

---

KARI TONHILD AUNE SERVAN

---

# HVILEÅR MED USYNLIG PEDAGOGIKK

En vurdering av  
folkehøgskolen som  
aktuell arena for  
moderne danning

---

Hovedoppgave til profesjonsstudiet i pedagogikk, høst 2000

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det Undervisningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

# Sammendrag

<b>Tittel</b> HVILEÅR MED USYNLIG PEDAGOGIKK En vurdering av folkehøgskolen som aktuell arena for moderne danning.	
<b>Av</b> Kari Tonhild Aune SERVAN	
<b>Eksamen</b> Hovedoppgave Cand. Paed. -graden	<b>Semester</b> Høst 2000
<b>Stikkord</b> Folkehøgskole som idé Danning Moderne ungdom	

Hovedfokuset i denne oppgaven er å belyse danningsspørsmålet og diskutere en moderne forståelse av denne problematikken i forbindelse med folkehøgskolen som danning sin institusjon. Oppgavens første del (kaptittel 2) består i hovedsak av en redegjørelse for folkehøgskolen som idé. Det gis her en presentasjon av skoleslagets historie og tradisjon som er relevant for problemområdet. Spørsmål i tilknytning til dagens danningdebatt i folkehøgskolen utvikles i denne delen og gir bakgrunn for videre drøfting av skoleslaget som en aktuell læringsarena med muligheter for utvikling av relevant kompetanse i dagens samfunn. Folkehøgskolen er interessant for å belyse debatten om

danning i det moderne samfunn, i og med at den skal være en danningstinstitusjon som er avhengig av en kontinuerlig debatt om tema. Det er hensiktsmessig i denne oppgaven å fange folkehøgskolens egen forståelse for begrepet danning og se på hvordan dette kommer til uttrykk.

Videre (kapittel 3) gis en nærmere presentasjon og drøfting av begrepet danning. Den historiske utvikling av de ulike danningssyn er viktig som bakgrunn og sammenligningsgrunnlag for dagens forståelse av begrepet og dets innhold. Hensikten er å presisere forståelsen av begrepet, og drøfte denne opp mot hva som er relevant i forhold til samfunnsutviklingen og den kultur moderne unge er en del av. Danning handler om det fungerende individs plass i samfunnet. Det overordnede tema for denne debatten er derfor utvikling av medborgerskap i dag.

For å gjøre en nærmere analyse av folkehøgskolen som idé og dennes aktualitet for utvikling av medborgerskap, tar jeg i bruk Bernsteins kodeteori (kapittel 4). Denne kodeteorien er en pedagogisk sosiologisk teori som kan plassere folkehøgskolens pedagogikk i en helhetlig sammenheng med utgangspunkt i hvordan idéen praktiseres. En slik kodeteori kan vise hvordan folkehøgskolens rolle i dagens "utdannings- Norge" kan være en motkultur i forhold til tradisjonell skole og slik kanskje kan være et aktuelt skoleslag for de unge i deres utviklings- og danningprosjekt. Sentralt i denne teorien er dimensjonene "usynlig" og "synlig pedagogikk". Det viser seg at "usynlig pedagogikk" kan være hensiktsmessig i forhold til et moderne danningssideal. Under kartleggingen av skoleslaget i forhold til kjennetegn for de ulike kodene, finner jeg fram til sider ved skoleslaget som harmonerer med en moderne danningstanke. Spørsmålet kan være om dette bare er ren flaks eller om skoleslaget er kalkulert i forhold til hva den skal komme ut med.

I søken mot å finne ut av dette, presenterer jeg tankemodeller som kan være med å rydde opp i danningdebatten generelt og i folkehøgskolens danningdebatt spesielt (kapittel 5). Dimensjonene *identitet*, *kompetanse* og *kvalifikasjon* presenteres i en rektangulær metamodell som viser hvordan danningssfokus i dag kan være endret fra å være konsentrert om kun en av disse og stå i et spenningsforhold til de andre, til heller å være riktig fokusert om alle dimensjonene i modellen på samme tid. Om aktuell *allmenn handlingskompetanse* skal oppnås, er det viktig at relevant og riktig fokus innenfor dimensjonene i rektanget vektlegges. Dette framsettes som et innspill i folkehøgskolens

danningsdebatt. Hvordan folkehøgskolen tar hensyn til dette drøftes avslutningsvis i oppgaven. I forbindelse med Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen er kompetansebegrepet innført og mye brukt og det var spesielt interessant å se nærmere på dette i sammenheng med den helhetlige danningstanken.

En kan spørre seg om det er fare for at folkehøgskolens kompetansebegrep går i retning av for sterk konsentrasjon omkring bare en av dimensjonene? Etter en drøfting viser det seg at det er grunn til å hevde at folkehøgskolen tar hensyn til alle dimensjonene. For en grundigere gjennomgåelse av metamodellen legger jeg fram et utkast til hvordan en kan forstå *identitet*, *kompetanse* og *kvalifikasjon* og disses utvikling. Her går det fram hvordan modellen kan åpnes opp for så å vise hva idealene går i retning i av, og hvordan fokus innenfor hver enkelt dermed kanskje bør være. Jeg diskuterer om det er tilfellet at folkehøgskolen har riktig fokus innenfor de ulike dimensjonene for å presisere folkehøgskolens dannelsesbegrep enda nærmere. Noen entydige svar kan vanskelig gis, men det er grunn til å tro at folkehøgskolens kompetansebegrep ligger for nært en tidligere oppfatning av aktuelle ideal. Dette kan få konsekvenser for de enkelte elevene. Konsekvenser av feilslått danning vises ved hjelp av en tabell for utvikling av den hegemoniske sosialiseringen.

Folkehøgskolen er avhengig av å treffe riktige dannelsesideal og gjør den det vil skolen overleve. Dette betinger at debatten omkring skoleslagets hensikt holdes varm og stadig er i gang. Skoleslagets potensial avhenger av om den kan skape optimal ungdom. Kan en legge til rette for at ungdommer kan få den tid de trenger og det rom de måtte behøve for å skaffe seg den kvalifikasjon, kompetanse og identitet som er aktuelt for et medborgerskap i dag.





# Forord

Jeg hadde et sterkt ønske om å finne ut mer om folkehøgskolen. Er det slik at skoleslaget har noen hemmeligheter eller uoppdagede muligheter? Jeg hadde lyst til å se på hvordan et slikt skoleslag kunne være aktuelt i dag. Min nygjerrighet førte til at jeg ville benytte hovedoppgavetiden på profesjonsstudiet i pedagogikk med arbeid om folkehøgskolen og dens idé.

Veien har vært lang, og det har vært mange svinger samt oppover- og nedoverbakker. Men prosessen har vært utviklende, og jeg har lært mye underveis. Det har vært en uvurderlig erfaring å føre et slikt prosjekt i havn.

## **Takk til**

- Ola Stafseng for god og inspirerende veiledning,
- Norsk Folkehøgskolelag for tilrettelegging i form av stipend og tilgang på bibliotek,
- Noregs Kristelige Folkehøgskolelag for hjelp i samtale med Odd Haddal,
- Bente, Elisabeth og Petrine for tilbakemeldinger og godt fellesskap i kollokviene,
- Torill for gjennomlesing mot slutten,
- Mamma og Pappa for deres urokkelige tro på sin håpefulle,
- og Geir Arne for støtte, oppmuntringer og masse lykke!

Kari Tonhild Aune Servan

Oslo 27. august 2000

## Innholdsfortegnelse

<b>1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Tema for oppgaven.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Forskningsområdet.....</b>	<b>7</b>
1.2.1 Avgrensing .....	10
1.2.2 Kildematerialet .....	11
1.2.3 Mitt forhold til feltet.....	14
<b>1.3 Presentasjon av problemstillinger.....</b>	<b>14</b>
1.3.1 Problemområde 1.....	15
1.3.2 Problemområde 2.....	16
<b>1.4 Oppgavens oppbygning og diskusjon .....</b>	<b>17</b>
<b>2. FOLKEHØGSKOLEN I NORGE .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Folkehøgskolens tilblivelse.....</b>	<b>23</b>
2.1.1 N. F. S. Grundtvig (1783-1872) og hans høgskoletanker.....	25
2.1.2 Danning i norsk folkehøgskole.....	30
<b>2.2 Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen 1991-1994 .....</b>	<b>35</b>
2.2.1 En skole for allmenndanning og personlighetsutvikling .....	38
2.2.2 Folkehøgskolen i et læreplanperspektiv .....	41
<b>2.3 Folkehøgskolepedagogikk.....</b>	<b>45</b>
<b>2.4 Sammenfatning .....</b>	<b>48</b>
<b>3. DANNING OG DET MODERNE MENNESKET .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Danningsbegrepet .....</b>	<b>52</b>
3.1.1 Tilbakeblikk.....	57
3.1.2 Danningsideal i folkehøgskolen .....	60
<b>3.2 Moderne danning.....</b>	<b>66</b>
3.2.1 Den moderne tid .....	68
3.2.2 Nye danningsidealer .....	72
3.2.3 Er allmenndanning ute? .....	77
<b>3.3 Sammenfatning .....</b>	<b>79</b>



<b>4. FOLKEHØGSKOLENS USYNLIGE PEDAGOGIKK</b> .....	<b>81</b>
4.1 På lag med moderne kultur? .....	83
4.2 Bernsteins kodeteori.....	85
4.2.1 Ramme og klassifisering i folkehøgskolen.....	88
4.2.2 Integrasjonskodens konsekvenser for folkehøgskolen .....	94
4.3 Usynlig pedagogikk .....	95
4.3.1 Gir folkehøgskolen allmenn handlingskompetanse i vår tid? .....	97
4.4 Sammenfatning .....	99
<b>5. FOLKEHØGSKOLEN EN AKTUELL ARENA?</b> .....	<b>101</b>
5.1 Motkultur som hensikt.....	103
5.1.1 Folkehøgskolens målgruppe .....	106
5.2 Morgendagens medborgere og fornyet danning.....	110
5.2.1 Kompetanseprosjektet – en redning for folkehøgskolen? .....	114
5.2.2 Analytiske drøftinger .....	118
5.2.3 Er "vekkelse" til <i>kvalifisert selvbestemmelse</i> mulig? .....	129
5.3 Sammenfatning .....	134
<b>6. AVSLUTTENDE KOMMENTAR</b> .....	<b>137</b>
6.1 Oppsummering .....	137
6.2 Vurdering av oppgavens resultater .....	139
<b>7. KILDER:</b> .....	<b>144</b>

Forkortelser:

KUF: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet

NF: Norsk Folkehøgskolelag

NKF: Noregs Kristelige Folkehøgskolelag

NVI: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt

*Det finnes sprenglærd toskeskap og det finst folkeleg visdom  
...  
i det gode samfunn ville utdanning føre med seg daning og  
dermed visdom.* *Jon Hellesnes*

## 1. INTRODUKSJON

”Aldri har ungdommen vært verre enn nå!”, har de voksne hevdet i generasjoner. Som et tidløst utsagn, sier dette noe om at ungdom alltid har vært i en særposisjon i forhold til storsamfunnet og generasjonene som representerer dette. Det er noe særegent ved det å være ung, og selve ungdomsgruppa har kanskje noen felles kjennetegn på tvers av tid og kultur. Generelt kan en si at de voksne vil føre de unge inn i samfunnet slik at dette igjen føres videre, slik sett står de unge i en felles situasjon. Samfunnet er avhengig av at de unge på best mulig måte integreres og gjøres til aktive samfunnsborgere. De unge skal med andre ord dannes inn i noe. I ungdommens dannelsingsprosjekt inngår en utvikling mot eller en tilpasning til det samfunnet de skal leve i. Hva en skal dannes til har derfor vært avhengig av den tiden og kulturen samfunnet representerer. Om dannelsingsprosjektet skal være vellykket må det være tilpasset den aktuelle konteksten. For de unge er ikke dette nødvendigvis en enkel situasjon å være i. Unge mennesker har ofte hatt en generell motstand mot blindt å tilpasse seg det bestående. De har gjerne dannet egne kulturer som representerer noe nytt, slik sett spiller ungdom som fenomen en viktig rolle i samfunnsutviklingen generelt. Det er av spesiell interesse å belyse hvordan dette kan foregå i vår tid. Jeg vil derfor se på hvordan danning kan være aktuelt i dag og hvordan vår tid, med dens relativisme og individualisme, kan være med å endre synet på hva ungdom skal utvikle seg til og hvordan dette best kan skje. Med andre ord; hva er dannelsesbegrepets moderne innhold? Det er derfor av interesse å belyse hva som er spesielt ved dagens utviklings- og dannelsingsprosjekt. Hvordan kan unge mennesker tilegne seg den danning som er mest aktuell for dem?

For å se nærmere på dette temaområdet vil jeg ta utgangspunkt i et skoleslag som har til spesielt til hensikt å gi unge mennesker danning, nærmere bestemt folkehøgskolen. I § 2 i folkehøgskoleloven av 1984 lyder det som det følger: ”Folkehøgskolen skal i samsvar med sine tradisjonar fremje allmenndanning på ulike alders- og utdanningssteg. Innan dei rammer dette gjev, fastset skoleeigar verdigrunnlag og målsetjing.” (Lov nr. 64 om

folkehøgskolar). Den vil være et skoleslag i supplement til den obligatoriske skolen. Folkehøgskolens formål er å være allmenndannende og den vil tilby noe mer og annet i unge menneskers dannelsesprosess enn den vanlige skolen. Derfor er skoleslaget av spesiell interesse i forbindelse med drøftingen av et moderne innhold i dannelsesbegrepet. Dette er et skoleslag med utgangspunkt i en 150 år gammel skoleidé. Hvordan kan denne gi relevante tilbud i dagens aktuelle kontekst? Jeg vil se nærmere på folkehøgskolen med utgangspunkt i at den vil være en dannelsesskole for unge mennesker. Skolens pedagogiske oppgave er å gi unge i dag relevant danning. Hva som er et mulig relevant og moderne innhold i dannelsesbegrepet er av interesse for folkehøgskolen spesielt og av stor interesse for pedagogikken som fagfelt generelt.

## ***1.1 Tema for oppgaven***

Tema for denne oppgaven er drøfting av norsk folkehøgskoles aktualitet i forhold til målgruppens aktuelle kontekst. Hva som er folkehøgskolens oppgave må derfor belyses i forhold til ungdoms kontekst og behov. Hvordan kan folkehøgskolen som arena, være relevant for ungdom i deres moderne dannelsesprosess?

Jeg har valgt og se nærmere på danning som begrep i og med at dette er sentralt for skolen som allmenndannende institusjon. Jeg vil i denne oppgaven se på om ungdoms moderne dannelsesprosjekt kan løses på en relevant måte i folkehøgskolen i dag i sammenheng med at folkehøgskolens hovedformål som er å være allmenndannende. Dette skal foregå i samsvar med skolens tradisjon og ideologi som det derfor er naturlig å se nærmere på. Historien viser at skolen har blitt opprettet som motreaksjon mot noe. Med hvilket formål og til hvem sin fordel ble skolen opprettet? Kanskje er det tilfellet at skoleslaget spiller på lag med ungdommen? Det er interessant å belyse hva skolen kan være et motstykke til i dag, og hvordan dette kan fungere i forhold til moderne danning. Hva innebærer det for folkehøgskolen å være en motkultur, og hvordan kan dette være aktuelt i dag?

Det ligger i skolens egenart å være et motstykke og tilby noe som kan være alternativt. Folkehøgskolen vil slik være et annerledes skoleslag enn den obligatoriske skolen. Dette kommer til syne gjennom skolens tradisjon, idé og praksis. Målgruppen kan velge et år på folkehøgskole i sitt utdanningsløp uavhengig av yrkesorientering, dette er i seg selv

kanskje en motsats, i et kunnskapssamfunn orientert mot spesialisering og effektivitet. Læring i samspill med andre hvor det er tilrettelagt for menneskets naturlige læringsforløp, og hvor også elevens egne interesser spiller en viktig rolle er sentralt i skolens tradisjon. Fellesskapet er i fokus slik at det sosiale aspektet blir viktig og verdsatt. Et mål er å lære og leve sammen med jevnaldrende som er mer eller mindre like en selv. Folkehøgskolen vil på denne måten være noe mer enn en "vanlig" kvalifiseringsinstitusjon i tradisjonell utdanningssammenheng. I dag finnes kanskje noen likhetstrekk mellom folkehøgskolen og den skolen den vil være et supplement i forhold til. Muligens har skoleslagene i Norge nærmet seg hverandre. Dette kan få konsekvenser for folkehøgskolen som skoleslag og dermed være en utfordring videre. Jeg skal se på folkehøgskolens egenart og hvordan denne kan være aktuell i dagens historiske kontekst.

## ***1.2 Forskningsområdet***

Det som skal belyses nærmere i denne oppgaven er folkehøgskoleidéen og hvordan denne kan være aktuell i dag. For å se nærmere på dette må det ses nærmere på selve skoleidéen og danningstankene her. For å undersøke dette nærmere vil jeg bruke pedagogisksosiologisk teori og passende analyseverktøy i sammenheng med vurderingen av idéens aktualitet. I dette avsnittet vil jeg presentere sider ved forskningsfeltet og egenskaper ved dette og tilstøtende problematikk som har innvirkning på hvordan oppgaven besvares.

Folkehøgskolen som idé er kanskje den eneste originale pedagogiske idéen som har oppstått i Norden og i Norge har 10 % av befolkningen gått på folkehøgskole. Til å være et frivillig skoleslag som ikke gir formell utdanning, er dette en forholdsvis stor oppslutning. Skoleslaget sier det vil gi elevene tid til refleksjon og gi elevene en verdibasis som de kan orientere seg etter og tar mål av seg til å gi "læring for livet" og "livskompetanse" (KUF 1995). Folkehøgskolen ønsker å ta vare på "hele" mennesket og være en skole for "livet". Det som derfor i dag er mest spesielt for folkehøgskolen, er at det ikke er eksamener eller noe fastlagt pensum. Det er også en sentral rammebetingelse at den er en internatskole slik at de fleste elevene tilbringer hele døgnet på skolen.

Et slikt skoleår kan gi utfordringer både i form av faglig, sosial og personlig art. De

erfaringer dette gir, kan være vanskelig å definere og finne ord for. Likevel har det vært gjort forsøk på å formulere hva folkehøgskolen gir i form av kompetanse. Kirkeutdannings- og forskningsdepartementet (KUF) ville formalisere den realkompetanse folkehøgskolen ønsker å gi. Dette arbeidet ble ferdig i 1995, og i 1997 førte resultatene fra prosjektet til verdsetting av folkehøgskolens hensikt og oppgave i form av 3 konkurransepoeng etter fullført folkehøgskoleår ved opptak til høyere utdanning. Dokumentasjonen fra denne forsøksvirksomheten finnes i en sluttrapport som heter Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen – en dokumentasjon (KUF 1995). Her finnes informasjon om skolens muligheter til å være en skole for *allmenndanning og personlighetsutvikling*. Denne vurderingen og kartleggingen av skoleslaget vil jeg bruke videre i denne oppgaven.

Det blir viktig å se nærmere på skoleslaget og belyse skolens egenart og tradisjon slik den er utformet og uttalt av de ulike instanser, både i offentlige lovverk og i folkehøgskolens egne kretser. De tema og de elementer som jeg ser nærmere på har til hensikt å kaste lys over folkehøgskolens allmenndanningsoppgave. På grunn av ulike eksisterende retninger og syn på hva en folkehøgskole er og skal være, både i skoleslaget innad og utenfor, kan det være vanskelig å kartlegge hva skoleslaget skal være, bør være og er. Derfor har jeg forsøkt å gjøre dette på en bred måte, slik at de spenninger som finnes er tatt hensyn til. Stortinget har behandlet skoleslaget ved flere anledninger. Disse debattene viser noen av spenningene i skoleslaget og forteller noe om det offentliges syn på hva skolen er, og hva de mener den skal være. Skolene selv har ingen felles læreplaner i tradisjonell forstand, men hver enkelt skole har egne skoleplaner som de lager innenfor lovens rammer. Det er derfor vanskelig å forholde seg til de enkelte skoler i en generell diskusjon om skoleslaget. Hver skole har sin egen skolevirkelighet, noe som gjør det ekstra vanskelig å si hva en folkehøgskole er. Disse virkelighetene eller erfaringsverdenene er det vanskelig å si noe om uten å oppsøke skolene direkte. Gjennom KUF sin forsøksvirksomhet som ville kartlegge skolenes realkompetanse, kom mye dokumentasjon om skoleslaget opp. Jeg kommer til å benytte denne dokumentasjonen som materiale for skolens drift i dag, men også som materiale i forhold til skoleslagets idé. Dette med bakgrunn i at dette er en utfyllende forsøksvirksomhet som har pågått over flere år med et representativt utvalg av skoler.

Skoleslaget oppstod som en motkultur mot det bestående skolevesenet og har røtter i

åndstrømninger som opplysningsfilosofi og romantikk. Den oppstod i en tid preget av gryende nasjonal bevissthet og demokratisering. De første skolene ble opprettet i Danmark, og i Norge ble den første skolen Sagatun opprettet på Hamar i 1864. I dag er det 84 folkehøgskoler i Norge fordelt over hele landet. Fordi allmenndanning i samsvar med skolens tradisjoner er skolens formål blir det viktig å se nærmere på hva folkehøgskolens tradisjon innebærer for å finne deres syn på hva danning er. Dette fører oss videre til hva folkehøgskolen som idé har muligheter til å være for dagens unge mennesker. For å kunne besvare dette er det nødvendig å se nærmere på dannelsbegrepet som er et stort og komplekst begrep. Jeg vil gjøre en presentasjon av teorier omkring danning som begrep og sette dette i en historisk sammenheng på bakgrunn av at dette kan kaste lys over nåtiden og kanskje gi en pekepinn i forhold til hvilke retninger framtiden kan ha. I og med at danning er et framtidorientert begrep vil jeg ha fokus på utvikling og muligheter til et relevant innhold i dette begrepet. For å kartlegge ungdoms utviklingsprosjekt i en danningssammenheng vil ulike teorier om moderne ungdom framlegges sammen med generelle særpreg som er felles for denne tiden med bakgrunn i den kulturelle kontekst som finnes. Hva dette er i vår tid er spennende å belyse og viktig å gripe fatt i for dette problemområdet.

Det kan være vanskelig å kartlegge et skoleslag som ønsker være i "fri" bevegelse. Dette er noe av skoleslagets ideologi som kan være problematisk i forhold til forsøksvirksomheten. Det er viktig at en tar hensyn til objektets eller fenomenets egenart i en slik analysesituasjon. For å finne fram til skolens egenart er folkehøgskolenes overordnede organisasjoner til hjelp. De kan være med på å skaffe innsyn i folkehøgskolens oppfatninger av seg selv. Disse er henholdsvis Norsk Folkehøgskolelag (NF) og Norsk Kristeleg Folkehøgskolelag (NKF). De er hjelpelige med litteratur, tidsskrifter, skoleplaner og all den kompetansen de måtte være bærere av. Norsk Folkehøgskoleråd er disse organisasjonenes overordnede politiske og pedagogiske organ. De gir blant annet ut skriftserier, løpende trykksaker, de arrangerer konferanser og er et kompetanse- og ressurscenter for folkehøgskolene generelt. Her setter en temaer på dagsorden, arbeider med ulike problemstillinger i tilknytning til skoleslaget og utvikler skolens vei videre. Norsk Folkehøgskoleråd ligger under Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) og er et organ som gir god informasjon om skoleslaget og innspill til aktuelle problemstillinger. Det er Stortinget som fastsetter lovene for folkehøgskolene i Norge, og Norsk folkehøgskoleråd er bindeleddet mellom departementet og skolene. Den første felles

loven for folkehøgskolene i Norge kom i 1949. Denne loven ble revidert i 1984 og er det overordnede lovverket som folkehøgskolene må drive i forhold til for å få støtte til drift. Kongen oppnevner en tilsynsmann for folkehøgskolene som på vegne av KUF skal gi råd og føre tilsyn med folkehøgskolene, han er også representert i Norsk Folkehøgskoleråd.

### **1.2.1 Avgrensing**

Jeg velger å se på folkehøgskoleidéen fra et pedagogisk sosiologisk perspektiv. I og med at det er selve idéen som er fokusert er det viktig å få en god forståelse for denne. Som et skoleslag med en forholdsvis lang tradisjon eksisterer det mye historisk materiale om folkehøgskolen og dens ideologi. N. S. F. Grundtvig regnes som skoleslagets grunnlegger. I tillegg til hans egne nedtegnelser er disse mye omskrevet og tolket. Jeg avgrensner meg fra å utdype skolens historie med hensyn til dette, men jeg velger å se på faktorer ved tilblivelsen av skoleslaget og de av Grundtvigs skoletanker som kan være med på å kaste lys over dannelsesbegrepet i folkehøgskolen.

Samfunnet er i stadig endring og ser i dag annerledes ut enn da folkehøgskoleidéen kom til. Skoleslaget har hatt en lang vei å gå før det har kommet dit det er i dag. De omkringliggende forhold påvirker de retninger som etableres, derfor er folkehøgskolene i de nordiske landene nokså ulike. Jeg avgrensner meg i denne oppgaven til spesielt å se på folkehøgskolen i Norge.

For å drøfte skoleslagets aktualitet med utgangspunkt i folkehøgskolen som en skole for allmenndanning, må jeg belyse hva som er relevant danning i dag. Det vil jeg gjøre ved å belyse den kulturelle konteksten vi lever i. For å vurdere skoleslagets aktualitet i dag blir det avgjørende å sette fokus på målgruppen og hva vi kan vite om dennes behov i sin dannelsesprosess, i forhold til framtidens krav. Jeg vil se på dette i forhold til ungdom i dag selv om folkehøgskolen ikke bare er for ungdom. Etter at loven i 1984 ble revidert til at folkehøgskolen skal gi allmenndanning på “ulike alders og utdanningssteg” og ikke bare “vaksen ungdom” slik det stod i loven av 1949, har noen få skoler dagkurs for pensjonister. Disse utgjør imidlertid kun en marginal del av elevmassen i skoleslaget. Jeg avgrensner derfor oppgaven til å omhandle folkehøgskolens virksomhet i forhold til årskurs som varer 33 uker og har målgruppen mennesker mellom 17 og 20 år. Vi kan kalle denne gruppen ”unge voksne”, disse faller også inn under betegnelsen ungdom.

Jeg vil benytte meg av teori og forskning omkring ungdom. Ungdomsforskning er et



tverrfaglig område som tradisjonelt sett ikke har vært et felt direkte innenfor det som har vært pedagogikkens kjerneområder. Ungdomsforskning som felt har vært påvirket av kulturstudier og kritisk forskning. Det finnes ulike retninger her, derfor er det vanskelig å snakke om en tradisjon, men et kjennetegn kan være at en beveger seg inn i menneskers livsverden og har respekt for det en finner her. Denne forskningstradisjonen kan være et motstykke til pedagogisk forskning som tradisjonelt har beveget seg mest innenfor klasserommet og forholdet mellom lærer og elev. På sett og vis er tradisjonen for ungdomsforskning antipedagogisk, i den forstand at den avpedagogiserer forskningsfeltet eller objektet. Fra et kulturrelativistisk perspektiv kan en si at en gir folket det de vil ha og er populistisk. En konsekvens av en slik tankegang kan for ungdomsforskningen sin del være at ungdom alltid har rett, og for eksempel at de til enhver tid konsekvent representerer det nye i tiden som noe positivt. Jeg avgrensner meg ifra denne debatten og benytter teori omkring moderne ungdom og tendenser disse står for i en drøfting av skoleslagets faktiske muligheter til å imøtekomme målgruppen, uten å diskutere dette på godt og vondt fordi det vil ligge utenfor denne oppgavens problemstilling.

Idealer er noe en kan strekke seg mot, men det er ikke nødvendigvis hva som i virkeligheten foregår. Om det er samsvar mellom realiteter og idealer er ikke til diskusjon i denne oppgaven. Dette må sees på gjennom andre metoder, enn hva som benyttes her. Hva en faktisk kan tillate seg å si om virkeligheten med bakgrunn i en teoretisk tilnærming er denne forskningsmetodens problematikk. Derfor er det viktig å avklare hva som er teori og hva som er empiri.

### **1.2.2 Kildematerialet**

I denne oppgaven er det av interesse å belyse folkehøgskolen som danningsarena i vår tid. I forhold til dette dukker det opp en rekke spørsmål. Det er ikke alle det lar seg gjøre å finne svar på, men det finnes muligheter for å se om skoleslaget kan være tilpasset dagens kontekst. Folkehøgskoleidéen og de ideal denne bærer med seg kan settes inn i en sammenheng som viser hva som kommer til uttrykk i folkehøgskolen og hvordan dette faller sammen med aktuelle tendenser.

Jeg vil besvare denne oppgaven teoretisk og forholder meg derfor til et utvalg tekster som til sammen gir et helhetlig bilde av det jeg skal beskrive og drøfte. I arbeid med de ulike tekstene utvikles nye spørsmål og nye svar. Folkehøgskolen er et særegent skoleslag som

er forholdsvis lite vektlagt i sentral pedagogisk litteratur. Dette kan være fordi skoleslaget er vanskelig å kategorisere og framstille klart da fenomenet folkehøgskole er et vidt felt med mange retninger og store spenninger. Det kan tyde på at skoleslagets stilling er forholdsmessig svak innenfor den pedagogiskvitenskapelige forskningstradisjonen ved institusjoner som Universitetet i Oslo. Dette er kanskje noe underlig da det er en skole med lange tradisjoner og med en spesiell pedagogikk og ideologi skapt i Norden. Jeg vil ikke bruke tid på å undre meg over dette i oppgaven, men bruke pedagogisk teori til å kaste lys over skoleslagets muligheter i dag.

Folkehøgskolen som skoleslag er et komplekst felt og det er derfor viktig å finne kilder som representerer de ulike hold i skoleslaget slik at en kan danne seg et nyansert og et mest mulig riktig bilde av skoleslaget som fenomen. I og med at kildematerialet er tekster, er dette en hermeneutisk forskningsmetode. Jeg bruker en fortolkende tilnæringsmåte i mitt forsøk på å finne tekstenes mening. Her finnes det imidlertid noen forhold som det er viktig å ta hensyn til. En må være bevisst sin egen forforståelse ved fortolkning av teksten. Videre er det viktig at en som forsker søker etter å forstå det som fortolkes som en del av den helhet det inngår i. Forskeren står alltid i en gitt historisk og kulturell kontekst. Det finnes heller ikke én sannhet om en tekst. Forskeren velger en fortolkningsramme og beveger seg innenfor denne. Her bør den prinsipielle uavslutthet nøye reflekteres inn i ethvert fortolkningsresultat.

Som et ledd i framskaffelse av riktig materiale har jeg vært i kontakt med tilsynsmannen for folkehøgskolen i KUF. Han har pekt på offentlige dokumenter som er sentrale for denne oppgaven. Selv er han en representant fra det offentlige som står for et offentlig syn på skoleslaget, og han har også vært en sentral person i Kompetanseprosjektet. Skoleslaget har i tillegg en selvforståelse. Denne er muligens representert gjennom blant annet NF og NKF. I kontakt med disse har jeg fått tak i relevant litteratur om skoleslaget i forhold til oppgavens problemområde. Det kan være et problem at mesteparten av all informasjon om folkehøgskolens tradisjon og tilblivelse er skrevet av mennesker innenfor bevegelsen. Det kan være en viss fare for at bare det som er positivt for skoleslaget blir sett, slik at en for subjektiv og ensidig vurdering blir gitt. Samtidig er folkehøgskolebevegelsens eget syn et viktig perspektiv i oppgaven, både fordi det sannsynligvis er her det er mest kunnskap og forståelse for skoleslaget og fordi dette er et perspektiv som er gjenstand for forskningen. For å få innsyn i skoleslagets egenart har jeg benyttet meg av artikler, tidsskrifter og

skriftserier som er utgitt av folkehøgskolelagene med formål å presentere den løpende teoriutviklingen i skoleslaget. For å få bredde i min forståelse av skoleslaget, har jeg i tillegg benyttet meg av noe litteratur om skoleslaget skrevet av uavhengige instanser. Artikler og lignende er valgt på bakgrunn av problemstilling og tema. Enkeltskolenes selvforståelse kommer også fram gjennom skoleplanene. Hvordan enkeltskolene velger å framstå overfor målgruppen kan observeres gjennom disse. Jeg har valgt ut 10 skoleplaner i samsvar med KUF sin forsøksvirksomhet. Jeg velger å bruke skoleplanene for 2000, selv om disse er noen år nyere enn forsøksvirksomheten. Jeg har som mål å benytte meg av et materiale som er mest mulig aktuelt og oppdatert. De utfordringer dette gir drøftes der dette er naturlig

I analysen av folkehøgskolen som skoleslag og hva dette kan representere i dag, bruker jeg Bernsteins kodeteori som verktøy fordi denne, slik jeg ser det, er en helhetlig god læreplanteori, som kan fange opp skoleslagets egenart og se dette i forhold til andre skolesintitusjoner. I den videre diskusjonen av skoleslaget benytter jeg meg av teoretikere som kan gi perspektiver til diskusjonen omkring ungdom og deres aktuelle kompetanse i dag på bakgrunn av de avgrensninger som er gitt.

Jeg skal gi en drøfting av Kompetanserapporten fra Kompetanseprosjektet fordi denne er en forholdsvis fersk tilstandsrapport om skoleslaget. I vurderingen av skoleslagets aktualitet er det aktuelt å se nærmere på denne. Det er ikke nødvendigvis enkelt å vite hva som faktisk er realitetene i skolen og hva som er idealer og representer skoleidéen, dette diskuterer jeg senere.

Som følge av Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen har vi mye dokumentasjon om folkehøgskolen som skoleslag. Skolens idealer har endret seg noe i tidens løp, samtidig som mye av det grunnleggende i ideologien fortsatt er det gyldige grunnlag for skolens praksis. Bakgrunnen for opprettelse av skoleslaget er det fortsatt viktig å ha bevissthet om, i forbindelse med skoleslagets overordnede hensikt og intensjon i dag. Om idealene ikke skulle nås og folkehøgskolens ideologi dermed skulle være et par nummer for stor, i tråd med hva Hoem (1974) skriver i "Kjærleikens ferjereiser", er det ikke dermed sagt at skolen er uten hensikt. Folkehøgskolens større eller mindre samsvar mellom idealer og realiteter kan kanskje være av interesse for en eventuell endring av den pedagogiske praksis, og ikke nødvendigvis til debatt i denne oppgaven.

### **1.2.3 Mitt forhold til feltet**

Mitt kjennskap til skoleslaget er forholdsvis godt i og med at jeg selv har bakgrunn fra et slikt skoleår, i tillegg til å ha hatt en oppvekst i nærhet til skoleslaget. Derfor har jeg hatt interesse for folkehøgskolen lenge og kjenner bevegelsen fra innsiden. Dette har kanskje vært med på å vekke min interesse for hva skoleslaget egentlig er og hvilket bidrag folkehøgskolen eventuelt kan være i dagens "utdannings- Norge". Samtidig som at dette kan ha påvirket mitt forhold til kildene, har jeg hatt fordeler av en god forforståelse til feltet samt gode kontakter i folkehøgskolemiljøet. I forbindelse med mine studier i pedagogikk har jeg hatt en voksende interesse for skoleslagets pedagogiske egenart. Skoleslaget er særegent og det er spennende å vurdere gyldigheten av dets bidrag i dag. Jeg ønsker å se nærmere på hva folkehøgskolen har å tilføre sin målgruppe i dagens moderne virkelighet.

I forbindelse med oppgaveskrivingen har jeg hatt muligheter til å bruke NF sitt spesielle bibliotek som inneholder alle nødvendige kilder fra skoleslagets begynnelse til i dag. Jeg har også hatt tilgang til NKF sitt bibliotek, som er noe mindre. Men jeg ser nytten av å bruke begge for å kartlegge bredden i skoleslaget. Informanter om skoleslaget har vært tilgjengelige ved begge de nevnte steder. Jeg vil opplyse om at hverken NF eller NKF er ansvarlige for eventuelle konklusjoner som kommer fram i denne oppgaven.

## ***1.3 Presentasjon av problemstillinger***

Jeg hadde som utgangspunkt at jeg ville se om folkehøgskolen med sine idealer passer inn i tiden vi lever i. For å besvare slike spørsmål er det viktig å se nærmere på hva allmenndanning i samsvar med skolens tradisjoner og interesser er, og dennes møte med teori omkring moderne danning. Hvordan kan skoleslaget ha aktualitet for unge mennesker i dag i deres utviklings- og dannelsingsprosjekt? Hva er et moderne innhold i dannelsesbegrepet og hvordan kan folkehøgskolen med sin tradisjon og pedagogiske orientering være med og gi et tilbud som ungdom i dag kan dra nytte av i sin utvikling? Hva er den aktuelle kulturelle kontekst, og hvordan påvirker denne danningsspørsmålet i dag? Spørsmål omkring danning og teori i tilknytning til denne problematikken ligger innenfor pedagogikk som forskningsfelt. Folkehøgskolen som en dannelsesfremmende

utdanningsinstitusjon er dermed et case som er interessant og nyttig å få belyst ut fra et pedagogisk ståsted.

### 1.3.1 Problemområde 1

Slik det ligger til rette med hensyn til lover og regler i dag, beror folkehøgskolens eksistens på om hver enkelt skole har nok elever som velger å gå ett år på skolen. I § 3 i Lov om folkehøgskolar sies det at "skolar som i 4 påfølgjande år i gjennomsnitt har hatt mindre enn 35 elevar, fell offentleg tilskott bort" (Lov nr. 64 og folkehøgskolar). Et godt skoletilbud, som får elevene til å velge et år på folkehøgskole, er dermed skolens være eller ikke- være. Dermed blir det svært viktig for skolens overlevelse å kjenne sin egen målgruppe godt til enhver tid. Slik sett er innholdet i et eventuelt moderne danningbegrep spesielt interessant for folkehøgskolen. Samsvarer skoleslagets idealer med dagens ungdomsideal?

Folkehøgskolen har som formål og være en danningsskole. Et spørsmål som kan stilles i denne sammenhengen er *hvordan* folkehøgskolen kan være en aktuell arena for danning i dag. I tilknytning til dette er det nødvendig å se nærmere på skoleslaget danningssyn. Dette er det første delproblemet.

I forskrift av 27. 12. 91 for folkehøgskolen står det i kap. 6 for *kompetanse og evaluering*.

6.1 Folkehøgskolen er ein allmenndannande, pensum- og eksamensfri skole. Danninga skjer i samspel mellom undervisning og sosialpedagogisk verksemd, der undervisningstimar og det totale skolemiljø gjev vilkår for ei utvikling av heile mennesket. Den einskilde skolen formar sjølv ut opplegg for undervisning og sosialpedagogisk arbeid i samsvar med lov og forskrifter (Forskrifter av 27. 12. 1991 for folkehøgskolen).

Dette er en nokså romslig utforming som gir hver enkelt skole stor frihet og muligheter til å utvikle et eget særpreg og en egen profil, samtidig som lover og forskrifter setter grenser. I og med at loven sier at skolen skal drive allmenndanningsarbeid i forhold til skolens tradisjon ble det viktig å se nærmere på hva tradisjonen var. Dette førte meg videre til blant annet Grundtvig. For å kunne gi en framstilling av skolens danningssyn er det nødvendig å diskutere tradisjonen, i og med at det er mange spenninger i dette feltet.

Selv om de fleste som går på folkehøgskole er ferdige med videregående skole, er folkehøgskolen pålagt å gi allmenndanning til "ulike aldersgrupper" i samsvar med folkehøgskolens egen tradisjon og eget lovverk. Samtidig er folkehøgskolen pålagt å gi

kompetanse i en verden i stadig forandring. Dette er ikke nødvendigvis uproblematisk. Dette førte meg videre til å se på utfordringene for skoleslaget i dag. Hva folkehøgskolen faktisk intendert kan tilby, og hva elevene har mulighet til å tilegne seg i kraft av folkehøgskolen som arena, kan diskuteres. Jeg vil kun i generelle trekk se på dette, uten å gjøre en undersøkelse av enkeltskoler, men gjennom å bruke tilgjengelig materiale til å si noe om hovedtrekkene for folkehøgskolen og se hvordan denne som idé kan være aktuell for unge i dag.

Kvaliteten på utdanningen i folkehøgskolen henger sammen med hvordan utdanningen dekker reelle behov i samfunnet (St. melding 51 (1995-96)). Hvordan kan folkehøgskolen dekke reelle behov? Hvilke behov som er reelle kan også diskuteres ut fra ulike perspektiv.

### **1.3.2 Problemområde 2**

I denne oppgaven velges ungdom og deres utviklingsprosjekt mot medborgerskap i et samfunn i stadig utvikling. Dette gir diskusjoner i form av hvordan det ligger til rette for at de unges utfordringer kan imøtekommes. For folkehøgskolen som danningsarena med bakgrunn i problemområde 1 er dette et spesielt viktig tema. Om folkehøgskolens målgruppe har forandret seg er kanskje folkehøgskolen og dennes egenart, ideologi og muligheter ikke like aktuell som da den kom til. Hvordan kan folkehøgskolen ha mulighet til å være aktuell også i dag og komme elevene med deres nye behov i møte?

Dette delproblemet dreier seg om hva innholdet i et moderne danningsbegrep kan være i dag. For å finne ut av dette må selve danningsbegrepet belyses. Dette er et diffust begrep som er vanskelig å si noe entydig om. Hva danningsbegrepet kan inneholde i dag, må derfor diskuteres på bakgrunn av tidligere innhold og ulike teorier. Hvilke endringer har funnet sted på grunn av tid og utvikling skal videre diskuteres. Hva er relevant danning i dag, og samsvarer folkehøgskolens danningsforståelse og pedagogiske praksis med dette, eller er folkehøgskolen på kollisjonskurs med det moderne danningsideal? Gir folkehøgskolen moderne ungdom en kvalifisering de har bruk for som medborgere i et moderne samfunn?

Det er vanskelig å si noe eksakt om hvordan framtidens samfunn blir. Samfunnsutviklingens hastighet kan bidra til at det er vanskeligere å henge med i utviklingen. Dette setter unge i dag i en annen posisjon enn tidligere. Dette gjør noe med hvordan de best kan utrustes for et liv i en moderne verden. Er den kompetansen

folkehøgskolen ønsker å gi aktuell for dette, og har folkehøgskolen noen mulighet til å møte elevene på en relevant måte i kraft av sin egen tradisjon, ideologi og pedagogiske organisering? Dette fører fram mot hvordan dette kanskje kan diskuteres og drøftes på en hensiktsmessig måte i dag. Er det mulig å systematisere en slik stor og vanskelig debatt?

### ***1.4 Oppgavens oppbygning og diskusjon***

Problemområdene settes sammen og diskuteres. Jeg bruker Bernsteins utdanningskode eller kunnskapskode for å sette folkehøgskolen i en helhetlig teori hvor folkehøgskolen diskuteres i forhold til aktuell danning. Bernsteins kode refererer til underliggende prinsipper i forhold til læreplan, pedagogikk og evaluering, denne kan vise oss skolens muligheter i kraft av sin pedagogiske organisering. Det er et poeng her at det kanskje ikke er skolens intenderte læring elevene nødvendigvis lærer mest av. Dette er folkehøgskolen selv klar over i og med at de refererer til to typer sosialpedagogikk. En som skolene legger til rette for at skal forekomme mer direkte, hvor for eksempel lærere er involvert og en sosialpedagogikk som er mindre styrt.

Folkehøgskolen settes i et større samfunnsperspektiv. Teori omkring hvordan dannelsesidealene har endret seg og hvordan vi kan vite hva som er aktuelle tendenser i dag diskuteres. Dette er skjematisk framstilt slik at det er mulig å diskutere hvor en kan plassere folkehøgskolen.

Folkehøgskolen som frivillig skoleslag er på en måte prisgitt sin egen målgruppe. Målgruppen påvirkes av tiden, og slik er kanskje folkehøgskolen et produkt av samtiden. Et spørsmål kan være om skolen går på akkord med sine egne tradisjoner og idéer. Hvorvidt konsekvensene av dette blir at skolen mister noen av sine danningsegenskaper er uvisst. Men skolen hevder at de har et tilbud til de unge i dag. Jeg skal se på gyldigheten av dette og vurdere folkehøgskolen som et "hvileår" eller en arena som kan tilby relevant kompetanse. Hva består folkehøgskolens kjerne i og hvordan er dennes møte med moderne unge mennesker?

Oppgaven vil i hovedsak ta for seg folkehøgskolen og dannelsesbegrepets innhold. Tilstøtende begreper og delproblemer tas opp, men hovedpoenget er å se hvordan moderne unge kan dra nytte av folkehøgskolen som arena i sin utvikling og sitt dannelsesprosjekt.

Oppgaven er bygget opp av fire hoveddeler i samsvar med problemområder og diskusjoner. Et introduksjonskapittel kommer først.

- Folkehøgskolen i Norge, i forhold til utvikling og hensikt (kapittel 2)
- Danningsbegrepets innhold, feltets gamle og nye teorier (kapittel 3)
- Danningsmuligheter i kraft av folkehøgskolens pedagogikk (kapittel 4)
- Folkehøgskolens potensiale på bakgrunn av en helhetlig dannelsesdebatt. (kapittel 5)

Den første delen i oppgaven, kapittel 2, dreier seg om folkehøgskolen i Norge og hvordan dannelsesarbeidet drives i skolen. Med utgangspunkt i problemstillingene omkring folkehøgskolens muligheter som en skole for allmenndanning er det en nødvendighet å se nærmere på skolens tradisjoner og ideologi. I den sammenheng er det naturlig å trekke fram Grundtvig og belyse de av hans folkehøgskoletanker som er relevante for å bringe fram en forståelse for de dannelsesideal og dannelsesidéer skolen bygger på. Dagens dannelsessyn og eventuelle spenninger i dette vil også trekkes fram. Dette vil være bakgrunn for en senere drøfting av problemstillingen i oppgaven.

Den neste delen, kapittel 3, ser nærmere på dannelsesbegrepet og ulike teorier omkring dette og drøfter et eventuelt moderne og relevant innhold som dette begrepet kan ha. Dette belyses i forhold til folkehøgskolen sin målgruppe i dag, som i første rekke er ungdom. Denne gruppens kontekst tas også hensyn til. Dette kapitlet gir en framstilling av tiden vil lever i og setter fokus på de utfordringer vi står overfor, og det prøver også å vise konsekvenser dette kan ha for moderne unges dannelsesprosjekt. Allmenndanningens status i folkehøgskolen og hvordan folkehøgskolens dannelsesidéer står i forhold til moderne danningsteori diskuteres også her.

Deretter i kapittel 4, setter jeg folkehøgskolens organisering i en helhetlig teori og diskuterer mulighetene for at moderne danning kan finne sted folkehøgskolen. Dette kapitlet belyser de unges muligheter til å tilegne seg danning for en ny tid, ut fra de pedagogiske forutsetninger skolen har og legger opp til. Her blir det gjort en mer nyansert framstilling av skoleslagets muligheter og utfordringer i kraft av dens pedagogiske



organisering. Bernsteins kodeteori blir brukt som et grunnlag for å diskutere mulighetene skolens pedagogiske organisering har å tilføre moderne unge en relevant danning.

