

Allmenndannelse i folkehøgskolen

Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008?

Marianne Stormoen Jepsen



Masteroppgave, ILS

UNIVERSITETET I OSLO

15. mai 2009

Innhold

INNHOOLD	3
1. INNLEDNING	5
1.1 OPPGAVENS OPPBYGGING	9
2. ELEMENTER FRA DANNELSESTEORIENS HISTORIE	11
2.1 KLASSISK OG MORALSK DANNELSE.....	11
2.2 MODERNE DANNELSESTEORI.....	14
2.2.1 <i>Folkelig dannelse</i>	15
2.3 NYERE DANNELSESTEORIER.....	20
2.3.1 <i>Gadamers dannelsesstanke, tolkende kunnskap</i>	20
2.3.2 <i>Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk og kategoriale dannelsesstenkning</i>	23
2.4 DANNELSESTEORI I DET 21. ÅRHUNDRE	25
2.4.1 <i>Kemp, den globale verdensborgeren</i>	26
3. TILNÆRMING TIL TEKSTANALYSE.....	30
3.1 ANALYSEMATERIALET	30
3.2 ANALYSESTRATEGI.....	33
3.2.1 <i>Ledeforskjell, folkehøgskolens dannelsesideal</i>	38
4. ANALYSE.....	44
4.1 KONSTRUKSJON AV GJENSTANDEN DANNELSE (1).....	44
4.2 IAKTTAGELSESPUNKTET, VERDIGRUNNLAGET (2).....	46
4.2.1 <i>Verdisyn</i>	49
4.2.2 <i>Folkehøgskolens forskjellighet</i>	59
4.3 SPESIFISERING AV REGLER FOR IAKTTAGELSE, DANNELSESSYNET PÅ SKOLENE (3).....	60
4.3.1 <i>Den didaktiske trekanten</i>	60

Allmenndannelse i folkehøgskolen

4.3.2	<i>Analyse av skolenes dannelsesyn</i>	62
4.4	VALIDERING AV ARGUMENTER, FREMTIDENS DANNELSESIDEAL (4).....	66
5.	OPPSUMMERING	71
5.1	GENNEREL OPPSUMMERING.....	71
5.2	ALLMENNDANNELSE I FOLKEHØGSKOLEN 2008	72
5.2.1	<i>Verdensborgeren som dannelsesideal</i>	72
5.2.2	<i>Verdigrunnlaget som kilde</i>	73
5.2.3	<i>Et dynamisk dannelsesbegrep med innflytelse fra opprinnelsen</i>	74
5.3	VERDIGRUNNLAGET SOM DOKUMENT FOR STYRING.....	76
	LITTERATUR	79
	VEDLEGG 1: BREV TIL REKTORENE, APRIL 2008	85
	VEDLEGG 2: ANALYSE AV FOLKEHØGSKOLENES VERDIGRUNNLAG OG FORMÅL 87	
	VEDLEGG 3: EKSEMPEL PÅ ANALYSE AV ET VERDIGRUNNLAG	89

1. Innledning

Temaet i denne oppgaven er folkehøgskolens dannelsesideal i 2008. Folkehøgskolen har lange tradisjoner i de skandinaviske land og er fortsatt et viktig tilbud til først og fremst unge voksne, typisk 19-25 år. En sentral oppgave for skolen er å møte de unge i deres søken etter å *finne meningen med livet*. En slik søken handler om livsopplysning som blant annet innbefatter å bli litt mer kjent med seg selv, finne ut av utdannings- og yrkesretning videre i livet, ta valg og argumentere for valg. Tilbudet ved en folkehøgskole gir også de unge muligheten til å fordype seg i og utvikle seg innen for et eller flere emner fordi det er interessant og moro, ikke fordi det er obligatorisk. Omkring 11 % av hvert ungdomskull benytter seg av dette tilbudet, ofte etter endt videregående skole men også av dem som trenger en refleksjonspause i løpet av videregående skole.

Folkehøgskolen er et tilbud som gjennom sin idétradisjon vektlegger dannelse som et overordnet mål. Hvorvidt dannelsesmålet har sin gyldighet i dagens skole er avhengig av hvordan tradisjonen holdes i hevd og kommer til uttrykk i ledelse og organisering av skoleslaget. Helt avgjørende er måten dannelse oppfattes på og hvordan begrepet kommer til uttrykk i formål og verdigrunnlag for de enkelte folkehøgskoler.

Dannelse er også et begrep som har fått en fornyet politisk aktualitet og på folkehøgskolene som et viktig argument for eksistensen av skoleslaget. I dette perspektivet er det spesielt viktig at skolens ledelse forholder seg aktivt til dannelsesbegrepet som utgjør et sentralt aspekt ved skolens legitimering. Behovet for å gå inn i folkehøgskolens dannelsesformål er helt avgjørende i ledelsen av skoleslaget, som igjen danner bakgrunnen for å undersøke temaet i en masteroppgave i feltet Utdanningsledelse. For å kunne se de enkelte skoler i lys av dannelsesstradisjoner, vil jeg trekke opp linjer i den moderne dannelsesteoriens historie og se folkehøgskolens historie som del av denne. Ut fra dette perspektivet vil jeg drøfte hvordan dannelsesbegrepet kommer til uttrykk og blir reflektert i

verdigrunnet i dagens skole. Dokumentasjonen er skolens formålsbeskrivelser og skriftlig formulerte verdigrunnlag slik de kommer til uttrykk i planer og dokumenter.

Hensikten er å bidra med viten om måten folkehøgskolen markerer sitt formål og potensial på, når vi taler om dannelse i 2008, sett i lys av tidligere tiders teorier så vel som moderne oppfatninger av dannelse. Jeg ønsker å finne ut om det er en ensartet oppfatning på tvers av skoler og eventuelt peke på forskjeller. På denne bakgrunnen vil jeg bidra til debatten om folkehøgskolens berettigelse og ståsted, spesielt med interesse for de unges dannelsesprosesser.

Min problemstilling lyder derfor:

Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008?

Hvordan kommer allmenndannelse til uttrykk og blir reflektert i skolens formål og verdigrunnlag?

I Lov om folkehøgskoler (2002: § 1) står: *”Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen.”*

Jeg tar utgangspunkt i det overordnede formålet for folkehøgskolen og drøfter videre hvordan den enkelte folkehøgskole har utformet sitt formål og verdigrunnlag. Målet mitt har vært å undersøke flest mulige formål og verdigrunnlag fra de 77 folkehøgskoler som finnes i Norge.

Et særlig fokus rettes mot allmenndannelse som en sentral del av formålet.

Allmenndannelse er et sentralt og viktig begrep i folkehøgskolen som forteller mye om skoleformen og den enkelte skoles oppgaver. Det står sentralt i folkehøgskoletradisjonen at skolen skal danne mer enn å utdanne. Tradisjonelt er det derfor et viktig begrep for folkehøgskolen å forholde seg til allmenndannelse og det

er et utgangspunkt for ledelsen av folkehøgskolen i og med den tydelige formulering i formålet for folkehøgskolen (ibid).

Jeg har i denne oppgaven konsentrert meg om hva som er folkehøgskolens dannelsesideal og dermed grunnlaget for ledelsen av folkehøgskolen. I denne sammenheng er det interessant å undersøke hvordan formålsbeskrivelsen kommer til uttrykk som et middel i styringen av folkehøgskolen, et tema som jeg kort kommer inn på avslutningsvis i oppgaven. Det kunne være veldig interessant å ha mulighet for å utdype dette temaet, men samtidig for omfattende til at jeg kan gå i dybden i denne sammenhengen. Jeg vil i stedet konsentrere meg om innholdsdimensjonene knyttet til folkehøgskolens dannelsesideal i 2008 som jeg ser som en forutsetning for et eventuelt videre arbeid med å analysere hvordan dannelsesidealet og verdigrunnlaget blir brukt som grunnlag for styring og ledelse av folkehøgskolen.

Jeg velger generelt å bruke begrepet dannelse frem for danning idet jeg ikke har funnet andre forskjeller i begrepsbruken enn at det er et spørsmål om nynorsk og bokmål. Jeg velger likeledes å bruke dannelse fremfor allmenndannelse fordi dannelse i det 21. århundre per definisjon er allmenn, og allmenndannelse blir kun en understreking av dette. I dag er dannelse både for alle og innholdet er allment. Går man 200 år tilbake var situasjonen en annen i og med at dannelse ikke nødvendigvis var allmenn og innholdet allment kjent. Det var for eksempel kun de rike menn som på 1700-tallet tok del i dannelsesreisene som var fundert på en *kanon-tenkning* om forutbestemte kunnskaper. Dette kommer jeg inn på i det følgende kapittelet.

Videre kan det være hensiktsmessig å avklare hva det betyr når dannelse settes sammen med andre begreper som dannelsesideal, dannelsesmål, dannelsessyn, dannelsesprosjekt, dannelsesbegrep. Jeg vil i min oppgave først og fremst bruke dannelsesideal som det sentrale begrepet og oppfatter det som en dannelse man kan strebe etter å nå gjennom sitt arbeid på folkehøgskolene. Man kan også uttrykke det som at man forplikter seg på et dannelsesformål som man arbeider for men som er uopnåelig. Jeg har imidlertid valgt å bruke dannelsesideal som det gjennomgående

begrepet. Dannelsesmål knytter seg mer til et begrep om utdanning og dekker det samme, men jeg mener dannelsesideal i denne sammenhengen bedre uttrykker at det er noe man må strebe etter å utvikle, og noe man har til hensikt å skape.

Dannelsesprosjekt ser jeg som den oppgaven den enkelte person og den enkelte skole har for at arbeide frem mot dannelsesidealet. Dannelsestypen oppfatter jeg som en person eller skoles oppfattelse av hva de mener med et dannelsesideal ut fra hva de legger av innhold og mening i begrepet. Endelig er dannelsesbegrep uttrykk for mange ulike begreper om dannelse, som igjen til sammen beskriver dannelsesidealet.

Jeg har brukt formål og verdigrunnlag som materiale for mine analyser og viser her til det skriftlige materiale skolene har utviklet på bakgrunn av loven og som benevnes som verdigrunnlag. Det er ledelsen ved skolene som har ansvaret for at disse dokumentene blir utformet lokalt. I oppgaven bruker jeg skolen som min analyseenhet i og med at verdigrunnlaget gjelder for skolen som sådan og er som regel forankret i skolen som organisasjon.

I noen tilfelle har jeg fått tilsendt flere dokumenter enn bare ett. Sitatene som jeg bruker til å underbygge analysene med, er hentet fra forskjellige folkehøgskolers formål og verdigrunnlag. Numrene i parentes bak sitatene henviser til hvilken skole som er sitert. Når jeg siterer utdrag er det alltid en fare at det tas ut av sin helhet og sammenheng. Jeg har anonymisert skolene og forsøkt å være tro mot helheten i verdigrunnlagene.

Ikke alle skoler bruker begrepene formål og verdigrunnlag, så det kan være en viss usikkerhet i tolkningen av hva som kan regnes inn under disse begrepene. I folkehøgskolens tidligere formålsformulering fra 1984 var det uttrykt at skolen skulle fastsette så vel verdigrunnlag som målsetning, hvilket forøvrig også står i dagens forskrifter fra 2006. Det er imidlertid noe ulik praksis på dette punkt.

1.1 Oppgavens oppbygging

Jeg har valgt å disponere oppgaven i fire hovedkapitler med utgangspunkt i en teoretisk innsikt som bakgrunn for analysen:

- Elementer fra dannelsesteoriens historie
- Tilnærming til tekstanalyse
- Analyse
- Oppsummering

I kapitlet *Elementer fra dannelsesteoriens historie* har jeg kort beskrevet relevant historie og ulike teorier som relaterer seg til problemstillingen. Jeg fant det viktig før jeg gikk inn i en analyse av folkehøgskolenes dannelsesideal å sette meg inn i så vel folkehøgskolens historie i Norge som ulike teorier om dannelse gjennom de siste 200 år, både de ideer om dannelse som var utbredt da skolene ble etablert og senere teorier og ikke minst samtidsforståelsen av dannelse. Dette historiske og teoretiske grunnlaget fant jeg som et viktig utgangspunkt for å analysere de formuleringer som benyttes i dag og som perspektiv til å speile skolens nåtidige tolkning av sitt dannelsesprosjekt.

Før analysen har jeg i kapitlet *Tilnærming til tekstanalyse* gjort rede for Niels Åkerstøm Andersens analysestrategi som er den teorien jeg bruker i min tekstanalyse. Likeledes har jeg gjort rede for hvorfor jeg finner analysestrategien relevant og hvordan jeg ser den brukt på min problemstilling og ut fra mitt materiale.

I kapittel 4 *Analysen*, gjennomfører jeg analysen av skolens dannelsesideal ut fra Andersens analysestrategi og foretar speilingen og drøfting i forhold til dannelsesteori og -historie og folkehøgskolens utvikling også i et fremtidig perspektiv. Jeg bruker den didaktiske trekanten som utgangspunkt for å anskueliggjøre sammenhenger og forskjeller som dreier seg om skolens formål, innhold og møte med elevene.

I det avsluttende kapittel *Oppsummering* gjør jeg rede for interessante funn og problemstillinger som kan drøftes videre og tas opp i kommende forskning.

2. Elementer fra dannelsesteoriens historie

2.1 Klassisk og moralsk dannelse

I en lang periode gjennom senmiddelalderen og opplysningstiden var det viktigste for de fleste å kunne ære og adlyde sine foresatte – enten det var far og mor eller herren og fru. Da var den viktigste undervisning man fikk i Danmark-Norge basert på opplæring i Luthers lille katekisme, som understøttet den moralske oppdragelsen. Luthers lille katekisme dannet dermed grunnlaget for den samfunnsmessige dannelse som alle fikk. (Korsgaard og Løvlie 2003, Korsgaard 2004).

Rike folk hadde imidlertid mulighet for en annen dannelse: den klassiske som gjerne forbindes med dannelsesreisen, hvor de unge rikmannssønner (det var bare mennene man regnet med) dro ned i Europa for å tilegne seg den klassiske kultur, antikken, fra først og fremst renessansens Italia. Denne reisen inneholdt flere mer eller mindre obligatoriske opphold og besøk som skulle gi kunnskap på den ene side om antikkens kultur og tenkning som preget Europas tenkning, og på den annen side om opplysningstidens og vitenskapens nytenkning.

Den klassiske dannelse var videre fundert på en *kanon-tenkning* hvor forutbestemte kunnskaper måtte tilegnes for derigjennom å kunne dannes. Denne dannelsen var ikke allmenn i den forstand at den i realiteten omfattet alle. Det var de rike menn som først og fremst fikk del i den klassiske dannelsen. Den klassiske dannelsen var likevel allmenn i den forstand at de kunnskaper den lærende tilegnet seg, var allmenne og understøttet en allsidig og mangfoldig opplysning, som igjen innebar at den bidro til karakterdannelsen av de unge menn.

På 1700-tallet var det en rekke fremtredende filosofer som kom til å prege den videre utviklingen av oppdragelse, undervisning og dannelse i det moderne. Disse europeiske filosofer utviklet dannelsesbegrepet og la grunnlaget for dannelsens innhold og hva dannelse skulle bety. Dette ble betegnet som allmenn dannelse, men

på dette tidspunktet var ikke dannelse for alle, det var fortsatt først og fremst for de rike menn. Først med dannelsesstenkerne på 1800-tallet fikk allmenndannelse betydningen dannelse for alle.

Jean Jacques Rousseau (1712-78) var den første som brøt med den form for samfunnsdannelse som bygget på et asymmetrisk maktforhold. Immanuel Kant (1724-1804) har sagt følgende om hva opplysning er:

”Oplysning er menneskets uttrædelse af en selvforskyldt umyndighed. Umyndighed er manglende evne til at bruge sin forstand uden andres ledelse. Hav mod til at bruge din egen forstand er altså oplysningens valgsprog.” (Kant 1968: 35)

Johann Gottfried von Herder (1744-1803) var opptatt av folket og at folket får tale sitt eget språk, som vil si at folkets språk er avgjørende for både individets dannelse og samfunnets dannelse. G. W. Friedrich Hegel (1770-1831) knytter i sin filosofi en uløselig forbindelse mellom et *jeg* og et *vi*. Mennesket kan kun bli seg selv ved å bli anerkjent av *den andre*.

”Hegel beskrev friheden som det bestemte ubestemte, altså som noe uferdig. Denne forståelse af frihed udgør kernen i Hegels forestilling om dannelse... Ligesom statens dannelse, kan individets dannelse beskrives som et forhold og en proses, der ikke har og heller ikke vil finde sin endelige form.” (Korsgaard og Løvlie 2003: 20)

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) hadde som Kant subjektet som dannelsens fokus, og for Humboldt var dannelse først og fremst karakterdannelse. Friedrich von Schiller (1759-1805) på sin side fremhever estetikkens betydning for dannelse. Han sier på den ene side at estetisk erfaring er en metode mot dannelse av menneskets moralsk-politiske fornuftsevne. I en annen argumentasjonsrekke sier han *”... mennesket leger kun, når det er menneske i ordets fulde betydning og det er kun menneske, når det leger.”* (Schiller 1960: 41) Her er han altså inne på at estetikken har en verdi i seg selv. Henrich Pestalozzi (1746-1827) var opptatt av det hele menneske, og at mennesket består av *hode, hjerte og hånd*. Det siste ledd *hånd* blir av Klafki tolket som opptatthet også av den praktiske dimensjon i dannelsen. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) legger vekt på at all kunnskap er relatert til

den sosiale praksis (Uljen og Mielityinen 2004: 226) mens J. B. Basedow (1724-1790) er inspirert av Rousseau i sin morallære som forsøker å virkeliggjøre opplysningstidens idealer ved å finne en harmoni mellom den sjelelige og fysiske utdannelsen (Korsgaard og Løvlie 2003).

Filosofene hadde som det fremgår, ulike fokus. Noen fokuserte på dannelse som sosialisering eller selvrealisering, eksempelvis Rousseau, Kant, Humboldt og Hegel, mens andre fokuserte på dannelse som personlighetsdannelse eller som åndsdannelse, eksempelvis Herder og Schleiermacher. Andre igjen fokuserte på dannelse som prosess, eksempelvis Kant og Herbert (Koch 2008).

Wolfgang Klafki (1927-) oppsummerer de ulike retningene ved å oppstille fire grunnleggende begrepskomplekser for den klassiske dannelsen. Den første gruppen av begreper som er sentral, er selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, myndighet, fornuft og selvvirksomhet. Mennesket skal forstås som et vesen som evner fri og fornuftig selvbestemmelse. Det andre begrepskomplekset er humanitet, menneskehet og menneskelighet, verden, objektivitet, allmennhet. Klafki uttrykker det slik:

”Fornuftighet, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihet opnår subjektet kun gjennom en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et indhold, der i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimot fra en objektivisering av hidtidig menneskelig kulturaktivitet i ordets bredeste forstand.” (Klafki 2005: 33)

Det tredje begrepskomplekset er individualitet og fellesskap. Individualitetsbegrepet oppfattes ikke som selvsentrert isolering, men betyr tvert imot substansiell individualitet og er karakterisert ved det individuelle forhold til det allmenne. Den fjerde gruppen av grunnbegreper er allmenndannelse forstått som dannelsen av det hele mennesket; alle menneskelige krefter skal utfolde seg i dannelse av mangesidig interesse.

På tross av disse ulike tradisjoner eller vektlegginger finnes også felles trekk ved dem. Klafki beskriver i sin gjennomgang av den klassiske dannelsen tre dimensjoner: den moralske, kognitive og estetiske dimensjonen. Alle de tre dimensjonene mener

han å finne igjen hos de fleste av tenkerne i opplysningstiden (Klafki 2005: 44). For det første var de klassiske dannelsesteoretikers tenkning ensbetydende med en sentral vekkelse av den uavhengige moralske ansvarlighet med vilje til å handle. For det andre var de klassiske dannelsesteoretikere opptatt av erkjennelsens eller tenkningens dimensjon fra opplysningstiden, *hav mot til å bruke din fornuft eller din forstand* forstått som den instrumentelle rasjonalitetens muligheter og grenser for en human eksistens. Men de samme filosofene ville ikke fremme den instrumentelle rasjonalitet uten at den var forankret i en fornuftig refleksjon over dens humane betydning og over ansvarligheten i dens anvendelsesmuligheter. For det tredje var de klassiske dannelsesteoretikere opptatt av estetikk som hos de fleste tenkere kom til uttrykk i en allsidighet og et mangfold av spesifikke sanse- og frihetserfaringer som sammen gav et perspektiv for allmenndannelsen. De var opptatt ikke bare av finkulturens estetikk men også av hverdagens estetikk.

2.2 Moderne dannelsesteori

Den klassiske filosofi og tilhørende dannelsesidealer har hatt betydning i Norden både som bakgrunn for teoriutvikling og som grunnlag for didaktikk forstått som profesjonssemantikk (Karseth og Sivesind 2009). Det gjelder den offentlige som den private skole, herunder folkehøgskolen.

Tre av opplysnings- og dannelsesstradisjonene som har røtter i den moderne dannelsesteori har spesiell betydning for de nordiske land: filantropien, nyhumanismen og folkedannelsen. Spesielt er det den folkelige dannelsen som har betydning for folkehøgskolene. Filantropien relaterer seg spesielt til borgerskolen og realskolen mens nyhumanismen til den lærde skole og gymnasiet (Korsgaard og Løvlie 2003: 21).

De ulike moderne dannelsesteorier var alle kritiske til det klassiske dannelsesbegrep hvor antikken og den klassiske humanisme med latin sto sentralt. Det var imidlertid ingen enighet om hva som skulle erstatte latinen. Filantropene ville utdanne til

brukbarhet og *nytte* i et samfunn som hadde et voksende behov for håndverkere, kjøpmenn og lavere funksjonærer (ibid: 22), og derfor var arbeidslivet viktig for dem slik Basedow tar til orde for. For flere av nyhumanistene var karakterdannelsen i sentrum og viktigere enn læring av kunnskaper. Ikke minst fremhevet nyhumanister som Humboldt den greske kultur og den greske karakter som uttrykk for de klassiske ideer som karakterdannelsen kunne ta utgangspunkt i. Den folkelige dannelsen tok utgangspunkt i folk og nasjon og dannelsen som uløselig tilknyttet folkets språk og kultur, slik Herder talte for. Dette sto i motsetning til nyhumanismen som tok utgangspunkt i den greske kultur og ånd.

