærer dette imidlertid at man utleverer noe av seg selv for den andre. Hvis den andre personen ikke tar imot denne tilliten og ikke behandler den andre personen med gode hensikter, kan dette være svært sårende. Kanskje det verste med slike situasjoner er

at et menneske åpner seg for en annen uten at det mottakende mennesket tar ansvar i situasjonen og på den måten ikke blir møtt (Løgstrup, 1956, ss. 17-19). Tillit er det naturlige og iboende i mennesker. Hvis et menneske derfor viser mistillit og ikke tar fordringen som er gitt, er dette mangel på tillit og et avvik fra normalen (Løgstrup, 1956, s. 28).

I samtaler som oppstår mellom personer hevder Løgstrup det ligger et ansvar.

«Tillid i elementær forstand hører enhver samtale til. I den blotte samtale utleverer man sig, hvilket viser sig i, at der i og med selve tiltalen stilles en betemt fordring til den anden» (Løgstrup, 1956, s. 24). Hvordan man går inn i en samtale og hvordan man møter den andre kan derfor ha store konsekvenser for den andre part. Hvis man ikke møter personen med tilliten den ønsker kan dette få store konsekvenser for den utleverende part. Vi mennesker er imidlertid svært forsiktige med hva vi utleverer til en annen person og reserverer seg ofte i samtaler med andre. Hvis vi skulle utlevere oss selv til et annet menneske er det svært viktig at personen tar dette imot og behandler dette med respekt. Hvis ikke mistes tilliten og den utleverende part kan føle seg tråkket på (Løgstrup, 1956, ss. 28-30).

Som tidligere vist hevder Løgstrup at vi holder noe av livet til personene vi møter i våre egne hender. Dette kan være helt enkle ting som ikke har så stor betydning for personen du møter, men det kan også være store og vanskelige ting. Hvordan du møter personen kan derfor være av særlig stor betydning for personen og være livsforvandlende. Dersom møtet skjer spontant, har ofte møtet liten betydning for partene. Om man imidlertid møtes av en spesifikk grunn eller bryter inn i noen livs på grunn av en hensikt, ligger det mye ansvar i situasjonen. Hvordan man da opptrer kan være av stor betydning for den andre part (Løgstrup, 1956, s. 25).

#### **4.1.5 Løgstrup med en kristen etikk?**

Løgstrup var utdannet teolog, men ville ikke hevde at det fins en egen kristen etikk. Dette skapte oppmerksomhet og diskusjon da boken «Det etiske fordring» ble publisert. Et problem som var oppstått, var at mennesker hadde gått inn i seg selv. Løgstrup ønsket ikke innsluttede mennesker, og hevdet mennesker stod i en relasjon til hverandre. Han ville derfor ha en etikk som var begrunnet i noe felles for alle mennesker. Forankret Løgstrup etikken i Jesu forkynnelse ville man imidlertid kunne hevde at dette ikke var en felles etikk fordi den bygde på en kristen tro. Løgstrup hevdet imidlertid at Jesu forkynnelse nettopp tok utgangspunkt i en etikk som var felles for alle, uavhengig av tro eller situasjon (Løgstrup,

1956, ss. 9-16). Løgstrup vil derfor ikke hevde at hans etikk er en kristen etikk, selv om mange tanker kan spores tilbake til Jesu forkynnelse og kristendommen. Dette kommer blant annet frem innledningsvis i «den etiske fordring» som omhandler Jesus og hans forkynnelse. Blant annet hvordan Jesu forkynnelse i stor grad dreide seg om hvordan man skulle behandle sin neste. Selv om Jesus formidlet en tro, hevder Løgstrup at nestekjærligheten og hvordan menneskemøtet burde foregå er noe felles og ikke bare en religiøs etikk (Løgstrup, 1956, ss. 9-13).

«Kort sagt, een forudsætning- bland andre- for den tætte relation, hvori Jesus sætter forholdet til Gud og til næsten, er, at vi i hinandens liv er- som Luther udtrykker det- daglig brød. Med den forudsætning for det tætte forhold i Jesu forkyndelse mellom de to store bud i loven kan skildres rent humant» (Løgstrup, 1956, ss. 13-14).

Løgstrup har på mange måter prøvd å hente frem etikken Jesus forkynte. Hvordan han møtte mennesker og hvordan man skal behandle sin neste. Dette har Løgstrup imidlertid gjort samtidig som han har forsøkt å fjerne forkynnelsens religiøse aspekt. Det er møte med andre mennesker som stod sentralt for Løgstrup (Løgstrup, 1956, ss. 125-127). Et bibelvers som Løgstrup har brukt ved flere anledninger er den gyldne regel. Den formidler en etikk om hvordan man skal ta vare på hverandre uten å ha noen frelsesideologi. «Alt dere vil at andre skal gjøre mot dere, det skal også dere gjøre mot dem» (Mat 7,12, Bibelen, 2011).

Løgstrup hevder også at det er gjennom måten vi lever på at man kommer i en relasjon til Gud. «Når ens forhold til det andet mennesket er stedet, hvor ens forhold til Gud afgøres, må det samtidig være stedet, hvor det andet menneske tilværelse sådan står på spil, at ens svigten uoprettelig» (Løgstrup, 1956, s. 13). Måten man derfor møter andre på er ikke bare et møte mellom deg og den annen, men også et sted for et forhold med Gud. Dette kan føres tilbake til Bibelsk begrunnelse hvor det står «‘Sannelig, jeg sier dere: Det dere gjorde mot én av disse mine minste søsken, har dere gjort mot meg.» (Mat 25,40, Bibelen, 2011). På den måten settes din relasjon til medmennesker deg også i en relasjon til Gud. Samtidig kan også dette muligens bli snudd på hodet. Møter man mennesker på en god måte, basert på tillit og hvor ditt liv ivaretas på en god måte av den man møter, får man kanskje innblikk i noe gudommelig.

## 4.2 Emmanuel Lévinas

En annen filosof som har vært viktig for nærhetsetikken, er som tidligere nevnt Emmanuel Lévinas. Lévinas var en fransk filosof født i 1906 og som døde i 1995. Han har av flere blitt omtalt som en av 1900-tallets største filosofer. Hovedtanken til Lévinas var å flytte søkelyset på selvet og bevege seg til en tanke som både angikk sitt eget selv, men som i hovedsak dreide seg om sin neste og relasjon til Gud. Den transcenderte tankegangen hvor tanken ligger utenfor det personlige er kanskje det som kjennetegner Lévinas i størst grad. Det ligger noe utenfor oss selv som er av stor betydning (Kolstad, 1998, ss. 7-8). Lévinas hevdet mye av det som knytter mennesker sammen og setter det i et større bilde er på grunn av ansiktet.

### 4.2.1 Ansiktets betydning

Ansiktet til de vi møter er kjernen i Lévinas sin filosofi. Det sentrale er å møte den andre personen med respekt, ydmykhet for dens liv og tanker, samt ivareta personen som helhet (Levinas, 1996, s. 61). Ansiktet er det som først taler ved et menneske ifølge Lévinas. Ansiktet sender ut en fordring «Den uendelighet, der er sterkere end drabet, yder allerede modstand med sit ansigt, den, er ansigtet, det opprindelige udtryk, det første ord: «du må ikke slå ihjel» (Lévinas, 1996, s. 195). Dette hevder Lévinas skyldes ansiktets nakenhet hvor hele ansiktet og dets øyne sender ut en fordring om å bli ivaretatt. Denne fordringen er så sterk at den etiske motstanden kan være sterkere en det å bruke makt mot et annet menneske. Ansiktet ufarliggjør situasjoner og setter en fordring som hindrer mennesker i å gjøre andre mennesker vondt (Lévinas, 1996, s. 195).

Ansiktet og dets betydning er av en helt spesiell art ifølge Lévinas. Det lar seg ikke beskrive i detalj, men er av grunnleggende betydning for mennesket. Ved ansiktets naturlighet og grunnleggende art ligger det en fordring i ansiktet. Ansiktet har i seg selv et bud om å bli ivaretatt. Lévinas sier at starten på fordringen som ligger i den andres ansikt har to utgangspunkt (Lévinas, 2002, ss. 42-45). «Forestillingen om yderste skrøbelighed, om fordring, at den anden er fattig» (Lévinas, 2002, s. 45) I ansiktet ligger det en skrøpelighet og et uttrykk om at personen er fattig og trenger hjelp. Personen du møter er svakere og dårligere stilt en deg, noe Lévinas omtaler som svakhetens superlativ. Ved dette settes en fordring i møtet om at du tar deg av den svakere part og viser omsorg. Dette ser Lévinas på som en sentral faktor for etikk og hvordan man skal møte andre. Det hele starter i møtet mellom to mennesker. Videre ytrer Lévinas at det ligger en forventning hos mennesker om å bli møtt og

at man kan stole på personer man møter. På denne måten kan man bli møtt i sin skrøpeligheit. I møte med andre ligger det også en skjevfordeling av makt. Man skal tenke at man selv er den sterkeste part, hvor man er nødt til å ta hensyn til den man møter og være deres hjelper (Lévinas, 2002, ss. 45-47).

«Ansiktets nakenhet er ribbet og allerede bønnfallelse, ved sin direkthet rettet mot meg. Men denne bønnfallelse er en fordring» (Levinas, 1996, s. 61). Det ligger derfor en fordring i menneskemøter. Det er naturlig å være gode mot andre mennesker og imøtekomme deres behov ifølge Lévinas. Man er derfor høflig og hjelpsomme når personer møtes (Lévinas, 1993, ss. 103-104). Ansiktet er det mest nakne og sårbare et menneske har. I menneskets sårbare ansikt skapes det en etikk. Det skapes en fordring om å ivareta den andre, hvor ansiktet sender ut en fordring om å ikke bli drept. Man kan velge å se bort ifra denne fordringen, men handler da uetisk og respekterer ikke møtet med den andre. Ansiktet er det første som taler hos et menneske og som muliggjør videre samtale. Samtalen kan omhandle alt mulig, men det er naturlig at en samtale oppstår etter den første samtalen som skjer i ansiktet (Lévinas, 1993, ss. 99-103). «Ansiktet åpner for den oprindelige samtale, hvis første ord er en forpliktelse, som ingen «interioritet» gjør mulig at undgå» (Lévinas, 1996, s. 197). Ansiktet er med dette med på å starte samtalen med den annen. Det starter i ansiktet, men det er videre gjennom samtalen man kommer tettere innpå den andre personen (Lévinas, 1996, s. 197). Språket og samtalen danner videre grunnlaget for fornuften og forståelse.

«Thi det at stå over for et ansigt, at være vendt mod den Anden, undgår kun blikkets begærlighed ved at forvandles til gavmildhed, dvs. Når det bliver umuligt at nærme sig den Anden med tomme hænder» (Lévinas, 1996, s. 42). Ansiktet har i kraft av seg selv et uttrykk som gir en fordring til møtende personer. Ansiktet er som en åpen hånd som trenger å bli tatt tak i. En hånd som er på leting etter noe fast å holde i, noe å stole på. Når mennesker møtes, skal man derfor strekke ut sin hånd og vise den du møter at du er der for personen. Du er noe fast å holde i. Gjøres dette vil gode og trygge møter kunne oppstå. Ved å gjøre dette svarer man også på fordringen som ligger i møte med ansiktet og forpliktelsene som ligger der. Forholdet til den man møter er derfor svært sentralt i Lévinas sin etikk. For å forstå forholdet til den vi møter har Lévinas kommet med begrepet transcens.

#### 4.2.2 Transcendens

Et sentralt begrep hos Lévinas er transcendens. Lévinas beskriver transcendens selv på følgende måte «En transcendens, en overgang til det Andet, til det helt Andet» (Lévinas, 1996, s. 32). Menneskers forhold til hverandre kan betegnes som metafysisk. Transcendensen forteller noe om forholdet mellom deg og personen du møter. Personen du møter er så vesensforskjellig fra deg at man ikke er i stand til å sette seg inn i personens liv, ifølge Lévinas. Samtidig som avstanden mellom mennesker er stor, har man også en nærhet til hverandre gjennom ansiktet. Det er ikke gjennom språket og ordene etikken oppstår, men nettopp i møtet med den andres ansikt (Lévinas, 1996, s. 32). På denne måten er det en avstand, men samtidig en nærhet til den man møter. Den Annen og Det Samme kan ikke sies å forenes, men båndet mellom de er fremdeles der gjennom transcendensen og fordringen som skapes i møte med den andres ansikt (Lévinas, 1996, s. 40). På samme måte som Gud og mennesker ikke er det samme og kan sammenføres, kan ikke jeg og Den Annen sammenføres. Det er noe annet, noe man ikke har mulighet til å forstå fult og helt (Lévinas, 1993, ss. 91-92).

Ansvar for den andre oppstår allerede i det man ser personen, dette møtet skal tas på alvor. Man skal ta ansvar for den Annen uten å forvente å få noe igjen. Uansett hvor mye det koster av deg som person, skal du gjøre alt i din makt for å ivareta personen du møter. Ansvar for den Annen er så stort at man selv skal påta seg rollen som gissel i møtet. Man skal gå inn i situasjonen med et ønske om å tjene den Annen slik at personen får det best mulig og blir ivaretatt. Lévinas vektla også at det ikke var mulig å erstatte den enkeltes rolle i møtet. Man kan derfor ikke tenke at andre tar ansvar, dette er din plikt i møtet (Lévinas, 1993, ss. 112-117) Lévinas går så langt som å si «Jag hävdar i Autrement qu'ûtre att ansvaret ursprungligen är för-den-andre (pour autrui) Det betyder att jag till och med är ansvarlig för hans ansvar» (Lévinas, 1993, s. 112).

Vi mennesker er avhengig av hverandre for å leve og knyttes sammen i møter. Samtidig hevder Lévinas at vi utleverer noe av oss selv i disse møtene. Det er derfor nødvendig at man i disse møtene viser hverandre respekt og gjensidig godhet. Denne relasjonen som da oppstår omtaler Lévinas som transcendens (Eide & Eide, 2017, s. 86).

Lévinas har en tanke om en transcendens hvor de vi møter er vesensforskjellig fra oss. Vi har ikke mulighet eller evnen til å plassere deres liv inn våre egne tanker. Lévinas hevder derfor

at etikken som skapes i møte med andre ikke skapes i mennesket med ved transendensen. Ved dette menes det at etikken skapes i noe utenfor mennesket selv. Lévinas hevder etikken skapes i møte med et annet menneske, gjennom et ordløst møte. Etikken skapes i ansiktet og fordringen som ligger i det. Etikken skapes dermed før mennesket har rukket å tenke igjennom situasjonen og tatt innover seg det andre mennesket. Etikken ligger derfor transendens til i selve personens ansiktet (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 227). Relasjonen som oppstår mellom mennesker er ikke valg og ikke noe man nødvendigvis søker, men noe som oppstår i møte med den Annen. Med dette ligger det et ansvar og en forpliktelse til å ivareta personen. Lévinas hevder også at personen du møter også alltid går forut for deg selv. Jeg som person kommer i andre rekke i møte med andre mennesker. Du skal først ivareta den andre og se deres nakenhet (Vetlesen & Nortvedt, 1994, ss. 166-167).