Teoretiske analyseverktøy kan være nyttige i slike redegjørelser. I dette tilfellet vil jeg som tidligere nevnt bruke Bernsteins kodeteori om kunnskap og utdanning til å plassere og diskutere folkehøgskolen som pedagogisk idé. Dette vil jeg bruke videre i diskusjonen av skoleslaget som motkultur og aktuell dannelsesarena. Jeg benytter meg av dokumentasjon fra Kompetanseprosjektet, og jeg bruker Kompetanserapporten som empiri.

Til slutt i kapittel 5, settes kapitlene sammen og det gis en helhetlig drøfting omkring resultatene som er framkommet. Størrelsene kvalifikasjon, kompetanse og identitet framstilles i en ny sammenheng og viser en alternativ dannelsesdebatt. Videre diskuteres skolens muligheter til å være en aktuell arena for danning i et større perspektiv, det vil si at hvorvidt skolens hensikter er relevante i tiden drøftes ved hjelp av helhetlige danningsteorier omkring medborgerskap i dag. Folkehøgskolens potensiale videre diskuteres og en alternativ måte å diskutere folkehøgskolens dannelsesprosjekt, som kan være fruktbar for en videre imøtekommelse av de unge og en aktuell vei videre .

Den siste avsluttende kommentaren er en oppsummering og skal gi et kritisk perspektiv til hva jeg har tatt for meg i oppgaven.



*Dannet er den , der kan tenke hvad han føler, sige hvad han tenker, og ved, hvad hans Mund siger.*

*N .S. F. Grundtvig*

## **2. FOLKEHØGSKOLEN I NORGE**

I Norden finnes det til sammen rundt 400 folkehøgskoler, hvorav 84 ligger i Norge. Det finnes skoler med folkehøgskolepreg i andre land også, men det er bare i Norden det er naturlig å se disse som ett skoleslag. I dette kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av folkehøgskolens historie og tradisjon. Jeg vil videre se på hvilken måte tradisjonen og ideologien er tatt i vare i dagens skole gjennom kompetanseprosjektet i folkehøgskolen. Er det skoleslagets overordnede intensjoner som ligger til grunn for at dette skoleslaget holdes i hevd, eller er det andre årsaker? Skolene har i dag en felles lov fra 1949, som ble revidert i 1984. Den heter: "Lov om folkehøgskolar" og inneholder 21 paragrafer som skolene må drive i samsvar med, om de skal regnes for å være folkehøgskoler og få støtte til slik drift. I loven om folkehøgskoler under paragraf 2 om skoleslagets formål, heter det: "Folkehøgskolen skal i samsvar med sine tradisjonar fremje allmenndanning på ulike alders og utdanningsteg. Innan dei rammer dette gjev fastet skoleigar verdigrunnlag og målsetjing." (Lov nr. 64, om folkehøgskolar). I og med at skolen skal fremme allmenndanning som samsvarer med dens tradisjoner må vi se nærmere på hva denne tradisjonen innebærer.

Paragraf 3 sier at driftstilskuddet faller bort om skolene har mindre enn 35 elever fire år på rad. Folkehøgskolen er et frivillig skoleslag, så hvis den skal bestå, er den avhengig av å være så attraktiv at den får nok elever til skolen. Dette kan kanskje være problematisk i dag. Går det an å være en attraktiv skole som er allmenndannende med henhold til en 150 år gammel tradisjon? Jeg skal se nærmere på hvordan skoleslaget løser dette, og se på dens muligheter til å være en attraktiv arena for moderne danning. Jeg vil se på hvilke grenser folkehøgskolens tradisjon setter for hva allmenndanning kan være, og om det er slik at skolen går på kompromiss med seg selv. Jeg vil også se på konteksten omkring folkehøgskolens tilblivelse, og hva hensikten bak skoleslaget var den gangen. Hva var hensikten i følge folkehøgskolepionerene i Norge på 1800 -tallet? Pionerene var inspirert

av Grundtvig. Han kom fra Danmark og regnes som folkehøgskolens far. Derfor blir Grundtvig en sentral skikkelse i forbindelse med folkehøgskolens tilblivelse.

Folkehøgskolen i Norge er et supplement til det offentlige skolesystemet, og er slik sett en privatskole med offentlig driftsstøtte. Derfor er folkehøgskolen en egen organisasjon. Norges Folkehøgskoleråd er det overordnede, politiske og pedagogiske organet for skoleslaget. Dette er felles for den kristne og den frilynte fløyen som hver har sin egen organisasjon, henholdsvis Norsk Folkehøgskolelag (NF) og Norges Kristlige Folkehøgskolelag (NKF). Alle skolene er internatskoler og har en gjennomsnittsstørrelse på 95 elever per skole. Eierforholdene fordeler seg slik at 33 skoler eies av kristne organisasjoner, 33 av folkehøgskolelag eller frittstående stiftelser, 10 av fylker, 2 av frilynte ungdomslag, 2 av avholdsorganisasjoner, en av fagbevegelsen og en skole blir eiet av en privatperson ( St meld nr 51 (1995-1996)).

Kirke- Undervisnings- og Forskningsdepartementet (KUF) nedsatte et kompetanseutvalg i 1984 som fikk i oppgave å kartlegge på hvilke områder og i hvilke sammenhenger folkehøgskolen i dag gir kompetanse. I grunnlagsdokumentet kom dette til uttrykk som et ønske om formalisering av folkehøgskolens realkompetanse. Innstillingen kompetanseutvalget avga 6. mars 1995, het "Folkehøgskolen – en skole for livskompetanse". Her ble spørsmål omkring folkehøgskolens hensikt tatt opp og mulighetene for å oppfylle denne diskutert. Denne rapporten kan dermed fortelle noe om skoleslagets bidrag i "utdannings-Norge" i dag. Dette er en rapport fra det offentlige hold som jeg vil drøfte i forhold til folkehøgskolens egen selvforståelse med henhold til tema som er gjenstand for belysning i rapporten. Jeg vil senere i oppgaven se nærmere på innholdet i denne rapporten i forhold til aktuell danning i folkehøgskolen. Med Kompetanserapporten har en fått et nytt begrep i folkehøgskolen. Kompetanse kan være et kontekstuellet begrep som kanskje står i en annen tradisjon enn allmenndanningsbegrepet. Det går fram av rapporten at kompetansen folkehøgskolen gir, verdsettes fra skolepolitisk hold. Det kan være interessant å se på hvilke konsekvenser en slik bestemmelse kan få for skoleslaget.

I og med at hver enkelt skole i dag er fri til å lage sine egne skoleplaner og legge opp undervisningen sin selv, kan skolene variere med henhold til fagtilbud, beliggenhet, verdigrunnlag og størrelse. På grunn av folkehøgskoleloven er det likevel mye som er felles. Folkehøgskolene skal være uten pensum og være eksamensfrie, fellesskapet mellom

elevene og samværet med lærerene er sentralt. Skolen vektlegger egne erfaringer og opplevelser, og elevenes egne interesser skal være utgangspunkt for hva en skal lære. En ønsker at elevene skal oppdage sine egne egenskaper og evner og lære seg selv bedre å kjenne. Skolens undervisningsrom står til elevenes disposisjon hele døgnet, slik at det skarpe skillet mellom skoletid og fritid mykes opp. Folkehøgskolen vil gi elevene ”læring for livet” og på denne måten være allmenndannende og personlighetsutviklende ved å gi *mer enn faginnsett* (KUF 1995).

## ***2.1 Folkehøgskolens tilblivelse***

Folkehøgskolens rolle og posisjon har variert i den tiden som har gått siden skoleslagets opprettelse. Det kan diskuteres hvor mye som i dag er igjen av den grunnleggende idé som lå bak opprettelsen i folkehøgskolen. Hovedidéen eksisterer i større eller mindre grad ved de enkelt skolene. Trude Sletvold har i sin hovedoppgave “Folkehøgskoleideologi i lokal praksis” analysert to folkehøgskoler i Trøndelag for å kartelegge eventuelle spor av Grundtvigs opprinnelige skoleidé. Hun konsentrerte seg om tiden fra skolens tilblivelse og fram til 1940. Selv om idéen kom til i første halvdel av 1800-tallet fantes i følge Sletvold mye av den grunnleggende idéen på skolen fortsatt i første halvdel av 1900-tallet, men at det samtidig var klare endringer i skoleslaget som kunne henge sammen med samfunnsendringene som fant sted. Sletvold hevder at: “Grundtvigs skoleidé er så generell at den kan overføres uansett tid og tilpasses endrede samfunnsforhold. Det vil si at Grundtvigs tanker rommet en skoleidé som aldri blir umoderne eller ubrukelig.”(Sletvold 1998: 189). Dette er en påstand jeg vil ta som utgangspunkt for en drøfting. Jeg vil føre forskningen omkring folkehøgskolen videre ved å se på skolens hensikt og dennes aktualitet for unge mennesker i dag. I og med at skolens hensikt henger sammen med dens tradisjon er det naturlig å se nærmere på dens tilblivelse. Jeg vil kort trekke noen linjer fra skolens oppstart og fram til i dag.

Folkehøgskolen oppstod som en reaksjon mot det kunnskapssyn, dannelsesideal og innhold som var i de eksisterende skoler på den tiden. Folkehøgskolen var et radikalt nytt utdanningstilbud til ungdom og voksne på grunn av sin nyorientering i forhold til organisering, innhold og målsettinger. Folkehøgskolen var også en del av en politisk og kulturell strømning som hadde sterk innflytelse i tiden. Denne viste seg gjennom

opprettelse av ulike ungdomslag og mållag. Dette kan vi kalle en norskdomsbevegelse som var med å danne en motkultur til den sterke innflytelsen fra blant annet Danmark<sup>1</sup>. Grundtvig og flere med ham startet en revolusjon mot hele den lærde dannelse, med sin passive intellektualisme og mangel på livsnærhet. Dette var i opposisjon mot det de mente var et foreldet dannelsesideal. De ville nå vektlegge det sosiale aspekt sterkere, det ville si å sette fokus på hvilken *nytte* kunnskapen hadde for et individ i et samfunn, og rette seg inn mot hele mennesket. Det sentrale var utvikling og danning av personligheten, fellesskapet og tjenesten (Tøsse 1997). De mente en trengte en skole som hadde selve livet som siktemål. Denne skulle være basert på levende, munter og engasjert undervisning og en likeverdig, fri samtale. Klassisk dannelse ble fra dette holdet sett på som noe ytre og uekte. Et av årsaksforholdene bak reaksjonene på datidens rådende danningssyn var et mangelfullt skolevesen. Alle fikk ikke skolegang, og skolen var lite tilpasset de aktuelle forhold. Den offentlige skolen er i en annen forfatning i dag, og skal tilby alle elever det de har krav på. Likevel mener folkehøgskolen å være et tilbud i tillegg til dette som kan fylle behov den vanlige skolen ikke dekker. Norskdomsbevegelsen på 1800 -tallet hadde ikke til hensikt å avskaffe den vanlige skolen. De forkastet ikke det dannelsesgrunnlag som latin og antikk kultur var, men de hevdet at dette egnet seg bare som dannelsesgrunnlag for et lite mindretall av befolkningen som embets- og vitenskapsmenn. Med andre ord opererte folkehøgskolebevegelsen med et kulturhierarki.

På norsk side hadde pionerene innen folkehøgskolebevegelsen sterk innflytelse i oppstarten av de første folkehøgskolene. Sentrale navn her var Christopher Bruun, Ole Vig, Herman Anker, Olaus Arvesen, Frits Hansen og Kristen Kold. Disse førte Grundtvigs høgskolesidéer ut i livet. Slik kan en si at Kold hadde sterk medvirkning til utformingen av skoleslagets praksis. Men hovedidéene kom fra Grundtvig, som for øvrig hadde sterk innflytelse på sine disipler som ble kalt grundtvigianere og etter hvert dannet en egen åndsretning. Selv mislikte Grundtvig denne betegnelsen sterkt (Klonteig 1977). Befolkningen i Norge på 1800 tallet var nok svært forskjellig fra hva den er i dag. Dette henger sammen med utvikling og modernisering. På denne tiden gikk demokratiske strømninger og kristelige vekkelser sammen om å kreve mer kunnskap og bredere folkeopplysning generelt. Dette førte til ønsket om å reise skoler som skulle gi innsikt i

---

<sup>1</sup> Det er et paradoks at Grundtvig var dansk, men det skal være sagt at han var en god norgesvenn. Han støttet norskdømmen og var særlig opptatt norsk naturdyrkelse.

samfunnsspørsmål og gjøre unge mennesker modne til å bruke friheten og praktisere folkestyret. Dette lå som strømninger i tiden. Allerede tidlig på 1800-tallet foreslo Henrik Wergeland <sup>2</sup> å reise skoler for voksen bondeungdom. Dette vitner om at forholdene lå godt til rette for at Grundtvigs skoleidéer kunne settes ut i livet. Den nordiske folkehøgskolen og den folkelige opplysningstradisjonen var i utgangspunktet en radikal aktør i utviklingen av nordisk demokrati i kampen mot den gamle embetsstaten og kongevelde.

Videre ut over 1900 -tallet klarte ikke folkehøgskolen i Norge å bli et element i arbeiderklassen og arbeiderbevegelsens kamp for politisk og kulturell innflytelse slik den ble i Sverige. Det er mange grunner til dette, men dette førte til at skoleslaget ble mer og mer nøytralt. På slutten av 60- og 70- tallet endte det med oppbruddstider i folkehøgskolen med sterke innslag av politisering på bred front, men når 80 -tallet kom med frisleppet av markedskreftene, fikk norsk folkehøgskole rekrutteringsproblemer, og tenkte mer tilpassing og markedsorientering enn verdibasering og verdivalg (Mikkelsen 1994). Slik sett er det muligheter for at folkehøgskolen ser annerledes ut i dag enn den gjorde i starten, men likevel vil den være tuftet på sin ideologi i forhold til hensikt og intensjon. Jeg vil se nærmere på grunntankene bak folkehøgskolen ved å se på noen av skoletankene til Grundtvig.

### **2.1.1 N. F. S. Grundtvig (1783-1872) og hans høgskoletanker**

Selv om Grundtvig levde i en annen tid og på tross av at kanskje bare noen få har et nært kjennskap til hans idéverden, blir han fortsatt brukt som en autoritet i forhold til folkehøgskolens virksomhet. Han var en god norgesvenn og hadde sterke ønsker om å starte høgskoler i Norge. I 1837 skrev han en anbefaling om dette som han kalte ”Til Normenn om en Norsk Høiskole”. Grundtvig var et produktivt menneske som fikk utrettet svært mye. Han var en person med stor kraft, men full av motsetninger og med et kraftig temperament, og det ble også sagt om han at han hadde ”jernhelbred og umættelig livslyst”. De som ikke var så begeistret for ham syntes han var sta og umedgjørlig og altfor omstendelig. Hans psyke bar tydelige trekk av manisk depressivitet, og i følge ham selv sloss han med djevelen. Han var både historiker, religions- og kulturfilosof og politiker i tillegg til pedagog og poet. Hvis alt han skrev hadde blitt utgitt, ville det utgjort 130 bind

---

<sup>2</sup> Henrik Wergeland (f. 1808- d.1845), norsk dikter og frihetsforkjemper. Ønsket Norge bort fra dansk påvirkning, er opphavsmannen bak den norske feringen av 17. mai.

av leksikonstørrelse. Dette sier noe om hans kapasitet. I tillegg skrev han også 1500 salmer, og han regnes som en av Nordens fremste salmediktere.

Faren var prest og moren var av høyborgerlig slekt. Hans mor hadde en sterk plass i Grundtvigs liv og vekket mange av hans boklige interesser. Da han var 9 år sendte faren ham hjemmefra til en huslærer i Veile. Denne læreren var en slags Pestalozzi<sup>3</sup> som var prest og ungkar, og som påtok seg oppgaven å oppfostre andres barn. Siden viser det seg at huslæreren støttet Grundtvig økonomisk da han ble student. Det kan tyde på at de hadde et nært forholdt og at læreren så Grundtvigs potensiale. Han studerte på latinskolen i Århus hvor det faglige var lett for han. Han var evnerik, men sannsynligvis hadde huslæreren i Veile også lært han mye og gitt han et godt grunnlag. Men Grundtvig observerte hvordan de andre slet seg gjennom "høringen" slik dette var praktisert den gangen. Elevene var også tvunget til å gå i kirken, noe som kan ha vært med på å gi ham et negativt syn på påtvunget kristendom. Denne tiden har sannsynligvis gitt noe av grunnlaget for Grundtvigs tanker om en ny skole. Sannsynligvis var han mer et sterkt følelsesmenneske enn nøkternt intellektuell. Han var gift mange ganger og enda flere ganger dypt forelsket. Grundtvig gikk ut og inn av sin prestegjerning. Etter et angrep på en rasjonalistisk teolog ble Grundtvig dømt med sensur i 12 år. Han møtte mye motstand, men på slutten av sitt liv ble han hedret som et av Danmarks største genier (Klonteig 1977).

Utspringet for Grundtvigs tanker kan være at han selv fikk et dårlige møte med skolen. I stedet for "død kunnskap" ville Grundtvig at skolen skulle gi "livsopplysning". Det "klassiske" lærestoffet som ble "tredd ovenfra og ned" var fremmedartet for "vanlige" folk mente han. Grundtvig tok opp i seg mange av idéene og strømningene i tiden samtidig som han avviser en del etterhvert som han finner sin egen profil, men han avviser ikke alt. Det viser seg at selv om han kritiserer noe, beholder han ofte noe av det han mener er kritikkverdig. Dette bidro til den motsetningsrikdom Grundtvig er kjent for. Motsetningsforhold som "mørke -lys" og "liv -død" var tanke kategorier han opererte med. Grundtvigs tankeverden er kompleks og skriftene hans har vært et yndet og populært forskningsobjekt. Han har blitt kritisert for å være noe impulsstyrt, men den bredden forfatterskapet hans viser og den psykiske styrken han hadde gjennom sine personlige

---

<sup>3</sup> J. H. Pestalozzi (1746-1827) Sveitsisk pedagog og skolereformator. Han hadde avindividets utvikling i sentrum og var opptatt av at eleven fikk konkrete erfaringer.



kriser viser at han var en ganske uvanlig helstøpt og integrert person (Klonteig 1977).

Grundtvig brukte lang tid på å utvikle sine tanker om en høgskole. Gjennom sitt lange liv brukte han mange forklaringsmåter på opplysningsbegrepet sitt. I denne oppgaven er det spesielt interessant å se nærmere på hva Grundtvigs opplysningssyn og dannelsesideal er i forbindelse med at dette er hele bakgrunnen for folkehøgskolen.

Han knyttet begrepet til det menneskelige og det borgerlige, og til begrepet "folk" og "det allmenne". Derfor snakker han om "folkelig Dannelse eller Opplysning" og "Almenopplysning". I andre sammenhenger brukte han også begrepet "Livsopplysning", som senere har vært mye brukt for å karakterisere folkehøgskolens mål og innhold. Målsettingen med dette er etter hans syn å gjøre folk "dueligere til deres Dont og lykkeligere i deres Stilling" (Grundtvig 1837: 14). Danningen og opplysningen skal slik tjene livet, og skolen skulle være for selve livet. Under Grundtvigs hovedformål om Nordens gjenfødelse, skisserer han to delmål. Det ene var at han ville avsløre den klassiske boklærdommen som falsk. Grundtvig hevder at unntatt for noen få vitenskapsfolk hvor denne klassiske dannelse var nærmest uunnværlig, var denne dannelse et falsk grunnlag for "Danning og Oplysning", og ikke annet enn et "tomt hjernespin". For hele folket var en "Folkelig Dannelse" et ideal og det mest gagnlige. Det andre målet hans var å løfte fram folket til en åndelig selvstendighet. For å nå dette målet måtte en fjerne seg fra en fremmed påtvunget kultur og i stedet bruke sitt eget morsmål og la danningen ta utgangspunkt i sin "Nordiske Kæmpe-Natur". Grundtvig ville at folk skulle undervises der de var på egne betingelser. Her kan vi se klare paralleller til Freire<sup>4</sup> og hans idéer om de undertrykte pedagogikk.

Som vi har sett hadde Grundtvig en hang til å trekke fram motsetninger, noe som kan henge sammen med hans person. Opp mot den døde latinen og "Dødens skole" satte han det levende ord og "livets skole". Det at han selv skrev så mye er et paradoks. Han beklaget dette sterkt og sa at hans skriving aldri kunne uttrette like mye som det muntlige og talte ord. Prinsippene om "det levende ord" som henspiller på det muntlige, står for Grundtvig i forbindelse med en "levende Vexsel-virkning". En forutsetning for dette er bruk av morsmål og ikke latin. Med dette mente han ikke bare samtale og utvekslinger av

---

<sup>4</sup> Paolo Freire f.1921, brasiliansk pedagog og professor, kjent for sin bevisstgjørings- og frigjøringspedagogikk.

erfaringer og kunnskap, men hele den totale interaksjon mellom individer i et fellesskap. Vekselvirkningen var metoden for å oppnå demokrati og utjevning. Dette ble et pedagogisk prinsipp og en undervisningsmetode. I dag er kanskje dette det en kaller dialogundervisning i folkehøgskolen. En betingelse for at læring og opplysning kunne finne sted var frihet. Det var viktig for Grundtvig at initiativet kommer fra folket selv og ikke fra staten. Det var en bevegelse som skulle komme nedenfra og opp.

Han imøtekom innvendingene om at den folkelige danningen kunne gjøre folk vantro og ugudelige med at gudsfrykt trives best hvor folk har lov til å tro og lære hva de vil. Dette synet er senere blitt kalt et frilynt kristendomssyn. Grundtvig hadde tro på det gode i menneskenaturen. Han representerte slik et motsatt syn av det pietistiske som mente at menneskenaturen var et onde som måtte undertrykkes.

For Grundtvig var hovedsaken folkelig dannelse og opplysning. Han var opptatt av fellesskapet og ikke den enkelte. Folkelig opplysning vil ifølge Grundtvig være å kaste lys over noe som alt er der som virkelighet, nemlig folket selv, slik det gir seg til kjenne gjennom historien, språket, mytene og diktingen. ”Folkelig opplysning er altså positiv i den betydning at den kaster lys over det som finnes - ikke over det som mangler. Folkelig opplysning er på mange måter å sammenligne med en prosess, der mennesket som deltaker når fram til et mer avklart syn på seg selv og sitt ærend i denne verden og dermed styrket evne til samarbeid og solidaritet.” (Slumstrup og Akerlie 1983: 70). Folkelig opplysning tar utgangspunkt i det hjemlige, nære og konkrete – og forlater aldri dette punktet. Folkelig danning kan bare realiseres i en levende vekselvirkning.

Et annet viktig perspektiv for Grundtvigs høgskoletanker var at det ikke var bruk for målsettingsdebatter i tillegg til selve refleksjonen over hva en folkehøgskole *er* og hva den *skal*. En Grundtvigs folkehøgskole skal være *autotelisk*<sup>5</sup>, det vil si å ha ”målet i seg selv”. I samme monn folkehøgskolen realiserer seg selv som folkehøgskole når den målet sitt - og bare da! Dette åpner opp for at det som skjer innenfor folkehøgskolen kan være med og uten hensikt. Som opplysningsmann var Grundtvig påvirket av de romantiske

---

<sup>5</sup>*Autotelsik*, adj., gr., som har en hensikt eller verdi i seg selv, mots. *hetrotelisk*.

strømningene blant annet representert ved Rousseau, fransk opplysningsfilosof som levde fra 1712 til 1770. Hans slagord var tilbake til naturen og var et tydelig signal om at tidens tendenser ikke var gode. Modernismen var på full fart inn, og det rasjonalistiske var et trekk ved dette. Imidlertid kom det historisk- poetiske i samtidsdebatten for Grundtvig til å stå i motsetning til det rasjonalistiske-materialistiske. Grundtvig var utviklingsoptimist og hadde tro på det gode i mennesket om en la forholdene til rette for dette. Dette stiller det felles folkelige opp mot individualismen og medfører en kollektiv orientering ogsom ikke er såll individorientert. Dette går kanskje imot de individuelle tendenser vi finner i dag.

Skolen skulle gi allmenn – menneskelig, etisk, humanistisk og kristelig danning. For å nå disse målene måtte man gå gjennom de *nasjonale* kulturverdiene. Den meningsløse latin-terpingen og de døde kunnskapene de unge måtte pugge i den vanlige skolen, hadde ingen verdi, verken for det praktiske liv, eller for personlighetsutviklingen mente Grundtvig.

Grundtvig hadde en tro på at det var den brede befolkningens dannelse som skulle bære et samfunn, ikke en elitistisk utdanning som bare var for et fåtall. En skulle opplyse til demokrati. Denne opplysningen skulle foregå nedenfra og opp. Den sanne opplysningen finnes i folket og er god nok. Denne opplysningen skulle komme hele folket til gode og jevne ut kløften mellom "elite" og folk. Grundtvig skrev en sang i 1839 som avspeiler mye av hans tanker bak sitt kulturrevolusjonære høgskoleprogam.

*"Er lyset for de lærde blot  
til ret og galt at stove?  
Nei himlen under flere godt,  
og lys er himlens gave.  
Og solen står med bonden op,  
slet ikke med de lærde,  
Oplyser bedst fra tå til top,  
hvem der er mest på færde."*

Målet for Grundtvig var folkelig danning. Det måtte være en allmenndanning og ta utgangspunkt i det allmenne og folkelige, i noe som alle har bruk for. En skulle ikke ta utgangspunkt i den enkeltes særevner. Dette er kanskje et sentralt trekk ved allmenndanningsbegrepet slik det ligger an i folkehøgskolen i oppstarten. Det skulle være noe felles for denne gruppen, eller samfunnsklassen. Det skulle være noe som skulle gagne alle. Det var heller ikke vanlig å dyrke enkeltindividet slik det er sterkere tendenser til i dag. "Menneske først, Kristen så" var et av Grundtvigs valgspåk. Like fullt mente han at en menneskelig danning må gå for seg kristelig. Dette har blitt fulgt opp på ulikt vis ved de forskjellige skolene avhengig av hvilken fløy de tilhører. Grundtvigs dannelsidées

avspeiler dydene som en hadde i opplysningstiden. Her ble samfunnsnyttig arbeid opphøyet. Lediggang og latskap var ikke noe ideal, - i kristendommen ble dette nærmest sett på som synd.

### **2.1.2 Danning i norsk folkehøgskole**

Det er ikke bare enkelt å kartlegge folkehøgskolens danningssyn i og med at det er mange leire å ta hensyn til. Tidsperspektivet er også sentralt, og i forbindelse med skolens oppstart kan folkehøgskolepionerens uttalelser være nyttige. Folkehøgskolens danningssidéer kommer også til uttrykk gjennom skolens offentlige lover og forskrifter i tillegg til folkehøgskolens egne nedtegnelser og praksis. Skolens egen oppfatning kan variere med hvem som uttaler seg. Selv om Grundtvigs tanker har gjort seg mest gjeldene i Danmark, har mange av hans idéer også fått innpass i Norge. Mye av Grundtvigs tankegods tok sine egen veier uavhengig av Grundtvig selv. Likevel har mange folkehøgskoler i stor grad autorisert og legitimert dannelsesarbeidet sitt med å vise til Grundtvigs navn. Jeg vil se nærmere på skolens danningssyn slik det har vært uttalt fra skolens eget hold og kort se på hvordan en tenkte seg at dannelsesarbeidet best kunne foregå. Ulike danningssyn kommer blant annet til uttrykk gjennom ulike syn på hvordan utvikling skal skje, hvilke menneskelige evner som er i fokus og hvilket læringsinnhold som er viktig og ikke viktig. Det kommer til uttrykk også gjennom en tankegang rettet mot individet eller mot samfunnet og om en er opptatt av selve prosessen eller om det er resultatet som er mest interessant.

Det er en av skolens intensjoner å gi danning. Selve dannelsesbegrepet er stort og vagt og inneholder en rekke elementer. I neste kapittel skal jeg se nærmere på selve begrepet danning og sette dette i et helhetlig perspektiv, i tillegg skal jeg legge fram et mulig moderne innhold til begrepet. I dette avsnittet skal jeg derimot se på danningssynet i folkehøgskolen isolert. I og med at skolens aktiviteter skal drives med henhold til dens tradisjon, er det spesielt viktig å se hva synet omkring danning tidligere har vært og hvordan dette eventuelt har endret seg.

En kan ikke få et fullstendig bilde av den danning eller det dannelsesbegrep som folkehøgskolepedagogikken stod for, uten å sette den i sammenheng med de liberale tendensene i tiden (Bjørndal 1964). Vi kan kanskje si at skolen er et produkt av sin tid. Slik avspeiles mange tanker og idéer fra opplysningstid og romantikk i skolens ideologi.

Folkehøgskolen skulle hjelpe de unge til å leve et idealt ungdomsliv (Hansen 1877). Ungdommen er poesiens og begeistringens tid framfor noen annen tid i livet. Derfor var dette den rette tid å for å gi tro på de høye ideal (Bjørndal 1964). Hvilken danning innebar dette? I Norge på denne tiden hadde danningsbegrepet både et etisk og et estetisk aspekt, det handlet om praktisk dyd, sann visdom og personlighetsforming. Dette var noe som skulle gjøre en lykkelig. Nytteaspektet viste seg etterhvert i en sterkere orientering mot samfunnet. Hvert individ skulle være nyttig ut fra sine egne forutsetninger. Praktisk nytte ble verdsatt i den offentlige skolen ut fra en tanke om at ulike samfunnslag behøvde ulik danning. Dette var et romantisk aspekt hvor medfødte evner og anlegg skulle kunne utvikle seg i sitt eget tempo.

Folkehøgskolen dyrket bonden og opphøyde ham som bærer av folkeånden. I motsetning til tidligere opplysningsarbeid som var orientert mot modernisering, utvikling og framskritt, søkte deler av folkehøgskolen tilbake i tid og hentet idealer, normer og mønstre fra historien. Fortiden ble idealisert. Samtiden var, i motsetning til fortiden, full av forfallstendenser, uten ånd og led av sykelige tendenser. Pionérer som Bruun viste klare reaksjonære og anti-moderne trekk. Folkehøgskolen ville holde på det gamle, middelalder og nordiske myter ble satt i høysetet. Samtidig hadde Grundtvig et mer optimistisk syn på framtiden og tro på det gode i utviklingen. Dette viser at det var spenninger innad i skoleslaget om hva som var det dannende og hva som var dannelsesmidlene. Ulik tro på mennesket ville nok helt sikkert gi seg ulikt utslag i det metodiske i folkehøgskolen. Frits Hansen skrev boka "Om Folkehøgskolen og Almendannelsen" i 1877. Denne hadde som mål å skape forståelse for folkehøgskolen i de "dannede lag". Dette var et klasseskille det var svært vanlig å vise til, og det var en utjevning av dette folkehøgskolen hadde som mål. En ville styrke den "lavere" klasse. Hansen går derfor inn og gir en redegjørelse for hva som er *sann danning*. Opplysning og kunnskap er et middel, men bare et middel til å få fri vei for dannelsesprosessen. Danning er først og fremst "liv og vokster", en skal dyrke de naturgitte evner og vilkår hos hver enkelt og rydde unna hindringer som kan hindre disse i sin vekst. All danning måtte starte innenfra. Dette skal medføre at det vokser fram et fritt ansvar hos den unge for sitt eget liv og for samfunnet både med henhold til fortid, framtid og samtid. Det hjelper ikke med ytre selvstendighet (demokrati) så lenge en ikke kan reise en indre personlig selvstendighet (Hansen 1877). En søkte kanskje en allmenndanning som startet innenfra i mennesker og nedenfra i de sosiale lag. Det var et formalt danningssyn. Dette kommer jeg tilbake til, men danningssynet var ikke rendyrket i og med tydelige

utsagn om hva som var dannende innhold for de ulike mennesker. Danningen var kontekstavhengig. Hansen satte begrepet danning i sammenheng med beslektede begreper som kultur, sivilisasjon, dyrking og danning. Danningsarbeidet bestod, i følge ham, i å rydde bort hindringer for fri vekst og dermed fremme den indre livsveksten hos mennesket. Hansen hevdet at danningen ikke kan skape noe nytt eller forme menneskene til noe som går ut over den nedlagte spiren som finnes i ens egen natur. Her skilte han lag med nyhumanistene som mente at danningen kunne være med på å skape noe nytt som ikke var til stede på forhånd (Ibid). Danning i denne tradisjonen var både omforming og forming. Bruun grenset til dette synet når han snakket om å gi sjelen innhold, mens Hansen la vekt på vekst og utvikling av det naturgitte. Danningsarbeidet skulle konsentrere seg om de allmenmenneskelige grunnevnene eller sjelsevnene og ikke særevnene. I tråd med Grundtvig hevdet Hansen at disse grunnevnene bestod av forstand, følelser og innbillingskraft. Det er disse allmenndanningen hadde til hensikt å utvikle. Hansen mente at følelsene gikk forut for forstanden. Det er i følelseslivet, hevder han, at en finner hovedskillet mellom de dannede og de udannede. Det ble et mål å skape harmoni mellom sjelsevnene. Den dannede vil i motsetning til den udannede, mente Hansen, erkjenne og forstå sine egne evner og drifter og deres særegenhet og ulike verdier gjennom sin mer utviklede, skarpere og gjennomtrengende selvbevissthet. Mottoet fra gresk oldtid, ”kjenn deg selv”, kan dermed også skrives over portene til folkehøgskolen i følge disse (Tøsse 1997). Samvittigheten skulle utvikles og dannes. Hansen var opptatt av sammenhengen mellom en godt utviklet samvittighet og framgangen mennesket gjorde i allmenndanning, og dette siste var en forutsetning for det første.

Folkehøgskolen gikk fra staren av sterkt ut mot et encyklopedisk kunnskapsideal. Pionerene mente at dette i alt for sterk grad rådet i den vanlige skolen. Fordi folkehøgskolen avviste en slik nyttetenkning og satte opp danning som mål for opplysningen var pionerene i folkehøgskolen svært lite opptatte av kunnskap. Bruun erklærte at folkehøgskolen ikke la vekt på å meddele nyttige kunnskaper. Kunnskap var noe som bare gjaldt utviklingen av hjerne og fornuft, mens danning, som folkehøgskolen ville gi, rørte seg om hjertet og karakteren. Det materielle og matnyttige var verken så viktig eller så nyttig som å utvikle åndelige krefter hos folk, hevdet Bruun. I den grundvigianske tenkemåten måtte ”vekkelse” gå foran ”opplysning”, og perioden for vekkelse var best omkring 18-årsalderen. Først måtte det skje en vekkelse mente de, en

oppliving og utvikling av åndelige krefter, så kunne kunnskapstilveksten komme i etterkant av denne. Sletvolds studie av grundtvigianske spor i folkehøgskolen, som er en av de få kildene som sier noe om folkehøgskole tidlige praksis, viser at det kunne variere om skolene praktiserte opplysning forut for vekking eller vekking for deretter opplysning (Sletvold 1998). En av veiene til dette gikk gjennom fysisk hardt arbeid, men Hansen forklarte ikke nærmere hva slags dannende virkning dette arbeidet kunne ha. Bruun hevdet at en av årsakene til samfunnets sykdomstegn var at de dannede klassene hadde vendt ryggen til kroppsarbeidet og ikke tok del i dette, men han sammenlignet kroppsarbeidet med latinterpingen og sa at begge hadde sin verdi som tukt og oppdragelse til pliktfølelse, selv om det i seg selv ikke hadde noen verdi.

Opplysningsprosjektet i folkehøgskolen var i følge Hansen å ”gjøre Norges Bønder og de andre i By og Bygd som er nogenlunde ligestillede med dem, til dannende Mennesker.”(Hansen 1877). Det tidlige folkeopplysningsarbeidet sprang ut av idéene fra opplysningstiden og innførte dette romantiske tankegodset til folkehøgskolebevegelsen. Den organiske tenkemåten var funksjonalistisk, hvert lem eller del hadde sin plass og funksjon, og liv og utvikling var avhengig av det harmoniske samspillet mellom delene. Noen kunne være viktigere enn andre, og strid mellom dem svekket helheten og fellesskapet. I det organiserte, nasjonale fellesskapet var derfor harmoni viktigere enn likeverd. Folkehøgskolen hadde frigjøring som mål, men ikke den individuelle frisettingen. Idealet var ikke frigjøring fra noe, men frigjøring til å realisere seg selv som menneske.

Hansen understreket at dannelsen måtte være *allmenn*, og at folkehøgskolen måtte orientere seg mot mennesket som åndsvesen. Det skulle være en skole for allmenndanning og ha åndelig påvirkning som virke. Dette skulle skape harmoni mellom følelser, vilje og fornuft, og slik skulle danningen settes i et moralsk perspektiv. Folkehøgskolen flyttet derfor kriteriet for danning derfor fra ytre kjennetegn og til indre egenskaper. Det var personligheten som skulle dannes. En kunne forme og utvikle vilje, karakter og følelser gjennom en slik type danning. Dette bærer preg av et evneformalistisk danningssyn. Dette er noe jeg kommer tilbake til ved senere redegjørelser for danningbegrepet.

Folkehøgskolen representerte en ny "dannelsesvei". Den åpnet opp for bygdeungdommen. Det var den folkelige kulturen som skulle være grunnlaget. Når folkeopplysningen på denne tiden tenkte "de lavere klasser" og at disse måtte få tilgang på elitekulturen, tenkte folkehøgskolen motsatt og bestrebet vilkår for en "indre danning". Grunnlaget for den

indre danningen skulle være den norrøne litteraturen, morsmålet, folkekulturen som folkemusikk, viser og eventyr i tillegg til de demokratiske verdiene (Johnsen 1998). Dette viser at danningsinnholdet ikke var fullstendig uviktig.

I utviklingen av folkehøgskolen i 20. århundret var det viktig for folkehøgskolene å bevare sin egenart, samtidig som den skulle overleve. Danningssynet i folkehøgskolen har kanskje ikke blitt verdsatt av samfunnet. I forbindelse med Folkehøgskoleutvalget av 1973 sin utredning *Folkehøgskolens stilling i skoleverket* (NOU 1976: 39) etterlyste NKF en mer dyptgående analyse av den *danningseidé* folkehøgskolene bygger på enn den idé som utvalget hadde gitt uttrykk for. I forbindelse med sin uttalelse om utredningen forsøkte Norges Kristelige Folkehøgskolelag selv og presisere sin forståelse av dannelsesbegrepet. De mente det var knyttet til et :

*menneskesyn* som inneber at det einskilde individ er eit sjølvstendig, skapande subjekt. I undervisninga vil dette kome til uttrykk i “fri og levande vevselvirkning” (Grundtvig) mellom elev og lærar, ei sjølvstendig vurderande deltaking i sjølv undervisninga på like fot.

*kunnskapssyn* som inneber at kunnskap ikkje er noko som skal passivt innlærast, men tvert imot nok som aktivt skal setjast inn i ein samanheng der kunnskapen blir drøfta og vurdert på ein slik måte at han skapar overtyding og klårgjer standpunkt i viktige livs - og samfunnsspørsmål.

*samfunnyn* som inneber at samfunnet ikkje er noko som ein blindt skal tilpasse seg, men noko ein skal delta i og eventuelt forandre på ( Myhre 1994).

Dette innebærer at allmenndanningen folkehøgskolen ønsker å gi, skal skape aktive mennesker som er kritiske til samfunnet. Kunnskap skal problematiseres slik at den kan være med å gi overbevisning og oppklaring. I og med at det blir lagt vekt på selvstendighet hos eleven er danningprosessen nødt til å ta hensyn til det særegne hos den enkelte. Har en gått noe bort fra det grundtvigske og fått en utvikling mer i retning av en individorientert dannelse? Det kollektive står kanskje dermed ikke like sterkt i skoleslaget som det gjorde tidligere. Dette er et tegn på at folkehøgskolen kanskje følger etter i tiden. Men det er kanskje mulig å både ta hensyn til individet samtidig som det kollektive er i fokus. Som Mikkelsen skriver i sin artikkel har folkehøgskolen tilpasset seg samfunnet mer og mer (Mikkelsen 1994). Konsekvensene av dette skal jeg komme tilbake til. Har hensikten og intensjonene i folkehøgskolen endret seg? Hvis dette er tilfellet eller at de har tatt andre former, er kanskje allmenndanningsbegrepet endret?



Det har vært bevegelse og utvikling i skoleslagets historie. Det skal ligge i folkehøgskolens egenart at den er dynamisk. En skulle tro at allmenndanning i samsvar med tradisjonen i utgangspunktet stengte for det kontekstuelle i begrepet, men det viser seg at tradisjonen åpner opp for dette. Dette innebærer muligheter for tilpasning og forandring på godt og vondt. Selv om den innenfor loven skal drive allmenndanning i samsvar med sine tradisjoner så kan den likevel endre seg ofte i og med at den selv har frihet til å lage skoleplaner som bestemmer verdigrunnlag og målsetting. Dette viser seg gjennom nye begreper og ny praksis. Blant annet har begrepet *kompetanse* blitt sentralt. Har det med dette skjedd en endring i skoleslaget, men i hvilken retning og hva er tatt i vare fra de opprinnelige danningssyn?

## **2.2 *Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen 1991-1994***

KUF har hatt en forsøksvirksomhet fra 1991-94 hvor kompetansespørsmålet i folkehøgskolen har vært belyst. Dette kompetanseprosjektet kan være sentralt med henhold til videre forming av skoleslaget. Jeg vil se nærmere på denne dokumentasjonen og drøfte det som formidles her omkring den hensikt og de intensjoner skoleslaget har og bruke denne dokumentasjonen i en drøfting av skoleslagets muligheter i dag.

Forsøksprosjektet ble gjennomført ved 10 folkehøgskoler for å dokumentere og synliggjøre den kompetansen som folkehøgskolen gir. Disse skolene var med i prosjektet: Birkeland, Elverum, Fana, Hallingdal, Hurdal Verk, Nordhordland, Ringerike, Sagavoll, Viken og Voss Folkehøgskole. Kompetansegruppen har vært en rådgivende styringsgruppe for departementet og har bestått av: Tormod Hægerland, Bård Pettersen, Knud Jørgen Holck og Arild Sivertsen. Dette har ført fram til en sluttrapport som skal være en dokumentasjon av folkehøgskolen som en *skole for allmenndanning og personlighetsutvikling* (KUF 1995). Her har utvalget forsøkt å tydeliggjøre folkehøgskolens ”spisskompetanse” som læringsarena for handlings-, lærings- og livskompetanse. Sluttdokumentet fra dette prosjektet vil jeg videre i oppgaven benevne som *Kompetanserapporten*, i og med at ”Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen -en dokumentasjon”, er en lang benevnelse. Da forsøksvirksomheten satt i gang var målet å *formalisere* hva folkehøgskolen gir av *realkompetanse*. I og med at folkehøgskolen skal være en pensum- og eksamensfri skole så måtte grunnlaget for en verdsetting søkes gjennom en deskriptiv presentasjon av hva en

folkehøgskole er. En slik dokumentasjon skulle bygge på hva som skjer i møtet mellom lærer og elev, og hva læringsmiljøet måtte gi av utfordringer og oppgaver. Kompetanseprosjektet vil dokumentere hva en folkehøgskole egentlig er og hvilken kompetanse skoleslaget gir.

En kan spørre seg om det å sette slike overordnede mål er i tråd med skolens idé. Skolen skal være, som jeg tidligere har vært inne på, autotelisk og skal dermed være et mål i seg selv. Kanskje slike målsettinger og en slik forståelse av kompetanse er med på å undergrave skolens muligheter? Dette skal jeg komme tilbake til ved drøfting av folkehøgskolens pedagogiske organisering og hvordan denne har mulighet til å innfri skolens hensikt og potensiale som arena for danning i moderne forstand.

Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt (NVI) har foretatt etter forespørsel fra KUF, en evaluering av deler av prosjektet om forsøksvirksomheten i 10 folkehøgskoler. De ville prøve å sette forsøksskolenes læringsprogram inn i samtidens oppfatning av innholdet i begrepene lærings- og livskompetanse. NVI antar at skolens dokumentasjoner viser til en virksomhet som er reell uten at en videre undersøkelse av dette har blitt foretatt. Jeg støtter meg til NVI sine vurderinger. Kompetanseprosjektet hadde som mål å dokumentere og kartlegge skolene som eventuelle læringsarenaer for *allmenndanning* og *personlighetsutvikling*. Aktualiteten i disse begrepene er ikke vurdert i forhold til et moderne innhold. Dette skal jeg gjøre i neste kapittel. De avklarer begrepene allmenndanning og personlighetsutvikling, men det betyr ikke at de har belyst relevansen av dem i dag for målgruppens vedkommende.

Kompetanseprosjektet har blant annet ført fram til at et år på folkehøgskole (33 uker), gir uttelling i form av tre konkurransepoeng ved opptak til høyere utdanning. Denne avgjørelsen er tatt i Stortinget 14. januar 1997. Slik har folkehøgskolens realkompetanse blitt formalisert ut fra denne rapporten. Mathisen (Ap) sa i den forbindelse at "Et folkehøgskoleår gir større utbytte i form av modenhet, faglig og sosial kompetanse – egenskaper som næringslivet og samfunnet forøvrig etterspør – enn et år med "drilling" av fag fra videregående skole for å forbedre karakterer fra allerede gjennomgått skolegang." (Forhandlinger i Stortinget nr. 131, 1997). Dette er noe av begrunnelsen fra offentlig hold å gi poeng for å gå på folkehøgskole. Kompetanserapporten sier at skoledokumentasjonen vil "gi grunnlag for vurdering av folkehøgskolens plass i dagens samfunn og utdanningstilbud" (KUF 1995: 12). Den skal også være et grunnlag for en skolepolitisk

beslutning om å verdsette hva skoleslaget bidrar med. Det har vært en legitimering av skolens hensikt, men det kan også virke som en noe kunstig og konstruert måte å komme folkehøgskolen i møte på, om det er dette som ønskes fra offentlig hold. Tilsynsmannen i KUF<sup>6</sup> hevdet at en slik verdsetting var svært konstruktivt for skoleslaget.

Jeg vil se om det er noe i Kompetanserapporten som kan være annerledes for skoleslaget i dag enn tidligere slik at veien legges i en annen retning. En fullstendig sammenligning mellom skoleslaget i dag og på et tidligere tidspunkt kan jeg ikke gi, men jeg vil ha dette i mente ved en drøfting av skoleslagets muligheter til å innfri sine hensikter som arena for moderne danning. Begrepene allmenndanning og personlighetsutvikling er aktualisert ved innføring av begrepet kompetanse.