De dannelsesstanker som oppsto på midten av 1800-tallet var uenige om en hel del men også enige om mangt, hvilket Ove Korsgaard har uttrykt på følgende måte:

”Den moderne opplysnings- og dannelsesteori udgør ikke en sammenhengende teori. Alligevel er der en række fællestræk i teorigrundlaget, som ofte overses, fordi interessen for at påpege forskelle kommer til at skygge for de store ligheder, der er. Dannelse er således lig almindelse i betydningen dannelse for alle; dannelse er i prinsippet en mulighed og et krav ikke blot for en afgrænset samfundsgruppe men for alle; og dermed brød dannelseteorien med forestillingen om stand som konstituerende samfundsprincip. Oplysnings- og dannelseteorikerne er ligeledes fælles om en tankefigur, der indbefatter tre forhold: menneskets forhold til sig selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. (Korsgaard og Løvlie 2003: 11)

Disse tankene har preget så vel den offentlige som den private skole, herunder folkehøgskolen, gjennom de siste 150 år. Generelt er det de ovenfor nevnte likheter mer enn forskjellene som vi ser i dag. I folkehøgskolen er det imidlertid spesielt den folkelige dannelsen som har hatt betydning, hvilket jeg skal komme inn på i neste kapittel.

2.2.1 Folkelig dannelsen

Den folkelige dannelsen er utgangspunktet for opprettelsen av folkehøgskoler og den skal derfor få et særlig avsnitt i denne sammenhengen. Ideen om folkehøgskoler

oppsto i Danmark på bakgrunn av NFS Grundtvigs (1783-1872) tanker om en folkelig dannelse og spredte seg derfra til de andre nordiske land, primært Norge og Sverige. Grundtvig var preget av romantikken og oppfattet som Herder at hver enkelt nasjon representerer det fellesskapet innenfor hvilket den enkelte dannes. Grundtvig utviklet denne tanken og mente at det danske folket, den nasjonale enheten og folkets egen kultur og selvforståelse burde utgjøre grunnlaget for alt dannelsesarbeide. Grundtvig ser dannelsesarbeidet i relasjonen mellom individ, fellesskap og hele menneskeheten og utvikler sitt dannelsessyn før han utvikler sitt skolesystem (Korsgaard og Løvlie 2003: 26f).

En annen bakgrunn for Grundtvigs tanker som de former seg med utgivelsen av en revidert utgave av *Nordisk mytologi* i 1832, er hans reiser til England i 1829, 1830 og 1831. Her møter han frihetsidealene og liberalismen samtidig med at han, ved et tilfeldig møte, kommer til å bryne seg og den nordiske mytologi på den greske mytologi og det naturlige ved menneskenaturen. Videre lærer han naturvitenskapene å kjenne gjennom naturvitenskapsmenn som har kunnskap om den tyske tradisjonen. Etter dette ser han samlet sett på menneskets historie og natur og presiserer at disse dimensjonene ikke kan skilles fra hverandre. Grundtvig får under sine opphold og møter i England også kjennskap til John Lockes (1632-1704) liberale tanker om at det ikke er kunnskaper men prosesser som lærer barn og ungdommer å *tenke for seg selv*, og dette synet fikk også innflytelse på Grundtvigs oppfatning av dannelse (Thanning 1983, Steinsholt 2004, Korsgaard 2004b).

Grundtvig holdt i 1838 en rekke foredrag på Borchs kollegium i København. På bakgrunn av disse foredrag dannedes det rundt om i Danmark *Danske Samfund* hvor folk møttes for å høre foredrag og for å synge. Dette er uttrykk for en nasjonal vekking. Videre ble foredragene betraktet av grundtvigianerne som folkehøgskolens fødsel (Simon 1989). Folkehøgskolen blir for Grundtvig et middel til å oppnå folkedannelsen og fremme livsdugelighet og folkelivet, samtidig som han ser

universitetet som stedet hvor man undersøker og forklarer det universelle i menneskelivet (Korgaard og Løvlie 2003: 27).

Grundtvig oppfattet latinskolen som en skole *for døden*, en skole hvor det var den uaktuelle utenatslære som rådde grunnen. Han kjempet i stedet for en skole for livet. Det er ikke de døde bokstaver men de levende ord som danner folket, mente han. Det handler om folket og det virkelige liv. Grundtvig skriver i *Skolen for Livet og Akademiet i Soer 1838*:

”Denne Høityske Indbildning, at Livet kan og skal lade sig forklare, før det leves, kan og skal lade sig omskabe efter de Lærdes Hoved, denne Indbildning, som maa gøre alle de Skoler, den grunder, til Opløsningens og Dødens Værksteder, hvor Ormene leve flot paa Livets bekostning, den Indbildning har jeg aldeles forsaget og paastaar, at naar Skolen virkelig skal blive en for Livet gavnlige Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv, men Livets Tarv til sit Øiemed, og for det Andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed.” (Grundtvig 1965:121)

Grundtvig skriver selv om målet for folkehøgskolen i *Skolen for Livet og Akademiet i Soer 1838*:

”... Maalet slet ikke kan være ”Examen og Levebrød”, men maa være en Dannelse og Oplysning, der bliver Enhvers egen Sag og er sin egen Belønning, og en Dannelse og Oplysning for Livet, som vi kan faae den tydeligste Forestilling om, naar vi spørge, hvad Medlemmerne af det folkelige Statsraad behøve, for at være deres Stilling voxen og deres Hverv mægtige...” (Grundtvig 1965:123)

Den første folkehøgskole ble opprettet i Rødding 1844, det hendte på bakgrunn av språk- og kulturstridighetene i Sønderjylland. All offentlig virksomhet i Sønderjylland forgikk på tysk, det var bare de ukultiverte som talte dansk, ville embetsverket ha det til. På den bakgrunn samlet man inn penger til opprettelse av en skole, men det var uenighet om hvilken type skole som ville kunne fremme det danske språket og den danske kulturen i et område sterkt preget av den tyske kultur. Christian Flor som var grundtvigianer kom med ideen om å lage en folkehøgskole og

klarte å overbevise så vel de nasjonalliberale som skandinavistene og ble selv forstander på skolen. Det var imidlertid ikke uproblematisk siden Grundtvig og skandinavistene som hadde samlet inn pengene, oppfattet det nasjonale på ulik måte. Grundtvig så på nasjonen som de som talte dansk i forstand av et folk mens skandinavistene trodde på en nordisk nasjonalitet (Simon 1989).

I Norge var det Ole Vig (1824-1857) som ledet utbredelsen av Grundtvigs tanker om folkedannelsen og folkehøgskolen (Johnsen 2004, Mikkelsen 2005). Han hadde besøkt Grundtvig i København i 1852 og var redaktør av det norske pedagogiske debattbladet *Folkevennen*. Her utspilles blant annet debatten som veier den kirkelige pietisme opp mot en demokratisk nasjonalisme. Grundtvig hadde tidligere i 1838 skrevet *Til Nordmænd om en norsk Høiskole*, hvor han blant annet sier: "... det ligger ingenlunde i den folkelige Dannelses natur enten at gjøre Folk vantro og ugudelige eller at føde Ringeagt for grundig Lærdom og ægte Videnskabelighed." (Grundtvig 1965: 119)

Grundtvig hadde i 1825 gjort det han kalte *den mageløse opdagelse* som han beskriver i *Kirkens Gienmæle*:

"... den urokkelige Kiends-Gierning, at der har været og er en Christenhed paa Jorden, kiendelig fra alt Andet paa sin mageløse Troes-Bekiendelse, hvormed den paa alle sine Tungemaal, under alle sine forundelige skikkelser, har forkyndt og forkyynder Troen paa Jesum Christum, den Korsfæstede, igien Opstandne, som den sikker, den eneste Saligheds Vei for Syndere, som en Vei, der giennem Daaben og Nadveren, fører til Guds Rige og de Levendes Land." (Grundtvig 1965:53)

Det betød at han gjorde opp med tre sentrale dogmer i lutherdommen:

skriftfundamentalismen, syndsfundamentalismen og statsfundamentalismen.

Grundtvig savner i lutherdommen forståelse for folkeånden og folket som herrens stattholder på Jorden, og han tror på det levende ord og tror på menneskets gudbildelighet. Denne oppfattelsen delte ikke Gisle Johnsen (1822-1894) som var den indremisjonske vekkelsesbevegelses teologiske og kirkelige fører.

Johnsen ville fastholde kirken frem for folkehøgskolen som samfunnsdannelsens viktigste hus, og han brukte kun ordet folk i betydningen Guds folk og ikke som nasjonens eller demokratiets folk. Johnsen ville fastholde kirken som samfunnets sentrum og betraktet Grundtvigs kamp for folket, folkeviljen og folkeånden som en trussel mot kristendommens posisjon som identitetsdannende sentrum. Det lyktes på slutten av 1800-tallet johnsonianene å nedkjempe den kirkelige grundtvigianisme mens det ikke lyktes å nedkjempe den folkelige grundtvigianismen og folkehøgskolen etablerte seg i Grundtvigs ånd med Ole Vigs arvtagere Herman Anker og Olav Arvesen på Sagatun 1864 og på Vonheim i 1867. Her var det Christopher Bruun, som ikke var grundtvigianer i religiøs forstand men heller ikke pietist, som løftet arven etter Ole Vig. Dette danner bakgrunnen for de forskjeller som den dag i dag skiller de ulike retninger av folkehøgskoler i Norge: de frilynte og de kristne (Korsgaard 2003).

De nye folkehøgskoler satte gang i gamle planer og i 1875 kom den første lov om offentlige amtsskoler. Disse tankene var allerede startet på 1840-tallet idet man ønsket en høyere allmennskole for bondeungdom.

I 1893 ble den første kristne ungdomsskole, Sagavoll opprettet på Notodden av Asbjørn Knutsen (1842-1917), som også opprettet lærerskole her. Han var inspirert av samme pedagogiske kilder som folkehøgskolene og amtsskolene, men formidling av kunnskap spilte for ham en viktigere rolle enn for folkehøgskolen. I synet på kristendommens plassering i skolen var Asbjørn Knutsen inspirert av Christopher Bruun sine senere tanker og dansken Christen Kold (1816-1870) som så annerledes på kristendommens plassering i skolen enn Grundtvig. Grundtvig skjelnet mellom tro og anskuelse og mente at bare anskuelse, forstått som et kristent menneskesyn, var en skolesak. For Asbjørn Knutsen var *”hovedsaken gjennom skolen å vekke til åndelig liv, å tenne gnisten for at de unge skulle utfolde sine evner og interesser forankret i troen på Bibelens budskap.”* (Leine 1993: 33)

De første folkehøgskoler fikk økonomisk tilskudd i 1898, men først i 1919 ble det innført generelle tilskuddsordninger som også var gjeldende for amtsskoler og kristne ungdomsskoler. Skolene skulle ifølge disse reglene være allmenndannende. Det var departementet som avgjorde hva som var allmenndannende og de hadde en svært liberal holdning til dette, hvilket førte til at skolene utviklet seg i meget forskjellig retning og det oppstod etter hvert på slutten av 30-tallet et krav om en lov på området. Den kom imidlertid først i 1949 med navnet *Lov om folkehøgskoler*. Fra det tidspunkt var alle tre skoleformer under samme lovgiving med samme formål, og med samme navn, folkehøgskole. Det foregikk ikke uten sverdslag og kompromisser de tre skoleslagene imellom (Akerlie 2001).

Dannelsesidealet ble man ikke enige om i 1949, det formål for folkehøgskolen man ble enige om lød: *Folkehøgskolen skal gi vaksen ungdom videre allmenndanning*. Det betød at skolene fortsatt var veldig forskjellige og at den sentrale styring var sterk (Akerlie 2001, Leine 1993). Skolene valgte sitt syn på dannelses enten ut fra historisk tilhørighet eller ut fra det som rørte seg i tiden. Noen av de nyere dannelses teorier som på forskjellig vis ble avspeilet i folkehøgskolen i de kommende år, skal jeg komme inn på i det følgende.

2.3 Nyere dannelses teorier

De moderne dannelses teorier er gjeldende langt inn i det 20. århundre og har relevans for både den offentlige skolen og folkehøgskolens tenkning. Først frem mot 1960-70 tallet begynner nye dannelses teorier å vinne frem. Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og Wolfgang Klafki (1927-) står for noen av de mest fremherskende teorier, og derfor skal jeg her kort komme inn på sentrale elementer i deres dannelses tenkning.

2.3.1 Gadamers dannelses tanke, tolkende kunnskap

Hans-Georg Gadamer introduserer i 1960 i sitt filosofiske hovedverk dannelses tanken på en ny måte som Bernt Gustavsson beskriver som tolkende kunnskap (Gustavsson

1998: 50). Gadammers dannelses tanker har flere dimensjoner knyttet til tolkning, dialog og kulturarv.

Først og fremst ligger metaforen *utreise og hjemkomst* til grunn for Gadammers dannelses tanker. Det viktige utgangspunkt er mennesket som det er akkurat nå og med de forutsetninger det har. Så søker mennesket ut og ser og opplever med sitt jeg ved å forene og forankre det fremmede i seg selv i det menneske det er akkurat nå ved hjemkomsten. Dannelsen er den *tolkning* som skjer i møtet med det fremmede og som resulterer i et endret *jeg*. I dannelsen forlater man det alt for kjente og lærer det å kjenne som er forskjellig fra en selv. Slik vil dannelse fremstå som menneskets uendelige fornyelse. Dannelse er altså for Gadamer prosess mer enn et mål. Men hva er det så som gjør oss i stand til å møte det ukjente og omdanne det til en del av oss selv?

Gadamer sier at man må ha takt, som i denne sammenheng innebærer at man må ha en sosial fornemmelse og åpenhet for det som er annerledes. Tolkning, forståelse og kunnskap er en konstant igangværende aktivitet som foregår i en slags uendelig spiral, som en fortsatt bevegelse mellom det kjente og det ukjente. De dannende kunnskapsformer som Gadamer peker på er sunn fornuft og praktisk erfaring eller *praktisk klokskap* (*fronesis*). Med andre ord er det den praktiske erfaringen og visdommen som gjør mennesket i stand til å møte nye situasjoner på en klok måte, som er et sentralt aspekt ved Gadammers oppfattelse av dannelse. Dannelse handler ikke kun om fakta men om å skille det vesentlige fra uvesentlige gjennom god dømmekraft. Dannende kunnskap er hvordan læring integreres i ens eget liv og i forståelsen av en selv. Slik blir dannelse både en vitensform og en væremåte (Gustavsson 1998: 60, Bengtson 1999: 34).

Dannelse henger for Gadamer nært sammen med dialogtanken. Hans dialogbegrep tar utgangspunkt i Platons filosofi hvor dialogen utmerker seg ved at den har et fast og noenlunde avgrenset emne som de samtalende holder seg til. De samtalende lytter til hverandre og hører omhyggelig på hva den andre har å si og prøver oppriktig å forstå

denne ut fra en gjensidig respekt. Gadamer hevder at dialog, som dannelse, er en prosess uten avslutning hvor det alltid er åpent for nye sannheter og andres tolkninger av emnet som samtalen sirkles rundt. Kunnskapen om dette emnet har sitt utspring og bekreftes i samtalen.

Dialogen handler om saken og dialogens mål er for Gadamer at nå frem til en sannhet om saken i seg selv ut fra den forutsetningen at ingen sitter inne med sannheten i utgangspunktet. I dialogen setter man seg selv på spill, man går fra det kjente ut over seg selv for å møte det ukjente og derigjennom omfortolke sin tidligere virkelighet (Gustavsson 1998). Gadamer bruker begrepet fordommer i positiv betydning om forforståelsen, om det som er utgangspunktet for dialogen hos hver av dem som deltar i dialogen (Krogh 1998: 233ff).

For Gadamer er det ingen forskjell på om dialogen foregår ansikt til ansikt eller ved å lese en tekst fra fortiden. Tolkningen foregår alltid ut fra et ekte spørsmål som er stillet ut fra den situasjonen man befinner seg i. Det er derfor underordnet om dialogen er nærværende eller distanserende. For Gadamer er det konsensusdialogen som fører frem til en ny tolkning. Andre som for eksempel Michail Bachtin, betrakter dialogen ut fra et konfliktperspektiv og fremhever at sannheten ikke trenger å være felles (Gustavsson 1998: 73). Gustavsson prøver å forene et konfliktorientert dialogbegrep med Gadamers dannelses tanker ved å henvise til Paul Ricæurs oppfattelse hvor han innbefatter den egne personlighet, selvaktelsen, aktelsen for den andre og rettfærdige institusjoner i et mulig kommunikasjonsfellesskap. Han ser i dette perspektiv at ”... *dannelse består i, i dialog med andre at åpne seg for det anderledes og fremmede og derigjennom berige sig selv og sin verden og finde et eget fællesskab. Retfærdigheden og det gode liv indbefattes i et sådant dannelsessyn.*” (Gustavsson 1998: 87)

Oppfattelsen av tradisjon og kulturarv er viktig for oppfattelsen av hva dannelse er. Når dannelse er en fri prosess, hvor det aktive skapende betones, er det subjektet som betones og dannelsen oppfattes som en prosess. Når imidlertid hovedvekten er på

kulturarven og hele menneskehetens erfaring taler vi om dannelsen som et framtidsmål. Gadamer's syn er at vi på godt og ondt er deler av de tradisjoner som preger vår bevissthet og at de er avgjørende for hvordan vi tolker og forstår virkeligheten. Gadamer's tese er at tradisjonen overtrumfer fornuften i tolkningen, og på den måten får tolkningen en slags autoritet over det moderne. Vi bærer alltid på fordommer som er avgjørende for hvordan vi tolker og forstår et nytt fenomen. Det er en dialog som føres både med det fortidige og med mennesker i samtiden; tolkningen, forståelsen og omtolkningen er uendelig. Meningen med tradisjonen og kulturarven er den tolkning som skjer mellom en tolket fortid og et tolket nå, og den ene horisont smelter sammen med den andre i en dialogisk relasjon.

I følge Gustavsson (1998), møter Gadamer kritikk for ikke å gi plass for den kritiske tenkningen og bevisstgjøringen. Hans tenkning er mer konsensuspreget og konfliktfri sammenliknet med for eksempel Jürgen Habermas forståelse av kommunikasjon. Innenfor dette tema har den franske tenkeren Ricœur også funnet en slags sammensmeltning av Gadamer's hermeneutikk og Habermas' ideologikritikk idet han ser dannelsen i vår tid som at søke å relatere den kulturelle arvs erfaringsområde til nåtidens problemer og til fremtidens forhåpninger og bekymringer. For Ricœur begynner tolkningen av det forgangne der hvor dialogen slutter, og slik blir det mulig å ha et kritisk perspektiv.

2.3.2 Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk og kategoriale dannelsesstenkning

Wolfgang Klafki skrev i 1959 sin avhandling om kategorial dannelsen og har senere gjennom 1980-tallet og med en samlet utgivelse i 1991 supplert den i form av det han kaller en kritisk-konstruktiv didaktikk. Selv om han utvikler sine teorier i lys av Habermas' kritiske perspektiver, fastholder han den åndsvitenskapelige kategoriale dannelsessteorien som sitt utgangspunkt. Jeg skal derfor først beskrive hva den opprinnelige kategoriale dannelsesstenkning går ut på for så, som Klafki, å tilføye den nye tanker.

Klafki forstår det kategoriale som det man kan forstå, det man kan legge inn av innhold i kategorier, som igjen danner utgangspunkt for fortolkningen. Dannelse er forståelse og det betyr igjen at en kategorial dannelse er det man forstår. Dannelse er derfor en hjelp til å forstå mer og mer og bedre og bedre. Et av prinsippene i den kategoriale dannelse er *den dobbelte åpning* som skal forstås på den måte at mennesket åpner seg for verden og verden åpner seg for mennesket. Det betyr igjen at mennesket bedre og bedre kan forstå det samfunnet og den kulturen det lever i. Et sentralt poeng er at den kategoriale dannelse bygger på *det eksemplariske prinsipp*, som Klafki fører tilbake til Comenius (1592-1670) og Pestalozzi (1747-1827) som ser eksemplets funksjon ved utvikling av moralsk bevissthet og estetisk dømmekraft. Utvelgelsen av eksempler, det som skal være eksemplarisk må ifølge Klafki skje forbilledlig, da det danner grunnlag for at eleven arbeider seg frem til allmenne sammenhenger (Klafki 2005: 165ff).

Klafki bruker dette prinsippet videre gjennom sin didaktikk, som en måte å legge opp undervisningen, og han skjeler her mellom det elementære og det fundamentale. Det elementære er en grunnviten, det objektive, som vil si det allmenne innholdet. Det fundamentale refererer til menneskets fundamentale livserfaring og angår det subjektive ved det spesifikke innholdet. Kategorial betegner for Klafki den virkning som kunnskaper, evner og holdninger har som man oppnår på grunnlag av et eller flere eksempler. Kategorial dannelse blir altså å kultivere menneskets allmenne evner ut fra dets spesifikke erfaringer og innlæringsforhold (Klafki 2005: 163ff, Schou 2003: 325).

Når Klafki senere utvider sin dannelsesstenkning, er det dels på bakgrunn av kritikken han møter fra ideologi- og samfunnskritikkene, bla. Habermas, men også et uttrykk for et levd liv som han forholder seg til. Han reflekterer både over tiden og samfunnet. Et viktig synspunkt ved hans supplement i den kritisk-konstruktive teori, er de dimensjonene som går på selvbestemmelse, solidaritetsevne og medbestemmelsesevne som innbefatter evne til rasjonell debatt, ”... *dvs. evne til*

begrundelse og refleksjon, utviklet emotionalitet og handlekraft, dvs. evnen til aktivt å påvirke ens egne relationer til den naturlige samfundsmessige virkelighet ud fra begrundede målsætninger.” (Klafki 2005: 286) Et annet viktig synspunkt er at undervisning og læring alltid er en sosial prosess med gjensidige påvirkninger, og at det er viktig å ta inn et begrep om læringsprosessen, slik at man oppnår en demokratisk dannelse. Dette innebærer også en empirisk dreining i dannelsesstenkingen i og med at kunnskap om sosialisering og innlæring må inngå i drøftinger av hva som tjener den moderne dannelse.