«Ansiktet er i kraft av seg selv besøkelse og transcendens. Men ansiktet, når dette er helt åpent, kan samtidig være i kraft av seg selv fordi det er i sporet av Ham. Han er opprinnelsen til væren Annethet, som objektivistenes i- seg-værende har del i ved å forråde den» (Levinas, 1996, s. 77).

#### **4.2.3 Det Samme og den Annen**

Lévinas gjør et skille mellom den Annen og det Samme. Det Samme innebærer at man prøver å plassere det man møter innenfor sin egen tankegang for å skape forståelse. Man kan imidlertid ikke endre informasjon eller budskap for å få det til å passe bedre inn i dine tanker. Den Annen innebærer at det man møter ikke lar seg forene med ens egen tankegang. Hvis man må jobbe for å plassere det man møter innenfor egne tanker, innebærer dette viktige endringer av budskapet. Dette kan derfor ikke gjøres. Når man møter en person, lar ikke personen plassere seg innenfor egen tankegang. Personer man møter er så ulik deg og dine tanker at man derfor må se på personen som den Annen (Lévinas, 1996, ss. 25-31) (Eide & Eide, 2017, s. 89).

«Det absolutt Andet, det er den Anden. Den Anden og jeg selv er ikke forskjellige dele af en fællesmængde. Det fællesskab, hvor jeg kan sige «Du» eller «os», er ikke et «jeg» i flertall. Jeg og du er ikke individer, der hører ind under et fælles begrep» (Lévinas, 1996, s. 29).



Selv om personen vi møter er noe absolutt annet i forhold til oss selv ligger det likevel en fordring i møte. Det absolutt Annet er vi ikke i stand til å forstå, men vi må likevel imøtekomme personen og vise respekt og ta fordringen som ligger i møtet (Eide & Eide, 2017, s. 89). Dette kan være krevende og du settes på prøve ved å skulle ivareta det absolutt Annet.

«Å settes på prøve, det er nettopp å ta imot det absolutt annet. Tilsynelatende av det absolutt annet er ansiktet hvor den annen er ansiktet hvor den Annen påkaller meg og gir meg en ordre, ut av sin nakenhet, ut av sin ribbetet. Den Annens nærvær er en oppfordring til å svare» (Levinas, 1996, s. 62).

Man kan derfor ikke forholde seg til et annet menneske uten at det krever noe av deg. Man må se nakenheten og ribbeteten til personen og gjøre det man makter for å imøtekomme dette. Uavhengig av eget ønske ligger det en fordring i møte som vi må ta for å ikke handle uetisk. Selv om man ikke forstår andre personer fullstendig er det likevel mulig å få en dypere forståelse av mennesket. Lévinas hevder språket spiller en helt sentral rolle i forbindelsen mellom den Annen og det Samme. Gjennom talen kan man tilegne seg kunnskap om den Annen uten at dets transendens mistes (Lévinas, 1996, ss. 23-30). Når man møter andre mennesker ligger det som nevnt en fordring om å ivareta personen. En utfordring i forhold til dette er hva man skal gjøre hvis man mener noe annet er til beste for den man møter enn personen gjør selv. Begrepene paternalisme og autonomi sier noe om hva Lévinas tenkte i forhold til dette.

#### **4.2.4 Paternalisme og autonomi**

Ved noen anledninger kan man stå i fare for å ta kontroll over andre mennesker og ta dets autonomi. Spesielt i situasjoner hvor det er et ujevnt maktforhold. Dette kan for eksempel være en lærer-elev-relasjon hvor læreren kan stå i fare for å ta seg for mye av eleven. En fare ved å skulle ta ansvar for andre, er at personen mister noe ved seg selv (Henriksen & Vetlesen, 2006, ss. 228-229).

«Den Andens fremmedhet-at han ikke kan bli meg, mine tanker og min eiendom- fuldendes netop ved at sette spørsmålstegn ved min spontanitet, som etik» (Lévinas, 1996, ss. 33-34). Lévinas er klar på at vi ikke skal tro at vi kan forstå personer vi møter. Fordi vi er så vesensforskjellige fra den vi møter er vi nødt til å møte personen med varsomhet, og

respektere deres ulikhet fra deg selv. Vi skal imøtekomme personen på deres premisser og ikke heve oss over deres egen autonomi.

Autonomi defineres som «enhver person er ukrenkelig, ut fra tanken om personens iboende verdi... med bestemmelsesrett over sitt eget liv og sin egne skjebne» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 218). Hvert enkelt menneske har sin egen Autonomi, som innebærer muligheten til å bestemme over eget liv. Når Lévinas hevder at vi aldri kan forstå mennesker vi møter fullt ut, kan man derfor heller ikke foreta valg på andres vegne. Ved å gjøre valg på deres vegne kan personen risiker å bli krenket og fratatt sin makt. Det kan også hende at det blir foretatt valg som ikke er til beste for personen (Eide & Eide, 2017, s. 90).

«Det er umulig at se sig selv udefra og at tale om sig selv og de andre i samme betydning; og hermed også, at totaliseringen er umulig» (Lévinas, 1996, s. 45). Selv om man kan tenke seg til hvordan andre har det eller hvordan andre bør gjøre det, kan man ikke dette ifølge Lévinas. Dette skyldes at vi aldri kan forstå den andre personen fullstendig og sette oss inn i deres situasjon. Det kan derfor tenkes at det må stilles andre krav til personen enn du gjør til deg selv. Når det derfor ikke er mulig å forstå den Annen og sette seg inn i deres situasjoner kan dette ha videre betydning. Situasjonen blir dermed ulik for deg og den Annen. Hvis en person derfor er lei seg eller har det vondt, har man ikke mulighet til å sette seg inn i personens følelsesliv. Dette fordi man ikke evner å forstå den Annen fullt og helt. Deres sorg og smerte vil dermed ikke gi mening (Lévinas, 1996, s. 45). Man kan likevel tilegne seg kunnskap om andre mennesker ved hjelp av kommunikasjon.

En viktig del av Lévinas filosofi er kommunikasjon. Kommunikasjon kan være et hjelpemiddel for å bedre forstå andre mennesker, selv om man aldri vil forstå det fullstendig. Gjennom kommunikasjon kan man prøve å få innsikt i personers liv og forså det, samtidig som man ser på personen som noe Annet. For å få til dette må personen åpne seg og dele fra sitt liv. Dette kan være alt fra lette hverdagslige ting til dype problemer. Dersom personer deler fra sitt liv må dette behandles med respekt og varsomhet. Uansett hvor godt man lærer en person å kjenne, klarer man imidlertid aldri og forstå personen. Hvis man tror man klarer dette, kan krenkelser oppstå ifølge Lévinas (Eide & Eide, 2017, ss. 89-90).

#### 4.2.5 Lévinas en kristen etikk?

Lévinas er tydelig på at Bibelen har spilt en sentral rolle for utviklingen av hans filosofi. Det har imidlertid ikke vært et bevist valg at hans filosofi og Bibelen skal samstemme. Mye skyldes nok dette Lévinas sin bakgrunn, som medfører at flere momenter mellom hans filosofi og Bibelen samstemmer. Ikke bare det som står i Bibelen, men også hele den religiøse tradisjonen har hatt påvirkning på Lévinas sin filosofi (Lévinas, 1993, ss. 32-35).

Lévinas er tydelig på at ansiktet i naken og åpen forstand kan vise oss noe av Gud, fordi mennesker er skapt i Guds bilde og derfor har sider som likner Han. Noe av dette kommer frem ved ansiktet i møte med andre. Videre vektlegger Lévinas kapittel 33 i 2. Mosebok om hvordan man kan søke Gud. Dette skjer ikke ved å se Gud, men ved å søke til personer som er troende. På den måten kan Gud vise sin Godhet (Levinas, 1996, s. 77). «Å gå til Ham, det er ikke å følge dette sporet, som ikke er et tegn. Det er å gå til de Andre som holder seg i sporet av Ham» (Levinas, 1996, s. 77).

Lévinas har ikke funnet sin etikk som tar utgangspunkt i ansiktet i Bibelen. Han mener likevel at dette er Bibelens budskap. I Bibelen kommer det tydelig fram hvordan man skulle ta seg av og vise respekt for de svake i samfunnet (Lévinas, 2002, ss. 50-51).

««Gud er kjærlighet» betyr, at Han elsker dig. Men dette implicerer, at den væsentligste ting er ens egen frelse. Etter min mening er Gud en befaling om at elske. Gud er den, der sier, at man skal elske den anden» (Lévinas, 2002, s. 56)

Lévinas tar utgangspunkt i Bibelen med både det gamle og nye testamentet. Bibelen er for Lévinas en sannhet og mange av hans tanker springer ut derfra (Lévinas, 2002, s. 57).

Allerede i kjærlige relasjoner mellom mennesker, påstår Lévinas at det er en form for åndelighet. Det er gjennom denne kjærligheten Gud kommer til syne på jorden. I vanskelige perioder finner også mennesker trøst i religion og troen på en Gud. Lévinas er overbevist om at det som står i Bibelen er sannheten. Han viser også til at hans filosofi om å ta vare på den Annen, går svært godt overens med Bibelens budskap. Likevel ytrer Lévinas at man ikke trenger å være religiøs for å få utbytte av Bibelens etikk. Dette er en universell etikk som gjelder alle mennesker til alle tider. Bibelen påvirker samfunnet i hvordan mennesker blir påvirket av teksten og lever etter denne. Mye på grunn av nestekjærligheten som Bibelen vektlegger. Religion har også aspekt som gir trøst og oppmuntring (Lévinas, 1993, ss. 131-137)

### 4.3 Løgstrup og Lévinas samme etikk?

Løgstrup og Lévinas har mange felles tanker og kan i vid forstand bli sett på som samme etikk. Både Løgstrup og Lévinas har lagt sine analyser på relasjonen mellom mennesker på et fenomenologisk nivå. Dette innebærer tanken om at mennesket er et sosialt vesen hvor etikken dannes i møtet mellom to mennesker. Tillit spiller for begge en sentral rolle i menneskemøtet. Både Lévinas og Løgstrup hevder forpliktelsen som ligger i menneskemøtet er noe naturlig gitt. Denne forpliktelsen er ikke noe vi kan velge å ta del i eller ikke. De skiller likevel i hvor ansvaret skapes (Vetlesen & Nortvedt, 1994, ss. 171-172). «Ifølge nærhetsetikken er våre moralske intuisjoner, begreper og prinsipper uløselig knyttet til vår erfaring med å være et menneske blant mennesker. Moral inngår i selve tilværelsen» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 219). Dette medfører at ethvert menneskelig møte krever noe av oss, og at det foreligger et moralsk ansvar. Det ligger et valg mellom å gjøre noe godt, eller noe vondt mot mennesket man møter. Dette er et fritt valg, men valget må tas fordi vi står i en relasjon.

Både Løgstrup og Lévinas hevder ansvaret øker i takt med den andre personens sårbarhet. Mye av det moralske ansvaret for andre personer kan sies å skapes i møte med svakheten og nakenheten til personen vi møter. I situasjoner hvor en av partene har større makt enn den andre personen, kan dette medføre et svært skjevt forhold. Dette kan videre medføre en situasjon hvor den svake part kan bli utnyttet og krenket. I slike situasjoner må man unngå at den svake parten er den som forteller og blottlegger sitt liv fullstendig. Man bør jobbe for at maktforholdet utjevnes, også i situasjoner hvor den ene har en definert makt. Dette kan for eksempel være en elev som kommer og snakker med en lærer om et problem. Læreren må da ikke utnytte maktforholdet, men jobbe for å få forholdet så jevnt som mulig. Dette kan gjøres ved å for eksempel gi elever støtte, anerkjennelse og oppmuntring. Læreren må også være bevisst at eleven ikke bare er en elev, men en person som er i forandring på vei mot et liv uten rollen som elev. Skapes det for tette forhold, kan dette medføre vanskeligheter for eleven å gi slipp og stå på egne bein videre. Både Løgstrup og Lévinas hevder at jo mer hjelp en person trenger og jo svakere den er, dess større moralsk ansvar ligger på personen som hjelper. Man må imidlertid være oppmerksom på at man ikke skaper et negativt gjensidighetsforhold. Den fortellende part må ikke bli så fortrolig med den andre at personen forteller mer en den egentlig ønsker. Dette er en fare hvor det er en ujevn maktbalanse som ved lærer-elev-relasjonen (Henriksen & Vetlesen, 2006, ss. 227-229).

### 4.3.1 Ikke bare likheter

Løgstrup og Lévinas har med dette mye til felles. Det er imidlertid også ulikheter ved teoretikerne som videre skal vies oppmerksomhet. En av ulikhetene mellom deres filosofier, er hvordan fordringen i møte med andre personer skapes. Lévinas knytter det moralske opphavet i møte som skjer ansikt til ansikt og fordringen som ligger der om å ikke drepe (Lévinas, 1996, s. 195). Løgstrup tar på sin side også utgangspunkt i fordringen som ligger i møte med et annet menneske, men setter søkelys på fordringen som ligger i at man holder noe av den andres liv i sin hånd (Løgstrup, 1956, s. 141). Lévinas knytter fordringen i det menneskelige, mens Løgstrup hevder etikken oppstår i noe utenfor mennesket, blant annet gjennom livsytringene. Dette medfører derfor at Lévinas har en mere antroposentrisk tilnærming, mens Løgstrup har en mer moralsk realistisk tilnærming (Vetlsesen & Nortvedt, 1994, s. 179).

Bakgrunnen for hvorfor man skylder å være god mot de man møter har også ulikt opphav hos Lévinas og Løgstrup. Begge mener man skylder å være gode og imøtekommende med personer man møter. Dette uavhengig av hvordan den andre parten møter deg. Lévinas hevdet som tidligere kommet frem, at man skylder å være god mot den andre part fordi man er deres gissel. Fordringen tar ikke utgangspunkt i jeget, men i ansiktet og dets nakenhet. Løgstrup på sin side viser i større grad til et personlig jeg. Løgstrup har ingen tanke om at man er hverandres gissel, snarere tvert imot. Løgstrup hevder vi skylder å være god mot andre fordi man selv har fått livet i gave (Vetlsesen & Nortvedt, 1994, ss. 180-181).

Løgstrup og Lévinas hadde også ulikt syn på i hvor stor grad man kunne ta ansvar for andres liv. Et hovedanliggende tema var i hvor stor grad man kan gå inn å hevde hva som er til beste for andre mennesker. Lévinas på sin side hevdet at mennesker ikke kan se på en annen person som det Samme, men vil alltid være den Annen. Vi har ikke mulighet til å sette oss fullstendig inn i andre menneskers liv og kan derfor heller ikke vite bedre en personen selv, hva som er til dens beste. Selv om man kan komme nærmere personers liv gjennom samtale og tilstedeværelse, vil man aldri kunne forstå personen. Man skal derfor ikke heve seg over den andre og gå inn å si hva som er til den Annens beste.