Akerli<sup>7</sup> har i sin vurdering av Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen fra 1991 til 1994 sagt at dette prosjektet gjør folkehøgskolen "ufarlig". Folkehøgskolen som var ment som en motbevegelse, sier han, følger isteden samfunnskraftene mer og mer. Den ligger ikke lenger på kant med samfunnet, men fullstendig innenfor -stivnet. Skoledokumentasjonen har tatt et stillbilde av den, og der blir den uten mulighet til å bevege seg der den selv vil. Hvor skal ungdom få sin frie tanke og åpne selvrefleksjon om målene er satt (Akerlie 98)? Ulike syn på skoleslaget har det alltid vært rom for. Det er dette som skaper bevegelse i skoleslaget. Men gjør også at det blir vanskelig å gi en helhetlig og homogen framstilling av skoleslaget. I følge Akerlie skal skoleslaget være vanskelig å fange. I følge han er dermed en slik Kompetanserapport med på å ødelegge for skoleslaget. Hvordan kan skolen gi den allmenndanning og realkompetanse som var ment, om skolen er statisk? Er det tilfellet at Kompetanserapporten gjør skoleslaget en bjørnetjeneste? Folkehøgskolen har alltid ønsket å danne: " ..ein sjøvstendig tenkjande og handlande samfunnsborgar med fritt høve til utvikling av alle sine medfødde evner ." (Torjusson 1977: 11). Skoleslaget har organisert seg slik at dette har vært en hensikt en har forsøkt å nå. I vår tid kan det være vanskeligere å nå elevene med hva en har til hensikt. Dette skal jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Jeg vil i det neste avsnittet se på hva som er de uttalte hensiktene i Kompetanserapporten og se hva disse innebærer.

---

<sup>6</sup> Var i samtale med Tormod Hægeland 1. juli 1999.

<sup>7</sup>Olav Akerli er teolog har vært folkehøgskolemann hele sitt liv og er en av Norsk folkehøgskolelags æresmedlemmer i kraft av sin alder og erfaring.

### 2.2.1 En skole for allmenndanning og personlighetsutvikling

Allmenndanning og personlighetsutvikling er vide begreper. Jeg vil gjøre en drøfting av innholdet i disse ut fra hva Kompetanserapporten sier om dem. Senere i oppgaven skal jeg drøfte om folkehøgskolen har en aktuell og relevant forståelse av disse begrepene. Jeg vil ha størst fokus på allmenndanningsbegrepet, i og med at det er dette som er presisert som formålet for folkehøgskolen, § 2 om skolens formål i folkehøgskoleloven (Lov nr. 64 om folkehøgskolar). Allmenndanning er et begrep som kom i bruk mot slutten av 1830-årene. "Allmindeligh" eller "almeen" dannelse var sammenstillingene som ble brukt. Grunnen til at "almeen" fikk større gjennomslag enn "almindelig" var at allmenn i større grad omfattet elementet "allsidig" noe som var ønskelig for danningen på denne tiden (Bjørndal 1964). Det ligger kanskje i begrepet at en skal dannes inn i det offentlige eller det allmenne, som er mer nærliggende å si i denne sammenhengen. Allmenndanning bestemmes derfor av hva det offentlige eller det allmenne er. Allmenndanningsbegrepet kan skifte fra tid til tid (KUF 1995: 23). Begrepet er derfor kontekstuel. Det er en utfordring å tolke og fastsette allmenndanningsbegrepet inn i skiftende tider og samfunnsforhold slik folkehøgskolen må. Allmenndanningsbegrepet i folkehøgskolen setter noen grenser, i kraft av begrepet selv og at det skal tolkes innenfor folkehøgskolens tradisjon. Hvordan har Kompetanserapporten lagt linjer for hvordan allmenndanningsbegrepet i folkehøgskolen skal forstås? En kan si at allmenndanning er utvikling av kvaliteter og tilegnelse av kunnskaper og verdier som avspeiler seg i de livsholdninger en har og i ens praktiske livsførsel. Folkehøgskolen bygger på et bredt kunnskap og kompetansesyn og ønsker å gi elevene mer enn formalkompetanse. I premissene til §2 i "Lov om folkehøgskoler" heter det:

"Allmenndanning i folkehøgskolen er eit kvalitativt omgrep som har like mykje med utvikling, vokster og livshalding og gjere som med innlæring av kunnskap. Allmenndanning tek sikte på heile mennesket, og vil legge forholda til rette for personleg vekst og mogning. Det er difor ikkje berre fag og emne som er avgjerande for om verksemnda skal vere allmenndannande, men måten det vert brukt på, og samanhengen dei vert sett inn i. Eit skilje t.d mellom praktiske og teoretiske fag i høve til allmenndanningsomgrepet er difor naturleg." KUF 1995: 23)

Allmenndanningsbegrepet er her et kvalitativt begrep som sidestiller utvikling, vekst og livsholdning og innlæring av kunnskap. Målet er personlig vekst og modning gjennom både fag og metode og sammenheng. Dekker allmenndanningsbegrepet begrepet om personlighetsutvikling? Begrepet om personlighetsutvikling gir kanskje rom for det

individuelle i sterkere grad enn allmenndanningsbegrepet. Det er mulig at vi finner trekk fra dette med indre danning i begrepet om personlighetsutvikling. Jeg vil ikke her gå inn på i hvilken grad påvirkning av personlighet er mulig og hva en personlighet er. Dette er en stor diskusjon og det er svært omstridt om en personlighet er noe stabilt eller ikke. Slik jeg forstår har folkehøgskolen ikke til hensikt å direkte påvirke personligheten, men kanskje legge til rette for at den kan utvikle seg. Folkehøgskolen ønsker å gi elevene verdier og med dette legge til rette for en utvikling dit disse ønsker.

Folkehøgskolen som læringsarena har både enkeltindividet, det sosiale fellesskapet og de ulike fagemner i fokus. Det er den totale helheten som gjør skolen særlig egnet til å fremme allmenndanning og personlighetsutvikling (KUF 1995). Departementet mener også at det er som et selvstendig utdanningstilbud at folkehøgskolen med sin tradisjon best er sikret den plassen den bør ha i norsk utdanning (St meld nr 51 (1995-96)). De mener med andre ord at folkehøgskolen skal ha en slik plass. Det er innenfor loven og sin tradisjon at den enkelte skolen kan lage sin egen profil, markere i verdigrunnlag og en målsetting. På denne måten mener KUF at skolen har en verdibasering som gir den særlige betingelser for å være holdningsskapende (KUF 1995).

Kompetanseutvalget hevder i sin rapport at folkehøgskolen bygger på et bredt kunnskaps- og kompetansesyn og en pedagogisk forståelse av at allmenndanning skjer i møtet mellom læreren, eleven og et meningsfullt stoff (KUF 1995). Hva er det allmenndannende i denne situasjonen? Ekte erfaring som kan generaliseres er allmenndannende (Stenvig 1997). En "ekte erfaring" kan være en reel erfaring som en kan tro på. Men hvordan kan en gi elevene dette? Det er i møtet mellom elev, lærer og et meningsfullt innhold at det må skje en ekte erfaring om allmenndanning skal finne sted, i følge Kompetanserapporten, så det er her ekte erfaring på oppleves. Kan ekte erfaring oppleves på denne arenaen?

Men kanskje får en like mye allmenndanning på grunn av skolens pedagogiske organisering? Jeg vil i det påfølgende belyse ulike pedagogiske elementer som gjør skolen til hva den er. Her vil jeg se hvordan forholdene ligger til rette for at ekte erfaring kan forekomme. I forbindelse med kompetanseprosjektet i folkehøgskolen kan det være av interesse å se på hva som skiller begrepene allmenndanning og realkompetanse. Disse begrepene blir brukt noe om hverandre. Både kompetanse og allmenndanning er vage begreper, dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 5. Det kan være nyttig å sammenstille begrepene i og med at de går igjen i flere av skrivene som sier noe om hva

folkehøgskolen skal gi.

Folkehøgskoleloven trekker grenser til yrkesutdanning, dette er noe folkehøgskolen ikke skal drive med. Men bortsett fra dette, hvilket innhold gir Kompetanserapporten begrepene allmenndanning og personlighetsutvikling? Er dette noe som i Kompetanserapporten blir dekket av begrepet realkompetanse?

Kompetanse kan være: ”..en relativt permanent egenskap hos en person, og en egenskap som blir positivt vurdert i det samfunnet der personen befinner seg.” (Sletta 1990: 3). Et syn på realkompetanse kan være en uformell, ofte praktisk og erfaringsbasert kompetanse. Dette begrepet favner om all den kompetanse vi har som ikke er dokumentert. Begrepet om taus kunnskap kommer også inn her. Taus kunnskap innebærer den kompetansen som er ubevisst eller uuttalt. Dette kan kanskje beskrive noe av den type kompetanse som Kompetanserapporten omhandler. Realkompetanse er ofte usynlig og vanskelig å sette ord på. Dette betyr ikke at den er mindre verdt, men kanskje heller at den har fått for lite oppmerksomhet.

En annen vinkling på hva realkompetanse kan være å sammenstille det med "mestringsevne", og si at dette er å ”..handle mest mulig konstruktivt (effektivt og rasjonelt) ut fra de muligheter som situasjonen gi det vil si å gjøre de riktige tingene - på rett måte til rett tid” (Borgen 1997: 5). Realkompetanse er altså et uttrykk for den enkeltes totale og helhetlige kompetanse i en situasjon. Mestrer personen situasjonen eller jobben besitter vedkommende realkompetanse. Denne realkompetansen er hos Borgen sammensatt av fire typer delkompetanse som er faglig kompetanse, sosial kompetanse, handlingskompetanse og endringskompetanse. Når det gjelder å erverve seg slik kompetanse skal det foregå gjennom opplæring, utdanning og veiledning, men også gjennom refleksjon i forbindelse med en praktisk situasjon. En praksissituasjon alene er derimot ikke tilstrekkelig for å utvikle og danne realkompetanse. Slik jeg forstår er dette en forståelse av at realkompetanse er noe som har med ferdigheter og gjøre.

Hva er denne kompetansen kontra begrepet allmenndanning? I St meld nr 42 (1997-98) avgrenses realkompetanse til all kompetanse ervervet utenfor formelle utdanningsinstitusjoner. Realkompetanse er all den kompetanse den enkelte har utover det formelt dokumenterte. Realkompetansebegrepet henspiller kanskje på dette med ferdigheter til noe i større grad en allmenndanningsbegrepet. Slik sett er det kanskje ikke

fullstendig å bruke realkompetansebegrepet i folkehøgskolen. Hvordan allmenndanning kan formaliseres er ingen enkel sak. Er det enklere å bruke kompetansebegrepet? Er det i en slik prosess noen aspekter en mister? Skal folkehøgskolen gi mestringsevne og rasjonell handlingsdyktighet?

Vårt moderne samfunn har kanskje på grunn av allmenndanningsbegrepets kontekstualitet andre ideal enn det samfunnet hadde tidligere. Allmenndanningsbegrepet i folkehøgskolen hadde tidligere et slags indre (allmenn)danningsideal. Samtidig var dette noe som skulle gi elevene opplysning. Slik jeg ser det skulle en styrke elevens egne evner. Allmenndanning i denne forstand skulle være både for elevens egenverdi, men også for at dette ville styrke demokratiet. Slik sett har folkehøgskolens begrep om allmenndanning to sider. Allmenndanningsbegrepet har kanskje gått i retning av kompetansebegrepets fokus på ytre ferdigheter?

### **2.2.2 Folkehøgskolen i et læreplanperspektiv**

For å se på folkehøgskolens potensiale som dannelsesarena i dag kan vi benytte den dokumentasjon som finnes om skoleslaget. Vi har i dag god tilgang på informasjon om skolens drift gjennom den dokumentasjon kompetanseprosjektet har gitt. Det hevdes her at det er det *totale helhetsbilde* ved folkehøgskolen som legger forholdene til rette for at allmenndanning finner sted (KUF 1995). Hvordan kan vi forstå dette helhetsbildet? Kartlegging av skolens helhetsbilde i forhold til de ulike skolenes praksis og organisasjonsformer kan være vanskelig uten en empirisk undersøkelse av skoleslaget. Folkehøgskoleloven åpner opp for at det pedagogiske i forhold til form og innhold kan variere fra skole til skole, dette gjør det ekstra problematisk. I og med at det kan være vanskelig å si noe generelt om dette, velger jeg å beskrive de pedagogiske faktorene som er nedfelt i skoleplaner og omtalt i Kompetanserapporten. Jeg har valgt å støtte meg til skoledokumentasjonen framskaffet gjennom kompetanseprosjektet i KUF 1991-1994 (KUF 1995) til dette arbeidet. Jeg vil her konsentrere meg om en læreplanteoretisk tilnærming som kan være nyttig for en nærmere analyse av det totale helhetsbilde ved folkehøgskolen. Jeg vil se på læreplanspørsmålet i folkehøgskolen ved å diskutere om folkehøgskolen har en læreplan.

I St meld nr 51 (1995-96) hevdes det at folkehøgskolen ikke har noen læreplan. Dette er i overensstemmelse hva for eksempel Reid sitt læreplansyn. Hans syn er at en læreplan må

inneholde informasjon om struktur, sekvens, fullførelse, kategori, organisering, institusjon, konstitusjon og oppfinnelse (Reid 1999). En slik felles, kompleks læreplan har ikke folkehøgskolen. Men det finnes flere oppfatninger av hva en læreplan er. I følge Engelsen (1993) er dette et dokument som skal gi råd og retningslinjer for skolens totale virksomhet. Et dokument som gir råd og retningslinjer i folkehøgskolens tilfelle kan være folkehøgskoleloven. Goodlad (1979) skisserer hvordan en kan ha ulikt fokus i forhold til en læreplan. Dette kan settes inn i en tabell på denne måten:

1	Idéenes læreplan
2	Den formelle læreplan
3	Den oppfattede læreplan
4	Den operasjonaliserte læreplan
5	Den erfarte læreplan

*Tabell 1, Goodlads læreplannivåer (Goodlad 1979)*

Den overordnede intensjon og idé tilsvarer det øverste nivået i Goodlads læreplannivåer, som er *idéenes læreplan*. Det neste er den *formelle læreplanen*, dette er selve det nedtegnede dokumentet. Det neste nivå innebærer hva de som skal gjennomføre planen oppfatter, altså den *oppfattede læreplanen* og det nest siste nivå er hva som faktisk blir iverksatt, den *operasjonaliserte læreplan*. Det siste nivå er hva eleven og samfunn til slutt opplever og oppfatter, som er den *erfarte læreplan*. Dette gir oss et bilde av at det er mange ledd og mye som kan skje på veien fra at en idé oppstår og til den når målet som er



satt eller intendert (Goodlad 1979). Ved bruk av et slikt verktøy er det mulig å si noe om forholdet mellom idéplanet og realitetene. Det viser også at mye av hva elevene erfarer og faktisk lærer kan være uintendert på grunn av den lange veien fra idé til erfaring. I tillegg er det dermed mye elevene lærer som ikke blir fanget i en slik modell, dette kalles ”skjult læreplan” og er hva elevene lærer uintendert. Som vist er det mange nivå i analyse av en skoles virksomhet. Det er viktig å holde nivåene adskilt på grunn av ulike oppfatninger og forståelser innenfor disse, jfr. Tabell 1. Slik framstilt har folkehøgskolen en læreplan i og med at skolene har en felles lov og offentlige dokumenter som gjelder alle skolene. Dermed har folkehøgskolen muligens også en felles læreplan på idéenes nivå og felles læreplan på det formelle nivå. Goodlads teori åpner også for at Kompetanserapporten dermed kan være en læreplan. NVI har i sin evaluering av kompetanseprosjektet uttalt at denne kan fungere som en læreplan for folkehøgskolene (Ulleberg 1995). NVI deler dermed Goodlad sin læreplanforståelse. I følge NVI finnes selve idéen eller det intenderte innholdet som skoleslaget skal formidle i skoledokumentasjonen. I tillegg til å fungere som en læreplan, hvor det er nedskrevet hva skolen skal drive med, fungerer dette også som en beskrivelse av selve skolevirksomheten. Jeg mener at vi kan finne spor av de andre nivåene til Goodlad i og med at denne beskrivelsen bygger på intervju fra elever og fra lærere ved de enkelte skolene, i tillegg til observasjon av skolens virksomhet. Det er muligheter for at elevenes nivå og lærerens nivå også er til stede i sluttdokumentasjonen fra kompetanseprosjektet i folkehøgskolen. Kompetanserapporten inneholder både realiteter og idéer og er derfor på mange måter også et operasjonalisert nivå i Goodlads teori. Jeg velger å bruke Kompetanserapporten som en type læreplan hvor jeg finner flere av Goodlads læreplannivåer. Dette er viktig å ta hensyn til ved bruk av Kompetanserapporten som en læreplan. Denne dokumentasjonen er omfattende og forteller mye om skolehverdagen ved de folkehøgskolene som var med i undersøkelsen. Den gir en god og utfyllende beskrivelse av folkehøgskolens virksomhet generelt. I og med at undersøkelsen fordeler seg over flere år og har et representativt utvalg av skoler er dette en dokumentasjon jeg ikke kan se bort fra ved kartlegging av den pedagogiske organisering. De ulike nivåene kan være vanskelige å skille fra hverandre i rapporten. En konsekvens er at det er vanskelig å skille fra hverandre hva folkehøgskolen vil være og hva den er. Rapporten sier at folkehøgskolen vil være en allmenndannende verdiskole. Det er opp til skolen selv å velge de verdiene den vil formidle, så disse begrunnes av de enkelte skolene. Dette har sterk sammenheng med skolens eierforhold. Det kan hende at

skoledokumentasjonen bærer preg av hva skolene *vil* stå fram , *vil* være og ikke hva de faktisk er. Dette må tas hensyn til når jeg benytter meg av dokumentasjonen (Kompetanserapporten) som en læreplan. Samtidig er det imidlertid et interessant perspektiv å se hva skolene *vil* være i forbindelse med deres pedagogiske praktisering som allmenndannende skoler. De enkelte skoleplanene kan også være interessante i forbindelse med skolens egenforståelse av seg selv som dannelsesarena.

Når kompetanseprosjektet understreker totalmiljøet ved skolen og hvordan den totale skolesituasjonen er organisert skiller den mellom kjennetegn ved miljøet og kjennetegn ved skolens virksomhet. De fire livsområdene "hjem", "skole", "arbeid" og "fritid" er vevd sammen ved skolen og vil representere et helhetlig læringsmiljø ved folkehøgskolen med tanke på å realisere skolens hensikt (KUF 1995). Dette samsvarer med Bernstein uttalelser om at sosialiseringprosessen finner sted innenfor et vidt spekter av sosialiseringsagenturer som både inkluderer familien, jevnaldergruppen, skolen og arbeidsplassen (Bernstein 1974). Jeg kommer tilbake til Bernsteins teori senere i oppgaven og hvordan folkehøgskolen sees i lys av hans teori.

Goodlads læreplanteori gir framstilling av de ulike analysenivå. Denne hjelper med og holde orden på hva som er relevant for de forskjellige diskusjonene i skoleslaget. Jeg vil videre i denne oppgaven vurdere hvordan folkehøgskoleidéen kan være aktuell i dag, dermed vil jeg forholde meg til idéenes læreplan. Skolens intensjoner blir relevant for dette. Dannelsesarbeidet er en intensjon og den helhetlige situasjonen ved skolen skal legge til rette for dette. Hvordan dette er organisert kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Hvis folkehøgskolens dannelsesprosjekt er avhengig av frihet fra mål, er en lærerplan på denne måten med på å legge kjepper i hjulene for skoleslaget. Er det tilfellet at skoleslaget ikke kan gjennomføre sine prosjekter kun i kraft av sin egenart? Som vi har sett hevder Grundtvig at målsettingsdebatter i folkehøgskolen var unødvendig. De trengte ikke å ha noen annen hensikt enn å være folkehøgskoler. Hele kompetansediskusjonen omkring skoleslaget dreier seg om skolens målsetting. Likevel kan det forsvares i den grad at det dreier seg om skolens eksistens og verdi, og ikke kun om målene i skolen. Jeg vil komme tilbake til folkehøgskolens muligheter til å kunne kontrollere sine mål og hvem og hva de vil produsere ved deres organisering.

I og med at en dannelsesdebatt har fokus på mennesket og utdanning og mennesket og

utdanningens læringsinnhold, må disse forholdene ved folkehøgskolen belyses nærmere i denne oppgaven. Dette vil jeg gjøre ved å se nærmere på hvordan folkehøgskolen praktiserer og organiserer livet på skolen. Som vi har sett er det den totale helhetssituasjonen folkehøgskolens legger til rette for som kan være skoleslagets styrke som allmenndanningsarena. Bernsteins kodeteori kan være med å sette skolen og dens drift inn i en større og mer nyansert læreplanperspektiv. Dette skal jeg komme tilbake til i et senere kapittel. Men først skal jeg se på hva som kjennetegner det pedagogiske ved folkehøgskolene.

### ***2.3 Folkehøgskolepedagogikk***

Jeg vil i dette avsnittet si litt om hva som er karakteristisk for folkehøgskolepedagogikken. Er dette en egen pedagogikk eller er det mulig å se trekk fra andre pedagogiske kategorier? Det sier noe om den bakgrunnen for skolehverdagen som ikke er mye omtalt i Kompetanserapporten. Haddal<sup>8</sup> i NKF hevder at folkehøgskolen er på jakt etter en pedagogikk som kan gi styrt vekst. Folkehøgskolens hensikt er i følge ham, dermed å drive med styrt vekst. Styrt vekst vil si å tilrettelegge for menneskets utvikling i en retning som sammenfaller med de enkelte skolens verdibasering. I følge Haddal har folkehøgskolepedagogikken trekk av eksistensiell pedagogikk, samtalepedagogikk og demoratipedagogikk eller frihetspedagogikk. Disse skal legge til rette for styrt vekst slik at folkehøgskolen kan nå sine dannelsideal. En praktisert pedagogikk avspeiler et danningssyn. Derfor vil jeg se litt på hva denne pedagogikken er og dermed avspeiler. En kan si at den pedagogikken folkehøgskolen besterber også sier noe om skolens idealer og dannelsideal.

Diskusjonen omkring ulik vektlegging av det sosialpedagogiske og det faglige i folkehøgskolen må tas hensyn til i skolens pedagogikk. Om det faglige kun skal brukes til å understøtte det sosialpedagogiske eller om det er slik at faglige og det sosialpedagogiske kan sidestilles, er en debatt som vi kan se konturene av i folkehøgskolen. Dette er bevis på at ulike synspunkter omkring danning og tilhørende dannelsmidlene eksisterer side om side.

Folkehøgskolen har en idé om vekst og organisasjonen som er rammen for denne veksten. En vekst med bakgrunn i eksistensiell pedagogikk som for øvrig har røtter tilbake til Sartre og Kierkegård, foregår gjennom bevisstgjøring hos eleven. Dette har sin begrunnelse i at vi har et samfunn i endring og en tid preget av brudd med gamle normer og tradisjoner. Dette kan representere økt belastning og usikkerhet for individet, men den kulturelle frisettingsprosessen åpner også opp for forandring. Dagens ungdom har en helt annen utfordring enn de tidligere generasjoner når det gjelder muligheten til å velge hvilke tradisjoner som skal danne grunnlaget for identitet og livsløp. "Moderniseringsprosessen karakteriseres av at vi er gått fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn, men de økte mulighetene for valg stiller også mennesket overfor nye dilemma. I takt med oppløsningen av tradisjonssamfunnet foretas ikke valgene med ankerfeste i verdisyn eller tradisjon, men snarere fordi det passer oss eller føles riktig."(Ulleberg 1995: 11 jfr. Haugaløkken). Dette betyr at den kompetansen elever har behov for vil bestå av faktorer som å utvikle evnen til å velge, evne til å samhandle med andre og evne til kritisk vurdering.

Bollnow representerer en "møtepedagogikk" bygget på et eksistenspedagogisk grunnlag. Her foregår en "vekkelse" gjennom diskontinuerlige utviklingstrinn. Buber representerer en pedagogisk retning som kalles dialogpedagogikk. Arbeidsformene her bygger på at elevene lærer best gjennom egne opplevelser og er ikke så ulik Bollnow sin møtepedagogikk. Samtale og drøfting er i denne forbindelse viktig. Disse metodene har røtter i reformpedagogisk tankegang, da dette er en type problembasert undervisning. Den samtalebaserte pedagogikken bunner kanskje i tanker om dialogpedagogikk og møtepedagogikk. Innen dialogpedagogikk kan livet bare utfolde seg gjennom møte med andre. To grunnleggende måter å forholde oss til den andre på her er et "Jeg – du"-forhold hvor vi er prinsipielt likeverdige, og dette er en forutsetning for at danning skal kunne finne sted. Et "jeg – det" -forhold hvor forholdet skjevt og et subjekt -objekt forhold oppstår er ikke en like god undervisningsform som et "jeg – du" forhold. Dette har mye til felles med Grundtvig sine tanker om vekselvirkning.

Møtepedagogikk vil legge til rette for å skape situasjoner for personlig opplevelse og vekst. Møtet rammer oss i det innerste som eksistensialistisk berøring. Dette viser at eksistensialisme er relevant for pedagogikk. En kan kalle dette diskontinuerlig

---

<sup>8</sup> Odd Haddal, pedagogisk rådgiver i Norges Kristlige Folkehøgskolelag. Samtale 17. februar 2000

oppdragelsesform fordi utviklingen kan gå i sprang og ikke nødvendigvis er jevn. Innenfor denne retningen mener en at menneskets kjerne påvirkes best slik. Dette innebærer kriser som medfører hopp i utviklingen. En vekkelse innebærer at en *blir* vekt og blir grepet fra utsiden (Bollnow 1976).

Er det lærere som i kraft av å være idealistiske voksne og som i en viss forstand er "emissærer" at "vekkelsen" finner sted? Vekkes elevene gjennom formaning? Dette kan vise at "oppdrager" ikke er fornøyd med elevene. Hva er det folkehøgskolen vil vekke til? En kan beskrive vekkelse som en ny tilstand som er kvalitativt forskjellig fra den tilstanden en før var i.

Gjennom rådgivning kan en gi den innsikten eleven behøver for å kunne ta et valg. Når en legger til rette for et "møte" hos eleven legger en til rette for en eksistensialistisk berøring med noe annet. En støter på en brå og motgående bevegelse som tvinger en til å orientere seg på nytt. Slik kommer krav om endring og nye beslutninger. Undervisningen skal her legges opp til at slike møter blir mulige. Dette er dannelsesarbeid innenfor denne typen pedagogikk. Dette er et vågespill fra oppdragers side hvor han er i fokus. Mulighetene for å mislykkes er til stede, men dette hører kanskje til oppdragelsens vesen.

I dag er det kanskje ungdommens autonomi som er "vekkelse". En vekkelse skjer kanskje i dag gjennom frisetting, og ikke gjennom forelderegenerasjonen slik som i Bollnows møtepedagogikk. Dette er noe jeg kommer tilbake til.

Læringsmiljøet på folkehøgskolen er annerledes enn i den offentlige skolen. Det er her folkehøgskolen har sin styrke. Utradisjonelle aktiviteter, frihet, samvær med mennesker, muligheter til å prøve seg og til å "lære på kroppen" legger til rette for at ny kunnskap kan få innpass. Men er det disse som gir folkehøgskolen læringseffekt? Her kan det ligge til rette for demokratipedagogikk eller frihetspedagogikk.

I programmet for NF i dag heter det at "folkehøgskolen er eit samtalebasert skoleslag med eit folkelig opplysningsmandat. Målet er at aktiv deltaking og fri samtale skal føre til ei djupare forståing av 'Livets Brugbarhet', følgeleg gi livsmot og tru på egne krefter." Folkehøgskolen skal representere "ei motvekt overfor einsrettinga i media- og konsumsamfunnet". Det blir poengtert at det skal være en kritisk og bevisstgjørende skole for refleksjon. Videre blir viktigheten av ny kunnskap og nye erkjennelser understreket for å skape utvikling og endring. Skoleslaget vil endre noe hos elevene.

Paolo Freire og hans kritiske pedagogikk har mange fellestrekk både med Grundtvig og med folkehøgskolen. Den kritiske pedagogikken vil opplyse og frigjøre undertrykte fra deres egen situasjon. Denne pedagogikken vil ikke gi "sparekasseundervisning", men undervise i det som "møter" elevene. Det er i tråd med en frigjørende pedagogikk der målet for skole og undervisning er å gjøre det mulig for ethvert menneske å bli subjekt, bygge opp sin personlighet, å forandre verden, etablere rike forhold til andre mennesker og skape sin egen kultur og historie – en frigjøringsprosess. Målet er da å gjøre elevene sosialt og politisk bevisste. Dette er kanskje dannelsesidealet innenfor den kritiske pedagogikken.

Kritisk pedagogikk mener at utdanning (education) ikke er et naturligt, ahistorisk fenomen, men må bli forstått i den sosiohistoriske og politiske kontekst den forekommer. Rettferdighet, likhet, demokrati menneskets frihet er begreper som denne pedagogikken er opptatt av og har som mål. Frihet kommer om man har en adekvat forståelse av sin egen situasjon. Kritiske pedagoger vil ha "demystifikasjon" og "frihet fra dogmer". Utdanning i vårt moderne samfunn er noe som mennesker kan utvikle sin kritiske kapasitet gjennom og slik frigjøre seg mer. Dette er et mål.

Som vi har vært inne på tidligere vil skolen være autotelisk, den vil være et mål i seg selv. Er det dermed også et mål i seg selv at elevene går her? Regner en med at hensikten er oppnådd ved deltakelse? Er det nok å delta på et folkehøgskoleår for å få den allmenndannelsen skolen gir? Fungerer det så lenge lærerne tror på det de gjør, at det er "sant" og "ekte". Men pedagogikk som kunst kan ikke være halvhjertet eller uekte, dette er dødfødt. Folkehøgskole er noe som man "gjør", det er utøvelse av pedagogikk som kunst. Hvordan virker disse rammene på forholdene mellom det kollektive og det individuelle i et dannelsesøyemed?

Er dette mulig å gjennomføre i folkehøgskolen, eller blir det bare store ord og høye idealer en bare må strekke seg etter?

## ***2.4 Sammenfatning***

I dette kapitlet har jeg gitt en framstilling av sentrale sider ved folkehøgskolen og skoleslagets utvikling. I og med at målet er å gi et innblikk i skolens egenart og idé har det

vært hensiktsmessig å gjøre greie for skolens tradisjon og bakgrunn. Grundtvis er skoleidéens opphavsmann, og det viser seg å være en skole opprettet i motsetning til et bestående skoleslag, en skole som ønsker å tilby noe annet enn den vanlige skolen. Den ville i sin tid være en motkultur til det som ble tilbudt her og har kanskje dette fremdeles som en målsetning. Det skal også være sagt at skolen vil være en motkultur til de rådende markedskreftene i samfunnet og være et alternativt tilbud for de unge. Skolen har kanskje et ønske om å være en kontradiksjon. Ved opprettelsen ville folkehøgskolen fokusere annerledes enn den vanlige skolen. Danningsarbeidet skulle være radikalt nytt og dannelsesmidlene skulle bestå av noe annet enn den latinterping som forgikk ellers i skolesystemet. Det skulle være en skole tilpasset de forhold den aktuelle ungdommen levde under. Dermed ble dannelsesinnholdet et annet. Dette førte til at en skulle bruke ens eget språk og lære kunnskap som passet ens situasjon. Folkehøgskolens historie er full av spenninger og kan ikke framstilles uten at de aktuelle diskusjoner nevnes. Dette kan gjøre det vanskelig å gi en entydig framstilling av skoleslaget.

I dag skal folkehøgskolen være en skole for allmenndanning i samsvar med skolens tradisjon og idé. Dette er lovbestemt. For å gripe folkehøgskolen egenart har det derfor vært viktig å se nærmere på nettopp skolens tradisjon og idé og de eksisterende spenningsforhold. Hva skolen er og eventuelt kan være en motsetning til i dag, er et aktuelt spørsmål som skal drøftes senere i oppgaven i sammenheng med skolens pedagogikk. Skolen er avhengig av å treffe sin målgruppe gjennom å være tilpasset riktig og historisk kontekst. Som den dannelsesskolen den er blir det viktig at dannelsesarbeidet ved skolen dermed er relevant for de som går der. Hva dannings i dag kan være, skal i det neste diskuteres i det neste kapitlet, samtidig som at det er viktig å se nærmere på selve begrepet.





*Mennesket har ikke en natur, men en historie. Mennesket er ikke en ting, men et drama. Menneskets liv er noe det må velge, noe som formes, blir til, under marsjen - det er valg og oppfinnelse som utgjør mennesket. Hvert enkelt menneske er sin egen forfatter, og selv om han kan velge mellom å være en original forfatter og en som plagierer andre, kan han ikke unngå valget. Mennesket er dømt til å være fri.* -José Orlega y Gosset

### **3. DANNING OG DET MODERNE MENNESKET**

I dette kapitlet vil jeg gi en redegjørelse for begrepet (allmenn)danning og et eventuelt moderne innhold i begrepet. Jeg ønsker å se på folkehøgskolens syn i forhold til moderne teori omkring begrepet. Hvordan er allmenndanning/danning relevant i dag?

For å kunne diskutere og sette allmenndanningsdiskusjonen i folkehøgskolen i en større sammenheng vil jeg se på de ulike danningsteoretiske retningene, og gi en presentasjon av disse. Jeg vil også gi en presentasjon av dannelsesbegrepet isolert og gjøre kort rede for den historiske forståelsen av begrepet og utviklingen av dette. Kan vi plassere folkehøgskolen innenfor en eller flere av disse danningstradisjonene? Jeg vil presentere nye perspektiver på hva danning kan være i dag. Dannelsesbegrepets rolle og innhold i folkehøgskolen skal jeg drøfte videre i neste kapittel når jeg ser på hvordan skolens pedagogiske praksis eventuelt kan åpne opp for muligheten til å være en aktuell arena for moderne danning. Denne debatten føres også videre i kapittel 5

I tilknytning til belysning av aktuell danningsteori i dag, vil jeg se på hva som er spesielt for ungdom og deres utviklingsprosjekt. Jeg kan ikke belyse alle sider ved det moderne og hva det innebærer å være ung, og hvordan danning kan inngå som en del av en moderne kvalifisering til medborgerskap<sup>9</sup> i dag, men for folkehøgskolens målgruppe, norsk og internasjonal ungdom i dag, er kanskje dannelsesprosessen det å kvalifisere seg fra barn til voksen. Det å kvalifisere seg til å bli voksen er kanskje selve kjernen i det å være ungdom. Dermed blir dannelsesprosessen selve ungdomsprosjektet i dag. Konsekvensene for

---

<sup>9</sup> Det vil si hva det innebærer å være en et individ i et samfunn til en gitt tid.

folkehøgskolen som har ungdom som sin hovedmålgruppe, må derfor bli å gi et tilbud om relevant allmenndanning.

En relevant kvalifikasjon bør skje i samsvar med den historiske kontekst en lever i (Mørch 1998). Hva som er relevante dannelsideal kan variere med tid og kultur. Jeg vil diskutere hva som kan være aktuelle dannelsideal i dag. I forrige kapittel har dannelsidealene/allmenndanningssyn i folkehøgskolen blitt belyst. Det viser seg at det ikke er entydige svar. Jeg skal her føre diskusjonen videre og benytte aktuell teori omkring begrepet.

### ***3.1 Dannelsbegrepet***

For å få en klarere forståelse for folkehøgskolen og diskusjonen om dannelsproblematikken her, vil jeg sette begrepet i en større og bredere sammenheng. Dette vil jeg gjøre ved å se på begrepet i et historisk og teoretisk lys. Er allmenndanning for eksempel danning for allmuen eller er det allmenn kunnskap til alle? Det er en historisk forståelse av begrepet og hovedretningene innenfor danningsteori som blir vektlagt i denne tilnærmingen. Allmenndanning er et vagt og verdiladet begrep som kan forstås på ulikt vis. Dessuten er det et begrep som endrer seg over tid. Det er med andre ord et kontekstuel begrep. Allmenndanning og danning er to begreper som har nesten lik betydning. Allmenndanning innebærer en dannelsprosess. Hvordan dannelsprosessen best kan skje, sier noe om allmenndanningsynet. Begrepet allmenndanning skiller seg fra danning ved å si noe om at man skal dannes inn i det allmenne, det offentlige eller "felleskapet".

Begrepet danning er nesten umulig å definere. Det har vært gjenstand for forskjellige tolkninger. De ulike oppfatningene avspeiler ulike syn på mennesket, på samfunnet og på hva kunnskap er. Slik er danning et begrep som integrerer mange ulike aspekter. Dette viser at det ikke er et enkelt begrep å gi en framstilling av. Folkehøgskolen som institusjon viser en forståelse av begrepet, samtidig som det også finnes klare motsetninger innenfor denne forståelsen.

Det norske ordet "danning" i dag eller "dannelse" om man vil, har samme betydning som det danske "dannelse" og det svenske "bildning". Disse har sin opprinnelse i det tyske ordet "bildung" som kom i bruk på 1700-tallet i forbindelse med nyhumanismens og romantikkens framvekst i Tyskland. Bildung kommer av "educare" som gjerne gir en

leirklumpmetafor, i og med at det dreier seg om påvirkning utenfra og inn. Dette kan avgrenses fra det tyske begrepet "erziehen" som kommer av "educere". På norsk blir begrepet oppdragelse brukt om dette, selv om dette ikke er helt dekkende. Dette begrepet har en gartnermetafor i den forstand at en skal legge til rette for vekst, innenfra og ut. Begrepene oppdragelse og danning har på norsk en tendens til å gå over i hverandre.

Den danske Sven Erik Nordenbo har gjort en redegjørelse av selve *begrepet* danning. Han har konsentrert seg om hva som ligger i selve ordet, og han hevder :

"De associationer som det danske ord "dannelse" vækker, går i retning af, at "dannelse" er noget, som nogen bliver udsat for av nogle, der mener sig berettiget eller faktisk udøver denne funktion. Det danske udtryk "dannelse" har derfor et skær af passivitet over sig og i pædagogisk sammenhæng henviser det til dialektikken mellom overgreb og offer." (Nordenbo 1997)

Om vi går over til det tyske uttrykk bildung, sier han, er det nemlig ikke det passive element som er det mest framtreddende. Bildung henviser ikke primært til noen eller noe som *gjør noe* med noen, men til et bilde eller et forbilde som noen eller noe *er blitt* et bilde av. Slik blir det krevet en aktiv innsats av individet selv. Likevel bruker vi ordet danning i samsvar med den tyske betydningen. Dette er med på å skille danning fra begrepet oppdragelse. Oppdragelse er noe som noen andre står for og legger til rette for. En forutsetning for dannelsesprosessen er dermed ytre påvirkning. Danning blir brukt annerledes i dag, men dette skal jeg komme tilbake til. Kan en skape læringsmiljø som legger forholdene til rette for at "selvdannelse" skal finne sted?

Det som skiller danning fra oppdragelse i gresk tradisjon, er at oppdragelsen skjer med hensyn til det offentlige, mens danningen bør finne sted i overensstemmelse med menneskets egen bestemmelse, både som privat- og offentlighetsmenneske. Valget om hvilken danning en skal ha, innebærer også en slags kompetanse. Dette kan legge grunnlaget for problemer i tilknytning til allmenndanningsbegrepet. Skal allmenndanningsbegrepet i folkehøgskolen forstås dithen, at det legges til rette for oppdragelse i samsvar med "samfunnet", eller som danning i samsvar med elevens egen bestemmelse. Hva som er tilfellet kan si noe om dannelsesidealet. En interessant side ved dette er at Kompetanserapporten nevner begrepet personlighetsutvikling i forbindelse med skolens allmenndanningsfunksjon (KUF 1995). Dette kan kanskje være et tegn på at selve allmenndanningsbegrepet er i oppdragelse i samsvar med det samfunnsanliggende, og ikke dekker dette med henhold til elevens behov. Kanskje det er derfor personlighetsutvikling

blir brukt? Begrunnelsen for Bildung, nemlig personlighetsutvikling eller danning var på et tidspunkt lenge før psykologien var etablert. Derfor er dette en forholdsmessig humanistisk forståelse av hva personlighetsutvikling er.

Et av hovedtrekkene ved debatten omkring hva danning skal være, har vært fokusering på forholdet mellom mennesket og utdanning og mellom mennesket og utdanningens læringsinnhold. Det er mulig at denne oppfatningen av begrepet må fornyes. Hva danning skal innebære, har dessuten blitt besvart noe forskjellig opp gjennom årene (Øzerk 1999). Danning er et gammelt begrep i pedagogisk sammenheng. Det kan være det endelige mål for all undervisning og oppdragelse. I pedagogisk sammenheng har det omhandlet en indre forming og oppdragelse som har dreiet seg om menneskets utvikling av åndelige krefter gjennom deltakelse i slektens historiske liv. Danning har handlet mer om allsidighet og helhet til forskjell fra spesialisering og fragmentering (Thavenius 1995). Danning og modenhet var tidligere pedagogisk sett, plassert i en åndelig verden skilt fra den materielle. Dette skillet mellom de åndelige og det materielle skapte en nærmest uoverstigelig kløft mellom danning og utdanning (Ibid). Debatten mellom hva som er danning og hva som er utdanning er fortsatt til stede. Begrepet allmenndanning kom i bruk i Norge i første halvdel av det 20. århundre. Det hadde sin rot i den greske kulturs tanke om den allsidig utviklede, harmoniske personlighet. På 1970-tallet dreide debatten seg om faren for at utdanningens organisering gjorde danningen umulig. Vi kan forklare begrepet å skissere nærmere hva danning konkret kan være og forklare hva begrepet kan være ut i fra danningsteoretiske retninger.

Klafki (1996) ha delt danningsteoriene inn i to grupper, materiale og formale danningsteorier. Den første gruppen har sitt tyngdepunkt i *kultur og samfunnsliv*, den andre gruppen har sitt tyngdepunkt i *individet*, og utvikling av dennes evner og anlegg.

Vi har to retninger innefor material danningsteori. Den ene mener at ved utvelgelse av innhold, velger en litt av alt, dette kalles encyklopedisme. Den andre retningen mener at et innhold er mer dannende enn et annet, noe innhold er kanonisert, denne retningen kaller vi klassisme. I et mangfoldig samfunn som vårt i dag, kan det være vanskelig å vite hvilket stoff som er dannende og ikke dannende. For eksempel står den nye læreplanen, L 97, i en slik situasjon, i og med at den forsøker å vektlegge sentralt fellesstoff i et samfunn som blir mer og mer pluralistisk (Arneberg 1994). Material danning bestemmes ut fra et bestemt innhold. Innholdet medfører danning. Innholdet i denne teorien framstilles som

allmenngyldig og gir mulighet til å "måle mengden" av danning. I følge Blankertz viser historien at de som har makt til å bestemme innholdet, bestemmer hva danning er, det er ofte borgelige konservative ideologier. Disse trekkes ut av historien og gjøres tidløse, a priori og uavhengige av kontekst (Blankertz 1987). Hellesnes skiller også mellom disse formene, men kaller det "å være" og "å ha". Han sier at ha er material danning. Denne danningen kaller han uegentlig. Peters mener at det dannede menneske kjennes igjen på hva det tenker. Peters representerer et veldig smalt og eksklusivt dannelsesideal, innenfor material danningsteori. En kan mene at dette bare kan nås av en "elite". De som er kritiske til Peters sier at dette dannelsesidealet bare kan gjelde menn i de øverste samfunnsklasser (Peters 1992). Denne kritikken faller sammen med en tidlig kritikk av hvem som har medborgerskap. Denne retningen innebærer noen kriterier som må være til stede om danning skal finne sted. Disse er en intensjon, forstått som en verdifull mental tilstand, og en prosess, forstått som et kognitivt verdifullt innhold og en metode som er bevisst og frivillig fra individets side. Dette framstilles som noe allment og tidløst. Hvilken innhold som må til for at danning finner sted er i fokus.

Den andre gruppen er formal danningsteori, som har sitt tyngdepunkt i individet, har også to tilhørende retninger. Den ene er *evneformalisme*, hvor utforming og utvikling av evner som tenkeevne, dømmekraft og viljestyrke er det sentrale. En er avhengig av et innhold for å oppnå dette, men hvilket innhold er ikke så farlig. Den andre retningen er *metodeformalisme*. Innenfor denne er å "lære å lære" og "arbeidsmåten er pensum" typiske utsagn (Arneberg 1994). Formal danningsteori er danning med utgangspunkt i subjektet. Individets utvikling står i sentrum, ikke innholdet. Innholdet har kun betydning bare om det bidrar til individets utvikling. Representanter for den formalteoretiske retningen er blant annet Rousseau, Pestalozzi og Key<sup>10</sup>. Problemet her er at fritt valg av innhold løsriver undervisningen og oppdragelsen fra den tid og sted det foregår i. Vi bor i et bestemt samfunn og i en bestemt historie og da er det en del ting en gjerne må kunne. Formale danningsteorier lar seg ikke rendyrke. Allmenndanning innenfor denne teorien er vanskelig. Folkehøgskolen vil være her, men vil legge til rette for styrt vekst. Noe må være styrende i folkehøgskolen, dermed er det kanskje ikke mulig med formaldanning fullt og helt i folkehøgskolen. Selv om formaldanning formodentlig er mer gyldig i dag på grunn

---

<sup>10</sup> Ellen Key (1849-1926), svensk lærer og forfatter, vant internasjonalt ry med sin bok *Barnets Århundrade* (1900). Hun ønsket å oppheve karakterer i skolen og avskaffe eksamen.

av tiden vi lever i, men dette skal jeg drøfte senere.

Alle de danningsteoretiske retningene inneholder synspunkter det er verdt å ta vare på. Hver for seg er de utilstrekkelige, men til sammen utgjør de et nødvendig hele (Arneberg 1994: 77). Hvis skolens mål er å oppdra til demokrati vel og merke. Hva skal folkehøgskolen oppdra til og hvordan?

Hellesnes (1969) mener at danning skal assosieres med visdom, livsklokskap, forståelse, oversikt, helthet og refleksjon. Dette er noe som skal kjennetegne hans dannelsideal. Hvordan dette skal nås, innebærer blant slutt på all bruk av målrasjonalitet, teknikk og instrumentalisme. Ens holdninger og oppfatninger skal omformes av den kunnskap en har i følge Hellesnes. I en slik situasjon gir kunnskap økt livskvalitet. Men han sier ikke noe om hvilken kunnskap. Folkehøgskolen har et ønske om, i tillegg til å være allmenndannende, å gi økt livskvalitet for sine elever. Allmenndanningen har dette som en slags bieffekt. Uten at det dermed skjer en direkte målforskyvning i organisasjonen.