2.4 Dannelsesteori i det 21. århundre

Hva er så dannelse i det 21. århundre? Noen avviser forestillingen om allmenn dannelse. Her er det spesielt tale om de teoretikere som er inspirert av systemteori som hevder at dannelsesbegrepet ikke er fleksibelt nok til å fange opp og forstå de vilkår som utgår fra et hypermoderne eller senmoderne samfunn (Oettingen 2008: 59).

Nettopp nå, i begynnelsen av det 21. århundre, diskuteres dannelse med stor aktivitet i intellektuelle kretser så vel som den offentlige debatt, som igjen innebærer at dannelsesbegrepet fortsatt har relevans. I disse sammenhenger former det seg et dannelsesbegrep som retter seg mot medborgerskap, citizenship og verdensborgeren som sentrale distinksjoner. I den danske lærerutdannelsen har man fra skoleåret 2007/2008 innført faget KLM kristendoms-kunnskap/livsopplysning/medborgerskap hvor man blant annet setter medborgerskapsbegrepet inn i en dannelsesteoretisk og idehistorisk kontekst (Korsgaard, Sigurdsson og Skovmand 2008: 11).

Jørgen Glerup skriver følgende i en artikkel om medborgerskap som pedagogisk prosjekt:

”På internasjonalt plan synes der således de seneste årtier at have utviklet sig konturerne af en moderne medborgerskabsdidaktik, der sætter fokus på 1) eksplisit viden om medborgerskab, demokrati og politikk, herunder menneskerettigheter, 2) erfaringer og handlemuligheter i relation til forskjellige typer af medborgeraktiviteter spændende fra det civile samfund over stat til nu også marked, 3) kultur og identitetsarbejde samt 4) praktisk udvikling og træning af medborgerskabskompetencer.” (Gleerup 2004:37)

Peter Kemp ser verdensborgeren som et pedagogisk ideal men også andre tenkere i Europa har gjenopdaget denne ideen, bla. Ulrich Beck, Martha Nussbaum, Jürgen Habermas og Jacques Derrida. Peter Kemp vurderer nasjonalfølelsen høyere enn for eksempel Ulrich Beck og fremlegger et pedagogisk perspektiv på verdensborgeren (Kemp 2005: 12). Jeg skal derfor ta utgangspunkt i hans tanker i det følgende.

2.4.1 Kemp, den globale verdensborgeren

Peter Kemp slår fast at ideen om verdensborgeren ikke er noen ny tanke. Allerede i antikken var begrepet brukt av så vel greske som romerske filosofer (ibid: 19). Begrepet verdensborger har imidlertid utviklet seg. For over to hundrede år siden gjenopdaget Immanuel Kant verdensborger-begrepet. Han gjorde verdensborgeren til sitt pedagogiske ideal og brukte verdensborgeren til å uttrykke idealet om et fellesskap mellom land og folk. Den etiske grunnsetningen for Kant var at mennesker ikke skulle behandles som et middel alene men også som et mål i seg selv (ibid: 21). På Kants tid ble de første menneskerettighetserklæringer fremsatt i Frankrike i 1789 med fokus på individets rettigheter. Erklæringene som ble formulert etter den franske revolusjonen, forutsatte at mennesket er verdensborger samtidig med at det er borger i et samfunn og var naturlig nok preget av sin samtid. På denne tiden hadde nasjonalstatene ennå ikke funnet sin form og det var derfor det som ble det overordnede mål i første halvdel av 1800-tallet. Kants ideer om en kosmopolitisk borger ble på den bakgrunn satt noe til side på 1800-tallet hvor det var nasjonalstatene og tenkningen rundt det nasjonale som var toneangivende.

Rundt 1900-tallet begynner organiseringen av sivilsamfunnet å få en betydelig rolle i samfunnsutviklingen. Et eksempel på det er Folkeforbundet som ble opprettet etter første verdenskrig for å sikre folkenes rettigheter i forholdet mellom stater. Det var imidlertid først med FN, De forente nasjoners opprettelse etter annen verdenskrig, at individets rettigheter ble sikret i form av internasjonale domstoler. (Korsgaard 2008: 43f).

Problematikken om å kunne høre til flere steder kan føres tilbake til grekerne og romerne som brukte ordet kosmopolitt som uttrykte det å være borger i så vel kosmos (universet) som polis (samfunn). Kosmopolittene regnet den gang seg selv som borgere i to riker, statsborgere og verdensborgere (ibid: 41). I kristendommens historie finner vi også igjen denne problematikken. Augustin (354-430) sin lære om den kristne verdensborger gjorde det mulig å tenke at man er borger i to sammenhenger, i en jordisk stat og i guds stat (Kemp 2005: 131, Korsgaard 2008: 41). Ved å videreføre disse tanker til nåtiden, er det for Kemp også mulig å hevde at mennesket både kan være borger i en nasjonalstat og i verdenssamfunnet uten at de to ting strider mot hverandre.

Kemp tar utgangspunkt i nøkkelbegreper som svarer til det Klafki i sin pedagogiske filosofi kaller epokalypsiske nøkkelproblemer. Klafki mener det er mulig å formulere

”... en blok af internationalt betydningsfulde temaer i lærerplanerne på skoler i alle stater og samfund ... Temaerne i denne undervisningsblok vedrører nøgleproblemer i den moderne verden, og ville udgøre en fælles indholdsmæssig kerne i den internationale opdragelse og unervisning.” (Klafki 2005: 100)

Kemp mener at Klafkis teori i prinsippet svarer til en pedagogisk filosofi med verdensborgeren som ideal. Kemp bruker følgende tre nøkkelbegreper som han mener forekommer å være de viktigste i vår epoke: den transnasjonale økonomi, sammenstøtene mellom nasjoner og kulturer og truslene imot den bæredyktige utviklingen. På denne bakgrunn stilles spørsmålet om hva det er som får vår tids mennesker til å tenke som verdensborgere (Kemp 2005: 245f). Ulrich Beck skriver i

innledningen til sin bok *Magt og modmagt: "Globalisering er ikke skæbne, den kan skabes, og vi kan øve indflydelse på den."* (Beck 2006: 11) Det store spørsmål er imidlertid hvorvidt det er staten eller individet som er utgangspunktet eller om det er et annet alternativ.

Èmile Durkheim (1858-1917) er den som i stor grad har vært talerør for at det er staten som er den viktigste dannelsesfaktor i samfunnet. Han mener det er oppdragelsen som skal disiplinere barna til å tenke kollektivt og sette samfunnet høyere enn seg selv. Den som har politisk makt og en pedagogisk funksjon i et samfunn formidler normer for hvordan vi skal forholde oss til hverandre i samfunnet og i internasjonale forhold. Kemp taler om den sanne verdensborger som en drømmer, selv i en global tid. Politikk er viljen til å forme samfunnet etter det ideal, det menneske-, samfunns- og natursyn som drømmen innebærer. Men samvittigheten, individets indre stemme, er den som bestemmer individets moral og forholdet til samfunnet, og derfor er det ikke samfunnet som bestemmer individets etikk, mener Kemp med utgangspunkt i Alan Donagans behandling av moral og samvittighet (Kemp 2005: 250ff).

Etter andre verdenskrig er oppfattelsen av at det er individet som er sin egen dannelsesfaktor blitt mer fremtredende. Anthony Giddens (1938-) hevder at det er den enkelte som må finne sin egen livsstil ved å treffe selvstendige valg slik at hvert individ realiserer seg selv og fremstår med sin egen livsstil. Giddens mener derfor i motsetning til Durkheim at det er individene som danner staten. Kritikken av Giddens er at frigjørelsen i seg selv ikke er noe mål når det ikke eksisterer et fellesskap å delta i og at frigjørelsen gjør ansvaret meningsløst når det ikke er et fellesskap med noen eller noe å ha ansvar for (ibid: 264ff).

Peter Kemp bygger blant andre på Immanuel Kant og John Dewey når han fremsetter sitt alternativ: den globale verdensborger. Kemp mener vi trenger en pedagogisk filosofi, først og fremst fordi vi har bruk for peilemerker for det gode liv. Han mener at individet og statene – eller kulturene som han foretrekker å kalle det, er umistelige

og at det derfor er viktig å beskytte den enkelte og den kulturelle mangfoldighet (ibid: 272). Han ser ideene om den globale verdensborger som utgangspunkt for denne pedagogiske filosofien.

Verdensborgeren er et ideal som ennå ikke eksisterer men som det går an å strebe etter. Vi kan ”med filosofisk refleksion og afklaring bidrage til at idealet får større magt over selvdannelsen, så det sociale selv bliver et verdensborgerlig selv.” (ibid: 274) Kemp konkluderer med at det i dag bare er den globale verdensborger som ”formår at overvinde modsætningen mellem individ og statsborger, mellem den enkelte og staten. For viljen til at være verdensborger i globaliseringens epoke frigør individet fra staten og til det højeste politiske fellesskab hen over alle statslige bånd.” (ibid: 275)

3. Tilnærming til tekstanalyse

For å finne frem til hva som er bakgrunn for allmenndannelse i folkehøgskolen og hva som er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i dag, har jeg valgt å ta utgangspunkt i folkehøgskolenes verdigrunnlag og formål slik det er uttrykt i skriftlig form. Jeg har derfor hatt som målsetting å få tak i et slikt materiale fra flest mulige folkehøgskoler og deretter har jeg arbeidet med å finne en hensiktsmessig måte å analysere det på.

3.1 Analyse materialet

Jeg har valgt å henvende meg til alle folkehøgskoler i Norge og be om å få tilsendt skriftlig materiale om formål og verdigrunnlag. Dette har jeg bedt om ut fra ordlyden i formålet med folkehøgskolen § 1 hvor det står: *”Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen.”* (Lov om folkehøgskoler 2002: § 1) Mitt resonnement er at alle skoler på bakgrunn av denne lovteksten må beskrive hva de forstår ved både allmenndannelse og folkeopplysning som en implisitt del av sitt verdigrunnlag.

Jeg sendte ut brev medio april 2008 (Vedlegg 1) til samtlige rektorer. Deretter purret jeg på e-post i begynnelsen av mai og sendte ennå en henvendelse i begynnelsen av juni. Det er 77 folkehøgskoler i Norge, hvorav 61 % er tilknyttet den frilynte organisasjon og 39 % er tilknyttet den kristne organisasjon. Jeg har fått materiale fra 58 skoler som svarer til 75 % av skolene som fordeler seg på 38 frilynte og 20 kristne skoler. Det betyr at materialet jeg jobber med fordeler seg mellom de frilynte og kristne skoler omtrent som fordelingen av alle landets skoler. I tillegg har tre skoler meddelt at de ikke ønsker å sende inn et skriftlig materiale. I alt har jeg altså en svarprosent på 79 %, hvilket i denne sammenheng må kunne regnes som et representativt utvalg og et godt grunnlag å jobbe med.

Prosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS i februar 2008. Jeg fikk imidlertid svar at prosjektet i denne formen ikke var meldepliktig til personvernombudet, da det ikke inneholder personopplysninger. Jeg har likevel funnet det etisk riktig å anonymisere skolene i sitatene. I tilfelle hvor det er sitert utdrag, er det alltid en fare for at det tas ut av sin helhet og sammenheng og får en annen mening enn opprinnelig tenkt. Jeg har naturligvis bestrebet meg på å være tro mot helheten i de enkelte verdigrunnlag som er sitert. En skole har bedt om diskresjon og denne skole er naturligvis ikke sitert, likeledes har jeg heller ikke funnet det riktig å sitere den skole jeg selv er ansatt på.

I min analyse har jeg til hensikt å lete etter mønstre som kan gi en oversikt over folkehøgskolefeltet generelt. Disse mønstrene kan så gi anledning til å drøfte meningsinnholdet.

I det etterfølgende vil jeg angi de ulike fordelinger på hva skolene er inne på i sine verdigrunnlag i form av omtrentlig angivelser. Det betyr at halvparten kan dekke så vel 50 prosent som litt mer og litt mindre. I vedlegg 2 har jeg angitt den presise fordelingen. I de sammenhenger hvor jeg bruker betegnelsene mange, enkelte, en del, veldig mange, noen få og lignende betegnelser har jeg bestrebet meg på at enkelte og noen få er under 15 prosent, flere og en del er under 50 prosent, mange, relativt mange og størsteparten er over 50 prosent og veldig mange og de fleste er mer enn 85 prosent.

Et første inntrykk av det innsendte materialet er at folkehøgskolene med hensyn til formulering av skolenes verdigrunnlag, er midt i en brytningstid. Enkelte skriver at de står foran en revisjon, og en del har akkurat revidert sitt verdigrunnlag. Det kan ha sin bakgrunn i revidering av lovverket selv om kravet om verdigrunnlag har vært der en stund. I lov fra 1984 lød det således: *”Folkehøgskolen skal i samsvar med sine tradisjoner fremje allmenndanning på ulike alders- og utdanningssteg. Innan dei rammer dette gjev, fastset skoleeigar verdigrunnlag og målsetjing.”* (Lov om

folkehøgskolar 1984 § 2) Senere, i 1997 ble det stilt krav om at hver enkelt skole skulle innsende en skoledokumentasjon som bla inneholdt verdigrunnlag og mål. Denne dokumentasjonen dannet grunnlag for å bli godkjent som folkehøgskole og medførte at elevene med fullført folkehøgskole kunne få tre konkurransepoeng ved søk om opptak til høyere utdanning. Med loven i 2002 var de vesentligste endringene i formålsparagrafen at folkeopplysning ble presisert sammen med allmenndannelse og at det ble tydeliggjort at den enkelte folkehøgskole har ansvaret for å definere formålet nærmere gjennom verdigrunnlaget (Folkehøgskoleloven og forskrift. Forarbeid og kommentarer 2007: 5). I de siste årene har også målgrunnlaget fått fornyet aktualitet i forbindelse med krav om å formulere målsetninger som skal danne grunnlag for arbeidstidsavtaler og lokallønnstildeling.

Av det tilsendte materialet går det fram at omfanget av beskrivelsene av verdigrunnlaget er veldig forskjellig, som innebærer at en del skoler nøyer seg med få linjer mens andre utdyper verdigrunnlaget over flere sider. Enkelte har klare inndelinger og strukturer med visjon, formål, verdigrunnlag, målsetninger og profil, mens andre har valgt en løsere struktur på teksten som beskriver et kort formulert formål for skolen som sådan. Oppsummerende kan man si at formen på tekstene er svært forskjellig fra skole til skole.

Innholdsmessig er det også store forskjeller. Noen har fokus på mål og formidling mens andre på prosess og deltakelse. Flere skoler refererer til deres opprinnelse, til formålet ved grunnleggelsen av skolen og er og føler seg bundet av det. Selv om de utvikler og endrer seg over tid, synes dokumentasjonen å vise at en del skoler forpliktes på sine røtter. En skole skriver for eksempel: *”NN folkehøgskole er en kristen folkehøgskole med røtter i den kristne folkehøgskoletanken og den grundtvigske folkehøgskoletradisjonen.”* (18)

De fleste av de kristne skolene har opplysning om kristendommen som det helt overordnede og ser all dannelse i forhold til sitt religiøse utgangspunkt. Andre igjen reflekterer over et ståsted i krysningspunktet mellom kristendom og

allmenndannelse/folkehøgskole. Dessuten blir begrepet allmenndannelse behandlet og forstått ulikt. En del gir en definisjon av hvordan de oppfatter begrepet. Andre velger å bruke allmenndannelse som et kjent begrep uten å definere det eksplisitt.

En del refererer til Grundtvigs tanker og ideer både når det gjelder menneskesyn, kristendomssyn, samfunnssyn og skolesyn. Samfunnsengasjement, spesielt globale-miljø- og ressursproblemer tas opp av mange. Lokalsamfunnet og kulturarven er også elementer som flere skoler er inne på. Enkelte betrakter verdigrunnlaget som et grunnlag for styring av all skolens virksomhet og endelig peker en del på viktigheten av folkehøgskolens frihet relatert til både stat og andre institusjoner som forbindes med det offentlige skolesystemet.

Alt i alt handler dokumentasjonen av skolenes dannelsesideal om hvordan skolene iakttar seg selv. Flere skoler iakttar seg selv i en historisk sammenheng og ser for eksempel ikke seg selv i forhold til nye begreper om dannelse slik det kommer til uttrykk i den pedagogiske debatten i dag og som for eksempel Glerup (2004) peker på (Kapittel 2.4). I stedet rekonstruerer kanskje skolens dannelsesideal ut fra skolens og skoleformens historie og i forhold til hvordan de iakttar andre. Enkelte skoler rekonstruerer seg for eksempel i forhold til etterspørsel som kanskje handler om skolens overlevelse. Atter andre ser sine muligheter nettopp i forbindelse med samfunnsutviklingen og globaliseringen og tilpasser seg og endrer sitt innhold og sin pedagogikk ut fra nye begreper om dannelse, for eksempel verdensborgerskap som Kemp (2005) mener kan være det nye pedagogiske ideal (Kapittel 2.4.1). I bunnen av beskrivelsen ligger spørsmålet om hvem og hva folkehøgskolen skal tjene.

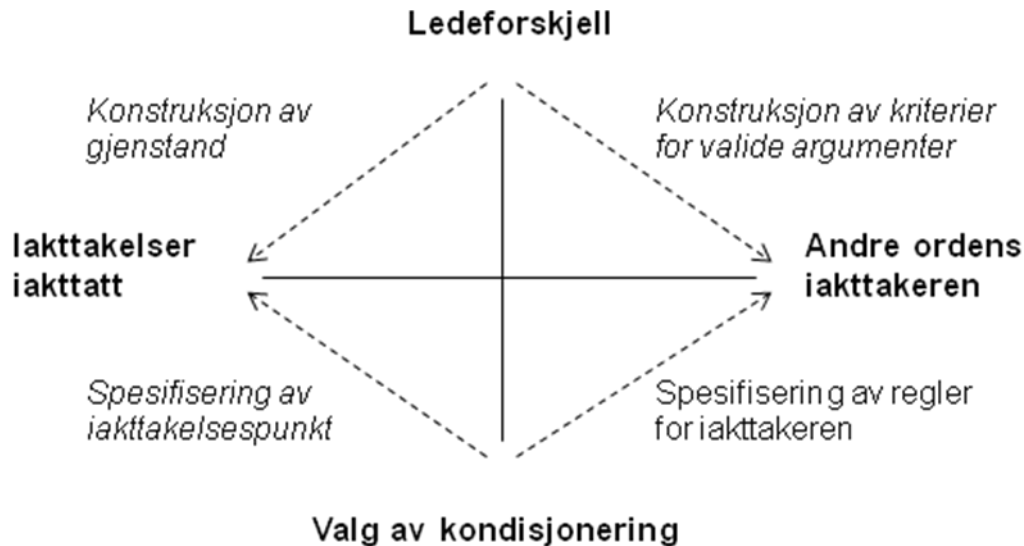
3.2 Analysestrategi

Som utgangspunkt for mitt arbeid med data og teori rundt emnet i denne oppgaven har jeg valgt å bruke analysestrategier med utgangspunkt i Niels Åkerstrøm Andersens (1999, 2008, 2009) tankegang. Jeg finner det meningsfullt å se på problemstillingene fra denne vinkelen i stedet for en tradisjonell metodelære. Det vil

si at jeg baserer meg på følgende epistemologi: *”Analysestrategi er ikke metoderegler, men er strategi for, hvordan man som epistemolog vil konstruere andres (organisasjoner eller systemers) iagttagelser som objekt for egne iagttagelser m.h.p. at beskrive hvorfra de selv beskriver.”* (Andersen 1999: 14) Det analysestrategiske spørsmål blir i min undersøkelse relatert til ledelsesforskjeller som gjelder folkehøgskolens dannelsessyn slik de betrakter seg selv gjennom sitt formål. Videre gir dette analytiske grepet grunnlag for å iaktta folkehøgskolenes verdigrunnlag.

Mine iakttagelser vil opplagt være influert av mitt ståsted og det faktum at jeg jobber på en kristen folkehøgskole og er personlig medlem i det frilynte folkehøgskolelag. Derfor er det også viktig for meg kort å beskrive min forforståelse. Jeg ser på oppdelingen av folkehøgskolelagene som et historisk bestemt faktum mer enn som en nødvendighet for nåtiden. Jeg finner det vesentlig å observere hvordan skolene selv iakttar sitt dannelsessyn og er seg bevisst om det. Det er interessant å se hvordan de ulike skolene formulerer seg om dannelses generelt og videre er det interessant å iaktta likheter og forskjeller gjennom sammenlikning.

Andersen setter opp en rekke forutsetninger for bruken av analysestrategi i form av en tekstanalyse. Jeg skal i det følgende argumentere for at jeg har oppfylt disse forutsetningene i min måte å omgå tekstmaterialet på. Det vil altså si at det er Andersens analysestrategi som jeg gjennomgående tar i bruk i videre analyser i denne oppgaven. Andersen utvikler en figur som avspeiler de forhold som det er nødvendig å forholde seg til gjennom observasjoner:



Figur 3.1 Analysestrategi (Andersen 1999: 183)

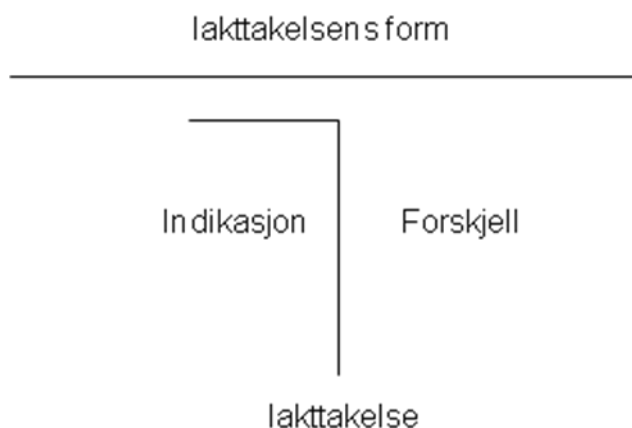
Andersens figur illustrerer sammenhengen i analysestrategien. Iakttakelsen er en andre ordens iakttakelse hvilket betyr at den som iakttar ser på eller observerer en iakttakelse som allerede er foretatt. I denne sammenheng betyr det at jeg som andre ordens iaktaker observerer skolens verdigrunnlag som i seg selv representerer iakttakelser av folkehøgskolens formål. Den enkelte skole vil naturlig se dette formålet ut fra sin eierorganisasjons ståsted. Derfor kan man også anta at det er mulig å observere forskjeller mellom skoler.