Løgstrup har på sin side en litt annen tilnærming til dette området. Tidligere har Løgstrup ytret tanker om et paternalistisk ansvar. Løgstrup hevder derfor at man i enkelte situasjoner kan vite bedre en person selv, hva som er til dens beste. Man skal handle ut ifra det man mener er personens beste. Hvis ikke er man passiv og ettergivende, og gjør ikke det man kan for å ivareta personen. Både Løgstrup og Lévinas er begge tydelige på at man aldri kan gå imot en persons vilje. Andre menneskers autonomi står alltid sterkest og skal aldri bli forbigått. Selv om teoretikerne derfor har ulik forståelse av i hvor stor grad man kan hevde noe er til et annet menneskets beste, er de likevel enige om at personers autonomi ikke skal bli forbigått. Både Løgstrup og Lévinas hevder at man aldri kan heve seg over et annet menneske.

Selv om både Lévinas og Løgstrup var religiøse og tydelig inspirert av religiøse tekster og tradisjon, er ikke nærhetsetikken en ren kristen etikk. Lévinas har kommet ganske nær en religiøs etikk, men ikke vært dette bevist. Dette skyldes heller følgen av hvem Lévinas var. Løgstrup har på sin side prøvd å gå bort fra det religiøse aspektet for å gjøre hans etikk og etiske fordring til noe allment. Det er likevel tydelige sammenhenger mellom hans etikk og det som kommer frem i Bibelen. Løgstrup har imidlertid valgt å sette søkelys på det medmenneskelige og allmenne som kommer frem i Jesu forkynnelse og ikke selve frelsesforkynnelsen. Kort sagt kan man derfor si at selve nærhetsetikken gjennom Lévinas og Løgstrup, ikke er en kristen etikk. Likevel bærer deres nærhetsetikk et tydelig preg av at begge filosofier har en religiøs forankring med mange momenter som kan knyttes til Bibelen, samt den jødisk og kristne tradisjon.

Som vist er det mange fellestrekk mellom Løgstrup og Lévinas sin filosofi. Selv om mye av deres etikk og tankegang er lik, har det ovenfor blitt vist til noen ulikheter mellom filosofiene. Disse ulikhetene kan ha betydning for hvordan arbeid og samtaler med unge bør gjennomføres. Det vil senere i oppgaven bli vist hvordan de ulike tilnærmingene kan ha betydning for arbeidet med psykisk helse blant unge på kristne folkehøyskoler.

## 5.0 Analyse

I dette kapittelet presenteres intervjuanalysen. Alle de fire informantene jobber på en kristen folkehøyskole og har hyppig elevkontakt. Informantene har ulike stillinger og utdannelse, noe som bidrar til å belyse temaet og problemstillingen fra ulike perspektiv. Analysedelen bygger på semistrukturerte intervju av fire informanter. Det vil bli sett på ulike sider ved arbeidet med psykisk helse blant unge på kristne folkehøyskoler, og om dets religiøse aspekt har betydning for dette arbeidet. Analysedelen legger videre grunnlag for drøfting, hvor momenter som kommer frem vil bli drøftet opp imot nærhetsetikken.

### 5.1 Informantenes bakgrunn:

Morten:

Morten jobber nå sitt 22. år på en folkehøyskole i Vestfold og Telemark. Han jobber nå som lærer, men har tidligere hatt stilling som både inspektør og rektor. Han har også jobbet som lærer før han kom til folkehøyskolen. Morten er utdannet lektor og har hovedfag i kristendom.

Mona:

Mona jobber på en folkehøyskole i Sør-Norge. Der har hun vært ansatt som lærer i 34 år. De siste årene har hun også vært ansatt som elevveileder, hvor hun i sin stilling prater med elever som har behov for det. Mona er utdannet allmennlærer, men har også utdanning innenfor veiledning. Hun har tidligere jobbet i en kristen organisasjon.

Marthe:

Marthe har jobbet i folkehøyskolen i 6 år. Hun har på den tiden jobbet på to ulike folkehøyskoler i Vestfold og Telemark. Hun er i dag lærer og sosiallærer på folkehøyskolen hun arbeider ved. På den andre folkehøyskolen jobbet Marthe som internatleder. Marthe er utdannet innenfor praktisk teologi og har flere års erfaring innen kristent arbeid.

Mina:

Mina jobber på en folkehøyskole i Viken. Der har hun de siste 11 årene jobbet som internatleder, hvor hun er i hyppig kontakt med elever som har behov for samtaler. Mina har også undervisning iblant annet kristendom. Hun har tidligere jobbet flere år for en kristen organisasjon, samt jobbet på barneskole. Mina er utdannet som faglærer iblant annet KRLE.

## 5.2 Det beste med folkehøyskolen

Alle informantene var tydelige på at det beste med å jobbe på folkehøyskole var elevkontakten og det sosiale aspektet som oppstår. Det å få lov til å være sammen med elever og være tett på disse gjennom 9 måneder, hvor de har mulighet til å se elvene og snakke om det som er viktig. Marthe trekker frem relasjonskompetansen som noe svært viktig hos folkehøyskolelærere.

«Det en folkehøyskolelærer må være god på, altså alle lærere bør være gode på det, men det vil merkes på en helt annen måte på en folkehøyskolelærer hvor du må ha en høyere grad av relasjonskompetansen. Også bør du ha en høyere bevissthet og kanskje evne rundt verdiformidling og det er kanskje de to tingene som syns jeg er unikt med det å være folkehøyskolelærer.» (Marthe)

Mina sier det på en litt annen måte, men innholdet er mye av det samme

«Noen er lærere som vil lære bort faget sitt, men de er det ikke så mange av i folkehøyskolen. Vi liker å jobbe med mennesker» (Mina)

Dette innebærer at en lærer på folkehøyskolen ifølge Marthe må være dyktig på å se og møte elever. Dette skapes i relasjonene, hvor også verdiformidlingen blir sentral. Informantenes folkehøyskoler bygges på kristne grunnverdier. Dette vil muligens innebære at skolens verdigrunnlag påvirker hvordan lærere og ansatte på folkehøyskolen møter elevene og hvordan relasjoner skapes.

## 5.3 Gjør folkehøyskolen et viktig arbeid med psykisk helse?

Det kommer frem av intervjuene at psykisk helse er noe som blir arbeidet med og snakket om i folkehøyskolen. Alle informantene hevder det blir snakket om psykisk helse på deres folkehøyskole. Det snakkes om psykisk helse som en del av morgensamlingene, gjennom undervisning, fellesfag eller gjennom seminarer med både interne og eksterne aktører. Informantene fikk spørsmålet «Tror du folkehøyskolen gjør en viktig jobb i forhold til psykisk helse?» Alle informantene hevdet at folkehøyskolen gjør en viktig jobb i forhold til dette. Morten svarte følgende på spørsmålet:



«Ja, jeg tror det, og mye viktigere enn mange kanskje er klar over fordi mye av psykisk helse handler om å leve i relasjoner, å leve i sosiale sammenhenger. Dette er noe av det folkehøyskolen hele tiden driver med, man skal leve sammen med andre, og så skal man håndtere sitt eget liv også. Jeg kan ikke tenke meg noe bedre sted å jobbe med disse tingene en på folkehøyskolen.» (Morten)

Samtlige lærere svarer ja på spørsmålet om folkehøyskolen gjør en viktig jobb i forhold til psykisk helse, og samtlige lærere hevder at dette ikke er på grunn av undervisningen, men på grunn av folkehøyskolen som institusjon. Hvor det å leve i felleskap med andre med mulighet til å se elvene og følge disse opp over tid.

«Hvis det er en god folkehøyskole, som har en god kultur og klarte å bygge et godt, fundament, så vil det være en veldig god opplevelse for mange. Samtidig så har du voksne som bryr seg, voksne som vil være der for elevene sine, voksne som er til stede og voksne som vil veilede.» (Marthe)

Felleskapet i seg selv kan derfor være med på å forbedre elevenes psykiske helse. Elevene har mulighet til å utvikle seg i et trygt felleskap, hvor de får lov til å være trygge på at de kan være seg selv. Morten og Mina trekker frem historier om elever som har endret seg gjennom skoleåret. For eksempel elever som har blitt mobbet, men som har fått oppleve å bli godtatt for den de er på folkehøyskolen. To av skolene har tett samarbeid med psykolog og psykiatrisk sykepleier. Disse fagpersoner samtykker til at folkehøyskolen gjør en viktig jobb i forhold til psykisk helse, med muligheter for arbeidet som ikke de har.

«En av de psykiatriske sykepleiere der sa til meg at du er så heldig fordi du ser elevene hele tiden, hele døgnet. Vi ser dem i en time en gang i uken, mens dere er sammen med dem, spiser middag sammen og går på tur. Så vi har en unik mulighet til å robustere dem som jeg pleier å kalle det. Gjøre dem mer robust.» (Mona)

Samtidig ytrer Morten at folkehøyskolen ikke nødvendigvis er positivt for arbeidet med psykisk helse. For noen passer ikke det svært sosiale miljøet som er på en folkehøyskole. Dette kan for eksempel være personer med store psykiske problemer.

Det kommer frem at det informantene synes er vanskeligst i forhold til arbeidet med psykisk helse, er der hvor elevene ikke er åpne for hjelp, og ikke tar imot hjelpen de trenger. De trekker også frem situasjoner som oppstår hvor ansatte ikke vet hva de skal gjøre.

«Det er jo mange ting vi ikke kan jobbe med elevene med. Hvis det rett og slett er regelrett sykdom og diagnoser skal ikke vi være en behandlingsinstitusjon. Så vi må også være flinke til å sette grensene for hvor det profesjonelle skal overta» (Morten)

Morten påpeker at det fins grenser for hva folkehøyskole er. Folkehøyskolen kan gjøre mye for å fremme psykisk helse, men er ingen behandlingsinstitusjon. Det skal derfor være lov for ansatte å oppleve at ting er vanskelig og ikke vite hva de skal gjøre. Det ser imidlertid ut til at flere av folkehøyskolene har gode ordninger for å henvise personer videre dersom elever ikke får tilstrekkelig hjelp eller veiledning på folkehøyskolen. Marthe har god kontakt med en psykiatrisk sykepleier, hvor hun tar opp situasjoner og problemer de ansatte ikke klarer å løse med sin kompetanse. Mona har kontakt med en psykiatriske sykepleier i sin kommune hvor hun tar opp spørsmål og får veiledning på både sine egne, men også kollegaers vegne. På Mina sin folkehøyskole har en helsesykepleier vært ansatt for å i større grad ivareta elevene. På denne skolen har de også et ambulante team, som består av fagpersoner som kan rykke ut til skolen i ekstra krevende situasjoner. Slike samarbeid mellom folkehøyskoler og profesjonelle institusjoner kan derfor være et sterkt bidrag i arbeidet med psykisk helse blant unge.

Marthe mener folkehøyskolen er dyktige på tilrettelegging. Elever med diagnoser skal imidlertid ikke få for stor særbehandling, da de er vant med dette fra tidligere. På folkehøyskolen skal alle være med og delta. Elevene utfordres dermed i trygge omgivelser hvor det gis rom for utvikling. Dette innebærer dermed at folkehøyskolen både har særegne muligheter, men også begrensninger i arbeidet med psykisk helse.

Ansatte ser elevene til alle tider, og jobber tett på dem gjennom 9 måneder. Elever og ansatte drar på turer sammen, spiser sammen, er sammen på kvelder og er generelt mye sammen. Dette gir innblikk hos elevene som ikke lar seg gjøre på andre institusjoner og behandlingssentre. Likevel settes det begrensninger ved folkehøyskolen og arbeid med psykisk helse. Dette skyldes at de ansatte ikke nødvendigvis har fagkompetanse innenfor fagfeltet, selv om flere og flere folkehøyskoler har ansatte med fagkompetanse innenfor psykisk helse.

Selv om ikke folkehøyskolen nødvendigvis har fagpersoner, har psykisk helse vært et satsningsområde for den kristne folkehøyskolen siden 2015. Flere ansatte har blant annet fått et 10 dagers kurs på Modum bad, et institutt som arbeider med psykisk helse og god livskvalitet. Dette har gitt et kunnskapsløft til flere ansatte på kristne folkehøyskoler.

#### **5.4 Hva er viktig når man jobber med psykisk helse blant unge?**

Ut ifra intervjuene med informantene kom det tydelig frem at flere av elevene som kommer til folkehøyskolen har med seg bagasje fra tidligere. Dette kan være både store og vanskelige, men også mindre problemer. Noen av årsakene som ble trukket frem var blant annet tidligere mangel på trygghet og det å ikke finne sin plass. I tillegg har man personer med store problemer og et langt behandlingsforløp. Så hvordan møter man og arbeider man med psykisk helse blant dette mangfoldet?

«Hvis du skal på det helt grunnleggende, så må du være glad i mennesker, hvor jeg som voksenperson må ha en omsorg for de menneskene som jeg skal ha med å gjøre. Jeg må ha en omsorg både til at de får lov til å være i den prosessen som de trenger å være i, og jeg må ha en omsorg hvor jeg opptrer klokt. I møte med elevene skal ikke jeg eller vi ansatte presse gjennom noe som elevene ikke er med på, men vi kan være veiledere underveis. Vi skal utruste våre elever til å stå på egne bein og til å klare seg i samfunnet, det ligger i grunnmuren til folkehøyskolen. Da må vi være kloke veiledere i møte med elevene.» (Morten)

Mina sier følgende om hvordan man skal tilnærme seg det å jobbe med psykisk helse blant unge

«Jeg tror det er viktig at de føler seg sett. Det er viktig at de føler seg akseptert. At vi kan styrke de på de sidene som er gode hos dem. Heie og korrigere. Det viktigste er kanskje å bli sett, og føle at man hører til. Føler seg akseptert. Føle at man har en plass hvor man får lov til å være seg selv.» (Mina)

Mona har følgende svar på spørsmålet

«Jeg tror det er viktig å hjelpe dem til å kjenne på følelsene sine ikke være redd for det vonde. Jeg tror det å normalisere vonde følelser er kjempeviktig» (Mona)

Videre ytrer Mona hvordan man kan arbeide for å ufarliggjøre det å ha det vondt. Flere av de andre informantene kommer også inn på dette. Et moment som kommer frem, er at de religiøse samlingene ofte kommer innpå samtaler om det vonde og såre. Samtaler om det å ha det vondt og hvor kanskje ansatte selv deler om sine problemer. På denne måten knyttes det et bånd mellom religion og arbeidet med psykisk helse blant elevene.

## **5.5 Samtaler om det vonde, religiøse samlinger og nærhet**

Morgensamling eller midtsamling som enkelte folkehøyskoler omtaler det som, legger ofte til rette for samtaler om psykisk helse både direkte og indirekte. På disse samlingene får elevene et kort ord for dagen og informasjon. Som regel er det ansatte som har ord for dagen. Dette er et sted hvor personalet kan dele om sine utfordringer og skape en aksept for det å ha problemer.

«Vi har muligheten til å være ekte mennesker. Sånn at vi som personale og kan vise svakhet. Vi kaller det midtsamling, men fungerer på samme måte som en morgensamling. Vi kan vise svake sider der som kan være med på å hjelpe elevene»  
(Mona)

Mona har selv delt til sine elever om sin sykdom og hvordan dette var. Frykten med det, redselen for å dø og alle de såre følelsene. Når lærere åpner seg opp om problemer og deler dette, kan det ifølge Mona være til hjelp for elevene. Morten har også erfart dette.