Allmenndanning henger sammen med begrepet kultur, i og med at en skal dannes inn i noe. Det kan være interessant å se nærmere på kulturbegrepet. Dette er et mangfoldig begrep som det kan være vanskelig å få tak på. Samfunnsutviklingen handler om endring av kultur. Derfor er det viktig å definere hva kultur er. En forståelse hevder at det finnes et hierarki innen hva som er best. Dette innebærer at noe er klassisk og rendyrket. For å få tak på kulturbegrepet må en gå bakenfor folks egen selvforståelse og de allmenne oppfatninger som finnes her. Ofte blir ulike betydninger av kulturbegrepet brukt om hverandre. I det senmoderne samfunn hevdes det at høy- og lavkultur er sammenblandet slik at vi får dannet nye hierarkier. Dette er et eksempel på nye aspekter en må forholde seg til ved moderne danning. Danning med henhold til sosial klasse trenger dermed ikke lenger å være et gyldig dannelsideal. Vi kan dele kulturbegrepet inn i to forståelsestradisjoner. Det første er en forståelse for et estetisk kulturbegrep. Innenfor dette finner vi tanken om å dyrke kulturer og skape siviliserte mennesker gjennom å danne den indre karakteren. Hvilken kultur som fungerer best kan være et relevant spørsmål i denne sammenhengen. Dette grenser opp mot den antokratiske kultur som bare er opptatt av det ytre, som for eksempel manerer. Vi har her et ytre dannelsideal. Den andre forståelsen ligger innenfor en antropologisk forståelse hvor all kultur oppfattes som menneskeskapt og at det finnes flere ulike kulturer. Det som ikke er menneskeskapt er natur. Dette begrepet oppstår i romantikken, på samme tid som idéene om folkehøgskolen kom til. Alle mennesker skaper

kultur. Det var en avhierarkisering og utvidelse av hva som var kultur.

Før jeg går videre inn på folkehøgskolen oppfattelse av danning og et mulig moderne innhold i begrepet vil jeg se litt nærmere på den tidligere forståelsen av dannelsesbegrepet.

### **3.1.1 Tilbakeblikk**

Fram til 1600/1700-tallet hadde dannelsesidealet hatt et geistlig innhold, og ordet danning ble gjerne brukt i sammenhenger der opplysning hadde danning i Guds bilde som mål. 1800-tallet med de moderniseringskrefter som var på vei, satte et avgjørende preg på dannelsesbegrepet. De idealistiske forestillingene om menneskets iboende vesen, og en fullbyrdelse i en rent åndelig menneskelighet, var ikke gangbart i lenger.

Comenius (f.1592 - d.1670) *den moderne pedagogikkens grunnlegger* (Øzerk 1999), forklarte dannelse som det motsatte av "uvitenhet". Slik utvidet begrepets innhold seg til å omfatte også "verdslige" aspekter som individuell utfoldelse, menneskelig modenhet og sivilisasjon.

En sentral skikkelse innenfor den nyhumanistiske bevegelsen som ble kjennetegnet av dens orientering mot mennesket, var Willhelm von Humboldt (1767-1853). Han mente at menneskets sanne mål var: "Den maksimale dannelse av evner og krefter til et harmonisk hele" (Lindhart 1999). Han ville gi mennesket en allmenndanning som var uten tanke på praktisk nytte. Denne danningen måtte være "fri". En konsekvens av dette var at universitetene måtte være autonome institusjoner. Men frihet alene var ikke nok, mennesket måtte også møte et mangfold av situasjoner for på denne måten få livserfaring. Det er her mulig å trekke paralleller til Grundtvigs tanke om at folkehøgskolene må være autoteliske.

Innen bildingstradisjonen var idealet å gå tilbake til den klassiske, greske antikken. Dermed ble innholdet i det greske dannelsesbegrepet "paideia" et aktuelt ideal. Paideia viser til danning som en livslang prosess, der hele mennesket utvikles. Grekerne vektla allsidighet, harmoni og åndelighet. Idealet var å utfolde sine krefter og det potensialet en hadde.

Dette er nærmest synonymt med det Arneberg i dag kaller "indre danning" (Arneberg 1994: 73). Indre danning er noe dynamisk som er i en stadig utvikling, en prosess, i motsetning til ytre danning som betegner et avsluttet resultat. Ytre danning er ofte nært

knyttet til utdanning som innebærer kvalifisering og tilegning av kunnskaper etter gitte kriterier. Danning forstått som indre danning etterstreber å styrke det enkelte individs identitetsfølelse og samtidig knytte denne sammen med ansvar for fellesskapet. Dette har en parallell i debatten om påvirkning utenfra eller tilretteleggelse for vekst, educare kontra educere. Men det er en nyanseforskjell i og med at en skal tilrettelegge for indre eller ytre danning. Dette kan gjøres på forskjellige måter.

Platon snakker om hvordan danning tilegnes i sin "Protagoras" (Platon 1973). Han sier at det ikke bare er i én type situasjon det unge mennesket lærer hva som er bra atferd. Jeg forstår danning hos Platon her som "god og riktig oppførsel". Men når det gjelder for eksempel legekunst, skipsbygging og annet håndverk er det lett og identifisere at vi her har vi en læringssituasjon. Denne undervisningen går for seg på visse steder på dagen, og det er lett å skille lærer og elev fra hverandre. Folkehøgskolen, med sin integrering av flere livsverdener, ville for Platon kanskje være den perfekte arena for danning.

At danning tradisjonelt er noe som har vært forbeholdt den privilegerte klassen, er en oppfatning mange deler. Reidar Myhre peker på at "begrepet etter hvert fikk et eksklusivt litterært estetisk preg som ikke sjelden resulterte i åndshovmod, ufolkelighet og forakt for det praktiske og nyttige" (Myhre 1977). I den forbindelse er det gjerne den ytre danningen en kanskje mener. Begrepet har hatt mange negative konnotasjoner. Denne formen for danning kom til å utvikle en kunnskap som ikke hadde noen forbindelse med den verden stadig flere av elevene kom fra. Skolens akademiske dannelsesideal kom etter hvert til å stå i veien for de demokratibestrebelsene som utviklet seg ellers i samfunnet (Arneberg 1994: 75). Skolegang ble mer allment og dette måtte tilpasses de ulike sosiale lag.

Ytre danning kan slik være med på å fastholde et etablert samfunnssystem. Ens danning blir på denne måten noe en kan bruke til å skille mellom folk på, det vil si noe som ligner på "borgerlig dannelse". I et samfunn som ønsker å være demokratisk, der alle har samme rettigheter og plikter ut i fra at de er borgere i samfunnet, kan et slikt ekskluderende dannelsesideal bli problematisk. Utdanning til alle blir da en forutsetning. Arneberg mener at skolens innhold og funksjon i dag må endres, og at det tradisjonelle dannelsesbegrep må erstattes med noe nytt som fanger opp skolens intensjoner om å danne elevene til aktive samfunnsborgere (Arneberg 1994: 75). Slik Goodlads lærplannivåer viser, forteller ikke nødvendigvis en organisasjons uttalte mål hele sannheten. Det nedskrevne nivå kan være et uttrykk for en organisasjons målsettinger. Et uttalt mål trenger heller ikke dekke alle



interesser og verdier. Det gir også et inntrykk av danningssynet hvordan dette praktiseres.

På 1970- tallet presenterte Jon Hellesnes sitt syn omkring danning. Han er et uttrykk for en del av diskusjonen på feltet i siste halvdel av 1900- tallet. Han mener at et samfunn som eliminerer danning er totalitært. Danning skal innebære å kunne problematisere samfunnet. Hellesnes er mot en utdanning som ikke fremmer danning. Da kan en lære, få oversikt, forståelse og tilegne seg refleksjonsevne. I følge Hellesnes skjer dette ved å erkjenne subjektiviteten og dagligverden. Det som skiller dagligverden og fagverden er at dagligverden er konkret og er der vi lever. Her hører praksis hjemme. Mens fagverdenen er abstrakt og teoretisk. Hellesnes mener danning henger sammen med en respekt for dagligverden. Om vi sier at fagverdenen er den *egentlige* blir dette på kostnad av dagligverden. Grundtvig fokuserer også på livsnærhet. Mister en kontakt med dagligverden er det en utdanning som fremmer avdanning og naivitet. Når Hellesnes snakker om ein "utdana mann" og "eit dana menneske", mener han at utdanninga blir teknisk om man bare vektlegger utdanning. En slik teknifisering glemmer det hele menneske. I følge Hellesnes er danning knyttet til historie og tradisjon. Vi dannes gjennom kulturell selvforståelse ved å leve denne forståelsen ut i praksis. Egentlig danning vil si *å være*, mens uegentlig danning og halvdanning vil si *å ha*. Det er bevisstheten om den andres forståelseshorisont som vekker refleksjonen og bevisstheten om at jeg selv står i en forståelseshorisont. Denne utvikles i dialog med andre. Dette kan tilsvare hva Grundtvig kaller "vekselvirkning". Subjekter utvider sin forståelse ved at to forståelseshorisonter i samtale glir over i hverandre og forstår noe de før ikke forstod.

Hellesnes har en klar oppfatning av hva som skal til for å legge forholdene til rette for at danning skal forekomme. For danning er dialog og praksis i samsvar, mens det som ikke gir danning er monolog, formålsrasjonalitet og teknikk. Men det skal være sagt at i samtale eller dialog skal ikke alt godtas, det gir ikke danning om subjektet bare hører og bekrefter hva den andre sier. Noe må være fast slik at ikke alt flyter. Hellesnes mener at liberalitet dermed kan medføre "danningstogg". Danningen må frigjøre seg fra det som hindrer denne. Denne kan være falsk bevissthet. Dette er en absoluttert forståelseshorisont, dette binder intellektet og helheten i å bli forstått. Hellesnes mener at danningen elimineres i utdanningsinstitusjonene, de som fremmer falsk bevissthet gjør det med falsk bevissthet. I stedet for å tjene danningen gjør utdanningen danningen umulig. Om utdanningen blir av en slik art, hindres indre danning på grunn av ytre danning.

Vi går kanskje mot et åpnere syn på hva danning er og har kanskje ikke en ensidig fokusering på hvordan form kan hindre danningprosessen i dag. Dannelsesdebatten er kanskje en annen. Tidligere har det vært mange syn på hva danning skal være og hvordan dette best kan gis. Historien viser at oppfatningene av begrepet har vært i endring, noe som henger sammen med begrepets kontekstafhengighet. Hvordan stemmer folkehøgskolen syn på danning med et endret danningssyn i dag? Må folkehøgskolen endre sitt syn på danning i dag for å kunne gi relevant danning til sine elever?

### **3.1.2 Dannelsesideal i folkehøgskolen**

Noe entydig danningssyn er det vanskelig å se i folkehøgskolen, selv om det kanskje er den indre danningen folkehøgskolen selv ønsker å legge vekt på. Jeg vil gjøre et forsøk på å drøfte og se hva det problematiske eventuelt skulle være. En finner elementer fra flere danningsteorier i folkehøgskolen. Det er kanskje det som er det mest hensiktsmessige også, i følge blant annet Arneberg (1994). Det er et problem å vite hvem som skal være representanten for folkehøgskolens dannelsesforståelse. Det er fordi en har en noe ulik oppfatning innad i skoleslaget og fra offentlig hold på hva dannelsesidealene er, i tillegg til at synet er i endring. Det er mye diskusjon i tilknytning til dette, og det er ikke så underlig, i og med at dette er folkehøgskolens uttalte hensikt. Jeg vil forholde meg til de ulike innspill om dette, uten at jeg vil si at noen har mer rett på sannheten enn andre. De skaper til sammen et helhetlig bilde. I skoleplanene til folkehøgskolen kan en få inntrykk av folkehøgskolens egenforståelse av seg selv som dannelsesarena for unge mennesker. Vi kan her se konturene av noe de mener er viktig for elevene i sin dannelsesprosess. Dette kan variere med de ulike skolenes verdibasering.

Pedagogisk rådgiver i NKF, Odd Haddal<sup>11</sup>, hevder at deres syn på allmenndanning innebærer en idé om styrt vekst. Folkehøgskolepedagogikken er derfor på jakt etter det som kan styre denne veksten. Dette har vi sett eksempler på i skolens bruk av eksistenspedagogikk. En kan finne en debatt omkring hvordan dette kan skje. Slik jeg tidligere har vært inne på, finnes det spor av en debatt omkring vektleggingen av det sosialpedagogiske. Spørsmål om det faglige bare er med på å understøtte det sosialpedagogiske, eller om det faglige og det sosialpedagogiske er likestilt, er sentrale

---

<sup>11</sup> Samtale 17. februar 2000

spørsmål. Dette avspeiler deler av en allmenn diskusjon omkring det allmenndannende. Hvilke dannelsesideal kommer fram gjennom dette?

Dette er også en side av diskusjonen omkring synet på om oppdragelsen går forut for opplæringen eller ikke. Det er ikke til å komme forbi at allmenndanning i folkehøgskolen skjer i samspill med medelever og lærere. Læring i samspill er verdsatt og blir derfor lagt vekt på. Læring bare i samspill med andre, garanterer ikke styrt vekst, sier Haddal. Men lærerens rolle er kanskje overvurdert? Samtidig er det en viss mulighet at det ikke er den styrte veksten som er relevant for elevene, men det "rene" samspillet. Hva kan være spesielt ved samspillet på en folkehøgskole som gjør at en får mer her enn andre steder? Hvordan samspillet er tilrettelagt eller hvordan det sosialpedagogiske er organisert kan ha innvirkning på effekten. Styrt vekst innebærer kanskje en større opptatthet av resultatet enn av prosessen? Dette sammenfaller ikke med oppfatningen av folkehøgskolen som en institusjon fri for målstyringsprinsipper. I Kompetanserapporten blir begrepet mål om folkehøgskolens drift svært ofte brukt. Folkehøgskolen har et offisielt formål om allmenndanning. Er det mulig å ha allmenndanning som målsetting for en folkehøgskole? Er styring mot for eksempel autonomi mulig? Thavenius sier at danning som en åpen og uavsluttet prosess neppe kan forenes med tanken på en utvikling mot gitte mål og at dette feltet er dypt problematisk og fullt av grunnleggende spørsmål (Thavenius 1995). Hellesnes kritiserer den tradisjonelle skolen for å overfokusere på utdanning om en praktiserer prinsippet om målrasjonalitet. En blir da kun halvdannet ifølge ham. Kan vi si at folkehøgskolen rammes av denne kritikken? Telhaug (1987) hevder at det kan virke som om Voksenopplæring i dag defineres som den utdanning som øker lønnsomheten i bedriftene, og slik har mål som ikke samsvarer med menneskets verdi. Målforskyvning foregår i folkehøgskolen som i andre organisasjoner. Om folkehøgskolen går over til å bli noe annet enn det den var ment å være, så kan jo skoleslaget likevel være hensiktsmessig. Debatten om målstyring er overordnet diskusjonen omkring innholdet i allmenndannelsesidealet i folkehøgskolen og dens dannelsesidealer. Derfor vil jeg konsentrere meg om dette og komme tilbake til de realistiske mulighetene i folkehøgskolen i neste kapittel.

Folkehøgskolen har i dag et ideal om å gi uformell kompetanse, men dette skal likevel gi formelle "kompetansepoeng". Dette er kanskje det nærmeste vi kommer uttalte dannelsesideal. De ti forsøksskolene som har vært med i Kompetanseprosjektet har gitt en

beskrivelse av sin forståelse av allmenndanningsbegrepet som grunnlag for skolens læringsprogram. Allmenndanningen blir ikke knyttet til bestemte emner men til et ønske om å formidle en handlings-, lærings-, og livskompetanse som setter elevene i stand til å ta hånd om eget liv, være medmenneske og å delta aktivt som et skapende menneske i arbeids- og samfunnsniv. Fag og emner er hjelpemidler til å fremme skolens målsettinger (KUF 1995). Det sosialpedagogiske har dermed forrang i denne rapporten. Slik jeg forstår Kompetanserapporten setter den folkehøgskolen i sammenheng med et større hele, slik at den blir en del av en helhetlig skolepolitisk tenkning. Målformuleringene i folkehøgskolen har sterke likhetstrekk med målene for opplæring i læreplanen for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del. Hvem som nærmer seg hvem er ikke godt å si. Fra skolepolitisk hold uttales det at folkehøgskolen også ønsker å formidle en kompetanse for dagens og morgendagens samfunn. Hvordan dette skal skje har folkehøgskolen full frihet til selv å velge. Folkehøgskolen må holde seg innenfor sitt eget lovverk.

Grundtvigs tanker om at de enkeltes særevner ikke skulle være et utgangspunkt for læringen, men heller det som var gagnlig for det kollektive, er noe som i følge Haddal ikke er tatt direkte til følge i folkehøgskolen. Men individuelle hensyn tas, og folkehøgskolen har rom for særinteresser hos elevene i dag. Skoleslaget åpner opp for den enkeltes elevs evner og interesser, noe som underbygges ved ulike skolene gjennom et mangfold av tilbud. Men i og med at det faglige er underordnet det sosialpedagogiske, er kanskje likevel det kollektive hos Grundtvig ivaretatt. Samtidig er det et ideal og bli kjent med seg selv og sine egne interesser.

Gjennom hovedkursene på folkehøgskolene fordyper en seg i et fagfelt. Hvor veloverveid dette er med henhold til "sunnheten" av dette i en nokså fragmentert tilværelse ellers, er usikkert. Birkeland Folkehøgskoles målsetting er formulert som følger: "Skolen vil forsøke å utvikle og oppdra elevene, så de kan ha nytte av den i det praktiske liv, også når de skal gå på skole andre steder" Dette er en formulering hentet fra Birkeland folkehøgskoles skoleplan for 2000. Et annet utdrag fra skoleplanen er: "En vil lære unge mennesker å leve sammen.". Elverum folkehøgskoles skoleplan for 2000 sier at den vil hjelpe den enkelte elev til et rikere liv i samspill med andre. "Personlig og faglig utvikling blir viktige prosesser, tro på seg selv og utvikling av et positivt syn på andre medmennesker", er en annen formulering hentet fra Elverum folkehøgskoles skoleplan. Her blir også uttrykk som

”praktisk trening” brukt om det å bo på internat, og det understrekes at dette ikke er et hybelhus og det vektlegges som en viktig del av læringsmiljøet. Å bruke begreper som praktisk trening kan virke forholdsvis gammelt og uaktuelt for moderne ungdom i dag, slik jeg ser det. Begrepet ”gemytt” blir også brukt om elevne, noe som minner om en gammel språkdrakt. Sagavoll folkehøgskole sier ingenting om dannelsesidealene i sin skoleplan. Men vil formidle tradisjon, i og med at det står at de vil kombinere denne med evnen til nytenkning. Hurdal verk, sier at et slikt år ikke kan måles i poeng, men må erfares og skal være med å kvalifisere deg for livet. Flere av skolene har en fellesreise som enten går til utlandet eller for eksempel til den norske fjellheimen. Alle elevene oppfordres til å være med på denne turen i tillegg til de aktivitetene de ellers har valgt. Det opplevelsesaspektet og fellesskapsfølelsen som blant annet er sentralt ved en slik reise.

Det generelle inntrykket av skoleplanene er at det er mange fine ord, hvor noen er bedre enn andre til å bruke bilder, ord og begreper de unge kan tro på. Ungdom avslører med ett blikk om dette er riktig for dem eller ikke. Ungdom har en anelse om hva som gir aktuell kompetanse og ikke. Dette henger sammen med at ungdom ofte er kulturelle foregripere, som jeg kommer inn på senere i oppgaven.

I noen av skoleplanene blir EDB-linje brukt som benevnelse på en av linje du kan velge. Dette er et eksempel på hva en kanskje ikke bør kalle en datalinje i år 2000. En slik linje vil, slik jeg ser det, ikke tiltrekke seg de som har den innovative og fremadstormende kompetansen som finnes på dette feltet, og heller kanskje være litt bakpå. Om dette er et mål eller ei er ikke diskusjonen her, men at gammeldagse benvenelser som dette er sider som avslører skolens trausthet og liv på siden av samfunnet. Markedsføringen bærer preg av at de gjerne vil profilere seg riktig og ”in”, og samtidig tilby det de er og slik de vil være, med sine alternative tilbud. Blir den da en alternativ dannelsesarena med et alternativt dannelsesideal? I og med folkehøgskolens sterke fokus på det sosialpedagogiske arbeid vil jeg se nærmere på hva dette kan være med henhold til oppnåelse av de aktuelle dannelsesideal.

Folkehøgskolen som arena kan være det Frønes benevner som en ”lukket situasjon” i sitt metodeperspektiv om sosiale lærings situasjoner (Stafseng 1984 og Frønes 1979, se modell tabell 2). Grunnen til dette kan være at det ligger til rette for aktiviteter og samhandling på et avgrenset område sammen med et fast gruppe jevnaldrende. Å legge til rette for slike forhold innebærer et ønske om å spille på lag med de unges egen utvikling. Lukkede

situasjoner legger til rette for optimale forhold, og for den type læring Frønes og Stafseng viser til. Slike læringsforhold er gode fordi de er gjennomskuelige om ikke voksne ledere overstyrer og slik ødelegger dette. En god sosial lærings situasjon må inneholde flere læringsnivå. Det gir mening å skille mellom prosessmål og de overordnede målsettingene. Dette læringssynet innebærer at de unge er aktive subjekter i sin egen læringsprosess og ikke tomme beholdere som blir belært gjennom overføring av kunnskaper, ferdigheter og verdier fra pedagoger.

For å nærmere beskrive denne type læring må en først skille mellom læring *i* og *om* situasjonen. Læring om situasjonen er på mange måter det samme som ”skjult læreplan” i skolen. Det er den uintenderte læringen det henspeiles på, men som kan være det viktige. Sosial læring kan ha intenderte mål, men det er flere nivå. Slik kan vi si at vi har mål av ulik orden. Ved hjelp av en modell kan vis hvordan læring og mål av ulik orden kan settes sammen i et mønster. I et sosialt miljø er det paralleller mellom dette. I følge denne modellen utvikles bevissthet om egen og andres situasjon gjennom praksis og samhandling. Den fundamentale påstanden er at det grunnleggende nivået for vekst i miljøet eller gruppa er et samhandlingsnivå.

<b>Læring:</b>	<b>Mål:</b>	<b>Vekstnivåer:</b>
<b>3. orden</b>	Selvutvikling	Bevissthet
	Kollektive mål	Styring
<b>2. orden</b>	Framtidsrettede mål	Normer
<b>1. orden</b>	Øyeblikkstrrettede mål	Følelse
		Samhandling

Tabell 2, Samsvaret mellom mål og vekstnivåer for læring av ulik orden (Stafseng 1984).

Slik er rekkefølgen for vekstnivåene. Denne modellen sier at et godt miljø for sosial læring, vil kunne føre med seg en utvikling av egen bevissthet og dermed innfri mål som selvutvikling. Dette er et mål i folkehøgskolen. Kan sosialpedagogiske læringsformer utvikle egenskaper som kvalifiserer til medborgerskap i dag?

Folkehøgskolen vil, slik jeg forstår, ikke være spesielt opptatt av målet. Dermed kan ikke skoleslaget sies å være direkte målorientert. Slik sett kan en kanskje si at skoleslaget er mer opptatt av selve prosessen enn av resultatet, noe som er litt i strid med tanken om at målet styrer veksten. Når en begynner å endre fokus fra prosess til resultat, kan en ende opp i et annet syn enn det en hadde til å begynne med på grunn av at en får en pedagogikk som har andre perspektiver som har konsekvenser for institusjonen og dermed også for eleven. Hva som skjer ved innføring av kompetansepoeng og et fokus på skolen som kompetansegivende institusjon kan endre innholdet i læringsmålene ved folkehøgskolene. Dette vil endre dannelsesmidlene og dermed også dannelsesidealene.

På rektormøtet til folkehøgskolene i mars 1999 ble folkehøgskolens opplysningsfunksjon satt på dagsorden. I sitt innlegg kritiserte Ellen Stavlund samfunnet vårt for å være svært kunnskapsfokuseret, men hun hevdet at dette var uten annet mål enn kunnskapen i seg selv. Hun hevder at folkehøgskolen må være et motstykke til dette. I følge henne vil folkehøgskolen være en motkultur også i dag. Hun sier også at kompetansereformen i den vanlig skolen mangler en viktig dimensjon (Folkehøgskolen februar 1999). Hun legitimerer folkehøgskolen sin virksomhet med EU sin hvitbok om sysselsetting hvor det diskutere hva slags kompetanse som trengs i et postmoderne samfunn. Den mener en må "lære seg å lære". Men det er like viktig å kunne fungere i grupper, kommunisere og ha evnen til å vurdere sin egen situasjon. Dette er kanskje noe folkehøgskolen kan bidra med. Men hvilken kunnskap er nødvendig for å vurdere sin egen situasjon?

Folkehøgskolen vil gi opplysning. Men opplysningsprosjektet i dag er kanskje mer omfattende enn på Grundtvigs tid (Servan 1999). Jeg skal komme tilbake til hva dagens opplysningsprosjekt eventuelt består i. Hvordan er folkehøgskolens muligheter til å bidra med slik opplysning?

### ***3.2 Moderne danning***

Danningsbegrepet er ikke konstant, det er stadig i endring og er kommet mer i bruk den senere tiden. Det har vært fullstendig ute av bruk og betegnet noe en har betraktet som upopulært. Begrepet har muligens fått et nytt innhold, og jeg vil derfor se litt på hva dette kan være. Hva er det som gir begrepet et nytt innhold enn tidligere? Danning foregår innenfor en kultur, og befinner seg derfor, slik som kulturen, i stadig forandring. Kultur blir til under ”forhandling” i sosiale sammenhenger (Thavenius 1995). Dette resulterer i at noe blir felles for alle og andre ting ikke. Danning er derfor forskjellig til ulike tider og innenfor ulike kulturer. Vet vi noe om hvordan aktuell danning kan tilegnes? Hva vet vi om et gyldig resultat og hva vet vi om en aktuell prosess som svarer til dette?

Dagens historiske kontekst har innvirkning på våre danningsidealer, om vi skulle ha noen danningsidealer i dag. Den samme ”sannhet” er ikke gyldig for alle i like sterk grad som tidligere, dette kan skyldes samfunnsutviklingen. Vi kan se konturene av hvordan danningsidealene endrer seg. Hvilken allmenndanning en behøver for å bli en medborger i vårt moderne samfunn er ikke nødvendigvis gitt, slik vi har diskutert i det foregående.

Thavenius undrer seg over om det er mulig å anvende et slikt begrep som danning i en senmoderne tid som er preget av mistillit mot storslått retorikk og kanskje utopiske idéer. Han spør seg om forstillingen om danning som en vei til harmoni og helhet, kan være noe annet enn en drøm fra en annen tid (Thavenius 1995). Med et slikt innhold som han referer til, er det kanskje sant. Innholdet i danningsbegrepet endrer seg, dermed kan det være en annen danning vi bestreber i dag. Hva kan innholdsmessig ha endret seg i begrepet? Vi har i dag en noe bredere forståelse av hva det er. Det handler ikke bare om hva en skal tilegne seg av det etablerte, men også hvordan en skal navigere og tilpasse seg situasjoner i endring.

Thavenius sitt danningsbegrep handler i sin mest allmenne form om en mulighet til å tolke og anvende så mange kulturelle koder som mulig. En må være fortrolig med en gitt kulturell kanon og kunnskapstradisjon, i tillegg til forekomsten av flere ulike kanondanninger og kunnskapstradisjoner. I følge Thavenius må danning derfor sørge for en bevissthet om danningens forutsetninger og vilkår og om dens sosiale og historiske relativitet (Thavenius 1995). Det inngår i danningen å kunne hankses med det komplekse



og motsetningsfulle og utvikle forutsetningene for å erkjenne og holde ut med det som ikke er entydig. En står midt imellom det individuelle og det kollektive og skal i denne situasjonen mestre "tidens ironi". Dette samsvarer med Klonteig (1992) sine uttalelser om utvikling av evnen til å se helheter.

I overgangen fra det moderne til det senmoderne må vi tenke nytt og forsøke å få tak i noe av det flerdimensjonale og det helhetlige i vår tids dannelsesteori. Her hevder Mørch at skole og ungdomskultur stilles opp mot hverandre i et nytt lys (Mørch 1998) Utviklingsfasen fra barn til voksen består mye av å lære kriteriene for hvordan en skal navigere i et moderne samfunn. Står vi i dag overfor en så ny og annerledes tid at allmenndanningsbegrepet må inneholde noe nytt? Står vi dermed overfor en ny type kompetanse? I en senmoderne dannelsesteori er det interessante en ny dimensjon eller forståelse av kompetanse, som utvides til å gjelde hele danningstanken. Dette fører kanskje til at det ungdomskulturelle kommer inn i et nytt perspektiv i skolesammenheng. For eksempel slipper institusjonene taket, utdanning garanterer ikke lenger jobb, selv om det er en forutsetning for å komme inn på jobbmarkedet. Vi står i dag i en historisk fase der det å være ung handler om selvbestemmelse og selvutvikling. Ungdom må utvikle seg selv og ta et subjektivt grep om sin egen kompetanse. Denne selvbestemmelsen og selvutviklingen er kanskje ungdoms sosialiseringssoppgave eller dannelsingsprosjekt i dag. Dette kan vi benevne som selvdannelse.

De unge i vår del av verden lever i det vi kan kalle en moderne kontekst. Hva som skal vektlegges innenfor denne kan diskuteres. Hva trenger unge "opplysning" til eller i? Kunnskapssamfunnet eller informasjonssamfunnet eksponerer oss for mange inntrykk og gir oss svært mye informasjon. Internett, TV, radio, aviser og magasiner er blant annet noen av elementene vi må forholde oss til. I dag er det sannsynlig at en avis inneholder mer informasjon enn hva et menneske mottok i løpet av et helt liv på 1800-tallet. Hva gjør dette med den enkelte og med samfunnet?

Det er et mål å danne en refleksivitet innenfor sin egen kultur, slik at en kan forholde seg til denne og leve i den på en god måte. Dette er kanskje et av prosjektene i det senmoderne? En kan stille spørsmål ved om dette er noe som krever opplysning eller om det er andre måter en slik danning kan tilegnes på. Hvordan samsvarer dette med dannelsingsprosjektet i folkehøgskolen?

Jeg skal først se nærmere på hva noe av en moderne kultur innebærer og hvordan dette kan gi seg utslag i vår tid.

### 3.2.1 Den moderne tid

De ulike bilder av det moderne som finnes i mengden av litteratur på området, peker alle i retning av et samfunn i stadig forandring. Forandring er en del av det modernes selvbilde. Samfunnsutviklingen akselererer, og noen vil si at det har vært et sammenbrudd. Konsekvensene er at samfunnet er mer komplekst og mer pluralistisk enn noen gang før. Dette får konsekvenser for individet. Sterk grad av globalisering og et enormt informasjonstilfang gjør noe med hvordan vi organiserer livet og hverdagen. Vi har fått nye perspektiver på hva tid er, og vår forståelse av rom er endret. En slik situasjon kan oppleves som en troskrise. Religion, politisk ideologi og vitenskap har i en slik situasjon mistet noe av sin tidligere sterke posisjon. Følelsen av trygghetstap kan være reell for mange, og dette fører til at de unge blir overlatt til seg selv (Stafseng 1995). I en slik tid blir spørsmålet om allmenndanning interessant i og med at dette som vi har sett er noe kontekstuellet. Tiden er en sterk grunn for at innholdet i dannelsesidealet endrer seg.

Det moderne er et historisk fenomen og betegner et vestlig kulturmønster i vår tid som inntrådte for om lag 250 år siden. Det hevdes at dette kulturmønsteret er det rådende. Renessansen og reformasjonen forandret verdensbildet totalt. I forbindelse med dette kom trender som urbanisering, sekularisering, industrialisering og individualisering. *Det frie individ, fornuften og fremskrittet* er tre grunnleggende elementer i moderniteten. Dette hadde konsekvenser for det rådende danningssyn som er belyst tidligere i oppgaven. Det moderne individ vil betone sin selvstendighet og frihet overfor andre. Dette har kanskje vært et ideal for noen, men har ikke vært mulig for alle mennesker å oppnå. Det er forskjell mellom frihet fra ytre tvang og frihet som en slags indre tilstand. Fri er den som kjenner at ens handlinger på en eller annen måte er villet og valgt av en selv (Østerberg 1999: 11). Å oppfatte seg selv først og fremst som et medlem av en gruppe eller et fellesskap, er historisk sett mer vanlig. Ved tilhørighet til en slekt, en familie, en klan, en kaste eller stand, vil ikke individualiteten utslettes på noen måte, men individualiteten er ikke modernitetens, en er ikke et moderne individ (Ibid: 12). Derfor knytter *frigjøring* seg til moderne individualitet og kultur. Frisetting av individet på en slik måte vil føre til at tradisjonen og dennes posisjon forsvinner. I vår tid er det kanskje større muligheter for at

alle skal kunne nå en slik frigjøring. Folkehøgskolen hadde dette som ideal da den ble opprettet og folkelig danning var noe annet enn det tradisjonelle danningsideal i latinskolen. En ville vekke folket til opplysning. Det kan diskuteres om vi trenger den samme vekkelser i vår tid.

I det moderne står fornuften i motsetning til det mytiske og det religiøse som trosser begrunnelser og de fornuftige forklaringer. Det fornuftige kan slik komme i konflikt med følelser og det irrasjonelle. Grundtvig, som vi har sett, var inspirert av det mytiske og følelsesmessige. Slik sett var skoleslaget da det ble opprettet ikke nødvendigvis modernitetens, selv om hans framtidsoptimisme var stor. Moderniteten preges av en sterk hang til fornufttenkning. Moderne vitenskap, spesielt naturvitenskapelig tankegang er gjennomtrengt av fornuft og er et sikkert eksempel på troen på menneskets fornuftsviten. Dette henger sammen med en stor tro på den gode utvikling og på framskrittet. Framtidsoptimismen er stor i moderniteten, men har rot i det rasjonelle. For at denne utviklingen skal skje blir opplysning viktig. Individet må opplyses. Om en ser bort fra det irrasjonelle i tilværelsen og tenker klart, har en tro på at en klarer seg. Idéen om å få total oversikt finnes, derfor blir dette kalt "de store fortellingens tid". Erkjennelsen av subjektet blir sentralt. Subjektet er rasjonelt, har fri vilje og er uavhengig av omgivelsene.

Men her ligger det en kime til noe annet, en ambivalens til det positive. Senmoderniteten som kan være en fase i det moderne, eller et svar på det moderne, er en reaksjon på denne utviklingen. I den forstand er den en refleksjon over det moderne. Frisettingen i moderniteten fører til angst hos menneskene, mener en i senmoderne tankegang. Utviklingen som en før hadde sterk tiltro til, viser seg å kunne medføre store ødeleggelser. Den rasjonalistiske tanke vil i senmoderniteten medføre en total skepsis. Spørsmål om hva som egentlig er, blir derfor relevant. En får slik mange lokale sannheter, slik at de store sannhetene går i oppløsning og lager en fragmentert verden. Dette gjør at vi må forholde oss annerledes til det som er. Dette får således innvirkning på forholdene mellom individ og samfunn. Dette er en spenning som også var aktuell i folkehøgskolens oppstartstid, i striden mellom Bruun og Grundtvig. Spørsmålet var om en skulle holde på det gamle eller tørre å satse på det nye. Det er i forbindelse med dette at det nye danningsidealet kan bli komplisert.

Margareth Meads teori om samfunnsendring gir en nærmere forklaring på hva som skjer og hvordan. I følge Mead er det i dag ingen foreldregenerasjon som vet akkurat hva de unge

vet, uansett hvor enkelt samfunnet er, og hvor langt vekk det ligger. Før var det alltid noen eldre som visste mer enn de unge i kraft av sin erfaring og av å ha vokst opp i et kultursystem. Ingen generasjon har noensinne opplevd, erfart og måttet sette seg inn i så hurtige forandringer som dagens foreldregenerasjon, skriver Mead i 1971 og det er ingen grunn til å tro at en slik utvikling har stoppet. Dette endrer kunnskapssynet og hvordan kunnskap må skaffes. Skolen er formodentlig ikke lenger tilstrekkelig. Mead beskriver stadiene i samfunnsutviklingen gjennom kulturbegrepene postfigurativt (etterlignende), kofigurativt (sammenlignende) og prefigurativt (foregripende). I dag lever vi muligens i et prefigurativt samfunn, eller dette er kanskje den ledende kulturtrend (Mead 1971). I det postfigurative samfunnet gikk kunnskapsstrømmen fra de eldre til de yngre. I dag vil en slik praksis være til hinder for de unges kvalifisering. Det er på grunn av at avstanden mellom generasjonenes erfaringer er så stor. Dette kunne fungere godt i et stillestående samfunn. I et kofigurative samfunn orienterer vi oss mot de vi er jevngamle med. Både de voksne, de unge og barn har arenaer der de treffer sine jevnaldrende. I vårt moderne samfunn, som både blir kalt det post-industrielle samfunn, kunnskapssamfunnet og informasjonssamfunnet, vet vi ikke lenger hva fremtiden bringer. Dette forbereder vi oss på ved å foregripe framtidskvalifikasjonene ved å tilegne oss mest mulig generelle og allmenngyldige teknikker, strategier og livsregler. Dersom en innehar altfor spesifikke kvalifikasjoner, vanskeligjøres endring. Brede basiskvalifikasjoner vil gjøre det enklere ved for eksempel skifte av yrke, samkvemsformer og kulturmønstre (Stafseng 1984). Meads teori bidrar til kunnskap omkring problematikken de unge står overfor i sin kvalifikasjonsprosess til medborgere. Samfunnsendringens økende hastighet, gjør at generasjonsmotsetningene stadig skjerpes. Grunnproblemet kan ligge i at barn og unge fornemmer framtidens kvalifiseringskrav, mens myndigheter og foreldre foreskriver fortidens kunnskaper og verdier og den kulturarv dette innebærer (Ibid.). Postfigurativt mønster for overlevering av kunnskap i en tid unge opplever som prefigurativt, kan få konsekvenser som gjør livet utenfor skolen og hjemmet svært viktig for deres utvikling. Det er kanskje her de grunnleggende og relevante kvalifikasjoner og ferdigheter utvikles. Folkehøgskolen kan dra nytte av dette i sin skoleskaping.

Utviklingen av slik kompetanse skulle ha gode vilkår under de forhold folkehøgskolen tilbyr. Jevnalderssosialisering gjennom utvikling av vennskap, fellsskapssopplevelse og læring av hverandre er noe det sosialpedagogiske legger til rette for. Det er også

muligheter for at de eldre (lærerene) kan lære av de yngre her, selv om dette ikke er noe som automatisk skjer. Dette skal drøftes nærmere i kapittel 4.

Mead sier at det rører seg en uro i moderne ungdom overalt i verden (Mead 1971: 99). Vi har et verdensfelleskap, sier hun. Mennesker er bærere av helt forskjellige kulturtradisjoner, og de tar skrittet over i nåtiden samtidig. Dette er spesielt. Vi har forlatt våre kjente verdener for å flytte inn i en ny tidsalder under vilkår som er helt annerledes enn noe vi hittil har opplevd. Vi har gått forbi det punkt hvor det finnes en vei tilbake. Vi er prisgitt et liv i et ukjent miljø; vi må klare oss som best vi kan med de kunnskaper vi har. Men den unge generasjon, de unge opprørere<sup>12</sup> over hele verden, utgjør motstand mot den kontroll de er underlagt og kan sammenlignes med den første generasjon født i et nytt land. De føler seg hjemme i tiden og lever i en verden hvor de får problemer presentert i all sin komplekse aktualitet; de er ikke lenger bundet av det forenklede linære hendelsesforløp, diktert av det skrevne ord. Dette sier noe om hvordan forståelsen av tid har endret seg.

De ulike beskrivelser av det moderne understreker det moderne samfunn som et samfunn med enormt potensiale, men hvor disse mulighetene bare kan innfris gjennom menneskers refleksjon (Frønes 1999: 133). Om det moderne samfunn gir mennesker ulike muligheter, gir det et stykke på vei kanskje den samme horisont til alle. Da er muligens det moderne det gamle standsamfunnets motstykke, hvor alle kan lengte etter det samme, men kan ikke oppnå det. Hva som skal oppnås her i verden er heller ikke gitt, det er ikke foreskrevet hva som er noe og hva som ikke er det, selv om moderne mennesker ofte har vært anklaget for å strebe etter den samme status. Men de fleste understreker at de leter etter "dypere mening" som ofte beskrives som former for selvrealisering. Dette innebærer ikke nødvendigvis det samme for alle. Det ligger en annen utfordring for den enkelte, som for eksempel kan være å finne normer og vite hva som er verdt noe og hva som er verdiløst. Når man er lykkelig, fornøyd eller har oppnådd det man ønsker, må det formuleres gjennom refleksjon. Alle kommer ikke nødvendigvis fram til de samme svarene (ibid.).

”Pedagogikken må utvikle en dannelsesteori som spør hvordan vi kan lære og omgås den ambivalente kulturelle moderniseringen på en slik måte at det ikke blir det regressive behovet for sikkerhet og selvbekreftelse som i siste omgang får overtaket.” (Petter Aasen

sitert i Thavenius 1996: 226). Dette er muligens en utfordring for folkehøgskolen. Skal en snu seg og se bakover, holde på det som er eller løfte blikket og se framover?

### **3.2.2 Nye danningsidealer**

Vi har sett hva på hva som kan være moderne og reaksjoner på dette. Hvilke ideal dette kan skape skal jeg diskutere i dette avsnittet. Danning handler om hva vi skal være og hvordan vi skal være og hvordan dette skal påvirkes eller legges til rette for. Det handler altså om både en prosess og et resultat. Danningen kan handle om hvordan vi skal være, hvordan vi oppfører oss, hvordan vi bør tenke og hva vi skal være opptatte av. Dette er ikke nødvendigvis bare entydig i dag. Det er dette som kanskje er dilemmaet med henhold til dagens danningsideal.

Hva som er de ideelle danningsideal vil til enhver tid vil variere. Som vi har sett varierer dette kulturelt, sosialt og historisk. Det kan blant annet avhenge av hva som er nyttig, viktig og akseptert i den kontekst en lever innenfor. Grunnen til at jeg likevel vil forsøke meg på en debatt om hvilke ideal som er aktuelle og relevante i vår tid, er at en slik belysning av begrepet er viktig for pedagogikk som fagfelt generelt og for folkehøgskolen spesielt med dens tilrettelegging for unge menneskers danningsspross.

For å sette allmenndanningsbegrepet i folkehøgskolen i et nytt lys er det viktig å belyse moderne ungdom og det særegne ved denne gruppa. Jeg skal ikke gjøre fullstendig rede for dette, men jeg vil trekke fram sentrale trekk ved å være ung i dag i forbindelse med drøftingen av nye danningsideal. Hva unge mennesker bestreber sier noe om de idealene som finnes. Moderne danning handler kanskje om tilpasse seg de kulturelle tendensene i tiden.

Et spørsmål i denne forbindelse kan være om vi vil utvikle en unik eller allmenn individualitet, det vil si at selvrealiseringens og særegenhetenes individ eller et mer allment danningsideal (Durkheim 1956). Det allmenne danningsideal er det som tilsvarer medborgerskap og er det som kan formes gjennom institusjonene og den statsborgerlige oppdragelsen. Durkheim avviste den unike individualitet og psykologien som noe annet enn hjelp og supplement for pedagogikken, mens hovedoppgavene og det vitenskapelige

---

<sup>12</sup> Det er sekstiåttetroppret Mead henviser til her (Mead 1971).

grunnlaget måtte forankres i den allmenne individualitet og sosiologien (ibid.). Her er vi midt inne i debatten om hva som skal ligge til grunn for pedagogikken og dermed danningen. Folkehøgskolen står kanskje i en tradisjon om et mer allment dannelsesideal, selv om skoleslaget muligens strekker seg mot idealet om unik individualitet. Dette skal jeg komme tilbake til. Men som vi ser er målet om hva danningen skal være politisk forankret og grunnlaget for hvordan det kan skje problematisk og motsetningsfylt.

I dag, i vår vestlige verden, har *kulturell frisetting* og uendelige valgmuligheter kanskje gjort noe med hvordan vi forholder oss til kunnskap, verdier, og også andre mennesker. Det moderne mennesket kan kjennetegnes ved å være kulturelt frisatt. Tradisjonen og de tidligere svarene er ikke nødvendigvis gyldige lenger. Om en moderniseringsprosess fører til individualisering kan vi få relativisme som konsekvens, dette kan igjen slå tilbake som utvikling av ambivalens slik vi var inne på tidligere.

Ved å se på trekk fra vårt moderne samfunn kan det være grunn til å hevde at individet utvikler seg etter andre kriterier enn generasjoner før. Moderne identitetsdannelse innebærer å skape seg selv i et vell av muligheter. Det er ingen absolutte identifikasjonsfaktorer å rette søken mot. Selvrealisering er et ideal og dermed også selvhevdelse, men det er også et ideal å orientere seg mot sine medmennesker i empati og være moralsk refleksiv. Dette er en polar og motsetningsfull situasjon som er typisk for vår tid. For folkehøgskolens del som en verdiformidler, kan slike forhold være problematiske. Mennesker har flere idealer å strekke seg imot.

Rammene individet dannes i er endret fra tradisjonsbestemt overlevering som kan være et trygt grunnlag, til fokusering på det eksistensielle valg. Ziehe (1989) mener at dette fører med seg at ungdom blant annet er mer *refleksive* enn tidligere. Denne utviklingen av selvrefleksivitet kan føre til en sterkere selvopptatthet på godt og vondt. Individualiseringen som foregikk i det moderne kan føre til ensomhet, og søken etter nærhet, dette er trekk som kan ha innvirkning på unge menneskers moderne dannelsesprosess. Vennskapsfokuseringen er sterkere enn før, i tråd med Meads teori om det kofigurative samfunn. En speiler seg og orienterer seg mot sine jevnaldrende. Det å være refleksiv kan i denne sammenheng bety å være selvtematiserende. En har behov for å se seg selv utenfra og snakke om seg selv som objekt. Språklig sett har ungdom større mulighet til å uttrykke seg selv og sin identitet i dag enn tidligere. Barn og ungdom har tilgang til denne viten på en ny måte blant annet på grunn av medier. Identitet kan

defineres på flere måter. Jeg ser det mest hensiktsmessig å definere det som *selvet i en kontekst*. Det kan virke bevisstgjørende å kunne snakke om seg selv, sin rolle og identitet i forhold til andre. Det kan virke som om dagens generasjon unge er mer bevisste enn før. Kanskje dette er en konsekvens av trusselen fra en mer eller mindre fragmentert livsverden i vår tid som gir seg utslag i at en har et stort behov for å definere hvem en selv er. Slik kan man si at selvet blir et refleksivt prosjekt som individet selv er ansvarlig for. En må *skape seg selv*. Det vil ta mye tid og krefter å skape seg selv ved en slik navlebeskuende søken etter en stabil selvoppfatning. En følge av dette er i følge Ziehe at ungdom blir mer narsissistiske i dag enn tidligere. Denne narsissismen er ikke det samme som selvbeundring, men en opptatthet av oss selv både på godt og vondt. Som karakterforstyrrelse er narsissisme en opptatthet av selvet, som forhindrer individet i å etablere ekte grenser mellom seg selv og omverdenen. Narsissisme relaterer ytre begivenheter til selvets behov og drifter ved å spørre: "Hva betyr dette for meg?" og forutsetter en konstant søken etter selvidentitet. Narsissisme bruker kroppen som et instrument til å oppnå sanselig tilfredstillelse snarere til å relatere denne sanselighet til kommunikasjon med andre. Ved frigjøring fra tradisjonen øker mulighetene for hvem en vil være og hvilken livsstil en vil ha. Ziehe sier at denne narsissismen er sunn i en slik tid vi lever i. Når mulighetene finnes og er reelle får vi en økt *gjørbarhet*, noe som kan føre til beslutningsproblemer i en verden der alt er mulig.