Ledeforskjellen er altså en nøkkelfaktor og et sentralt spørsmål blir: Hva er det som skal analyseres og ut fra hvilken strategi skal det analyseres? Andersen sier om ledeforskjellen: *"The guiding distinction is the distinction that establishes a particular second-order perspective by dividing the world into observer and observed observations."* (Andersen 2009: 3) Videre sier han: *"A guiding distinction is the distinction that controls the second-order observation in a system-theoretical analysis."* (ibid: 4)

Det er ut fra de forskjeller som settes opp, at man når frem til analysens resultater.

”Pointen er, at enhver iagttagelse er en operation, som drager en forskel, hvor den forskel samtidig ikke er synlig for iagttagelsen selv. Iagttagelsen indikerer altid den ene side af forskellen og efterlader den anden side umarkert, men alligevel styrende for iagttagelsen. Man ser det, man ser, men man ser ikke det blik og den forskel, man ser med. Forskellen sætter derved iagttagelsens blinde plet.” (Andersen 2008: 21)

For å forstå denne ledeforskjell bedre, setter Andersen opp det han kaller *galgen*, hvor han tar utgangspunkt i at en iakttagelse enten kan være en indikasjon eller en forskjell. Et sentralt punkt er at andre ordens iakttagelser kun kan se indikasjoner og forskjeller og ikke noe annet.



Figur 3.2 Andreordensiakttakelse (Andersen 2008: 23)

En iakttagelse kan i en begrepsanalyse enten definere et begrep innefor eller utenfor. Det som er utenfor, er en forskjell og det kaller Andersen et motbegrep som enten kan være en motsigelse eller en forskyving til et nytt motbegrep (Andersen 2008: 26).

Det som skal analyseres er objekter, og det vil si det som er gjenstand for iakttagelser. Dette objekter dreier seg i mitt tilfelle om dannelse. I og med at denne analysestrategien har en sosialkonstruktivistisk epistemologi som utgangspunkt, vil enhver iakttagelse være en konstruksjon. Den enkelte skoles verdigrunnlag er med andre ord en konstruksjon av skolens verdisyn. Gjenstanden må konstrueres, og et sted å begynne er å se på fenomenets historie (Andersen 2008). I mitt tilfelle har jeg

nettopp pekt på at jeg vil iaktta dannelsen slik den fremtrer gjennom tekstene og først og fremst gjennom hva skolene fremstiller som sitt verdigrunnlag.

Iakttakelsespunktet som i første omgang observeres er det dokumentet eller den skriftlige teksten som kan gi mulighet til å avklare ledeforskjeller, i dette tilfellet skolenes verdigrunnlag. Et slikt verdigrunnlag må kondisjoneres gjennom avgrensninger som gjøres ved å velge et iakttakelsespunkt.

En annen kondisjonering som må gjøres er spesifisering av regler for iakttagelse. Det må settes opp regler for hva som iakttas, hva som iakttakeren søker etter i sin iakttagelse og hvordan kategorier danner et sentralt utgangspunkt for analyse. I dette tilfellet gjelder alle disse formene for kondisjonering å se hvordan skolene ser på dannelsen.

Likeledes må det settes opp eller konstrueres, hva som antas som valide argumenter for iakttagelse av andre orden, og det vil danne et nytt nivå på resonnementene, som vil si at man iakttar sine egne iakttagelser. I mitt tilfelle betyr det at de iakttagelser av dannelsen som er valide i nåtiden er de som beskrives i skolenes dokumenter. Videre er valide argumenter som relaterer seg til fortidige og fremtidige begreper om dannelsen først og fremst av teoretisk karakter.

Som jeg allerede har nevnt gir formålet for folkehøgskolene skolene i oppdrag å formulere sitt verdigrunnlag. Skolene har ikke blitt enige om hva som skal oppfattes som allmenndannelse, men blir bedt om å beskrive sitt dannelsessyn gjennom sin formålsbeskrivelse og verdigrunnlag. Det er skoleformens forutsetning at det er åpninger for at skolene kan velge sitt ståsted selv, som innebærer at de kan ha svært ulikt syn på dannelsen. Det er med andre ord en lovpålagt norm at dannelsessynet skal fremgå av de dokumenter som skolene formulerer. Siden 1949 hvor den første folkehøgskolelov kom har det vært klart at folkehøgskolen handler om allmenndannelse. Senere lovgivning har fulgt dette opp, selv om kravene til skolene om formuleringer og dokumentasjoner endrer seg. Det materiale jeg har fått inn,

vitner om at skolene i stor utstrekning følger opp lover og forskrifter og utformer dokumentasjon som beskriver skolens dannelsessyn og målsetninger om enn på veldig forskjellig vis. Jeg antar derfor at min ledeforskjell, folkehøgskolens dannelsesideal er sentral i et nåtidig og fremtidig perspektiv.

Modellen danner grunnlag for å spesifisere noen spørsmål for videre analyse. Mitt hovedspørsmål er hva som er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i dagens samfunn. Jeg har lagt vekt på å ta utgangspunkt i hvordan skolene uttrykker seg om dannelse og reflekterer deres dannelsessyn gjennom sitt verdigrunnlag. I dette ligger det også spenninger i et tidsperspektiv, historisk så vel som framtidig. Hvordan preger historien nåtidens dannelsessyn slik det uttrykkes i dokumentasjonen fra skolene? Hvordan uttrykkes verdier og dannelsesideal gjennom menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn i verdigrunnlaget? Hva kan det si om folkehøgskolens dannelsessyn i lys av fremtiden?

3.2.1 Ledeforskjell, folkehøgskolens dannelsesideal

Den kanskje viktigste forutsetningen er som nevnt å velge en ledeforskjell som gjør at blikket i analysen konsentreres om det som er det vesentlige. I følge Andersen er det flere typer av analyser man kan anvende seg av i en tekst- eller diskursanalyse som han velger å kalle det: systemanalyse, formanalyse, semantisk analyse m.m. Jeg vil først og fremst konsentrere meg om meningsdannelsen i dokumentene basert på en semantisk analyse av innholdet men vil også se på formspørsmål som gjelder hvordan verdigrunnlagene beskrives og presiseres i rammen av formålet for folkehøgskolen. Det vil si at jeg leser dokumentasjonen med blikk for hva folkehøgskolen vil tjene til, både i et nåtidig og et framtidig perspektiv.

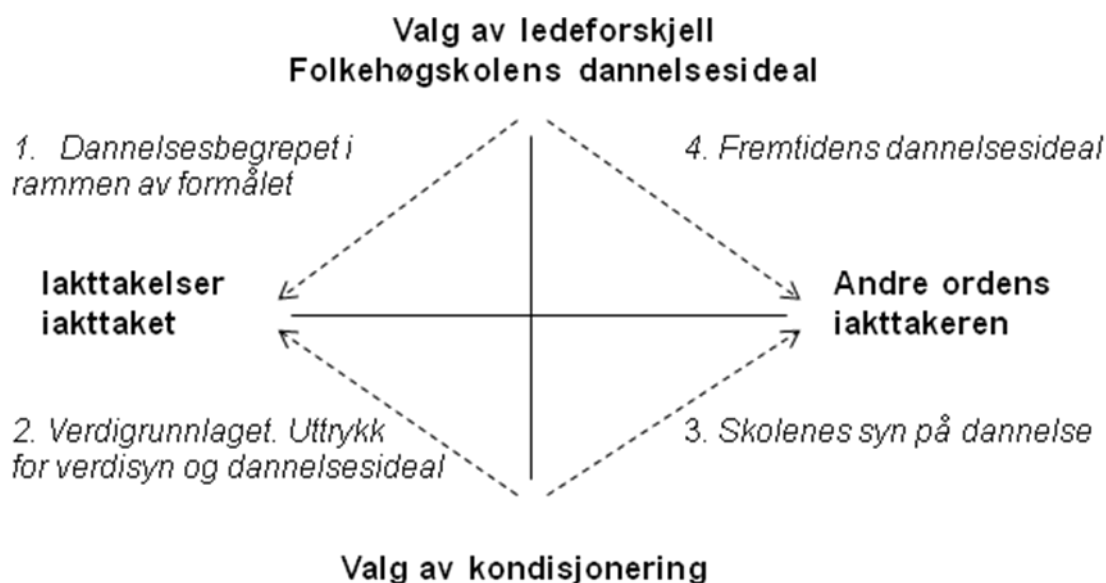
Jeg velger å se mening som kondensert i det tekstlige grunnlaget, og velger i analysen folkehøgskolens dannelsesideal som min ledeforskjell. Andersen sier om den semantiske analyse at den:

”... legger op til iagttagelse af, hvordan mening og forventninger opsamles i begreber og danner semantiske reservoirer, der står til kommunikationens rådighed (Luhmann 1993). Et begreb udgøres af en kondensering og generalisering af en mangfoldighed af mening og forventninger. Semantik betegner, det reservoir af begreber, der står til rådighed for kommunikationssystemerne. Den semantiske analyse spørger: Hvordan dannes mening og forventninger, og hvordan kondenseres og generaliseres disse i begreber, der sammen etablerer hvilket semantisk reservoir for kommunikasjonssystemer? Herunder hvordan forskydes begreber, så de f. eks. gives nye modbegreber, eller modbegreber bliver modbegrebet for et nyt begreb, eller modbegrebet bliver uspecifikt, så der opstår en kamp om at fylde det ud.” (Andersen 2005: 338f)

Semantisk analyse formes i rammene for virksomheten. I min analyse blir hovedfokuset begrepsliggjøringen av skolens verdigrunnlag ut fra folkehøgskolenes og skoleeiers formål med å drive folkehøgskole først og fremst i lys av skolens egen redegjørelse for hva som legges i begrepet dannelsen.

Andersen setter som nevnt opp galger for å illustrere hvordan begreper bekrefte eller motsiges og/eller forskyves i nye motbegreper eller endelig kan opphøre. Han bruker galgen til både å innramme den forskjell han fokuserer på og til å iakttå den forskjell som forventes til en mulig videre kommunikasjonen. Med andre ord er det hele tiden forskjellene som det fokuseres på. I mitt tilfelle vil en slik sammenlikning innebære å se etter forskjeller i skolens oppfattelse og beskrivelse av dannelsen og hvordan disse forskjellene skaper motbegreper som det er interessant å trekke inn i den videre analysen av folkehøgskolenes verdigrunnlag.

Min analyse kommer skjematisk til å se slik ut:



Figur 3.3 Analysestrategi for analyse av ledeforskjellen, folkehøgskolens dannelsesideal

Ledeforskjellen er folkehøgskolens dannelsesideal. For å forstå gjenstanden (1) eller i dette tilfelle begrepet dannelse, må jeg undersøke begrepets historie, men også i hvilken sammenheng begrepet inngår, i rommet folkehøgskole som er rammet inn av det samme formålet enten det er en frilynt eller kristen skole.

Deretter må jeg velge kondisjonering gjennom å presisere hva som er objektet (2), dvs., hvilken tekst jeg skal analysere og iakttar, som i mitt tilfelle er verdigrunnlaget. Verdigrunnlaget er skolens beskrivelse av det de iakttar som folkehøgskolens formål på deres skole, i noen tilfelle sammensatt med skoleeiers formål med å drive skole. Jeg ser spesielt på hva skolene legger i sitt verdi- og dannelsessyn.

Den neste formen for kondisjonering (3) forutsetter at jeg opptrer som annen ordens iaktaker, som innebærer en iakttakelse og tolkning av med hvilket dannelsessyn skolene plasserer seg i forhold til skolens egen virksomhet, undervisning og læring, det å gi elevene *mer-erfaring*. Dette angår hvordan skolene beskriver sin virksomhet med en didaktisk innfallsvinkel.

Mens dette forholdet peker på skolens kjerneoppgaver, vil det siste og fjerde forholdet omhandle det som er dannelsesidealer for nåtiden og de forventninger som er til fremtidens dannelsesidealer (4). Det tar utgangspunkt i den enkelte skoles verdigrunnlag og hva de forventer av samfunnsutviklingen i det moderne. Det handler ikke minst om hvilke målsettinger skolene setter opp for nåtiden og fremtiden.

Disse fire forhold vil jeg avgrense og beskrive nærmere i det følgende. De samme fire distinksjoner går jeg ut fra i selve analysen i det etterfølgende kapittelet.

Konstruksjon av gjenstanden dannelses ut fra dannelsesteoriens og folkehøgskolens historie (1)

For å forstå folkehøgskolens arbeide og dermed folkehøgskolens dannelsessyn i dag, har jeg gått tilbake og sett på folkehøgskolens historie og utvikling gjennom de siste 150 år og beskrevet sentrale aspekter ved det europeiske dannelsesbegrepets utvikling siden opplysningstiden. Denne beskrivelsen er gitt i det innledende teorikapittelet (Kapittel 2). Beskrivelsen gir klare indikasjoner om at formålsdiskusjonen om folkehøgskolen utvikler seg parallelt med dannelsesteorien (Kapittel 2.2.1). Andersen hevder at man må spørre til fenomenets historiske tilblivelse for ikke å bli fanget av det samme diskursive fengsel som det fenomen man diskuterer (Andersen 2008: 29). Slik sett vil en slik beskrivelse åpne for en rekke betydninger av dannelsesbegrepet som vil kunne gjenspeiles i folkehøgskolens dannelsesideal dersom det er reflektert gjennom skolens selvbeskrivelser.

Spesifisering av iakttakelsespunkt, verdigrunnlaget (2)

I folkehøgskoleloven står det som nevnt at den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag (Lov om folkehøgskoler 2002: § 1). Jeg velger derfor å se på skolens egen beskrivelse av sitt verdigrunnlag og gjennom det hvordan de selv iakttaker og uttrykker sitt eget dannelsessyn. Skolene har som nevnt mandat til selv å formulere sitt verdigrunnlag. Eneste betingelse, her forstått som kondisjonering, er at det skal fremme allmenndanning og folkeopplysning. Denne frihet gjør imidlertid at verdigrunnlagene fremstår veldig forskjellige. Jeg har tidligere påpekt forskjellene i

omfang. En del beskriver skolens verdier over flere sider, mens andre setter opp noen få punkter. Størsteparten av skolene bruker en beskrivende tekst i sitt formål og verdigrunnlag, mens det er omkring en fjerdedel som utelukkende eller i tillegg til beskrivende tekst bruker punktformen når de presenterer verdigrunnlag og formål.

Spesifisering av regler for iakttakelse, skolenes syn på dannelse (3)

Den tredje distinksjon jeg forholder meg til er kondisjonering i forhold til meg som andre ordens iaktaker. Her har jeg valgt å definere folkehøgskolens dannelsessyn med utgangspunkt i en helhetlig vurdering av skolenes dannelsessyn ut fra analyse av skolenes verdigrunnlag og en didaktisk innfallsvinkel som den fremgår av den didaktiske trekanten. Jeg har ut fra denne samstilling konstruert en *dannelsesstrekant*, hvor skolene plasserer seg inn på en eller flere sider ut fra sitt dannelsessyn. Deretter har jeg sett på om det er sammenhenger mellom de to foregående elementer jeg har undersøkt: verdisyn og/eller dannelsesteorien og folkehøgskolens historie. Dette kommer jeg inn på i kapittel 4.3.

Konstruksjon av kriterier for valide argumenter, fremtidens dannelsesideal (4)

Som det siste element i analysen ser jeg på hva som er kriteriene for at ledeforskjellen, folkehøgskolens dannelsesideal er valid i fremtiden. De tradisjonelle dannelsessynene som vi kjenner fra de siste 200 år og som fremgår av dannelsesstrekanten er ikke lengre dekkende i et stadig mer komplisert samfunn. Det etterspørres nye dannelsessyn og dannelsesidealer som kan erstatte de gamle (Kapittel 2.4). Medborgerskap, citizenship og verdensborger er noen av de begreper som stadig oftere trer frem, og jeg velger derfor å bruke de som en referanse for fremtidens folkehøgskole.

I noen få tilfeller synes folkehøgskolen fortsatt å se sitt dannelsesoppdrag i forhold til dannelsesbegreper som er utviklet i de tidligere århundrer og som var gangbare da skolene ble opprettet. I disse år pågår det en fornyende debatt om dannelse i folkehøgskolen og enkelte holder på med å revidere og fornye sine verdigrunnlag, det

kan tyde på at man ved revisjon ser dannelse ut fra nye teorier som har gyldighet i et fremtidsperspektiv.

Folkehøgskolens dannelsesideal

Jeg vil i det neste kapittel bygge opp mine analyser og refleksjoner ut fra de fire distinksjonene som jeg har gjennomgått ut fra Andersens modell. I mine analyser forholder jeg meg til min problemformulering om hva som er dannelsesidealet i folkehøgskolen 2008 og hvordan det blir uttrykt og reflektert i skolenes verdigrunnlag.

4. Analyse

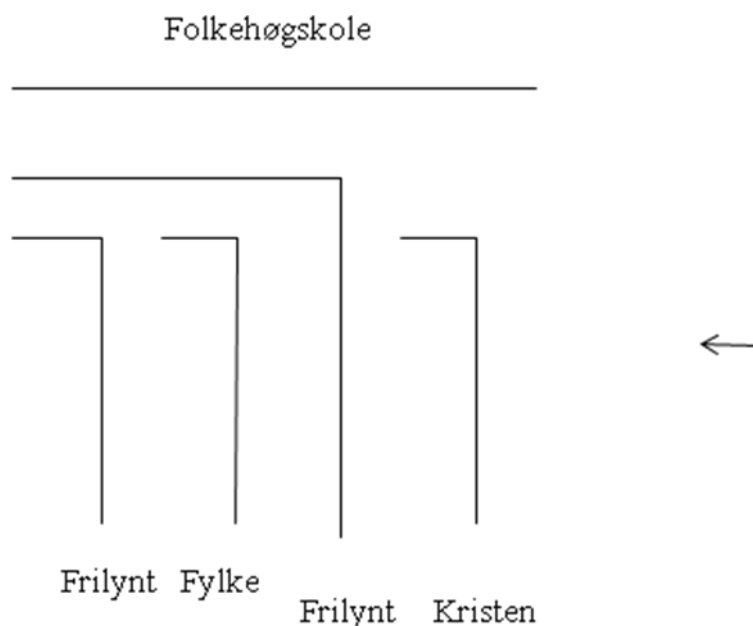
4.1 Konstruksjon av gjenstanden dannelse (1)

Dannelse danner det sentrale utgangspunktet for analysen i denne oppgaven.

Dannelse er imidlertid et begrep som det ikke er noen entydig definisjon på. For å finne frem til hva dannelse betyr i folkehøgskolesammenheng har jeg gått tilbake i historien og vist til ulike teorier som har hatt fotfeste i tiden. Jeg har så vidt vært inne om den greske opprinnelse (Kapittel 2.4.1), men lagt hovedvekten på dannelse som den har vært uttrykt i filosofisk teori gjennom de siste 200 år; det jeg i denne fremstillingen har kalt klassisk moralsk dannelse (Kapittel 2.1), moderne dannelse, (Kapittel 2.2) og nyere dannelse (Kapittel 2.3).

Folkehøgskolen har bakgrunn i tre ulike skoletyper. I kapittel 2.2.1 har jeg kort omtalt det historiske utgangspunkt for hver av de tre skoletyper som ble opprettet på slutten av 1800 tallet. De to grenene i folkehøgskolen, de frilynte og de kristne skoler, er fortsatt i virksomhet i dag. Den tredje, fylkesskolene, har blitt en integrert del av de frilynte skolene. Bakgrunnen er at lærerforeningen for fylkesskolen ble lagt ned i 1951. Fra da av meldte medlemmene seg inn i Norsk Folkehøgskolelag (Arkerlie 2001: 108).

Det har senere vært tilløp til en sammenslutning av de to nåværende, de kristne og de frilynte, uten at det har blitt noe av, og i dag jobber de i et tett fellesskap om skolepolitiske forhold, mens forskjellene handler om det ideologiske grunnlaget. Skolene fikk i 1949 sitt første felles formål som ga grunnlaget for å oppnå økonomisk tilskudd. Utgangspunktet for fellesskapet var derfor mer en nødvendighet enn et ønske. Ut fra Andersens forståelse av hvordan forskjeller kan iakttas (Andersen 2008), vil jeg se på forskjeller ved folkehøgskolen ut fra følgende distinksjoner:



Figur 4.1 Folkehøgskolen i dag

Gjennom historien synes det å danne seg et fellesskap mellom skoletypene men likevel finner jeg gjennom arbeidet mitt bakgrunn for at det fortsatt er forskjeller. Dannelsesidealet for skolene springer ut av to ulike syn på formålet med skolen som det var og fortsatt er. Det går fram av formålsbeskrivelsene for skolene. De historiske røttene betyr mye for en del folkehøgskoler også i dag som det fremgår av følgende sitater fra tre forskjellige skoler:

”NN folkehøgskole baserer sitt verdigrunnlag på folkehøgskolens 130-årige tradisjon i Norge, og på arven fra skoleslagets ”far”, N. F. S. Grundtvig.” (1)

”Som me ser stod utviklinga av heile mennesket i sentrum. Det gjer det og i dag, men skulen ordlegg seg no litt annleis: NN Folkehøgskule har som menneskesyn at kvart menneske er eineståande og har krav på respekt. Alle menneske er ein del av eit fellesskap, der ein påverker og er avhengig av kvarandre.” (9)

”Skulen var reist av eit kristenfolk med bakgrunn i dei store vekkingane som gjekk over landet vårt før- og etter århundreskiftet. Det ga NN dette verdigrunnlaget: ”Skulen skal drivast i ei kristeleg ånd og på den evangelisk kyrkjias vedkjening og grunn, slik at kristenfolket alltid trygt kan gje skulen sin stønad og alltid vere glade i han.”” (13)

Noen skoler har imidlertid fornyet seg og gradvis tilpasset seg endringene i samfunnet og ikke minst relatert til nasjonal politisk styringen, formidlet gjennom lovgivningen og forventningene fra departementet og politikere. En skole uttrykker for eksempel at den skal følge med i tiden ved kontinuerlig å jobbe i samsvar med folkehøgskoleloven: ”*NN folkehøgskole eies av Stiftelsen NN folkehøgskole. Stiftelsen har til formål å drive folkehøgskole for funksjonshemmede og andre elever med grunnlag i kristne verdinormer i samsvar med folkehøgskolelovgivningen.*” (18) Skolene må vurdere verdigrunnlagene sine på nytt, når det kommer nye lovgivninger og forskrifter, men også på bakgrunn av samfunnsutviklingen generelt og i forhold til pedagogiske tanker og ideer som finner fotfeste i skolens styrer, ledelse og personale. I noen tilfelle fører det til revisjoner andre ganger kanskje presiseringer eller at verdigrunnlaget får stå som det er. Verdigrunnlaget er et grunnlagsdokument som nok må revideres av og til men som også må ha kraft til å stå i lengre perioder.