«Jeg har merka at det alltid er når lærere og medelever snakker om at livet ikke er så enkelt, at livet er litt trøblete. Vi sliter litt med, både det ene og det andre. Hvis noen sier at jeg er en del deprimert, eller hvis noen sier jeg tviler mye på Gud. Når vi ufarliggjør det å ha det vondt og det å slite med livet, så tror jeg det er en helbredende effekt i det altså. For da sitter man og sammenlikner seg og finner ut at ja, jeg er ikke alene om å ha det litt vondt nå, eller jeg er ikke alene om å kjenne på disse tingene. I den grad vi tør å åpne oss om svakheter, enten på morgensamling eller på møter, eller også i timer, så tror jeg det ligger mye helbredelse i det.» (Morten)

Det at ansatte deler om sitt liv kan være til hjelp ifølge Marthe. På hennes skolen er det kristne møter i starten av skoleåret, hvor ansatte forteller sin livshistorie og om sitt forhold til tro.

«Og de tror jeg er noe av det som skaper, altså denne nærheten til lærerne, da de forteller hvor de kommer fra, og hva troa betyr. Og litt om både oppturer og nedturer i livet. Der er det litt sånn fokus på denne ærlige fortellingen om seg selv. Det gjør noe med både trosaspekt her på skolen og hvordan forhold elevene får til oss, i forhold til å fortelle om sine egne utfordringer. Det er nærhet kulturen er bygd på, og det er et mål om å få være elevene nær» (Marthe)

På religiøse samlinger får elevene oppleve at andre deler om å ha problemer og det å ha det det vondt. Elevene ser at også andre kan ha det vondt, hvor de religiøse samlingene ufarliggjør det å ha utfordringer. Dette er imidlertid ikke de religiøse samlingenes eneste utbytte. Det skapes også en nærhet mellom elevene og de ansatte på folkehøyskolen. Dette kan videre ha konsekvenser for ansattes mulighet for samtale med elevene, og arbeidet med psykisk helse. Ifølge ansatte på kristne folkehøyskoler virker det til at religiøse samlinger er et sted som gjør det lettere å knytte en nær relasjon mellom ansatte og elever.

Noe av det jeg ønsket å finne ut, var om folkehøyskolens religiøse aspekt kunne gjøre det lettere for elever å snakke sant om livet og sine problemer. Særlig på Morten sin skole virker det til at det er en klar sammenheng mellom folkehøyskolens religiøse aspekt, og det å snakke sant om livet. Når Morten fikk spørsmålet «Tenker du at religiøse aspekter ved folkehøyskolen kan gjøre det lettere for elever å snakke sant om livet?» var svaret som følger:

«Ja, det er jeg ganske sikker på, men det avhenger at vi er kloke. Vi må ha respekt for at folk har ulike holdninger, at det er rom for å mene ulike ting. Men det å lage en arena sånn som hos oss, hvor vi hele tiden sier at det er naturlig å snakke om gud. Det er naturlig å snakke om hvordan leve, hvordan takle livet, Det er naturlig å snakke om sårbarhet, og at det er noe som har... Ja, i kristen sammenheng, så er det liksom helt selvfølgelig at sånne ting kan vi snakke om... Så jeg tror at så lenge vi ikke driver en skole hvor de føler at det er bare er et sett med meninger eller en måte å leve livet sitt på som gjelder. Så tror jeg at det å leve å gå en kristen skole er med på å åpne opp for de fleste hovedsamtalene» (Morten)

## 5.6 Den gode samtalen

Alle informantene er tydelige på at folkehøyskolenes religiøse aspekt ikke skal tvinges på elevene. Selv om de går på en kristen skole, vil elevene aldri bli tvunget til å gå til forbønn, nattverd eller liknende. Det oppfordres og legges til rette for deltakelse, men aldri lagt press på elevene. Hvis dette gjøres mister samlingene noe av det som kanskje er deres styrker. Det nære båndet mellom folkehøyskolens elever og ansatte kan være med på å få til gode samtaler, men hva mener informantene selv kjennetegner en god samtale?

«En god samtale har tid og det gis rom for at de får lov til å si det de tenker. At ikke mine ord, eller mine tanker, eller mine følelser, men at dem er deres. Jeg tror at det som ofte er nok for en elev er at noen vet at jeg har det vondt. Dette gjør det litt lettere for meg fordi du vet hvordan jeg har det.» (Mina)

«Den bærer preg av trygghet. Det er en trygg samtale hvor ikke alt nødvendigvis blir sagt helt perfekt, men man vet at man vil hverandre godt. Både at jeg vil den andre godt og iser det at den andre skjønner at her er det trygt å være. Så en god samtale preges av respekt tenker jeg, i stor grad.» (Morten)

«At det er et trygt rom og jeg tenker ofte det at kanskje den beste hjelpen jeg kan gi er å bare lytte. Medmenneskelighet og det å lytte, det er veldig viktig. Jeg ønsker at de i etterkant av samtalen skal oppleve at det er de som har kommet frem til endringen, slik at det blir en dypere forankring hos eleven.» (Mona)

«Det kan jo godt hende at jeg sier, vil du ha innspill på dette? Men, veldig ofte så kommer det bare på en måte med historien sin, og den skal ikke jeg ha noen innspill på. Den skal jeg lytte til og respektere, ta imot og la lande» (Marthe)

Det som kjennetegner en god samtale ifølge informantene, er at den i stor grad er bygd på trygghet og medmenneskelighet. Det er en samtale hvor man får lov til å komme som man er og bli respektert. Samtalen trenger ikke være perfekt, det viktigste er at den som leder samtalen er oppriktig interessert og lytter til det som blir sagt. Et sentralt punkt er også at de ansatte ikke nødvendigvis forteller hva de tenker, men at det er elevenes tanker og følelser som blir fremlagt. Som Mina ytrer er det kanskje nok at noen vet at eleven har det vondt. Ved å la eleven selv få reflektere rundt sine problemer, kan dette gi økt autonomi og medføre en

dypere og mere holdbar endring i personens liv. Videre blir noen av møtepunktene hvor slike nære og dype samtaler kan oppstå vist til. Både mellom ansatte og elever, men også mellom elevene selv. Blant annet kommer det frem at flere religiøse samlinger og møtepunkt legger opp til det informantene omtaler som en god samtale. Informantene hevder det religiøse aspektet ved folkehøyskolen kan være med i arbeidet med psykisk helse. De trekker frem flere ulike grunner til dette, som videre skal vies oppmerksomhet.

## **5.7 Religiøse samlinger og den gode samtalen**

Av undersøkelsen kommer det frem ulike aspekter som muligens kan knytte religion og den gode samtalen sammen. Disse aspektene vil videre undersøkes. Aspektene tar utgangspunkt i det særegne for religiøse, men også hvordan ikke religiøse kan få utbytte av religiøse samlinger.

### **5.7.1 Skapt av Gud**

Det første aspektet har mest sannsynlig ulikt utfall om man selv er kristen eller ikke, fordi psykisk helse knyttes opp imot tro. I dette aspektet vektlegges det at vi mennesker er skapt av Gud.

«Hos oss som i mange andre kristne sammenhenger er dette formulert som at du er skapt og elsket av Gud, slik som du er ... Med andre ord vær fornøyd med deg selv og aksepterer deg selv fordi Gud har skapt deg. Og der får du en kombinasjon. Der er vi nettopp inne på en viktig ting på psykisk helse, samtidig som det gis en begrunnelse ut fra kristen tro. Vi er skapt forskjellig, til å være forskjellige og til å akseptere at vi er forskjellige.» (Morten)

«nå vet jeg at det er og blitt gjort en del undersøkelser på det, og hvis du regner med en Gud som er glad i deg og regner med det som en del av hverdagen, så klart det har innvirkning på psykisk helse» (Morten)

Dette aspektet knytter psykisk helse og tro sammen, ved det at vi er skapt av Gud av en hensikt. Det er en plan og en mening med ditt liv, hvor du er skapt i Guds bilde. Troende personer kan derfor finne mye støtte i dette. Hvis man imidlertid ikke har en gudstro, vil man derfor ikke kunne finne støtte i aspektet i samme grad. Aspektet krever derfor noe av elevene,

en tro. På en av skolene er det svært mange kristne elever. På denne skolen vil derfor dette aspektet kanskje kunne brukes aktivt inn i arbeidet med psykisk helse blant unge. Arbeidet med psykisk helse vil da være direkte knyttet opp til folkehøyskolens religiøse aspekt. På de andre skolene er det langt færre personlig kristne. Selv om disse skolene også fremmer en slik tanke til elevene, vil muligens ikke gudstroen benyttes i arbeidet på samme måte. Dette fordi flertallet av elevene ikke er kristne.

### **5.7.2 Religiøse samlinger, et utbytte for alle?**

I intervjuene kommer det imidlertid frem at flere religiøse aspekter legger til rette for arbeid med psykisk helse både for troende, men også for ikketroende. Dette kan være et selvstendig arbeid, gjennom refleksjon, eller ved å snakke med andre om sine problemer. Et slik eksempel er kristne møter, gjerne hvor det tennes lys, spilles rolig musikk, anledning til å skrive bønnelapper og hvor det er mulig å gå til forbønn. Det er et rolig sted, hvor stemningen tillater deg å komme i kontakt med deg selv, som ved et kveldsmøte. Det kan se ut til at slike møter er relativt populært blant elevene, uavhengig av skolene og uavhengig av elevenes personlige tro.

«På tirsdagsmøtene har vi alltid mulighet for å tenne ett lys, skriv bønnelapper og liknende. De fleste på vår skole er ikke personlig kristne. Men det er veldig mange som er på tirsdagsmøtene, og det er veldig mange som tenner lys og veldig mange som skriver bønnelapper. Nå leser ikke vi de bønnelappene, men det handler jo om ting som er vanskelig i livet deres helt sikkert ... Jeg spør nemlig hvorfor elevene kommer på de tirsdagsmøtene. For det er jo ikke de vant til, men det er liksom en god plass å være hvor du får litt ro og tid til å tenke» (Mona)

Det interessante er hvorfor slike samlinger favner så bredt. Dette er frivillige samlinger, likevel er det relativt stor oppslutning. Hvorfor er slike samlinger et egnet sted for refleksjon og samtaler både for troende og ikke, når det i utgangspunktet er et kristent møte? Marthe kommer med en refleksjon med utgangspunkt i elevene på hennes folkehøyskole.

«Elevene sier selv at for de som er kristne så er jo sånne møtepunkt et sted for å koble seg på, ikke sant? Det skjer så mange ting og når de er vant til å gå på gudstjeneste og man kommer på et møte så kopler man seg på. Men for de som er hakket utenfor trossirkelen så er det et sted hvor du kopler deg av. De kommer på Thomasmesse og tenker at her kan jeg kople av, her kan jeg senke skuldrene og hvile litt. Nå kan jeg la



tankene flyte. Her kan jeg være til stede og kjenne hva det er jeg føler, og hva jeg kjenner. Det er et sted de ofte møter seg selv emosjonelt og tankemessig.» (Marthe)

Det kan derfor se ut til at slike møtepunkt er til god hjelp for både religiøse, men også ikke religiøse, selv om selve samlingen er religiøs. De religiøse kopler seg på som Marthe sier og får innputt. Dette kan være innputt som Morten ytret tidlige, om hvor man for eksempel kan hvile i tanken om at Gud elsker deg og har skapt deg slik du er. Å få en påminnelse om dette kan være godt og styrkende for personen. For personer som ikke er religiøse handler det i stor grad om at elevene kopler seg av ifølge Marthe. Samlingene gir likevel elevene utbytte i form av et sted for tanke og refleksjon. Marthe ytrer at i det daglige livet og særlig på folkehøyskolen lever vi i et raskt tempo hvor mange jager etter å være opptatt med diverse aktiviteter, hvor man ikke har tid til å ta vare på seg selv. Hun fortsetter med følgende:

«Så det er kanskje den tjenesten et slikt møtepunkt har, at de får mulighet til å kjenne litt etter, hva skjer? Hva er det som egentlig skjer inne meg? Hvor er jeg? Så i den grad er det viktig i forhold til psykisk helse, fordi det er viktig å være til stede i eget liv også emosjonelt. Hvis man ikke får muligheten til å kjenne dette, så får man heller ikke muligheten til å, ja ok, jeg skjønner, dette er faktisk en utfordring for meg» (Marthe)

Religiøse samlinger på kristne folkehøyskoler kan derfor se ut til å skape gode rom for refleksjon, som man vanligvis ikke setter av tid til. Både religiøse personer, men også ikketroende kan få et sted for hvile og ro. Enten det tar ha utgangspunkt i Gud eller gjennom egen refleksjon. Dette er en passiv form for deltakelse, men det kommer også frem at elevene aktivt deltar på religiøse samlinger.

«Det er muligheter for å tenne lys og bli sittende igjen så lenge de vil. Det er også mulighet å bli bedt for. Det er interessant hvor mange som kommer til forbønn. Både for seg selv, men også for noen de kjenner. Jeg tror ikke selv, men kanskje du kunne... det settes i gang veldig mange tanker.» (Mina)

## 5.8 Forbønnens betydning

På tre av skolene kommer det frem at forbønn er noe elevene benytter seg av. På den siste skolen har ikke dette vært like utbredt. Ifølge Mina er ikke nødvendigvis elevene som går til forbønn personlig kristne heller.

«Når de kommer og vil ha forbønn så ønsker de egentlig bare å få sagt noe. Dette trenger jeg bare få sagt. Jeg vil legge det et sted. Jeg legger det i Guds hender eller får det ut av meg selv og så kan du be ett eller annet. Jeg vet ikke hva du ber til liksom» (Marthe)

«Elever finner i alle fall en ro og kan finne en ro i det å legge fra seg ansvaret for en del ting eller for dårlig samvittighet. Det kan de få hjelp til ved å bli bedt for. Det har jeg sett mange ganger... Jeg tror noen opplever at det ligger mye omsorg i det å bli bedt for. Elevene skjønner at de som ber for deg de vil deg vel og at de som person ikke kan ordne opp i alt, men at deres tro gjør at de tenker at vi har noe mere vi kan gi de og ikke bare det å snakke med de... Når man blir bedt for, knyttes det et bånd. Det skapes et tillitsbånd. Det blir lettere å snakke med deg om andre ting eller snakke mer om det siden...Det er en annen måte å føle seg sett og få omsorg på ved det å gå til forbønn. Det tror jeg nok de føler»» (Mina)

Det kan virke som at mange elever opplever noe godt ved det å gå til forbønn. For noen kan forbønn være godt fordi de tror Gud kan hjelpe de med deres problemer, eller fordi de legger tanker på noe som er større en seg selv. På den måten kan derfor psykisk helse og religion settes i sammenheng. Forbønnen letter på personens byrder, og kan gå fra forbønnen lettere en når personen kom. Lærerne selv sier at det som ofte blir tatt opp på forbønn, er psykiske problemer eller tunge ting i elevenes liv.