Det er ikke lenger bare en ferdig opptråkket vei, nedarvet og naturgitt som ligger foran oss. Men en kan selv velge å definere hvem en vil være og hva en vil gjøre. Dette kan føre til større ansvarlighet for ens eget liv. Vi har ikke lenger nødvendigvis noen tradisjon å falle tilbake på. Rekonstruksjonen og sikringen av mening tilfaller oss selv. Dette forårsaker at der rettes et stigende forventningspress mot oss og dermed utsettes vi for en stigende sårbarhet (Ziehe 1989: 270).

Den franske filosofen Sartre sier noe av det samme. Hans eksistensfilosofi sier at mennesket er dømt til å være fritt. Dømt fordi det ikke har skapt seg selv, og likevel fri. For når det engang er kastet inn i verden er det ansvarlig for alt det gjør. Mennesket blir fullstendig ansvarlig for sitt eget liv. Men disse eksistensielle valgene vil medføre en grunnleggende angst (Sartre 1993). Økt individualisering og valgfrihet kan føre til en kløft mellom de drømmer som man har og den virkeligheten som finnes. Dette kan medføre en viss porsjon frustrasjon, men kan også virke som motivasjon til forandrende framgang.



Alternativer til hvordan en kan leve blir blant annet presentert gjennom ulike medier. Medier inngår som en del av ungdomskulturen og spiller antakelig en stor rolle i ungdommers beslutningsprosesser. Ungdommer er vant til at forhold er tilrettelagt for dem. Dette er de også bevisste på. Ungdom er opptatt av å få sine behov tilfredstilt, og de skal tilfredstilles her og nå på grunn av nye tidsperspektiver. Denne individualiseringen til sammen med gjørbarheten og formbarheten er med på å lage et ideal som sier at en må gjøre det beste ut av det. Dette krever aktiv innsats og handlingskomptanse.

Det å være ung innebærer å stå i mange motsetningsforhold, dette kan være tøft. Hvordan vil det være å gå på folkehøgskole i en slik tid? Er det noe avslappende ved komme seg hjemmefra og bare leve i nuet der og da, eller er det på kollisjonskurs med ungdoms ønsker og behov?

Det kan være et spørsmål om alle ungdommer i dag er moderne og hvem folkehøgskolen er mest riktig for. Hvem som velger et år på folkehøgskole skal jeg ikke gjøre rede for her. Med bakgrunn i at moderne ungdom finnes og at disse muligens kan være kulturelle foregripere, kan det være en forutsetning for folkehøgskolens framtid om skolen er aktuell for disse. Samtidig er det noen fellestrekk ved det å være ung som er stabile over tid som kanskje også er stabile på tvers av kulturer. Dette kan også være interessant i forbindelse med å forstå folkehøgskolens målgruppe i dag. Ungdomskulturen er en aldersbasert kultur, som i sin tur omfatter mer eller mindre kjønns og klassemessige pregede subkulturer. Her anvendes et kulturbegrep i vid mening som er en samlebetegnelse på de livsformer, kunnskaper, vurderinger og artefakter som vokser fram av menneskers materielle vilkår ved et gitt historisk tidspunkt (Fornäs m.fl.1989: 15).

De unge er utlevert til å tolke og tyde sin egen livsvirkelighet uavhengig av og uten hjelp fra tidligere generasjoner (Giddens 1991: 82). De valg en gjør, må en gjøre ut fra egne erfaringer og overbevisning og med den risikoen det er at en hele tiden kan ta feil. Skilt fra lokale og kulturelle tradisjoner utfordres unge mennesker til å ta egne beslutninger bygget på selvstendig refleksjon. Fra et sosialiseringssynspunkt blir det essensielle at det moderne understreker behovet for refleksjon på alle områder, og kommunikasjon, i betydningen evne til å fortolke og uttrykke. Forhold som tidligere vokste ut av sosiale og kulturelle sammenhenger og ikke ble tematisert, må nå underlegges refleksjon (Frønes 1999: 133).

En del av det å være dannet i dag kan være at en har løsrevet seg og kan påvirke selv.

Kanskje er det slik at hva en fyller det med er mindre viktig. Det er muligheter for at evne til egen påvirkning kan være en viktig i en moderne dannelsingsprosess.

Refleksivitet kan for eksempel være at en betrakter seg selv som om man var på TV og gjør seg selv til et objekt. Men refleksivitet handler også om å være opptatt av verden rundt seg. Kvinner har tradisjonelt vært mer opptatt av denne måten å forholde seg til verden. Denne typen kompetanse er i dag oppvurdert. Det individualistiske, selvrefleksive – en kompetanse som er ny og riktig, men som kan gi andre verdier enn de folkehøgskolen ville gi. Hvis folkehøgskolen skal være mer kollektivistisk er det kanskje et sterkere samsvar mellom jenters livsorientering enn gutters. Det er noe flere jenter enn gutter som går på folkehøgskole. Kjønn og alder årskurs 1993-1994 på de 10 forsøksskolene:

<b>alder</b>	<b>mann</b>	<b>kvinne</b>	<b>sum</b>
<b>16</b>	13	44	<b>57</b>
<b>17</b>	41	77	<b>118</b>
<b>18</b>	46	62	<b>108</b>
<b>19</b>	134	233	<b>367</b>
<b>20</b>	74	93	<b>167</b>
<b>21</b>	21	25	<b>46</b>
<b>22</b>	5	6	<b>11</b>
<b>23</b>	7	4	<b>11</b>
<b>24</b>	4	2	<b>6</b>
<b>25-29</b>	10	6	<b>16</b>

<b>30-34</b>	5	4	<b>9</b>
<b>45-59</b>	0	0	<b>0</b>
<b>60-</b>	7	4	<b>11</b>
<b>sum</b>	<b>366</b>	<b>561</b>	<b>927</b>

Tabell 3, oversikt over alder og kjønn for folkehøgskoleelever 1993-1994 (KUF 1995)

Dette er ikke nødvendigvis noe bevis for at folkehøgskolen er mest attraktiv for jenter. Men det går helt klart fram av tabellen at det er flest jenter på 19 år som går på folkehøgskole. Av den totale elevmassen er omtrent 70 % av elevene 19 år i skoleåret 1993-94.

### 3.2.3 Er allmenndanning ute?

Som vi har sett er tradisjonell allmenndanning opptatt av at alle skal lære seg grunnleggende kunnskaper. Men dette vil ikke nødvendigvis si at en tilegner seg danning. Lindhart sier at begrepet allmenndanning må oppgis, fordi det i dag dreier seg om den individuelle danning og om individets egen selvutvikling (Lindhart 1999: 20). Dette er det vi i dag ofte vil kalle en senmoderne oppfattelse av danning. I prosjektet om den personlige danning, i stedet for allmenndanningen, skifter en innhold og metode. Tradisjon og overlevering kan ikke være av betydning, men derimot beslutningen og valget. En kan heller ikke lenger lære av historien. Dette er en tematikk jeg skal komme tilbake til. Må folkehøgskolen dermed oppgi sin allmenndanningsoppgave? Eller kan folkehøgskolens forståelse av begrepet og iverksetting være aktuell?

Allmenndanning som kontekstuel begrep har muligheter til å endre seg i forhold til hva som er de aktuelle dannelsingsmidler. For folkehøgskolen sin del, som har allmenndanning som sin overordnede intensjon, må derfor være spesielt bevisste på hva de vil at dette skal være. Ungdommen har forandret seg og det har vel kanskje folkehøgskolen også. Et spørsmål i tilknytning til dette kan være om de har beveget seg i samme retning.

Hvordan ligger det an med henhold til møtet med det moderne i folkehøgskolen i dag? Er allmenndanning i folkehøgskolens forstand aktuelt? Dette skal jeg gjøre en nærmere analyse av i det neste kapitlet som eksemplifiserer noen av skoleslagets muligheter.

"Vi er kunnskapsrike, men kunnskapen vår er plassert i spesielle, isolerte båsar. Vi er dyktige til å analysere, men har vanskar med syntesen, det å sjå samanhengen og

heilskapen." (Klonteig 1992: 22). Er det å lære dette en del av dannelsesprosessen? Å lære å se helheter og finne mening? Er dette en kunnskap vi må tilegne oss? Men hva skal vi gjøre dersom de unge ikke er meningssøkende, ikke særlig opptatt av vår gamle kulturarv og av eksistensielle spørsmål, ikke vil forplikte seg på moralsk eller religiøse verdier, men i hovedsak fremstår som milde ironikere med en grenseløs toleranse og stadig på jakt etter trygghet og nye opplevelser?

Danning blir kriterier for anvendelse av kunnskap i dag. Danning blir et overordnet begrep i forhold til utdanning. For at utdanning skal føre til danning må samfunnets utfordringer trekkes inn i skolen. Pedagogikk og samfunn kan ikke alltid betraktes som adskilte fenomener. Det primære er å danne mennesket til et innsiktsfullt, moralsk og selvstendig vesen. I et samfunn hvor den kritiske danningen blir eliminert, blir samfunnet selv ikke problematisert (Arneberg 1994: 83). Arneberg mener at danning, her forstått som indre danning, er begrunnet ut fra ønsket om å videreutvikle demokratiet, med aktiv deltaking av flest mulig i samfunnets utvikling. Det legges vekt på det direkte sosiale demokratiet, som forutsetter aktive, engasjerte og reflekterte mennesker som våger å ta standpunkt og å stå for noe, og som klarer å knytte sammen innsikt og handling. Det er dette som i denne sammenhengen menes med en dannet person (Arneberg 1994). Danning betyr at det gjennom dialog blir utviklet refleksjon, engasjement og handling. I skolen vil det si at læreren som subjekt gjennom dialogen prøver å overbevise elevene som subjekter om at refleksjon, engasjement og handling er viktig, dersom samfunnet og de selv skal kunne utvikle seg i stadig bedre retning.

Et spørsmål i folkehøgskolesammenheng kan være om det er mulig å lære noen å bli selvstendige. Hvor utstyrt er mennesket i dag til å kunne ta alle disse selvstendige valgene? I hvor stor grad er det rustet til å gå inn i en debatt med seg selv og omverden? Ungdommer er i en sårbar situasjon i forhold til dette og mange kan være engstelige for hva framtida bringer. Det kan innebære et stort ansvar å være i en moderne dannelsesprosess. Hvordan kan folkehøgskolen ha muligheter til å gi unge mennesker et fast fundament som en kan ta valg og orientere seg ut ifra? Hva er det "faste" folkehøgskolen formidler?

Den moderne virkelighet skaper også muligheter for den enkelte til å danne sin egen identitet, noe som igjen krever en økt evne til å utvikle spesielle former for kompetanse. Selvutvikling i det moderne handler om at områdene for refleksjon utvides og at jeg'ets

fortolkende og kommunikative evner utvikles.

Vi mangler ikke muligheter, men kanskje en evne til å omsette disse til etiske og verdifulle livsformer og rettferdighet i verden, og hvis vi skal bestemme hvordan vi skal leve, må vi lære å bestemme. Det er muligens her det må skapes en ny opplysningstid. Den etiske og den moralske kompetanse er en nødvendig bestanddel av en moderne oppdragelse. Identitetsutvikling i det moderne kjennetegnes av at et individ som må finne normer og verdier i seg selv uten å kunne knytte de til fortidens verdimålestokker. Men hvordan skal folkehøgskolen kunne drive med opplysning uten å skulle knytte det til de tidligere verdier? Skolen vil være en verdiskole. Men lærer en noe ”gammelt” ved å tilegne seg skolens verdier? Eller er det slik at man får prøvet ut seg selv ut mot dette fast og slik lært seg selv og kjenne i stedet for å sveve rundt i et samfunn hvor alt er løst?

På hvilken måte kan opplysning være dannende i dag? Kan folkehøgskolen definere og bruke allmenndanningsbegrepet slik det passer dem? Legge vekt på det allmenne når det er "in" og trekke fram det unike og sære når det er hva det spørres etter?

*Allmenn handlingskompetanse* er kanskje en nykonstruksjon av dannelsesbegrepet som er dekkende for dets innhold i dag. Dette er derfor noe som kan være aktuelt for folkehøgskolen å gi moderne 19- åringer. Folkehøgskolen vil være en skole for livskompetanse. Livskompetanse er definert som evnen til å orientere seg og fungere i det norske samfunn og hverdagsliv (Ulleberg 1995: 27). En må se nærmere på hva dette kan være i dag. Er det samsvar mellom moderne danning begrepet livskompetanse som folkehøgskolen opererer med?

### ***3.3 Sammenfatning***

Danning er et vanskelig og komplekst begrep. I dette kapitlet er det gjort forsøk på en opprydning. Danning av mennesket er på mange måter samfunnets og dermed pedagogikkens overordnede mål. Hvordan dette best kan skje bestemmes av en rekke underliggende faktorer. De ulike danningsteoretiske retningene avgrenses av ulikt fokus for hva som skal vektlegges i en dannelsingsprosess. Noen hovedretninger er presentert, og det viser seg at en blanding av de ulike teoriene kanskje er mest fruktbart. For folkehøgskolen sin del har danning vært en viktig oppgave og et ønsket mål. Selv om dette

ofte er et ønsket mål for all utdanning er dette spesielt uttalt i folkehøgskolen. Som en skole med et motkulturelt forsett kan det være vanskelig å ha et danningsideal som er funksjonelt i forhold til tid og marked. Har folkehøgskolen et danningsideal som svarer til det moderne samfunns krav om handlingskompetanse? Som vist har skolen ideal om å danne frie, kritiske mennesker med muligheter til å være aktive mennesker i et demokratisk samfunn. Komptanserapporten har tydelige uttalelser om at skolen vil legge forholdene til rette for at ulike former for kompetanse kan tilegnes. Debatten om kompetansebegrepets innhold i forhold til hva danning kan være føres videre i kapittel 5. Men først skal folkehøgskolens pedagogiske organisering diskuteres.

Hvordan danning av bevisste mennesker kan skje i folkehøgskolen er ikke diskutert her, derfor skal denne debatten vidreføres i neste kapittel og ta for seg folkehøgskolens muligheter gjennom en analyse av skolen ved hjelp av Bernsteins kodeteori om kunnskap. Allmenndanning som noe som kan omfatte alle og være aktuelt for alle må slik jeg ser det, være svært generelt og på ingen måte være provoserende slik at det kunne reageres på. Allmenngyldigheten av å gå på folkehøgskole i dag skal diskuteres videre.

*Skal folkehøgskolen fortsatt leve, kreves aktiv og visjonær innsats. Særlig på det pedagogiske området. Tiden, mulighetene, utfordringene og løsningene er helt annerledes enn for 100 år siden.*  
Marton Leine (1993).

#### **4. FOLKEHØGSKOLENS USYNLIGE PEDAGOGIKK**

Et individ i et samfunn står alltid i en kontekstuell sammenheng. Ethvert pedagogisk prosjekt rettet mot et individ, som vil lykkes, må derfor tilpasses den kulturelle konteksten individet befinner seg i. En sann pedagogisk strategi må ta hensyn til den virkeligheten elevene faktisk befinner seg i, og ikke den han eller hun burde ha befunnet seg i (Brunstad 1998 jmr. Mørch 1998). Har folkehøgskolen funnet en pedagogisk strategi som fungerer i tiden, eller opererer den etter ”gamle” oppskrifter som fungerer i uaktuelle kontekster? Hva som er aktuelle kontekster fra et folkehøgskoleperspektiv skal ikke undersøkes her, men jeg vil ved hjelp av Bernsteins kodeteori om kunnskap og utdanning diskutere hvordan folkehøgskolens pedagogikk tar hensyn til elevenes faktiske virkelighet ved å tilnærme seg de unge på premisser som passer dem og deres kontekst. Dette er en pedagogisk-sosiologisk modell som kan benyttes som en nyansert og helhetlig modell innenfor en læreplanteoretisk tankegang.

I kapittel 2 diskuterte jeg folkehøgskolen og dens forhold til læreplaner. Det viste seg at det kan diskuteres om folkehøgskolen har en læreplan, og at skoleslaget ikke kan omgå denne diskusjonen selv om den ikke har en offisiell læreplan. Det viser seg at folkehøgskolens virksomhet ikke er læreplanløs. Diskusjonen om skolens evne til å imøtekomme elevene, innebærer elementer fra en læreplanteoretisk tilnærming. Begrepet om ”skjult læreplan” henspiller på hva elevene lærer uten at det er direkte intendert. Slik jeg ser det, er dette svært sentralt i skoleslaget. Hva dette er og betydningen av dette kommer jeg inn på ved diskusjon om folkehøgskolens ”usynlige pedagogikk”. Denne diskusjonen kommer opp i forbindelse med drøftingen av folkehøgskoleidéen i lys av Bernsteins kodeteori. Belysning av en slik art kan gi en pekepinn på skolens teoretiske muligheter til å fylle danningsbegrepet med et moderne innhold.

Et folkehøgskoleår kan være mer eller mindre vellykket for de forskjellige elevene. Hva dette kommer av har jeg ikke mulighet til å etterprøve i denne oppgaven, men det er ikke elevenes egne opplevelser som er det fokuserte i denne oppgaven, det er den teoretiske muligheten skolen har som en arena for aktuell danning i vår tid. Hvis skoleslaget kan gi aktuell danning, kan spørsmål omkring dette være om folkehøgskolen er en motkultur i dag, eller om dens ideologi er i samsvar med senmoderne tider og våre kulturelle tendenser. Skoleslaget ble opprettet som en motkultur, og hvordan er folkehøgskolens formål om allmenndanning mulig som en motkulturell institusjon i dag?

Vi har tidligere i oppgaven diskutert allmenndanningsbegrepet og noe av dets problematikk i forbindelse med skolens oppgave. Folkehøgskolens dannelsingsprosjekt kan ikke uten videre uttales i klare termer. Skolens danningssyn presenteres kanskje best gjennom begrepets spenninger. Spenningene i allmenndanningsbegrepet slik som det er belyst i kapittel 3, består av et vekslende styrkeforhold mellom fokus på ”innenfra og ut” og tilrettelegging for vekst, og ”utenfra og inn”, hvor en legger til rette for påvirkning utenfra. Hvordan det oppdragende aspekt i folkehøgskolens allmenndanningsbegrep kommer til uttrykk, kan være vanskelig å kartlegge i og med at dette er noe tvetydig fra folkehøgskolens eget hold. Det er i tillegg oppfatninger om dette fra andre kanter som er relevante i folkehøgskolesammenheng, for eksempel fra KUF. Det er også et forhold mellom hvor resultatorientert begrepet er, kontra hvor prosessorientert det er. Det er også relevant å se om det er eleven eller læreren som bestemmer og styrer dannelsings- og læringsprosessen ved folkehøgskolen. Det er også interessant å se på hva kompetansebegrepets inntog i folkehøgskolen har tilført skolens danningssyn. Dette er noe vi kan diskutere ved hjelp av Bernsteins kodeteori. Hvordan er folkehøgskolen en motkultur i dag, og er dette en forutsetning for at skolens dannelsingsprosjekt skal lykkes? En kan undre seg over om folkehøgskolen som kompetansegivende institusjon, slik det hevdes ut fra Kompetanserapporten (KUF 1995), kan være allmenndannende i vår tid og samtidig være tro mot sine egne idealer. Hvilke endringsprosesser har gjennomføringen av en formalisering av skolens realkompetanse ført med seg, og er det tilfellet at dannelsingsprosjektet er redusert til et resultatorientert kompetanseprosjekt som ikke er i samsvar med skolens tradisjon og ideologi? KUF sier folkehøgskolen er allmenndannende og personlighetsutviklende, men har folkehøgskolen med sin ideologi *muligheter* til å være en aktuell dannelsingsarena i vår tid? Kompetanseprosjektet har gitt sitt svar på dette. Jeg



vil se nærmere på denne problematikken ved å sammenføre skolens pedagogiske organisering med et nytt danningsbegrep ved hjelp av en pedagogisk-sosiologisk modell. Etter min oppfatning finnes folkehøgskolens danningsidealer både uttalt i deres ideologi, tradisjon, i offentlige lover og forskrifter og ellers i skoleslagets dokumenter, men også i den praktiske organiseringen av skoleslaget. I dette kapitlet er hovedhensikten å se hvordan folkehøgskoleidéen lar seg plassere i Bernsteins kodeteori. Dette er et større læreplanperspektiv og er en pedagogisk-sosiologisk modell som kan sette folkehøgskolen i system med henhold til dens pedagogiske organisering. Jeg vil bruke Bernsteins kodeteori i drøfting av folkehøgskolens muligheter som arena for aktuell danning. Jeg vil derfor i dette kapitlet gi en presentasjon av kodeteorien for kunnskap og utdanning og drøfte skoleslagets pedagogiske organisering i lys av denne teorien. Er det grunn til å hevde at folkehøgskolen er i takt med tidens tendenser? Jeg vil først se på elementer ved skolens ideologi som kanskje kan være i samsvar med den kulturelle modernisering. Dette er muligens prinsipper som er representert av begrepet om en ”skjult læreplan”. Kan dette ta hensyn til den faktiske virkelighet elevene befinner seg i?

#### ***4.1 På lag med moderne kultur?***

I dette delkapitlet vil jeg sette søkelys på noen sider ved moderne ungdomskultur og den virkeligheten ungdom befinner seg i. Jeg tar dette opp fordi det er viktig for den pedagogiske organiseringen. Blant annet finnes det nye oppfatninger av begrepene ”tid” og ”rom”( Ziehe 1993). I det senmoderne samfunn er ikke tiden lenger lineær, den er her og nå, og rommet er opphevet. Globalisering og ny teknologi medfører at hvor en befinner seg ikke lenger er like vesentlig. Forskjellige oppfatninger av tid og rom kan være eksempler på hvordan ungdomskultur og tradisjonell skole kan kollidere i dag. Hvordan forholder folkehøgskolen seg til dette? Den offentlige skolen opererer kanskje fortsatt innenfor et tradisjonelle syn på tid og rom med et målstyringsperspektiv hvor *tiden* spiller en viktig rolle. En tenker her i tidsperspektiver. ”Hvor lenge” og ”når” har stor betydning. En skal ha lært lekser til dagen etter og prosjektoppgaver skal leveres innen visse tidsrammer. Tiden som lineær størrelse er viktig. Skolen består slik av rutinemessige handlingsforløp og arrangement. Dette kan fremkalle en følelse av at alt er det samme og at tiden står i stampe. I følge Ziehe (1993) er ritualer på denne måten passè i moderne ungdomskultur.

Dette er et eksempel på at skolen kan være i utakt med en ungdomskultur. Vi skal i det neste delkapitlet se hvordan perspektiver i Bernsteins teori legger til rette for elevens muligheter til innvirkning på egen lærings situasjon, og slik kan bli imøtekommet.

Tid som lineær størrelse har ikke det samme betydning for ungdom som tidligere. Det er *nå* som teller. Det holder ikke bare med i dag, men i dette øyeblikk, i denne stund. Ungdom er opplevelsesorienterte og opptatte av umiddelbar behovstilfredstillelse. Folkehøgskolen ønsker å gi opplevelser. Massemedia med ungdom som målgruppe, for eksempel MTV<sup>13</sup>, tar konsekvensen av dette ved kun å presentere kjappe glimt med fokus på nuet. De vet at ungdom skifter kanal om det skulle bli langtekkelig. En følger opp løsrivelsen fra det tradisjonelle og tilbyr ungdom en bekreftelse på hvem de er eller hva de har lyst til å være. På denne måten får media en speilingsfunksjon samtidig som identifikasjonstilbudene florerer. Tidsperspektivet blir annerledes fordi tanken er at det som finnes og eksisterer, kun er det som blir presentert akkurat nå. Det en ikke sanser er ikke relevant, og vinnes heller ikke. Dette kan ha sammenheng med ungdoms narsissistiske holdning, behov for identifikasjonstilbud og selvbekreftelse. Er dette i tråd med folkehøgskolens tradisjoner og ideologi? På folkehøgskole vil det heller ligge til rette for å speile seg i hverandre, sine jevnaldrende og eventuelt lærerene. Tiden på folkehøgskole er tilmålt til et år. Sannsynligvis vil dette oppleves individuelt, for noen vil det være lenge, mens for andre vil en ha nok til å fokusere på "her og nå" og seg selv, og slik oppleve denne dimensjonen.

På grunn av at verden oppleves som mindre, blant annet på grunn av globalisering, har vi et annerledes forhold til begrepet *rom*. Undervisning som foregår i samme klasserom hver dag i mange år, hvor pultene alltid står likt, og de samme menneskene som er tilstede hver dag, kan være på kollisjonskurs med den frihetssøken og løsrivelse ungdom bestreber. I dag kan en ha en like sterk tilhørighet til for eksempel et miljø uten å være tilstede selv. Dette kan få pedagogiske konsekvenser.

Folkehøgskolen som institusjon er et lite minisamfunn som kan være et speilbilde av vårt eget storsamfunn. Mer eller mindre tilfeldige mennesker er satt sammen til å leve sammen i et samfunn som skal fungere både i skoletiden og på fritiden. Men den kan også representere noe nytt, en motkultur, noe annet enn hva samfunnet står for og påvirker til,

---

<sup>13</sup> Amerikansk TV-kanal som er svært tilpasset ungdom som målgruppe, sender musikkvideoer hele døgnet.

slik at en kan oppnå større evne til refleksjon og kritisk sans. Å flytte hjemmefra og starte på noe nytt sammen med mennesker en ikke kjenner innebærer at en kan skape seg selv, prøve seg uavhengig av hva andre kjenner til. En kan i scenesette seg selv og sitt eget liv.

Folkehøgskolen forsøker å legge til rette for refleksjon, samtidig som at hendelser og opplevelser i skolehverdagen skjer fortløpende i tid og bygger på hverandre uten noe større handlingsrom. En blir ”tatt ut” av sitt vanlige gjenge i forhold til bosted, familie og venner og flyttes sammen med et visst antall andre mer eller mindre like deg selv. Det er nesten som å legge ut på reise. En forflytter seg også gjerne langt geografisk. Ofte vil man gå på en skole langt fra hjemstedet sammen med forskjellige mennesker en aldri før har møtt. Disse skal en leve tett sammen med i et år. Slik sett kan det være knapphet på rom på folkehøgskole, slik er dette noe motkulturelt. En er på en skole, et forholdsvis avgrenset område i forhold til bygninger og areal, her skal man leve sammen. Som folkehøgskoleelev bor en oftest på internat, gjerne to og to på rom sammen. Internatlivet er utfordrende fordi man må leve tett sammen med andre, nye og fremmede mennesker, og ta ansvar for seg selv og de man bor sammen med. Som folkehøgskoleelev kan en stadig møte nye opplevelser og inntrykk. En møter de samme menneskene hver dag både til undervisning og i fritid, og dette kan gi fortgang i ulike prosesser både i og mellom mennesker. Det kan også by på mange utfordringer. Som vi har sett kan dette være noe som strider med en frihetsfølelse samtidig som at det er andre forhold som spiller inn for folkehøgskolen sin del i og med at det er bygget på frihet i utgangspunktet. En har muligheter for å utfolde seg i ett nytt miljø. Ofte kjenner en svært få fra før, og en har derfor muligheter til å skape seg selv uavhengig av hva en har vært tidligere. En kan for eksempel prøve ut forskjellige roller. Disse rammefaktorene er med på å gjøre folkehøgskolen til det den er i dag og det er innenfor disse forholdene læring skal finne sted. Hva dette legger til rette for og hva som er intendert og uintentert læring, kan diskuteres. Men det er klart at folkehøgskolen har en fordel her med henhold til å fange unge mennesker i deres utviklings- og dannelsingsprosess. Jeg vil i det følgende presentere Bernsteins kodeteori og ved hjelp av denne vise mer oversiktlig og systematisk hvordan folkehøgskolen kan være er en motkultur

## **4.2 *Bernsteins kodeteori***

Vi kan bruke Bernsteins teori om kode til å kartlegge undervisnings- og lærings situasjoner. Kodeteorien bruker begrepene *integrasjons-* og *kolleksjonskode*. Disse er funksjoner av

termene ”klassifisering” og ”ramme”. Klassifisering refererer til en grenseoppgang mellom ulike innhold eller fag. Begrepet refererer også til skillet mellom det Bernstein kaller hverdagskunnskap og den kunnskap som tradisjonelt har blitt regnet for relevant i skolen. Ved sterk klassifisering er det en kløft mellom disse to. Ved svak klassifisering er det tydelige oppdelte skolefag. Ramme referer til graden av elevens og lærerens mulighet til å påvirke utvelgelsen og organiseringen av innhold, og hvem som har kontroll over tempoet i undervisningssituasjonen. Forholdet mellom klassifisering og ramme sier noe om hvilket innhold som skal formidles og på hvilken måte dette innholdet skal formidles og deretter evalueres. Dette er en måte å kartlegge en undervisningssituasjon på.

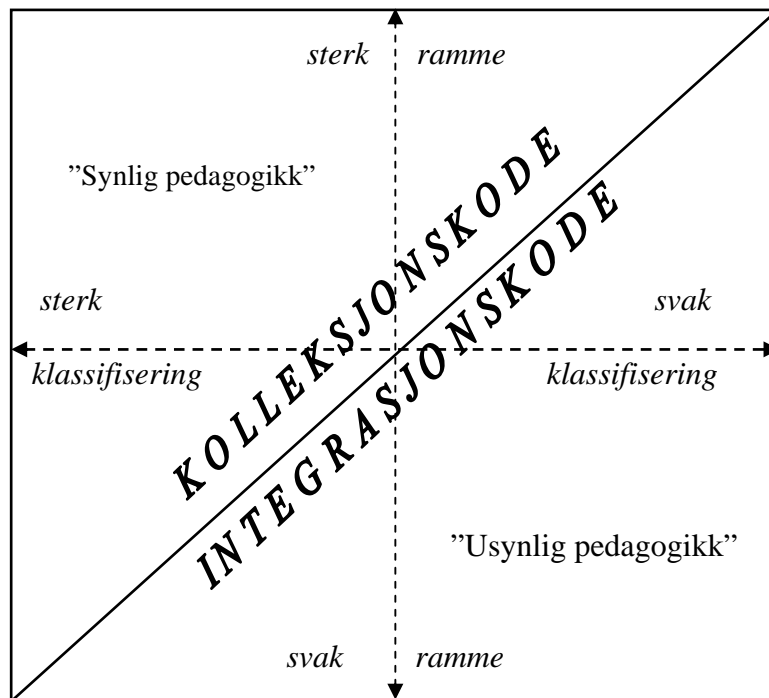
På grunnlag av dette skiller Bernstein mellom to generelle former for undervisningsmessige kunnskapskoder<sup>14</sup>. Kunnskapskodene kan enten være en kolleksjonskode eller en integrasjonskode. En kolleksjonskode vil fokusere på innlæring av bestemte kunnskapsmengder, mens integrasjonskoder vil være mer innrettet mot tanken om å ”lære å lære”. Jeg vil si at integrasjonskoden kan knyttes til formalteori og en prosedural tankegang mens kolleksjonskoder kan relateres til en material tankegang som er noe mer substansiell. Hva som er fordeler og ulemper med de forskjellige kodene skal jeg komme tilbake til. Pensum, pedagogikk og evaluering er i følge Bernstein realiseringer av den undervisningsmessige kunnskapskode. Når det gjelder pensum, kommer kolleksjon eller integrasjon an på hvordan innholdet i pensumet er avgrenset og organisert. Er det sterke adskilte fag og avgrensninger er det mer kolleksjon enn integrasjon.

Rammedimensjonen i Bernsteins kodeteori viser til pedagogikkens struktur og refererer dermed til relasjonen mellom lærer og elev. En sterk ramme gir læreren mest makt og kontroll og vil således gi eleven mindre makt og færre valgmuligheter i undervisningssituasjonen. Eleven har ofte objektstatus innenfor en kolleksjonskode. Læreren kan være med på å holde en kolleksjonskode i hevd ved å holde innhold og fag oppdelt og adskilt, men han kan også være med på å utviske grensene mellom fag og tilrettelegge for en integrasjonskode. Det kan være en fordel, skriver Bernstein, å være flere lærere for å kunne tilrettelegge for en integrasjonskode. Det er enklere ved kolleksjonskoder å være bare en lærer. Det må også sies at det finnes flere grader av

---

<sup>14</sup> En kunnskapskode er bestemmende for hvilken kunnskap som formidles og hvordan den formidles og evalueres (Bernstein 1974).

integrasjon og kolleksjon i undervisningssituasjoner. Bernsteins kodeteori kan presenteres ved hjelp av en modell.



Modell 1. Bernsteins modell for kunnskapskoden (bearbeidet etter Bernstein 1974).

Lærerens utvidete handlingsmuligheter innenfor en kolleksjonskode tilsvarer elevenes innsnevrede handlingsmuligheter innenfor den samme koden. Dette viser aksene for ramme i tabellen, er det sterk ramme har eleven mindre påvirkningsmuligheter og er rammen svak, er elevenes muligheter større. Lærerens begrensede handlingsmuligheter innenfor integrasjonskoder tilsvarer elevenes utvidete handlingsmuligheter innenfor den samme kunnskapskoden.

Ved overgangen fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode oppleves et skift i maktbalansen mellom lærer og elev. Eleven har derfor større muligheter til å opptre som subjekt i undervisningssituasjonen ved en integrasjonskode. Enhver organisering av undervisningsmessig kunnskap, sier Bernstein, som innebærer en sterk klassifisering, gir anledning til å kalles en kolleksjonskode og enhver organisering av undervisningsmessig

kunnskap som innebærer et tydelig forsøk på å minske styrken av klassifisering, kalles en integrasjonskode. Innen kolleksjonskoden kan det eksistere en rekke undertyper som varierer med hensyn til klassifiseringens og rammens styrke. Integrasjonskoder kan også variere ut fra rammens styrke, i det disse refererer til den kontroll som lærer og elev har over den kunnskap som formidles (Bernstein 1974).

Hva kan Bernsteins kodeteori si om folkehøgskolens muligheter til å være en moderne dannelsesarena? I følge Bernsteins kodeteori kan vi ved å se på pensum, pedagogikk og evaluering i folkehøgskolen finne ut noe om kunnskapskoden i folkehøgskolen. Jeg skal bruke begrepene klassifisering og ramme til dette. Jeg vil se nærmere på begrunnelsene for hvorfor folkehøgskolen skulle tilhøre en spesiell kode og dermed ha denne kodes fordeler og ulemper. Dette skal jeg vise nærmere ved å belyse konkrete trekk ved folkehøgskolens pedagogiske organisering og drøfte disse i forhold til Bernsteins kodeteori. Deretter vil jeg vise hva det innebærer å ha en kolleksjonskode og en integrasjonskode og hvordan dette gir seg utslag i en ”synlig” og en ”usynlig pedagogikk”.

I og med at pensum, pedagogikk og evaluering er uttrykk for undervisningens kunnskapskode eller utdanningskode, vil jeg ta utgangspunkt i disse for deretter å drøfte skolens plassering med henhold til svak eller sterk klassifisering og ramme. Spørsmål omkring elevenes reelle selvbestemmelse og kontroll over pensum og pedagogikk i folkehøgskolen blir relevant for denne debatten. Fagenes innhold og avgrensinger må også diskuteres i forbindelse med kartleggingen av skoleslaget.

#### **4.2.1 Ramme og klassifisering i folkehøgskolen**

Folkehøgskolen er et fritt skoleslag uten krav til fastlagt pensum fra utenforliggende instanser. Det er ingen fag folkehøgskolene er pålagt å ha, dette falt bort ved lovrevisjonen i 1984. Skolene utvikler derfor sine egne skoleplaner i henhold til dette lovverket. Men skolene har mange fag og mye innhold. Det innholdsmessige og faglige er avgrenset og oppdelt i folkehøgskolen, selv om dette kan være noe ulikt organisert. Generelt ved skolene er det faglige innholdet delt i to, kjernefag og linjefag (hovedkurs), i tillegg er det også valgfag. Dette er lovmessig vedtatt. Kjernefagene som skolene kaller det, er basisfag og er obligatoriske for alle elevene ved skolene. Klassifiseringen kan likevel ikke være sterk i og med at skolen i seg selv er frivillig og at dette er noe elevene på forhånd vet om. Skolene er frie til å profilere seg med henhold til hovedkurs. Alle skolene skal ha minst et

hovedkurs, og minst 50 % av fagvirksomheten ved skolene skal være ved hovedkursene. Dermed er elevene garantert at halvparten av deres faglige aktivitet er noe de selv har valgt etter at valget av skole er tatt. Dette kan tyde på svak ramme i folkehøgskolen, i og med at eleven selv har mye makt i undervisningssituasjonen. Fagene ved skolene er likevel noe avgrensede, noe som kan samsvare med en sterkere klassifisering. Samtidig er fagene ikke oppdelt slik at en skal lære avgrensede delemner, men at det skal være opp til den enkelte elev hva en vil fokusere på og lære mest om. Dette bestemmes i samarbeid med læreren. Det er et prinsipp at fagene skal være i samsvar med elevenes egne interesser og valg. Om fagene har til hensikt å virke allmenndannende eller om de skal være med å trekke elevene til skolen kan være noe uklart. Det kommer av at det faginnhold som medvirker til allmenndanningen folkehøgskolen ønsker å gi diskuteres. "Folkehøgskolen vil undervise *med* fag og ikke *i* fag.", hevder Klonteig (1999). Dette er et klart uttrykk for et formaldannende syn. En er opptatt av skolens innhold ut i fra den danning det vil kunne formidle. Folkehøgskolen vil være et samtalebasert skoleslag, og innholdet i dialogen eller kommunikasjonen mellom lærer og elev er så viktig at den kan få status som lærestoff på lik linje med lærebøker. Dette samsvarer med svak ramme, men også om svak klassifisering i og med at innholdet ikke er direkte knyttet til faget. Men en skal være klar over at dette sannsynligvis varierer med den enkelte lærer i folkehøgskolen. De enkelte skolene kan ha konkrete læringsmål for de enkelte fag, sammen med andre elementer som gjør at de kan nå den hensikten de har satt seg. I folkehøgskolen er det et læringsmål å "lære å lære". Formal danningsteori har fokus på læringsprosessen og ikke på læringsresultatet. Folkehøgskolen ligger derfor mer innenfor en slik retning, dermed er læringsmålene mindre konkrete. Kritisk tankegang kan være eksempel på et slikt læringsmål som folkehøgskolen har (KUF 1995). Slike litt diffuse mål kan i følge Bernstein være enklere å nå innenfor en integrasjonskode. Formativ evaluering som setter målene underveis er aktuelt innenfor en integrasjonskode og praktiseres ved folkehøgskoler. Fagene på hovedkursene kan i seg selv ikke være noe uttrykk for skoleslagets "innerste" danningssyn, i og med at disse fagene er med og skal trekke ungdommer til skoleslaget. Det er kanskje like mye et uttrykk for hva styre og skoleledelser for de enkelte skolene tror er fengende og riktig for ungdom i dag, uten at dette skal gå for mye på bekostning av skolens syn på danningmidler. Samtidig er dette hva som gjør folkehøgskolen til det skoleslaget det i praksis er i dag. Det kan være interessant å se hvilke fag som er hovedkurs ved folkehøgskolene i dag. Hovedkursene på

folkehøgskolene i Norge fordeler seg på følgende måte:

<b>Fag</b>	<b>Skoler</b>
Idrett/Lederfag/Friluftsliv/Kystfag	63
Forming/Kunst/Håndverk	60
Musikk	49
Sosialfag/Helsefag	43
Media	34
Dans/Drama/Teater/Revy	27
Samfunnskunnskap/Miljøfag	25
Samfunnskunnskap for fremmedspråklige	17
Reiseliv	12
Litteratur/Språk/Tegnspråk	11
Kosthold/Heimkunnskap	10
Gardsdrift/Skogsdrift/Hestehold	9
Datafag	9
Bil/Motor	9
Filosofi/Livssyn/Bibelfag	7
Luftsport	3

*Tabell 4. Oversikt over hovedkurs ved folkehøgskolene i Norge ( St meld nr 51 (1995-96)).*

Skolene har mange forskjellige linjefag uten at disse har noe særlig faglig fellesskap. flere av skolene har et tverrfaglig tilsnitt, og mange av skolene ønsker et mangfold i fag framfor spesialisering, noe som er i godt samsvar med Grundtvigs opprinnelige skoleidé. Det virker som fagene skal formidle noe av hvert, en slags encyklopedisk variant, samtidig som at eleven skal fordype seg i et emne/tema eller fag på hovedkurset som han eller hun interesserer seg for. Et tverrfaglig tilsnitt minner også om en svak klassifisering. Oversikten viser at det er de humanistiske og kreative fagene som står sterkest i



folkehøgskolen. Disse fagene har gjerne kunnskapskoder som peker i retning av svak klassifisering. I og med at størsteparten av fagene ligger innenfor humanistiske eller kunstneriske fag, er det kanskje disse folkehøgskolen har ment at var allmenndannende?

En annen synsvinkel å se dette fra, er skoleeiers manglende interesse og trinnvise ettergivelse overfor rekrutteringsfrykten. En lokker med varierte tilbud for å få elevene til å komme til folkehøgskolen. Dette er også noe som er unikt ved folkehøgskolen i og med at de ikke har fastlagte planer. Skolene har derfor muligheter til å tilby fag i forhold til målgruppen, og på denne måten blir de unge som gruppe tatt hensyn til. Slik kan vi si at ungdom i dag indirekte, er med og bestemmer hva fagene i folkehøgskolen skal være. I følge en slik tankegang samsvarer dette med svake rammer.

Det kan også være engasjerte og initiativrike linjelærere som påvirker fagkretsene ved de enkelte skolene. Noen få folkehøgskoler har underveis styrt linjekreftene sine i én og samme retning. Selv om skolene har organisert fagene noe forskjellig har de gjerne tredelingen mellom linjefag, obligatoriske fellesfag (kjernefag) og valgfag.

På grunn av mangfoldet i skolenes tilbud om fag, linjer, ulik profil og ulike verdier har skolene hver sine fag som de rekrutterer elever til. Det er stor forskjell på elevmassen til skoler som har IT- og sportjournalistlinje og andre skoler som legger mer vekt på tradisjonelt sett mer myke fag som forming, teater og kunstfag. Skolens profilering avspeiler seg ofte i elevmassen. Dette kan være med på å øke muligheten for at elevene treffer "likesinnede" ved skolene, noe som kan være fordelaktig i en sosialiseringsspross hvor jevnaldrende er viktige. Det er en viss mulighet for at kjernefagene er hva folkehøgskolen ønsker å formidle av verdier, og at linjefagene er noe skolene profilerer seg med for å få elevene til å komme. Det virker som at skolene ikke har sitt hovedfokus på fag, men at dette kan spores mot sterkere fokus mot det relasjonelle og sosialpedagogiske. Dette fører oss over på folkehøgskolens forhold til ramme. Ramme viser til forholdet mellom elev og lærer. På folkehøgskole er det sosialpedagogiske ikke regnet som undervisning, med andre ord er det åpnet opp for at læring er mer enn undervisning. Skolen opererer med et utvidet læringsbegrep, som det kan skille mellom tre aspekter ved.. For det første er det læring *i møte med det sosiale fellesskapet*, for det andre er det læring *i møte med et fagstoff* og emner og for det tredje er det læring *gjennom den enkeltes møte med seg selv*. Denne tredelingen svarer til hovedområdene for folkehøgskolens pedagogiske virksomhet; sosialpedagogisk arbeid, arbeid med fag og emner og arbeid

gjennom den enkeltes møte med seg selv (KUF 1995). I kapittel 2 har jeg vist noen av de pedagogiske retningene folkehøgskolepedagogikken kan ligne på eller har fått trekk av. Dette er eksistensiell pedagogikk, dialogpedagogikk og demokratipedagogikk. En slik pedagogikk er i følge Bernstein et resultat av skolens kunnskapskode. I forhold til Bernsteins kodeteori er det grunn til å tro at folkehøgskolens undervisningskode ligger innenfor svak ramme og svak klassifisering. Slik folkehøgskolens idealer er virker det som at skolen som institusjon burde ønske å ligge innenfor det Bernstein vil kalle en integrasjonskode. Det er ting som tyder på at folkehøgskolen også *kan* ha trekk fra kolleksjonskoder og at skolen har flere undertyper i og med at den i visse tilfeller kan ha sterkere grad av klassifisering og ramme uten at den har en klassisk kolleksjonskode. Men det er sterkest grunnlag for å tro at tendenser ved skolen er med å plassere den i hjørnet for "usynlig pedagogikk" jfr. Tabell 4.

I forhold til skolens evalueringsformer er det grunn til å hevde at den ligger innefor en integrasjonskode. Folkehøgskolen bygger på en oppfatning av at elevene lærer best ved å gjøre egne erfaringer (St meld 51 (1995-96): 9). En vil gi læring som er erfaringsbasert og opplevelsorientert. Dette har konsekvenser for evalueringsformer. Både kompetansespørsmålet og skolens formål må sees i forbindelse med vurderingsformene ved folkehøgskolen. Folkehøgskoleutvalget av 1973 mente at den pedagogiske frihet som preger folkehøgskolen gir rom for ulike syn på evaluering og ulike evalueringsformer i skoleslaget. Det mangfold som utvalget regnet med at folkehøgskolen ville representere, gjorde det nødvendig å holde oppe en vid ramme for evaluering i skoleslaget. Dette syntes å åpne opp for formell vurdering, men folkehøgskolen selv vektla fordelene ved å være eksamensfri og ønsket ikke å ha prøver og karakterer som sine vurderingsformer (KUF 1995). Dette ville ha endret folkehøgskolen med henhold til dens "åpenhet". Skolen er et samtalebasert skoleslag som gir vurdering av hver enkelt elev i dialog med en lærer. Dette gjør læreren viktig på en slik måte at vedkommende må ha ansvar for at eleven kommer til syne som subjekt. Et helt grunnleggende trekk ved skolens egenbeskrivelse er den vekten som legges på kvaliteten i møtet mellom elev og lærer. Den kvaliteten som tilstrebes her må finne sitt uttrykk i måten livet på skolene organiseres og leves på. Det sies at det er ønskelig med et subjekt- subjekt forhold mellom elev og lærer, men ut fra utenforliggende strukturer er det alltid muligheter for at eleven har objektstatus. På grunn av et asymmetrisk forhold mellom elev og lærer ut fra alder, kunnskap, allmenn

handlingskompetanse og kommunikasjon vil denne faren alltid være tilstede. Samtidig er deti moderne folkehøgskoler lagt opp til at avstanden mellom lærere og elever skal minskes, noe som samsvarer med svak ramme.