Allmenndannelse har siden det ble felles lovgiving for skoleformen i 1949 vært det gjennomgående innholdsbegrep i folkehøgskolen. Det har vært og er enighet blant så vel skolefolk, politikere som sentrale myndigheter at det er allmenndannelse som er skoleformens formål (Kapittel 2.2.1). Som tidligere nevnt har det imidlertid ikke vært noen felles forståelse av begrepets mening, selv om man allerede i 1949, men også senere, har forsøkt å komme til en omforent forståelse både innenfor og på tvers av skoletypene. Den enkelte skole har brukt mye energi på å konsolidere sin egen forståelse av dannelsesbegrepet. En slik forståelse er etablert i forhold til historien, i forhold til hverandre men også i forhold til samtidens tanker om dannelse (Kapittel 3.1). Om det er viktig med en *felles* forståelse er vel heller ikke gitt. Kanskje er det forskjellene som er med på å danne grobunn for utvikling?

4.2 Iakttagelsespunktet, verdigrunnlaget (2)

Jeg har valgt å bruke skolens verdigrunnlag som iakttakelsespunkt for min analyse ut fra ordlyden i det lovbestemte formålet som sier at alle skoler må fastsette sitt

verdigrunnlag: *”Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen.”* (Lov om folkehøgskoler 2002: § 1)

Som nevnt er det forskjell på hva skolene beskriver i sine verdigrunnlag og formål. Verdiene henspiller på skolens forhold til samfunnet men også syn på menneske og kunnskap. Alle skolene har begreper om kunnskap, menneske og samfunn, men vektlegger det forskjellig. Mange utdyper sitt menneskesyn, for eksempel slik:

”Basis for NN folkehøgskole er et humanistisk menneskesyn om likeverd for alle. En demokratisk organisering der medbestemmelse er en innarbeidet rett. Et eksistensielt filosofisk syn om individets egen frihet, men at frihet også gir deg ansvar for dine valg, eller fravær av valg for deg selv, og for andre.” (26)

Andre utdyper sitt kunnskapssyn, for eksempel:

”Vårt pedagogiske grunnsyn kan knytast til disse nøkkelorda: Det levende ordet. Forteljing. Den levande vekselvirkning, samtale. Oppvakning for verdier. Møte mellom menneske, Engasjement. Omsorg for den enkelte. Personlig vekst. Kreativitet.” (13)

Mange skoler utdyper så vel menneskesyn som kunnskapssyn. Hvor detaljert utdyping av verdigrunnlaget skolen gir, er begrenset av omfanget og lengden av beskrivelsen. Det skolen vektlegger å beskrive i sitt verdigrunnlag gir et inntrykk av hvilke holdninger og ideer som er viktige for skolen. Det er forskjell på om skolen for eksempel har vektlagt å utdype sitt menneskesyn eller sitt kunnskapssyn og det er forskjell på om de gjør det kort eventuelt i punktform eller de velger en beskrivelse over flere sider.

Det er tydelig at det er ulik oppfattelse av hva som tas for gitt og hva et verdigrunnlag og formål derfor må beskrive. Ved å sammenligne hva skolene legger vekt på, ser jeg også hva noen skoler ikke velger å legge vekt på. Det kan være tilfeldig, men det kan også være gjort bevisst, som vanskelig lar seg vurdere ut fra en tekstanalyse som denne.

Jeg har derfor lagt vekt på å analysere hva folkehøgskolene anser som viktig slik det manifesterer seg i deres tekster og uttrykk for deres dannelsesgrunnlag i 2008. Det blir naturligvis forskjellige temaer som vektlegges alt etter hva den enkelte skole finner viktig. Hadde folkehøgskolene hatt en mal til *utfylling* av verdigrunnlaget knyttet opp til bestemte temaer, kunne man ha ensrettet oppfattelsen av hva verdigrunnlag er og skal inneholde. Men det er jo nettopp det som ikke er tilfelle, men som står åpent. Det vil si at den enkelte skole har friheten til å formulere seg som de synes best og ta tak i det som de synes er de viktigste verdier i deres virke. Denne muligheten til selv om bestemme fokus som i bunn og grunn gjør en folkehøgskole til en folkehøgskole med den friheten og det ansvaret det innebærer.

Flere av skolene i undersøkelsen legger vekt på folkehøgskolens frihet til å utarbeide sine egne fagplaner og pedagogiske praksis. Friheten fra et fast pensum og å slippe å gi karakterer på elevenes prestasjoner blir vektlagt. For eksempel skriver en skole:

”Vi ønsker at menneskene skal bli i stand til å finne mening og innhold i det som virkelig betyr noe for individet, som medmenneskelighet, samhold, omtanke, tillit og respekt. Dette kan vektlegges særskilt fordi folkehøgskolen er en pensums- og eksamensfri skole med nødvendig tid til mellommenneskelige spørsmål.” (17)

Dette sitatet viser til humanistiske verdier og idealer som solidaritet og respekt slik for eksempel Klafki tar til orde for i sin kritisk-konstruktive teori (Kapittel 2.3.3). Denne friheten er ikke kun tiltenkt voksenfellesskapet, men den enkelte elev i folkehøgskolen. Friheten til å kunne tilpasse seg til elevenes behov og ideer, å kunne utfordre elevene og elevgruppen, å bruke for eksempel den aktuelle samfunnsdebatten og friheten til å kunne endre tilbudet innenfor rammen av verdigrunnlaget, er viktig for mange. En av skolene uttrykker det slik:

”Utgangspunktet er den enkelte elev, de erfaringer og evner de har og de interesser de presenterer. Skolens planer må være slik at de kan tilpasses de elever vi til enhver tid har.” (45). I dette sitatet ser vi idealer som den folkelige dannelsen taler om, at utgangspunktet for livsopplysningen er de erfaringer og evner som eleven kommer med (Kapittel 2.2.1).

Ønsket om frihet står sterkt blant skolene. Omtrent en tredjedel av alle skoler nevner spesifikt friheten som en viktig del av det å være folkehøgskole. Kanskje denne friheten også er med til å skape en debatt om hvorvidt det er en sammenheng mellom de enkelte skolers verdigrunnlag og deres tilbud som det adresseres til kommende elever? Det skal jeg komme nærmere inn på i oppsummeringen av oppgaven (Kapittel 5.1.2).

4.2.1 Verdisyn

Verdigrunnlaget omhandler naturlig nok skolenes verdisyn. Jeg har derfor søkt å finne indikasjoner på ulike menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn og vil bruke det som grunnlag i det etterfølgende kapitlet om analyse av skolenes dannelsesideal i forhold til deres mål og oppgaver. Jeg begynner analysen med disse distinksjonene:



Figur 4.2 Verdisyn uttrykt ved hjelp av kobling av menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn

Når jeg plasserer skolene inn i de kategoriene jeg har valgt her, blir det ut fra en tolkning av materialet som er tilsendt fra skolene, og som slett ikke alltid er entydige i begrepsbruken. Som nevnt skriver flere skoler nærmest ingenting mens andre utdyper med punktvis oppramsninger. Jeg tar i denne delen utgangspunkt i ulike kategorier som jeg med alle de forbehold som her er nevnt, plasserer skolene inn i (Vedlegg 2 og 3).

Menneskesyn

Skolene uttrykker i mange tilfeller deres verdisynt ved å beskrive syn på mennesket som et grunnleggende tema for skolens virksomhet. Derfor er det interessant å se at flere skoler beskriver sitt menneskesyn veldig kort som at det er en kristen skole eller at det er en frilynt skole, men uten å utdype det noe nærmere. Et sentralt spørsmål blir: Hva menes med kristen og hva menes med frilynt skole? Det er kanskje implisitt for de som har utformet dokumentene, men ikke nødvendigvis for leseren. Heller ikke begrepene humanistisk menneskesyn eller Grundtvigs menneskesyn gir umiddelbar avklaring av verdigrunnet. Selv om en del av skolene utdype hva de mener med disse sentrale begrepene, er det fortsatt en del skoler som tar for gitt at begrepene gir en entydig forståelse. Mange legger vekt på å beskrive sitt kunnskapssyn i tillegg til både menneskesyn og samfunnssyn.

En oversiktsanalyse av materialet gir følgende fordeling: Omkring en fjerdedel av skolene nevner Grundtvigs menneskesyn, litt under halvparten av skolene nevner et kristent menneskesyn, nesten en femtedel nevner et humanistisk menneskesyn og enkelte skoler har spesielle utgangspunkt og nevner eks. et sosialdemokratisk grunnlag og atter noen få ligger vekt på at de ikke har noen ideologisk bakgrunn, enkelte understreker at de er uavhengige av religion og politikk. Veldig mange beskriver sitt menneskesyn med egne ord som eksempelvis: *Mennesket i sentrum, likeverd, toleranse og respekt, mennesket som del av et fellesskap, det hele menneske, personlig frihet, solidaritet, tro på seg selv, menneskerettigheter, ansvarsbevissthet.*

Grundtvigs preg på folkehøgskolen i Norge i dag

Et av de forhold som jeg etter førsteinntrykket tenkte at jeg måtte se nærmere på, er hvordan Grundtvigs tanker preger folkehøgskolen i Norge i dag. Grundtvigs *tanker* kan i denne forbindelse omhandle ganske mye, men jeg vil prøve å holde meg til de tre kategoriene: menneskesyn, kunnskapssyn og kristendomssyn.

Enkelte formuleringer i de dokumenter jeg har analysert er ikke helt klare. Når der for eksempel står Grundtvigs ideer, kan man spørre: hva menes og hva gjelder disse

ideene: er det kunnskapssynet eller er det menneskesynet? I de tilfelle har jeg vurdert utsagnet skjønnsmessig og gjort en helhetlig vurdering ut fra sammenhengen utsagnet står i. Jeg kom frem til at litt under halvparten av alle skoler nevner Grundtvig i en eller annen sammenheng, og av denne relativt store andelen er en ut av fem kristne og litt over halvparten frilynte skoler. Bare én skole referer til Grundtvigs kristendomssyn mens en tredjedel av skolene taler om Grundtvigs kunnskapssyn. Endelig refererer en tredjedel av de frilynte skolene til Grundtvigs menneskesyn som grunnlag for skolen. Disse verdisyne, relatert til menneske, kunnskap og samfunnet kommer til uttrykk i beskrivelser av skolenes grunnlag, hva de vil tilby og hvordan de vil arbeide med det. Et par eksempler: ”Skulen søker å vere ein formidlar av Grundtvigske verdiar. Vi trur på samtalen som den viktigaste reiskapen til samhandling og forståing og vektlegg spesielt at skulen skal vere ein del av lokalsamfunnet.” (3) og ”NN folkehøgskule har en sterk forankring i N. F. S. Grundtvig sine ideer. Han så mennesket som en unik skapning med krav på likeverdighet og respekt.” (15) Grundtvigs tanker og ideer preger slik sett folkehøgskolen på ulik vis også i dag, som jeg vil komme mer inn på i det følgende.

Grundtvigs menneskesyn

En del skoler refererer som sagt til Grundtvigs menneskesyn, noen med forklarende tekst og andre tar for gitt at leseren vet hva som menes mens andre igjen bruker begreper, f. eks. *menneskets gåte, kropp og ånd* eller *mennesket er et guddommelig eksperiment*, en språkbruk som tydelig refererer til Grundtvigs menneskesyn.

For å forstå disse skolene nærmere skal jeg prøve å gi en forklaring på Grundtvigs menneskesyn. Ifølge Kaj Thaning (1983) kom Grundtvig til det menneskesyn som han holdt fast ved resten av livet i 1832 på bakgrunn av tre reiser til England i 1829, 1830 og 1831. Her møtte han et folk preget av frihet og liberalisme som kom til å prege hans tanker videre. Hittil hadde Grundtvig grunnet mye av sitt syn ut fra de tyske filosofer og spesielt Hegel, og han måtte nå finne et ståsted i brytningen mellom og preget av så vel den engelske liberalisme som den tyske nasjonalisme (Thaning 1983, Korsgård 2004b).

Grundtvig fremhever det greske og det nordiske menneskesynet sammen med Bibelens menneskesyn. Den nordiske mytologi har et syn på livet som en kamp mellom det gode og det onde og preger det nordiske folks livstolkning og kan være med til å belyse menneskets gåte. Fra den greske mytologi tar Grundtvig med friheten i menneskeånden og menneskelivet og fra jødedommen fremhever han jødernes tale om skapelse og syndefall som det der når dypest ned i mennesketolkningen. Dette kaller han den mosaiske anskuelse. I følge Grundtvig skyldes menneskets gåte dets høye opprinnelse og dype fall, mennesket bestod av ånd og støv (Thaning 1983: 51ff). Grundtvig uttrykker det selv således i 1832 i *Nordens Mytologi*:

”See, derfor er jeg vis paa, at naar man vaagner i Norden, og vaagne maa alle gamle Folk i vore urolige Dage, da vil Mange laane Øre til den Tale, at den Mosaisk-Christelige Anskuelse være nu, poetisk og historisk, oprundet på naturlig eller overnaturlig Maade, saa er det en eneste ægte Grund-Anskuelse af Menneske-Livet, som, ved at gjøre sig giældende, da alle Hedningers Guder var uddøde, da al Aand var forsvundet, og Evighed kun et tomt Begreb, derved, og ved sine mageløse velsignede Virkninger giennem Atten Aarhundreder, har stillet gyldig Borgen for sin og for Christi Guddommelighed, saa den Anskuelse maa ligesaavel i Videnskaben som i Livet være Lede-Stjernen, vi stræbe at følge. Kun maa vi, før det kan skee, besinde os ei alene paa Forskiellen mellem Christendom og Bibel-Tro, men ogsaa mellem Christen Tro og Christelig Anskuelse og skiøndt Man synes langt fra det, er Forskiellen dog baade saa klar og saa vigtig, at Erkiendelsen maa være nær.”
(Grundtvig 1965: 71f)

Dette synet stod Grundtvig som sagt for resten av livet. Det var viktig for ham å skille klart mellom tro og *anskuelse* som han kalte det, som i dag gjerne uttrykkes som menneskesyn. Han var i sitt syn på frelse luthersk idet han mente at det ikke går noen vei fra mennesket til Gud. Det er alene Guds nåde som frelser. Men han brøt med lutherdommen i det han adskilte troen og den *anskuelse* som han kalte *Den Mosaisk-Kristelige Anskuelse*, som var en human livstolkning (Thaning 1983).

”Anskuelse er et livs- og menneskesyn, som kristne kan have tilfælles med, hva Grundtvig kalder ”naturalister af ånd”. Med dette udtryk mener Grundtvig mennesker, der ikke er bundet af mekanisk-reduktionistisk menneskesyn, men som betragter ”ånd” som en væsentlig bestemmelse ved det at være menneske.” (Korsgaard 2004b: 278)

En stor del av de skolene som har utgangspunkt i den frilynte tradisjonen har også utgangspunkt i Grundtvigs menneskesyn.

På dette punktet er det imidlertid også flere skoler, spesielt de som har røtter i den kristne tradisjonen som ikke er på linje med Grundtvig og det er derfor nærliggende å tro at de da heller ikke henviser til Grundtvigs menneskesyn (Kapittel 2.2.1). Dette utelukker imidlertid ikke at Grundtvigs kunnskapssyn kan være relevant, noe jeg kommer inn på senere i dette kapitlet (Kunnskapssyn).

Frilynte verdier i folkehøgskolen

Den ene av de to folkehøgskoletyper er den frilynte. Frilynt er et begrep som kanskje trenger en utdyping og det er det da også enkelte skoler som gir. En skole forklarer seg slik:

”Det frilynte verdisynet satte søkelyset på folkeopplysning i form av bevissthet rundt egen historie, egenverdi og demokratiske rettigheter. Betydningen av ”fritt lynne” er i dag i første omgang å være våken, aktiv, tilstede i forhold til det som skjer og vise gjensidig respekt og uttrykke likeverd for mennesker med ulik bakgrunn.” (17)

Halvparten av de frilynte skolene nevner eksplisitt i sitt verdigrunnlag eller formål, at de er en frilynt folkehøgskole eller at de bygger på den frilynte folkehøgskoletradisjonen. I felleskatalogen for alle folkehøgskoler som henvender seg til kommende elever henviser man først og fremst til de enkelte skolars beskrivelser og nøyer seg med følgende uttalelse det frilynte: *”Et pedagogisk syn som ikke tar utgangspunkt i religion.”* (Folkehøgskolekatalogen 2008/2009: 19)

Kristne verdier i folkehøgskolen

Et av de forhold som skiller de to skoletradisjonene, er synet på kristendommens betydning for og forståelse av dannelsen. Det er derfor interessant å se hvordan kristne verdier blir vektlagt i verdigrunnlag og formål for skolen og hvordan det relaterer seg til verdisyn i sin alminnelighet. Av alle skoler nevner opp i mot halvparten at de legger vekt på kristne verdier og av disse inngår alle de kristne skolene og opp imot en femtedel av de frilynte skolene. En tredjedel av de kristne skolene har som mål å forkynne den kristne tro og ikke bare undervise eller fortelle om den.

Kristne verdier dekker i denne sammenheng et vidt spekter av kristne oppfatninger. En del skoler er for eksempel tilknyttet spesifikke kristne organisasjoner og trossamfunn, andre baserer seg på et generelt kristent humanistisk syn. Tre ulike skoler beskriver seg selv slik:

”Fremfor alt har skolen som mål å vinne og bevare de unge for Kristus, og vekke dem til kristent ansvar og engasjement.” (56)

”NN folkehøgskule skal i samsvar med sine tradisjoner fremme allmenndanning på ulik alders og utdanningssteg og slik drive frilynt folkehøgskole på kristen og humanistisk grunn.” (16)

”Mennesket er skapt av Gud i Guds bilde. Hvert enkelt menneske har en uendelig verdi og et forvalteransvar. Alle mennesker er like verdifulle og skal behandles likt og med respekt. Gud har gitt mennesket i oppdrag å forvalte ressursene til beste for sine medmennesker.” (19)

Kristne verdier burde kanskje i denne sammenheng drøftes nærmere, men jeg velger å la det være da begrepet er allment brukt og kjent i den norske skole og det norske samfunn. Signalordene er *nestekjærighet, for Gud er alle like, mennesket skapt i Guds bilde, kontakten med Gud er brutt (syndefaldet).*

Humanisme

Et humanistisk menneskesyn synes å være et menneskesyn flere skoler kan assosiere seg med. Av alle skolene nevner omtrent hver femte eksplisitt et humanistisk

menneskesyn i sitt verdigrunnlag, herav omkring hver femte av de frilynte og hver tiende av de kristne skoler. En skole uttrykker seg slik: ”Skolen jobber ut fra humanistiske og demokratiske verdier. Menneskets likeverd, personlig frihet, toleranse og troen på alle menneskers utviklingsmuligheter står sentralt.” (31) Det er begreper som allerede vektlegges av John Locke (1632-1704) i hans politiske filosofi og hans kunnskapsteori. Hans ideer regnes som grunnforutsetninger for opplysningstiden og humanismen (Korsgaard og Løvlie 2003: 9f).

En utdyping av et humanistisk menneskesyn er påkrevet spesielt i Norge hvor Human-Etisk Forbund har skapt diskusjon om den allmenne oppfattelsen av begrepet. Et humanistisk menneskesyn ser på *det hele mennesket, setter mennesket i sentrum og fremhever det spesifikt menneskelige hos individet og i fellesskapet som noe enestående og verdifullt.*

Kultur og folkelighet

Kultur og/eller folkelighet er nevnt av nesten halvparten av skolene som et viktig element, herav to tredjedeler av de frilynte skoler og en femtedel av de kristne skoler. Således uttrykker en skole seg: ”Eit slikt skoleår kan vere uendelig viktig når det handlar om å få stukke ut og finjustert rett kurs – som samfunnsborger og kulturbærer. Det handlar meir om å bli nokon, enn å bli til noko.” (20)

Nasjonale verdier nevnes derimot kun av hver tiende av skolene og det er utelukkende frilynte skoler. En fjerdedel av skolene nevner en lokal eller regional tilknytning som vesentlig, herav opp imot tredjedel av de frilynte og mindre enn hver femte av de kristne skolene.

Samfunnssyn

Demokrati og samfunnsansvarlighet

Størsteparten av skolene er bevisste om å engasjere elevene sine i samfunnsspørsmål og demokrati. Opp imot halvparten av skolene nevner eksplisitt et demokratisk syn som vesentlig for sin skole. Globalitet, solidaritet, miljø og bærekraftig utvikling er sentrale signalord for halvparten av skolene. En skole sier det således: ”NN ønsker å

arbeide for aktivt samfunnsengasjement, for å være nøkterne når det gjeld ressursbruk og for aktivt samfunnsengasjement og for bærekraftig utvikling både lokalt og internasjonalt.” (35) I de senere år har det i samfunnet vært økt fokus på bærekraftig utvikling, miljø, økologi og globalitet, som vil typisk avspeile seg i folkehøgskolen i kraft av den friheten de har for å ta opp disse sentrale temaer, og da først og fremst på grunn av at interessen fra samfunnet og elevene øker. En slik samfunnsorientering vil ikke nødvendigvis være presisert i verdigrunnlaget, selv om ovenstående vitner om at skolene følger opp med revisjon av sine verdigrunnlag når forventningene endres.

Jeg har også undersøkt hvor mange som nevner at de søker å gi elevene en estetisk bevissthet, da det virker som en ny bevissthet danner seg rundt dette temaet. Hver tiende av skolene nevner det. En skole uttrykker seg således: *”Skolen ønsker å gi elevene hjertelige erfaringer, og fagene skal søke mot en praktisk, estetisk, eksistensiell og historisk dimensjon.*” (15) Det er altså bare noen få skoler som så langt har tatt dette aspektet opp i sitt verdigrunnlag men det kan eventuelt være et av de nye temaer som spiller inn på kommende revisjoner.