«Ja, jeg har inntrykk av at det er mere psykiske en åndelige problemer. Det er ofte relasjoner eller noen nære og kjære som er syke eller er i ferd med å dø eller har det vondt. Ja, mye på det som rett og slett ville bli kalt livsmestring i andre sammenhenger.» (Morten)

For personer som ikke tror kan fremdeles det å gå til forbønn og gi mening ifølge Mina. Hun hevder mange elever føler det godt å bare få sagt hva deres problem er til noen andre. Hun opplever at elevene uavhengig av tro opplever det som fint å gå til forbønn, da det ligger mye omsorg i dette. Det skapes et tillitsbånd som åpner for samtaler under forbønnen hvor eleven kan fortelle om det som er vondt og vanskelig. Det viser seg også at forbønn åpner for senere samtaler. Enkelte samtaler kan starte med en elev under forbønn, for så å senere fortsette samtalen på den ansattes kontor. På denne måten oppstår en kobling mellom samtaler på religiøse samlinger og samtaler på kontoret. Samtalene er da ofte knyttet til psykisk helse eller livsmestring. Da de ansatte ble spurt om hva en god samtale bar preg av ble aspekter som tid, rom for at elevene får lov til å si det de tenker, trygghet og respekt, medmenneskelighet og at man lyttet til eleven trukket frem. Kanskje er det nettopp dette forbønn gir anledning til. Et sted hvor det oppleves at personen du går til er genuint opptatt av deg, og hvordan du føler deg. At denne samtalen kan oppfattes som dette uavhengig av tro, er ganske sannsynlig. Derfor kan religiøse samlinger og forbønn være steder hvor religiøse praksiser og arbeidet med psykisk helse blir forent.

## **5.9 Religion- ikke nødvendigvis positivt**

Religion trenger imidlertid ikke å være positivt for arbeidet med psykisk helse, noe flere ansatte ytrer. Som nevnt er de ansatte derfor bevist på at religion ikke skal tvinges på elevene. Informantene ytrer at religion kan skape problemer for personer og virke negativt inn på elevens psykiske helse.

«Kristen tro og religion kan trykke et menneske ned. Det vet vi. Vi har mange eksempler på det. Men når det blir en inkluderende form for kristendom eller religion, som jeg mener tar Jesus på alvor og snakker om likeverd og mangfold og en grunnleggende tro på at menneske er mye verdt, så ligger det en kjempe ressurs der til å jobbe bra med psykisk helse. Så jeg vil jo ikke si at religion eller kristendom i seg selv gjør psykisk helse lettere, men hvis det er en klok variant som jeg mener det er veldig mange steder i Norge, så ligger det mye bra der.» (Morten)

Religion trenger derfor ikke å være et godt bidrag i arbeidet med psykisk helse. I ytterste konsekvens kan religion være skadelig. Praktiseringen av religion er derfor en avgjørende

faktor for om den spiller positivt eller negativt inn i arbeidet med psykisk helse. Er det imidlertid en klok variant som Morten beskriver, kan det ligge mye bra i den kristne tro.

«Jeg kan ikke tenke meg, jeg klarer ikke å se for meg hvilken annen arena, nesten resten av livet som du har den muligheten til å snakke om viktige ting. Jeg vet ikke om det oppstår nesten noen gang jeg i livet i så intens form, i hvert fall som det vi har. Så det er noe helt unikt, altså med hele pakken folkehøgskolen og jeg synes kristne folkehøgskoler har en tilleggspakke som bare gjør det enda mer verdifullt.» (Morten)

Folkehøgskolenes miljø satt i sammenheng med at ansatte ser elevene og bryr seg om de til alle døgnets tider, skaper en unik mulighet for godt arbeid med psykisk helse. I tillegg er det flere religiøse aspekter som ser ut til å skape naturlige arenaer hvor elevene kan snakke om sitt liv. Dette har betydning for arbeide med psykiske helse. I tillegg mener ansatte og troende elever at de har en Gud som kan hjelpe de med deres problemer og psykiske helse. Dette medfører det Morten kaller for en tilleggspakke i den kristne folkehøgskolen.

## **5.10 Bibelgrupper/husgrupper en unik arena?**

Gjennom intervjuene trakk to av informantene frem bibelgrupper eller husgrupper. Dette er samlinger hvor man snakker og deler om tro og livet generelt. Gruppene kan bestå av kun elever, eller både ha elever og ansatte sammen. Hos informantene blir begge varianter benyttet. Selv om det kalles bibelgrupper kan det se ut til at samtaler om livet og personlige utfordringer står som en sentral del.

«De kaller det jo bibelgruppe, og så tar de utgangspunkt i noe. Men jeg har inntrykk av at samtaler ofte går på hva de er opptatt av. Jeg er jo ikke med på disse bibelgruppene, men jeg får av og til spørsmål om jeg kan svare på noe som har kommet opp på bibelgruppa. Da ser du jo at de kommer inn på veldig mange ting, hvor jeg har inntrykk av at de åpner seg veldig ... Jeg har tenkt noen ganger på det. Det er ikke mange andre arenaer i samfunnet som har noe som ligner på samtalegrupper og bibelgrupper. Du har kanskje noen litteraturgrupper hvor man kan drøfte ting man har lest i en bok og sånn det er det jo rundt omkring, men nettopp det med bibelgrupper og samtalegrupper i kristen sammenheng handler jo om å snakke om det som er viktig å støtte hverandre og veilede hverandre. Og det er akkurat den funksjonen der, den tror

jeg er ganske unik altså. Og hvis du er trygg på de som er rundt deg, så er det lettere å åpne seg også» (Morten)

Marthe er enig i at bibelgruppene egentlig har et religiøst utgangspunkt, men hvor man kommer inn på dype samtaler og ting som angår psykiske helse.

«På husgruppene er det den nære samtalen, der man leser fra Bibelen sammen og hvor man kanskje har en frivillig bønn. Disse gruppene er blandende, hvor det ikke bare er kristne. Der kommer man inn på ganske store tema, der det åpnes opp for å snakke litt nærmere om livet. Så husgruppene er kanskje der det er lettest å være ærlig, der agendaen er satt. Der er det et tema, vi skal lese noe fra Bibelen, og så snakker vi om det. I og med at de fleste ikke er kristne så vil dette handle om mange ting.» (Marthe)

Både Morten og Marthe ser på bibelgrupper og husgrupper som religiøse samlinger som åpner opp for dypere samtaler om livet. Disse gruppene består ikke bare av religiøse personer, men også av ikketroende. En av årsakene til at dette er ifølge Morten tryggheten som oppstår. Det skapes et trygt sted for å snakke om personlige utføring. Morten hevder også at bibelgruppene er en unik arena som man ikke har andre steder i samfunnet. Bibelgrupper er ikke unikt ved kristne folkehøyskoler, men en religiøs praksis som også benyttes der. Morten hevder bibelgrupper skaper møtepunkt hvor det å snakke om livet, støtte og veilede hverandre står sentralt. Bibelgrupper består ofte av få personer som er mye sammen og deler fra livet sitt. Dette kan derfor medføre dype og nære relasjoner, med en trygghet til gruppen hvor det blir lettere å dele fra sitt eget liv. Bibelgrupper og husgrupper kan derfor se ut til å spille en viktig rolle for at elever snakker om dypere tema og deler fra eget liv. Det er imidlertid viktig å presisere at dette aspektet kun ble trukket frem på to av folkehøyskolene. På de to andre folkehøyskolene ser ikke bibelgrupper ut til å ha betydning for arbeidet med psykisk helse. Bibelgrupper er også et frivillig tilbud, hvor kun et mindretall av elevene er deltakende.

## 6.0 Drøfting

Oppgavens formål er å se på den kristne folkehøyskolens religiøse aspekt og dets betydning for arbeidet med psykisk helse blant unge. For å belyse problemstillingen har nærhetsetikken blitt redegjort ved Knut Ejler Løgstrup og Emmanuel Lévinas. Det har også blitt vist til funn og analyse av innhentet empiri. I denne delen vil analyse og teori settes i sammenheng og drøftes, da flere fellestrekk kommer frem. For avgrensning av oppgaven, samt for å besvare problemstillingen, ble tre forskningsspørsmål utarbeidet. Disse vil videre danne utgangspunktet for drøftingen. Forskningsspørsmålene er som følger; 1. Hvilke forutsetninger bør ligge til rette for å få til samtaler hvor unge åpner seg om personlige utfordringer? 2. Brukes det religiøse aspekt ved kristne folkehøyskoler i arbeidet med psykisk helse blant unge? 3. Har kristne folkehøyskolars religiøse aspekt betydning for ikke-religiøse elever?

### 6.1 Hvilke forutsetninger bør ligge til rette for å få til samtaler hvor unge åpner seg om personlige utfordringer?

Både analysen og teoridelen vektlegger viktigheten av møtet som skjer mellom mennesker, hvor det å åpne seg for andre står sentralt. Spesielt analysedelen vektlegger viktigheten av å åpne seg for andre i arbeidet med psykisk helse. Dette medfører at den gode samtalen hvor man åpner seg for andre er viktig i arbeidet. Ifølge Løgstrup er imidlertid mennesket og samfunnet blitt innesluttet, hvor mennesker er svært forsiktige med å fortelle om seg selv til andre (Løgstrup, 1956, ss. 33-35). Dette er negativt både for enkeltmennesker, men også for samfunnet. Dette er muligens en årsak til at departementene ønsker åpenhet rundt menneskers psykiske helse (Departementene, 2017, s. 5). I motsetning til Løgstrups ytring opplever flere ansatte at elever åpner seg om personlige utfordringer på folkehøyskolen. Drøftingen om psykisk helse vil ta utgangspunkt i hva departementene og informantene anser som viktig i arbeidet med psykisk helse. Disse anser åpenhet, omsorg, føle seg sett og akseptert som viktige faktorer i arbeidet. Det kommer frem at også dette er viktige momenter ved den gode samtalen. Den gode samtalen har dermed stor betydning for arbeidet med psykisk helse.

#### 6.1.1 Fordringen i menneskemøtet

Løgstrup hevder at det allerede før samtalen start foreligger en fordring i møtet, hvor menneskers liv vikles inn i hverandre. Løgstrup omtaler dette som første del av den etiske fordring, hvor man holder noe av et annet menneskes liv i sine hender. Vi må derfor svare på fordringen og vise mennesket vi møter omsorg og respekt (Løgstrup, 1956, s. 141). Dette

fører oss videre til kjennetegn på den gode samtale. I analysen trekker de ansatte frem at den gode samtalen bærer preg av trygghet, respekt, samt et sted hvor man er medmenneskelige og vil hverandre godt. Dette er dermed aspektene informantene trekker frem for å skape den gode samtalen, hvor unge åpner seg om personlige utføring. Aspektene informantene trekker frem svarer derfor til hva Løgstrup anså som viktige faktorer i menneskemøtet. De ansattes kjennetegn på en god samtale, samsvarer med den etiske fordring, hvor særlig omsorg og respekt vektlegges. Det er imidlertid viktig å presisere at informantene selv ikke omtalte dette som den etiske fordring, likevel kan det trekkes sammenhenger. Ser man videre på hva Løgstrup trekker frem som sentrale faktorer i samtalen med et annet menneske, trekkes tillit frem. Når man går inn i en samtale kan dette medføre store konsekvenser for den andre part, avhengig av hvordan man handler ifølge Løgstrup (Løgstrup, 1956, ss. 28-30). Selv om ikke informantene bruker ordet tillit når de beskriver den gode samtalen, er tillit nært beslektet med ordene informantene trekker frem som sentrale faktorer. Mina trekker imidlertid frem ordet tillit gjennom tillitsbåndet som skapes ved forbønn. Tilliten som da oppstår, danner videre grunnlag for samtaler i senere situasjoner. Det ser derfor ut til at både informantene og nærhetsetikken ved Løgstrup vektlegger mange av de samme faktorene i menneskemøtet og samtalen.

Også Lévinas har ytringer om hvordan mennesker kommer i kontakt. Lévinas vektlegger at menneskemøtet og møtet med den Annen skal preges av respekt, tillit og ydmykhet (Levinas, 1996, s. 61). Dette samsvarer med de ansattes oppfatning av viktige aspekter ved menneskemøtet. Ifølge Lévinas skapes fordringen når man møter et annet ansikt, hvor ansiktet utstråler det å bli ivaretatt (Levinas, 1996, s. 61). Ansiktets betydning var imidlertid ikke noe informantene trakk frem. Heller ikke Løgstrup knytter fordringen til dette. Det kan derfor se ut til at ansiktet ikke er av så stor betydning for hvordan samtalen starter og åpner for gode samtaler, ifølge de ansatte. De er mer opptatt av hva som skaper den gode samtalen og kjennetegn på denne. Lévinas hevder mennesket har en naturlig tillit til mennesker man møter, og forventer at den andre part er til å stole på (Lévinas, 2002, ss. 45-47). Hos de ansatte virker det imidlertid til at det å skape nærhet og tillit til elevene er et viktig arbeid. Dette for å muliggjøre gode samtaler hvor unge åpner seg. Blant annet gjøres dette gjennom folkehøyskolens religiøse aspekt med dets praksiser. Dette vil bli sett nærmere på under folkehøyskolens religiøse aspekt.

### 6.1.2 Lytte eller veilede

Både Løgstrup, Lévinas og informantene trekker derfor frem flere av de samme aspektene for hva som er viktig i menneskemøtet og for å skape gode samtaler. Flere ansatte trekker også frem det å lytte til hva som blir sagt som et viktig aspekt for en god samtale. Av analysen fremkommer det at det ikke er de ansattes tanker eller følelser som skal komme frem, men elevenes. Elevene bør få mulighet til å fortelle hva de tenker, hvor de ansattes oppgave i stor grad bare er å lytte ifølge informantene. Morten trekker også frem at eleven skal oppleve det som at eleven selv, har kommet fram til løsningen etter en samtale. På den måten ivaretar man eleven best mulig og gir elevene autonomi. Gjennom nærhetsetikken kommer det frem ulike aspekter på i hvilken grad man skal lytte eller veilede i samtaler.

Både Løgstrup, Lévinas og informantene hevder et sentralt aspekt ved menneskemøtet er at man ønsker det beste for den man møter. Hvordan man best møter den andre part har imidlertid Løgstrup og Lévinas ulikt syn på. Flere av informantene ytrer at man i stor grad bare skal lytte til elevenes fortelling. På grunn av transcendenten, hvor den du møter er noe vesensforskjell fra deg selv skal man ikke tro at man bedre en personen selv vet hva som er til dens beste, ifølge Lévinas (Lévinas, 1996, s. 32). Samtalen er imidlertid viktig for å få kunnskap om den Annen (Lévinas, 1996, ss. 23-30). Ifølge Lévinas kan man likevel aldri forstå den andre personen og sette seg inn i deres situasjon (Lévinas, 1996, s. 45). Dette samsvarer godt med de ansattes ytringer. Det skal imidlertid nevnes at de ansatte ikke ytret at de ikke har muligheten til å forstå eleven og sette seg inn i deres situasjon. Likevel har de i likhet med Lévinas hovedvekten på at eleven skal respekteres, hvor deres tanker og meninger skal komme frem. Det er ikke den ansatte som skal fortelle hva som er til elevens beste, men eleven selv skal komme frem til dette. Dette aspektet som er tilknyttet autonomi ser derfor ut til å samsvare mellom de ansatte og Lévinas.