I dag har skoleslaget et ønske om et subjekt-subjekt forhold mellom elever og lærere (KUF 1995). Jeg velger å si at dette er etter skoleslagets eget ønske, selv om dette er uttalt fra KUF sin side, i og med at det er forholdsmessig god enighet omkring denne rapporten. Det uenighetene går ut på berører ikke ønsket skolen har om å være en sosialpedagogisk arena. Kommunikasjon og dialog skal være viktig i undervisningen sies det. Det er også et mål at innholdet i dialogen skal knyttes til elevens situasjon, behov og interesser og er valgt ut fra en felles beslutning. Dette har innvirkning på klassifiseringen og rammene i folkehøgskolen. Jeg vil si at dette er tydelige tegn på idealer om en svak ramme og svak klassifisering i folkehøgskolen, og om det er tilfellet at dette er gjennomgående i undervisningen, har folkehøgskolen en tydelig integrasjonskode. For folkehøgskolen innebærer det sosialpedagogiske å være en internatskole. Gjennomsnittlig er det plass til ca. 120 elever på internatet på hver skole. Internatkapasiteten er på omtrent 80 % av elevplassene ved skolen. Det betyr at noen av elvene bor utenfor skolens område. Noen av lærerne og de andre ansatte bor på skoleområdet, slik at det sosiale miljøet ikke bare skal bestå av elever. Internatet er en del av det totale læringsmiljøet ved skolen og inngår i det sosialpedagogiske perspektivet. Elevene har ansvar for hyggekvelder, foredragssamlinger, diskusjonsmøter og andre offisielle og mindre offisielle tilstelninger i løpet av skoleåret. Det er slike forhold som gjør at et folkehøgskoleår er med på å legge grunnlaget for en allsidig utvikling (St meld nr 51: 9). Som internatskole har folkehøgskolen muligheter til å påvirke eller gi opplæring hele døgnet. Den "skjulte læreplan" i folkehøgskolen kan være svært viktig for hva som læres. Læring gjennom språk, lek, arbeid og fest samsvarer folkehøgskolens tanke om å styrke sammenhengen mellom livsområdene hjem, skole, arbeid og fritid (KUF 1995). Innenfor Bernsteins kodeteori er det sosialpedagogiske aspekt ikke klart uttalt, men det kan forstås dithen at det sosiale faller innenfor svak klassifisering og svak ramme fordi det er snakk om hverdagskunnskap og løsere samvær med hverandre hvor det faglige er selvbestemt. Dette styrker elevsubjektet, noe som gir utslag i svak ramme.

Det er grunn til å hevde at folkehøgskolen ligger innenfor en integrasjonskode. Ut fra framleggingen av teorien kan en også være fristet til å tro at en integrasjonskode også er

det beste for folkehøgskolen som en ”fri læringsarena”.

#### **4.2.2 Integrasjonskodens konsekvenser for folkehøgskolen**

I Stortingsmelding nr. 51 (1995-96) blir det sagt at ”den kompetansen folkehøgskolen gir dei som går der først og fremst avhenger av kvaliteten i utdanninga og av i kva mon utdanninga i sitt innhald dekkjer reelle behov i samfunnet.” (St meld nr 51 (1995-1996): 13). Dette vil si at folkehøgskolens tilbud må være aktuelle for målgruppen, men også for samfunnet. Dette er et av de store problematiske spørsmålene i en læreplanteoretisk og utdanningsmessig sammenheng. Folkehøgskolen må i følge sine retningslinjer se etter tidens krav, noe som henger sammen med å være en sann pedagogisk strategi jfr. Brunstad. Dette er ikke så lett å identifisere og definere og ikke nødvendigvis enkelt å etterleve. ”Elevtilgangen etter en slik modell vil i det heile være avhengig av at skoleslaget lykkes med å etablere en god, selvstendig kompetanse gjennom kvalitet og gjennom å dekkje aktuelle behov i samtida. Folkehøgskolen må i framtida sjå tilbod og verksemd i samanheng med kompetansebehovet både hos unge og vaksne.” (St meld nr 51 (1995-1996)). Folkehøgskolene må tilpasse sine tilbud i forhold til samtid og målgruppe. Det er ikke bare fagene som er med på å påvirke om skolen dekker de reelle behov i samtiden.

Bernstein hevder at det finnes en tendens til en endring bort fra kolleksjonskoder i den offentlige skolen<sup>15</sup> i retning av integrasjonskoder. Dette henger i følge Bernstein sammen med endrede oppfatninger av kvalifikasjonsbegrepet (Bernstein 1974). Hva vi må ha for å være kvalifiserte samfunnsborgere er i dag noe annet enn tidligere. Dette er noe jeg tar til inntekt for min hypotese om et moderne danningsideal som jeg har drøftet i kapittel 3. Det kreves et mer konformt, men fleksibelt individ, hevder Bernstein. Det viser seg at danningens mål og innhold dermed påvirker kunnskapskoden. En integrasjonkode er riktig for tiden vi lever i. Dette fører til at folkehøgskolen opererer med en kunnskaps- og utdanningskode som er svært aktuell. Hvor dette vil føre folkehøgskolen hen er ikke godt å si, men sannsynligvis vil det påvirke rekrutteringen til skolene. Om folkehøgskolen holder fast på sin usynlige pedagogikk vil skolen være aktuell for de unge. Som tidligere diskutert kan det være en viss fare for at Kompetanseprosjektet tilfører skolen noe som kan virke i retning av en kolleksjonskode i og med at dette prosjektet har en tendens mot å være

---

<sup>15</sup> Det er det engelske skolesystemet Bernstein refererer til i denne sammenhengen.

sterkere målfokusert enn hva en integrasjonskode kan tillate, i og meg at dette lager konsekvenser for pensum, evaluering og pedagogikk.

Det sosialpedagogiske er en sentral del av folkehøgskolens pedagogikk. Dette er kanskje det mest spesielle ved skoleslaget, noe som en integrasjonskode åpner opp for. Fra folkehøgskolens hold forventes det og stilles krav til elever og lærere om å være aktive og medvirkende i læringssituasjoner, *både* faglig og sosialt. Tradisjonelt i folkehøgskolen har en kanskje sett på læreren som en slags "brennende fakkel" i de unges liv, og elevene som den mer lyttende part. Dette henger sammen med skolens ønske om å "møte" elevene. Det kan virke som om skolen har endret seg og gått fra en noe tydeligere kolleksjonskode på grunn av maktfordelingen mellom elev og lærer, mot noe som har et sterkere preg av en integrasjonskode. Det sosialpedagogiske var viktig i folkehøgskolen tidligere også, den var ved oppretteselsen en motkultur mot den daværende skole. Ved første øyekast er det vanskelig å se at det sosialpedagogiske aspekt blir fanget godt nok opp i kodeteorien til Bernstein, men det viser seg at teorien er hensiktsmessig for å forklare hva folkehøgskolen er et motstykke til i dag. Folkehøgskolen vil være en motkultur mot hva som representeres ved en kolleksjonskode. Evalueringsmønstre, den pedagogisk organisering og "mangelen" av pensum kan til sammen virke som en indikator på at folkehøgskolen har sterke ønsker, slik jeg ser det, om å oppheve en kolleksjonskode.

### ***4.3 Usynlig pedagogikk***

"Usynlig pedagogikk" vil gjennom begrepsbruken til Bernstein realiseres gjennom svak klassifisering og svak ramme. Jo mer implisitt formidlingen skjer, og jo mer diffuse kravene er, jo mer usynlig vil pedagogikken være (se tabell 4). Pedagogikk som inneholder svake rammer og svak klassifisering kaller Bernstein "usynlig pedagogikk". Er det noe som er unikt ved å gå på folkehøgskole som en ikke kan få andre steder? Folkehøgskolen ønsker å synliggjøre den pedagogikken som tradisjonelt har vært "usynlig" i den offentlige skolen. Dette betyr ikke at den læringen folkehøgskolen legger til rette for nødvendigvis ikke har mål. Men ved en integrasjonskode kan en eventuell målforskyvning være vanskeligere å kontrollere.

Hvordan har folkehøgskolen som en motkulturell institusjon muligheter for å tilrettelegge

for relevante dannelsesprosesser i dag? Hvilken rolle spiller folkehøgskolens ”usynlige pedagogikk”? Er usynlig pedagogikk i sammenfall med moderne tendenser og den kulturelle modernisering og en motkultur til den vanlige skolen som ikke tar hensyn til dette?

Verden oppleves som mindre og gir seg utslag i blant annet en globetrotterkultur i de senere år. Verdien av å legge ut på reise verden rundt kan være en medvirkende komponent i hva som inngår i moderne danning. Dette kan få konsekvenser for den oppvoksende generasjon som kan behøve også denne kvalifiseringen. Kan det ligge til rette for en slik kvalifisering ved å gå et år på en folkehøgskole? Det kan muligens gjøre det, samtidig er det en folkehøgskole som markedsfører seg som ”den reisende folkehøgskolen”. Mange av skolene tilbyr også reiser i løpet av skoleåret. Gjennom å velge et år på folkehøgskole kan kanskje noen av de samme ønsker og behov komme til uttrykk. En ønsker seg kanskje nye opplevelser og fellesskap, møte nye mennesker, finne et engasjement, gjøre egne erfaringer og å lære om seg selv og andre. Dette er en del av den moderne danningen. Dette er noe en kan lære og gjøre andre steder enn på folkehøgskole, men skoleslaget drar sterk nytte av disse tendensene og kan være med på å legge forhold til rette for at denne aktuelle ”lærdommen” skal tilkomme unge mennesker.

Refleksivitet innenfor sin egen kultur er noe vi tidligere har sett på som et element innenfor moderne danning. Et godt år på en folkehøgskole kan blant annet innebære en mer eller mindre vellykket sosialisering innenfor en forholdsvis liten verden. Innenfor denne kan elevens mestringsnivå være høyt. Om dette skaper refleksivitet eller ikke, er ikke så godt og si, men sannsynligheten for at dette kan skape bevissthet om seg selv og den kultur en er i på skolen er forholdsvis stor. Identitetsutviklingen under slike forhold kan foregå i et raskt tempo, hvor livet på flere plan intensiveres. Et år på folkehøgskole hevdes å være et modningsår, samtidig skal det også være sagt at 19-åringer vil være i rask modning uansett. Om allmenn handlingskompetanse kan tilegnes under slike forhold med en ”usynlig pedagogikk” tilstede, skal jeg se på videre.

Om en tar hensyn til den virkeligheten en ønsker at de unge befinner seg i, men ikke faktisk er i, kan fallhøyden for elevene være stor. Om skolen ikke har en sann pedagogisk strategi, i Brustad (1998) sin betydning, kan det være vanskelig å komme ut i den ”verden” som en må leve i, som skolen kan gi mer eller mindre riktig kvalifikasjon for. Det er samtidig muligheter for at skoleslaget er så generelt, at det uansett vil ha noe å bidra med

uavhengig av kultur og tid, slik Sletvold var inne på i sin hovedoppgave (Sletvold 1998). Kan ”usynlig pedagogikk” bidra til at elevene får allmenngyldige teknikker og livskompetanse? Ved fokusering på hverdagskompetanse gjennom det sosialpedagogiske er vennskap og sosialt samvær fokusert. Slik jeg var inne på i kapittel 3 er vennskap i fokus i det moderne og mer sentralt enn tidligere på grunn av tradisjonsbrudd og andre strukturer. Mead (1971) hevder at vi orienterer oss mer mot våre jevnaldrende og er nødt til det, for det er kanskje av våre jevnaldrende om ikke det er de som er yngre enn oss, som sitter med den relevante kompetanse og kvalifikasjon. I folkehøgskolen kan det ligge til rette for denne type læring. Selv om den ikke er intendert, er det rom for den innenfor de rammefaktorene som er tilstede.

Vår senmoderne kultur er øyeblikksorientert, dette er noe vi kan avspeile i folkehøgskolen. Det er mye ”her og nå” - opplevelser og erfaringer som en har til hensikt å gi. Hva som er den uintenderte læringen eller skjult læreplan, og om det denne gir er allmenn handlingskompetanse, er umulig å gi et klart og entydig svar på. Men det er grunn til å tro at den helhetlige fokuseringen på livet, hvor det sosiale enten er sidestilt med det faglige eller overordnet det faglige, kan være med på å gi eleven evnen til å se helheter ut fra sitt eget ståsted og slik bli ”vekket” til autonomi og til å ta egne velbegrunnede valg.

#### **4.3.1 Gir folkehøgskolen allmenn handlingskompetanse i vår tid?**

Jeg bruker begrepet *allmenn handlingskompetanse* om moderne danning. Hvis en bruker Bernsteins kodeteori, vil det være vanskelig å besvare i hvilken grad folkehøgskolen gir dette. Fordi det er forhold som tilsier at folkehøgskolen kan ha det Bernstein vil kalle en ”usynlig pedagogikk”. Bernstein (1974) hevder det er lettere å kontrollere ”hva” og ”hvem” en vil ha ut av skolesystemet ved en sterk kolleksjonskode, dermed det som tilsvarer ”synlig pedagogikk”. Det er med andre ord en fordel med kolleksjonskode med henhold til styring og kontroll av et resultat. Målstyringsperspektivet ligger innenfor tanken om kolleksjonskoder. Tanken om tiden som lineær størrelse er ikke like aktuell innenfor integrasjonskoden og ikke hvor du er og hva og hvem en lærer av og med er ikke vesentlig. ”Rom” mister sin tidligere viktige rolle. Et danningssideal kan dermed også lettere kontrolleres gjennom forhold med sterke rammer og sterk klassifisering. Det er vanskeligere å kontrollere ”hvem en får ut” ved en integrasjonskode. Med dette menes alt hva elevene lærer, tilegner seg og formes eller utvikles til. De to kunnskapskodene står i et motsetningsforhold og forteller mye om hvordan sosialiseringforholdene er organisert.

Skoleslagets idealer ligger innenfor en integrasjonskode. Innenfor denne er det vanskelig å kontrollere elevenes resultater med henhold til læring og sosialisering og dermed danning.

Allmenndanning kan ha ulikt innhold. Kunnskap, moral, normer og verdier er noen aspekter ved dette begrepet, og som vi har sett kan dette være kontekstuellet. I samspill med mennesker kan vi ikke unngå å forholde oss til dette. Det har betydning for hvordan vi forholder oss til andre mennesker og hvordan vi oppfører oss mot hverandre. Hva det er ved skolens pedagogiske praksis som er hensiktsmessig for moderne danning er ikke gitt, men det er forhold som kan tilsi at dette kan forekomme. Det sosialpedagogiske har muligheter til å bibringe relevant danning i dag.

Hvilke ungdommer som kommer til folkehøgskolen er ikke belyst i denne oppgaven, så om det er forskjellige ungdommer eller bare "main-stream" ungdommer som går på folkehøgskole er ikke uttalt. Hvordan skolene selv tenker i forhold til hvordan de tilpasser sitt tilbud er heller ikke belyst. Om skolene passer best for ungdommer som bor på landet, i byen, gutter eller jenter vet jeg ikke, i og med at dette ikke har vært direkte undersøkt. Men det kan være grunn til å tro at de ulike skolene, på grunn av forskjellig tilbud, fanger opp ungdom fra forskjellig miljø og med forskjellig bakgrunn, selv om det å være en folkehøgskole i seg selv er et signal.

Det er annerledes å komme fra bygda i Norge i dag enn da folkehøgskolen ble opprettet. Som vi har sett i kapittel 3, om hvilken allmenn handlingskompetanse som bestrebes, kan det i tillegg til geografisk og sosial bakgrunn være forskjell mellom kjønn. Skolens aktualitet kan også henge sammen med hvem skolen tenker seg at målgruppen er. Skoleslaget viser bredde, tilpasning, men vil være en motkultur på samme tid. Dette kan føre til at det ene slår det andre i hjel. Vi har forsøkt å se hva som kan være skoleslagets styrker og svakheter. Skal skolen forsøke å gi "alle" en aktuell allmenndanning?

Den tematikk som fra et utviklingssynspunkt dominerer ungdomsfasen, har blant annet Mannheim omtalt som orienteringsproblematikken (Tranøy 1998). Som en selvstendig ung person skal han eller hun ta stilling til sentrale samfunnsmessige og eksistensielle spørsmål. Her er det nettopp kravet om realistiske og personlige holdninger og refleksjoner - som dominerer og ikke minst konstituerer orienteringsfasen. Tiden vi lever i medvirker til at rollelek kanskje i dag er mer sentralt enn tidligere i en slik orienteringsfase. I et samfunn hvor en hopper inn og ut av roller kan det kanskje bli viktigere og prøve ut for



seg selv og andre forskjellige roller. En slik selv-eksperimentering kan være viktig for tilegnelsen av relevant danning. Slik lek som folkehøgskolen legger til rette for kan blant annet være med på å gjøre en kjent med en selv. Dette går inn i skolens tanker om et utvidet læringsbegrep, hvor *læring i møte med seg selv* er sentralt. Den tidligere identitetsteori hadde ideal om et samsvar mellom den indre og den ytre identitet. Det vil si at det skulle være samsvar med hvem en selv er og hvem en uttrykker at en er. I dag er ikke identitetsprosjektet å danne en identitet, men det er å konstruere mange. Dette henger sammen med samfunnet vi lever i og ikke hva som fungerer best her. Det er ikke begrunnet i hva som er best for menneskene. På en folkehøgskole kan en prøve mange roller for innenfor et miljø. På den annen side er det store muligheter for at en kan bli fanget i den rollen en får fra starten, selv om denne utvikles. Det er formodentlig vanskelig å prøve seg i virkelig mange roller. Til det er kanskje miljøet for lite. Slik sette kan en bli hindret i på grunn av folkehøgskolens begrensede ”rom”.

I følge KUF (1995) vil elevene som går på folkehøgskole tilegne seg livskompetanse, dette tyder kanskje på et ønske om sterkere resultatorientering i folkehøgskolen fra offentlig hold. På denne måten vil en nærme seg en kolleksjonskode som kan være med på å fjerne skoleslaget fra sitt ideal om å være autotelisk. Samtidig som at KUF med sin kompetanserapport er en legitimering for skoleslagets eksistens, kan den dermed også være med på å stenge for den potensielle tilnærmingen folkehøgskolen har til moderne ungdom og deres behov for kvalifisering i en ny tid.

#### ***4.4 Sammenfatning***

Om skolen ikke skal stivne må den ta pulsen på tiden. Ikke én gang, men igjen og igjen. Samtidig er det viktig for skoleslaget å være en motkultur som skole, å tilby noe unge behøver, men ikke får i den vanlige skolen. Ved å bruke Bernsteins kodeteori er det kommet fram at skolen opererer i forhold til en integrasjonskode og kan kategoriseres som en skole med ”usynlig pedagogikk”. Hvordan dette kan være og hvordan dette kan være aktuelt er diskutert på slutten av kapitlet hvor det er trukket fram eksempler på hvordan kategorien ”usynlig pedagogikk” kan virke i samsvar med tidens tendenser i motsetning til kategorien ”synlig pedagogikk”. Hvordan dette kan være en motkultur i forhold til hvordan den vanlige skolen tradisjonelt har vært, er også diskutert.

I det neste vil jeg drøfte om dette er noe som folkehøgskolen i dag tilstreber, eller om det er forhold som taler for at dette er utilsiktet. Jeg vil diskutere dette videre ved hjelp av alternative tankemodeller som presenteres i det neste kapitlet.

*"Danning er en lang prosess, et folkehøgskoleår kan bare gi bidrag til denne, men den kan kanskje gi avgjørende bidrag"*  
Johnsen 1998

## **5. FOLKEHØGSKOLEN EN AKTUELL ARENA?**

En forutsetning for folkehøgskolens aktualitet som dannelsarena er at den treffer den aktuelle målgruppen på hjemmebane. Aktuell danningsteori i forhold til samfunnets utvikling kan være viktig for folkehøgskolens praksis. Dette kan dermed få betydning for elevenes dannelsingsprosjekt og mulighetene for at dette skal lykkes. Dette er et komplekst problemfelt som jeg vil drøfte videre i dette kapitlet. Det er imidlertid flere aktuelle forhold som knytter seg til denne problematikken, men alle spørsmålsstillingene som berører dette kan dessverre ikke tas opp til en fullstendig drøfting i denne oppgaven. I første halvdel av dette kapitlet vil jeg drøfte sider ved folkehøgskolen som dannelsingsinstitusjon med bakgrunn i hva jeg i oppgaven så langt har pekt på som relevant for problemstillingen. Deretter vil jeg presentere tankemodeller og teorier som kan være med på å rydde opp i dannelsingsdebatten generelt og i folkehøgskolens dannelsdebatt spesielt. Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen får en sentral rolle når jeg analyserer danning som moderne prosjekt.

Folkehøgskolen vil gjerne være en motsats til det bestående, men det viser seg at dette har lykkes i noe varierende grad. Problemet for skolen er at den selv må skaffe elever til skolen, hvilket medfører markedsorientering. Dette kan være problematisk da den på samme tid skal leve opp til et ideal om å være en motkultur, samtidig som den skal følge sine tradisjoner. Et av spørsmålene i tilknytning til dette, er om dette er vanskelig å forene i vår tid. Kan folkehøgskolen som motkulturelt alternativ være aktuell for dagens målgruppe? Jeg vil se nærmere på hvordan dette kommer til uttrykk i skolen.

Vi har tidligere vært inne på om folkehøgskolen er til for seg selv, for samfunnet eller for målgruppen. Oppgaven tar ikke dette opp til en fullstendig drøfting, men ønsker å diskutere hva den kan ha muligheter til å være for målgruppen i dag. I og med at folkehøgskolen kanskje er "dømt" til å imøtekomme målgruppen sine behov om den skal overleve, kommer samfunnsperspektivet for folkehøgskolens del med henhold til hensikt

og oppgave i andre rekke. Dette er utfordringer skoleslaget må imøtekomme. Engelsen (1993) hevder at en avveining og balansegang mellom hensyn til samfunnsrettede mål og hensyn til individrettede mål er svært vanskelig i en læreplansammenheng. For folkehøgskolen sin del er dette forholdsvis spesielt. Skoleslaget må være en aktuell utdanningsinstitusjon i samfunnet, samtidig som folkehøgskolens intensjon om å være en skole i samsvar med dens respektive tradisjon og ideologi skal etterleves. På samme tid viser det seg at de individuelle behov hos de enkelte elevene må dekkes om skoleslaget skal overleve. Det er dermed ulike nivå å drøfte folkehøgskolens intensjoner i forhold til. Problemet består i at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom disse. Jeg vil sette folkehøgskolens målgruppe i sammenheng med dagens danningssyn. Tidligere i oppgaven har jeg belyst denne gruppen, nå vil jeg se nærmere på hvordan denne gruppen er i dag til forskjell fra tidligere, og hvordan dette har konsekvenser for deres danning. Som diskutert i kapittel 2 er Grundtvigs skoletanker mangfoldige. Det kan derfor vanskelig diskutere aktualiteten av Grundtvig sine skoletanker og finne begrunnelser for utviklingen til skoleslaget i disse. Hans bredde, dobbelthet og dybde kan tas til inntekt for mange syn. Selv om hans skoleidé muligens ikke er like generell, kan også den forstås ut ifra flere ståsteder. Det er likevel grunn til å kunne drøfte hans idéer om hvordan danning best kan foregå. Det kan virke som den mangfoldighet han åpner opp gir uendelig mange muligheter. Dette setter krav til at skoleslagets videre utvikling er bevisst og godt gjennomtenkt.

Problemer og teori omkring danning og folkehøgskolen som idé er presentert, og ved nærmere diskusjon av Bernsteins teori om kunnskaps- og utdanningskoder i tilknytning til folkehøgskolens danningsside, viser det seg at dagens målgruppe kan ha et utbytte av deltakelse i et læringsfellesskap som folkehøgskolen legger til rette for. Hvorvidt det er et problem at folkehøgskolen blir et skoleslag som bare dilter etter målgruppen kan diskuteres. Om disse utfordringene innebærer muligheter eller problemer kommer an på øyet som ser. Fra ungdommens perspektiv kan dette gi muligheter til å erobre skolen og gjøre den til sin, hvilket gir folkehøgskolen muligheter til å være for de unge. Folkehøgskolen må muligens være på ungdommens side, selv om dette kan gå på bekostning av folkehøgskolen som verdiformidlende institusjon. Dette kommer også an på hvor omfattende en eventuell verdikonflikt mellom de unge og folkehøgskolens tradisjon er.

3 folkehøgskoler innstiller driften høsten 2000. Det er den Samiske Folkehøgskolen, Ryfylke Folkehøgskole og Fredheim Folkehøgskole som har valgt en slik løsning. Det kan være flere årsaker bak dette. Selv om kullene for de gjeldende 19 -åringene i Norge er betraktelig mindre enn de har vært på lenge, er ikke dette nødvendigvis hovedårsaken. Dette viser at diskusjonen om hva som er spesielt ved folkehøgskolen og dens posisjon ikke bør være over selv om Kompetanseprosjektet er gjennomført. Folkehøgskolen og dens bidrag i utdanningssamfunnet må til enhver tid debatteres i forhold til behov, krav og ønsker fra målgruppe og samfunn. For folkehøgskolens egen del er det viktig å ha søkelys på skolens egenart i og med at dette kan styrke skolens selvbevissthet og legge en føring for veien videre.

Den gang folkehøgskolen ble opprettet var den en motkultur i forhold til det bestående skolevesenet og slik sett sensasjonell i sitt møte med målgruppen. Det er derfor av stor interesse å se om folkehøgskolen kan være like sensasjonell i sitt møte med målgruppen i dag. Et aktuelt spørsmål i tilknytning til dette kan være om folkehøgskolen som en supplementsskole er avhengig av å ha en unik egenart i dagens utdanningssamfunn.

### ***5.1 Motkultur som hensikt***

Med utgangspunkt i skolens tradisjoner og tilhørende praksis, kan et danningssyn være et speilbilde av dagens samfunn. På samme måte kan også folkeskolens danningssyn være et produkt av den sammenheng skolen befinner seg i. Hvordan er folkehøgskolen en motkultur i dag? Folkehøgskolen ble opprettet som en motkultur til det bestående skolevesenet. En kan spørre seg hva det innebærer å være en motkultur i vår tid. I kapittel 3 diskuteres hvordan tradisjonsbrudd og kulturell frisetting åpner opp for nye muligheter. Hvilke konsekvenser kan dette få for folkehøgskolen som vil være en motkultur under slike forhold? Det er kanskje motkulturelt å være bevarende? Selv om noe er motkulturelt er det ikke sagt at det er et hensiktsmessig danningmiddel. Det motkulturelle er ikke i seg selv nødvendigvis dannende. Men konsekvensene av hva som er det motkulturelle kan kanskje være det. Slik vi har sett i kapittel 4 kan folkehøgskolens pedagogikk ha preg fra Bernsteins "usynlige pedagogikk". Dette representerer noe motkulturelt i forhold til den tradisjonelle skolen. Spørsmålet bunner i om en kan tiltrekke seg den aktuelle målgruppen gjennom å være et slikt motstykke.

Er folkehøgskolen som skoleslag avhengig av å finne temporære monopol for å beholde sin posisjon? Temporære monopol vil si å være den eneste på markedet med et spesielt tilbud. Så lenge en er den eneste med dette tilbudet har en monopol helt til noen andre gjør det samme, derfor er dette temporært. En kan si at folkehøgskolen er avhengig av å være en motkultur i den forstand at den er avhengig av å tilby noe unikt og slik være et helt spesielt tilbud. Det kan være tilfellet at folkehøgskolen hittil har et temporært monopol på å være en skole med opplevelse i fokus, hvor fag og eksamen kommer i annen rekke. Det virker som folkehøgskolen har ligget i forkant i forhold til dette.

En kan spørre seg om det er mulig å ha et opposisjonelt danningssyn og hvem dette skal gjelde for. Allmenndanning som helhetlig danning for alle er et stort og komplekst felt, og en kan lure på om det mest moderne bare vil gjelde noen få, en avantgarde. Slik vil allmenndanning kanskje være uaktuelt når alle har tilgang på det som er "riktig". Kanskje ikke begrepet har muligheter til å kunne være aktuelt for alle på samme tid? Om folkehøgskolen ligger i forkant eller etterkant av utviklingen skal jeg ikke drøfte her. Men er det dermed slik at ikke alle kan delta i samfunnet med like muligheter og være medborgere på lik linje? Folkehøgskolen som en motkulturell bevegelse vil nok alltid ha utfordringer med å finne hva som kan være aktuelt for alle. Folkehøgskolen er muligens avhengig av å være en motkultur i forhold til noe, og hvem den er aktuell for avhenger derfor av de valg skoleslaget tar. Jeg vil i slutten av kapitlet gi noen analytiske drøftinger i tilknytning til innholdet i Kompetanserapporten som kan ha konsekvenser for skoleslagets vei videre.

Som skoletilbud vil jeg med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori vise hvordan folkehøgskolen kan være et motstykke i utdanningsammenheng. Folkehøgskolen har en ensidig vekt på "ramme" i denne teorien, noe som henger sammen med den sosiale læringsmodell ved skolen. Som tidligere nevnt i oppgaven er vektleggingen av det sosialpedagogiske en mer eller mindre synlig debatt i folkehøgskolen. Hva som er vektlagt viser seg gjennom skolens organisering. Dermed er folkehøgskolen å finne i et "hjørne" for "usynlig pedagogikk" jfr modell 1 side 87. I drøftingen i kapittel 4 har vi sett at folkehøgskolen kan ha unike muligheter til å være en aktuell arena for relevant danning i det moderne samfunn. Folkehøgskolen er en institusjon som er spesielt tilrettelagt for praktisering av "usynlig pedagogikk". Bernsteins teori omkring dette kan brukes til å vise at folkehøgskolen er et motstykke til den tradisjonelle skolen som praktiserer en

pedagogikk som ligger innenfor kolleksjonskoden til Bernstein. Den tradisjonelle skolen er dermed i samsvar med hva Bernstein kaller en "synlig pedagogikk". Jeg har ikke gjort en lignende analyse av den vanlige skolens pedagogikk, men det er muligens tendenser i retning av mer "usynlig pedagogikk" også her, selv om dette er noe som kan diskuteres. Men det er nok den "synlige pedagogikken" som regjerer, derfor er denne sammenligningen adekvat. I følge denne teorien kan folkehøgskolen være en arena hvor elevene kan tilegne seg opplevelser og erfaringer den vanlige skolen ikke nødvendigvis gir. Slik jeg forstår Grundtvigs skoleidéer var han ikke for en spesialisering av særevner. I følge Bernstein (1974) vil en slik spesialisering heller avsløre forskjeller enn å fokusere på likheter med andre, noe som Bernstein ikke nødvendigvis synes er positivt. En kolleksjonskode slik vi har sett i kapittel 4 underbygger dette og motarbeider det kollektive. En kolleksjonskode vil gjøre at en lærer mer og mer om mindre og mindre, hevder Bernstein. I folkehøgskolen vil dermed en kolleksjonskode motarbeide Grundtvigs tanker om allmenndanning. Selv om halvparten av skoletiden blir brukt på egenvalgte hovedkurs er det grunn til å kunne hevde at en integrasjonskode er operasjonalisert i folkehøgskolen, jfr. kapittel 4. En integrasjonskode vil være mest hensiktsmessig for relevant danning slik som diskutert i kapittel 4.

Det er kanskje ikke riktig å si at folkehøgskolens motkultur kun innebærer det å finne noe som er unikt for skoleslaget til en hver tid. Kildene bærer preg av at skoleslaget har tro på seg selv og formidler en mening eller en historie. De ønsker å ha et budskap. Dette kan i seg selv være motkulturelt i en tid hvor sannhetene sies å være opphevet og hver enkelt selv må finne sin egen veg. Kanskje er dette forbilledlig? Den lager ikke sannheter som den vil formidle, men er i seg selv en bevegelse i endring som viser at veien blir til mens en går. Ved institusjonalisering av bevegelser kan det i følge Weber foregå en "rutinisering av karisma". Det vil si at en ekte og livfull drivkraft eller bevegelse kan miste sin glød og troverdighet i overgangen fra det spesielle og nye til institusjonalisering og gjentakelse (Weber 2000). Om folkehøgskolen er et glødende og levende skoleslag, eller om den som institusjon har gått over på rutine i Webers forstand er det vanskelig å gi noe klart svar på. Men jeg synes det er aktuelt å diskutere dette i forhold til Kompetanseprosjektets inntog i folkehøgskolen, i og med at dette legger føringer for hva skoleslaget skal være som institusjon. Det er også et spørsmål på hvilken måte folkehøgskolen er avhengig av å være et levende skoleslag. Jeg kommer tilbake til Kompetanseprosjektet i slutten av kapitlet.

Folkehøgskolen formidler også noe ”fast”, skoleslaget har en spesiell misjon, det vil ikke nødvendigvis bare bestå og overleve i seg selv, selv om dette er en av Grundtvigs skoletanker. Hva det faste er kan variere. De enkelte folkehøgskolene har sine respektive budskap i tillegg til å være folkehøgskoler med en felles idé. Er skoleslaget tradisjonsformidlende og kan dette fungere som en motkultur i dag? En del av folkehøgskolenes skoledokumentasjon legger seg på en noe unyansert motkulturell linje, på den måten at det er det tradisjonelle og bevaringsverdige som fremfor noe skal vektlegges. Enkelte skoler ser på bykulturen, den mange av elevene kommer fra og bygger sine kunnskaper på, som mindre relevant for deres pedagogiske praksis og vektlegger utkantens kultur sterkere (Ulleberg 1995). Dette samsvarer med skolens tidligere idéer om dannelsesmidler og viser seg også i skolebrosjyrenes framstilling av seg selv gjennom ord og bilder. Under slike forhold kan en diskutere relevansen for utviklingen av både lærings- og livskompetanse hos elevene. Dette kan bli kuriositeter i forhold til den virkelighet eleven skal ut i og møte senere i livet (ibid.). Konsekvensene av dette kan bli forfeilet danning for dagens unge.

### **5.1.1 Folkehøgskolens målgruppe**

Hva kan skoleslaget bety for ungdom i dag isolert sett? Selv om det er vanskelig å diskutere dette spørsmålet uavhengig av den helheten målgruppen inngår i, kan det likevel være fruktbart å se om ungdom faktisk kan tilegne seg moderne danning på folkehøgskole uavhengig av folkehøgskolens danningssyn. Kan en få noe ut av et år på folkehøgskole med henhold til aktuelle kvalifiseringsideal som er uintendert ifra skolens side?

I oppgaven så langt viser det seg at det er mange forhold som må tas hensyn til om et pedagogisk prosjekt skal lykkes. Et vellykket prosjekt avhenger av om målgruppen og målgruppens kontekst er tatt hensyn til. Men i hvilken grad tar folkehøgskolen ungdommen og deres kultur på alvor i dag? Skoleplanene er et uttrykk for skolens selvbylde. Disse kan dermed gi et innblikk i hva skoleslaget ønsker å representere og hvilket danningssyn de har. Ved å se på skoleplanene kan vi si noe om hvordan folkehøgskolen ser på seg selv som dannelsesarena, og vi kan også plukke opp signaler om skolens forhold til målgruppen. Er skolen mest opptatt av sin egen idé og tar den hensyn fordi den må? Som vi har eksemplifisert i kapittel 4 er det kanskje noen prinsipper i moderne ungdomskultur som kan kollidere med den tradisjonelle skolens pedagogiske



prinsipper. Dette viser at det er viktig til en hver tid å vite hvem de unge er om en vil nå fram til dem. Det er også noe som er spesielt med det å være ung uavhengig av aktuell kultur og kontekst. Historisk sett hevdet Grundtvig at folkehøgskolen skulle være en allmenndannende skole og at danningen her skulle foregå gjennom opplysning, og 18-års alderen var den beste for å "vekkes" til dette. Det var et ønske om at alle deler av folket skulle rustes til aktiv deltakelse i demokratiet. I denne situasjonen var folkehøgskolen spesielt myntet på bondeungdommen, og ble derfor lagt til distriktene. Folkehøgskolen hadde som mål å utjevne sosiale skjevheter og tjene vekst og materiell utvikling ved å ta utgangspunkt i elevenes eget ståsted. Hensikten i dag er ikke slik uttalt, selv om dette fortsatt kan være et behov. Da folkehøgskolen ble opprettet, ønsket den å møte elevene der de var, med deres kultur og deres språk. Dette var en av datidens folkelige og ungdommelige erobringer av det talte og skrevne språk. Dette ble erobret *fra* de latinlærde eliter og gjort til deres eget. Dette var sensasjonelt. Ungdommen ble møtt der de var med sitt eget språk og i sitt eget liv. På grunn av en økende nasjonal bevissthet ble det viktig i folkehøgskolen å få det særnorske inn i dannelsesarbeidet. Da folkehøgskolen ble opprettet på 1850 -tallet hadde elevene et helt annet utgangspunkt for å gå på folkehøgskolen enn i dag. De hadde gjerne 7 års skolegang eller mindre, og et år på folkehøgskole var ikke et år på veien videre, et "friår" som i dag, men for de fleste var dette enden eller "toppen" på utdanningen. På 1950 -tallet var det ikke vanlig for de med eksamen artium å gå på folkehøgskole, i motsetning til i dag som de fleste elevene har videregående skole før de begynner på folkehøgskole. Det er fortsatt et ideal for folkehøgskolen å være opplysende, utvikle kritisk evne og selvstendig tankegang hos elevene (KUF 1995). En kan spørre seg om folkelig danning, i Grundtvigs forstand, fortsatt er et levende prinsipp i folkehøgskolen og om dette er noe elevene kan bruke i dag. Skolene er tuftet på Grundtvigs idéer, selv om skoleslagets tradisjon kan være mer preget av flere faktorer. Skolen har utviklet seg underveis og har i større eller mindre grad tilpasset seg sin målgruppe og situasjon. Men både synet på målgruppen og selve målgruppen har endret seg kraftig siden startfasen til folkehøgskolen. Psykologien som vitenskap har kommet til i denne perioden. Skolen oppstod i en tid hvor skolevesenet på mange måter var mangelfullt, og slik utfylte det som var på en god måte. Folkehøgskolen henvendte seg til moden ungdom som kunne "vekkes", målgruppen måtte derfor være "vaksen ungdom". Ungdommen var etter deres syn "ynglinger" (Stafseng 1996). Synet på unge på denne tiden var at de var lette å begeistre og vekke, noe som etter all sannsynlighet var riktig og også kunne bli bekreftet.

Dette har endret seg noe. Flere folkehøgskoler ligger i urbane strøk og opplysning slik det var den gang er ikke lenger hovedmålsettingen, selv om dette er en del av skolens tradisjon. Det kan innebære relevant danning for ungdommene, selv om det fra skolens synspunkt kan virke mislykket. Det er ikke nødvendigvis et mislykket år for ungdommen, om kullet ikke er i harmoni med skoleledelsen.

Vil folkehøgskolen kunne *brukes* av ungdommen på en ny måte, kan ungdom hente aktuell kvalifisering? Dette må skje i samspill med lærerne, noe som kan være krevende for lærerne. Om det legges til rette for dette i folkehøgskolen, kan det være samsvar mellom det som kan være moderne ideal og folkehøgskolens ideal. Grundtvig ville at folkehøgskoleelevene skulle være hovedpersoner i sine egne liv, noe som var et nytt syn på de unge den gang og noe som stemmer bra overens med dagens ideal om individualitet og autonomi. Dette er et resultat, muligens ikke like styrt som tidligere, likevel må en vurdere omstendighetene slik at det kan legges til rette for en slik prosess. En kan ikke tenke en prosess fullstendig uavhengig av hvilket resultat som skal nås. Folkehøgskolen har tradisjonelt vært prosessfokusert og evneformalistisk og oftest hatt et positivt menneskesyn. Menneskesynet kan variere ut fra de enkeltes skolens verdistandpunkt. Dette innebærer en vekstpedagogikk og sosialpedagogikk som kan være relevant i dag i og med at aktuelle dannelsingsprosjekter har flyttet mer over til det sosiale og jevnalderorienterte, fra autoriteter og pedagoger i foreldregenerasjonen (Frønes 1999). Ungdom er ofte svært stimulerte og får dekket mange behov gjennom ulike medier spesielt tilrettelagt for dem. Dette er kanskje en av mange faktorer som gjør at 19-åringer ikke er like engasjerte og passer inne i ynglingebetegnelsen som passet på ungdom den gang. En skal også være klar over den store forskjellen mellom hvem en tror ungdom er og hvem de faktisk er. Det er denne forskjellen som kan være essensiell for hvordan en kan imøtekomme og tilrettelegge på en god måte. Bortsett fra opplysninger om alder og tidligere utdanning vet vi lite om *hvem* eller *hvilke typer* ungdommer som går på folkehøgskole. Om dette er et representativt utvalg av ungdomsgruppen og dermed gode representanter for moderne ungdomskultur vet vi med andre ord ikke nok om. Det vi kanskje kan vite mer om er konteksten unge lever i. En konsekvens av samfunnets lite enhetlige karakter i dag er at opplysningsprosjektet blir et annet i dag enn den gangen skolen ble opprettet. Bondeungdommen slik denne gruppen fremstod den gang er nesten forsvunnet. Målgruppen og tiden har endret seg. I dag er denne gruppen ofte høyt utdannet

og har muligens andre behov enn tidligere. Hva elevene tror de kommer til å lære, kommer kanskje til uttrykk i begrunnelsen for deres valg om å gå på folkehøgskole. Det ligger ofte et ønske om et "annerledes" skoleår; et år med muligheter til personlig vekst og modning i et mellommenneskelig fellesskap og fordypning i interesser uten karakter- og eksamenspress. De vet ofte ikke selv hva kvalifikasjonen de søker innebærer. Søkerne begynner gjerne på en skole de kjenner noen som har gått på. Skolens renommé og linjetilbud er også med i valg av skole. Et mindretall av elevene har søkt på bakgrunn av at de ikke har fått jobb eller kommet inn på annen skole (KUF 1995: 64). Det er kanskje bieffektene av skolegang som gir den danning som er mest relevant i dag (jfr. kapittel 3). Vil folkehøgskolen gjøre dette til en hovedmålsetting? Dette er ingen lett oppgave. Kan en slik type kunnskap best tilegnes uintendert? Er det derfor det samme hva folkehøgskolen sitt syn er så lenge den åpner opp for en slik pedagogikk? Et viktig poeng er også at en "usynlig pedagogikk" kan gi intendert læring selv om det er vanskeligere og kontrollere resultatet. Så "usynlig pedagogikk" er det samme som uintendert læring selv om det kan virke slik. Derfor er det også viktig hva slags formidling som skjer ved skolene.

Skolen må være så attraktiv at ungdommene selv velger å gå der. Elevtallet har vært voksende med en viss nedgang de senere år (st meld nr 51 (1995-1996)). Skolen må dermed markedsorientere seg innenfor lovens grenser. De enkelte skolene gjør dette på forskjellig vis. I følge sitatet av Leine i starten av kapittel 4, om at det på grunn av tiden kreves aktiv og visjonær innsats på det pedagogiske området, må det pedagogiske være i utvikling og i takt med tiden vi lever i også ved folkehøgskolene (Leine 1993). I den tidlige folkehøgskolen finnes det klare trekk fra et evneformalistisk danningssyn. Folkehøgskolen viser mye av diskusjonen omkring begrepet på en klar og tydelig måte. I og med at allmenndanningsbegrepet i folkehøgskolen er motsetningsfylt, gjør dette det vanskelig å si hvorvidt det er aktuelt eller ikke. Noen elementer i dette kan være mer aktuelt enn andre. Tilskuddsretten til drift og støtte som folkehøgskole faller bort om den enkelte skole har kull på mindre enn 35 elever i fire påfølgende år. Skolene vil følgelig unngå at dette skjer, og opplever det som et problem om det skulle svinge i dens popularitet. Det er lett å se antall elever som søker seg til skolene som et mål på folkehøgskolens aktualitet eller popularitet. Det kan være farlig å trekke slike forhastede konklusjoner i og med at årsakene til en eventuell varierende søkning kan være begrunnet i utenforliggende forhold som nødvendigvis ikke er begrunnet i folkehøgskolen selv. Om skoleslaget skulle ha et rekrutteringsproblem bunner ikke dette automatisk i et ideologiproblem, selv om en

selvfølgelig også skal holde denne muligheten åpen. I og med at det svinger i skolens rekruttering, er det også muligheter for at det svinger i skolens ideologiske aktualitet. Det er også muligheter for at variasjoner i skolens praktisering av ideologien kan medføre slike svingninger. Ideologien er forholdsvis romslig. Dette gir muligheter for ulike måter å drive folkehøgskoler på og gir dermed rom for å tilpasse tilbudet til den aktuelle konteksten. Det kan derfor diskuteres om det eventuelle rekrutteringsproblemet kan ligge i selve ideologien eller om det er hvordan denne forstås og praktiseres som er sakens kjerne. "Skolene har vist en særmerket evne til tilpassing til tidens forandringer og de unges behov. Men mulighetene til å ta feil har ført til den alltid varierende søkning både til skolene generelt og enkeltskoler." (Leine 1993). I følge dette utsagnet er det feiltilpasninger som gjør at skolene ikke får den nødvendige rekrutteringen.

Skolens organisering gir den muligheter til å forfølge samtidens behov og ønsker, det virker som det ligger i skoleslagets natur at det skal tilpasse seg konteksten. Selv om dette åpner for mange muligheter skal folkehøgskolene drives med hensyn til egen tradisjon og ideologi, og slik vil det likevel være særpreg ved folkehøgskolene uavhengig av samfunnets utvikling. Det kan være vanskelig for skoleslaget å finne en god balansegang, hvor mye skal det oppgi av seg selv for tilpasningens skyld? Om folkehøgskolen egentlig oppgir seg selv når den tar pulsen på tiden, kan også diskuteres. Slike problemer kan sette folkehøgskolen i klemme. På den ene siden er det fare for at folkehøgskolen kan bli en kameleon som mister sin troverdighet, og på den andre siden er faren at den kan bli avlegs og uaktuell for målgruppen. Begge deler er kanskje sidespor om folkehøgskolen skal være en allmenndannende institusjon. Jeg skal komme tilbake til en analytisk vurdering med henhold til danning i det moderne.

## ***5.2 Morgendagens medborgere og fornyet danning***

Ved å se nåtiden i lys av fortiden kan vi kaste lys over veien videre. Hvilke ideal vi går i retning av kan kanskje bare antydes. Jeg skal nå se nærmere på danningens mål og de aktuelle dannelsideal.