Mange av de klassiske filosofene var opptatt av estetikk for eksempel Schiller som mener at estetisk erfaring er avgjørende i menneskets dannelsesprosess. *”Schiller har høye tanker om kunstens oppdragende funksjon. Etter hans mening er den simpelthen nødvendig for dannelsen av et integrert menneske og et ”virkelig” fellesskap hvor vår sanselige natur er forsonet med vår åndelighet.*” (Hohr 2004: 183). I den aktuelle dannelsesdebatten er estetisk bevissthet tatt opp av blant andre Henrik Bohlin som peker på estetisk bevissthet som et element av det hele menneske som ikke må glemmes, og i denne sammenheng henviser han til Humboldt som er en annen av de klassiske filosofene (Dannelsesdebatten 2009).

Kunnskapssyn

Opp i mott en tredjedel av alle skoler nevner at de tar utgangspunkt i Grundtvigs kunnskapssyn, herav en fjerdedel av de frilynte skolene og i underkant av hver tredje

av de kristne skolene. En skole skriver for eksempel således: ”*NN folkehøgskole er en fellesskapsopplevelse. I den grundtvigianske tradisjonen er den likeverdige samtalen mellom mennesker bærende for all undervisning og alt samvær.*” (54)

Marton Leines fremhever, at det pedagogiske utgangspunkt i Grundtvig og Kolds tanker historisk sett var det samme for de kristne folkehøgskoler som det var for folkehøgskolene og amtsskolen (Leines 1993). Det er derfor interessant å se at en tredjedel av de kristne skolene i dag fremhever Grundtvigs kunnskapssyn i verdigrunnlag og formål. Bare en fjerdedel av de frilynte nevner eksplisitt Grundtvigs kunnskapssyn i sitt verdigrunnlag. Det kan bety at andre kunnskapssyn har kommet inn i folkehøgskolen og/eller at tilpasninger til samfunnsutviklingen har funnet sted.

Av de kristne skoler omtaler i tillegg en ut av ti skoler Christen Kold, som i stor utstrekning var den som skapte den praktiske pedagogikken på folkehøgskolene. Niels Buur Hansen sammenfatter essensen i Kolds pedagogikk således: ”*Det afgørende pædagogiske greb blev for Christen Kold at sondre mellem det man underviser i, f. eks. undervisning i demokrati, og måden man underviser på, f. eks. undervisning med demokrati.*” (Hansen 2001: 140) Grundtvig er tradisjonelt blitt betraktet som ideologen, Kold som praktiseren, men de hadde ulike syn på kristendommens plassering i skolen (Kapittel 2.2.1).

Ikke alle skoler omtaler sitt kunnskapssyn i verdigrunnlag og formål, men det er allikevel noen veldig klarer tendenser. Langt størsteparten av alle skoler omtaler i en eller annen form viktigheten av at elevene får en personlig utvikling gjennom sosiale erfaringer. Dette er vel den tydeligste tendens som det kan pekes på i materialet og det er muligvis det viktigste argumentet og den viktigste beveggrunnen for å velge et år på folkehøgskole i dag. Kanskje er det dette som mest tydelig understreker at dannelse er et meget viktig element i folkehøgskolen. Klafki taler om evnen til å påvirke ens egne relasjoner som et element i den nyere dannelse (Kapittel 2.3.2). En skole sier det således: ”*Internat og klasserom skal være arena for nærhet og ekte kontakt for utveksling av erfaring og kunnskap i et trygt miljø. Kommunikasjon,*

samarbeid, kreativitet og fantasi er sentrale begreper i vår pedagogikk.” (46) En annen uttrykker seg på denne måten: *”Et verksted for trivsel, trygghet og toleranse. Et verksted hvor kulturaktivitetene skal være en motvekt til de kreftene i samfunnet som representerer destruktive oppvekstmiljø som for eksempel rasisme, rusmisbruk, vold, mobbing, undertrykking, fattigdom og krig”* (53)

Opp i mot halvparten av skolene understreker at de bruker samtale og dialog i en vesentlig del av skolehverdagen. Dette er elementer som var grunnleggende for Grundtvig (Kapittel 2.2.1) men som også blant andre Gadamer i nyere tid peker på som viktig for dannelsesprosessen (Kapittel 2.3.1). Omtrent hver femte skole bruker refleksjon til å beskrive noe vesentlig. En skole formulerer seg slik: *”Livsopplysning: å kaste lys over tilværelsen; å gi kunnskaper og rom for refleksjon omkring livets utrolige mangfold; å gi perspektiver på det enkelte menneskes forhold til seg selv og sine omgivelser.”* (38)

Over en tredjedel understreker fagligheten som viktig. Noen av de klassisk moralske tenkere la vekt på dette (Kapittel 2.1) men også filantropene (Kapittel 2.2) og de nyere dannelsesteorier som har mer vekt på individet (Kapittel 2.3) legger vekt på fagligheten. Likevel vektlegges fagligheten på veldig forskjellig måte innen for de ulike dannelsesteorier, noe også fagligheten i folkehøgskolen gjør. En skole sier for eksempel:

”Skolens formål er paa Guds ord – og vor kirkes bekjendelsesgrund – at gi unge gutter og piker som har gjennomgaat folkeskolen en videre undervisning ved å vække og utvikle deres aandsliv, og ved at medele dem færdigheter og kundskaper som de har bruk for i det praktiske liv.”
(51)

En annen uttrykker seg noe annerledes: *”Skolen skal gjennom sitt læringsprogram legge vekt på den faglige, kulturelle, historiske, økologiske og sosiale helhet som grunnlag for identitet, trygghet og engasjement.”* (46) I overkanten av en tredjedel av skolene ser kreativitet som vesentlig. En skole uttrykker det på denne måte: *”Legge*

vekt på å skape eit undervisningsmiljø som gjer elevane til ansvarsmedvetne, kritiske, kreative og samfunnsinteresserte mennesker.” (45)

Jeg har også sett på hvor mange som understreker opplevelse som vesentlig da det synes som et begrep som blir mer og mer brukt i markedsføringen av de enkelte folkehøgskolene. Mindre enn hver femte skole nevner opplevelse i verdigrunnlag eller formål. En tredjedel av skolene nevner en erfaringsbasert undervisning. Det å ta utgangspunkt i elevene som resurs som en viktig del av deres pedagogiske tankegang som for eksempel Klafki gjør det i sin kritisk kategoriale dannelses (Kapittel 2.3.2). En skole uttrykker det slik: *”Elevenes egne ressurser blir viktige innsatsfaktorer i det samarbeidsprosjekt ethvert folkehøgskoleår inviterer til.”* (5) Samme antall, en tredjedel, finner det viktig å understreke at elevene opparbeider kritisk og selvstendig tenkning i forhold til seg selv, andre og samfunnet.

4.2.2 Folkehøgskolens forskjellighet

Etter å ha sett på de ulike beskrivelser i skolenes verdigrunnlag er det først og fremst forskjelligheten som står igjen. På veldig mange områder fremstår skolene individuelle og forskjellige: forskjellige menneskesyn, ulike måter å forholde seg til historien, ulik vektning av verdier og pedagogikk, ulike måter å fremstille seg selv på og så videre. Likevel er det fellestrekk. Det er tydelig at alle vil noe med deres skole, eller mer presist med de elever som kommer der. Skolene har, sett ut fra verdigrunnlagene, en holdning til hva de jobber med.

På tross av forskjelligheten kan mange av de begreper som brukes i verdigrunnlagene relatere seg til Grundtvigs visjoner om folkehøgskolen for snart 200 år siden. Men mye har endret seg og er blitt fornyet. Allikevel er det tankevekkende at en pedagogisk idé fortsatt har så mye kraft i seg at den i stor utstrekning holder i dag. Først og fremst i Norden, hvilket kan vitne om dens tette tilknytning til samfunnet. Et spørsmål som melder seg er, om det fortsatt er mulig å utvikle de pedagogiske ideer og den pedagogiske praksis innenfor rammen av folkehøgskolevisjonen i takt med at

samfunnet endrer seg? Kan debatten om folkehøgskolens dannelsesideal være med til å forme denne kontinuerlige fornyelse så vel når det vedrører verdier som pedagogikk?

Verdisyn oppfattet som menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn men kanskje især underkategoriene, gir mange indikasjoner på hva som er skolens dannelsessyn. Det er imidlertid ikke noen klare generelle sammenhenger mellom iakttagelser av indikasjoner i de ulike kategorier og skolens dannelsessyn forstått ut fra de tre teoretiske tilfag jeg satte opp i kapittel 2.

4.3 Spesifisering av regler for iakttagelse, dannelsessynet på skolene (3)

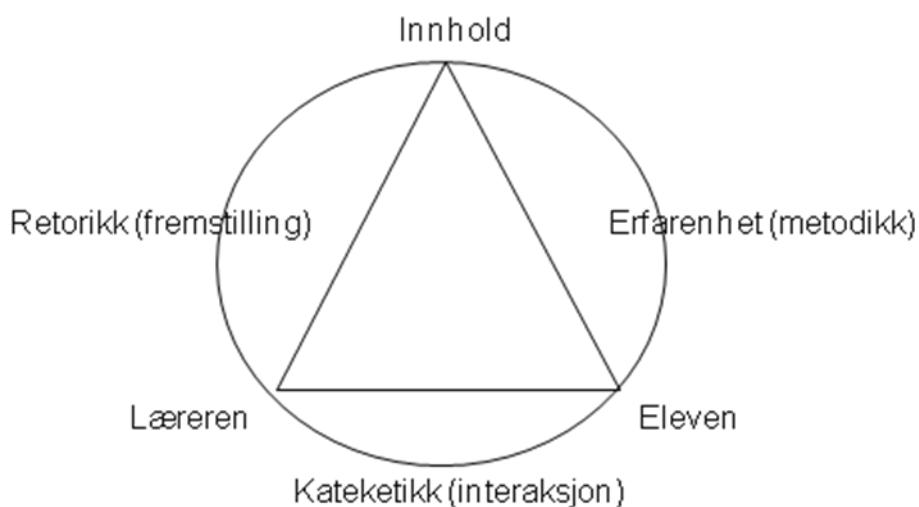
De ulike forholdene jeg har vært inne på i forrige kapittel blir tatt ut av en sammenheng dersom de ikke relateres til skolens kjernevirksomhet. Den historiske rammen er viktig for å forstå verdisyn og prioriteringer i forhold til sin opprinnelse og formål. I det følgende ser jeg på skolens verdigrunnlag med utgangspunkt i de foregående iakttagelser og verdigrunnlaget som helhet og tolker det i relasjon til et eller flere dannelsessyn slik disse uttrykkes i teorier som relaterer seg til skolens virksomhet og kjerneoppgaven *mer-erfaring* som jeg kommer inn på nedenfor. Dette drøftes ut fra en helhetsvurdering av verdigrunnlaget forstått som skolens dannelsessyn.

4.3.1 Den didaktiske trekanten

Som grunnlag for dokumentanalysen tar jeg utgangspunkt i den didaktiske trekanten og definerer de historiske dannelsessyn innen for hver av sidene til trekanten (Hopmann 1997). Den didaktiske trekanten og spesielt de tre dimensjonene i den er ikke av ny dato, røttene fins i begrepene retorikk, kateketikk og metodikk. Eldre dannelsessyn har også betraktninger om for eksempel metodikk og læring,

forskjellene er hvilke aspekter som er vektlagt, hvordan de er vektlagt og med hvilken tyngde, noe jeg var inne på i kapittel 2.

Dannelse blir ofte oppfattet som en prosess som foregår i relasjon til individ, samfunn og hele menneskeheten. Folkehøgskolen er med Jørgen Gleerups ord snarere forbundet med *mer-erfaring* gjennom vekselvirkning enn med *mer-viten* gjennom undervisning (Gleerup 2004: 39). En didaktisk betraktning er derfor nærliggende for å finne de ulike skolers plassering i dette feltet og spesielt i forholdet til kjerneoppgaven som gjelder *mer-erfaring*. Svært få skoler vil sannsynligvis være entydige å plassere da mitt grunnlag for plasseringen er verdigrunnlag og formål som beskriver overordnede verdier og hensikter. Likevel ser jeg i min gjennomlesning og spesielt ut fra analysen av skolenes kunnskapssyn, at mange skoler også i sitt verdigrunnlag gir uttrykk for sitt dannelsessyn gjennom en didaktisk framstilling av sine kjerneoppgaver.



Figur 4.3 Den didaktiske trekanten (Hoppmann 1997, Haug og Bachmann 2007, Hoppmann under arbeid)

Klassisk og moralsk dannelsessyn plasseres i forholdet mellom innhold og læreren. Det er det idealistiske ved innholdet som er sentralt. Videre vil innholdet i form av på forhånd definert kunnskap og verdi vektlegges. Kunnskap om religion, kultur og kulturarv er noen signalord.

Moderne dannelsessyn plasserer seg i forholdet mellom læreren og eleven med den folkelige dannelses levende vekselvirkning. Her er det selvdannelsen i forhold til det samfunn den enkelte er en del av som vektlegges. Vekselvirkning, refleksjon, demokrati, folk og folkelighet er noen av signalordene.

Nyere dannelsessyn plasseres i forholdet mellom innhold og elev. Innholdet har en større funksjon i kraft av at omverdenen stiller betingelser og at interesser og marked svinger, samtidig er den enkeltes nytteverdi fokusert. Faglighet, opplevelse, elevens medvirken er noen av signalordene.

Ut fra denne beskrivelsen av den didaktiske trekanten og de ulike dannelsessynene i relasjon til den didaktiske trekanten vil jeg i det følgende se på hvor skolene plasserer seg, og om det er noen indikasjoner og/eller forskjeller som er interessante.

4.3.2 Analyse av skolenes dannelsesyn

Jeg velger de tre kategoriene klassisk og moralsk dannelse, moderne dannelse og nyere dannelse som jeg så vil prøve å plassere skolene innenfor og samtidig se om det er noen sammenheng med skolenes menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn. På denne måten trekker jeg veksler på teorien i kapittel 2. Ut fra materialet finner jeg imidlertid ingen entydige sammenhenger mellom kategoriene under menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn og kategoriene: klassisk og moralsk dannelse, moderne dannelse og nyere dannelse.

Jeg undersøker derfor om de historiske røtter har betydning for skolens vektlegging av dannelsessyn og undersøker om dannelsessynet har noen sammenheng med om skolen er organisert i den kristne eller frilynte organisasjonen.

Ved plassering av skolene i de ulike kategoriene prøver jeg å finne en hovedkategori for skolen, men markerer også når de kan plasseres i andre kategorier. Størsteparten av de kristne skolene plasserer seg i kategorien som jeg har kalt klassisk og moralsk dannelsessyn, mens størsteparten av de frilynte plasserer seg i kategorien moderne

dannelsessyn. Halvparten av alle skoler kan i tillegg eller utelukkende plasseres i kategorien jeg har kalt nyere dannelsessyn.

De skoler som plasserer seg i kategorien klassisk og moralsk dannelsessyn legger spesielt vekt på formidling av noe som er gitt i forveien, gjerne bestemt av et overordnet nivå som for eksempel av eierne til skolen og i form av vedtatte ideologier. Schleiermacher er en av de som forbindes med denne holdningen til dannelse. *”Et sentralt kenne-tecken for Schleiermacher er at han betonar den kunnskapsbildande reflektions intersubjektiv karakter.”* (Uljens og Mielityinen 2004: 226) En skole uttrykker seg slik: *”Skolens eier ser det som grunnleggende at hele virksomheten bygger på kristen grunn, og at skolen gir undervisning og livsorientering i samsvar med et kristent verdissyn.”* (58)

De skoler som plasserer seg i kategorien moderne dannelsessyn legger spesielt vekt på utvikling av demokrati og fellesskap så vel mellom elever, mellom ansatte og elev og fellesskapets mulighet for å påvirke. *”Den demokratiske tanke forudsatter samfunnsborgere, som er i stand til selv at skaffe seg kundskab, tænke selvstændigt, træffe beslutninger og handle.”* (Gustavsson 1998: 24) Slik uttrykker en skole seg:

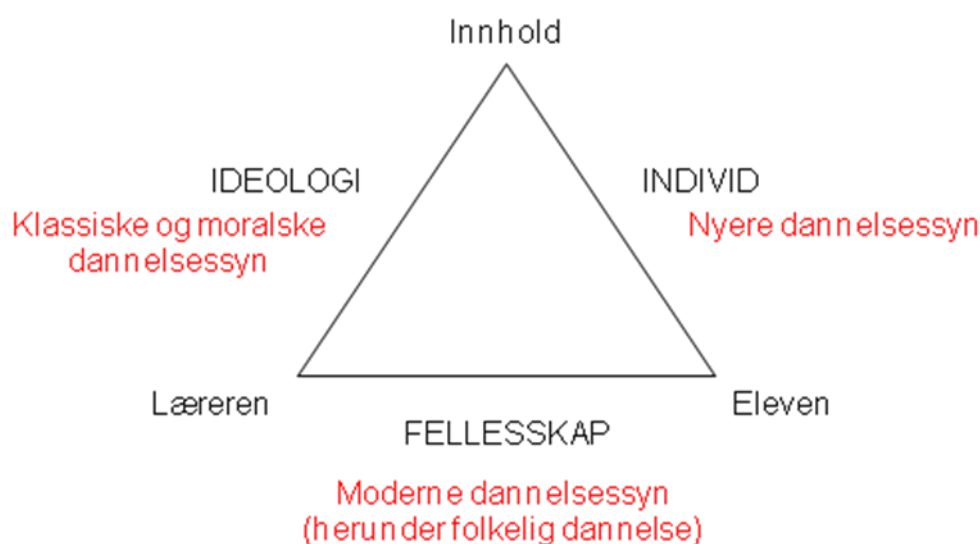
”Eleven er hovudpersonen. Ikkje eit ”produkt” ei heller eit ”objekt” for vår pedagogiske eller åndelege verksemd, men eit menneske, med heile seg. I møtet med skolen skal han kjenne at han blir respektert, og at han er like verdfull som alle andre i skolefellesskapet. Ei open haldning, respekt og interesse for andre sitt syn gjennom likeverdig samtale, styrker sjølvkjensla og gjer alle til deltakarar i demokratiet.” (20)

Skolene som plasserer seg i kategorien nyere dannelsessyn fokuserer på individets muligheter og kompetanser og har *”... vilje til respektfullt at stille barnet i sentrum for sin egen oppdragelse.”* (Schou 2003: 322). En skole uttrykker seg slik: *”Kvart individ skal møtast med interesse, toleranse og respekt, og med tru på at vi kan påverke våre liv og våre omgjevnader positivt.”* (43)

Dannelsestrekanter

Alle skolene har til formål å fremme allmenndanning (og folkeopplysning) (Lov om folkehøgskoler 2002), men de kan og må gjøre det ut fra sitt eget verdigrunnlag, som uttrykker bestemte holdninger til individet, fellesskapet og grunnleggende verdier.

For å anskueliggjøre sammenhengene har jeg satt opp en *dannelsestrekanter*.



Figur 4.4 *Dannelsestrekanter*

I de tre kategoriene ideologi, fellesskap og individ har jeg funnet noen signalord som er med på å understreke det syn skolen har.

- Ideologi: *innføring, vekke, formidle, utvikle, være gode eksempler, tilegning av verdier, i forståelse for, forme, bevisstgjøre, opplæring, presentasjon.*
- Fellesskap: *skape, legge til rette for, refleksjon, samtale, dialog, drømme om, likeverd, gjensidig respekt, demokrati.*
- Individ: *prøve ut, oppleve, undervise, erfaringslæring, utfordre, utvikle, tilegne seg, utdanne, mestring, ta ansvar, innsikt i, forberedelse på, mot, ferdigheter, kunnskap, faglig kompetanse.*

Som nevnt ser det ut til at relativt mange av de frilynte plasserer deg i området fellesskap-individ og relativt mange av de kristne skoler plasserer deg i området ideologi-individ. Grunnene til dette er selvfølgelig vanskelig å peke på med sikkerhet, men en mulig forklaring kan være den historiske bakgrunnen. De fleste frilynte skoler sprang ut av den grundtvigske skoletradisjonen fra Danmark og dermed med fokus på den folkelige dannelsen. De fleste av de kristne skoler har bakgrunn i en kristne vekkelserbevegelse og begynte som kristne ungdomsskoler med det formål å vekke ungdommen til kristen tro. Mer enn halvparten av alle skoler har endret dannelsessyn mot også eller utelukkende å ha et nyere dannelsessyn.

Norge er det eneste land som har to organisasjoner for folkehøgskoler, bortsett fra Finland som har en svensktalende og en finsktalende. Kan det at det er to organisasjoner være med på å konsolidere tradisjonen og på sitt vis hindre at det skjer en utvikling i relasjon til samfunnsutviklingen og dannelsesdebatten som foregår ellers? Kanskje det i perioder har blitt brukt for mye energi til å profilere seg i forhold til hverandre i stedet for i forhold til en felles fremtid? Eller har forskjellene nettopp gitt dynamikk i utviklingen av verdi- og dannelsessyn? Dette er spørsmål som det ikke kan gis entydige svar på. Det er andre mulige faktorer for en manglende debatt og eventuell manglende dynamikk. I de seneste 25 år er det ikke opprettet noen nye folkehøgskoler, ikke fordi det ikke har vært søkere, men man har ikke godkjent flere folkehøgskoler. Kan det være medvirkende til å legge en demper på dynamikken i folkehøgskoletradisjonen?

Imidlertid er det viktig å understreke at mer enn halvparten av alle skoler har tatt nyere dannelsessyn til seg og mange har en fortsatt dannelsesdebatt som peker frem mot dannelsesidealer i fremtiden, noe jeg skal komme inn på i det neste avsnitt.

4.4 Validering av argumenter, fremtidens dannelsesideal (4)

Et sentralt spørsmål handler om dannelselse i samtiden som igjen leder fokuset mot de fremtidsutsikter skolene har og står overfor. Er dannelsesbegrepet anvendbart i dag og i fremtiden? Hva er det som skaper valide argumenter for at skolene har et fremtidsrettet dannelsesideal?