Løgstrup hevdet imidlertid at man i enkelte situasjoner burde handle ut ifra det som omtales som et paternalistisk ansvar. Dette innebærer at man går inn og mener noe om hva som er til det beste for en annen person og handler deretter. Selv om personen selv ikke er enig i dette. Hvis man ikke møter personen med reaksjoner, er man ifølge Løgstrup ettergivende og viser ikke personen oppriktig kjærlighet (Løgstrup, 1956, s. 31). Morten ytrer her det stikk motsatte av Løgstrup og ser ut til å være enig med Lévinas om at man ikke kan vite bedre enn personen selv. Ingen av de andre informantene ser heller ikke ut til å støtte Løgstrups tanke. Det skal imidlertid sies at også Løgstrup var opptatt av personers autonomi og at man ikke skulle



overta personers ansvar. Man kan imidlertid prøve å fortelle personer hva man mener er til deres beste (Løgstrup, 1956, ss. 37-39). Morten og flere av de andre informantene hevder i likhet med Løgstrup at man i samtalsituasjon kan komme med innspill og ytringer om hva som kan være til personens beste. Informantene ser derfor ut til å ha enkelte fellestrekk med Løgstrup også. Det ser imidlertid ut til at de ansatte i hovedsak vektlegger elevenes egne tanker, hvor elevene selv deler og kommer med sine refleksjoner og bli respektert for disse. Både Løgstrup, Lévinas og informantene var enige om at det ikke måtte skapes et negativt gjensidighetsforhold. Den utleverende part må aldri bli for tett knyttet til en person. Personen må klare å stå på egne bein også videre (Henriksen & Vetlesen, 2006, ss. 227-229). Dette er identisk med Morten som sier at «Vi skal utruste våre elever til å stå på egne bein og til å klare seg i samfunnet». De andre informanter ser også ut til å støtte denne tanken.

Det ser dermed ut til at det er flere fellestrekk mellom de ansattes ytringer gjennom intervjuene og nærhetsetikken, på hva som bør ligge til grunn for å skape gode samtaler. Blant annet har momenter som omsorg, respekt og tillit blitt trukket frem. Det skapes rom hvor man er trygg på personen man møter og at personen vil det beste for deg. Det har imidlertid kommet frem noen ulikheter om i hvor stor grad man har mulighet til å sette seg inn i andres livssituasjon. Dette har videre betydning for ens mulighet til veiledning om hva som er til det beste for en annen person. Det blir videre vist hvordan den gode samtalen åpner for arbeid med psykisk helse gjennom folkehøyskolens religiøse aspekt, hvor unge åpner seg om personlige utfordringer.

## **6.2 Brukes det religiøse aspekt ved folkehøyskolen i arbeidet med psykisk helse blant unge?**

For å ta for seg dette forskningsspørsmålet vil to hovedperspektiv vektlegges. Det første aspektet er på et overordnet nivå, om hvordan skolens religiøsitet kan ha påvirkning for ansattes og skolens verdier. Dette kan videre ha betydning for arbeidet med psykisk helse. Det andre aspektet er på et mer personlig plan, om hvordan folkehøyskolenes religiøsitet legger til rette for den gode samtale. Betydningen av personlig tro kommer også frem.

### **6.2.1 Overordnede aspekt og personlig tro**

For det første kan ansattes tro ha betydning for hvordan elever blir møtt. Ser man til andre del av Løgstrups etiske fordring, handler denne om at livet er gitt i gave. Man skal derfor ivareta

mennesker man møter og vise disse omsorg, uten å forvente å få noe igjen. Løgstrup hevdet imidlertid dette var et trosspørsmål (Løgstrup, 1956, s. 141). Da flere ansatte på kristne folkehøyskoler er kristne kan derfor denne fordringen være av betydning. Det er imidlertid ingen av informantene som trekker frem deres tro som grunnen til at man skal være god mot elevene. Samtidig viser Marthe til deres oppgave rundt verdiformidling. Da skolene er bygd på kristne verdier kan dette muligens påvirke hvordan personmøter foregår. De ansatte trekker også frem hvordan tro og religiøse samlinger er med på å skape trygge relasjoner til elevene.

For det andre kan man se til morgensamlinger eller religiøse møter, hvor ansatte deler om sitt liv. Løgstrup trekker frem independensen som et viktig begrep om hvordan mennesker knyttes sammen gjennom å utlevere seg selv til andre (Eide & Eide, 2017, ss. 86-87). Som tidligere nevnt er det å utlevere seg selv for andre vanskelig for individer i dagens samfunn hvor mennesker ofte er selvstendige (Løgstrup, 1956, ss. 33-35). Mennesket kan derfor virke til å være innesluttet. De ansatte i folkehøyskolen trekker imidlertid frem hvordan de religiøse samlingene er med på å snakke åpent om det å ha problemer og ufarliggjøre dette. Morten sier blant annet at folkehøyskolens religiøse aspekt naturliggjør det å snakke om livet og hvordan man skal håndtere det. Det ser derfor ut til at folkehøyskolene klarer å få personer til å utlevere seg, som Løgstrup hevdet var vanskelig. Selv om ikke de ansatte benytter begrepet independens, er det en utlevering som foregår.

Når ansatte forteller om seg selv og ufarliggjør det å ha det vondt, ser dette ut til å være viktig. Morten hevder dette har en helbredende effekt. Marthe trekker frem hvordan det skjer en endring i forholdet mellom elev og ansatt på grunn av åpenheten ansatte viser under religiøse samlinger. Dette er med på å skape nærhet og ufarliggjøre det å ha det vondt. Gjennom denne fremleggelsen ufarliggjør de ansatte interdependensen og utleveringen av seg selv. Mona trekker frem de ansattes mulighet til å være ekte mennesker og vise svakhet, noe som kan hjelpe elevene. Løgstrup hevder at man fra et metaperspektiv ikke kan være lykkelig før alle andre rundt er lykkelig (Løgstrup, 1995, ss. 46-49). Med dette som utgangspunkt kan det tenkes at de ansatte gjør dette for at alle skal ha det bra, inkludert seg selv. Løgstrup bygger også mye av sin filosofi på den gylne regel. På bakgrunn av skolenes verdisyn og momenter ansatte trekker frem ser også dette ut til å være en likhet med Løgstrup, hvor man ønsker noe godt for sin neste. Koplingen mellom interdependensen, den gylne regel og de ansatte er imidlertid en tolkning. Informantene selv bruker ikke disse begrepene, men flere av deres ytringer ser imidlertid ut til å stemme godt overens med disse tankene.

Når lærerne forteller om sitt liv og dets oppturer og nedturer på religiøse samlinger, blir de til en viss grad blottlagt. De fremstår kanskje som nakne og sårbare, når de forteller om livet sitt på den ærlige måten. Å vise personen respekt og være ydmyke for personer er en hovedtanke for Lévinas (Levinas, 1996, s. 61). Lévinas hevder imidlertid at dette foregår uavhengig av hva som blir sagt og at ansiktet i seg selv sender ut en fordring om å bli ivaretatt. Kraften som ligger i å ivareta mennesket med dets ansikt er ifølge Lévinas større en ønsket man har til å utnytte personens blottstillelse (Lévinas, 1996, s. 195). For de ansatte ser imidlertid den ærlige fortellingen og det de sier ut til å være sentralt. Det er ikke bare ansiktet som skaper relasjonen og nærhet. Deres syn på hvorfor det er viktig å fortelle sin ærlige fortelling, kan derfor se ut til å lettere la seg knytte til Løgstrup og hans tanker. Lévinas erkjenner imidlertid at også samtalen er av stor relevans, men ansiktet og dets fordring starter det hele (Lévinas, 1996, s. 197). Den ærlige samtalen ser derfor ut til å være av relevans for Lévinas også.

Et annet aspekt er personlig tro og hvilken psykologisk effekt troen på en Gud som elsker deg gir. På kristne folkehøyskoler formidles troen på en Gud som elsker og ser deg for den du er, med dine utfordringer. I hvilken grad man kan hvile i dette er imidlertid et trosspørsmål ifølge informantene. Lévinas hevdet imidlertid at mennesker finner trøst i troen på Gud i vanskelige perioder (Lévinas, 1993, ss. 131-137). Lévinas mener vi mennesker er skapt i Guds bilde og derfor har sider som likner på han (Levinas, 1996, s. 77). Lévinas trekker også frem at Gud er kjærlighet og elsker deg for den du er (Lévinas, 2002, s. 56). Dette er helt i takt med Morten som sier «du er skapt og elsket av Gud, slik som du er». Morten trekker også frem at man i dette får en krysning mellom religion og psykisk helse. Man finner hvile og aksept for hvordan man er i denne tanken, fordi man er skapt slik av Gud. På den måten kan den kristne folkehøyskolens religiøse aspekt være med å formidle denne tanken, og dermed bidra i arbeidet med psykisk helse. Både informanter, men også Lévinas hevder det gis trøst og oppmuntring i religion (Lévinas, 1993, ss. 131-137).

Løgstrup var selv en bekjennende kristen. Han ville imidlertid ikke sette søkelys på det religiøse aspektet i sin filosofi, da filosofien skulle være allment. Selv om ikke Løgstrup omtaler arbeidet med psykisk helse, kan det ut ifra hans tekster tolkes dit til at han ikke var for en religiøs tilnærming som nevnt ovenfor. Løgstrup ville muligens også i arbeidet med psykisk helse vært opptatt av at menneskemøtet og formidling måtte være bygd på noe allment (Løgstrup, 1956, ss. 9-16). Det religiøse aspektet ville derfor muligens ikke vært av stor relevans. Det var imidlertid bare Morten som trakk frem dette aspektet, da det på hans

skole var mange personlige kristne. På de resterende skolene ble ikke personlig tro ytret som en vesentlig faktor for arbeidet med psykisk helse.

### **6.2.2 Den gode samtalen ved religiøse samlinger**

Analysedelen viser sammenhenger mellom det som omtales som den gode samtalen og religiøse samlinger. Selv om samlingene er religiøse, er imidlertid informantenes opplevelse at elevene åpner seg om personlige utfordringer, i større grad enn en samtale om tro. Å skape rom hvor elever føle seg sett, akseptert, får omsorg og blir møtt med sine problemer, er viktig i arbeidet for psykisk helse ifølge informantene. Lévinas og Løgstrup anser også disse aspektene som viktige i relasjonelle møter. Det kommer tydelig frem sammenhenger mellom det informantene beskriver som den gode samtalen og de religiøse samlingene. De religiøse samlinger ser derfor ut til å være et sted hvor gode samtaler oppstår og hvor elever åpner seg om personlige utfordringer. Den kristne folkehøyskolens religiøse aspekt ser derfor ut til å være betydningsfullt for arbeidet med psykisk helse.

Løgstrup hevder religion har noe godt ved seg. Det indikeres derfor allerede her at religiøse samlinger kan være noe fint. Løgstrup trekker også frem at livsytringene har et religiøst aspekt og noe iboende godt. Han hevder videre at dersom livsytringene som Gud lar mennesket styre blir fulgt, oppstår gode relasjonelle møter (Løgstrup, 2008, ss. 111-113). Ser man til Løgstrups livsytringer og analysen kommer flere sammenhenger frem. Livsytringer som tillit, åpenhet og medfølelse som Løgstrup vektlegger, blir av informantene brukt for å beskrive religiøse samlinger. Informantene bekrefter på mange måter at livsytringene utspilles, og at gode relasjonelle møter oppstår på de religiøse samlingene.

Forbønn blir av ansatte trukket frem som et sted for gode samtaler og hvor gode relasjoner skapes. Mina begrunner dette med at forbønn er et sted som oppleves som omsorgsfullt og en relasjon preget av tillit. Dette kan derfor vises til at Løgstrup livsytringer skinner igjennom i forbønns situasjon. Ifølge Løgstrup er Jesus det eneste mennesket som har klart å leve livsytringene fult ut (Løgstrup, 2008, ss. 295-296). Løgstrup hevder derfor at Jesu praksiser og levemåte er forbilledlig på hvordan livsytringene skal utspilles (Løgstrup, 1956, s. 129). Når derfor den kristne folkehøyskolen tilbyr slikt som forbønn som også Jesus praktiserte, kan dette muligens medføre at livsytringene får skinne igjennom. Det er viktig å merke seg at informantene selv ikke bruker ordet livsytringer eller kopler dette til Løgstrup. Informantene trekker likevel frem beskrivelser som Løgstrup kategoriserer som suverene livsytringer. Dette

kan derfor være med på å forklare sammenhengen mellom den gode samtalen, religion og Løgstrups filosofi.

Lévinas viser imidlertid til andre faktorer som kan belyse hvorfor det skapes gode samtaler og menneskelige møter på religiøse samlinger. Lévinas hevdet blant annet at man kan søke Gud og bli vist godhet ved å søke troende mennesker (Levinas, 1996, s. 77). De ansatte som er til stede og utfører religiøse praksiser som forbønn, er selv troende. Ifølge Lévinas kan derfor de ansatte vise godhet og sider ved Gud. Med utgangspunkt i Lévinas sine tanker legger derfor religiøse samlinger opp til møtepunkt hvor elevene blir møtt med godhet. Ser man til analysen ser informantene ut til å bekrefte denne tanken. Enkelte ansatte beskriver de religiøse samlingene som gode, preget av omsorg og tillit. Som det senere skal vises til, er det ikke bare troende som opplever religiøse samlinger og forbønn som trygt og godt.

Svakhetens superlativ er en annen mulig forklaring på hvorfor religiøse samlinger kan skape gode samtaler, som er viktig for arbeidet med psykisk helse. De ansatte ser på mange måter ut til å ta det Lévinas omtaler som svakhetens superlativ på alvor (Lévinas, 2002, ss. 45-47). Det kommer tydelig frem at de ansatte ønsker det beste for elevene, og at relasjonen i stor grad er preget av omsorg. De ansatte har i form av sin stilling makt, hvor det derfor er viktig at de ansatte møter elevenes svakhet. Analysen viser at det er nettopp dette elevene opplever på religiøse samlinger og ved forbønn. De ansatte ser elevene og viser de omsorg. Et møte preget av tillit. Som Mina trekker frem, er forbønn med på å endre forholdet mellom ansatte og elever. Det skapes et tillitsbånd som gjør det lettere for eleven å ta kontakt ved senere anledninger. De religiøse praksisene kan derfor se ut til å betyding utover seg selv.

### **6.3 Kan folkehøyskoles religiøse aspekt ha betydning for ikke-religiøse elever?**

Det kan vises til flere aspekter og praksiser som kan ha betydning for arbeidet med psykisk helse blant elevene, uavhengig av tro. For det første kan måten de ansatte møter elevene på ha betydning for arbeidet. Ifølge Løgstrup tror religiøse at livet er gitt i gave, og at man derfor skylder å være gode mot hverandre. Dette svarer til andre del av Løgstrups etiske fordring (Løgstrup, 1956, s. 141). Dette kan derfor medføre omsorgsfulle ansatte som tar seg av elevene uavhengig av deres tro. De ansatte trekker imidlertid ikke frem deres tro til hvorfor man skal møte andre på en god måte. Marthe trekker imidlertid frem de ansattes rolle rundt verdiformidling. Da skolen har kristne verdier kan dette ha videre betydning. Løgstrup hevder

kristne verdier i hovedsak handler om å ta vare på de rundt. Det oppstår derfor en kopling mellom de ansattes tro og hvordan de møter elevene (Løgstrup, 1956, ss. 9-16).