Vi har sett at dannelsbegrepet er kontekstuel. Da folkehøgskolen ble opprettet hadde dannelsbegrepet både et etisk og estetisk aspekt. Det dreide seg om praktisk dyd, sann

visdom og personlighetsforming. Kan dette være aktuelt i dag? Dette danningssynet har et romantisk aspekt og skulle gi lykke. Hansen (1877) mente at en måtte rydde bort det som hindret den frie veksten. Dette er et perspektiv innenfor formal danningsteori. Dannelsesarbeidet i den tidlige folkehøgskolen skulle utvikle de allmenmenneskelige grunnevnene som var forstand, følelser og innbillingskraft. I dag kan allmenn handlingskompetanse være et ideal, hva som inngår i dette i dag skal jeg drøfte litt senere.

Som vi tidligere har vært inne på har dannelsesbegrepet en lang historie. Det ble vanlig å snakke allmenndanning tidlig på 1800 -tallet. På dette tidspunktet kom sammenstillingen "almen" og "dannelse" i bruk i forbindelse med en danning som skulle være for alle og at en skulle lære litt om alt. For at danning skulle finne sted var det nødvendig med ytre påvirkning fordi danning henger nært sammen med tilpasning til en sivilisasjon. Det kan dermed synes som et paradoks å snakke om danning i et rendyrket formalteoretisk perspektiv. Noe innhold må være tilstede. Dermed kan ikke folkehøgskolen omgå diskusjonene om dannelsingsmidler. I dag er vi imidlertid ikke like opptatte av det nasjonale som på Grundtvigs tid. I dagens danningssammenheng kan det være spesielt viktig å erkjenne det subjektive og la sin egen subjektivitet komme fram. Dette er spesielt i det senmoderne. Men jeg vil hevde at det samsvarer med Grundtvig sin oppfatning av det essensielle ved det særegne. Den gang var dette kanskje noe av det nærmeste en kom tilpasset undervisning og lokalt læreplanarbeid. Men i folkehøgskolen i dag må dette uttrykkes annerledes enn den gang. Allmenn handlingskompetanse er et bredt begrep, som inneholder det som kan være danning i det moderne og representere noe av det nye dannelsingsinnholdet. Vi orienterer oss mot det globale, men vi er like fullt opptatte av det særegne, men gjerne på tvers av land og kulturer. Det globale er i dag den gyldige kultur. Opplysning gjennom det nasjonale og det særnorske er dermed på vei ut. Dette var et velbegrunnet dannelsingsmiddel på Grundtvigs tid, men i dag er det kan det være andre midler som vil føre oss inn i samfunnet som medborgere. Det nasjonale og særnorske kan være en motkultur eller det kan være fullstendig uaktuelt og gi mislykket danning, slik som diskutert i det forrige. Dette skulle være naturlig å endre på innenfor formal danningsteori og folkehøgskolens pedagogikk. Folkehøgskolen har alltid lagt til rette for bruk av dannelsingsmidler fra både det som tradisjonelt har vært lav- og høykultur. Skoleslaget har ikke vært redd for å bruke de fag og områder som de mener ungdom er opptatte av, noe som ofte i skolesammenheng har vært regnet for lavkultur. Dette kan stemme overens med en senmoderne oppfattelse av kultur jfr. kapittel 3.

Danningssynet har endret seg. Selv om det fortsatt skal bygge på skolens tradisjon, virker det som at Kompetanseprosjektet har tilført begrepet et mer ytre preg gjennom innføring av kompetansebegrepet, dette avhenger imidlertid av forståelsen av selve begrepet kompetanse. I dag har vi nye danningsteoretiske retninger, og vi har kommet i en situasjon hvor det individuelle er viktig. Dette gir innhold til et nytt begrep om medborgerskap. Det moderne danningbegrepet inneholder mye av hva som fører til medborgerskap i dag. Derfor har mye av innholdet i denne oppgaven hatt et overordnet perspektiv som har dreid seg om hva dette er, og hvordan dette fører en diskusjon om moderne medborgerskap. Medborgerskap er et begrep som endrer forståelsen av tradisjonelle oppfatninger av hva for eksempel uformell utdanning har vært. En ny diskusjon om hva medborgerskap er, kan åpne for muligheter til å ta hensyn til moderne ungdomskultur i utdannings- og danningssammenheng. Samfunnsutviklingen vil være med på å bestemme hva som er nødvendig å inneha av kunnskaper og ferdigheter for å leve i dag. Det er viktig at samfunnsborgerne er seg bevisste at det finnes mange forskjellige og konkurrerende svar. Til dette kan folkehøgskolen være en bidragsyter, i og med at for eksempel kritisk sans er et ideal å utvikle. Folkehøgskolen er en skole som vil skape aktive samfunnsmennesker i et levende demokrati (KUF 1995). Slik sett blir medborgerskapbegrepet et bindeledd mellom danning, folkehøgskolens hensikt og ungdommers utviklingsprosjekt. Vi skal dannes som medmennesker inn i et samfunn. Folkehøgskolen har røtter i opplysning til demokrati og er derfor nødt til å være på banen med henhold til hvordan medborgerskap i dag kan oppnås. Jeg har til hensikt å belyse hvordan folkehøgskolen har muligheter til å tilby kvalifisering til et moderne medborgerskap.

Hvordan vi kan utvikle medborgerskap i et multikulturelt samfunn i rask endring er et omfattende spørsmål. Det kan være vanskelig å si noe entydig om danningbegrepet med henhold til dets fornyelse i takt med tiden. I dag er vi nødt til å forholde oss til en helhetlig danningsteori hvor blant annet selvdannelse er aktuelt. Er det mulig å skape et læringsmiljø som legger forholdene til rette for selvdannelse slik at utvikling av autonomi kan forekomme? Om det er i samsvar med folkehøgskolens idé å danne slike mennesker kan diskuteres, men dette er en av utfordringene folkehøgskolen står overfor om den skal være aktuell.

Et spørsmål kan være om folkehøgskolens pedagogikk legger til rette for sosial læring av 3. orden jfr. kapittel 3 og dermed kan skape forhold som gir relevant danning. Hvis det

bare er et "hvileår" eller et "friår" hvor en kun kan gjøre kun det som måtte interessere en mest, vil det være interessant å se på elementer som gjør dette dannende i dag. I dokumentasjonen fra Kompetanseprosjektet sies det at undervisningen og skolegangen er et ledd i et større hele og skal tjene et videre perspektiv for den enkelte og for samfunnet (KUF 1995). Samtidig legges det stor vekt på at opplevelsen og deltakelsen i skolens liv skal danne et grunnlag for å være i utvikling der nærvær, initiativ og valg skal føre en videre i en danningssprosess (ibid). En skole med slike intensjoner har mye å strekke seg i mot. I kapittel 4 har vi sett på hva ved skolens pedagogiske praksis som kan være hensiktsmessig for en moderne danningssprosess. En "usynlige pedagogikk" i folkehøgskolen kan legge til rette for en danning som er relevant. Integrasjonskoden har blant annet en "ramme" hvor elever og lærere er på likefot, noe som kan legge til rette for slike prosesser. Elevene er på mange måter selve skolen. Slik vi har sett i kapittel 3 om sosial læring av ulik orden kan overstyring fra lærere være forfeilet i prosessen. Samtidig vil skoleslaget gi noe mer enn et år med opplevelser og dyrking av hobbyer. Skolen vil gi elevene verdier. Som vi har sett bygger skolene på veldig forskjellige grunnsyn, selv om mye er likt. Skolens danningssyn avspeiles både i skolens tradisjon og ideologi, men også i skolens pedagogiske praksis. Skolene prøver å markedsføre seg som en skole for alle. Den vil være noe om alle kan "spise". Dette kan være med å gjøre skolen "ufarlig", slik at den kan stå i fare for å miste sin identitet på den måte at budskapet drukner i rekrutteringsbestrebelsen.

Hva som er karakteristisk for norsk folkehøgskolepedagogikk i dag og hvilke pedagogiske retninger denne pedagogikken har trekk fra, henger sammen med skolens danningssyn. Pedagogikken ved folkehøgskolen har som tidligere vist elementer fra pedagogiske retninger som eksistensiell pedagogikk, samtalepedagogikk, demokratipedagogikk og frihetspedagogikk. Disse retningene kan, slik jeg ser det, praktiseres innenfor en idé om "usynlig pedagogikk". Det som skjer om en mål-middel pedagogikk kommer inn her, er at disse retningene undergraver og kolliderer med hverandre. En dialogpedagogikk med klare mål er et paradoks. Evalueringsformer og den pedagogiske praksis ligger utenfor en slik målrasjonell tankegang. Men folkehøgskolens pedagogikk innebærer veier til styrt vekst og en gartnermetafor er relevant i folkehøgskolen, uten at denne skal strekkes for langt i følge Haddal i NKF. Utvikling i samspill med mennesker alene vil ikke nødvendigvis føre dit en har til hensikt. Samtidig som at regler finnes for livet på skolen skal det være rom for prøving og feiling. Elevene skal bli vist tillit og ansvar. Noen føringer må legges, sier

Haddal. Elevene skal styres i forhold til fag, i skolesamfunnet og i forhold til sine egne evner. For at dette skal gjennomføres på en god måte kreves mye av ledelse og lærere ved de forskjellige folkehøgskolene. Det er et moderne ideal at den autonome identitet skal utvikles. En kan spørre seg hvordan styrt utvikling til dette er mulig. Tidligere var påvirkning utenfra mer essensielt for en reell dannelsingsprosess. I dag har danningen flyttet mer over i det sosialpedagogiske, noe som skulle gjøre folkehøgskolen svært aktuell. Men det hevdes i Kompetanserapporten: "Det paradoksale i danningen ligger i det forhold at dette målet kan en ikke nå uten gjennom veiledning og påvirkning fra andre." (KUF 1995: 31). Bakgrunnen for at det hevdes som paradoksalt er at målet er danning av selvstendige og myndige mennesker med utviklet handlingskompetanse. Dette er likevel noe dobbelt i og med at de "ustyrte prosessene", som er en av de to typene sosialpedagogikk skolen operer med, legger til rette for jevnaldersosialisering (ibid). Det er muligens her skoleslaget har sin store styrke. Dette er som tidligere belyst særdeles viktig. Som diskutert i kapittel 4 er det større muligheter til dette ved en "usynlig" enn en "synlig pedagogikk". Dermed er det et mål for folkehøgskolen å bestrebe denne pedagogikken. Det er kanskje slik det er avhengig av å være et levende skoleslag.

Hva som gir unge mennesker muligheter til medborgerskap kan diskuteres. Det kan være for snevert å bare se på kompetansebehovet. En skulle tro at det var nødvendig og se hvor de unge er og hva som er viktig innenfor deres kontekst, og ikke bare på hva som er viktig for samfunnets del. Slik jeg tolker folkehøgskolens ønsker og Kompetanserapportens utsagn, er danning til medborgerskap i samfunnet aktuelt, selv om ikke begrepet medborgerskap er brukt. Elevene skal rustes og utvikles til et liv i det samfunnet de skal leve. Hvordan en slik debatt kan føres skal jeg diskutere senere i dette kapitlet, men først skal jeg se på kompetanseprosjektets funksjon for folkehøgskolens dannelsesarbeid.

### **5.2.1 Kompetanseprosjektet – en redning for folkehøgskolen?**

Mye av det empiriske i denne oppgaven bygger på materialet fra Kompetanseprosjektet, som har ført fram til sluttproduktet Kompetanserapporten. Som tidligere vist er denne en læreplan i Goodlad sin forstand, i og med at den trekker opp linjer for skoleslaget videre i tillegg til å bygge på hva skoleslaget er. Kunnskapskodene til Bernstein ligger til grunn for en læreplanteoretisk tankegang, som jeg benytter for å analysere folkehøgskolens pedagogikk. Nødvendige opplysninger ligger tilgjengelige i det materiale som en slik Kompetanserapport er. Det virker for meg som det er tendenser i Kompetanserapporten



som ønsker seg i retning av en "usynlig pedagogikk", men som ikke klarer det helt på grunn av tidens krav og den plass et skoleslag som folkehøgskolen kan kreve. For eksempel finner prosjektet begrunnelser for skoleslagets eksistens i skoleplanenes formål, da de sammenfaller med opplæringens og utdanningens formål i L 97 generell del. Denne lyder slik:

Opplæringens mål er å ruste barne, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi... L 97, generell del (KUF 1994)

Det kan virke som om en leter etter en unnskyldning for skoleslagets eksistens. Gjennom Kompetanseprosjektet er det bestemt fra offentlig hold at skolen skal være aktuell. Det hevdes her at folkehøgskolen er et viktig bidrag til den generelle kompetanseheving noe som også er et generelt mål for utdanningssektoren i Norge (KUF 1995). Dette er en avgjørelse tatt "ovenfra og ned" og er dermed ikke nødvendigvis en beslutning som ikke er i samsvar med prinsipper for moderne ungdomskultur.

Det kan være relevant og spørre hva dette kan gjøre med skolen på sikt. I tillegg til at en tar et stillbilde av skolen, slik Akerlie (1998) skriver, får vi en skole som går bort fra prinsipper som er egnet for ekthet og ærlighet. Disse er basis for at målgruppen skal oppfatte de hensikter skolen har som troverdige og til elevens eget beste. Folkehøgskolen er som vi har sett, svært avhengig av å treffe ungdomskulturen, det kan være mulig å stille spørsmålet om det offentlige i kraft av Kompetanseprosjektet stiller seg i veien for dette. Skoleslaget lever nok likevel uavhengig av det offentlige og har slik store muligheter til å treffe elevene på deres egen hjemmebane. Men undergraver dette skolen som frisk bevegelse på sikt, slik at den ender som offer for en rutinisering slik Weber beskriver? Folkehøgskolene sees i forhold til et kompetansebehov i samfunnet, hvor vellykket skolene er måles i hvor godt de fyller dette behovet (KUF 1995). Folkehøgskolens allmenndanningsoppgave blir dermed i følge Kompetanseprosjektet å se hvor godt kompetansebehovet blir imøtekommet og dekket av folkehøgskolen. I en slik situasjon kan det være en viss fare for at folkehøgskolen mister noe av sin frihet. Deres dannelsesoppgave kunne ha vært noe mer enn å følge med på et slikt kompetansebehov, med et mål for øye om og dekke dette. Det var et mål for Kompetansegruppen å formalisere skolens realkompetanse. Det er muligheter for at dette legger til rette for en

sterkere grad av hva Bernstein kaller "synlig pedagogikk". Dette er som tidligere vist ikke nødvendigvis positivt for elevens moderne dannelsingsprosjekt slik det ligger til rette i dag.

Hvilke begreper som er overordnet hverandre i Kompetanserapporten kan nok diskuteres, men slik jeg oppfatter det benevner Kompetansegruppen allmenndanning og personlighetsutvikling inn under begrepet kompetanse. Selv om det er uformell kompetanse det er snakk om, kan det være en viss fare for at begrepets tradisjon påvirker de underliggende prinsipper og skaper forhold som ikke nødvendigvis er optimale for et dannelsesarbeid som skal treffe moderne unge i dag. Det er derfor viktig å sette kompetansebegrepet i sammenheng med begreper som kvalifikasjon og identitet.

Et spørsmål en kan stille er om Kompetanserapporten med sine mål kommer til å undergrave skolens potensiale. Det er fort gjort og skape flere mål for folkehøgskolen enn hva det burde være, noe Kompetanserapporten i seg selv kan være et eksempel på. Den har blitt en slags mal på hva folkehøgskolen skal være og kan fungere som læreplan, jfr kapittel 2. Det er ikke sikkert at Kompetanseprosjektet endrer kunnskapskoden i folkehøgskolen selv om denne bærer med seg elementer som kan gå på tvers av folkehøgskolens opprinnelige egenart. I den forbindelse vil jeg nevne at folkehøgskolen var en bevegelse nedenfra og opp, selv om dette også kan diskuteres. Grundtvig og hans medhjelpere kom ikke selv fra det skikt som skoleslaget i utgangspunktet var ment for, selv om de hadde et noe romantisk og opphøyet forhold til bondestanden. Slik jeg ser det er Kompetanseprosjektet et ovenfra og ned prosjekt. Med bakgrunn i folkehøgskolen som en fri bevegelse er det muligheter for at blant annet en opprinnelige danningstanke kan rotes vekk i en kompetansebegrep som ligger for nært en målrasjonell tankegang. Målstyringsprinsipper ligger ikke innenfor den "usynlige pedagogikkens" egenart. Sett i fra denne oppgavens perspektiv, er det muligens her folkehøgskolen har sin styrke. Kanskje det heller er denne pedagogikken som er folkehøgskolens eventuelle "redning". Skal folkehøgskolen overleve må den hente sin styrke i kraft av seg selv og ikke satse på bekreftelse utenfra, selv om slik bekreftelse også er godt å få. Poenget er at dette ikke må overskygge skoleslagets drivkraft i form av "usynlig pedagogikk". Det er her skoleslagets muligheter ligger og kanskje ikke i de 3 konkurransepoeng Kompetanseprosjektet gav. Selv om skoleslaget må være konkurransedyktig, er det ikke nødvendigvis disse poengene som er avgjørende for de ungdommene som skal gå her. Om en ser på hva denne gruppa foretar seg er det ikke nødvendigvis konkurransepoeng som fører til valg av tidsbruk. Som

oppgaven tidligere har vært inne på er det svært vanlig å bruke et år på reise, gjerne langt bort og oppleve, erfare og kjenne på kroppen hva verden har å by på. Dette gir opplevelser som i ettertid ikke lar seg måle, men som verdsettes i arbeidsliv og i andre sammenhenger. Dette er et driv unge mennesker har. De vil oppleve noe sammen med andre eller alene og bruke tiden på noe helt annet og gjerne noe originalt. Folkehøgskolen må markere seg som skolen for dette. Blir det for mange poeng å få her vil dette være noe som de unge vil la være å vurdere fordi det blir for "riktig" og "lovlig" å gjøre det. Noe som foreldregenerasjonen verdsetter blir fort "ut" hos ungdommen. Dette er et av folkehøgskolens store dilemmaer, men som den har klart å overvinne i 150 år. Om den "usynlige pedagogikken" holdes fast på, kan folkehøgskolen fri seg fra den ytre tvang det er å skulle være en skole som må leve opp til å dekke samfunnets kompetansebehov. Dette er som diskutert ikke alltid i samsvar med ungdommens reelle behov. Folkehøgskolen må ha frihet fra et offentlig system som bruker lengre tid på å utrede hva som er aktuelt, enn det tar for de unge å bli voksne. Kompetanseutvalget ble for eksempel nedsatt i 1984, og det ferdige resultatet lå på bordet i 1995. Det er kanskje urettferdig overfor Kompetanseprosjektet å vise til slike årstall, i og med at dette er vanskelige saker som en må bruke lang tid på å utrede. Men det forteller noe om mulighetene skoleslaget kan gå glipp av. "Usynlig pedagogikk" kan være folkehøgskolens drivkraft fordi den har egenskaper som gir tilnæringsmuligheter mot dagens ungdom. Derfor holder en slik pedagogikk skolen oppe og styrer i en retning som gjør at den kan være et godt skoletilbud også i framtiden. Utfra et slikt perspektiv må den "usynlige pedagogikken" vernes om. Jeg skal vurdere dette videre ved å se på Kompetanseprosjektet som kan legge føringer for folkehøgskolen framover.

Kompetanseprosjektet kom i gang på bakgrunn av at skoleslaget ikke hadde noen naturlig plass i utdanningssamfunnet. Behovet for å definere skoleslagets rolle og hva dets bidrag kunne være meldte seg. Som vi har sett har skoleslagets utvikling gått mer og mer i retning av markedskreftene (Mikkelsen 1994). Med bakgrunn i skoleslaget selv skulle en dokumentasjon legges på bordet. En slik vinkling ville gi et mest mulig pålitelig svar. I og med at et slikt prosjekt skaper et bilde av hva folkehøgskolen er og er med og styrer veien videre, skal jeg se på den overordnede danningsdebatten. Hvordan en kan tenke seg folkehøgskolens kompetanse i lys av modeller for hvordan begreper som *kompetanse*, *kvalifikasjon* og *identitet* på nye måter integreres i et aktuelt danningsideal. Jeg skal diskutere sentrale begreper i Kompetanserapporten og se analytisk på innholdet i disse. I

og med at forsøksvirksomheten tok utgangspunkt i at skolen vil gi realkompetanse ser jeg det hensiktsmessig å belyse dette begrepet i forbindelse med allmenndanningsoppgaven i skoleslaget. Jeg vil i det neste avsnittet presentere modeller for hvordan en kan diskutere slike begreper i forhold til aktuelle dannelsideal. Om Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen skal være et løft for folkehøgskolen, blir det viktig å se hvor skoleslaget eventuelt blir løftet hen.

### **5.2.2 Analytiske drøftinger**

Om en vil møte de unge er det viktig å se verden fra deres eget perspektiv. I oppgaven er noen av denne gruppens særtrekk pekt på. Selv om det ikke er empirisk undersøkt her, vet vi at de unge skaper sine egne kulturer. Et stort fellestrekk for de unge som gruppe i dag, er blant annet at de er på vei inn i en ny og felles fremtid. Dette har konsekvenser for de unges dannelse som er et sentralt prosjekt i moderne ungdommer sin utvikling.

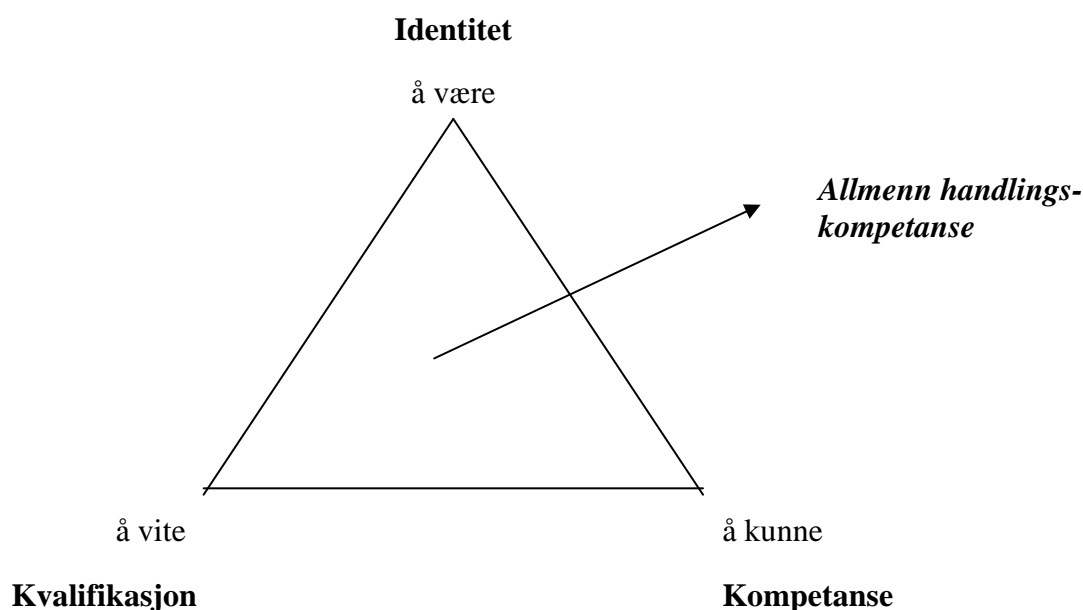
Danningsbegrepet var en tid ute av bruk og var derfor forholdsvis umoderne. Nå i det senmoderne er begrepet tilbake igjen, men kanskje på en ny måte slik det er drøftet i kapittel 3. Konteksten de unge befinner seg i, blir dermed viktig, og et helhetlig tilnæringsperspektiv kan derfor være nyttig. I denne oppgaven er samfunnsutviklingens konsekvenser for innholdet i dannelsbegrepet i fokus. Det viser seg at fremtiden krever brede basiskvalifikasjoner slik at en må ha en helhetlig tilnærming til hva mennesket skal vite, kunne og være. De unge fornermer framtidens kvalifiseringskrav, samtidig som at generasjonsmotsetningene øker. Konsekvensen av dette er at de unge må skaffe seg den aktuelle kvalifisering på egenhånd. Tidens krav og de unges behov kan derfor ha sammenheng med hva de unge selv søker. I kapittel 4 er "usynlig pedagogikk" diskutert, og det viser seg at de unge kan nås gjennom denne. Innenfor "usynlig pedagogikk" er det rom for at de unge selv kan tilegne seg det de mener er viktig hvilket betyr at de aktuelle dannelsideal kan nås. Forutsetningen er kanskje at eleven selv er interessert. Om dette er en pedagogikk for de sterke eller svake er et åpent spørsmål som ikke kan tas opp her på grunn av oppgavens omfang. Kunnskap utenfor hjem og skole blir viktigere og en vennskapsorientering med fokusering mot jevnaldrende blir mer essensielt enn før. Det sosiale perspektiv mellom de jevnaldrende blir derfor uunngåelig i pedagogiske prosjekter. Det gjelder å følge med på egen hånd, det er dette som kalles selvdanning. Hva som er utenfor den tradisjonelle skolen blir viktigere enn tidligere. Som diskutert i kapittel 4 er det en større mulighet for utvikling og tilegnelse av denne kompetansen i en skole med

"usynlig pedagogikk". Folkehøgskolen vil sette den pedagogikken som kanskje har vært "usynlig" i den tradisjonelle skolen fram i lyset og "synliggjøre" den, slik at denne blir verdsatt og fokusert. Om dette er tilfellet skulle folkehøgskolen som den arenaen den er, ha store muligheter til å imøtekomme et slikt behov. Det er derfor av interesse å belyse folkehøgskolens egen diskusjon omkring dannelsbegrepet og se hvordan dette passer inn i dag. Jeg vil spesielt se på Kompetanserapporten og drøfte denne analytisk. Å finne en danning som kan passe alle til enhver tid er et kunststykke, om det i det hele tatt er mulig. Hva som er aktuelle og relevante dannelsideal og mål i dag er derfor en stor diskusjon. Med bakgrunn i oppgavens problemfelt og de tilhørende diskusjoner, vil jeg presentere en metamodel som viser en alternativ måte å nærme seg feltet på.

I kapittel 3 er det diskutert hvordan kontekstskifter endrer dannelsideal og gir endringer i dannelsbegrepets innhold. Hvilken kvalifikasjon, kompetanse og hva slags identitet som skal tilstrebes har tidligere vist seg som aktuelle kategorier omkring ungdoms dannelsprosjekt. Vi har i dag et mål om selvutvikling, som også kan være moderne danning. For å gripe dette er det kanskje nødvendig å utvide kategoriene og slå dem sammen til et mer helhetlig tankemodell. Ved hjelp av en kartlegging av dannelsprosjektets fokus i folkehøgskolen kan vi se hvordan veien videre kan se ut. Hvordan kvalifikasjon, identitet og kompetanse er fokusert og hva innholdet i dette er, sier noe om dannelsidealene. Det hevdes i Kompetanserapporten at folkehøgskolen fører fram mot allmenn handlingskompetanse. Det jeg er ute etter å diskutere er hvordan en kan nærme seg innholdet i dette og hvordan dette kan kategoriseres. Jeg vil se på mulighetene for at Kompetanserapporten inneholder en aktuell og helhetlig danningstanke. En fullstendig vurdering av dettes gjenspeiling i den enkelte folkehøgskolens hverdag og er ikke gjenstand for diskusjon fordi en analytisk tilnærming til feltet ikke kan konkludere noe om en eventuell praksishverdag.

Indre selvrefleksivitet og ansvar for egen læring er vellykket sosialisering og dermed relevant danning. Det er et ideal å ta livet i egne hender og sammen med dette kunne begrunne sin vei og sine valg. En kan si at det er selvrefleksivitet som er relevant og ikke intellektuell refleksivitet. Kanskje den hegemoniske sosialisering går i retning av å "kunne" og ikke i retning av å "vite"? Til hjelp i diskusjonen omkring de ulike utviklingsprosesser av dannelsbegrepet kan en metateoretisk modell være til god hjelp. Mørch setter opp *kvalifikasjon, kompetanse og identitet* i et triangel (modell 2).

Dimensjonene i triangelet tilsvarer tradisjoner som har vært vanlig å beskrive ungdom og deres oppgave ut ifra. Denne modellen kan derfor være til hjelp for å se ulike motsetninger ved å vektlegge triangelts ytterpunkter slik at disse blir tydelige gjennom dikotomier. Det å være ung er knyttet til kvalifisering, identitet eller kompetanse. Dette er en helhetlig modell som framstiller tre danningsteoretiske begreper som sier noe om ungdoms utvikling (Mørch 1998). Denne modellen kan hjelpe oss i forståelsen av vår samtidshistoriske kontekst. Den gir en framstilling av hva danning må inneholde i dag. Se modell 2.



*Modell 2 (Mørch 1998)*

Mørch hevder at de ulike dimensjonene kan deles opp slik som modellen viser. En ensidig fokusering på en av dimensjonene kan i dag gi feilslått danning fordi det er en likeverdig og aktuell vektlegging av alle dimensjonene som kan føre fram mot *allmenn handlingskompetanse*. Tidligere har debatten ofte dreiet seg om kun én av dimensjonene og derfor kun hatt fokus på bare et av hjørnene i modellen. Denne har vært satt opp som en motsats til de andre og ikke inngått i en helhet. Dette har ofte gitt seg utslag i vektlegging av for eksempel *kvalifikasjon* i en utviklingsprosess. Folkehøgskolen var i sin tid en reaksjon mot et slikt ideal og introduserte et dannelsesideal som konsentrerte seg mer om identitetsdimensjonen. Dette ble derfor sett på som en motsetning. I dag er det et poeng å fokusere alle dimensjonene på samme tid. Det er derfor av interesse å se hvilke dimensjoner som er fokusert i Kompetanserapporten. Debatten her i dag kan forklares ved hjelp av en slik modell. Kan det være tilfelle at Kompetanserapporten opererer med et foreldet kompetansebegrep? For å forstå folkehøgskolens muligheter for å være en arena

for danning i dag, må vi se på hvordan vi kan forstå dagens moderne ungdom i denne utviklingsfasen. Hvis allmenn handlingskompetanse er et dannelsesideal, kan denne modellen vise hvordan en kan fokusere på dette som en hensikt i dag. Dimensjonen identitet – kompetanse er muligens mest vektlagt, selv om alle dimensjonene er nevnt i Kompetanserapporten. Tradisjonelt har det vært et ensidig fokus på spenningsforholdet kunnskap – identitet i tradisjonell pedagogisk tankegang i den offentlige skolen (Stafseng 1999). En kan hevde at tradisjonell utdanning ikke er tilstrekkelig for å gi "allmenn handlingskompetanse" i dag, fordi denne kan ha en for sterk fokusering på kvalifikasjon.

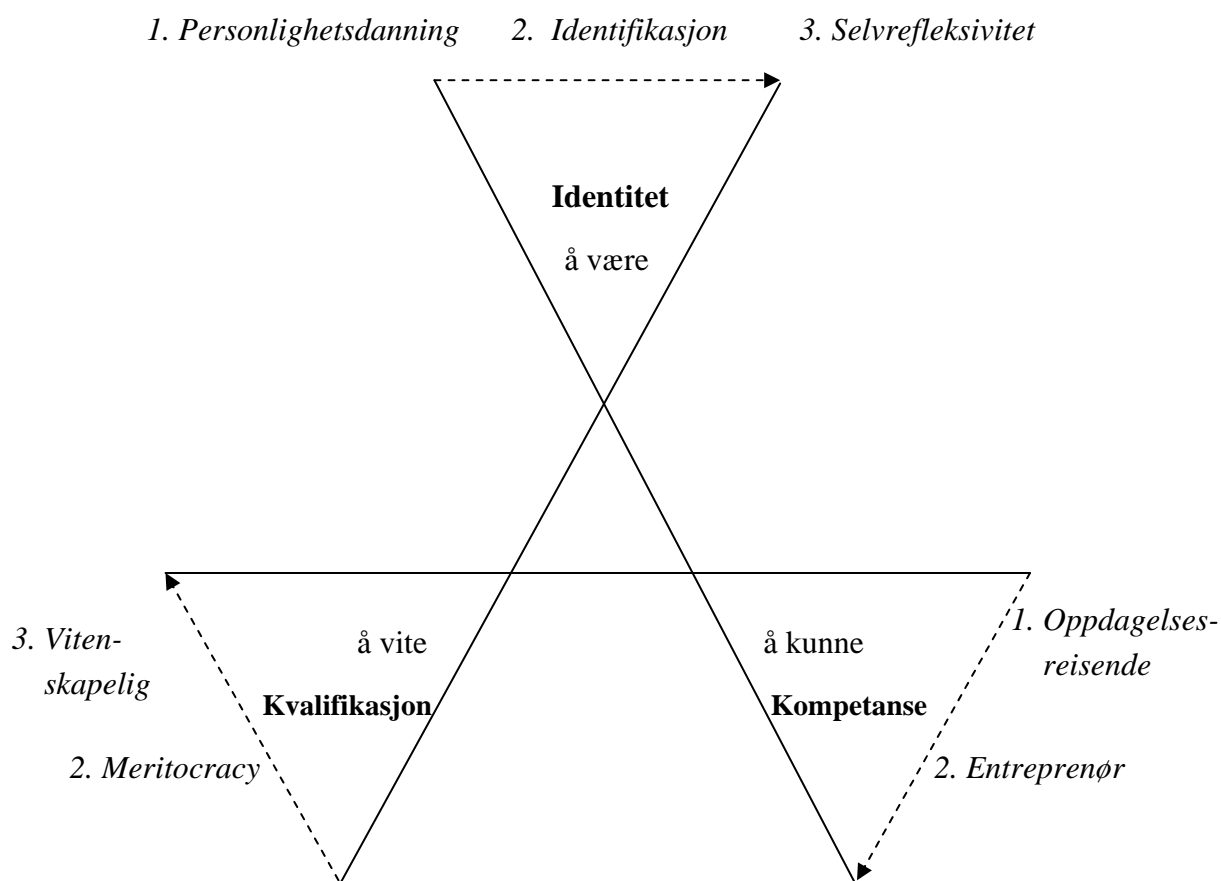
Folkehøgskolen har tradisjonelt sett på seg selv som en motkultur i forhold til en slik fokusering. Kan det være at skoleslaget får en for ensidig vektlegging av for eksempel identitet eller kompetanse, og slik komme like langt som den tradisjonelle skolen i forhold til oppnåelse av allmenn handlingskompetanse? Eller er det for eksempel et forsøk på *personlighetsdanning* i Kompetanserapporten? Om dette er tilfelle avslører dette et foreldet dannelsesideal. Tendensene går i retning av en danningstanke som fokuserer helhetlig på alle dimensjonene samtidig som en må treffe riktig bruk og forståelse av dimensjonene *kompetanse, identitet og kvalifisering*. Slik jeg leser Kompetanserapporten er åpner denne oppfor et godt fokus på alle dimensjonene i triangelet. For folkehøgskolen som kanskje praktiserer Bernsteins "usynlige pedagogikk" og dermed har "ramme" i fokus, blir en vektlegging av det relasjonelle viktig. For å bruke denne modellen i folkehøgskolesammenheng må en diskutere hvordan denne modellen tar hensyn til nettopp dette. Etter min oppfatning er dette en forholdsvis målfokusert modell. Dette kan være en kritikk av modellen samtidig som en legger begrensninger for bruk av den. Modellen problematiserer hva mål kan være i en aktuell dannelsessammenheng, men diskuterer ikke nødvendigvis hva som er aktuelle midler. Men kanskje er det slik at riktig fokus innenfor de ulike dimensjonene kan være midler til å nå allmenn handlingskompetanse?

I folkehøgskolen sin debatt om vektlegging av det sosialpedagogiske i forhold til fag går det fram at kvalifikasjon kan være et middel og kanskje ikke et mål i seg selv. Dette begrunnes i at skoleslaget skal undervise *med* fag og ikke *i* fag (Klonteig 1999). Dette viser at skoleslaget kan være mer opptatt av de andre dimensjonene i trekanten enn av kvalifikasjonsdimensjonen. Det at kvalifikasjon ikke er fokusert, betyr ikke at den er avskrevet. Den kvalifikasjon folkehøgskolen tradisjonelt har søkt, har gjerne hatt et nytteperspektiv, enten det er for elevenes egen del eller for samfunnet. Dermed kan en ha

en annen vektlegging innenfor selve dimensjonen i tillegg til spenningsforholdet mot de andre dimensjonene. Et harmonisk forhold mellom de tre dimensjonene kan kanskje således være vanskelig, men heller ikke umulig å se konturene av. Dette kan hjelpe oss å se hvor folkehøgskolens dannelsesdebatt foregår. Det er av interesse for folkehøgskolens vei videre å se hva som har skjedd ved kompetansebegrepets inntog.

Det er aktuelt å stille spørsmålet om kompetansebegrepet opererer innenfor kun et av hjørnene i modellen, nærmere bestemt den tradisjonelle kompetansedimensjonen. Eller er det tilfelle at kompetansebegrepet i rapporten faktisk samsvarer med *allmenn handlingskompetanse* i modellen? Oppfatningen av hva kompetanse er, kan også være forskjellig innenfor kompetansedimensjonen slik som for kvalifikasjonsdimensjonen.

Setter vi opp et mer avansert utkast av den metateoretiske modellen (modell 2) kan vi se hvordan de ulike dimensjonene kan deles opp, og hvordan innholdet innenfor disse endres i samsvar med kontekstens utvikling. Dette kan vise at vi går i retning av stadig nyere oppfatninger av begrepene *identitet*, *kvalifikasjon* og *kompetanse*. Trekanten er åpnet opp i alle hjørnene og pilene i hver ende har til hensikt å vise retningen for dannelsesinnholdet. Se modell 3.





*1. Skolastisk**3. Innovatør*

*Modell 3 ( Mørch 1998, utvidet på forelesning, Stafseng 2000)*

Hvis vi holder denne sammen med den forrige modellen viser det seg at vi må fokusere på alle nivåene på samme tid. Samtidig er det viktig at det er sammenheng i danningssynet, med det menes at en for eksempel forholder seg til alle 1. i modellen. I følge modellen går vi i dag i retning av 3. Den viser at ikke enhver oppfatning av innholdet i *identitet*, *kvalifikasjon* og *kompetanse* fører fram mot aktuell allmenn handlingskompetanse. I moderne danningssammenheng hevder Stafseng at det er viktig å være klar over alle dimensjonene og finne harmoni mellom disse (Stafseng 2000). En slik modell vil også hevde at ikke all kompetanse og kunnskap er relevant, heller ikke alt identitetsarbeid. Slik som det er antydnet tidligere i oppgaven er det vanskelig å fange folkehøgskolens danningssyn. Derfor er det hensiktsmessig å bruke en slik metateoretisk modell for å kartlegge hva som vektlegges og hvordan veien videre dermed kan stakes ut ved hjelp av en slik analyse av Kompetanserapporten. Å diskutere danning i forhold til denne modellen innebærer å se det aktuelle syn i sammenheng med dimensjonene *kvalifikasjon*, *kompetanse* og *identitet*. Jeg vil nå diskutere hvordan det ligger an i forhold til en slik helhetlig danningstanke i Kompetanserapporten.

Med henhold til kvalifikasjon som i følge Stafseng (2000) i dag muligens går imot et *vitenskapelig ideal* (av typen Deweys "barnet som forsker"), er folkehøgskolen opptatt av å ikke fokusere på fag. Kanskje er skoleslaget fortsatt opptatt av å være en motsats til dette. Det er kanskje ikke det *vitenskapelige ideal* en skal være i opposisjon mot i dag, dette burde heller etterstrebnes. Det skolastiske ideal som skoleslaget gikk i mot da den ble opprettet, er fortsatt et foreldet ideal i følge en slik modell og ikke riktig å strebe etter. Men sammenhengen mellom *det skolastiske* og *det vitenskapelige ideal* er formodentlig til stede og er dermed et aktuelt ideal. Uten å diskutere dette grundig her, vil jeg si at det som er aktuelt for det vitenskapelige ideal er å gjøre erfaringer selv, noe som speiler sammenhengen mellom *selvrefleksivitet* og *innovatør* som er hva de andre dimensjonene går i retning av. Skolastikken hadde andre veier til målet og var mer opptatt av fag som latin og kunnskapsinnlæring. Men det er likevel "faktakunnskap" det dreier seg om.

Idealene i folkehøgskolen er å gjøre egne erfaringer, som vi har sett vil skoleslaget legge til rette for å la elevene gjøre "ekte erfaringer" og oppleve selv på egenhånd. Dette kan samsvare med et vitenskapelig ideal uten at dette nødvendigvis er bevisst i skoleslagets selvbilde. Vi har gått i retning av et sterkere fokus på å "kunne" enn å "vite", hvilket betyr at kunnskap i skolastisk forstand ikke har den samme verdi som før. Å vite "hvordan" gir i dag mer status, men det holder ikke alene uten riktig kunnskap. Folkehøgskolen har som vi har vært inne på, hatt et nyttefokusert kunnskapsideal, dette ligger derfor innenfor meritocracybegrepet i kvalifikasjonsdimensjonen. I dag skal fagene i folkehøgskolen være begrunnet i at de skal ha verdi og betydning for elevenes vekt og utvikling. Typiske fellesfag for folkehøgskolen er: kristendom, filosofi og kulturhistorie, psykologi, litteratur, samfunnsfag, sang og musikk og kroppsøving (KUF 1995). Vi har tidligere i oppgaven pekt på de ulike linjefagene som velges ut ifra interesser. Her har folkehøgskolen muligheter til å lokke til seg elever, mens disse fagene kanskje mer danner en "ryggmarg" i skoleslaget og er med å legge til rette for en "styrt vekst". De pedagogiske idéene rommer mange variasjoner og det er mange fag og emner, men de har en felles idé. Fagene skal hjelpe de unge til å forstå seg selv og den verden de lever i. En vil dermed skape en "optimal ungdom". Vi kan dermed se at skolen har dette som et ønske og at kunnskapen skal ha nytteverdi fortsatt. Samtidig er det forhold som påpekes i Kompetanserapporten som kan legge til rette for et *vitenskapelig ideal*, selv om dette ikke er like tydelig uttalt. Kanskje er det en bevegelse i retning av et slikt ideal, samtidig som Kompetanserapporten holder på et ideal innenfor meritocracybegrepet som i følge denne modellen er noe foreldet. I rapporten fra Kompetanseprosjektet hevdes det at skolen kan gi den ønskede kompetanse (KUF 1995). Hva denne kompetansen er skal jeg se nærmere på. Kompetanse er som vi har sett, et vidt begrep som kan deles inn på mange måter. I modell 2 og 3 er begrepet definert ved å benytte dette synonymt med *å kunne*, noe som er en tradisjonell bruk av begrepet. I seg selv fører ikke dette fram mot *allmenn handlingskompetanse*. Er det en slik forståelse av kompetansebegrepet som er brukt i Kompetanserapporten?

Kompetanseprosjektet viser hvordan dannelsesdebatten på 1990-tallet utarter seg i norsk folkehøgskole. Kompetanse som moteord er kommet inn og blir brukt om hva folkehøgskolen kan gi elevene. Er det slik at kompetanse blir brukt om det som tidligere har vært kalt opplysning og danning? Dette er interessant for belysningen av folkehøgskolens vei videre. Hvilke begrensninger og hva det åpnes for ved bruk av et slikt

begrep avhenger av hvilken tradisjon begrepet står i og hva en bruker begrepet om.

I rapporten hevdes det at folkehøgskolen gir kompetanse. Kompetanseprosjektet har gitt et grunnlag for å si at folkehøgskolen er en skole for *allmenndanning og personlighetsutvikling* (KUF 1995). En slik realkompetanse viser seg gjennom

- studiedyktighet for videre skolegang og utdanning
- forberedelse for yrkes og arbeidsliv
- aktivt samfunnsengasjement
- personlig utvikling, og
- sosial og mellommenneskelig kyndighet og kommunikasjonsevne (KUF 1995: 70).

Dette er hva Kompetanseprosjektet har vist at skolen kan gi. Denne kompetansen er stor og vag og sier ikke nødvendigvis så mye. Det settes et slags likhetstegn mellom dette med personlighetsutvikling og allmenndanning og begrepet realkompetanse. Slik jeg forstår dette er realkompetanse det overordnede begrepet. Rapporten ønsker å sette dette som hva vi i modellen kaller *allmenn handlingskompetanse*. Det er forhold som taler for at disse er i samsvar. Det som da blir interessant, er på hvilken måte folkehøgskolen legger til rette for innholdet i begrepet. Som tidligere diskutert er det skolen som "total institusjon" der alle i realiteten er hverandres lærere, som gir en slik generell kompetanse. Dette er hva som utgjør de ulike folkehøgskolene til et skoleslag. Kompetanseprosjektet vil gjøre dette synlig ved dokumentasjon av:

- arbeidsmåter og læringsmiljø
- sosialpedagogisk virksomhet
- arbeid med fag og emner
- samtalebasert veiledning og vurdering (KUF 1995:71).

Dette er folkehøgskolens pedagogikk. Som tidligere drøftet i oppgaven viser

folkehøgskolen pedagogiske idé seg som en "usynlig pedagogikk". Folkehøgskolens realkompetanse kan ikke måles med tradisjonelle midler og dette er et viktig poeng ved framstillingen av skoleslagets kompetanse. Kompetansen er generell. Den er en kompetanse som i sin fylde rommer det som er opplæringens egentlige mål, den komplekse helhet av skolens mange delmål:

- ruste til å møte livets oppgaver
- utvikle evnen til å ta hånd om eget liv
- mobilisere styrke og vilje til å ta ansvar for andre (KUF 1995).

Ved en "usynlig pedagogikk" er det vanskelig å vite om de eventuelle mål nås. Dette er en slik pedagogikk sin egenart. Det er derfor vanskelig å si noe om hvorvidt kompetansebehovet dekkes. Om en kan si det, er det ikke lenger usynlig pedagogikk, dette er derfor et paradoks i Kompetanserapporten. De ulike delmålene forteller ikke mye om et eventuelt ønske om en *autonomi* eller *selvrefleksivitet* som mål for den enkelte. Å ta hånd om sitt eget liv i dag kan innebære som tidligere diskutert, et slikt ideal. Men det er vanskelig å se noen tydelige uttalelser i forhold til et slikt fokus. Det kan like gjerne være *identifikasjon* som er idealet i Kompetanserapporten, slik jeg ser det. De overordnede er realkompetansebegrepet som berører alle dimensjonene selv om de ikke berører alt i like sterk grad. Dimensjonen "å vite" inngår kanskje ikke på samme måte i prosjektets kompetansebegrep. Men i følge modell 5 kan vi se at hvilken kompetanse og identitet en har, henger sammen med hva en "vet". Kvalifikasjonsdimensjonen henger sammen med de to andre og har betydning for helheten. Aktuell kompetanse i modellen kan være muligheten til å være *innovatør* som er et aktuelt ideal med henhold til kompetanse. Det kan være aktuelt å spørre om Kompetansegruppen har gitt en god nok analyse av dette. Er innholdet mer aktuelt i forhold til å være en slags *entreprenør* eller *opdagelsesreisende*? For ordens skyld vil jeg si at disse begrepene er metaforiske på de nevnte ideal. Hvordan en kan se hva som er aktuelle ideal i tiden skal jeg drøfte nærmere i det neste avsnittet. Jeg forstår identitetsarbeidet i folkehøgskolen uttalt som personlighetsutvikling i Kompetanserapporten. Hva som ligger i dette begrepet kan diskuteres, og om dette innholdet bygger opp under det *selvrefleksive* kan også diskuteres. Modell 3 viser til *personlighetsdanning og identifikasjon* som foreldede ideal. Med Kompetanseprosjektet legges det fram et ønske om å gi elevene selvrefleksivitet, samtidig som det kan være at

identitetsutvikling mot ideal som personlighetsdanning og identifikasjon kan forekomme. Innenfor identitetsdimensjonen er det ikke så lett å se hvor Kompetanserapporten nøyaktig vil. En må derfor se på de overordnede linjene i dannelsesdebatten og se dette i sammenheng med de andre dimensjonene i modellen.