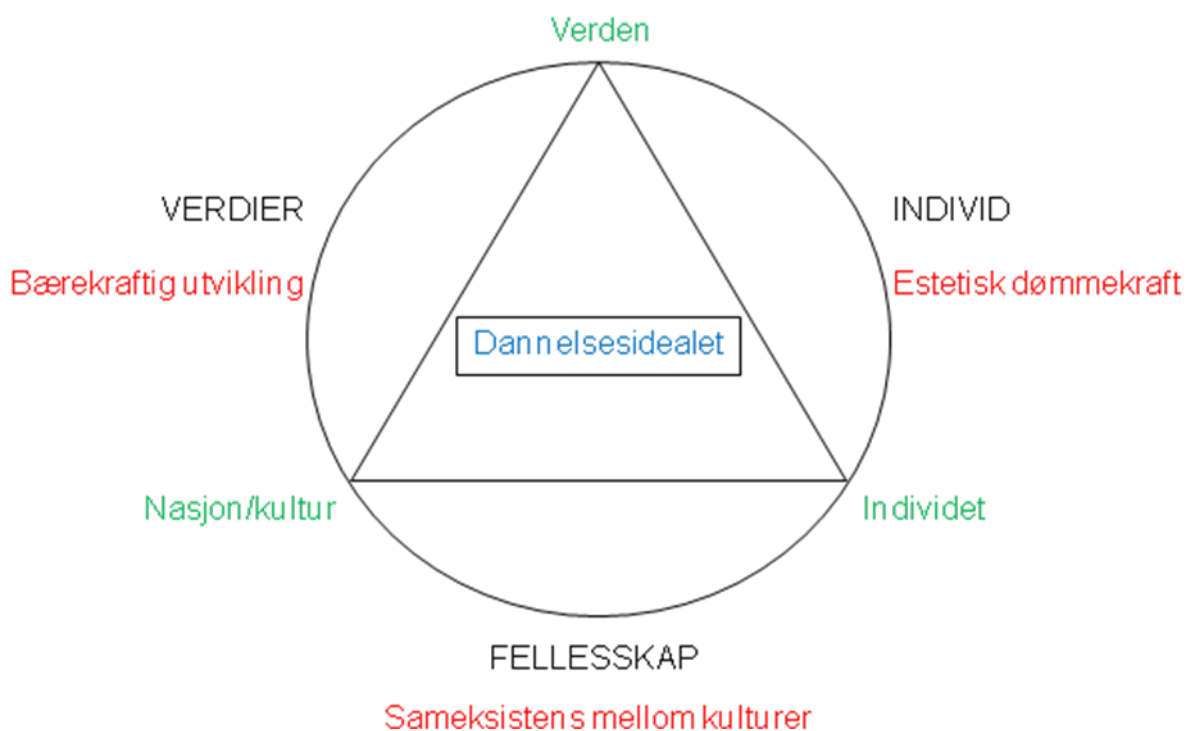
Kemp ser tre nøkkelpoblemer som er viktig for det fremtidige dannelsesideal, eller det han kaller verdensborgeren: økonomi, kultur og natur (Kapittel 2.4.1). Gustavsson er inne på noe av det samme. Han sier blant annet at *"Indsikt i de økologiske naturforløb, ressourcernes begrænsning..."* og videre *"Kundskab om den menneskelige eksistens er en ufravigelig del af dannelsen i vor tid."* (Gustavsson 1998: 300) Men han er også inne på de eksistensielle behov, behovet for å finne mening, verdi og å finne sin egne plass i en større sammenheng. I kapittel 2.1 har jeg vært inne på de klassisk moralske dannelsesstenkeres vektlegging av tre dimensjoner i dannelsen: den moralske, kognitive og estetiske dimensjonen. I Aftenposten 19/2 2009 refererer Henrik Bohlin i et innlegg i dannelsesdebatten til Humbolt: *"Dannelse skal utvikle det hele menneske. Den skal være både kognitiv, moralsk-praktisk og estetisk. Foruten å formidle kunnskaper og trene tenkeevnen skal den også utvikle moralsk og politisk velfunderte avgjørelser og estetisk dømmekraft."* (Dannelsesdebatten 2009)

Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell uttrykker i et annonsebilag om folkehøgskolen fra Aftenposten 25. februar 2009 at det spesielt er tre ekstremt viktige verdier folkehøgskolen er bærer av: *klimapolitikk og naturvern, kunst og kultur, internasjonal solidaritet* (Folkehøgskolene 2009).

Spørsmålet er da om det kan være verdensborgeren som er det nye dannelsesidealet for folkehøgskolen i Norge i det nye århundre? Ligger dannelsesidealet mellom individ, fellesskap og verdier og forholder seg til individet, nasjonen/kulturen og

verden som de ser ut for den enkelte her i begynnelsen av det 21. århundre? Kan folkehøgskolen ved å sette verdensøkonomien og bærekraftig utvikling, sammenstøt og fellesskap mellom nasjoner og kulturer og den estetiske dømmekraft som grunnstøtter i dannelsesprosessene som foregår rundt på skolene bidra til den allmenndannelse som folkehøgskolens formål forplikter oss på? Hver skole på sin ulike måte men allikevel ut fra et felles dannelsesideal?

Verdensborgeren som dannelsesideal har med de ovenfor nevnte innspill i dannelsesdebatten tre aktuelle utfordringer: bærekraftig utvikling, kulturers sameksistens og estetisk dømmekraft.



Figur 4.5 Verdensborgeren. Et nytt dannelsesideal for folkehøgskolen?

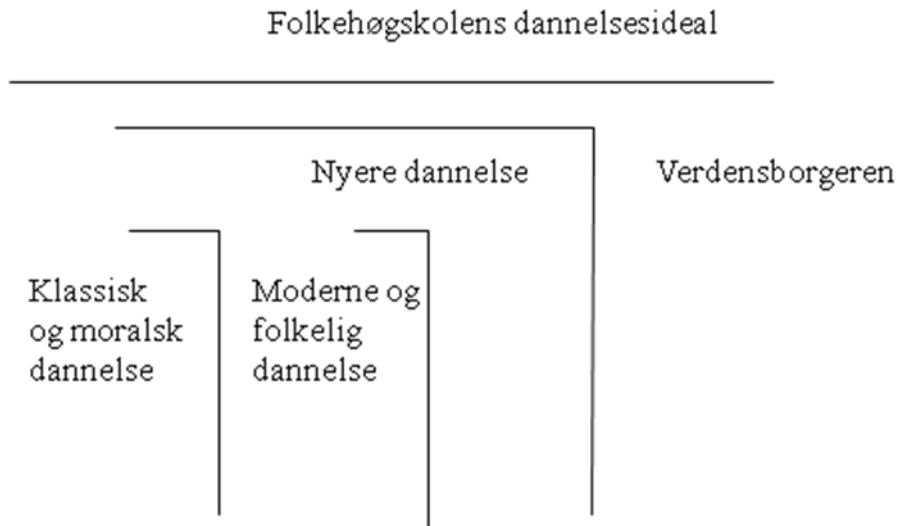
Dannelsesidealet ligger her midt mellom verdier, fellesskapet og det enkelte individ og tar utgangspunkt i alle tre dimensjoner i en forventning om at dannelse i fremtiden relaterer seg til så vel den enkelte, nasjonen og kulturen som den enkelte er oppvokst i og en del av og hele verdenssamfunnet. Dannelse er å orientere seg i og finne seg

selv og ta stilling i dette kompleks. Slik sett blir det ikke bare individet som er i sentrum, men like viktig blir både fellesskapet og verdiene.

Denne oppfattelse av *verdensborgeren* som dannelsesideal kan kanskje spille en rolle i fremtidige dannelsesdebatter. Det blir interessant å se om folkehøgskolen, frilynte og kristne kan se et felles dannelsesideal i *verdensborgeren*? Et ideal som er felles for alle folkehøgskoler i Norge? Som Peter Kemp sier, er verdensborgeren en utopi, men det forhindrer oss ikke i å strebe mot målet om at vi alle må tenke som verdensborgere (Kemp 2005).

Eller er det for store forskjeller selv i dag til å skape en felles forståelse for *verdensborgeren* som dannelsesideal? Betyr den historiske bakgrunn, at det fortsatt er en generell grunnleggende forskjell i tenkemåte om dannelsesidealet, at de frilynte fortsatt er så forankret i den moderne dannelsesteori og de kristne i den klassisk moralske dannelsesteori? Vil det slik sett ikke bli mulig å ta utgangspunkt i et felles dannelsesideal som samtidig stemmer med det 21. århundres tankegang? Vil forskjellen i vektlegging av verdier og fellesskap være for stort? Vil forskjellen være en hindring eller vil den være fruktbar for en felles utvikling?

Endelig er spørsmålet jo også, om det vil være givende for folkehøgskolen og andre med et mer samstemt dannelsesideal?



Figur 4.6 Folkehøgskolens dannelsesideal som det fremgår av min analyse

Halvparten av folkehøgskolene nevner i sitt verdigrunnlag temaer som kan relateres til kategorien globalitet, solidaritet, miljø, herav to tredjedeler av de kristne og litt under halvparten av de frilynte folkehøgskoler. Denne kategorien er den som best kan relatere seg til et nytt dannelsessyn som verdensborgeren, selv om det i denne sammenhengen ikke er sett på hvordan skolene arbeider med problemstillingen. En skole sier for eksempel i sitt verdigrunnlag: *”Bærerkraftig fellesskap – måten vi handlar på i samspillet mellom natur og kultur; - lokalt, nasjonalt og globalt, - vår evne til oppmerksomhet i medmenneskelige relasjoner og i forhold til dei fysiske og estetiske rammene som omgir og former oss.”* (40) En annen skole uttrykker i sitt verdigrunnlag noe lignende på denne måte: *”Vår skole skal preges av respekt, likeverd og toleranse. Vi skal hjelpe unge mennesker til å se, bruke og utvikle egne evner og ressurser til glede og nytte for seg selv, med syn for et aktivt medborgerskap med globalt perspektiv. Vårt forbilde er Jesu Kjærlighet.”* (41) En tredje skole uttrykker seg således: *”... gi elevene grunnlag for en allsidig personlig utvikling og en dypere forståelse av sin egen situasjon som menneske, medmenneske og verdensborger for dermed å skape større evne og vilje til å ta ansvar for egen og andres fremtid.”* (42)

De tre nevnte sitatene er etter min mening en pekepinn på at flere skoler tenker ut fra nye dannelsesidealer uten at de har glemt sine røtter. Et spennende spørsmål er hvorvidt og hvordan dette utmynter seg i praksis? Dette spørsmålet er det vanskelig å besvare ut fra materialet men at man vektlegger begge sider av dannelsesidealet tyder på en refleksivitet i forhold til formålet.

Den didaktiske trekanten og dannelsesrekanten legger opp til en nærmere beskrivelse av praksis, for eksempel hva som er innholdet i dannelsesprosjekt for å strebe mot sitt dannelsesideal. Dette kommer jeg imidlertid ikke inn på her men som nevnt ville det være et interessant spørsmål å diskutere og interessant for en oppfølgende analyse. Ikke minst er diskusjonen naturligvis spennende og stadig pågående på de enkelte skoler som utformer sitt innhold i en vekselvirkning for å gi elevene *mer-erfaring*.

5. Oppsummering

I det følgende gir jeg først en generell oppsummering av oppgaven hvorefter jeg kommer inn på to forhold som er spesielt interessante. Det ene er betraktninger og konklusjoner rundt min hovedproblemstilling: Allmenndannelse i folkehøgskolen 2008. Dette kapitlet har jeg delt inn i tre temaer: Verdensborgeren som dannelsesideal, Verdigrunnet som kilde og Et dynamisk dannelsesbegrep med innflytelse fra opprinnelsen. Det annet kapittel vedrører bruken av verdigrunnet som dokument for ledelse og styring av folkehøgskolen.

5.1 Generel oppsummering

Oppgaven har til hensikt å bidra til debatten om legitimering av folkehøgskolen som et tilbud hvor dannelsesprosesser er det sentrale formål. Likeledes kan oppgaven være et innspill til de enkelte folkehøgskolers debatter om hva som er skolens dannelsesideal i begynnelsen av det 21. århundre.

Dette søker jeg å bidra til med utgangspunkt i min problemstilling som har to hovedspørsmål: Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008? Hvordan kommer allmenndannelse til uttrykk og blir reflektert i skolens formål og verdigrunnlag?

Oppgaven tar utgangspunkt i en gjennomgang av tradisjoner i dannelses teorien de siste 200 år og hvordan folkehøgskolens historie inngår i utviklingen av begreper om dannelselse i folkehøgskolen. Videre relaterer oppgaven til nyere og samtidige teorier om dannelselse og de utfordringer folkehøgskolen står overfor.

I oppgaven er Niels Åkerstrøm Andersens analysestrategi benyttet som metodologi for å systematisere og fortolke datamaterialet. Det betyr at ledeforskjellen som undersøkes er definert som *folkehøgskolens dannelsesideal* og at analysen foretas av

en annen ordens iaktaker som drøfter hvordan den enkelte folkehøgskole observerer sitt verdigrunnlag og dannelsesideal.

I analysens første del er dannelsesbegrepet konstruert i rammen av formålet for folkehøgskolen med utgangspunkt i elementer fra dannelsesteoriens og folkehøgskolens historie.

Deretter er det gjennomført en analyse av skolenes verdisyn som det kommer til uttrykk i den enkelte skoles verdigrunnlag. Denne analysen er foretatt med utgangspunkt i menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn og vitner om stor forskjellighet og et stort mangfold.

Skolenes dannelsessyn betraktes med den didaktiske trekanten som grunnlag noe som gir anledning til å konkludere at størsteparten av de kristne skoler forholder seg til et klassisk og moralsk dannelsessyn, størsteparten av de frilynte skoler forholder seg til et moderne dannelsessyn men også at halvparten av alle skoler i tillegg eller utelukkende forholder seg til et nyere dannelsessyn.

Den fjerde distinksjon i Andersens analysestrategi gir anledning til å se på fremtidens dannelsesideal. En av utfordringene ligger i verdensborgeren som dannelsesideal hvilket jeg også skal komme nærmere inn på nedenfor.

5.2 Allmenndannelse i folkehøgskolen 2008

5.2.1 Verdensborgeren som dannelsesideal

Peter Kemp bygger blant andre på Immanuel Kant og John Dewey når han fremsetter sitt alternative dannelsesyn: den globale verdensborger. Kemp mener, med Grundtvigs ord, at mennesket trenger livsopplysning. Derfor trenger også skolene en pedagogisk filosofi, først og fremst fordi barn og unge har bruk for peilemerker for det gode liv. Verdensborgeren er et ideal som ennå ikke eksisterer men som det går an å strebe etter. Vi kan ”*med filosofisk refleksjon og afklaring bidrage til at idealet*

får større magt over selvdannelsen, så det sociale selv bliver et verdensborgerlig selv.” (Kemp 2005: 274)

Verdensborgeren som dannelsesideal ligger midt mellom verdier, fellesskapet og det enkelte individ og tar utgangspunkt i alle tre dimensjoner i en forventning om at dannelse i fremtiden relaterer seg til så vel den enkelte, nasjonen og kulturen som den enkelte er oppvokst i og en del av og hele verdenssamfunnet. Dannelse er å orientere seg i og finne seg selv og ta stilling i dette kompleks. Slik sett blir det ikke bare individet som er i sentrum, men like viktig både fellesskapet og verdiene.

Utgangspunktet for arbeidet kan være bærekraftig utvikling, estetisk dømmekraft og sameksistens mellom kulturer.

I en artikkel i Aftenposten 18. januar 2009 før innsettelsen av Barack Obama som president i USA diskuterer Per Thomas Andersen om Obama, som tidligere presidenter i USA, vil styre med å eksportere amerikanske verdier, en såkalt *klikk og dra* politikk eller om han vil styre som verdensborger (Andersen 2009). Foreløpig vet vi ikke hva som vil skje, men diskusjonene om Obama foregår, både i avisene og på internett (Education Week).

Det ser ut som om skolene, eller i alle fall relativt mange av skolene, så vel frilynte som kristne er seg bevist fremtidens utfordringer sett ut fra et dannelsessyn som er gjeldende inn i det 21. århundre og i forlengelse av den dannelsesdebatt som er i gang i folkehøgskolekretser kan man kanskje forvente at flere følger med?

5.2.2 Verdigrunlaget som kilde

Jeg har valgt å undersøke hvordan allmenndannelse oppfattes i folkehøgskolen i 2008 og har vist til skolenes verdigrunnlag som kilde i analysen med begrunnelse i folkehøgskolelovens bestemmelse. Man kan imidlertid spørre om virkeligheten avspeiler verdigrunnlagene, med andre ord om verdigrunlaget som kilde og iakttakelsespunkt er egnet til validering av allmenndannelse i folkehøgskolen 2008. En rektor peker i et brev til meg på nettopp denne problemstillingen. Flere

debattinnlegg i folkehøgskolebladet har også tatt opp nettopp problemstillingen omkring verdigrunnlag og avhengigheten av markedet, og spør om skolene går på kompromiss med egne verdier? Mona Økland skriver for eksempel i et innlegg i folkehøgskole 8/9 2007:

”Kursene har dermed gjerne en kunstnerisk-, reise- eller hobbyprofil, tilrettelagt for ungdom som etter videregående er klar for å utvikle sine interesser eller at rett og slett prøve noe annet. Dette oppfatter jeg som en måte folkehøgskolene prøver å tilpasse seg markedet på. ... Videre vil bare noen få av skolene legge vekt på at de har et dannelsesprosjekt når de presenterer seg overfor potensielle elever.” (Økland 2007)

Det kunne derfor være interessant å undersøke i en ny og utvidet analyse, hvorvidt skolene avspeiler sitt verdigrunnlag i det tilbud de markedsfører seg med på nett og i brosjyrer, og hvordan praksis, undervisning og dagligdag utformes på grunnlag av verdigrunnlaget. En ny undersøkelse som jeg eller andre kunne jobbe videre med kan ta utgangspunkt i spørsmålene: Hvordan kommer begreper om dannelse til uttrykk i skolens målsetninger og undervisningsplaner? Hvordan adresseres dannelse som begrep overfor elever og andre som leser hjemmesider og skolebrosjyrer?

5.2.3 Et dynamisk dannelsesbegrep med innflytelse fra opprinnelsen

Dannelsesbegrepet er som jeg har pekt på i kapittel 2, et dynamisk begrep som utvikler seg og oppfattes forskjellig til forskjellige tider. Derfor vil etter all sannsynlighet dannelsesbegrepet også endre seg framover, som igjen forutsetter at skolene løpende forholder seg til sitt dannelsessyn. Typisk har skolene sett sitt dannelsesideal i forhold til den tid hvor de har formet sin skole og ikke minst pekt på formål og forventninger for framtiden (Kapittel 4.3). Revisjoner har funnet sted og tatt form i takt med utviklingen og samfunnsendringer i sin alminnelighet. Skolene har måtte forholde seg til lovgivningens krav og endringer, både de som har funnet sted innen for folkehøgskoleområdet men også de som har funnet sted i det øvrige skoleverk både i grunnskolen, videregående skole og høyere utdanning. En skole skriver for eksempel ”NN står som folkehøyskole i en allmendannings-tradisjon, med

vekt på hele menneske; Ånd, Sjel og Kropp. Bevisstheten om dette ble sterkere da skolen skiftet navn fra Ungdomsskole til Folkehøyskole.” (7) Generelle samfunnsendringer i form av for eksempel endrede familiemønstre og urbanisering gir anledning til andre endringer i skolenes formulering av verdigrunnlag og innhold i skolehverdagen.

Endringer og revisjoner må naturligvis også skje i fremtiden for at skolene fortsatt er en del av det samfunn de virker i. Dannelse kan ikke være den samme uavhengig av historiske forandringer. Begrepene om dannelse er der fortsatt, men erfaringer kommer til og er alltid nye og endrer begrepene om dannelse i vår tid (Gustavsson 1998, Kemp 2005). Skolene er midt i en brytningstid på dette område slik som på seksti og sytti tallet og derfor må det tas nye debatter og beslutninger om skolenes ståsted i samfunnet. Det er derfor avgjørende viktig at skoleledelsene til stadighet orienterer seg i og deltar i dannelsesdebatten.

Mitt utgangspunkt var i bunn og grunn ikke å se etter forskjeller mellom frilynte og kristne skoler. Etter hvert som jeg har arbeidet meg inn i problemstillingene og materialet, ser jeg imidlertid at forskjellene mellom skoleslagene fortsatt er til stede, ikke minst avhengig av skolenes betraktninger av egen historie. Det historiske utgangspunktet spiller altså inn på det nåtidige forhold i hvordan skolene iakttar seg selv. Det er grunn til å spørre hvor mye og hvor lenge det historiske utgangspunkt skal spille en slik avgjørende rolle? Derfor er også dannelsesdebatten relevant.

Det er viktig å poengtere at slett ikke alle forskjeller og heller ikke for alle skoler i de to kategorier, henger sammen med tilhørigheten til henholdsvis et kristent og et frilynt utgangspunkt for skolen. I øyeblikket går debatten om hvilket dannelsessyn som skal ligge til grunn på høyskoler og universiteter i fremtiden (Dannelsesdebatten 2009). Denne debatten er også i gang i folkehøgskolen.

5.3 Verdigrunnlaget som dokument for styring

En annen problemstilling som jeg nevnte i innledningen som det kunne vært spennende å se nærmere på er verdigrunnlaget som dokument for styring. Enkelte skoler nevner spesifikt verdigrunnlaget som et slikt styringsdokument og uttrykker at all aktivitet på skolen skal rommes av verdigrunnlaget, ikke bare når det gjelder det lange folkehøgskolekurs men også korte kurs, stevner og andre aktiviteter. En skole sier for eksempel: *”Grunnprinsippa i arbeidsmålet og arbeidsmåtene gjeld i alle dei kurstilboda NN Folkehøgskule gir.”* (8) En annen uttrykker det således: *”All virksomhet utenom folkehøgskoledriften skal ikke være i strid med hovedmålet.”* (12) De fleste tar det nok for gitt, i alle fall er det i underkant av hver tiende av skolene som nevner det spesifikt.