Som tidligere nevnt ser blant annet morgensamlinger og andre religiøse samlinger ut til å ha betydning for elevene. Ved religiøse samlinger oppstår det en tillit og nærhet mellom ansatte og elever. Dette skyldes blant annet at de ansatte deler ærlig om sitt eget liv. Dette har vist seg å ha videre betydning for den gode samtalen og arbeid med psykisk helse. Nærheten og tilliten som skapes til de ansatte under disse religiøse samlingene, ser imidlertid ut til å påvirke elevene uavhengig av deres tro. På grunn av tilliten og nærheten som skapes, kan dette medføre at elevene føler seg trygge på at den etiske fordringen bli ivaretatt når elevene kommer til de ansatte. Elevene kan på grunn av nærheten føle seg trygge på at når de deler om seg selv til ansatte, tar de fordringen som ligger ved å holde noen andres liv i sine hender. På den måten imøtekommer de ansatte Løgstrups etiske fordring (Løgstrup, 1956, s. 141). Relasjonen har også betydning med utgangspunkt i Lévinas. Elevene kan på grunn av deres tillit og nærhet til de ansatte føle seg trygge på at fordringen blir møtt ved deres blottstillelse gjennom ansiktet (Levinas, 1996, s. 61). Denne tryggheten er som tidligere vist viktig for den gode samtale, som igjen er viktig for arbeidet med psykisk helse.

Faktorene ovenfor er basert på obligatoriske samlinger. Informantene trekker imidlertid frem at også ikke-religiøse benytter seg av frivillige religiøse samlinger. Som tidligere nevnt blir blant annet møter og forbønn benyttet av ikke-religiøse. Hvorfor er det slik at den kristne folkehøyskolens religiøse aspekt blir benyttet av både troende og ikke-troende?

Løgstrup og Lévinas hevder det religiøse aspektet ikke er en forutsetning for å skape gode relasjonelle møter. Særlig Løgstrup vektla at filosofien ikke skulle bygges på religion fordi det skulle være noe allment (Løgstrup, 1956, ss. 9-13). Uavhengig av om man er troende eller ikke søker flere elever til religiøse praksiser som kveldsmøter, forbønn eller bibelgrupper på kristne folkehøyskoler. Det kan derfor se ut til at folkehøyskolens religiøse aspekt har betydning for hvordan elever samles. Religion ser ikke ut til å være en forutsetning for gode samtaler, men det religiøse aspektet og dets praksiser ser ut til å legge til rette for gode samtaler og arbeid med psykisk helse.

De religiøse samlingene ser ut til å skape gode møteplasser hvor elevene utleverer seg selv. Det skapes ifølge informantene rom som gir omsorg, støtte og et sted hvor det er rom for å være ærlige om livet. Miljøet som skapes på folkehøyskolen, er ifølge Morten unikt. Han hevder også at folkehøyskolens religiøse aspekt gjør det enda mer verdifullt. Ser man på

beskrivelsen som blir gitt kan dette knyttes til den etiske fordring, med utgangspunkt i nærhetsetikken ved Løgstrup og Lévinas. Det opprettes møteplasser hvor både troende og ikke-troende kan være sikker på at fordringen blir tatt imot. Ser man til Lévinas knyttes dette opp til ansiktets nakenhet. Elevene blir møtt og det skapes rom hvor elevene er sikre på at de andre er der for å hjelpe i deres skrøpeligheit. De andre viser omsorg og gir eleven hjelpen den trenger i situasjonen (Lévinas, 2002, ss. 45-47). Dette kommer frem blant annet på bibelgrupper, hvor personer både støtter og hjelper hverandre. Rommene som skapes, kan også knyttes til Løgstrups etiske fordring. Det kommer frem at de religiøse samlingene i stor grad bærer preg av respekt og omsorg. Dette svarer til Løgstrups etiske fordring. Samtidig når dette blir opprettholdt, hevder Løgstrup at man godtar at livet er skjenket i gave og derfor ikke kan kreve noe igjen av den andre (Løgstrup, 1956, s. 141). På den måten blir både første, men også andre punkt i Løgstrups etiske fordring oppfylt gjennom folkehøyskolens religiøse praksiser.

Uavhengig av tro ser derfor folkehøyskolens religiøse aspekt ut til å være viktig. Momenter fra dette burde derfor muligens anvendes inn i religionsundervisningen og arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Blant annet det som handler om å skape gode samtalerom. Folkehøyskolens religiøse aspekt skaper møteplasser hvor elevene er trygge på at den etiske fordring blir tatt imot. Elevene tør å åpne seg om sine problemer på religiøse samlinger, fordi de er trygge på at personene rundt ønsker de godt. Det er imidlertid viktig å presisere at ikke nødvendigvis alle elevene opplever dette. Ut ifra analysen ser det ikke nødvendigvis ut til at det religiøse i seg selv er det viktige, men samtalerommet det skaper. Samtidig er det kanskje som Morten ytrer veldig få steder hvor det legges like til rette for å snakke om livet. De religiøse praksisene har derfor muligens noe unikt ved seg. Religiøse samlinger som kveldsmøter, forbønn og bibelgrupper, beskrives som trygge steder, med omsorgsfulle personer som elevene har nærhet og tillit til. Denne nære relasjonen har blitt opparbeidet fordi ansatte og elever er tett på hverandre i en lengre periode. Det fremkommer også at omsorgen, åpenheten og tilliten elevene har fått til de ansatte, blant annet skyldes religiøse samlinger. Gjennom drøftingen har det blitt vist til flere likheter mellom nærhetsetikken og funn som kommer frem av analysen. De kristne folkehøyskolene har et kristent verdigrunnlag med praktisering av religiøse praksiser. Samtidig ser man at både Løgstrup og Lévinas også bygger mye av sin etikk på Bibelen. Det er derfor kanskje naturlig at mange av de religiøse aspektene ved folkehøyskolen lar seg belyse av nærhetsetikken.

## 7.0 Konklusjon

Oppgaven har tatt for seg om religiøse aspekter ved kristne folkehøyskoler kan bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse. Dette aspektet har ikke vært forsket på tidligere og var derfor svært interessant å undersøke. Min posisjonalitet påvirker forskningen og reproduksjon ikke er mulig. I metodedelen var jeg derfor transparent og ga innsyn i forskningsprosessen, og hvordan jeg har kommet frem til funnene. Forskningsetikk og forskningskvalitet har stått sentralt gjennom forskningen, noe som også ble vist i metodedelen.

For å belyse oppgaven samt gi forklaringer på funn, har nærhetsetikken ved Løgstrup og Lévinas stått sentralt. Deres søkelys på menneskemøtet har vist seg å ha flere fellestrekk med menneskemøtene på de kristne folkehøyskolene og deres religiøse aspekt. For å besvare problemstillingen ble tre forskningsspørsmål drøftet. Disse vil videre brukes til å presentere forskningens funn.

### 7.1 Funn fra forskningen

Det første forskningsspørsmålet ser ut til å være av betydning for arbeidet med psykisk helse. Både departementene og informantene ser på den gode samtalen som sentralt for arbeidet med psykisk helse, hvor unge deler om sitt liv. Selv om det blir hevdet at mennesket er innesluttet, opplever flere ansatte å få til gode samtaler med elevene. Elevene åpner seg da om sine personlige utfordringer. Sentralt for samtaler hvor unge åpner seg, er at det skapes rom hvor man er trygg på at personen man møter vil det beste for deg. Andre faktorer som respekt og medmenneskelighet blir også trukket frem. Det er viktig at personer blir akseptert for den man er. I hvilken grad ansatte skal komme med råd i samtalen ble også drøftet. Å lytte til elevene hvor deres tanker, og ikke lærernes tanker kommer frem er sentralt. Elevenes autonomi og opplevelsen at de selv har kommet frem til svarene, er også sentralt i samtaler med ansatte.

Det andre forskningsspørsmålet var sentralt for oppgaven.

For det første kommer det frem at folkehøyskolens religiøse aspekt har stor betydning for arbeidet med psykisk helse. Det kan både vises til aspekter på personlig plan, men også overordnede. Folkehøyskolens religiøse aspekt brukes aktivt inn mot arbeidet med psykisk helse ved formidlingen av en Gud som elsker deg. Tror man dette har det ifølge både teorien og analysen en positiv psykologisk effekt.



For det andre skaper religiøse samlinger møtepunkt hvor ansatte forteller ærlig om sine liv og ufarliggjør det å ha problemer. Dette blir trukket frem som sentralt i arbeidet med psykisk helse. Aspektet bidrar også til å knytte nærhet og tillit til folkehøyskolens ansatte, noe som får videre betydning for den gode samtalen. Bakgrunnen for hvordan ansatte møter elevene kan også begrunnes i trosaspektet.

En tredje faktor er at folkehøyskolens religiøse aspekt har betydning for at elevene åpner seg om egne utfordringer. Det blir trukket frem at det religiøse aspektet gjør det naturlig å snakke åpent om livet. Den gode samtalen som er viktig for arbeidet med psykisk helse, ser også ut til å finne sted på religiøse samlinger. Spesielt forbønn blir trukket frem som et sted gode samtaler oppstår. Bibelgrupper blir også fremtrukket som et unikt sted hvor elevene åpner seg om sitt eget liv. Folkehøyskolens religiøse samlinger oppleves som trygge, omsorgsfulle og preget av tillit. Elevene blir møtt med godhet og omsorg fra de ansatte. Relasjonene og samtalene som oppstår på de religiøse samlinger er derfor viktig for arbeidet med psykisk helse.

Tredje forskningsspørsmål bekreftes også, ved at folkehøyskolens religiøse aspekt har betydning for ikke-religiøse elever. Faktorer som morgensamling og hvordan elevene blir møtt av ansatte på grunnlag av deres verdigrunnlag, ser ut til å ha betydning uavhengig av elevenes personlige tro. Det kommer også frem at ikke-religiøse oppsøker religiøse praksiser som møter, forbønn og bibelgrupper, fordi dette oppleves som godt. De opplever der trygge omsorgsfulle møter preget av tillit, hvor elevene kan åpne seg om personlige utfordringer. Religion er ikke det sentrale for ikke-troende, men møteplassene og samtalemulighetene de religiøse aspektene skaper. Momenter herfra burde derfor muligens anvendes og brukes i religionsundervisning, i arbeidet med folkehelse og livsmestring, samt psykisk helse.

Oppsummert kan det sies at det religiøse aspektet ved folkehøyskolen kan bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse. Hovedsakelig fordi det skapes gode relasjoner og trygge samtalerom ved folkehøyskolens religiøse praksiser. Elevene åpner seg om personlige utfordringer og snakker ærlig om eget liv. Den gode samtalen står sentralt og foregår ofte under religiøse samlinger. Folkehøyskolens religiøse aspekt ser også ut til å ha betydning for arbeidet med psykisk helse for både religiøse og ikke-religiøse.

## 7.2 Videre forskning

Om det religiøse aspektet ved kristne folkehøyskoler kan bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse, har ikke vært forsket på tidligere. Flere av momentene burde dermed forskes på ytterligere. For det første hadde det vært interessant å sett nærmere på hva elever selv tenkte om temaet, selv om momenter her har kommet frem. Det kunne gitt mulighet til å se nærmere på forskjellen i arbeidet mellom troende og ikke-troende. Ytterligere forskning for å kunne generalisere funnene hadde også vært interessant. Dersom funnene er generaliserbart burde derfor momenter som bidrar til arbeidet med psykisk helse muligens blitt bragt inn i den norske skolen. Om dette hadde latt seg gjøre hadde vært interessant og undersøkt.

Det hadde også vært interessant å se til den frilynte folkehøyskolen. Det burde også der blitt gjort ytterligere forskning på arbeidet med psykisk helse. En sammenlikning mellom arbeidet med psykisk helse på kristne og frilynte folkehøyskoler hadde vært interessant. Har den frilynte folkehøyskolen liknende praksiser for å skape trygge gode rom som den kristne folkehøyskolen? Den frilynte folkehøyskolen har mange likheter med den kristne folkehøyskolen, og gjør dermed sannsynlighet også et viktig arbeid i forhold til psykisk helse.

## 8.0 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brekke, K.T. (2020). *Hvordan oppfatter og praktiserer folkehøgskolelærere allmenndannelse?* [Masteroppgave, OsloMet] Hentet fra [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9184/Brekke\\_skut2020.pdf?sequence=2](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9184/Brekke_skut2020.pdf?sequence=2)
- Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet Innføring i Løgstrups tenkning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Departementene. (2017, August). *Mestre hele livet Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Hentet fra Regjeringen.no: [https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi\\_for\\_god\\_psykisk-helse\\_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)
- Eide, H., & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner personorientering, samhandling, etikk* (3. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Folkehøgskolerådet. (2021, Mai 11). - *Ser frem til ny NOU om folkehøgskolen*. Hentet fra Folkehøgskolerådet.no: <https://www.folkehogskoleradet.no/post/ser-frem-til-ny-nou-om-folkeh%C3%B8gskolen>
- Folkehøgskolen. (2021, Mars 3). *Fakta om folkehøgskole*. Hentet fra Folkehøgskole.no: <https://www.folkehogskole.no/kontakt/presse/fakta-om-folkehogskole>
- Folkehøgskolene. (2016, Desember 27). *Norges mest fornøyde elever*. Hentet fra folkehogskole.no: <https://www.folkehogskole.no/blogg/norges-mest-fornoyde-elever>
- Folkehøgskolene. (2017, Oktober 15). *Hva får man igjen for et år på folkehøgskole?* Hentet fra folkehøgskole.no: <https://www.folkehogskole.no/blogg/hva-far-man-igjen-for-et-ar-pa-folkehogskole-2>
- Folkehøgskolene. (2019, September 19). *Her er de mest fornøyde ungdommene*. Hentet fra Folkehøgskole.no: <https://www.folkehogskole.no/blogg/her-er-de-mest-fornoyde-ungdommene>
- Folkehøgskolene. (2020, Januar 14). *Ny søkerstorm til folkehøgskolene – setter rekord sjette året på rad*. Hentet fra Folkehøgskole.no: <https://www.folkehogskole.no/blogg/ny-sokerstorm-til-folkehogskolene-setter-rekord-sjette-aret-pa-rad>
- Folkehøgskolene. (2021, Juli 1). *Hvorfor begynne på folkehøgskole?* Hentet fra Folkehøgskole.no: <https://www.folkehogskole.no/blogg/hvorfor-begynne-pa-folkehogskole>