Har dagens dannelsesdebatt i folkehøgskolen trekk fra debatten som ble ført ved skolens opprettesle? Den gang var det skolastikken den var i mot. Skolastikken var i den Humboldtske tenkning til for personlighetsdanningen. Folkehøgskolen hadde andre idéer om hvordan dette kunne foregå og hadde slik jeg ser det, et større fokus på dette med å gi kompetanse for den situasjonen en faktisk befant seg i. Skolen skulle tilpasses de aktuelle forhold, selv om vi kan finne ulik vektlegging av dette. Nyttetekunnskap og det modellen kaller en meritokratisk kvalifikasjon kan være et ideal folkehøgskolen opererte etter da. Slik jeg ser det er *identifikasjon* et identitetsideal i folkehøgskolens startsfase og sammenfallende med et kompetanseideal som går i retning av *entreprenør*. Disse er komplementære, men utfyller og arbeider for hverandre. I følge modellen er tendensene i dag i retning av nivå 3. *Selvrefleksivitet, innovatør og vitenskapelig* henger sammen og skaper et helhetlig og nyttig dannelsesideal i dag. Om størrelsene tid og rom skulle få et nytt innhold (jfr. kap 4 ) er en slik helhetlig tankegang med fokus på aktuelle ideal likevel fruktbar, i og med at dette er tett sammenknyttet. En konsekvens av dette er at skoleslaget må være svært bevisst hvilken pedagogikk som føres. Et eksempel på hva som hevdes i Kompetanserapporten er:

Når folkehøgskolen ønsker å framstå som skole for allmenndanning, personlighetsutviklig og folkeopplysning, henger dette sammen med menneskesynet. Et helhetlig syn på mennesket, hvor både hjerne og hjerte hører med, er et kjernepunkt i skoleslagets selvforståelse. Dannet er det menneske som gjennom kunnskaper og erfaring har lært å kjenne seg selv, og som lever i levende vekselvirkning med sine medmennesker (KUF 1995: 23).

I følge et slik utsagn kan det se ut som at identitetsdimensjonen henger sammen med kompetansedimensjonen i sterkere grad i folkehøgskolen enn i andre skoleslag. I Kompetanserapporten hevdes det at det er en klar forankring i folkelige og nasjonale verdier med morsmål, historie og litteratur som sentrale fag (KUF 1995). Spørsmålet er hvordan selvrefleksivitet kan utvikles når kvalifikasjonsdimensjonen er forankret i dette. Det spennende ved debatten er også å sammenligne fra tidligere dannelsesdebatter i

folkehøgskolen. Forstand, følelser og forestillingsevner var idealer som skulle framdyrkes i følge Hansen (1877). Slik jeg ser det har disse mer til felles med aktuelle ideal i modell 3 som viser at vi går i retning av *vitenskapelig*, *selvrefleksivitet* og *innovatør* innenfor dimensjonene enn kompetansedebatt i folkehøgskolen på 1990- tallet. Det er mulig å trekke paralleller mellom *vitenskapelig* og *forstand*, mellom *selvrefleksivitet* og *følelser* og *innovatør* og *forestillingsevne*. Om dette er tilfelle har folkehøgskolen et danningssyn som de kan oppta og videreføre. Det vitenskapelige som kvalifisering bygger under det selvrefleksive i identiteten som igjen kan bygge under kompetanse for å være innovatør, slik at dette skaper et sammenhengende danningssyn som er aktuelt for å gi allmenn handlingskompetanse i dag. Dette kan være uttrykk for at folkehøgskolen må holde sine tradisjoner i hevd.

I Kompetanserapporten kan vi se om det er dette dannelsesarbeidet legger til rette for, eller om det for eksempel er *personlighetsdanning*, *skolastikk* og *oppdagelsesreisende*, noe som kan være en gammel og utdatert oppfatning av hva danningens innhold er i følge denne teorien. En ensidig vektlegging innenfor kun én dimensjon som i tillegg får et uaktuelt innhold, kan føre fram mot en danning som ikke gir allmenn handlingskompetanse. Om den pedagogiske praksis må være forankret i "riktig" og aktuelt "nivå" for å lykkes, kan ikke jeg gi fullstendig rede for her. Men det er grunn til å tro at "usynlig pedagogikk" formodentlig kan føre fram mot aktuelle ideal som *selvrefleksivitet*, *innovatør* og *vitenskapelig* og at synlig pedagogikk" legger mer til rette for en danning på nivå 1 i modell 3. Dannelsesarbeid mot autonomi, hvor individet selv er med og bestemmer og velger hva som er ønskelig resultat og riktig prosess er et ideal, dette er noe folkehøgskolen har muligheter til å legge til rette for ved hjelp av "usynlig pedagogikk". Det relasjonelle og fokus på "ramme" i Bernsteins kodeteori kan være et middel til å nå dimensjonene innenfor "nivå" 3 i modell 3, og på denne måten gi moderne danning. Idealene her samsvarer med Bernsteins idealer og hans teorier om "usynlig pedagogikk" som middel. Et spørsmål i tilknytning til dette kan være hvem som får kontrollen over læringen i en slik situasjon. Kanskje er det slik at ungdommene har muligheten til å gjøre folkehøgskolen til sin og slik bruke denne arenaen aktivt?

Er folkehøgskolen naiv i sin vektlegging, og hva kan være konsekvensene av det? Om folkehøgskolen skulle legge til rette for en danning som ikke er aktuell kan dette få konsekvenser for eleven. Ved hjelp av en analytisk modell skal jeg vise hvordan

danningsidealene kan ha endret seg som en funksjon av utvikling fra avhengighet mot selvbestemmelse og kvalifisering.

### **5.2.3 Er "vekkelse" til kvalifisert selvbestemmelse mulig?**

Ungdom befinner seg i spenningsfeltet mellom selvbestemmelse og avhengighet. I dag er selvbestemmelse sentralt og avhengighet fatalt (Stafseng 2000). I de tradisjonelle kvalifiseringsinstitusjonene hevdes det at utvikling mot kvalifisert selvbestemmelse har dårlige kår (Ibid). Vi har sett at en "usynlig pedagogikk" kan legge til rette for en danning som har idealer som *selvrefleksivistet*, *innovatør* og *vitenskapelig*. En slik danning gir kvalifisert selvbestemmelse.

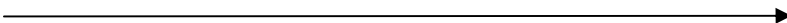

En kan kalle et folkehøgskoleår for et "hvileår" fordi det ikke er noen eksamener eller pensum ved skolen. Dette er genuint annerledes enn for de aller fleste andre skoler. Dette kan bety at det foregår en annen type læring her. Vi har sett på hva folkehøgskolen kan gi som et "hvileår" og hvordan dette kan ha sin styrke med bakgrunn i pedagogisk teori. Den pedagogiske idéen kan legge til rette for en danning som i dag kan gi *allmenn handlingskompetanse*. Den individuelle erfaringen fra et slikt prosjekt kan være viktig, men kan bakgrunn og forutsetninger ha betydning for om folkehøgskolen er like viktig for alle 19-åringer? Ingen 19-åringer er like, men slik det er lagt opp med en kontinuerlig samtalebasert evaluering skapes læringsforhold som tar hensyn til den enkelte eleven. Kan dette dermed være med på å skape optimal ungdomstid i forhold til gjeldende kontekst? Folkehøgskolen som skoleslag møter mange utfordringer, og i denne oppgaven er enkelte av disse belyst. Jeg skal sette opp en modell over hvordan en kan tenke seg at individets dannelsesideal har utviklet seg i samsvar med kvalifisering og medbestemmelse. Denne modellen viser den hegemoniske ungdom og ulike grupperinger som eksisterer på siden av denne, som ikke nødvendigvis er aktuelle for den konteksten som finnes på det gitte tidspunkt.

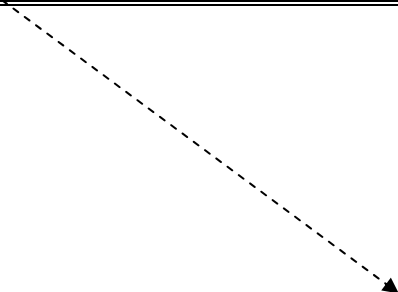
For den enkelte kan ens utvikling og danning være et ensomt prosjekt. Den positive effekten av å være sammen med jevnaldrende, kan vise seg på flere måter. I tilknytning til dette kan en stille spørsmålet om det er tilfellet at utviklingsprosjektet i dag blir selve ungdomsproblemet? Om dette er tilfellet, vil det essensielle være å gripe det særegne ved de unges dannelses- og utviklingsprosjekt.

En kan hevde at ungdom utvikles gjennom status og rolle. Ved et slikt syn blir status og

rolle essensielt i forhold til *hva* en utvikles til. Tidligere i oppgaven har det vært pekt på at dette er noe den enkelte unge selv må finne ut av. Elevene får ikke nødvendigvis hjelp av den tradisjonelle skolen heller, i og med at den tradisjonelle elevrollen som det her legges til rette for, ikke trenger å være et aktuelt ideal. Slik vi har vært inne på i forbindelse med Mead (1971) sin teori om utvikling mot det postfigurative samfunn jfr. kapittel 3, vet ikke generasjonen før hvordan det er best å takle et slikt skolesystem. Derfor må de unge finne ut av dette på egenhånd om de skal lykkes å komme ut med aktuell danning.


Opggaven har vist eksempler på hvordan ungdom forholder seg annerledes til kategoriene "tid" og "rom", som ikke lenger har samme betydning. Dette er størrelser dannelsesinnholdet avhenger av. Det kan derfor virke paradoksalt å snakke om ungdom og aktuell danning, men det er ikke desto mindre viktig. Jeg vil avslutte oppgaven med å vise en modell som belyser viktigheten av at skolen treffer det riktige dannelsesideal. Denne viser hvordan slik utvikling foregår. Det er et poeng at en slik modell oppdateres og videreutvikles ved videre bruk. Utviklingen følger en tidslinje og viser tendenser til at individet går i retning av en selvbestemmelse slik som diskutert i forhold til de aktuelle idealene *selvrefleksivitet*, *innovatør* og *vitenskapelig*. Denne modellen setter analytisk opp hvordan denne utviklingen som variabel avhenger av riktig kvalifisering for å være historisk aktuell. Se tabell 5.

	 <b>UTVIKLING</b>		
 <b>Kvalifisering</b>	<b>Avhengighet</b>	<b>Selvstendighet</b>	<b>Selvbestemmelse</b>
<b>Differensiert Kvalifisering</b>	<b>1</b> Tidligere ungdom/ ungdom med individuelle utviklingsproblemer	<b>2</b> Opposisjonell ungdom	<b>3</b> Begrenset ungdom





<b>Selektiv Kvalifisering</b>	<b>4</b> Passive unge	<b>5</b> Individualistiske unge	<b>6</b> Aktivistiske unge
<b>Kvalifisert differensiering</b>	<b>7</b> Opportunistiske unge	<b>8</b> Egosentriske unge	<b>9</b> Optimal ungdom

**Kvalifisert selvbestemmelse** 

Tabell 5. Utvikling mot kvalifisert selvbestemmelse (Mørch 1990).

Dette viser hvordan folkehøgskolen kan være en skole som tidligere har kvalifisert elever for idealer som samsvarer med gruppe 1 i tabell 5 for avhengighet og differensiert kvalifisering. Denne tabellen visualiserer hvordan idealet endrer seg over tid og hvilke idealer som er hegemoniske. Hvordan legger skoleslaget til rette for selvbestemmelse og kvalifisert differensiering i dag?

Dette er essensielt om skolen skal fylle rollen som aktuell arena for moderne danning. En slik analytisk modell av Mørch (1990) kan vise hva som er en ”god” posisjon i samfunnet og hvordan et medborgerskap dermed kan nås til forskjellig tid. Modellen viser også hvordan de forskjellige ideal passer inn i ulike kontekst. Modellen viser at den optimale ungdommen i dag, har hatt en utvikling i retning selvbestemmelse og kvalifisert differensiering. Den hegemoniske sosialiseringen viser at kvalifisering for tidligere ungdom (1) var differensiert på den måten at de hadde et yrke som de hadde hele livet. En valgte ikke sin kvalifisering selv, dette var avhengig av situasjonen en var født inn i. En hadde generelt liten påvirkning på dette selv. Modellen viser videre at for de individualistiske unge (5), som kom på et senere tidspunkt, var selektiv kvalifisering aktuelt. De kunne selv bestemme hvilken kvalifisering de ville ha. Optimal ungdom (9) innehar bred kvalifikasjon og har slik mulighet til å kunne være flere ting og slik hoppe inn og ut av ulike roller og oppgaver, men for å tilhøre gruppen for optimal ungdom er selvrefleksjon en nødvendighet, hvis ikke kan en havne i gruppen for egosentrisme (8) eller for opportuniste (9) avhengig av medbestemmelse. Likedan kan vi se at individualistiske

unge i dag ikke er en gyldig gruppe selv om den var det tidligere. Danning handler om å tilegne seg egenskaper som er relevante for den aktuelle kontekst og denne modellen viser tydelig hvordan dette kan føre riktig og galt hen i forhold til identitetsutvikling og kvalifisering. Dette sier noe om et resultat, men svært lite om en aktuell prosess. Dette kan si noe om hvor viktig det er å finne den riktige utviklingen og om hvordan samfunnet er med på å forme dannelsesidealet. Denne modellen formidler at 1, 5 og 9 er historiske idealtyper. I dag innebærer det å være optimal ungdom å ha kompetanse til kvalifisert selvbestemmelse. Selvbestemmelsen innebærer en selvrefleksiv kompetanse. I dag kan *selvbestemmelse* være et dannelsesideal hvor tidligere *avhengighet* og dermed innordning var viktig. Det viser seg at de historiske idealtypene ender seg. Skal en skole være med å føre fram til aktuelle dannelsesideal og slik være tidsmessig og historisk med, må dette tas hensyn til.

Denne oppgaven har drøftet hvorvidt sosialpedagogiske læringsformer kan utvikle egenskaper som kvalifiserer til medborgerskap i dag og hvordan folkehøgskolen kan opplyse til dette. I kapittel 3 er begrepet autonomi belyst som en del av et moderne dannelsesideal. Folkehøgskolen henvender seg først og fremst til "unge voksne", og flertallet av elevene har i dag videregående utdanning før de starter på et folkehøgskoleår. Dette er den alderen som Grundtvig mente var gunstig for "vekkelse". På folkehøgskole kan en gjøre det en har lyst til innenfor skolens rammer. Her kan en få nye venner og velge fag ut fra interesser, det innebærer å flytte hjemmefra og slik settes inn i en ny kontekst som en sannsynligvis ikke har vært i tidligere. Slik kan en foreta et brudd i sin egen hverdag og sette seg selv i en helt annen sammenheng under forhold en tidligere ikke har vært i. Dette kan skape forhold slik at "vekkelse" kan forekomme slik Grundtvig ønsket at det skulle gjøre på en folkehøgskole. Dette er ikke nødvendigvis behagelig for elevene. I følge Ziehe (1989) opplever vi en tid med stigende "sårbarhet", i følge ham kunne det kanskje være godt med et "trygt" år på folkehøgskole. Noen vil kanskje mene at det er selvopptatt eller bortkastet å bruke et år på noe så "unyttig" som et folkehøgskoleår, men det er kanskje her styrken til skoleslaget ligger. Det ligger på mange måter til rette for at narsissistiske "blomster" kan dyrke "seg" og sitt selv sammen med likesinnede.

Selv om de enkelte skolenes rykte og omtale kan variere har folkehøgskolen på mange måter en sterk plass i samfunnet i dag. Om dannelsesprosjektet skal lykkes har vi sett at en vektlegging av det sosiale samspill er viktigere enn tidligere. Samtidig kan en i

danningssammenheng ikke unngå å forholde seg til et innhold i og med at dannning er et sivilisasjonsbetinget begrep og dermed svært kontekstuel. Samtidig skal en forholde seg til det individuelle. Aktuelle prosesser for relevant og moderne danning er som vi har sett sosialt samspill og "usynlig pedagogikk". Hvor sosialpedagogisk orientert folkehøgskolen har vært, kan være vanskelig å vite, men deler ved skolens virksomhet har kanskje alltid ligget til rette for en slik "usynlig pedagogikk". Å vekkes kan i dag skje like godt i et mellommenneskelig samspill hvor en blir bevisst og klar over seg selv og sine egne valg gjennom sine jevnaldrende i en speilingssituasjon. Som jeg tidligere har vært inne på er det flest jenter som går på folkehøgskole. Dette kan henge sammen med fagtilbudet som tilbys, i og med at det viser seg at de få skolene som har "hardere" fag har størst andel gutter. Folkehøgskolens organisering kan også være en årsak. Elementer ved denne tiltaler muligens flere jenter enn gutter på grunn av den sosialpedagogiske karakter, uten at dette er nærmere undersøkt. En av konsekvensene ved innføring av 3 konkurransepoeng fører til at enda færre gutter velger et folkehøgskoleår. 3 konkurransepoeng fås også ved avtjent verneplikt og gutter som har avtjent verneplikt får ikke konkurransepoeng ved å gå på folkehøgskole. Dermed viser det seg at kjønnsfordelingen blir enda skjevare enn tidligere. Det å gå et år på en slik skole kan være trygt og forholdsvis ufarlig samtidig som det byr på spenning og utfordringer. Om det er én type jenter som går her er ikke undersøkt i denne oppgaven.

Det er muligheter for at det er ungdom som ikke går inn under kategorien "moderne" som kommer til folkehøgskolene i dag, men dette er heller ikke undersøkt i oppgaven. Om skoleslagets danningssyn er i tråd med foreldregenerasjonens syn, kan det være tilfellet at elevene ikke har like stort behov for selvbestemmelse. Om dette er tilfellet kan det være farlig for skoleslaget dannelsesarbeid om dette skal være aktuelt og relevant i dag. Men det er muligens forskjell på den danning skolen vil gi, og den danning som faktisk gis i form av elevenes frihet. Tradisjonelt har jenter søkt slike danningssideal som har ligget nærmere dette gjennom en fokusering på seg selv sett utenfra (Rudberg 1999). Er det slik at jentene bruker skolen til å tilegne seg ideal som selvrefleksivitet, vitenskapelig og det innovatørmessige Hvem vet, kanskje dette er et med å vise at skolen har rammer hvor dette kan dyrkes. Jenter kan være opptatte av det relasjonelle og slik formodentlig forstå hva som kan hentes ut av et år på folkehøgskole. Det kan dermed være noen ungdommer som bruker skolen innovativt. Folkehøgskolen forsøker å skape medborgere, om de lykkes kan diskuteres. Fornorsking i folkehøgskolen og framdyrking av nasjonalfølelse er ikke noe

som er like aktuelt. I dag er ungdomskulturen mer globalisert. Det nasjonale som folkehøgskolen bygger på, er ikke like dannende i dag, det folkelige har muligens fått et annet innhold. Om norsk tradisjon og en ikke-akademisk profil holder som dannelsesmidler i et multikulturelt kunnskapssamfunn er ikke nødvendigvis sikkert, men det er mulig skoleslaget med dens muligheter for tilpasning har en viktig misjon videre. Det er elementer ved folkehøgskolen som kan gjøre skolen svært attraktiv, om skolen selv er klar over dette og jobber langsiktig i forhold til sine egne ideal.

### ***5.3 Sammenfatning***

I dette kapitlet har jeg forsøkt å se nærmere på hvordan et "hvileår" på folkehøgskole kan ha sin styrke. Et "hvileår" kan i dag i seg selv være noe motkulturelt og ha en viktig funksjon. Folkehøgskolen har jo også selv et ønske om å være en motkultur. Folkehøgskolens målgruppe er spesiell og må tas godt hensyn til i dagens situasjon, om en vil nå fram. Derfor må folkehøgskoleen føre en bevisst dannelsesdebatt. Hvordan en slik debatt i dag kan føres og hvordan riktig fokus velges, er et middel i retning av aktuelle idealer. Vi har sett på hvordan idealene utvikler seg og gitt eksempler på ulike dannelsesmål som ikke treffer aktuell og hegemonisk sosialisering. Dette kan være et innspill i folkehøgskolens dannelsesdebatt og viser hvor viktig det i dag er å nå riktige idealer gjennom å treffe den aktuelle historiske kontekst.

De unge kan tilegne seg noe viktig på folkehøgskole. For ungdommene som går på folkehøgskole ligger forholdene til rette for at de kan skaffe seg en relevant dannelse, selv om dette ikke nødvendigvis er direkte intendert i og med at dannelsessynet kanskje er litt utdatert. "Usynlig pedagogikk" er med å legge forholdene til rette for at idealene *innovatør, selvrefleksiv og vitenskapelig* kan likevel nås. Men det er forhold som kan være med å stenge for at dette kan foregå, og det viser seg også at dannelsesidealet folkehøgskolen intendert formidler gjennom Kompetanserapporten muligens er foreldet og derfor stadig må debatteres.





## 6. AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Her vil jeg gi en oppsummering som kort kan sammenfatte hva jeg har gjort i oppgaven. Jeg vil fremstille de personlige refleksjoner jeg har gjort underveis og gi en vurdering av de resultater som er framkommet.

### 6.1 Oppsummering

For å ha grunnlag for å drøfte problemstillingene i denne oppgaven, måtte jeg kartlegge folkehøgskolens idégrunnlag. Under arbeid med dette møtte jeg flere problemer. Det viste seg at folkehøgskolen er et sammensatt skoleslag med stor bredde. Jeg opplevde dette som problemfylt når denne idéen skulle være et utgangspunkt for en senere drøfting. Samtidig viste det seg fruktbart for en videre diskusjon på generelt grunnlag å presentere de spenningene som finnes i folkehøgskolens debatt. Dette ble et utgangspunkt for diskusjonene senere i oppgaven. Jeg har også sett hva hovedlinjene i idéen er, og hvordan dette legger føringer for pedagogikken. I og med at det er folkehøgskolen som dannelsesinstitusjon som er oppe til vurdering i denne oppgaven, var jeg nødt til å se nærmere på innholdet i begrepet danning. Dette førte meg til et stort felt som kun kan diskuteres uten at for mange bastante svar kan gis. Slik jeg ser det, kan hva som er hensiktsmessig danning kun dokumenteres ut fra den tid og det rom den aktuelle danning skal forekomme i. For folkehøgskolen som er avhengig av å overleve som et frivillig skoleslag, er det viktig å kunne føre en hensiktsmessig dannelsesdebatt i forhold til den aktuelle målgruppe. Med bakgrunn i de forhold som har kommet fram, har jeg benyttet meg av tankemodeller som framstiller kategorier det er mulig å "plassere" diskusjonen i. Slik kan vi se hva som kjennetegner en dannelsesdebatt og gjøre et forsøk på å plassere skolens debatt i forhold til denne. Jeg har valgt å drøfte hva som er utgangspunktet for problemet for deretter å se hvor dette kan føre oppgaven.

Dannelsesarbeidet i folkehøgskolen slites i flere retninger, og folkehøgskolen har en dannelsesdiskusjon gående oppe i tillegg til at den må "selge" seg til målgruppen. En kan spørre seg om disse formålene er i konflikt med hverandre. Danning er igjen aktuelt, om

enn på en ny måte. For å se nærmere på hvordan dette er, har jeg drøftet hva som kan være riktig pedagogikk og aktuelle pedagogiske metoder for ungdom i deres dannelsesarbeid i dag. I den forbindelse har jeg belyst prinsipper som i følge Bernstein kan være relevante i en moderne dannelsesprosess.

"Usynlig pedagogikk" er noe av det spesielle ved folkehøgskolen som gjør, slik jeg ser det, folkehøgskolen til et særegent skoleslag. Holder skoleslaget dette i hevd videre? Jeg har benyttet meg av dokumentasjonen fra Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen (KUF 1995) til å se hvordan videreføringene ligger an. Jeg har vurdert kompetansebegrepet ved hjelp av analyseverktøy som kan sette begrepet i en helhetlig sammenheng. Jeg vurderer de tankemodeller som framsettes som hensiktsmessige til hjelp helhetlig tankegang i forhold til hva som kan være moderne danning. Denne kan være med på å se om "usynlig pedagogikk" holdes i hevd i skoleslaget ved hjelp av denne rapporten som læreplan. Prosjektets eventuelle læreplanfunksjoner er også vurdert i oppgaven. Det viser seg at Kompetanseprosjektet er på god vei til å ha muligheter for å gi elevene allmenn handlingskompetanse, men det kan være ting som tyder på at Kompetanserapporten opererer med det foreldet kompetansebegrep i forhold til moderne danning. Dette kan i så fall ha uheldige konsekvenser for skoleslaget.

Jeg har benyttet meg av en teoretisk tilnæringsmåte i forhold til hvordan en kan forstå danning som ungdomsprosjekt i dag. En må imidlertid være klar over at det finnes flere løsningsforslag i forhold til de problemstillinger oppgaven framsetter. De avveininger jeg har tatt i forbindelse med den aktuelle problematikk og dennes fokus, er tatt på bakgrunn av litteratur som setter saken i et relevant lys. Jeg er klar over at andre valg kunne ha ført løsningsforslaget andre veier, men jeg mener at de drøftinger som er foretatt i oppgaven er et nytt innspill i folkehøgskolens dannelsesdebatt. I tillegg kan det være med på å vise hvordan folkehøgskolens idé kan gi en spenstig og bærekraftig pedagogikk videre. Det er derfor ikke et endelig forslag som jeg her har framsatt, men jeg håper det kan være en diskusjon som åpner for en videre debatt omkring tilstøtende problematikk i folkehøgskolen og der hvor dette ellers er relevant. Det er mye jeg gjerne ville ha diskutert i forhold til folkehøgskolens særtrekk som denne oppgaven ikke har gitt rom for.



## 6.2 Vurdering av oppgavens resultater

Spørsmål som om pedagogikk mot ”styrt vekst” er et godt grunnlag for moderne danning og om folkehøgskolen kan gi elevene ”kvalifisert selvbestemmelse” intendert, kan kun drøftes. Noe endelig svar kan vanskelig gis. Folkehøgskolenes ideal, og mulige aktualitet og realitet, viser seg å være et komplekst problemfelt. Det kan være forhold som taler for at folkehøgskolene på den ene siden har muligheter til å gi aktuell allmenn handlingskompetanse, men at det også kan være forhold som kan ødelegge for skolenes eventuelle aktualitet, om ikke skolen er seg bevisst dette.

En bevisstgjøring av skolens muligheter for unge i dag er en nødvendighet for skoleslagets videre liv. Slik jeg ser det, kan det hevdes at folkehøgskolen som arena, kan legge til rette for relevant danning i vår tid og innebærer muligheter som moderne unge kan dra nytte av i sin utvikling og sitt dannelsingsprosjekt. I dag er det viktig å ta et grep om sin egen kompetanse og skaffe seg brede basiskvalifikasjoner som gir allmenn handlingskompetanse. Slik danning er kanskje mer essensielt enn tradisjonell utdanning i dag. Dette må gi et nytt innhold i allmenndanningsbegrepet. Allmenndanning er folkehøgskolens formål og dermed et viktig begrep som de til en hver tid må fylle med et innhold, i og med at dette begrepet er kontekstuel.

”Usynlig pedagogikk” er sannsynligvis gunstig for å gi aktuell kvalifisering. I og med at folkehøgskolen har muligheter til å praktisere en slik pedagogikk skulle det være muligheter for folkehøgskolen i dag. Det viser seg at skolen opererer etter prinsipper som samsvarer med Bernsteins ”usynlige pedagogikk”. Dette må kanskje i sterkere grad markedsføres som folkehøgskolens fortrinn. Det potensiale som ligger innenfor her må slik jeg ser det, tas i bruk i folkehøgskolen om den skal etterleve egne ideal og ikke vil stivne i en forhistorisk verden. Om folkehøgskolen står inne for et kompetansesyn som grenser mot en mål-middel ideologi, kan dette være i kollisjon med de underliggende prinsipper i dannelsingsprosjektet for ungdom i dag, men også i strid med skolens ideologi og tradisjon. Skolen har et ønske om å være autotelisk. Dette kan samsvare med ”usynlig pedagogikk”. Folkehøgskolens tradisjon og danning som moderne ungdomsprosjekt kan dermed være i samsvar og dra gjensidig nytte av hverandre. Jeg har belyst måter en kan holde skolen innenfor en korrekt historisk kontekst på.

Folkehøgskolens organisering av fag og sosialpedagogiske karakter skulle legge til rette

for muligheten for at jevnalderssosialisering skal finne sted. Evalueringsformen er i tråd med en pedagogikk som ligger innenfor en integrasjonskode, og dette er en måte som har store muligheter til å kunne gi elevene egen autonomi. Det kan være et ideal å ha rom for det individualistiske i fellesskapet. Men alt er nødvendigvis ikke intendert fra skolens side.

Veien videre for folkehøgskolen er å holde debatten varm i forhold til hva den vil forsøke å gi elevene. Hvordan en videre kan være helhetlig og gi ungdommen mer enn bare opplevelser, er et kunststykke. Reell livstrening hvor aktuell kvalifikasjon, kompetanse og riktig identitetsarbeid er med, blir essensielt for folkehøgskolen. Dette er kanskje en tradisjon folkehøgskolen har, om den får lov til å holde på sin opprinnelige tradisjon og arbeider etter denne. Utvikler folkehøgskolen denne og holder en aktiv diskusjon oppe, uten å måtte etterleve eksterne krav, kan skolen ha store muligheter til å etterkomme behov de unge har i sitt moderne utviklings- og dannelsingsprosjekt. Som vi har sett er dette et flytende og temporært behov som skolen best kan fylle som dynamisk institusjon på egenhånd, uten et fastlagt og bestemt kompetansemål. Dette kan slik jeg ser det, undergrave det pensum og eksamensfrie ved skolen.

Utfordringen videre er å utvikle redskaper som kan være til nytte i folkehøgskolens videre debatt. Modellene og analyseverktøyene som er presentert i denne oppgaven er eksempler på slike redskaper. I og med at dannelsesbegrepet har forandret innhold, på den måten at danning i dag er noe annet enn tidligere, er det viktig at denne debatten omkring emnet er kontinuerlig i gang. I et samfunn som er fragmentert og oppdelt, betyr dette evne til å se helhet og til å kunne forholde seg til det fragmenterte med et overordnet, koordinerende perspektiv (KUF 1995). Det konkluderes med at folkehøgskolen har spesielle forutsetninger for å kunne formidle vesentlige sider ved de kunnskaper og den kompetanse det er opplæringens generelle mål å gi. Skolene fungerer som læringsarenaer for en helhet av handlings- lærings- og livskompetanse. Det virker på meg som om det har vært et mål å bruke Kompetanseprosjektet til å finne en plass til folkehøgskolen ved å se etter behov som finnes og deretter få skoleslaget til å dekke dette. I oppgaven har jeg også sett på motkultur som et sentralt perspektiv i folkehøgskolen. Det kan virke som om skoleslaget er avhengig av dette. Det har derfor vært interessant å se hva som blir sagt om dette i Kompetanserapporten. Her står det: "Den skolepolitiske tenkning, den forståelse av allmenndanning og kompetanse som ligger til grunn for reformene i utdanningssystemet faller i mangt sammen med sentral folkehøgskoletenkning og ideologi. Det dreier seg om

en handlings-, lærings-, og livskompetanse i dagens og morgendagens samfunn, som også folkehøgskolen ønsker å formidle." (KUF 1995: 26) En kan spørre om hvor det blir av folkehøgskolens rolle som motkultur og som alternativ skole. For folkehøgskolens del er det kanskje ingen fordel å skulle være supplement. Det blir kanskje opp til hver enkelt skole å være bevisste på hva slags muligheter som finnes i folkehøgskolen og bruke disse aktivt. Selv om en får 3 konkurransepoeng ved å gå på folkehøgskole, er det 3 folkehøgskoler som innstiller driften i år 2000. Søkningen til de forskjellige skolene høsten samme år er generelt dårlig. Selv om årskullene for 19 -åringene er mindre enn tidligere viser dette at slike tiltak ikke nødvendigvis øker populariteten blant de unge. Selv om Kompetanseprosjektet gav seg utslag i å gi 3 konkurransepoeng. Det medførte også god oppmerksomhet omkring folkehøgskolen i det offentlige rom, er det ikke sikkert at dette fører folkehøgskolen dit den bør om den fortsatt vil være et skoleslag med relevante tilbud.

Et alternativ for folkehøgskolens overlevelse er at det blir obligatorisk å gå på folkehøgskole, noe som for øvrig er i strid med skoleslagets idé om frivillighet. Et annet alternativ er at en legger forholdene til rette for at ungdommen kan erobre folkehøgskolen og gjøre den til en arena hvor de finner hverandre og er hverandres lærere i den sosialpedagogisk ånd som skoleslaget har muligheter å tilrettelegge for. Vi har tidligere vært inne på at dette kan resultere i en vanskelig debatt om kultur. Folkehøgskolen har vært flink til å bruke den kulturen de unge er opptatte av, men en kan spørre seg om hensikt som ligger bak dette. Er det til opplysning, en vei til å vite bedre eller bevisstgjøring? Hvem som bestemmer hva en skal være, kan være en debatt det er viktig å videreføre. Er det identifikasjon eller er det selvrefleksivitet? Selv om skolen ikke skal tilpasse seg ungdomskultur ukritisk, ligger dagens opplysningsarbeid ikke så langt unna. Opplysning i det moderne innebærer å takle alt det varierte og de ulike syn og forhold. Det er kanskje heller ingen motsetning mellom tradisjonen og det moderne i dag. Tar en perspektiv som kulturell frisetting og postmodernisme i betraktning, ser en at disse åpner for dynamiske og foranderlige syn på *hva* som er allmenndanning i dag. Er det slik at læring gjennom "lek" i en nærmest fiktiv og kunstig verden som blir skapt på folkehøgskolen er viktig for å finne den kompetansen som behøves for å kunne navigere i et komplekst og pluralistisk samfunn? De nye perspektivene på tid og rom kan gjøre seg gjeldende i en skole som idealer, ved å være autotelisk og uavhengig.

Slik jeg har vurdert folkehøgskolen og dens aktualitet er det ut i fra et teoretisk perspektiv.

Jeg har ikke gjort noen feltundersøkelse på dette, men det kan være interessant å videreføre dette arbeidet. Jeg har forsøkt og finne hva skolene har muligheter til og hvordan de teoretisk har muligheter til å imøtekomme moderne ungdom. Det kunne være sentralt å spørre videre om ungdom vil være med i det medborgerskap som et folkehøgskoleår markedsfører for deltakelse i. En slik undersøkelse ville også vært interessant i forhold til skolens videre liv.

Det tilbakevendende spørsmålet i denne oppgaven har vært om folkehøgskolen har noe å bidra med i dag. Er det tilfellet at folkehøgskolen kan være med på å skape moderne medborgere? Hva en kan lære avhenger kanskje i av person og situasjon, en kan ikke si hva som er nyttig for alle. Men skoleslaget har kanskje evnen til å finne fram til hva hvert enkelt menneske har og kan bidra med og slik være med å gi mennesker medborgerskap i samfunnet vårt. Folkehøgskolen vil være med å vekke fellesskapsfølelse og et ekte engasjement og slik være opptatt av andre ting enn ytre væremåter. Dette prosessorienterte er viktig i dag og er kanskje i motvekt til et ellers målorientert og konkurransestyrt samfunn.

Folkehøgskolen ønsker å være et unikt skoleslag. Men er det tilfelle at det overlever bare så lenge noen brenner for skoleslaget? Folkehøgskolens verdier har sunket i kurs, men har de siste årene kanskje tatt seg opp igjen på grunn av hvordan samfunnet har utviklet seg (Stafseng 1999). Folkehøgskolen har kommet langt i debatten omkring danningsspørsmål. Den har alltid vært frampå når det gjelder dette, og muligens vært en av de institusjonene som har kommet lengst. Det er viktig at skoleslaget ikke lar seg stanse og blir omformet uten at dette er gjennomarbeidet ut fra de grunnleggende hensyn må tas både til målgruppe og ideologi.

Det er viktig med bevisstgjøring i forhold til hva folkehøgskolen kan markedsføre seg som, og den trenger kanskje et spark bak i forhold til selvbilde og status. Jeg tror ikke den nødvendigvis trenger noen håndsrekninger, bare den holder på hva den *er* og er åpen i forhold til unge mennesker.



## 7. KILDER:

Akerlie, O. 1998. Norsk Folkehøgskole- dressert og strigla? *Folkehøgskolens Skriftserie* 1/ 98. Utgitt av Norsk Folkehøgskolelag.

Arneberg, P. 1994. *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo: Ad. Notam Gyldendal.

Bernstein, B.1976. Om klassifisering og indramming af viden i forbindelse med undervisning. Enggaard, J og Poulsgaard, K. (Red.). *Basil Bernsteins kodeteori*. København: Christian Ejlers' Forlag.

Bjørndal, B. 1964. *Frå formal daning til almendaning. Eit studium av allmenndaningsomgrepet i norsk pedagogikk i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blankertz, H. 1987. *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.

Bollnow, O. F. 1976. *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. København, Oslo: Christian Ejlers' Forlag.

Borgen, Ø., Thorkildsen, B.V. 1994. *Det handler om å leve: utvikling og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brunstad, P. O. 1998. Danning i kamelionens tidsalder. Hustad, O. R.(Red.). ”Å ta bolig i seg selv”. Bergen: NLA-Forlaget.

Durkheim, E. 1956. *Education and Sociology*. New York-London: The Free Press.

- Engelsen, B. U. 1993. *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Fornäs, J., Lindberg U., Sernherde O. 1989. *Ungdomskultur. Identitet og motstånd*.  
Stochholm/Stehag: Symposion bokförlag.
- Frønes, I. og Brusdal, R. 2000. *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær  
fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. 1997. *Et sted og lære: Introduksjon til en didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen  
akademisk forlag.
- Frønes, I. 1998. *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes  
betydning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*  
Stanford, California: Stanford University Press.
- Goodlad, J. I. 1979. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York:  
McGraw-Hill Book Company.
- Grundtvig, N.F.S. 1837. *"Til Normenn om en folkelig Høi-skole"* Christiania: Skrift hos  
Chr. Grøndahl.
- Gundem, B.B. 1998. *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. 4.utgave. Oslo:  
Universitetsforlaget.
- Hansen, F. 1877. *Om Folkehøiskolen og Almendannelsen. En Redegjørelse og et  
Forsvar*. Kjøbenhavn: Gyldendalske Boghandels Forlag  
(F. Hegel & søn). Trykt hos J. Jørgensen & Co.

Johnsen, K. I. 1998. Folkehøgskolen eit daningssyn ("Opplyser best fra taa til top...")

Hustad, O. R.(Red) " *Å ta bolig i seg selv*". Bergen: NLA-Forlaget.

Hellesnes, J. 1969. "Ein utdana mann og eit dana menneske." Skjervheim, H. og Tufte, L.

(Red.). *Pedagogikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal.

Hoem, E. 1974. *Kjærleikens ferjereiser*. Oslo: Samlaget

Klafki, W. 1996. Kategorial dannelse. Dale, L. E. (Red.) *Skolens undervisning og barnets*

*utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Klonteig, O. 1977. "Daningsidear hjå Grundtvig". Skrift nr.4, *Den norske*

*folkehøgskulen*. 1977.

Klonteig, O.1992. "*Menneskelivet er underligt*". *Menneskesyn i Grundtvigs folkehøgskole*

*og Folkeopplysning*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Klonteig, O. 1999. Folkehøgskolens tredje rom. *Folkehøgskolen*. 9/10 - 99 årgang 95.

Leine, M. 1993. *Mellom hverdag og visjon : fra ungdomsskole til folkehøgskole 1893-*

*1993*. Oslo: Norges Kristelige Folkehøgskolelag.

Lindhardt, J.1999. "Dannelse" Andersen, Ø. (Red.) *Dannelse –Paideia -Humanitas*

Oslo: Sypress Forlag.

Mead. M. 1971. *Broen over generasjonskløften. Et spørsmål om kultur og engasjement*.

Oslo: Universitetsforlaget

Mikkelsen, A.1994. Dialogens plass i Nordisk folkehøgskole. Nordisk



Folkehøgskoleråd, Arne Carlsen (Red.), Upplaga 1:1, *Nordisk folkeopplysning på 1990 -tallet*. Gøteborg: ZetterQuist Tryckeri Ab.

Mørch, S. 1990. *Ungdomsteori og intervention*. Udkast nr. 1/1990

Mørch, S. 1998. Skolen og de annerledes egnede. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*  
Nr. 4 1998.

Nordenbo, S.E. 1997. *Dannelse og dannelsestænkning*. Forelesning 11. november 1998.  
Danmarks lærerhøgskole.

Peters, R. S. 1992. Utdanning som innvielse. *Pedagogisk Filosofi*. Dale. E. L. (Red)  
Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Platon. 1973. *Protagoras en dialog*. 2. udgave. 2. oplag. København: Gyldendal.

Reid, W. 1999. Gjesteforelesning ved Pedagogisk Forskningsinstitutt 16.07.1999

Rudberg, M. 1999. Forelesning ved Pedagogisk Forskningsinstitutt. *Modernitet  
og kjønn*. 06.09. 1999.

Ry Høyskole. 1999. *Højskolen som brobygger –mellem unges dannelsesbehov, det  
formelle uddannelsesystem og det postindustrielle samfunds  
kompetencekrav*. Danmark: Ry Bogtrykkeri A/S.

Sartre, J. P. 1993. *Eksistensialisme er humanisme*. 2. udgave. 1. norske utg. 1948.  
Oslo: Cappelen.

Servan. K. T. A. 1999. Folkehøgskole i all evighet? *Pedagogisk Profil* nr. 4 1999.

- Sletta, O. 1990. Sosial kompetanse og sosiale relasjoner. Rapport nr.3 i publikasjonsserien fra prosjektet *Samfunn - Individ - Kompetanse*. Sesam, Allforsk.
- Sletvold, T. 1998. *Folkehøgskoleideologi i lokal praksis*. Hovedoppgave i historie, Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet.
- Slumstrup, F., Akerlie, O. m.fl. 1983. *Grundtvigs opplysningstanker og vor tid*. Jelling Bogtrykkeri ApS.
- Stafseng, O. 1984. Barn og unge i informasjonssamfunnet. Andresen, H. (Red.). *Hva skjer foran skjermen. Barn og elektroniske medier*. Oslo: Cappelen.
- Stafseng, O 1984. *Ungdomsarbeid. Om sosialpedagogiske metoder og tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stafseng, O. 1996. *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag/UNGforsk.
- Stafseng, O. 1999. Forelesning ved Pedagogisk forskningsinstitutt. *Ungdom, sosial forandring og citizenship*. 6. 10. 1999.
- Stafseng, O. 2000. Forelesning ved Pedagogisk Forskningsinstitutt. *Ungdom, sosial forandring og citizenship*. 25. 01. 2000
- Stavlund, E.1999. Er folkeopplysning ute? *Folkehøgskolen*. Nr. 3 1995.
- Stenvig, A. 1997. "En skole for livet - med orientering mot verden". *Folkehøgskolens Skriftserie*. 2/97. Utgitt av Norsk Folkehøgskolelag.

- Telhaug, A. 1987. *Skolen som motkultur*. Oslo: Cappelen.
- Thavenius, J. 1995. *Den motsägelsesfulla bildningen*. Stockholm\Stehag: Brutus Östlings Bokförlag symposion.
- Torjusson, A. 1977. *Den norske folkehøgskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Tranøy, K. E. 1998. *Det åpne sinn. Moral og etikk mot et nytt årtusen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøsse, S. 1997. *Kunnskap, danning og opplysning*. Oslo: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.
- Ulleberg, H. P. 1995. *Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen. En evaluering av deler av forsøksvirksomheten 1991-1994*. Trondheim: Tapir.
- Weber, M. 2000. *Makt og byråkrati : essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og Verdier*. 3. utg. 1. norske utg. i Gyldendals studiefakler, 1971. Oslo: Gyldendal
- Ziehe, T, 1989. *Kulturanalyser, ungdom utbildning modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion bokforlag.
- Øia, T. 1997. Ungdom - finnes den? Øia, T. (Red.) *Ung på 90-tallet, en antologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as /UNGforsk.
- Østerberg, D. 1999. *Det moderne*. Oslo Gyldendal.

Øzerk, Z. K. 1999. *Opplærings teori og læreplansforståelse – en lærebok i pedagogikk.*

Oslo: Oplandske Bokforlag.

## **Offentlige dokumenter**

Forhandlinger i Stortinget nr. 131, 14. januar 1997 kl 1100. Sak nr 1. *Innstilling frå kyrkje,-*

*utdannings- og forskningskomiteen om folkehøgskolen og utdannings samfunnet.* (Innst. S. Nr. 91, jf. St. meld. Nr. 51 for 1995-1996).

Forskrifter av 27.12.1991 for folkehøgskolen. Fastsett i medhald av paragraf 19 i lov av 8.juni 1984, nr. 64 om Folkehøgskolar.

KUF 1997. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring generell del*

KUF. 1995. *Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen -en dokumentasjon.*

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Lov nr. 64 om folkehøgskolar, datert 8.juni 1984.

NOU, Norges offentlige utredninger 1999:17, Realkompetanse i høgre utdanning.

Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieløp i høgre utdanning.

Skoleplaner år 2000 for folkehøgskolene: Birkeland, Elverum, Fana, Hallingdal, Hurdal

verk, Nordhordaland, Ringerike, Sagavoll, Viken og Voss.

St meld nr 51 (1995-96) Om folkehøgskolen og utdanningssamfunnet. Kyrkje-,  
utdannings- og forskningskomiteen.

St meld nr 42 (1997-98) Kompetansereformen. Kirke-, utdannings- og  
forskningskomiteen.

### **Samtaler:**

Tormod Hægeland. Statens tilsynsmann for folkehøgskolen i Det Kongelige Norske  
Kirke- og Undervisnings- og forskningsdepartement. 1. juli 1999. Notater  
ved K. T. A. Servan.

Dag Wollebæk. Daglig leder i Norsk Folkehøgskolelag. 21. april 1999.  
Notater ved K. T. A. Servan.

Odd Haddal. Pedagogisk rådgiver i Noregs Kristelige Folkehøgskolelag. 17. februar 2000.  
Notater ved Kari T. A. Servan.