Å se verdigrunnlaget som dokument for styring, er som jeg ser det, grunnlaget for folkehøgskolen og oppfyllelsen av loven om folkehøgskoler § 2. Det er dokumentasjonen skolene formulerer som konkretiserer formålet for folkehøgskolen. Det danner et grunnlag for kvalitetsutvikling og vurderingene som sendes inn hvert år i selvevalueringsrapporten til departementet/utdanningsdirektoratet og som skal være offentlige tilgjengelig (Forskrift til lov om folkehøgskoler § 14). På denne måten fungerer verdigrunnlagene som et styringsfundament som både skolens styrer og rektor kan ta i bruk.

”Skal en organisation stå til regnskab for sine værdier, må de formuleres i et værdigrundlag” skriver Ole Thyssen (Thyssen 2007: 296). Verdier og verdigrunnlag kan imidlertid fastsettes ut fra ulike hensyn og i folkehøgskolen er det sannsynligvis en blanding av hensyn. Ole Thyssen opererer med seks ulike måter å fastsette verdier: tradisjon, ledelse, interesser, brukerundersøkelser, eksterne verdier og hierarki (ibid). Tradisjon og eksterne verdier gjelder etter min oppfattelse for alle folkehøgskolene idet det er lovpålagt å fastsette et verdigrunnlag ut fra formålet om å fremme allmenndanning og folkeopplysning (Lov om folkehøgskoler 2002: § 1).

Hvorvidt verdigrunnlaget er fastsatt av ledelsen alene eller interessenter i dialog med ledelsen er sikkert forskjellig fra skole til skole. Bevisstheten om formuleringen av verdigrunnlaget og bruken av verdigrunnlaget er sannsynligvis også forskjellig, og spenner fra de som har formulert noe fordi de er det pålagt, til de som bruker verdigrunnlaget aktivt i styring av skolen og kanskje til og med arbeider med et etisk regnskap i måling av sine verdier (Thyssen 2007). Lovgivningen gir imidlertid via de pålagte årlige selvevalueringsrapporterføring om å bruke verdigrunnlaget aktivt. Verdier kan håndteres forskjellig ut fra ulike strategier hvilket Thyssen også kommer inn på. Derfor konkluderer han med å si at verdiledelse ikke er noe entydig begrep (ibid).

Folkehøgskolen har en noe annen frihet enn den offentlige skolen, en frihet som man setter pris på og som flere skoler understreker. En skole uttrykker det således: ” *NN Folkehøyskole vil bevare og utvikle de grunnleggende ideer som skiller folkehøgskolen fra andre skoleslag.* ” (39) Likevel, folkehøgskolen styres av et lovfestet formål. Formålet og den enkelte skoles frihet og forpliktelse til å fastsette verdigrunnlag har vært rammen for folkehøgskolen gjennom de siste 25 år og skulle dermed peke på en regel- og innholdsstyring som utgangspunkt for ansvarlighet. I de senere år har det imidlertid utviklet seg en forventning om at skolene utarbeider mer målbare målsetninger som for eksempel arbeidstidsavtaler og lokallønn skal forhandles og fordeles ut fra. Dessuten er det konkurranse om markedet, skolene må ha elever for å eksistere det må skolens ledelse også forholde seg til. Skolens eksistens er ikke sikret uten at de tiltrekker elever og har en økonomisk rentabilitet. Disse forhold peker mot en mål- og resultatstyring (Afsar, Skedsmo og Sivesind 2006). Dette har jeg imidlertid ikke analysert fullt ut da mitt materiale ikke gir grunnlag til det, og jeg måtte ha innhentet et større og mer utdypende materiale av planer og dokumenter som grunnlag hvis analysen skulle ha hatt gyldighet.

Skolene og skolens ledelse står midt i feltet og må være ganske bevisste og sterke for å styre etter det de egentlig ønsker å styre etter. Styres folkehøgskolen ut fra et

mandat eller en visjon? Mandatet forteller om en oppgave som er gitt til folkehøgskolen i form av allmenndannelse og folkeopplysning, og at skolens berettigelse er gitt i form av denne oppgaven. Formålet med folkehøgskolen er gitt som et mandat til de enkelte folkehøgskoler i tråd med tradisjonen og systemet som er bygget opp gjennom de siste 150 år. Visjonen forteller om en drøm som skolene må søke å oppfylle, men for å oppfylle drømmen må skolene sette seg mål for å oppnå denne drømmen, oppfyllelsen eller resultatene av disse målene gir skolens berettigelse. Spørsmålet er da om verdigrunnlaget avspeiler de visjoner skolene har formulert for fremtiden?

Hvordan styres folkehøgskolen i dag og hvordan ønsker folkehøgskolen og andre at folkehøgskolen styres? Har skolen fått et mandat av staten til å styre etter den enkelte skoles verdier, og/eller har skolen friheten til å sette opp skolens egen visjon og styre etter den og er skolen da likevel begrenset til folkehøgskolens formål og et verdigrunnlag skolen er forpliktet til å utforme?

Materialet jeg har fått inn er svært forskjellig fra skole til skole. Mange vektlegger tydeligvis verdigrunnlaget, andre forholder seg til skolens målsetninger, med bakgrunn i skolens formål og verdigrunnlag. Jeg oppfatter det likevel som to forskjellige utgangspunkt for skolevirksomhet å ta utgangspunkt i formål eller visjoner. Derfor har jeg prøvd om det er mulig i mitt materiale å skjelne mellom de som tar utgangspunkt i visjon og målsetninger og de som tar utgangspunkt for sin virksomhet i verdier og formål. Her bringer min analyse meg imidlertid ikke frem til valide resultater, grunnlaget er for spinkelt. For en valid analyse måtte jeg ha innhentet et større materiale av planer og dokumenter som grunnlag for analysen og det ville være veldig interessant å undersøke nærmere, men hadde blitt for omfattende i denne sammenhengen.

Litteratur

- Afsar, A., Skedsmo, G. og Sivesind, K. (2006). *Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning*. I: Sivesind, K., Langfeldt, G., Skedsmo, G. (red.) *Utdanningsledelse*, s. 202-227. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Akerlie, Olav (2001). *Frilynt folkehøgskole 1864-2001*. Mysen: Norsk Folkehøgskolelag
- Andersen, Niels Åkerstrøm (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabene
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2005). *Borgerkontrakter og sprogspillet*. Nordisk sosialt arbeid 2005 Nr 04, s. 337-348
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2008). *Legende magt*. København: Hans Reitzels Forlag
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2009). *The semantic analytical strategy and diagnostics of present*. Upublisert
- Andersen, Niels Åkerstrøm og Thygesen, Niels Thyge (2007). *Styring af styringsværktøjer*. I: Greve, Carsten (red.) *Offentlig ledelse og styring*, s. 65-74. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Andersen, Per Thomas (2009). *Fra Washington til hvor som helst*. Aftenposten 180109
- Beck, Ulrich (2006). *Magt og modmagt i den globale tidsalder*. Oversatt av Henning Vangsgaard fra: *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. (2002). København: Hans Reitzels Forlag
- Bengtson, Jan (1999). *En livsvärdansats för pedagogisk forskning*. I: *Med livsvärlden som grund. Bidrag til utvecklandet av en livsvärdsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, s. 9-43. Studentlitteratur
- Brekke, M. (red.) (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Dannelsesdebatten (2009). <http://www.aftenposten.no/meninger/article2935896.ece>. Lastet ned 040309
- Education Week (2009). <http://www.edweek.org/ew/index.html>. Lastet ned 090509
- Folkehøgskolekatalogen 2008/2009 (2007). *Det er nå – og så er det resten av livet*. Oslo: Informasjonskontoret for folkehøgskolen og Informasjonskontoret for kristen folkehøgskole.

- Folkehøgskolene* (2009). Et annonsebilag om folkehøgskolene fra Aftenposten temautgivelser februar 2009. Aftenposten 250209
- Folkehøyskoleloven og forskrift. Forarbeid og kommentarer 2007* (2007). Stette, Øystein (red.) Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Forskrift til lov om folkehøyskoler 13/10 2006, nr. 1158.*
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/Forskrift-til-lov-om-folkehøyskoler.html?id=272392. Lastet ned 080509
- Gleerup, Jørgen (2004). *Medborgerskab som pædagogisk prosjekt? I: Korsgaard (red.). Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse, s. 31-51.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Grundtvig, N. F. S. (1965). *Skrifter i utvalg.* København: Gyldendal
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget
- Gustavsson, Bernt (2007). *Bildning i vår tid.*
http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800074025/bildning_v_ar_tid_81kb.pdf. Lastet ned 031007
- Gustavsson, Bernt (1998). *Dannelse i vår tid. Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund.* Oversat af Ib Høy Hansen fra: *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället.* (1996). Århus: Forlaget Klim
- Hansen, Niels Buur (2001). *En højskole er en højskole er en højskole.* I: Gleerup, Jørgen (red.) *Voksenuddannelse under forandring, s. 139-153.* København: Gads Forlag
- Haug, Peder og Bachmann, Kari (2007). *Mangfold, individ og fellesskap.* I: Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontakt, s. 65-83.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hohr, Hansjörg (2004). *Friedrich Schiller: Om å tenke med hjertet og leke fritt.* I: Steinsholdt, K. og Løvlie, L. (red.) *Pedagogikkens mange ansikter, s. 172-183.* Oslo: Universitetsforlaget
- Hopmann, Stefan (1997). *Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken.* I: Uljens, Michael (red.) *Didaktik, s. 198-214.* Lund: Studentlitteratur
- Hopmann, Stefan (under arbeid). *Didaktikkens didaktikk, kapittel 1: Didaktikkens rødder.* Upublisert manus

- Johansen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johnsen, Berit H. (2004). *Ole Vig. Ideen om en folkeskole*. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, s. 81-98. Oslo: Abstrakt forlag
- Jordheim, Helge (2008). *Dannelsestradisjonen*.
<http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/oversikt?Kategori=DANNELSE>.
Lastet ned 010908. Morgenbladet
- Kant, Immanuel (1968). *Werke, bd. VIII*, s. 35. Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (genoptrykk). Referert i: Klafki, Wolfgang (2005). *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 32. Århus: Klim forlag
- Karseth, Berit og Sivesind, Kirsten (2009). *Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn*. Bedre skole nr. 1, 2009. Utdanningsforbundet
- Kemp, Peter (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag
- Klafki, Wolfgang (2005). *Dannelsesteori og didaktikk*. Århus: Klim forlag
- Klafki, Wolfgang (1996). *Kategorial dannelse*. I: Dale, E.L. (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*, s. 167-203. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Koch, Carl Henrik (2008). *Om dannelse – et begrepsmessigt potpurri*. I: Graff, Joakim (red.) *At komme til sig selv – 15 portretter af danske dannelsestænkere*, s. 8-26. København: Gads Forlag
- Kold, Christen (1988). *Christen Kold forteller*. Fåborg: Friskolebladet/Dansk Friskoleforening
- Kompetanseprosjektet i Folkehøgskolen – en dokumentasjon* (1995). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Korsgaard, Ove (1997). *Kampen om lyset*. Århus: Gyldendal
- Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (2003). *Innledning*. I: Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) *Dannelsens forvandlinger*, s. 9-39. Oslo: Pax
- Korsgaard, Ove (2003). *Den store krigsdans om kirke og folk*. I: Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) *Dannelsens forvandlinger*, s. 53-72. Oslo: Pax
- Korsgaard, Ove (2004a). *Kampen om folket*. Århus: Gyldendal

- Korsgaard, Ove (2004b). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig: Mellem skolen for livet og skolen for lyst*. I: Steinsholdt, K. og Løvlie, L. (red.) *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 274-288. Oslo: Universitetsforlaget
- Korsgaard, Ove (red.) (2004c). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Korsgaard, Ove (2008). *Medborgerskab – hvad er nu det?* I: Korsgaard, O., Sigurdsson, L., Skovmand, K. (red.) *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* S. 17-46. København: Religionspædagogisk Forlag
- Korsgaard, O., Sigurdsson, L., Skovmand, K. (2008). *Innledning*. I: Korsgaard, O., Sigurdsson, L., Skovmand, K. (red.) *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* S. 11-13. København: Religionspædagogisk Forlag
- Korsgaard, O., Sigurdsson, L., Skovmand, K. (red.) (2008). *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* København: Religionspædagogisk Forlag
- Krogh, Thomas (1998). *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Leine, Marton (1993). *Mellom hverdag og visjon. Fra ungdomsskole til folkehøgskole 1893-1993*. Drammen: Lunde Forlag
- Lov om folkehøgskolar av 8. juni 1984, nr. 65*
- Lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven) 6/12 2002, nr. 72,*
<http://www.lovdatabank.no/all/nl-20021206-072.html>. Lastet ned 100807
- Meling, Lars Sigve (2007). *Landsmøtetalen til lederen i Norsk Folkehøgskolelag*. Folkehøgskolen nr. 4/5, 2007. Norsk Folkehøgskolelag
- Mikkelsen, Arild (red.) (2005). *Livsløst og skoleløst. Norsk folkehøgskolelag 100 år – en antologi om skole og samfunn*. Darbu: Cappelen
- Oettingen, Alexander von (2008). *Medborgerskab – skolens nye dannelsesopgave?* I: Korsgaard, O., Sigurdsson, L., Skovmand, K. (red.) *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* s. 47-68. København: Religionspædagogisk Forlag
- Om danning* (2008). En artikkelsamling fra Norsk Folkehøgskolelag
- Schiller, F. (1960). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, Brief 15, s.41*. Bad Heilbrunn: A. Reble. Referert i: Klafki, Wolfgang (2005). *Dannelsesteori og didaktikk*, s. 49. Århus: Klim forlag
- Schou, Lotte Rahbek (2003). *Dannelse og faglighed*. I: Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) *Dannelsens forvandlinger*, s. 320-333. Oslo: Pax

- Simon, Erica (1989). ”- og solen står med bonden op –” *De nordiske folkehøgskolers idehistorie*. Vojens: Askov Højskoles Forlag
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax
- Steinsholdt, Kjetil (2004). *John Locke: Oppdragelse som fars store prosjekt*. I: Steinsholdt, K. og Løvlie, L. (red.) *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 98-113. Oslo: Universitetsforlaget
- Thaning, Kaj (1983). *Grundtvig*. Gyldendal Norsk Forlag
- Thyssen, Ole (2007). *Værdiledelse – om organisationer og etik*. København: Gyldendal
- Uljens, Michael og Mielityinen, Mari (2004). *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: En modern pedagogik för det moderna samhället*. I: Steinsholdt, K. og Løvlie, L. (red.) *Pedagogikkens mange ansikter*, s. 215-231. Oslo: Universitetsforlaget
- Økland, Mona (2007). *Hva vil folkehøgskolen – med folkehøgskolen?* Folkehøgskolen nr. 8/9, 2007. Norsk Folkehøgskolelag

Vedlegg 1: Brev til rektorene, april 2008

Til Rektor

Drøbak 17. april 2008

Allmenndannelse i folkehøgskolen

Jeg er inspektør på Holtekilen Folkehøgskole og er i gang med et masterstudium i praksisbasert utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse har jeg valgt å skrive masteroppgave om allmenndannelse i folkehøgskolen.

Min hensikt er å bidra med viten om hvordan folkehøgskolen markerer sitt formål og potensial når vi omtaler dannelse i 2008, om det er en ensartet oppfatning på tvers av skoler og eventuelt peke på forskjeller. Jeg vil foreta en tekstanalyse av alle folkehøgskolenes formål og verdigrunnlag

Min foreløpige problemformulering er følgende:

Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesmål i 2007?

I Lov om folkehøgskoler (2002: § 1) står: *"Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen."*

Hvordan kommer allmenndannelse til uttrykk og blir reflektert i skolens formål og verdigrunnlag?

Jeg retter med dette forespørsel om jeg kan få bruke dokumentene fra deres skole i arbeidet med masteroppgaven? Dersom dere er positive, vil jeg be om å få tilsendt skolens formål og verdigrunnlag på mail eller i posten før 1.juni. Jeg avgrenser meg til å se på de dokumenter som har relevans for skolens arbeid i 2007. Det kan være dokumenter som har kommet til det siste året eller som er formulert tidligere år.

Min plan er å foreta analysene i løpet av våren/forsommeren. Deretter vil jeg evt. velge ut 2-3 skoler for en nærmere undersøkelse av hvordan begreper om dannelse kommer til uttrykk i skolens målsetninger og undervisningsplaner og hvordan dannelse som begrep adresseres overfor elever og andre som leser hjemmesider og skolebrosjyrer. Jeg skal i utgangspunktet levere oppgaven 1. november 2008 men har evt. mulighet til å utsette det et halvt år.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Det er frivillig å delta og det er mulig å trekke sin deltakelse uten å oppgi noen grunn for dette. Alle opplysninger behandles konfidensielt og anonymiseres når

prosjektet er avsluttet. Dersom noen skoler eller personer kan identifiseres i den endelige oppgaven vil jeg innhente samtykke hertil. Prosjektansvarlig på ILS er Kirsten Sivesind.

Har du spørsmål er du naturligvis velkommen til å kontakte meg: marianne@holtekilen.no

Vennlig hilsen

Marianne S. Jepsen

Løkkedalsveien 20

1440 Drøbak

Vedlegg 2: Analyse av folkehøgskolenes verdigrunnlag og formål

	Total	Frilynte skoler	Kristne skoler	Prosent av alle	Prosent av de frilynte skoler	Prosent av de kristne skoler
	58					
NF	38			66 %		
NKF	20			34 %		
Klassisk	17	4	13	29 %	11 %	65 %
Moderne	26	24	2	45 %	63 %	10 %
Nyere	28	21	7	48 %	55 %	35 %
Frilynte verdier	19	19		33 %	50 %	
Kristne verdier	26	6	20	45 %	16 %	100 %
- forkynnende	7		7	12 %		35 %
Grundtvig	23	19	4	40 %	50 %	20 %
- menneskesyn	12	12		21 %	32 %	
- kunnskapssyn	17	10	7	28 %	26 %	35 %
- kristedomssyn	1	1		2 %	3 %	
Humanistisk	10	8	2	17 %	21 %	10 %
Lokal/regional	14	11	3	24 %	29 %	15 %
Nasjonale/nordiske verdier	6	6		10 %	16 %	
Kultur og/eller folkelighet	27	23	4	47 %	61 %	20 %
Demokrati	23	16	7	40 %	42 %	35 %
Globalitet, solidaritet, miljø	30	16	14	52 %	42 %	70 %
Estetisk bevissthet	5	5		9 %	13 %	
Samtale, vekselvirkning, dialog	24	20	4	41 %	53 %	20 %
Faglighet	25	15	10	43 %	39 %	50 %
Kreativitet	22	17	5	38 %	45 %	25 %
Opplevelser	8	6	2	14 %	16 %	10 %
Sosiale erfaringer	43	30	13	74 %	79 %	65 %
Refleksjon	10	7	3	17 %	18 %	15 %
Kritisk selvstendig tenkning	17	15	2	29 %	39 %	10 %
Erfaringslæring, elevenes ressours	17	13	4	29 %	34 %	20 %
Folkehøgskolens egenart	17	12	5	29 %	32 %	25 %
Verdigrunnlaget som dok. for styring	4	3	1	7 %	8 %	5 %

Vedlegg 3: Eksempel på analyse av et verdigrunnlag

Verdigrunnlag og mål

Verdigrunnlag

NN Folkehøgskole er en allmenndannende skole, hvor det sentrale er å fremme elevenes personlige utvikling.

Vi er forankret i den frilynte, Grundtvigske tradisjonen. Fra vår pedagogiske virksomhet i dag, går det linjer tilbake til folkelig opplysning og levende vekselvirkning, Grundtvigs kjernebegreper fra 1800-tallet.

Skolen jobber ut fra humanistiske og demokratiske verdier. Menneskets likeverd, personlig frihet, toleranse og troen på alle menneskers utviklingsmuligheter står sentralt.

Vi driver en samtalebasert pedagogikk med røtter i Grundtvigs frie og likeverdige samtale.

NN Folkehøgskole har tradisjon for sosialt, politisk og kulturelt engasjement.

Mål

NN Folkehøgskole skal legge til rette for at elevene skal utvikle livsmot og verdibevissthet, tilegne seg kunnskap og få opplevelser.

Elevene skal utvikle selvstendighet, ansvar og innsikt i egen og andres rolle i fellesskapet.

NN Folkehøgskole skal fremme samfunnsengasjement og spille en aktiv rolle i lokalmiljøet.

Analyse

Først ser jeg på skolens menneskesyn. Det uttrykker de i setningen: *”Skolen jobber ut fra humanistiske og demokratiske verdier. Menneskets likeverd, personlig frihet, toleranse og troen på alle menneskers utviklingsmuligheter står sentralt.”*

Samfunnssynet uttrykkes i den samme setning og utdypes i setningen: *” NN Folkehøgskole har tradisjon for sosialt, politisk og kulturelt engasjement.”*

Kunnskapssynet uttrykkes i setningen: *” Vi er forankret i den frilynte, Grundtvigske tradisjonen. Fra vår pedagogiske virksomhet i dag, går det linjer tilbake til folkelig opplysning og levende vekselvirkning, Grundtvigs kjernebegreper fra 1800-tallet.”* og *” Vi driver en samtalebasert pedagogikk med røtter i Grundtvigs frie og likeverdige samtale.”*

Således plasserer de seg i de kategorier jeg har kaldt humanistisk menneskesyn, demokratisk, lokal, kulturell og folkelig samfunnssyn og med et kunnskapssyn innen for kategoriene grundtvigsk, samtale, vekselvirkning, kritisk og sosiale erfaringer.

Når jeg ser på skolens dannelsessyn fører det ut fra en helhetsbetraktning frem til en plassering innen for et moderne dannelsessyn som det primære men også i noen grad innen for et nyere dannelsessyn.

Moderne dannelsessyn plasserer seg i forholdet mellom læreren og eleven med den folkelige dannelses levende vekselvirkning. Her er det selvdannelsen i forhold til det samfunn den enkelte er en del av som vektlegges. Vekselvirkning, refleksjon, demokrati, folk og folkelighet er noen av nøkkelordene.

Nyere dannelsessyn plasseres i forholdet mellom innhold og elev. Innholdet har en større funksjon i kraft av at omverdenen stiller betingelser og at interesser og marked svinger, samtidig er den enkeltes nytteverdi fokusert. Faglighet, opplevelse, elevens medvirken er noen av nøkkelordene.