- Folkehøyskolene. (2021, August 20). *Kunnskapsministeren: - Folkehøgskole er slett ikke utdatert*. Hentet fra folkehøgskole.no:  
<https://www.folkehøgskole.no/blogg/kunnskapsministeren-folkehøgskole-er-slett-ikke-utdatert>
- Folkehøyskolene. (u.d.). *Dette er folkehøgskole*. Hentet fra Folkehøgskole.no:  
<https://www.folkehøgskole.no/om-folkehøgskole>
- Folkehøyskolene. (u.d.). *Finn en skole som passer for deg*. Hentet fra folkehøgskole.no:  
<https://www.folkehøgskole.no/om-folkehøgskole/finn-en-skole-som-passer-for-deg>
- Folkehøyskolene. (u.d.). *Hva vil du bruke året ditt på?* Hentet fra Folkehøyskolene.no:  
<https://www.folkehøgskole.no/skoler>
- Folkehøyskolene. (u.d.). *Like mange velger folkehøgskole som førstegangstjeneste*. Hentet fra Folkehøgskole.no: <https://www.folkehøgskole.no/blogg/like-mange-ungdommer-velger-folkehøgskole-som-forstegangstjeneste>
- Folkehøyskolene. (u.d.). *Livet etter folkehøgskole*. Hentet fra folkehøgskole.no:  
<https://www.folkehøgskole.no/om-folkehøgskole/livet-etter-folkehøgskole>
- Folkehøyskolene. (u.d.). *Sånn søker du på folkehøgskole*. Hentet fra folkehøgskole.no:  
<https://www.folkehøgskole.no/om-folkehøgskole/sann-soker-du-pa-folkehøgskole>
- Folkehøyskolene. (u.d.). *Tilrettelagt folkehøgskole*. Hentet fra Folkehøgskole.no:  
<https://www.folkehøgskole.no/om-folkehøgskole/tilrettelagt-folkehøgskole>
- Folkehelseinstituttet. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. (Rapport 2009:8) Hentet fra FHI.no:  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2017, Juni 07). *Ikke-dødelige sykdommer koster samfunnet mest*. Hentet fra fhi.no: <https://www.fhi.no/nyheter/2017/ikke-dodelige-sykdommer-koster-samfunnet-mest/>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra FHI.no:  
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Folkehelseinstituttet. (2021). *SHOT tilleggsundersøkelse 2021 Studentenes helse og trivselsundersøkelse*. Hentet fra:  
<https://sioshotstorage.blob.core.windows.net/shot2018/SHOT2021.pdf>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Gloppen, B. H. (2013). *Selvevaluering i folkehøgskolen – en gave til skoleslaget?* ( Rapport nr. 6 – 2013) Hentet fra bage.inn: [https://bage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134128/rapp06\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134128/rapp06_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Halstensen, K., & Myrvik, H. (2017). *Livsmot og mestring i folkehøgskolen*. Vikersund: Modum bad & Noregs kristelege folkehøgskulelag.
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). Hentet fra helsedirektoratet.no: [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/\\_/attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_/attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf)
- Helsedirektoratet. (2015). *Samfunnskostnader ved sykdom og ulykker 2015* (Rapport IS-2839) Hentet fra helsedirektoratet.no: [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/samfunnskostnader-ved-sykdom-og-ulykker/Samfunnskostnader%20ved%20sykdom%20og%20ulykker%202015.pdf/\\_/attachment/inline/761dd2be-6458-4baf-99c9-34d58a621aad:e3291994cf460a6d1c5174eab5f27b4165208afe/Samfunnskostnader%20ved%20sykdom%20og%20ulykker%202015.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/samfunnskostnader-ved-sykdom-og-ulykker/Samfunnskostnader%20ved%20sykdom%20og%20ulykker%202015.pdf/_/attachment/inline/761dd2be-6458-4baf-99c9-34d58a621aad:e3291994cf460a6d1c5174eab5f27b4165208afe/Samfunnskostnader%20ved%20sykdom%20og%20ulykker%202015.pdf)
- Helsenorge. (2019, Juni 25). *Psykisk helsehjelp for voksne*. Hentet fra Helsenorge.no: <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/psykisk-helsehjelp-for-voksne/>
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jepsen, M. S. (2008). *Allmenndannelse i folkehøgskolen Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32550/Jepsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Knapstad, M., Heradstveit, O., & Sivertsen, B. (2018). *Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse 2018*. Hentet fra studenthelse.no: [https://siomediaservicesdatadev.blob.core.windows.net/studenthelse/SHoT\\_2018\\_Rapport.pdf?sp=r&st=2021-09-06T14:31:19Z&se=2099-09-06T22:31:19Z&spr=https&sv=2020-08-04&sr=b&sig=LrGPP8qXeLRHZGJBq0istgH4NbJMyxNQ3lb0Kg5W0rw%3D](https://siomediaservicesdatadev.blob.core.windows.net/studenthelse/SHoT_2018_Rapport.pdf?sp=r&st=2021-09-06T14:31:19Z&se=2099-09-06T22:31:19Z&spr=https&sv=2020-08-04&sr=b&sig=LrGPP8qXeLRHZGJBq0istgH4NbJMyxNQ3lb0Kg5W0rw%3D)

- Knutas, A., & Solhaug, T. (2010). *"Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne"*  
*Elevs utbytte av folkehøgskolen*. Hentet fra regjeringen.no:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/elevs\\_utbytte\\_folkehoegskolen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/elevs_utbytte_folkehoegskolen.pdf)
- Kolstad, H. (1998). Forord ved Hans Kolstad. I L. Emmanuel, & A. Aarnes, *Underveis mot den annen essay av og om Levinas* (ss. 7-8). Oslo: Vidarforlaget A/S.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra Utdanningsdirektoratet :  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utgave) Oslo: Gyldendal.
- Lövgren, J. (2014). *Tro i praksis*. Oslo: IKO-Forlaget AS.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1995). *Kunst og erkendelse kunstfilosofiske betragtninger Metafysikk II* (2.Utgave). København: Gyldendal København.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Skabelse og tilintetgørelse Religionsfilosofiske betragtninger* (3. gennemsete udgave). København: Gyldendal København.
- Lévinas, E. (1993). *Etik och oändlighet : samtal med Philippe Nemo*. (3.utök upplagan) Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion AB.
- Levinas, E. (1996). *Den annens humanisme* (2.Utgave). Oslo: Aschehoug & Co I samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighed et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lévinas, E. (2002). *Moderne tænkere Fenomenologi og etik*. København: Gyldendal.
- Lov om folkehøgskoler (2002). Folkehøgskoleloven – fhskol (LOV-2002-12-06-72). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære Frilynt folkehøgskole i 150 år*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- NOU 2001:16. (2001). *Frihet til mangfold Om folkehøgskolens rammevilkår*. Hentet fra regjeringen.no:

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/c4a4ecce67f24c14a2912b6f8349e0d5/no/pd-fa/nou200120010016000dddpdfa.pdf>
- Regjeringen. (2010, August 30). *Rapport om elevers utbytte av folkehøgskolen*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-om-elevers-utbytte-av-forlkehogs/id613095/>
- Regjeringen. (2021, Juni 18). *Hegstad skal leie utval som skal sjå på folkehøgskulane*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/nyheter/2021/hegstad-skal-leie-utval-som-skal-sja-pa-folkehøgskulane/id2862278/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, November 2). *Livskvalitet i Norge 2021* (Rapport 2021/27). Hentet fra ssb.no: [https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekar/artikler/livskvalitet-i-norge-2021/\\_/attachment/inline/c2d3a9a8-5dad-4745-ac05-e5f2417ffec0:b844119bf0cfaaf253f214b7ac75c316792b4624/RAPP2021-27\\_web.pdf](https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekar/artikler/livskvalitet-i-norge-2021/_/attachment/inline/c2d3a9a8-5dad-4745-ac05-e5f2417ffec0:b844119bf0cfaaf253f214b7ac75c316792b4624/RAPP2021-27_web.pdf)
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden fra karakterer til karakter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.d.). *Johan Lövgren*. Hentet fra usn.no: <https://www.usn.no/om-usn/kontakt-oss/tilsette/johan-lovgren>
- Utdanningsforskning.no. (2016, September 12). *Alle som jobber med barn og unge har et ansvar for deres psykiske helse*. Hentet fra utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/-alle-som-jobber-med-barn-og-unge-har-et-ansvar-for-deres-psykiske-helse/>
- Utdanningsforskning.no. (2019, Februar 28). *4 faktorer som fremmer barns livsmestring*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>
- Vetlsesen, A. J., & Nortvedt, P. (1994). *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- World Health Organization. (2018, Mars 30). *Mental health: strengthening our response*. Hentet fra who.int: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

## 9.0 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1, Intervjuguide

#### Intervjuguide:

##### Litt om deg:

- Hvor lenge har du jobbet på folkehøyskole?
  - Hva jobber du som?
  - Har du jobbet som noe annet på folkehøyskolen?
- Har du jobbet som noe annet tidligere, eller jobbet et annet sted som lærer?
- Hva er det beste med å jobbe i folkehøyskolen synes du?

##### Psykisk helse:

1. Snakkes det om psykisk helse på din folkehøyskole?
  - Hvordan foregår eventuelt dette arbeidet?
2. Tenker du folkehøyskolen gjør et viktig arbeid i forhold til psykisk helse?
  - Hvorfor/Hvorfor ikke?
  - Hvordan foregår dette arbeidet?
3. Føler du deg rustet i arbeidet knyttet til det å jobbe med psykisk helse blant unge?
4. Hva tenker du er viktig i forhold til arbeidet om psykisk helse blant unge?
5. Hva synes du er det vanskeligste med arbeidet om psykisk helse blant unge?

##### Samtalesituasjon:

6. Hva kjennetegner en god samtale for deg?
  - Hvordan skaper man disse samtalene?
7. Legges det til rett for disse samtalene på folkehøyskolen?
  - Hvor og når?
  - Er dette en viktig del i arbeidet med psykisk helse tenker du?
8. Tror du folkehøyskolen legger til rette for samtaler hvor dypere tema og samtaler som angår psykisk helse snakkes om?
  - Under hvilke samlinger er elevene mest åpne for å snakke om vanskelige ting i livet?



- Når og hvor foregår eventuelt disse samtalerne?
      - Hvem foregår samtalerne mellom?
- 9. Opplever du at elevene synes det er lett å få snakke med ansatte på folkehøyskolen om personlige ting og psykisk helse?
  - Hvorfor eller hvorfor ikke tror du det er slik?

### **Samlinger med religiøst innhold:**

10. Hvilke samlinger har dere med religiøst innhold?
11. Tror du noen av disse samlingene legger til rette for samtaler som angår psykisk helse?
  - Hvorfor eller hvorfor ikke?
  - Hvilke samlinger eventuelt?
  - Hvorfor er samlingene eventuelt egnet til dette?
12. Tenker du det religiøse aspektet ved folkehøyskolen kan gjøre det lettere for elever å snakke sant om livet og åpne seg om psykiske problemer?
  - Hvorfor eller hvorfor ikke?
  - På hvilke måter tenker du eventuelt det religiøse aspektet bidra til dette?
13. Hva er dine erfaringer om at elever åpner seg opp om psykisk helse og problemer på religiøse samlinger?
14. Er forbønn en viktig del av det religiøse innholdet på din skole?
  - Hva er din erfaring på at elever åpner seg om psykisk helse under dette?
15. Tror du religion kan ha en påvirkning på psykisk helse generelt?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Tror du det som blir sagt på religiøse samlinger kan vær med på å ufarliggjøre det å ha problemer eller slite på noe vis?
  - Hvorfor eller hvorfor ikke?
  - På hvilke måter?

### **Hverdagslivet:**

17. Hva kjennetegner miljøet på din folkehøyskole?
18. Tror du miljøet på folkehøyskolen er noe særegent, eller kan dette oppstå andre steder også, som for eksempel på en videregående skole?
19. Kan miljøet være med på påvirke arbeidet om psykisk helse?
  - Hvordan/ Hvordan ikke?

Er det noen andre aspekter som burde komme frem i forhold til det religiøse aspektet eller arbeidet om psykisk helse i folkehøyskolen?

Kan jeg ta kontakt dersom jeg får flere spørsmål?

## 9.2 Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Psykisk helse i folkehøyskolen, sett i et religiøst perspektiv»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på psykisk helse i folkehøyskolen gjennom et religiøst perspektiv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet er å finne ut om folkehøyskolen, med særlig vekt på det religiøse aspektet kan være med i arbeidet med psykisk helse blant unge.

#### Problemstillingen i oppgaven er som følger:

Arbeid med psykisk helse i folkehøyskolen sett i et religiøst perspektiv:

Kan religiøse aspekter ved folkehøyskolen bidra i arbeidet med å bedre psykisk helse?

Tre forskningsspørsmål er også utviklet for å besvare problemstillingen.

1. Hvilke forutsetninger bør ligge til rette for å få til samtaler hvor unge åpner seg om personlige utfordringer?
2. Bukes det religiøse aspekt ved folkehøyskolen i arbeidet med psykisk helse blant unge?
3. Har folkehøyskolens religiøse aspekt også betydning for ikke-religiøse elever?

Forskningsprosjektet er en del av masteravhandlingen jeg skriver på lektorprogrammet i religion og samfunnsfag på MF vitenskapelig høyskole

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

MF vitenskapelig høyskole er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får forespørsel om å være med i utvalget fordi du jobber på en kristen folkehøyskole og arbeider med unge. Utvalget er valgt med bakgrunn i hvilken folkehøyskole du jobber på, hvor i landet du jobber, kjønn og erfaring. Denne forespørselen blir sendt ut til fire informanter.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette å være med på et intervju. Intervjuet vil ta ca. en time og foregå på folkehøyskolen du jobber. Det er ønskelig å benytte diktafon på intervjuet, men vill ikke bli gjort dersom du ikke gir tillatelse til dette. Intervjuet vil ta for seg psykisk helse i folkehøyskolen innenfor temaene: psykisk helse generelt, samtalsituasjon, samlinger med religiøst innhold og hverdagslivet på folkehøyskolen. Intervjuet vil i etterkant bli transkribert og lagret på en passordbeskyttet ekstern harddisk.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

- De som vil ha tilgang til ved behandlingsansvarlig institusjon er meg, masterveiledningsgruppen (4 studenter), samt veileder.
- Tiltak som vil bli gjort for at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er at alle intervju anonymiseres. Jeg vil blant annet benytte meg av alias og utelukke annen informasjon som gjør at intervjuet kan spores tilbake til deg som person. Alt av opplysninger vil bli lagret på krypterte og passord beskyttede harddisker. Din kontaktinformasjon vil også bli lagret selvstendig adskilt fra øvrige data og slettet så fort det er hensiktsmessig.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. Mai 2022. Ved prosjektslutt slettes alle intervju. De transkriberte intervjuene vil også bli slettet etter prosjektslutt. Det eneste lagrede data vil være masteroppgaven hvor det ikke er mulig å spore informasjonen tilbake til deg som informant.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- MF vitenskapelig høyskole ved veileder Janicke Heldal,  
[Janicke.Heldal@mf.no](mailto:Janicke.Heldal@mf.no),  
telefon: 22590586

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

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

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Student

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Psykisk helse i folkehøyskolen sett i et religiøst perspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.3 Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om Psykisk helse i folkehøyskolen](#) / Vurdering

### Vurdering

**Referansennummer**  
914359

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave om Psykisk helse i folkehøyskolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

**Prosjektperiode**  
11.12.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
25.11.2021	Standard

#### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om religion frem til 15.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

1/2

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!